

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN LAS MUJERES: ORIGEN, FORMAS, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES FORMATIVAS

MIEMBROS DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

Ángeles Parrilla Latas. Investigadora Principal

Equipo Universidad de Sevilla

Ángeles Parrilla Latas
(Directora Equipo U. Sevilla)
M^a Carmen Gallego Vega
Anabel Moriña Díez
M^a Elena Hernández de la Torre
Elena Hornillo Araujo

Equipo Universidad de Cantabria

Teresa Susinos Rada
(Directora Equipo U. Cantabria)
Susana Rojas Pernia
Susana Lázaro Visa
Adelina Calvo Salvador
Raquel Palomera Martín
María Samperio Zorraquino

Diciembre 2002-Diciembre 2004

Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

NIPO.: 207-05-056-6

INDICE

0. Introducción.....	4
1. Objetivos del Estudio.....	6
2. Fundamentación Teórica.....	9
2.1. La investigación sobre los procesos de exclusión social: hacia un enfoque dinámico, integral y participativo.....	10
2.2. La producción de la identidad de género en las mujeres.....	13
2.2.1. Género y éxito escolar.....	15
2.3. Un nuevo modo de pensar la sociedad.....	18
3. Fundamentación Metodológica.....	21
3.1 Presupuestos metodológicos y asunciones de la investigación.....	21
3.2. La investigación biográfico-narrativa como apertura a nuevas perspectivas y voces en el estudio de la exclusión.....	28
3.2.1. ¿Por qué utilizamos la metodología biográfico-narrativa en nuestra investigación?	30
3.2.2. ¿Qué se puede concluir de la metodología biográfico- narrativa?	33
4. El Diseño y desarrollo del estudio.....	36
4.1. Formación de la Investigadoras en Investigación Biográfico- narrativa.....	36
4.2. Determinación y selección de la muestra: participantes en el estudio.....	36
4.3. Recogida de Datos.....	42
4.4. Análisis de Datos.....	52
5. Resultados de la investigación.....	66
5.1. La redacción de historias de vida.....	66
5.2. Análisis comparativo Inter-casos.....	68
6. Historias de vida.....	70
6.1. Grupo económico-social.....	70

6.1.1. Historia de vida de Jessica.....	70
6.1.2. Historia de vida de Belén.....	81
6.1.3. Historia de vida de Andrea.....	91
6.1.4. Historia de vida de Sara.....	101
6.1.5. Historia de vida de Paula.....	111
6.1.6. Historia de vida de Sandra.....	118
6.2. Grupo étnico-cultural.....	124
6.2.1. Historia de vida de Virginia.....	124
6.2.2. Historia de vida de Aurora.....	132
6.2.3. Historia de vida de Fátima.....	141
6.2.4. Historia de vida de Jennifer.....	152
6.2.5. Historia de vida de Natacha.....	163
6.2.6. Historia de vida de Mariana.....	172
6.2.7. Historia de vida de Nadia.....	181
6.2.8. Historia de vida de Estrella.....	196
6.2.9. Historia de vida de Gema.....	208
6.3. Grupo discapacidad.....	214
6.3.1. Historia de vida de Ana.....	214
6.3.2. Historia de vida de Luisa.....	227
6.3.3. Historia de vida de Rosa.....	237
6.3.4. Historia de vida de Carmen.....	244
6.3.5. Historia de vida de Desiré.....	257
6.3.6. Historia de vida de Adela.....	267
6.3.7. Historia de vida de Manuela.....	278
6.3.8. Historia de vida de Blanca.....	289
7. Análisis comparativo.....	298
7.1. ¿Cómo se ven a sí mismas las jóvenes de nuestro estudio? Análisis comparativo de autopresentaciones.....	299

7.1. 1. ¿Qué circunstancias de tu vida han sido más importantes para ti? ¿De qué estás más satisfecha y más insatisfecha?.....	302
7.1.2. ¿Cuál crees tú que va a ser tu futuro? Proyecto vital.....	308
7.2. Estudio Comparativo de Barreras en el Proceso de Inclusión.....	313
7.2.1. Cuadros comparativos de barreras y ayudas a la inclusión, por casos.....	313
7.2.2. Análisis comparativo de barreras.....	339
7.2.2.1. Barreras Personales.....	339
7.2.2.2. Barreras Escolares.....	344
7.2.2.3. Barreras Familiares.....	350
7.2.2.4. Barreras Socio-Comunitarias.....	354
7.2.2.5. Barreras Laborales.....	357
8. Conclusiones.....	360
Referencias bibliográficas.....	368

INTRODUCCIÓN

En esta investigación nos acercamos a la construcción del proceso de exclusión social en las mujeres. El propósito general del trabajo consiste en describir, analizar y valorar el origen, formas e impacto del proceso de exclusión social en colectivos de mujeres pertenecientes a minorías étnicas, grupos socio-económicos desfavorecidos y con discapacidad. Utilizamos para ello la metodología de investigación biográfico- narrativa, lo que supone un acercamiento al tema desde la construcción de las historias de vida de las participantes en el estudio. La meta última de la investigación, nos llevará a la reconstrucción individual del proceso de exclusión social, y a la identificación de las distintas barreras que actúan como obstáculos al proceso de inclusión, convirtiéndose así en indicadores de exclusión social. Finalmente en este estudio se diseñan y elaboran distintas actividades de divulgación (en ámbitos académicos, educativos y sociales) de los resultados de este trabajo.

El informe que presentamos recoge el trabajo realizado por el Equipo de Investigación entre Enero de 2003 y Marzo de 2005. En su estructura este estudio se compone de cuatro grandes partes. Tras la revisión de los objetivos de investigación, en la *primera parte* del informe se ofrece una mirada sintética sobre lo que han sido las bases conceptuales que han dado pie a la fundamentación teórica y metodológica del trabajo de investigación. La *segunda parte* se centra específicamente en el diseño y desarrollo del estudio. En ella se plantean y detallan los procesos de recogida y análisis de datos de las distintas fases del trabajo. La *tercera parte* del informe la componen los resultados de la investigación: las historias de vida de las participantes ordenadas según los grupos de pertenencia (clase socio-económica, étnico-cultural y discapacidad) y un análisis de datos comparativo. Por último, en la *cuarta parte* presentamos las conclusiones del estudio.

OBJETIVOS

1. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en este estudio suponen un acercamiento gradual y progresivo al propósito general de la investigación, de tal modo que podríamos hablar de un continuum que avanza desde un análisis general, amplio y eminentemente descriptivo de los procesos de exclusión a otros análisis cada vez más particulares que interpreten y expliquen los mismos, en una progresión en la que finalmente nos planteamos como meta la divulgación de los resultados obtenidos a la sociedad que da sentido y justifica el estudio.

De acuerdo con las anteriores premisas y planteamientos los objetivos planteados, son los siguientes:

Objetivos Descriptivo-exploratorios:

1. *Identificar momentos críticos, fuerzas históricas, personajes clave y elementos básicos de cada persona en relación con su situación*

Este objetivo supone una primera aproximación a la realidad de las mujeres en situación de exclusión. Nos permitirá, a partir de una muestra amplia, obtener información descriptiva sobre el perfil personal, social, profesional y biográfico de las mujeres en situación de marginación en la sociedad.

2. *Descubrir las reglas y formas, los principios y pensamiento que subyacen a los procesos de exclusión: Comprender e interpretar las formas tipos y causas de la exclusión de distintos colectivos de mujeres*

Este objetivo supone una profundización en los planteamientos anteriores. Permitirá situar a las personas participantes en una situación de diálogo consigo mismo. Pretende acceder a la *comprensión* de la realidad vivida, explorando y autoanalizando las formas concretas de exclusión así como las causas de las mismas.

Objetivos Interpretativo-Explicativos:

3. *Identificar, cuestionar y explicar los obstáculos y barreras externas e internas que intervienen en ese proceso de exclusión.*

La consecución de este objetivo supondrá la identificación y denuncia tanto de las prácticas, teorías implícitas y principios externos (sociales, políticos, económicos, culturales), como internos (apreciación subjetiva, compromiso ético...) que participan y conforman la construcción social del proceso de exclusión.

Objetivo Informativo-divulgativos.

4. Informar a la sociedad sobre los procesos de exclusión

Este objetivo tiene que ver con el valor de denuncia que los resultados de este estudio puedan tener ante la sociedad, y está muy relacionado con la toma de conciencia sobre los procesos de exclusión pasivos que toda sociedad genera en su seno.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como se sabe, la exclusión social figura en la agenda y líneas prioritarias de acción política, social y educativa de Organismos y entidades como la UNESCO, la Comunidad Europea o la Organización Mundial de la Salud. Esto se debe a que el incremento de la exclusión social de determinados individuos y grupos humanos constituye uno de los rasgos indiscutibles de la sociedad actual, tal y como ha sido señalado por numerosos estudios e informes internacionales (Castells, 1997; Apple, 1999; Flecha, 1997; Flecha y Tortajada, 1999; Tedesco, 1995; Tezanos, 2001, UNESCO, 2002). La exclusión social es a todas luces un fenómeno estructural (no coyuntural), que está en aumento y que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinados derechos y oportunidades económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos.

Por otra parte, es conocido que la escuela, en tanto que institución social con funciones de socialización de los niños y jóvenes, tiene un papel muy relevante en este proceso de inclusión y exclusión, toda vez que en ella se pueden gestar y dar los primeros pasos del proceso que culmina en exclusión social para muchos ciudadanos. La exclusión no es un estado, sino más bien un proceso que se va construyendo en el que, como decimos, la escuela, y en particular la escuela secundaria, se nos presenta como un contexto clave al considerar el proceso de exclusión desde esta perspectiva evolutiva.

En esa misma etapa escolar, el desarrollo adolescente supone un período personal de cambios tan significativos, profundos, rápidos y generalizados que implica una crisis evolutiva en la medida que el adolescente debe hacer continuas readaptaciones ante las transformaciones, cognitivas, físicas y sociales a las que debe hacer frente (López y Oroz, 1999). Todos estos cambios van a tener lugar dentro de un contexto sociocultural y educativo que frecuentemente puede llegar a incrementar las dificultades que a veces aparecen durante este período en la vida del adolescente. El riesgo de entrar en procesos que culminan en la exclusión social es manifiesto en esta etapa por la propia situación de cambio e inestabilidad que caracteriza a la misma y que hacen al adolescente ser especialmente vulnerable.

Por otra parte, el desarrollo hacia la autonomía conlleva tanto maduración como riesgo. Las propias características evolutivas y el aumento de las demandas del medio precisan que los

adolescentes empiecen a autodirigir sus propias vidas, pero su mayor apertura cognitiva y emocional al mundo, comporta también riesgos que hacen de esta etapa un momento particularmente vulnerable.

En estos parámetros se mueve el estudio que presentamos. Por las propias características del mismo es necesario configurar un marco teórico que es el resultado de una combinación de diferentes perspectivas a su vez pertenecientes a varios corpus de literatura y disciplinas científicas relacionados con el problema planteado. Los principales ámbitos de conocimiento que se conjugan en la presente investigación son:

2.1. La investigación sobre los procesos de exclusión social: hacia un enfoque dinámico, integral y participativo.

Superando los enfoques estáticos que con demasiada frecuencia se limitan a describir y consignar las situaciones de exclusión social (enfoque descriptivo), el denominado hoy en día paradigma de exclusión social (Leney, 1999) propone un **enfoque dinámico** de análisis que centra su atención en la construcción del proceso de exclusión social y se interesa por comprender los procesos que generan la exclusión. Desde esos planteamientos, Walker (1997) define la exclusión social señalando una doble dimensión en la misma: una dimensión activa (el proceso y hecho mismo de excluir y marginar) y otra pasiva, pero que igualmente conduce a la exclusión (la negación de derechos, la omisión de deberes desde la sociedad...). La exclusión, señala este autor, *“se refiere a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad. La exclusión social puede también ser vista como una negación (o no realización) de los derechos civiles, políticos y sociales de los ciudadanos”* (Walker, 1997: 8).

El análisis de Byrne (1999) añade a esta visión de la exclusión el componente humano, al plantear la exclusión como un proceso doloroso, no etéreo, basado en lo que unas personas hacen a otras, lo que unos miembros de la sociedad (no ya la sociedad como ente abstracto) hacen a otros miembros de la misma. En la base de ese proceso, señala Byrne, hay que pensar en cuestiones de poder, subordinación y control. Así, que la exclusión social resulta ser, además de fenómeno social, un fenómeno individual, contra personas, basado en *un asalto destructivo a la identidad de la persona*, en un no reconocimiento de su identidad, de su alteridad, o en todo caso en una valoración negativa de la misma.

Comprender la exclusión plantea, por tanto, como señalan Barton, (1998) y Oliver (1990), la necesidad de analizar no sólo el proceso de construcción de la misma (los mecanismos y

las formas que conducen a ella, los participantes en ese proceso, las relaciones entre estos y los excluidos), sino también la dimensión personal y subjetiva (la vivencia misma de la exclusión, la interpretación, opiniones y perspectivas que de su propia situación tienen las personas en situación de exclusión). Esta forma de acercarse a la exclusión conocida como **enfoque participativo** (precisamente por el uso de metodologías de este tipo, como veremos más abajo) analiza la exclusión en primera persona, desde la perspectiva de las personas pertenecientes a grupos o colectivos marginados. Con ello, a su vez, se quiere destacar la obligación social (no sólo el derecho) de avanzar en el análisis de la exclusión desde la posición hegemónica (centrada en el análisis que los profesionales y modelos teóricos dominantes hacen de la misma: políticos, médicos, psicólogos, profesores, cuidadores, trabajadores sociales, etc.) hacia una posición democrática y participativa, que considera que no sólo las voces de los excluidos deben ser escuchadas al analizar los procesos de exclusión, sino que ellos mismos han de participar en los procesos más amplios de toma de decisiones. Los ejemplos de trabajos y de propuestas a favor de esta postura se han dado a conocer sobradamente, por ejemplo a través de los distintos centros para el estudio de la Educación Inclusiva (*Centres for Studies of Inclusive Education*) en Inglaterra y Australia.

Unido a ello, cabe señalar que, en el marco de los estudios que apuestan por una aproximación dinámica al proceso de exclusión, es reciente pero con enorme potencial explicativo el **planteamiento integral** (Slee, 2000). Este enfoque defiende la necesidad de que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.) Esta propuesta constituye un nuevo marco, hoy en sus inicios, que contrasta con la tendencia tradicional de analizar por separado e independientemente los distintos ámbitos de la denominada desigualdad y servirá para entender y analizar los procesos de exclusión/inclusión y de justicia social, sin obviar el sustrato cultural y social que une a todos ellos. De ahí que entendamos que se debe cuestionar la construcción independiente (desde distintas disciplinas) de los discursos sobre la exclusión, ya que, en el mejor de los casos, ofrecen una visión incompleta (y a la vez señalan una nueva exclusión académica, social...). Hasta hoy, los intentos de construcción conjunta se han centrado en el grupo que Slee (1997) identifica como: “clase, cultura y género” como ámbitos suficientes para explicar y abordar el tema de las exclusiones de la escuela (dejando al margen la discapacidad) y que ha sido el planteamiento habitual en los estudios de sociología de la educación (Fdez. Enguita, 1998).

En materia de política educativa empieza a considerarse también esta necesidad del análisis conjunto de los procesos conducentes a la exclusión. La tendencia a desarrollar y defender políticas integrales está relacionada con una mayor justicia social y también con la mayor rentabilidad de este tratamiento unificador de las respuestas para estos colectivos, siendo la meta última la creación de políticas comunes –iguales- para todos (Farrell, 1999; Oliver, 2000).

Así pues, los grandes colectivos de personas en condiciones y situaciones de desigualdad social y educativa que pueden ser identificados y que en este estudio proponemos desde los planteamientos anteriores son los siguientes (Marchesi y Martín, 1998; Molinuevo et.al, 1998; Parrilla, 2002):

- Los grupos humanos pertenecientes a clases sociales desfavorecidas dentro de cada sociedad, con limitado acceso a la cultura, la información y con una economía precaria.
- Los grupos humanos pertenecientes a culturas no hegemónicas: minorías étnicas, inmigrantes, y en general colectivos cuyas culturas de referencia se ignoran en la cultura social o escolar dominante.
- Los grupos de mujeres y niñas y los colectivos con dificultades para acceder en igualdad de oportunidades a la vida social, escolar o laboral por razón de su género.
- Los grupos humanos de personas con diversas (dis)capacidades y necesidades educativas, con dificultades especiales para acceder a los aprendizajes escolares y sociales y progresar adecuadamente en la escuela.

Las iniciativas en materia de investigación que analizan conjuntamente los procesos de exclusión de los distintos colectivos son, como señalábamos, escasas, pero no inexistentes. Un precedente de nuestro estudio lo encontramos en los ya mencionados trabajos de Slee (1993, 2000) quien aborda el estudio del proceso de exclusión social desde el planteamiento amplio que reúne a los distintos colectivos. También la extensa investigación de Tezanos (2001) refleja la situación y tendencia mencionada. Como un dato más, ejemplificador de esta circunstancia cabe mencionar la aparición pionera en 1997 de la Revista Internacional “*International Journal of Inclusive Education*”, dirigida al análisis de los procesos de inclusión/exclusión de cualquier grupo o colectivo humano, al asumir como base y razón de la misma la utilidad, el sentido y la rentabilidad de un enfoque común de análisis de los colectivos y procesos conducentes a la exclusión.

2.2. La producción de la identidad de género en las mujeres

En la presente investigación asumimos el presupuesto de que la construcción de la identidad es un proceso social. Esta idea, en el caso de las mujeres, ha sido ampliamente estudiada y es resumida por Varela (1998, 1997) quien demostró que la formación de la “esencia femenina” es el resultado de los procesos desencadenados por el “dispositivo de feminización”, que consiste en cómo históricamente se va apartando a la mujer del poder, del saber y de la participación.

Como se sabe, la deshistorización contribuye a dotar a los fenómenos sociales de apariencia de naturaleza. Por eso, según Bourdieu (2000: 8) “hay que preguntarse cuáles son los mecanismos históricos responsables de la deshistorización y de la eternización relativas de las estructuras de la división sexual y de los principios correspondientes”. Lo que aparece como eterno no es más que el resultado del trabajo de eternización realizado por instituciones como la familia, la iglesia, estados, escuela y medios de comunicación. Según este mismo autor, esta imposición simbólica continuada establece y mantiene las identidades diferenciales y su jerarquización.

Por otra parte, las mujeres más sumisas al modelo tradicional patriarcal son las de clases rurales y obreras, para quienes el matrimonio es un medio privilegiado para adquirir posición social. Young y Willnott (1986) y Schwartz (1990) mostraron cómo la maternidad es el programa biográfico más valioso al que pueden acceder las mujeres sin capital escolar, pues asegura unos signos de identidad y unos espacios de apropiación.

Sin embargo, la transformación del trabajo y la conciencia de la mujer ponen en crisis el modelo de familia tradicional patriarcal y de los patrones sociales de reemplazo generacional, lo que se manifiesta en la diversidad creciente de formas de asociación para compartir la vida y la diversificación reciente de los modelos familiares.

Por otra parte, según Gómez Bueno, et al. (2001) “en la medida que aumenta la escolarización de la mujer aumentan su sentido del propio valor y sus expectativas laborales –no sólo por el discurso meritocrático dominante, sino también porque la inversión en tiempo y esfuerzo para obtener un título supone una inversión emocional que dificulta un encierro doméstico-. De esta manera, su proyecto profesional pasa a tener identidad propia” (p.71)

Igualmente, las familias con fuerte inversión en capital escolar, que se ajustan más al modelo disciplinario normalizador, inducen al éxito académico y a una menor diferenciación de las identidades de género fundamentadas en la adscripción sexual.

Se puede afirmar que si bien las transformaciones en los roles de género han producido un debilitamiento de la influencia del dispositivo de feminización tradicional, sin embargo no han conseguido hacerlo desaparecer.

A pesar de que en los países capitalistas modernos se ha producido en los últimos años una feminización de la fuerza de trabajo (que ha aumentado el poder de negociación de las mujeres), Sin embargo, sigue siendo patente la segregación horizontal y vertical existente. Las ocupaciones siguen siendo definidas convencionalmente como de uno u otro género, en una asociación ideológica con los trabajos que la mujer realizaba dentro del ámbito doméstico y en cierta manera se consideran prolongación de éste (textil, enseñanza, enfermería). Los empleos se definen como masculinos o femeninos y la construcción ideológica de espacios y características diferenciales (como nivel de cualificación, formación, retribuciones, etc.) contribuye al mantenimiento de esa estructura diferencial.

Se puede afirmar que la desigual distribución en la jerarquía ocupacional está en lenta mejoría. Sin embargo, a pesar de la participación masiva de las mujeres en los diferentes ámbitos del trabajo remunerado en los últimos años, su protagonismo en los procesos de toma de decisiones o su control de los recursos y las instituciones no ha seguido el mismo ritmo. Existen luchas cotidianas y silenciosas para superar la situación de subordinación y los estereotipos que tendrían que ser desenmascaradas. “Un espacio de resistencias especialmente relevante es el académico: desde el momento en que se replantea el saber tradicional, se estudia y se investiga con otras categorías de análisis, se logran cambios en el lenguaje y en la producción simbólica que también impactan en la sociedad. Así, la mirada crítica y los Estudio de las Mujeres se constituyen en otra forma de resistencia, y también en otro aporte para modificar las situaciones de subordinación” (Gómez Bueno, et al. 2001: 109)

Hay estudios que para explicar la reducida representación femenina en los puestos de decisión critican las características de identidad femeninas. “Las recomendaciones derivadas de la teoría de la igualdad piden a las mujeres que cambien aspectos importantes de su identidad de género por la versión masculina, sin que prescriban un proceso similar de “desgenerización” para los varones (...) no consiguen descubrir las causas subyacentes de

la discriminación en la ciencia (...) y en la participación entusiasta de la ciencia en la elaboración de los símbolos de nuestra cultura” (Harding, 1996:48).

Según la posición social de origen se configuran unas expectativas: Para Bourdieu y Passeron las probabilidades objetivas de éxito no se distribuyen equitativamente por la estructura social, sino que están en función de la posición de partida. Estas probabilidades van interiorizándose “en forma de expectativas subjetivas que anticipan de forma realista los obstáculos... las ambiciones educativas menos elevadas de los situados en las posiciones inferiores de la estructura social no serían tanto el resultado de la apatía o la desmotivación como la incorporación en el *habitus* de la escasez de probabilidades objetivas de promoción mediante la escuela” (Gómez Bueno, et al. 2001: 114)

2.2.1. Género y éxito escolar

Las explicaciones del éxito escolar femenino son diversas, pero, en general, se reconoce que el dispositivo de feminización de las configuraciones familiares con un modelo patriarcal, al fomentar valores como la sumisión, el orden y la limpieza favorece la integración de las chicas en el sistema escolar. Fernández-Enguita (1990) opina que la adhesión de las chicas a la escuela se debe a que esta institución aprecia y pone en valor los anteriores comportamientos.

A las chicas se les exige el mantenimiento de un orden doméstico, se les responsabiliza de un orden y una limpieza que guardan relación con los criterios de excelencia manejados por la institución escolar, la omisión a las reglas y normas es mucho más exigida a ellas. En la institución escolar les son familiares los criterios de orden, obediencia y responsabilidad, con la ventaja de ser tratadas, al menos formalmente, igual que los chicos.

Del estudio de Gómez Bueno et al (2001), sobre identidades de género y el éxito académico se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La diferencia entre tener como referencia una madre con un trabajo cualificado, satisfactorio y socialmente reconocido; a la de una madre con un trabajo duro, poco satisfactorio e infravalorado.

- En la socialización vemos que el grado de exigencia, el control y las sanciones se diferencian en función del género. A las chicas se les exige ayuda doméstica, mientras que se justifica la no colaboración de los hijos. Las exigencias morales en las chicas están basadas en la acumulación de capital simbólico (castidad, honor,...), lo que lleva a un control de los espacios y horarios más estricto, interiorizado por las hijas (“estoy más a gusto con mis libros”, “¿qué hace una niña sola a altas horas de la noche?” , ...).
- La adquisición de bienes de consumo también opera a favor de los varones. Es frecuente que las peticiones (y concesiones) de los chicos sean de mayor valor económico y que, además, se busque potenciar sus habilidades o relaciones con el exterior (ropa deportiva, ordenador, moto); mientras que con las chicas se trabaja sobre su identidad femenina: ropa y adornos personales acaparan las inversiones que los progenitores realizan en ellos.
- Las chicas que presentan una conciencia discursiva más igualitaria ocupan su ocio con actividades deportivas o que se realizan en el ámbito exterior.
- Los cambios en la conciencia discursiva, aunque no siempre vayan acompañados de cambios en la práctica, suponen un cuestionamiento de las bases en las que se sustenta la estructura actual, paso previo para el cambio de las prácticas. Permiten además distinguir identidades más o menos marcadas por el género.
- Por otro lado, el uso de saberes discriminatorios se hace recurrente en aspectos como la justificación de exigencias diferenciales en las responsabilidades domésticas, la justificación de la división de roles a través de la socialización, la justificación de la no realización de trabajo remunerado femenino o el recurso a la mayor peligrosidad en el ambiente para las mujeres para justificar un mayor control sobre éstas.

Después de todo esto, la investigación concluye que “los cambios en la estructura patriarcal son más lentos de lo que se nos hace creer desde la visión androcéntrica dominante... las bases tradicionales en las que se apoya la dominación masculina siguen teniendo vigencia, y además, se continúan reproduciendo en las generaciones venideras” (Gómez Bueno, 2001, p303). Se reconoce, asimismo, que se han detectado cambios en el discurso y en las prácticas de los chicos /as que suponen una evolución respecto a las generaciones anteriores en el camino hacia la equidad (convivencia prematrimonial, discurso de reparto de roles, elección por parte de las chicas de carreras tradicionalmente no feminizadas, necesidad de independencia económica a través del trabajo, reivindicación

de un uso igualitario de tiempos y espacios, priorización del ámbito académico o profesional sobre el familiar...).

Por otra parte, a partir de las hipótesis que explicaban el rendimiento escolar como producto de la relación entre el tipo de relaciones que genera la configuración familiar y las del universo escolar, de la investigación se desprende lo siguiente:

Favorece el éxito escolar la presencia de prácticas domésticas cotidianas de escritura y /o lectura en la familia, más aún cuando se establece el orden de identificaciones con alguien a quien le gusta leer.

La interiorización del discurso meritocrático, el valor simbólico-social de los estudios o el buscar elevar el capital cultural para la revalorización en el mercado matrimonial, son modelos activacionales que se han mostrado igualmente favorables al éxito escolar, no presentándose diferencias entre ellos.

La forma en que se ejerce la autoridad, aisladamente, no ha sido explicativa del éxito escolar, siendo necesario vincular este elemento con otras dinámicas.

En las configuraciones en las que las mujeres tienen un trabajo se reparten, aunque sea mínimamente, las tareas, delegándose más responsabilidades en los hijos...este último aspecto sí se ha revelado propiciatorio del éxito escolar.

Una carencia de capital cultural puede ser compensada con una fuerte inversión de tiempo, esfuerzo, y recursos materiales en la escolarización de hijas e hijos...Para que sea efectiva, deberá lograr una implicación afectiva del niño en la cultura y resultados escolares.

Durante su escolarización, las alumnas reciben un discurso igualitarista formal que entra en contradicción con lo que en realidad viven. Sin embargo, compartir el aula no significa tener las mismas oportunidades educativas. Aunque la coeducación ha significado la incorporación de las chicas "a una estructura de relaciones formalmente igualitarias, cabe preguntarse si el resultado principal no ha sido la aceptación de niñas y jóvenes de una enseñanza masculina, o la simple imposición de ésta" (Fernández-Enguita, 1998). El contenido de la enseñanza apenas concede a las mujeres espacio alguno, la historia es el pasado de los hombres escrito por los hombres. Los profesores reproducen en su interacción, desde el vestir hasta las actitudes, los estereotipos: la figura autoritaria e impersonal de los profesores y la negociadora y seductora de las mujeres.

No obstante, la escuela proporciona la experiencia más importante de igualdad sobre todo, formalmente, en la medida en que chicos y chicas siguen los mismos programas, son objeto de los mismos mecanismos de evaluación y se les asignan las mismas tareas. Constituye el primer lugar donde todas pueden ver a mujeres adultas en papeles distintos a los de madre y esposa. El tratamiento diferencial de sus hogares y de la sociedad en general, muchas lo compensan en la escuela, el medio social que menos mal trata a las chicas, un medio en el que se sienten valoradas, tratadas igualitariamente y en el que compiten en condiciones aceptables con los chicos.

2.3. Un nuevo modo de pensar la sociedad.

Una utopía nos recuerda Savater (1999) más que un ideal o algo irrealizable, es en sus aspectos positivos, es una modificación de la forma de ver rutinaria (que da por “inevitable” todo lo que de hecho está vigente). Una utopía nos permite “pensar como si...”. y por tanto pensar de un nuevo modo la sociedad, ver con nuevos ojos lo que hoy puede parecer incontestable. Ese juego intelectual permite evidentemente el avance, el análisis, la reflexión y la proyección de nuevas alternativas humanas, materiales, sociales, etc. al tema sobre el que se *utopice*.

La utopía de una sociedad inclusiva es entonces un nuevo modo de pensar la sociedad en la que la idea central de la sociedad se articula en torno a la participación activa de todos sus miembros en la misma, a través de una igualdad de derechos que supone no uniformidad sino un ejercicio particular (diversos en cada caso) de los derechos iguales. Y es esa diversidad de maneras de proporcionar esos derechos “iguales”, lo que configura la inclusión. Veamos algunas ideas que distintos autores han ido señalando (Levitas, 1998; Lister, 1991; Thomas, 1997; Turner y Louis, 1996) como conceptos en que se basa la utopía de la sociedad inclusiva:

- La noción de **comunidad**, el sentimiento de no ruptura, de pertenencia a una comunidad social –humana- en la que todos tenemos los mismos derechos a desarrollarnos como personas y como seres sociales.
- La noción de **reciprocidad** como el reconocimiento de las obligaciones y expectativas mutuas, entre la comunidad y las personas, entre la comunidad y las instituciones, de tal forma que a esas instituciones se les recuerda sus responsabilidades y deudas públicas.

- La noción de **redistribución**, el reconocimiento de un nuevo orden distributivo en el que prime la conveniencia de las mayorías marginadas, frente a las minorías enriquecidas (social, cultural, económicamente). Levitas (1999) plantea la necesidad de asumir sin dilaciones una redistribución de los recursos tendente a corregir deficientes distribuciones con discriminación positiva hacia los más desfavorecidos.
- La noción de **autonomía**, la economía y las instituciones sociales han jugado en la dirección opuesta, imponiendo la dependencia de un modelo único (el *american way of live*) que se ha mundializado, generando la dependencia de ese modelo de vida para todos. La falta de autonomía ha sido aún mayor para los marginados, quienes en manos de las instituciones totales, de los totalitarismos, de las economías globales, han sido desposeídos de toda posibilidad de ejercicio y desarrollo de una ciudadanía activa e independiente.
- La noción de **participación activa**, el reconocimiento del derecho, no sólo a estar, sino a participar activamente (políticamente, civilmente) en la sociedad. Hablar de inclusión, es hablar en último término del incremento en la participación de los ciudadanos en la sociedad, y para ello se necesita su reconocimiento y derechos como tales.
- La noción de **justicia social**, que tiene que ver con el reconocimiento tantas veces señalado de la consideración del tema de la exclusión y los excluidos desde una óptica de justicia social, y en ningún caso de acciones caritativas o simplemente compensatorias. La introducción del concepto de justicia social conlleva pensar en los excluidos como seres de derechos, y en la sociedad como institución con obligaciones de justicia hacia ellos. Este mismo concepto nos remite al ideal de igualdad en que se funda el concepto mismo de “humanidad”.

En definitiva la sociedad inclusiva, resalta la unidad de la humanidad como característica propia de la naturaleza misma del ser humano. Y aunque esta unidad no esté realizada en sus niveles social, económico y político, si podría plantearse como una “vocación espiritual” de la sociedad humana: una sociedad utópica (en el sentido que Savater, 1999, da al término) sin exclusiones, consciente de la universalidad del género humano, que pretende una conciencia universal y exige una justicia igualmente universal.

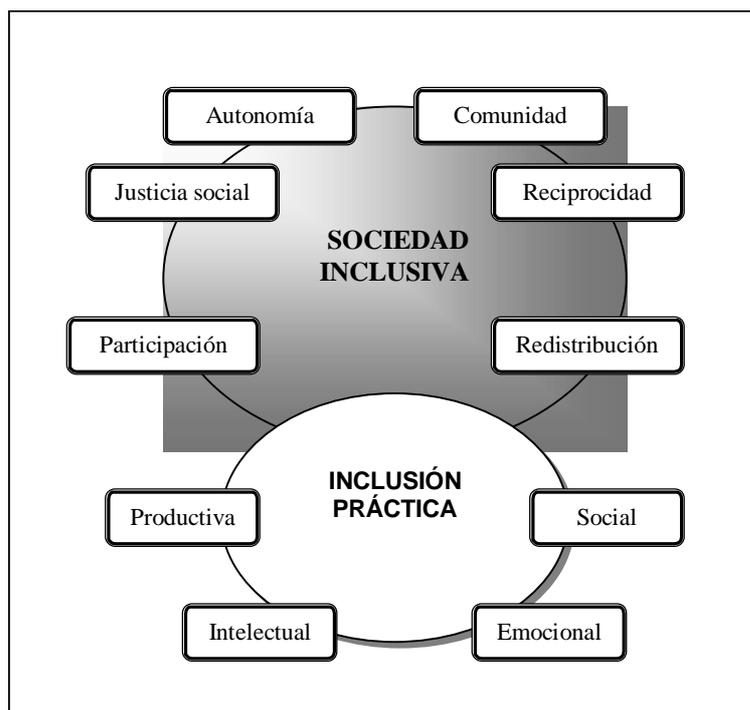


Figura 1:Una sociedad inclusiva.

Una perspectiva así conduciría a una situación que podríamos concretar en la práctica (Gimeno, 2000), en distintos niveles o vertientes de la inclusión social:

- *Una vertiente productiva:* tiene que ver con la capacidad de toda sociedad, y de toda persona para ejercer e insertarse en las actividades productivas.
- *Una vertiente Intelectual;* relacionada con el derecho de todo ciudadano a ser educado para entender el mundo. No se relaciona esta capacidad con la acumulación de conocimientos, sino con aprender a aprender
- *Una vertiente emocional, espiritual:* relacionada con la capacidad de sentirse actor social que interviene en su medio, con la capacidad de desarrollar la propia identidad individual en el seno social.
- *Una vertiente social:* vinculada a la capacidad de aceptar a los demás, de vivir junto a ellos y con ellos, de comprometerse en la construcción de la sociedad inclusiva, de considerar la riqueza de la diversidad cultural, individual, biológica y social.

3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

3.1 Presupuestos metodológicos y asunciones de la investigación

Estamos totalmente de acuerdo con aquellas manifestaciones -ya clásicas- de autores como Cohen y Manion, (1990) o Cook y Reichardt (1986), que desde hace más de una década señalan que la elección de una metodología de investigación no es un mero problema técnico ni de instrumentación, sino que indica una visión del mundo, valores y posiciones personales, modos diferentes de concebir las relaciones y la existencia. Un planteamiento de investigación apunta a determinadas relaciones, interacciones, intenciones e intereses entre investigación, investigadores y objeto de estudio. Así que tan sólo el hecho de formular y acotar unas metas no puede pretender hacerse asépticamente. Revela las preocupaciones y cuestiones, el universo referencial subyacente, en el que se mueven investigación e investigadoras/es.

En nuestro caso, **la determinación de objetivos, diseño y metodología de investigación** ha venido marcada por una visión y comprensión de los hechos educativos que puede calificarse de naturalista o cualitativa. *Descripción, Interpretación y Comprensión explicativa* (palabras clave como veíamos en la definición de nuestros objetivos) no son términos neutros, sino que reflejan las concepciones y asunciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas desde las que se proyecta el estudio. Sin embargo, situarnos en este marco, declararlo, no significa desproblematizar la situación desde la que el equipo de investigación desarrolla el estudio. La investigación cualitativa se ha transformado tanto, ha adoptado tantas formas, ha sufrido tantas rupturas y es tantas cosas al mismo tiempo que nuestro reconocimiento de estar inmersos en la misma significa que asumimos, y nos enfrentamos en este estudio a amplias dosis de incertidumbre, contradicción e inseguridad. También a retos y cuestiones que estimulan la creatividad, la implicación personal en el trabajo, la reflexión conjunta y la apertura mental y emocional.

Hemos huido intencionadamente en esta presentación, de contraponer investigación positivista y naturalista por dos motivos claros. En primer lugar porque cuando tratamos así el problema de la investigación reducimos y limitamos excesivamente las coordenadas desde las que pensamos la misma. En segundo lugar, porque las diferencias y divergencias entre investigación positivista y naturalista están bien documentadas, hasta el punto de que un manual como el Handbook of Qualitative Research (1994) está repleto de explicaciones (de cada autor, en cada capítulo y proyecto presentado) sobre las distancias, diferencias y posibles compatibilidades e incompatibilidades entre ambas. Por tanto, aunque el debate

entre las distintas investigaciones no haya terminado -la crítica al positivismo y post-positivismo continúa haciéndose desde las filas cualitativas- no vamos a entrar en el mismo (no haríamos más que redundar en él). En su lugar, para romper un poco la socialización a que está sometido nuestro pensamiento (cualitativo vs cuantitativo), vamos a partir de un breve análisis de las cuestiones e interrogantes que el conjunto de supuestos de la investigación cualitativa, generan hoy a cualquier investigador, y a los que todo proyecto de investigación debe dar respuesta. A partir de ahí vamos a perfilar desde qué compromisos, dudas y si acaso contradicciones, nos situamos y situamos nuestro estudio.

- Un primer grupo de supuestos del planteamiento cualitativo se refiere a la concepción del mundo que suscribe (supuestos ontológicos). La realidad y los hechos sociales y educativos se definen por su carácter subjetivo, interno y personal (Guba y Lincoln, 1982). La investigación cualitativa asume una visión de la realidad que enfatiza la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, las distintas traducciones de la vida, la vivencia de la existencia desde múltiples ojos y miradas. La realidad es así concebida como múltiple, y divergente. Por eso el compromiso humanístico de la investigación cualitativa de estudiar el mundo desde la perspectiva de los participantes, de los otros, y el rechazo a planteamientos que desconsideran o niegan la interpretación y construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales.

- Un segundo grupo de supuestos es de carácter epistemológico. Tienen que ver con la concepción del conocimiento, su naturaleza y formas: el conocimiento lejos de transmitirse es una experiencia personal, subjetiva y única para cada persona. Y para adquirir ese conocimiento, no hay otra vía que el compromiso con las personas, con los otros creadores de conocimiento, no desde la distancia sino desde el acercamiento a las experiencias subjetivas que sirven para su creación. Por eso la relación entre investigador y participantes en investigación es de interrelación mutua (Guba y Lincoln, 1982).

- Las asunciones sobre la naturaleza humana (sobre el modelo de hombre adoptado) y la relación entre los seres humanos y su entorno configuran un tercer grupo de supuestos que enfatizan que el ser humano es el creador y controlador de su entorno (Cohen y Manion, 1989), un ser con voluntad y capacidad de decisión y modificación de su entorno (no un mero espectador o “sufridor” del mismo).

- Por último, al hilo de la importancia dada a la construcción personal y subjetiva de la realidad surgen preocupaciones y planteamientos (supuestos metodológicos) que enfatizan la necesidad de entender cómo los individuos crean y modifican esa experiencia, por eso los

métodos se dirigen a entender lo particular e individual (lo denominado idiográfico) y utilizan para ello indicadores naturalistas para probar y legitimar la investigación: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Pero, como anticipábamos, asumir estos planteamientos lleva consigo más preguntas que respuestas e importantes dosis de riesgo para el investigador. La investigación naturalista no ha seguido una progresión y evolución lineal de una etapa a otra, sino que las rupturas y el movimiento de vaivén caracterizan la historia de la misma (Lincoln y Denzin, 1994). Por eso suscribir el planteamiento cualitativo supone asumir también una serie de dudas y cuestiones para las que no hay una única solución, sino múltiples. A todas ellas ha debido enfrentarse esta investigación.

1. *¿Cómo podemos acceder al mundo del otro/a? ¿Cómo acceder a la experiencias y significados personales de los/las otros/as, como acceder a su subjetividad?*

No hace ni 10 años, la respuesta a esta pregunta nos invitaba y animaba a unirnos y vincularnos de tal forma a las comunidades y grupos de estudio que tomábamos prestada de la antropología la expresión de “volvemos nativos”, para explicar y ejemplificar la labor del investigador en el intento de entender el mundo del Otro. Hoy sin embargo esa máxima es considerada un falso sueño, un sueño imposible (¿cómo seres civilizados, podríamos volvernos incivilizados? ¿cómo olvidar y no ver/analizar el mundo desde nuestros ojos/parámetros?). Así que hoy se rechaza por artificial el intento de vivir las vidas de esos otros que queremos conocer (el intento de volvernos nativos). En su lugar, nuevas consignas aparecen para recordarnos que lo que habremos de hacer será acercarnos a ellos, aproximarnos a sus mundos. Hoy se invita a los investigadores cualitativos a que vivamos lo suficientemente cerca de los otros, participantes (atentos y sensibles a las necesidades y situación de los Otros) como para empezar a entender cómo se han construido sus valores, esquemas y marcos de pensamiento y acción, no a “sustituirlos”.

Esto supone para nuestra investigación concreta la necesidad de pasar períodos amplios en el campo y el uso de estrategias y técnicas que facilitan y permiten adentrarse en el espacio personal y vital de los Otros (entrevistas individuales y grupales, observaciones, documentos personales, relatos personales...) para alcanzar aquellos objetivos más vinculados a la comprensión e interpretación de las experiencias de exclusión estudiadas.

2. *¿Cómo podemos hablar con autenticidad de esas experiencias personales, subjetivas y vitales de otros/as?*

A la dificultad de entrar en la experiencia del otro, de aquellos que estudiamos, se añade ahora la dificultad de cómo podremos hacer para hablar por ellos sin “adulterar” ni manipular sus experiencias, de cómo lograr que la investigación no hable desde una posición de poder. Goodson (1996) refiriéndose a este tema ha hablado de una colonización académica (1996) consistente en utilizar las voces e historias de los profesores a beneficio de los propios investigadores (para confirmar, legitimar o descartar sus propias teorías). Ciertamente la falta de representatividad es una de las críticas más fuertes que investigadores e investigación cualitativa en general han debido afrontar. Así mientras Lincoln y Denzin (1994) hablan de la crisis o el problema de representatividad en la investigación cualitativa, Hargreaves (1996) denuncia el uso y abuso selectivo que se ha hecho de las voces de los profesores, que pueden ser seleccionadas o silenciadas de acuerdo a intereses de la investigación o los investigadores.

La respuesta a esta cuestión no es fácil y puede tomar múltiples formas. Hay acuerdo sin embargo, en que la inclusión del otro, de los participantes en el proceso de investigación, es una vía para garantizar su representatividad y evitar posturas de poder y desequilibrios como los que se acaban de mencionar. Ahora bien, la forma concreta en que se hace patente esa inclusión varía enormemente de unos autores a otros.

Una primera consecuencia de este compromiso de la investigación cualitativa con el estudio del mundo desde la perspectiva de los otros, ha sido la aparición en el panorama de la investigación cualitativa de las políticas y movimientos radicales y liberales, representados por los estudios e investigaciones liderados por feministas, discapacitados, grupos étnicos y otros colectivos e individuos que tradicionalmente han sido ignorados y oprimidos por las fuerzas sociales, políticas, ideológicas y económicas (puede verse la revista *Disability and Society* a modo de ejemplo del movimiento liderado por los estudios de discapacidad en Reino Unido).

Otras consecuencias de la tendencia a la inclusión de los participantes en la investigación son de índole menos política y radical. Así, para muchos investigadores significa la entrada en escena de las voces de los otros de manera limpia, sin manipulaciones ni interpretaciones, a través de técnicas de recogida de datos que permitan la inclusión en los informes de investigación de su voz, ya sea a través de transcripciones literales (entrevistas, registros en audio) para apoyar y confirmar la autenticidad de las manifestaciones del investigador, ya sea a través de la inclusión de información derivada de estrategias y técnicas específicamente pensadas para dar cabida al punto de vista de los Otros en el estudio como son los diarios, autoinformes, narraciones personales y

autobiografías. El movimiento en la investigación narrativa que se dirige precisamente a presentar a los profesores por ellos mismos (Bolívar, et al. 1997) se podría incluir aquí.

Para otros en cambio implica desarrollar procesos de investigación colaborativa en los que sean ellos, los participantes, los que se impliquen en su propia investigación liberadora. El conocido proyecto “Improving the Quality of Education for All” (IQEA) dirigido por Hopkins y Ainscow (1993) es un buen ejemplo de un estudio desarrollado desde estas coordenadas de investigación en el ámbito de la atención a la diversidad. En estos casos el investigador es un colaborador en los procesos iniciados o planteados por los otros, siendo básico en su papel el asegurar que las voces de los Otros son oídas y que sus decisiones son consideradas.

Hay también posturas intermedias que hablan de ser coautores en las aventuras narrativas de los Otros, y planteamientos que apelan a la necesidad de construir lo que se pueden denominar textos mixtos, en los que hablan múltiples voces, a menudo en conflicto, y en los que se da la oportunidad al lector de buscar e interpretar qué experiencias conectan con él mismo, en lo que en su conjunto puede considerarse una polifonía de voces.

Lo importante en todo caso es garantizar la representatividad del Otro en el estudio. En la investigación que presentamos, en las distintas fases del trabajo hemos asegurado la representatividad a través de planteamientos y estrategias diversas en función del momento y objetivos de investigación. Las transcripciones y extractos literales de entrevistas, y observaciones, y la inclusión de registros en vídeo y/o audio junto a la presencia (con mayor o menor intensidad) de narraciones personales se han dirigido a garantizar la presencia y participación de las voces de los participantes en el estudio sin sustituciones ni alteraciones. También los cuidadosos procesos de selección de informantes han pretendido mostrar las distintas voces y perspectivas sobre cada caso y espacio estudiado.

3. ¿Cómo podemos hablar con autoridad de las experiencias de los Otros/as?

Un problema que vino a sumarse al de la representatividad del estudio y hubo de afrontarse en el transcurso de la investigación fue el de la legitimidad. Legitimidad que está relacionada con la validez epistemológica, con la autoridad y credibilidad del estudio, con la confianza que puede tenerse en los resultados del mismo. En definitiva nos enfrentamos a la toma de postura entre las múltiples respuestas que pueden darse a “la exigencia que todo estudio tiene de demostrar y persuadir a la audiencia de que el mismo es cierto, creíble,

correcto y completo” (Tesch, 1990: 71).

Ha sido éste tema un nuevo caldo de cultivo para divergencias y discusiones, incluso dentro del propio marco de la investigación cualitativa, dado que los requisitos de credibilidad pueden satisfacerse de formas muy distintas. Ni que decir tiene que los positivistas han hecho de la crítica a la legitimidad de los estudios naturalistas una de sus banderas.

Se han establecido diferentes cánones sobre la credibilidad para la investigación cualitativa que no pueden ser ignorados fácilmente por los investigadores. Sin embargo, cuanto mayor es la representatividad, cuanto más se asumen los principios naturalistas (por ejemplo desde la investigación colaborativa, o desde la emancipatoria) más fácil es encontrar diseños de investigación e investigadores críticos o incluso reacios a someterse a algunos de esos cánones. En el polo opuesto, cuanto más próximos a la investigación cuantitativa se sitúan los modelos de investigación, más se aceptan todos esos cánones (Tesch, 1990).

Hay acuerdo en asumir que, en términos generales, en investigación cualitativa la legitimidad de un estudio, se establece a través del recurso a una serie de reglas relativas al acceso al conocimiento, su producción y representación que son bien conocidas (Guba, 1985). Pero esas reglas han ido cambiando su acento a lo largo del tiempo. Quizá el cambio más notorio en este ámbito haya sido la relevancia que ha ido cobrando la validez externa (el interés y énfasis por la transferibilidad de los estudios), frente a la validez interna (credibilidad). En todo caso, a medida que los participantes entran formar parte del proceso de investigación, como Simons (1999) señala, la línea divisoria, la separación entre validez externa e interna pierde fuerza y la representatividad se impone aún a coste de rebajar la posible credibilidad de los estudios.

Desde las posturas más comúnmente aceptadas se dice de un estudio que es válido y creíble si está suficientemente fundamentado y triangulado, si utiliza de forma sistemática y contrastada distintos métodos y teorías, si se apoya en una variedad de fuentes de datos y si distintos investigadores confrontan y contrastan la información e interpretaciones que se derivan del mismo (Guba, 1985). Por eso se habla de distintos tipos de triangulación: metodológica, de fuentes de información, de investigadores y teórica. Aunque es la primera de las triangulaciones (metodológica) la más aceptada, también las otras estrategias de triangulación (como el variar las fuentes de las que obtenemos los datos, la observación y análisis de los mismos hechos por diversos investigadores, y la triangulación teórica que se

logra al analizar las situaciones desde puntos de vista y marcos alternativos), garantizan la credibilidad del estudio. En nuestra investigación, como veremos, para alcanzar ese objetivo hemos hecho uso de los distintos tipos de triangulación.

Por último podemos aludir aquí a la relevancia creciente que la transferibilidad está teniendo dentro de los estudios naturalistas. También esta cuestión divide a los investigadores entre aquellos que renuncian abiertamente, y niegan la posibilidad de generalización de las conclusiones derivadas de los estudios cualitativos, y los que por el contrario han introducido el debate de las posibilidades de transferencia y generalización de los estudios.

Si tratamos con casos singulares ¿hasta qué grado pueden ser representativos? Está claro que la investigación cualitativa pretende y se interesa más por la particularización que por la generalización (Stake, 1998). Y es obvio también que la representatividad no puede establecerse siguiendo una lógica matemática. La posibilidad de transferibilidad depende de algo más que el tamaño de la muestra: de cómo se escoge el caso y de su tipicidad (Goetz y LeCompte, 1987). Pero además, lo importante como señala Bolívar (2001), y de ello depende la transferibilidad del estudio, es ver la pertinencia del mismo en la cultura de la que forma parte: el grado de comprensión que proporciona ese caso dentro de lo que queremos conocer.

Así pues en nuestro trabajo hemos seguido un proceso sistemático de clarificación y declaración de los criterios seguidos para la selección de la muestra del estudio (han sido criterios intencionadamente seleccionados). Así mismo asumimos la necesidad de someter al escrutinio de distintas audiencias los resultados -en definitiva el aprendizaje y la comprensión- derivados del estudio en sus distintas fases.

4. *¿Cómo podemos contar las experiencias de los otros/as?*

Un último tema que ha merecido nuestra atención, y sobre el que se han realizado avances muy importantes en los últimos tiempos tiene que ver con la forma en que difundimos y damos a conocer las experiencias, de los Otros. ¿Cómo podemos construir, escribir un texto que reúna a su vez las anteriores condiciones que hemos ido señalando?

También en este campo los cambios han sido notorios. Del énfasis inicial en investigación cualitativa, en la construcción de textos realistas y descriptivos hemos pasado al énfasis en ofrecer al lector textos que proporcionen “insights”, empatía y conexión con los

Otros y sus experiencias. Hemos pasado del realismo a la experimentación. Muchos estudios demuestran que estamos en plena fase de experimentación, y ensayan con forma, formato, voz, estilo y configuración en sus informes. En el futuro (hoy mismo ya) como Denzin y Lincoln predecían en 1994, no hay, ni habrá, un único camino a seguir, una sola voz que escuchar, una única historia que escribir y una forma de contarla sino una gama tan amplia como se quiera. Cuentos, dramas, fábulas, memorias, historias, autobiografías, poemas y otros textos y géneros literarios entran en escena y servirán para informarnos, para transmitir y hacer llegar al público, a distintas audiencias, nuestra comprensión del Otro. Más allá de ello, ofrecerán a la audiencia la oportunidad de tomar sus propias decisiones, porque permitan “entrar” en el estudio más que simplemente leerlo.

Esto ha supuesto que desde determinadas posturas haya una menor preocupación por la objetividad y el rigor científico en los textos y en cambio un mayor compromiso con proporcionar a los lectores, través de esos textos que escribimos, experiencias de los Otros que sean proposicionales e intuitivas, que despierten su empatía con la situación presentada.

En nuestro caso, la construcción y redacción de los múltiples textos que componen el estudio ha sido un proceso complejo. Hemos pretendido la redacción de escritos que sean creíbles en términos de los Otros/as y lógicos y verídicos en términos de sus reflexiones sobre el fenómeno de estudio. A su vez asumimos que el texto, que cada historia de vida debe reunir condiciones suficientes para afirmar que el mismo afronta no sólo los intereses de las investigadoras sino también los de aquellas Otras estudiadas.

3.2. La investigación biográfico-narrativa como apertura a nuevas perspectivas y voces en el estudio de la exclusión.

Por las características del tipo de presupuestos y estudio que hemos ido perfilando en las páginas anteriores, la investigación participativa, y más en concreto la biográfico-narrativa, se asume como base metodológica de nuestra propuesta. La investigación narrativa puede ser entendida como una subárea de la investigación cualitativa que se inscribe dentro de lo que se ha denominado *el territorio de las escrituras del yo* (historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, documentos personales de vida, relatos biográficos, testimonios...). Tal y como aseguran Bolívar et al. (2001), en este caso la tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de determinados hechos y, a partir de su análisis y comprensión conjunto, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos

en las que inscribir el posible cambio y mejora de los protagonistas. Desde la preocupación manifestada en los objetivos de este estudio, la adecuación de este enfoque a los mismos es indudable. Tiene además, la investigación biográfico-narrativa un enorme potencial formativo en sí misma, además de constituir un método particular de aproximarse al conocimiento de la realidad. En este sentido, podemos decir que la investigación narrativa constituye un modo más democrático y natural de investigación porque otorga representación a las voces de los protagonistas, quienes podríamos decir que se constituyen en coinvestigadores de su propia vida.

Ya desde la Escuela de Chicago, en los años 20, se empezó a estudiar la vida social desde la perspectiva de los actores y desde entonces la metodología biográfico-narrativa ha sido utilizada por diferentes ciencias sociales (teoría lingüística y literaria, antropología social, etnografía, sociología, historia oral, psicología, etc.). En este sentido los enfoques biográficos empezaron a ser utilizados con el fin de analizar los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados dada la incapacidad de los métodos cuantitativos clásicos para captar la auténtica voz de la gente. La investigación biográfico-narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción. El relato capta la riqueza y detalles de los significados de los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que difícilmente pueden ser recogidos por otros métodos.

Igualmente, la narratividad está muy ligada al desarrollo de la epistemología feminista que defiende la necesidad de una metodología distintiva y que rechaza las relaciones jerárquicas tradicionales en investigación y rescata la experiencia personal y el conocimiento intuitivo frente al método científico. Igualmente se reivindica la ética del cuidado o solicitud por el otro (*ethics of care*) que viene a corregir el formalismo, universalidad e imparcialidad como principios éticos dominantes.

También los enfoques narrativos van unidos a la perspectiva postmoderna que comparte la crisis de los patrones modernos de racionalidad y aboga por una multiplicidad de discursos y de verdades. La crítica a las “grandes narrativas” da paso a las micro-narrativas o narrativas locales que sitúan cada hecho en su contexto natural. Igualmente esto permitió hacer otro tipo de historia “militante”, comprometida con los marginados al otorgarles “voz”.

En definitiva, como afirman Bolivar et al. (2001) “el conocimiento narrativo, en contraste con el científico de tradición positivista, se preocupa más por las intenciones

humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción o control” (p.105)

3.2.1.¿Por qué utilizamos la metodología biográfico-narrativa en nuestra investigación?

Partiendo de la psicología narrativa de Bruner (quien desde la primera mitad de los 80 ha contribuido a dar estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento), es posible afirmar que el ser humano es un *animal que se autointerpreta*, es decir, que no hay estructura de significado para él independientemente de su interpretación. Esta autointerpretación es indescifrable al margen de la narración que biográficamente realice el individuo.

Los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y así, nuestras acciones y las de los otros son entendidas como textos a interpretar. El lenguaje permite la construcción de significado de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, esto es, “los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. Las formas simbólicas de la experiencia se procesan y representan en la memoria por cadenas de secuencia temporal” (Bolívar et al, 2001, p.23).

Se trata de “entender los fenómenos sociales como “textos”, cuyo valor y significado prioritariamente viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona y así, la tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora. Contar los hechos pasados está intrínsecamente unido a lo que para el informante y el oyente les concierne en el presente o en sus vidas futuras.

Al mismo tiempo, según Bolívar et al. contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea hacer/ser.

De hecho, el análisis reflexivo de la propia vida ya tiene de por sí un efecto emancipador. Explicitar el conocimiento que tienen de su propia práctica educativa tiene un enorme poder para informar la práctica y, al compartirlo con otros, para transformarla.

La subjetividad se aparece como elemento explicativo de los fenómenos sociales cuando se entiende que “cuando los hombres consideran ciertas situaciones como reales, son reales en sus consecuencias”.

Tim Booth (1996) se refiere a la narrativa como el retrato de la experiencia subjetiva de los sujetos en el sentido fiel que éstos otorgan a sus propias vidas. Los métodos narrativos varían tanto en su forma como en propósitos.

- *La autobiografía* es la forma “más pura” de narrativa, en la que el sujeto es el único autor.
- *Las memorias* son el recuerdo no organizada de hechos y sentimientos pasados sin intención de ser inclusivo o exhaustivo respecto al curso de la vida.
- *Life review, o repaso de la vida*, es un proceso de reflexión en el cual la persona evalúa su propio pasado desde su punto de vista en el presente.
- *Life story y life history, o relato de vida e historia de vida*. La primera hace referencia al relato colaborativo de toda o parte de la vida de un individuo oralmente deliberado; la segunda contiene la primera pero además incluye información de una variedad de recursos.

Tanto “auto-biografía” como “historia de vida” (Bolívar et al, 2001) se emplean en nuestra lengua indistintamente. En orden a evitar dicha mezcla tanto anglosajones como franceses emplean en su vocabulario una distinción: utilizan el término “*life-story*” y “*récits de vie*” para hacer referencia al relato o narración autobiográfica del protagonista de la historia (individualiza y personaliza, Goodson, 1996) y “*life-history*” e “*histoire de vie*”, cuando se utilizan otras fuentes como documentos complementarios además del propio relato autobiográfico (que contextualiza y politiza, Goodson, 1996).

Aunque el uso en nuestro contexto del término historia de vida y autobiografía se dé sin distinción, Pujadas(1992) marca la diferencia entre *relato de vida*, referido a la historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta; e *historia de vida*, como el estudio de caso no solo atendiendo al relato de su vida sino a cualquier otro tipo de información y documentación complementaria que permita la reconstrucción lo más exhaustiva y objetiva

posible. Por último los *biogramas*, son registros biográficos de recopilación amplia a efectos comparativos.

El abanico del método biográfico-narrativo es tan amplio dependiendo de los objetivos y propuesta del proyecto de investigación que Minichiello y otros (1990), basándose en una revisión de literatura plantean la siguiente tabla (tabla 1) de métodos narrativos.

Término/Método	Características clave	Formas/Variaciones
Historia (<i>history</i>) Ficción	¿Qué ocurrió? ¿Cómo? Se construye un acontecimiento pasado.	Oral, vida, personal Historia (de vida, auto)
Biografía Historia (<i>story</i>)	Historia de una vida Una ficción, una narrativa	Autobiografía Vida, experiencia personal.
Discurso Narrativa	Contar una historia. Una historia, tener una trama y existencia independiente del contador.	Primera, tercera persona. Ficción, épica, folklore.
Narrador Historia de vida (<i>life history</i>)	El que cuenta la historia Relato de una vida basada en entrevistas y conversaciones.	Primera, tercera persona Historia personal, recopilada, completa, de actualidad.
Caso	Un ejemplo de un fenómeno	Suceso, proceso
Historia de caso (<i>case history</i>)	Historia de un suceso o un proceso social, no una persona	Único, múltiple, clínico, legal.
Estudio de caso	Análisis y constancia de un único caso.	Único, múltiple.
Historia de vida (<i>life story</i>)	La historia de una	Recopilada, completa,

	persona, de su vida o parte de la misma.	actual, ficticia.
Auto-historia	Historia de uno mismo en relación a un suceso	Experiencia personal, historia (story), ficticia, verdad.
Experiencia personal	Historias sobre experiencias personales	Única, múltiple, episodio de un suceso.
Historia oral (<i>oral history</i>)	Recolección de sucesos, sus causas y efectos.	Trabajo, familia.
Historia personal (<i>personal history</i>)	Reconstrucción de la vida basada en entrevistas y conversaciones.	Historia de vida (<i>life history</i> y <i>life story</i>)

Tabla 1. Fuente: Minichiello y otros (1990).

En fin, los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales, sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando sobre la vida y el yo y solo a través de la textualización puede uno “conocer” su vida (Bruner y Weiser, 1995).

3.2.2. ¿Qué se puede concluir de la metodología biográfico-narrativa?

Creemos que se puede establecer una teoría de ciclos de vida a partir de las historias de vida de las participantes. En realidad, las historias de vida tienen tres dimensiones: individual, colectiva y universal/generacional de forma que podemos decir:

1. Cada historia de vida es única
2. Cada historia biográfica presenta aspectos de su desarrollo comunes dentro de un grupo particular de mujeres jóvenes.
3. Cada historia personal presenta aspectos generales en su desarrollo compartidos con sus compañeras de generación, de su mismo ciclo de vida.

Igualmente, la comparación de cada historia biográfica de vida posibilita ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en las trayectorias de las participantes.

Ya sabemos que el interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que -no obstante- pueden aportarnos comprensión de otros similares, y -en esa medida- tener poder de ser generalizado en algún grado. En las historias de vida la cuestión no es la representatividad, sino la pertinencia, por ello, se trata más bien de partir de un grupo de historias de vida para reconstruir un "tipo ideal" de un colectivo.

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

4. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO: LA CONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA

La primera Fase del estudio tiene por objeto el acercamiento a la descripción de los procesos de exclusión en una muestra de mujeres. En ella tratamos de dar respuesta a los objetivos descriptivos (uno y dos) del trabajo.

La secuencia de actividades realizada ha sido la siguiente:

4.1. Formación de la Investigadoras en Investigación Biográfico- narrativa.

Tuvo lugar durante el mes de mayo de 2003 en Sevilla, donde se reunió a lo largo de tres días el equipo de investigación al completo. Durante los mismos se desarrolló un Seminario interno de Metodología Biográfico-narrativa, y se acordó el desarrollo a seguir para la realización de la primera fase del estudio

4.2. Determinación y selección de la muestra: participantes en el estudio

La identificación de la muestra de participantes en esta primera fase del estudio se ha realizado según un muestreo intencionado diseñado por el Equipo de investigación, que elaboró una serie de criterios que han llevado a seleccionar la muestra con la que se trabaja en la primera fase.

El primer referente para ello ha sido el número de casos con los que trabajar, lo cual dependió de la capacidad material del equipo de Investigación, del tiempo disponible y de la variabilidad entre casos. Ese límite se fijó inicialmente en 30 casos que serían abordados a lo largo del curso 2002-2003.

Los criterios considerados para la selección de la muestra de la primera fase fueron los siguientes:

DIVERSIDAD DE COLECTIVOS
Además, de la condición derivada de ser mujer, la muestra debe recoger la circunstancia de la pertenencia de esas mujeres grupos en situación o riesgo de exclusión. Son tres los grupos en los que centramos el trabajo: mujeres pertenecientes a minorías étnicas/culturas minoritarias; mujeres pertenecientes a grupos socioeconómicos desfavorecidos y mujeres con discapacidad.

DIVERSIDAD GEOGRÁFICA

Las mujeres de la muestra se distribuirán en torno a dos zonas geográficas bien distintas en nuestro país: norte y sur (representados por la comunidad de Cantabria y la provincia de Sevilla), lo que supone un acercamiento a contextos culturales, sociales, políticos y económicos diversos así como una fuente de contraste para el análisis de los casos del estudio.

TRAMO DE EDAD: 18-25

Las mujeres de la muestra en la primera fase pertenecerán a un grupo de edad (18-25). Por lo tanto salvo los casos de mujeres en la Universidad, deberán haber estado escolarizadas durante la etapa de escolarización obligatoria.

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La participación en el estudio tendrá carácter voluntario, siendo informadas las participantes de las metas, proceso e implicaciones de su participación.

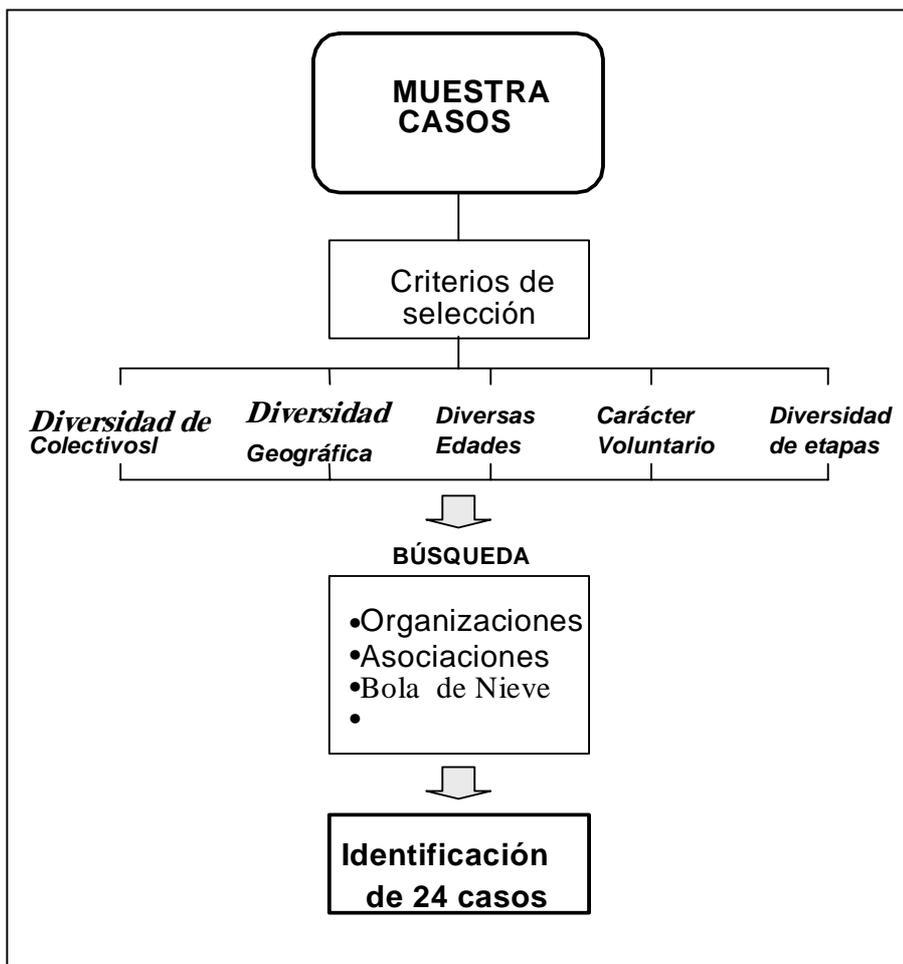


Figura 1: Proceso de selección de la muestra

Formulados los criterios en los términos anteriores, el equipo de investigación, procedió a realizar una ronda inicial de contactos y entrevistas informales con Asociaciones e Instituciones ¹que pudiesen informar de personas² que pudiesen ajustarse a las características mencionadas.

Una vez recibidas las propuestas, con carácter exploratorio, que no definitivo, cada una de las investigadoras del equipo, mantenía una entrevista informal e individual, con las distintas personas propuestas, para informar del objetivo y proceso de investigación y obtener en su caso el consentimiento de la candidata. Así mismo en estas entrevistas personales se confirmaba o no la idoneidad de la persona propuesta. Una vez realizadas

¹ Se han realizado visitas y entrevistas en las siguientes entidades: Andalucía Acoge; Centro de Acogida al Refugiado; Cáritas, ASPANRI; ONCE, Federación Andaluza de Minusválidos Físicos; Proyecto HOMBRE; Ayuntamientos de Alcalá de Guadaíra y Sevilla. AMICA (Cantabria), Educadores sociales; Ayuntamiento de Santander, UBAS Cantabria, Programa de medidas judiciales en medio abierto Gobierno de Cantabria, Bastis (Asociación Gitana Cantabria).

² Para garantizar el anonimato de las participantes en el estudio estos datos se han omitido en la descripción de la muestra las denominaciones concretas de las asociaciones y/o entidades de donde provenían las participantes, apareciendo denominaciones genéricas indicativas de las entidades mencionadas.

las primeras entrevistas, hemos seguido la técnica de la “bola de nieve” de tal manera que han sido las propias entrevistadas quienes nos han ido indicando y sugiriendo nuevas participantes en el estudio.

El proceso de presentación y negociación llevado a cabo en estas primeras entrevistas se guía por el siguiente esquema.

Marco para la presentación/negociación de la investigación a las PARTICIPANTES:

1. *“Esta es una investigación de las Universidades de Cantabria y Sevilla, subvencionada por el Instituto de la Mujer, en la que pretendemos escuchar, dar voz a gente joven sobre su vida (historias de vida) y conocer su opinión sobre cuáles han sido los principales obstáculos que ha encontrado en su vida académica, social, de relación, laboral, etc. Nos interesa su propia opinión, cómo lo ven ellos expresado con sus propias palabras (frente a otros estudios que analizan la opinión de profesores, padres, etc.)”.*
2. *Se trata de realizar tres citas en las que iremos profundizando sobre tu historia de vida.*
3. *Todo el proceso tendrá que ser grabado para poder transcribir textualmente tus palabras y opiniones.*
4. *Anonimato. En todo caso, toda la información tendrá un tratamiento confidencial”*

De este modo, la muestra ha quedado configurada de la siguiente manera:

GRUPO	Caso 01	Caso 02	Caso 03	Caso 04
Económico-social 1	Nombre : BELÉN Edad: 18 años Asociación de enlace: Taller de ONG	Nombre : JESICA Edad: 23 años Asociación de enlace: Taller de ONG	Nombre : ANDREA Edad: 18 años Asociación de enlace: Programa de Medidas Judiciales en Medio Abierto	
Étnico-cultural 2	Nombre : VIRGINIA Edad: 20 años Asociación de	Nombre : AURORA Edad: 19 años Asociación de	Nombre : FATIMA Edad: 24 años Asociación de enlace:	Nombre : JENNIFER Edad: 19 años Asociación de

	enlace: Asociación de Promoción Gitana	enlace: Trabajador Social Barrio Periferia Santander	Trabajador Social Barrio Periferia Santander	enlace: Centro de Adultos
Discapacidad 3	Nombre : ANA Edad: 24 años Asociación de enlace: Universidad de Cantabria	Nombre : LUISA Edad: 24 años Asociación de enlace: Asociación para Discapacitados	Nombre : ROSA Edad: 20 años Asociación de enlace: Asociación para Discapacitados	Nombre : CARMEN Edad: 24 años Asociación de enlace: Asociación para Discapacitados

Muestra de Universidad de Cantabria

GRUPO	Caso 01	Caso 02	Caso 03	Caso 04	Caso 05
Económico-social 1	Nombre: SARA Edad: 22 años Asociación de enlace: Escuela Taller Municipal	Nombre: PAULA Edad: 18 años Asociación de enlace: Ayuntamiento	Nombre: REBECA Edad: 21 años Asociación de enlace: Escuela Taller Municipal	Nombre: SANDRA Edad: 17 años Asociación de enlace: Ayuntamiento	
Étnico-cultural 2	Nombre: NATACHA Edad: 17 años Asociación de enlace: Organismo de servicios sociales para inmigrantes	Nombre: MARIANA Edad: 25 años Asociación de enlace: Técnico de ONG	Nombre: NADIA Edad: 24 años Asociación de enlace: Organismo de servicios sociales para inmigrantes	Nombre: ESTRELLA Edad: 23 años Asociación de enlace: Técnico de ONG	Nombre: GEMA Edad: 23 años Asociación de enlace: Ayuntamiento
Discapacidad 3	Nombre: ADELA Edad: 18 años Asociación de enlace: Asociación para Discapacitados	Nombre: BLANCA Edad: 19 años Asociación de enlace: Un particular	Nombre: DESIRÉ Edad: 22 años Asociación de enlace: Asociación para Discapacitados	Nombre: MANUELA Edad: 18 años Asociación de enlace: Asociación para Discapacitados	

Muestra de Universidad de Sevilla

En los cuadros anteriores hemos dividido la muestra según los dos subequipos (Cantabria y Sevilla) que participamos en el estudio. Como puede verse la muestra definitiva la componen 24 casos. De ellos 11 corresponden a la zona del sub-equipo de Cantabria y 13 al de Sevilla.

En cada zona se han seleccionado un mínimo de cuatro casos de cada uno de los grupos de mujeres pertenecientes a los colectivos en situación de desigualdad mencionados. De tal forma que son siete los casos que en la muestra ejemplifican la situación de exclusión de mujeres pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos, nueve corresponden a mujeres pertenecientes a grupos étnico-culturales y por último son ocho los casos de mujeres con discapacidad. En cuanto al tramo o franja de edad de las mujeres de la muestra es de 18-25 años.

4.3. Recogida de Datos

Una vez seleccionada y negociada la participación con cada una de las mujeres que han formado parte de esta fase del estudio, se inició el proceso de recogida de datos para la elaboración de las historias de vida. En este caso y durante esta fase hemos utilizado las siguientes técnicas de recogida de datos propias de las metodologías biográfico-narrativas:

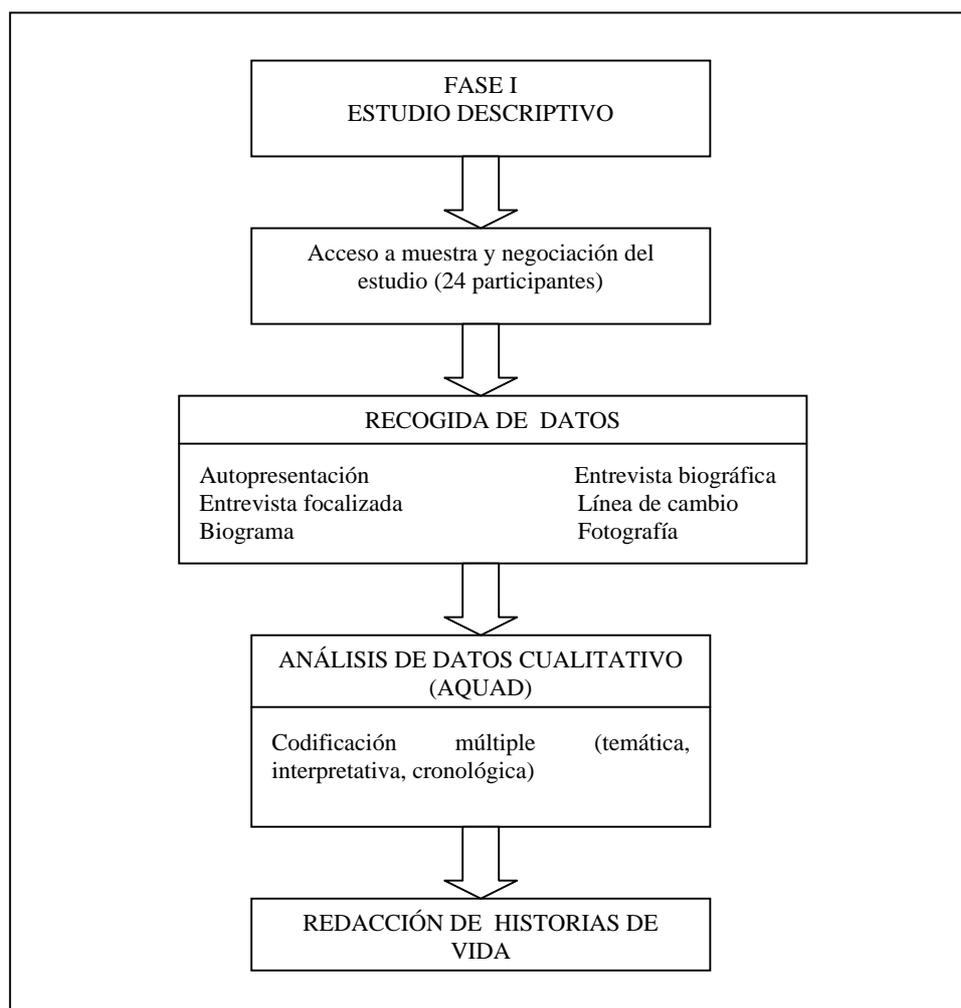


Figura 2. Diseño de Investigación. Fase I

El proceso seguido en cada caso incluyó cuatro fases o momentos. El diseño de investigación en esta primera fase del estudio se representa en la figura 2. Tuvo como primer paso una *negociación inicial* (primer momento) con la persona seleccionada, para garantizar la idoneidad y participación voluntaria de la candidata en el proceso de investigación. A continuación se procedió a la *recogida de datos*, que si bien siguió un esquema común a todos los casos, fue variable en extensión y profundidad con cada persona, en función de las negociaciones previas y de la propia naturaleza del caso. De cualquier modo el proceso seguido se inicia, tras la negociación, con una sesión en la que se desarrollan las estrategias de Autopresentación y Entrevista Biográfica (segundo momento). Tras esa sesión y la correspondiente transcripción y análisis de los materiales, en un encuentro posterior (tercer momento) se aborda el análisis de los incidentes críticos detectados en la entrevista biográfica (lo que se hace a través de una segunda entrevista en profundidad). Así mismo se invita a la participante a cumplimentar la técnica del biograma o línea del cambio según los casos. Por último, en un cuarto momento se plantea la técnica de la foto, y se recurre cuando es necesario a una tercera entrevista con la participante. El *análisis de datos* es como se va viendo, en la medida de lo posible simultáneo a la recogida de datos, si bien hablamos de él en este informe en un apartado independiente para facilitar la presentación de su contenido.

Vamos a comentar someramente las distintas estrategias utilizadas:

- **AUTOPRESENTACIÓN:** Es una técnica en la que la persona entrevistada define quién es libremente, sin pautas ni normas previas. Esta estrategia facilita una descripción somera de cómo cada persona, de manera libre y espontánea, se identifica a sí misma y define su identidad.

A continuación se adjunta la guía de autopresentación diseñada y desarrollada en este estudio:

Autopresentación
¿Tú cómo te presentarías? ¿Qué dirías, contarías de ti misma?. Cuéntame lo que tú quieras.
¿Qué circunstancias de tu vida han sido más importantes para ti?
¿De qué te sientes más orgullosa/satisfecha?
¿De qué menos orgullosa? (qué es lo que menos te gusta de lo que es/ha sido tu vida?)
¿Cuáles son tus perspectivas? ¿Cuál crees que va a ser tu futuro?

- ENTREVISTA BIOGRÁFICA: La entrevista como ya hemos ido anunciando es la base de la metodología biográfica. Normalmente las demás técnicas son complementarias de la misma. Supone una cierta coproducción entre el entrevistado y el entrevistador: en ella las participantes son inducidas a reconstruir su historia de vida mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que la entrevistada recuente su vida.

La entrevista es un “autoanálisis retrospectivo guiado”, es una reconstrucción de la propia experiencia por lo que no debe quedar como una suma de hechos sueltos ya que es una oportunidad para dar sentido a su vida y reconstruir la propia identidad.

La entrevista en profundidad normalmente se realiza en un ciclo de tres o cuatro sesiones centradas en bloques de interés que se han determinado previamente. Después de cada sesión se realiza un análisis de la entrevista y la siguiente sesión comienza aclarando aspectos oscuros de la entrevista anterior o pasajes en blanco o sin conexión aparente.

Esta es la guía de entrevista que hemos diseñado para nuestro estudio:

Entrevista biográfica

1. Contexto social y familiar:

- Edad
- Hermanos
- Amigos
- Pareja actual.
- Estudios realizados. Centros en donde los realizó
- Padres.Trabajo
- Otras figuras relevantes
- Dónde y cómo viven
- El barrio: ¿cómo es?, ¿qué tiene de bueno? ¿qué tiene de malo? ¿dónde te gustaría vivir?
- ¿Qué hiciste ayer desde que te levantaste hasta que te acostaste? ¿y los otros miembros de tu familia?
- ¿Cuáles son tus derechos y obligaciones en casa?
- ¿Cómo distribuyes el tiempo: para tareas de casa, ocio, escolares...
- Relaciones con la familia extensa. Frecuencia, intensidad..
- Ante problemas personales ¿a quién acudes?
- ¿Qué comportamiento tuyo disgusta más a tus padres? ¿Se enfadan muy a menudo?

- ¿Cuál les gusta más?

1.A En caso de Inmigrantes:

Motivos del traslado a España.

Con quién se vino y cuándo

¿Recuerdas la llegada? ¿Cómo te sentiste entonces?

¿Qué cosas te gustaron de la nueva situación y qué cosas te disgustaron?

Dónde vivía al llegar, con quién, cómo era el barrio

Qué tipo de relaciones tenías, con quién, cómo hizo amigos.

Qué relación tiene con el país de origen

Qué hacías al llegar a España

Cuéntame qué hacías un día de esos (de los de la llegada)

Cuáles son los pasos hasta tu escolarización (personas instituciones...)

Cómo es/fue tu nueva escuela en España.

En qué curso entraste, qué año era, cuanto tiempo llevas o estuviste escolarizado en España?

(Después de esta información sobre la transición se vuelve al esquema original. Se invita a la persona a recordar su infancia.....)

2. Primera infancia

(las visiones y autopercepciones se refieren a esa época, no a cómo lo percibe actualmente)

- Recuerdos más significativos ¿Te gustaba la escuela?

- Acceso a la escuela: recuerdos

- Aspectos del centro. ¿Cómo era tu centro?-

- Materias y actividades preferidas ¿Por qué?

- Materias y actividades que menos le gustaba ¿Por qué?

- Qué notas obtenía. ¿Por qué crees tú que tus notas eran buenas/malas? ¿Qué intentabas para que fueran mejores?

- ¿Hacías tareas distintas a los demás? ¿Cómo te hacía sentir?

- Compañeros: ¿Qué recuerdas de ellos?

- Autoimagen social: ¿Te parece que eras popular o más bien no? ¿por qué? ¿Qué se puede hacer para tener amigos?

- Tipo de juegos y actividades preferido

- Autoimagen física: ¿Cómo te veías? ¿Era importante para ti?

- Profesores: cómo eran, cómo era tu relación con ellos, alguno influyó particularmente en ti. ¿Qué hacían para ayudarte? ¿Qué te hubiera gustado que hicieran y que no hicieron? ¿Crees que los profesores prefieren unos alumnos sobre otros? ¿a cuáles prefieren y a cuáles no?
- ¿Qué impedimentos o dificultades recuerdas en tu participación en la escuela (social, académica, en el aprendizaje)?
- ¿Qué facilidades, ayudas, personas recuerdas en tu participación en la escuela?
- ¿Qué cambiarías en esta etapa?

3. Adolescencia: (las visiones y autopercepciones se refieren a esa época, no a cómo lo percibe actualmente)

- Recuerdos más significativos ¿Te gustaba la escuela?
- Acceso al centro de secundaria. Recuerdos
- Aspectos del centro
- Materias y actividades preferidas
- Materias y actividades que menos le gustaban
- Qué notas obtenía. ¿Por qué crees tú que tus notas eran buenas/malas?
- Qué utilidad le ve a la enseñanza recibida
- Compañeros ¿Quiénes eran? ¿Cómo eran?
- Pareja(s) de la época. ¿Qué les gusta a las chicas de un chico (o viceversa)?
- Qué es lo que más te gustaba hacer en el tiempo libre? (fuera de casa? Dentro de casa?)
- Autoimagen social: ¿Tú dirías que en esa época eras una persona “popular” o más bien lo contrario? ¿por qué?
- Autoimagen física: ¿Cómo te veías? ¿Era importante para ti?
- Profesores: cómo eran, cómo era tu relación con ellos, alguno influyó particularmente en ti. ¿Qué hacían para ayudarte? ¿Qué te hubiera gustado que hicieran y que no hicieron? ¿Crees que los profesores prefieren unos alumnos sobre otros? ¿a cuáles prefieren y a cuáles no?
- relaciones (con quien es relaciona y con quien no, y por qué)
- ¿qué dificultades, problemas recuerda de esa época?
- ¿Qué facilidades, ayudas, personas recuerdas en tu participación en la escuela?
- ¿Qué cambiarías en esta etapa?

4.Perspectivas futuras:

- Qué piensa hacer
- Qué querría ser
- Qué le gustaría conseguir
- Qué piensa que conseguirá finalmente

- Qué impedimentos/trabas/barreras percibe para alcanzar esas metas. ¿Qué te podría ayudar a superar esas dificultades? ¿Qué podrías hacer tú?
¿Qué posible acontecimiento referido a tu vida te haría más feliz? ¿Ya tus padres?

5. Experiencia Laboral

¿Has trabajado alguna vez? ¿Has buscado alguna vez?

NO: Por qué? ¿Qué dificultades has encontrado?

SÍ

Tipos de trabajo. Satisfacción con el trabajo.

¿Crees que eres un buen profesional? ¿Por qué?

Tipos de trabajo que ha desempeñado. Relación con su formación y/o intereses. Tiempo.

Causas de cambio de trabajo. Remuneración.

¿Cómo se encuentra trabajo? ¿Qué hay que hacer para encontrar trabajo?

¿En qué trabajos te has sentido más a gusto? ¿menos a gusto?

Momentos críticos en el trabajo

¿Cómo ha afectado ser hombre/mujer en tu trabajo (para conseguirlo, mantenerlo, remuneración, conciliación con la vida familiar)?

NO

¿Por qué crees tú que no encuentras trabajo?

¿Qué haces para buscarlo?

¿Qué trabajo te gustaría conseguir?

¿Cuál crees que conseguirás?

. 2. Preguntas específicas para el caso de Mujeres de etnia gitana:

- Cuándo, cómo y por qué abandonó los estudios

- Cómo esto afectó a su vida o cuáles fueron los cambios importantes de esa época.

Dificultades y apoyos.

- Diferencia entre la escolarización propia y la de los hijos. Importancia de la escolarización de sus hijos.

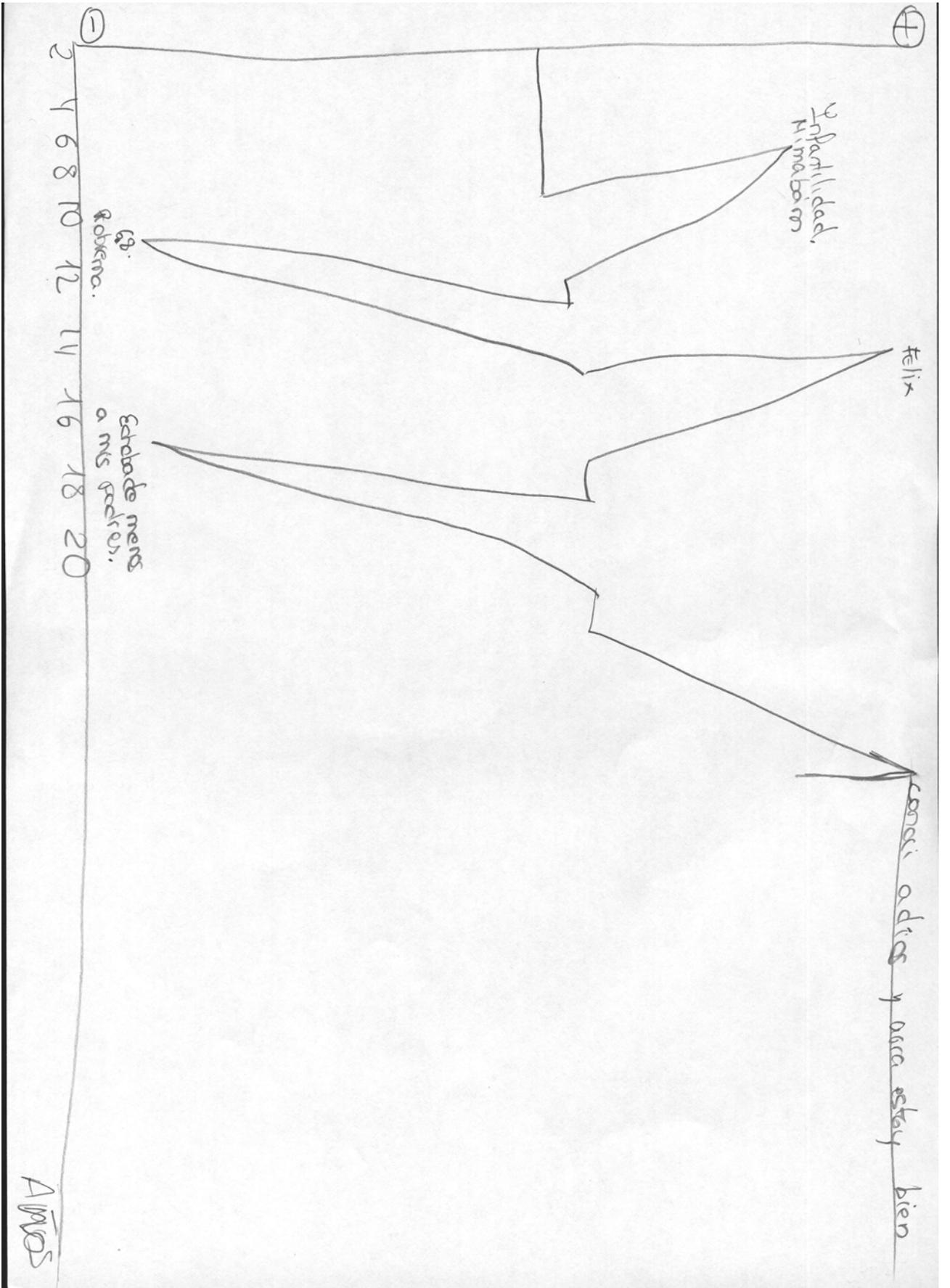
- Maternidad.

ENTREVISTA FOCALIZADA: Es una estrategia que suele usarse con posterioridad a la entrevista biográfica ya que supone la profundización en algún aspecto de la misma. Los

incidentes críticos en los que suele centrarse esta entrevista hacen referencia a aquellos eventos en la vida individual seleccionados por el hablante al ser identificados por haber marcado direcciones o rumbos particulares en la vida de la persona. Se llaman también epifanías en el sentido de manifestación de una transformación. Suponen puntos de inflexión en la vida descrita que pueden actuar positiva o negativamente en la misma. “El que un suceso, persona o fase adquiera el carácter de “crítico” no depende del investigador, sino de que el propio sujeto le otorgue ese carácter –directa o contextualmente- en su relato. Con los incidentes críticos se configura el biograma personal.

BIOGRAMA: es una forma inicial de iniciar el relato autobiográfico y es una elaboración de la propia trayectoria que conjuga los acontecimientos y su cronología. Representa de forma gráfica la cronología de los acontecimientos que han estructurado la propia vida desde la valoración actual de su incidencia.

El conjunto de todos los biogramas permite compararlos, clasificarlos etc. de modo que nos permita configurar un cierto “perfil de grupo”. Las similitudes presentadas tienen por tanto un cierto valor diagnóstico. También se les denomina crono-topografía, por su referencia a los tiempos y espacios que desde la perspectiva actual del sujeto han ido configurando su vida. Todos los participantes en esta fase del estudio han sido invitados a realizar su propio cronograma. En caso de dificultades de la participante para su realización (por ejemplo por problemas de comprensión) se ha optado por plantear a las mismas una técnica alternativa: la línea del cambio.



Ejemplo de Biograma

LÍNEA DEL CAMBIO

Es una técnica que permite indagar en las perspectivas y valoraciones que las participantes hacen sobre algunos de los momentos más significativos de su vida. Consiste en un cuadro de triple entrada en el que se invita a la participante a identificar algún momento o suceso importante en su vida, a situarlo en el tiempo, describirlo y valorarlo en términos del impacto que el mismo supone en la vida de la persona.

Cronología	Acontecimientos	Valoración
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Bebé (11 meses)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Llanto continuo (genio)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Problemas de pareja padres (por ser jóvenes)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>3 años y medio</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Nacimiento del hermano</i> ▪ <i>Relación con Primos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Celos</i> ▪ <i>Juego simbólico: "hacer daño a los niños"</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>4-5 años</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Guardería Católica(E.I.)</i> ▪ <i>Amigas del cole, del barrio y de la iglesia</i> ▪ <i>Robo de Mercancías</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tema de la religión</i> ▪ <i>Diferenciación por aspectos económicos</i> ▪ <i>Miedo a que volviera a pasar lo mismo</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>6años</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Juego entre iguales</i> ▪ <i>Defensa de una amiga</i> ▪ <i>Destaca a nivel académico</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tema de la religión</i> ▪ <i>"Me gustaba ser niño"</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>7-8 años</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cambio de domicilio</i> ▪ <i>Su madre se incorpora al trabajo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Recuerda su relación con su hermano</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>12 años</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Su madre se incorpora al trabajo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Responsabilidad en tareas de casa: "eso"</i>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto ▪ 14-19 años ▪ 17-18 años ▪ 20-21 años ▪ Dos meses antes de romper con Israel ▪ 21-22 años ▪ 22 años ▪ Dos años de relación (2001-2003) ▪ Julio 2003 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones sexuales, relación con las drogas ▪ Problemas con niños/ Virginidad ▪ Amigas: Auxi y Marina ▪ Familia: choque con las normas de su madre ▪ Conoce a Israel ▪ Baja el nivel académico ▪ Vida privada hecha pública en contexto gitano ▪ Toma la decisión de no seguir la relación: rompe con las norma gitanas ▪ Reunión con la familia "Filadelfia" ▪ Relación con Juanma y Enrique, dos amigos de facultad ▪ 8 meses de relación: se casa con David ▪ Baja el nivel académico ▪ Rechazo de su personalidad como gitana y mujer ▪ Recupera su identidad 	<p><i>lo llevaba como una sogá". Odió el rol de ama de casa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Su actitud escandalizaba a los compañeros ▪ Críticas "esa era una estrecha" ▪ "amigas de verdad" ▪ Superprotección en valores: "estaba metida en una burbuja" ▪ Concienciación de la cultura gitana ▪ Sufre contradicciones: estudio/no estudio ▪ "todo el mundo sabía de mi vida" ▪ Choque con la familia de él ▪ "Arrastre de mi persona" ▪ "Tribunal moral" ▪ "Fue un trauma" ▪ Rompe con los valores negativos de la cultura gitana ▪ Recuperación de estabilidad emocional ▪ "Engaño" ▪ Feliz libre. Apoyo de su familia
--	---	---

Ejemplo de una línea de cambio

FOTOGRAFIAS

Con un sentido complementario a los datos derivados de las estrategias anteriores hemos invitado a cada participante a seleccionar y comentar una fotografía de su vida elegida con total libertad por la persona. La guía de desarrollo de la sesión sobre Fotografía elaborada por el equipo de investigación es la siguiente:

Técnica de la Foto

Háblame de esta foto

Describe la foto

¿Por qué la has traído?

¿Por qué te gusta?

¿Qué añadirías y qué quitarías de esta foto?

¿Qué pasaba en este momento en tu vida? ¿Cómo te sentías? ¿Qué iba bien y qué mal en ese momento?

¿Por qué son importantes para ti los que aparecen en la foto? ¿Falta o sobra alguien en la foto?

¿Qué relación tienes con ellos ahora?

¿De qué momento de tu vida te gustaría tener una foto?

Si hoy pudieses hacer una foto que reflejase tu situación actual ¿qué se vería en ella? (quién/quienes estarían, haciendo qué, dónde)

4.4. Análisis de Datos

En relación con las fuentes y la naturaleza de los datos disponibles, estamos procediendo al análisis de datos. En términos generales podría caracterizarse éste como un análisis de datos cualitativo realizado teniendo como referencia el modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994). Ese análisis de datos para

facilitar el manejo de la información procedente de cada caso, y su posterior comparación se está haciendo con el soporte del programa informático AQUAD (Huber y Marcelo, 1991).

En el modelo de análisis interactivo mencionado (Miles y Huberman, 1994) se señalan cuatro componentes básicos: la recogida de datos, la reducción de los mismos, su representación y la elaboración de conclusiones y verificación. Como es sabido en este modelo las actividades de análisis forman un proceso interactivo y cíclico, por lo que dependiendo de las necesidades concretas que se vayan presentando en la investigación, los aspectos de reducción de datos, estructuración y elaboración de conclusiones se interrelacionan e influyen unos en otros. Este proceso analítico conduce a la elaboración de códigos y categorías que permiten clasificar los datos, que posteriormente se contrastan, aplican e integran con nuevos datos recogidos, y que a su vez vuelven a generar categorías de datos que se verán verificadas con los siguientes conjuntos de datos.

El análisis de datos que hemos seguido ha consistido en un proceso continuo y abierto durante toda la recogida de datos.

El proceso de análisis que hemos utilizado se ajusta al esquema de la siguiente figura:

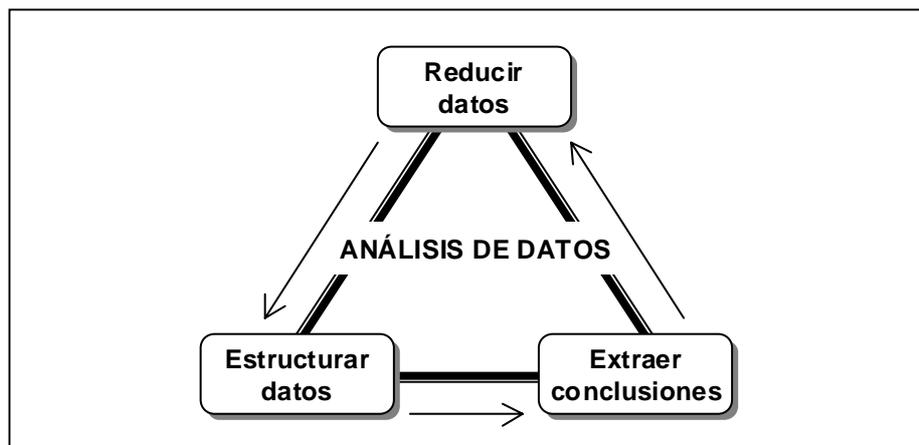


Figura 5. Elementos del análisis de datos

De acuerdo con Miles y Huberman (1984: 21) la reducción de datos se refiere a un proceso que supone seleccionar, centrar, simplificar, abstraer y transformar los datos “puros”. En esa primera fase de reducción de datos la codificación de los mismos es el inicio del proceso. Los códigos, tal y como los definen Miles y Huberman (1984:56) son abreviaturas o símbolos aplicados a un segmento de palabras o más frecuentemente, a una afirmación o párrafo de las notas de campo transcritas para clasificar las palabras. Estos permiten al investigador localizar y recuperar rápidamente los segmentos relacionados con una cuestión particular.

En términos generales, el proceso de análisis que estamos siguiendo incluye los siguientes pasos:

1. **Transcripción** de toda la información procedente de las distintas estrategias utilizadas y conversión al sistema AQUAD.

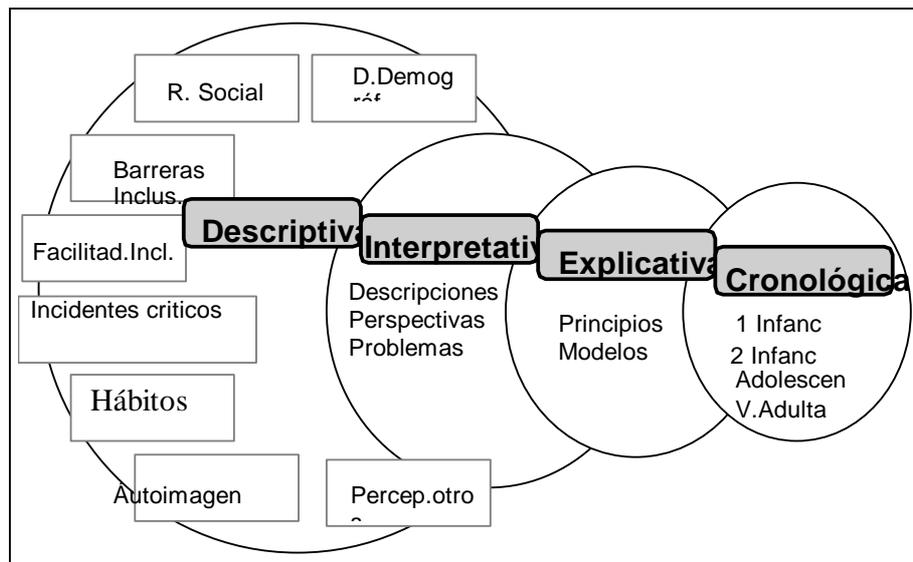


Figura 6 Análisis de datos (Codificación)

2. Lectura general del contenido de las transcripciones: Análisis especulativo. Es el inicio de la reducción de datos. El objetivo perseguido en este primer acercamiento a los datos no es tanto clasificar la información disponible como obtener una visión general de la situación: acercarnos al lenguaje de los participantes y obtener una primera visión de conjunto de los temas tratados y sus componentes más sobresalientes.

3. Codificación Múltiple: hemos seguido un proceso de codificación secuencial basado en la propuesta de Marcelo (1994) y Parrilla (2000) lo que nos ha permitido acceder no sólo al contenido temático (codificación descriptiva) de las transcripciones sino a la orientación del mismo (codificación interpretativa y explicativa) así como a la ubicación de la información en le tiempo (codificación cronológica). Consiste pues en una codificación sucesiva de los datos: temática, interpretativa, explicativa, cronológica.

a). Codificación Temática: la representación y organización de los datos se inicia con una primera codificación de tipo temático utilizando para ello un sistema de codificación mixto. Partimos de un esquema general que aplicamos al análisis de los distintos documentos escritos a fin de poder establecer comparaciones posteriores. A partir de ese esquema de categorías se desarrollaron los códigos de forma inductiva. A continuación pasamos a presentar las categorías que utilizamos de marco de análisis y sobre las que se crearon los códigos en cada caso.

Categoría	Código	Descripción/Definición
1.Datos socio-demográficos	Datos personales	Nombre, apellidos, edad, dirección, nacionalidad, datos de la estructura (nº hermanos, abuelos, padres...), y composición familiar (nuclear, extensa...) con quién/es convive
	Dedicación actual	Estudiante, trabajo
	Hábitat Urbano	Declaraciones relativas al lugar y contexto donde reside (pueblo, barrio)
	Hábitat Familiar	Declaraciones relativas a la residencia familiar o contexto de convivencia: vivienda, institución, centro
	Hábitat Escolar	Declaraciones relativas al contexto físico escolar: el centro, aulas, etc.
	Datos socioeconómicos	Información sobre la situación social y económica propia y de la familia
	Datos académicos	Información descriptiva sobre los estudios realizados o en curso, y descripciones sobre la trayectoria escolar
	Amigos	Declaraciones referentes a la relación (o ausencia) de amistad con otras personas.
	Pareja	Información generalmente valorativa sobre características y tipo de relación con la pareja (actual o pasada/s).

2.Relaciones sociales	Familiares		Declaraciones sobre el contacto y tipo de relación habitual con miembros de la familia nuclear o extensa. También incluye información relativa a las pautas educativas, clima y valores familiares.. Información sobre cómo ve el hablante a los miembros de su familia, cómo los describe y valora, qué siente por ellos.
	Escolares		Información relativa a las relaciones (de amistad, enemistad, indiferencia...) con los compañeros y profesores en el contexto escolar.
	Resolución de conflictos		Declaraciones que hacen referencia a información relativa a con qué persona y cómo afronta o resuelve (estrategias) la persona las cuestiones o problemas que le preocupan. No necesariamente sociales, también pueden ser laborales, por ejemplo.
3. Barreras a la inclusión	Escolares	Personales	Declaraciones sobre limitaciones o dificultades para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto escolar relacionadas con atribuciones del hablante debidas a su etnia, cultura, género, origen social, religioso, capacidad y otras condiciones personales
		Curriculares	(...) el tipo de metodología escolar, los objetivos educativos, contenidos, las relaciones con los profesores o compañeros. (...) el tipo de centros educativos que se ofertan a las personas de determinados grupos. (...) al uso de un lenguaje “discapacitador, segregador”... etc. por parte de los miembros de la comunidad escolar, al referirse al hablante.

	Familiares	Personales	Declaraciones sobre limitaciones o dificultades para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto familiar relacionadas con atribuciones del hablante debidas a su etnia, cultura, género, origen social, religioso, capacidad y otras condiciones personales.
		Paternas	(...)las pautas o expectativas educativas de los padres o tutores o de otros familiares, y las atribuciones sobre la situación o posibilidades de la persona
	Sociales y de comunidad	Personales	Declaraciones sobre limitaciones o dificultades para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto socio-comunitario, relacionadas con atribuciones del hablante debidas a su etnia, cultura, género, origen social, religioso, capacidad y otras condiciones personales.
		Comunitarias	(...) el tipo de relaciones y vínculos que se establecen en la sociedad, los mecanismos y vías tradicionales de interacción, las normas culturales, la provisión de servicios que se ofrece y/o las propias instituciones de la comunidad. Incluye barreras físicas o arquitectónicas. Barreras de la comunicación.
	Laborales	Personales	Declaraciones sobre limitaciones o dificultades para la participación activa y en condiciones de igualdad en el mundo laboral relacionadas con atribuciones del hablante debidas a su etnia, cultura, género, origen social, religioso, capacidad y otras condiciones personales como la cualificación académica de la persona, su condición física, etc.

		De mercado	(...) las expectativas u orientaciones familiares, el tipo de requisitos o exigencias del mundo laboral, las políticas de empleo, la cultura empresarial..., el tipo de centros y empleo que se oferta a determinados grupos... las condiciones laborales que se imponen u ofertan.
4. Incidentes críticos	Personal		Son situaciones vividas que marcan la vida de la persona y generalmente dotando de un nuevo valor, rumbo o significado a la vida o a determinados aspectos de la misma.
	Familiar		Pueden ser de tipo familiar, social, escolar, laboral
	Social		
	Escolar		Algo particularmente reseñable de un período largo de la vida.
	Laboral		
	Nulo		No se detecta ningún hecho notable en la propia vida o no se reconoce importancia alguna a acontecimientos importantes en la propia vida.
5. Hábitos	Personales		Información relativa al ritmo y tipo normal de vida de la persona, incluye sus rutinas diarias, horarios, trabajo doméstico y obligaciones habituales, etc.
	Escolares		Información relativa a hábitos y rutinas de la persona relacionadas con aspectos escolares y académicos. Incluye descripciones de lo que hace: tareas, actividades, obligaciones
	De ocio		Información relativa a los hábitos de la persona en relación al tiempo libre y de ocio (en qué suele emplear ese tiempo, con quién, cómo...)
	Autopresentación		Declaraciones globales de la persona en las que identifica o señala lo más destacable de su imagen

6. Autoimagen	Imagen personal	Declaraciones de la persona en las que identifica los rasgos generales de su personalidad
	Imagen académica	Declaraciones en las que se informa de cómo la persona se ve a sí misma en términos de su rendimiento, eficacia, relaciones y logros académicos.
	Imagen social	Declaraciones en las que se informa de cómo la persona se ve a sí misma en términos de sus relaciones sociales, de su implicación y participación en la vida social.
	Imagen física	Declaraciones en las que se informa de cómo la persona se ve a sí misma en términos de su apariencia, constitución y desarrollo físico, biológico y de salud.
7. Percepción de sí misma por otros	Familia	Declaraciones que hacen referencia a cómo la persona cree que los miembros de su familia le ven, perciben y valoran en distintos ámbitos: social, académico, físico, personal, laboral, cultural.
	Compañeros	Declaraciones que hacen referencia a cómo la persona cree que sus compañeros le ven, perciben y valoran en distintos ámbitos: social, académico, físico, personal, laboral, cultural.
	Profesores	Declaraciones que hacen referencia a cómo la persona cree que sus profesores le ven, perciben y valoran en distintos ámbitos: social, académico, físico, personal, laboral, cultural.
	Laboral	Declaraciones que hacen referencia a cómo la persona cree que los compañeros de trabajo, el Jefe y otros miembros del "staff" le ven, perciben y valoran en distintos ámbitos: social, académico, físico, personal, laboral, cultural.

	Amigos	Declaraciones que hacen referencia a cómo la persona cree que sus amigos le ven, perciben y valoran en distintos ámbitos: social, académico, físico, personal, laboral, cultural.
8. Deseos propios	Deseo vital	Declaraciones en las que se manifiestan el/los ideales de la persona para ella misma en los distintos ámbitos de la vida. No son necesariamente metas a alcanzar.
	Deseo hábitat	Declaraciones en las que se manifiesta el ideal de hábitat, barrio, zona, pueblo en el que a la persona le gustaría vivir.
	Deseo social	Declaraciones en las que se manifiesta el ideal de relaciones sociales que a la persona le gustaría establecer
	Deseo familiar	Declaraciones en las que se manifiesta el ideal de estructura y relaciones familiares que a la persona le gustaría establecer
	Deseo laboral	Declaraciones en las que se manifiesta el ideal trabajo u ocupación que a la persona le gustaría conseguir.
9. Deseo parental		Declaraciones sobre qué le gustaría a sus padres con respecto a él o ella.
10. Satisfacciones /Insatisfacciones	Insatisfacción vital	Declaraciones sobre aspectos o ámbitos de la vida en los que la persona se siente mal consigo misma, insatisfecha... También incluye declaraciones en las que se declara la ausencia de satisfacción o insatisfacción (ej. "ni frío ni calor")
	Satisfacción vital	Declaraciones sobre aspectos o ámbitos de la vida de los que la persona se siente particularmente orgullosa.
11. Expectativas	Proyecto vital	Declaraciones en las que se reflexiona sobre cómo cree la persona que va a ser su vida en el futuro. Incluye un componente alto de realidad. (no es el ideal)

	Proyecto/Expectativas Familiares		Declaraciones en las que se expresa qué proyectos y expectativas tiene la familia sobre el futuro de la persona. Incluye un componente alto de realidad. (no es el ideal)
	Expectativas laborales		Declaraciones sobre cómo cree la persona que va a ser su vida laboral en el futuro. Incluye un componente alto de realidad. (no es el ideal)
12. Ayudas a la Inclusión	Escolares	personales	Declaraciones sobre apoyos o ayudas para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto escolar relacionadas con atribuciones del hablante debidas a: las propias capacidades o habilidades personales, al género, la etnia, la religión, la cultura, el origen social y otras condiciones personales.
		Curriculares	(...)el tipo de metodología escolar, los objetivos educativos, contenidos, las relaciones con los profesores o compañeros
	Familiares	Personales	Declaraciones sobre apoyos o ayudas para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto familiar relacionadas con atribuciones del hablante debidas a: las propias capacidades o habilidades personales, al género, la etnia, la religión, la cultura, el origen social y otras condiciones personales.
		Parentales	(...) las pautas o expectativas educativas de los padres o tutores y las atribuciones sobre la situación o posibilidades de la persona (Nota: el código Proyecto familiar puede ser a la vez una Barrera familiar, habrá que codificarlo 2 veces para tener constancia de cuándo las propias expectativas familiares actúan como cortapisa o barrera)

	Sociales	Personales	Declaraciones sobre apoyos o ayudas para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto social relacionadas con atribuciones del hablante debidas a: las propias capacidades o habilidades personales, al género, la etnia, la religión, la cultura, el origen social y otras condiciones personales.
		Comunitarias	(...)el tipo de relaciones y vínculos que se establecen en la sociedad, las normas sociales y culturales, los mecanismos y vías tradicionales de interacción o las propias instituciones de la comunidad. (...) facilidades físicas o arquitectónicas. (...) apoyos a la comunicación.
	Laborales	Personales	Declaraciones sobre apoyos o ayudas para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto laboral relacionadas con atribuciones del hablante debidas a: las propias capacidades o habilidades personales, al género, la etnia, la religión, la cultura, el origen social y otras condiciones personales (cualificación académica, experiencia laboral previa, condición físico-biológica).
		De mercado	(...) las políticas de empleo sobre desigualdades sociales, culturales, de género, capacidad, etc. (Revisar) (...) el tipo de centros y empleo que se oferta a determinados grupos... (...)las condiciones laborales que se imponen u ofertan.

13. Cosmovisión	Social Académica Laboral Familiar	Ideas generales sobre el mundo, el ser humano, la cultura, la economía, la educación etc. que orientan la forma del hablante de entender, ser y actuar en el mundo. Tiene un componente teórico –el que se explicita con mayor facilidad- y un componente práctico – que normalmente no se explicita-.
14. Sentido de pertenencia /Identidad	Al grupo de referencia	Declaraciones sobre su sentimiento de pertenencia o de no pertenencia al grupo de personas con discapacidad, de una cultura determinada, religión, etc. Incluye afirmaciones sobre el valor que se otorga a la pertenencia a determinadas asociaciones vinculadas a grupos o poblaciones específicas.
	A la sociedad	Declaraciones en las que se hace referencia a cómo se siente la persona en relación a la sociedad (como actor, sujeto pasivo, dependiente...)
15. Afinidades y Preferencias	Escolares	Lo que le gusta/disgusta del ámbito escolar (centros educativos, materias, calificaciones...)

b) Codificación Interpretativa: Una vez realizado y vaciado todo el contenido temático de los distintos documentos y materiales, procedemos a codificar nuevamente la misma información, usando esta vez una codificación de tipo inductivo. En esta segunda aproximación queremos analizar lo que Marcelo (1995) ha denominado la calidad o nivel de reflexión del discurso. Para ello, cada uno de los párrafos codificados y categorizados previamente según su contenido temático es nuevamente categorizado atendiendo al significado de ese contenido. Utilizamos para ello la propuesta interpretativa de Guba y Lincoln (1982) adaptada por Parrilla, Gallego y Murillo (1996) que diferencia en el análisis de un contenido dado los siguientes niveles de: descripción, valoración positiva, problemas y principios. Esto supuso adjudicar a cada código temático un segundo subcódigo en el que se matizaba y por tanto analizaba la orientación del contenido temático como:

CATEGORIAS INTERPRETATIVAS PARA EL ANALISIS DE DATOS

Descripción: declaraciones en las que se expresan acontecimiento o hechos de la realidad de forma neutra, sin interpretación o valoración de los mismos

Valoración: declaraciones en las que se expresa o manifiesta una opinión o perspectiva en torno a un tema dado o situación. Al ser de carácter valorativo cualquiera podría discrepar sobre ellas.

Problema: declaraciones en las que se expresa confusión, duda, conflictividad, dilemas o desorientación en torno a un tema o situación.

Principio: declaraciones en las que se expresan (explican) los motivos o razones que llevan a determinadas posturas o acciones.

c) Codificación Cronológica (Fases). Como último paso cada segmento codificado ha sido explorado tratando de considerar su relación cronológica con la historia de vida de cada persona. Diferenciamos cuatro fases: primera infancia (0-6 años); segunda infancia (7-12 años); adolescencia (13-18) y edad adulta (19-25).

Así pues sobre una misma declaración se procede a un análisis que supone, primero, atribuirle un código descriptivo (identificar el tema al que aludía), a continuación otro interpretativo o explicativo (identificar el sentido y orientación de la declaración y por último otro cronológico (que permite identificar a qué etapa del proceso corresponde a la declaración).

4. Análisis Horizontal/comparativo intra-caso: Una vez codificado el contenido de todos los documentos pertenecientes a un mismo caso, procedimos a una nueva relectura de la información codificada buscando regularidades y recurrencias en la información que cada participantes señalaba al abordar los distintos temas (el contenido de su discurso). Se inició entonces la redacción de los primeros borradores de las historias de vida.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. La redacción de Historias de vida

A propósito del informe de investigación dice Bolívar: “Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrativa, que es –en el fondo- el informe de investigación. Este es siempre una recreación de la narración del/os informante/s. Cuando desaparece el carácter narrativo en el informe, por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa”. (Bolívar et al, 1997:22).

En el caso de sujetos con dificultades para comunicarse o que emplean modos de comunicación no verbal (de difícil transcripción como texto) el investigador debe preguntarse las siguientes cuestiones cruciales: ¿Cuánta libertad de acción tiene para suplir las palabras para contar una historia coherente? ¿Pueden los investigadores prestar a los sujetos su vocabulario cuando están faltos para expresar sus sentimientos y pensamientos? ¿Hasta donde se le permite al investigador transcribir las conductas de las personas en palabras? El investigador debe ser honesto con los datos. De nuevo surge la creatividad en el desarrollo de la investigación, invita al investigador a experimentar con distintos modos de representar lo encontrado de la mejor forma posible. Según Booth la narrativa es una forma de arte, “ *mi argumento es que la sociología necesita llegar a ser más como la historia en reconocer el rol de la imaginación en la reconstrucción creativa de otros mundos*” (Booth, 1996:246).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en base a los análisis anteriores se procedió a la redacción de las historias de vida individuales. Con el análisis de datos hecho, y tras el análisis de los elementos comunes y diferentes que aparecían en cada caso, se realizó un guión de tipo orientativo general que facilitara la organización de la información derivada de las distintas fuentes.

Este guión, era de carácter orientativo, no normativo, en atención a la singularidad de cada caso y situación. Por ello, a pesar del guión común la forma definitiva de cada informe ofrece características y rasgos diferentes. El guión organizador propuesto fue el siguiente:

1. *Perfil Biográfico*. Datos genéricos que a modo de presentación sirvan para situar al lector ante cada caso. Cada investigadora organiza esta información de manera genuina para reflejar, del modo más personal posible las características e ideas relevantes del caso.

2. *Trama central de la historia de vida.* De nuevo, de manera libre cada investigadora organiza la información relevante de la historia de vida. No hay una estructura interna predefinida. La trama de la historia puede ser cronológica o no. En todo caso la historia debe identificar los elementos y secuencias significativas en la vida de la persona; las barreras y obstáculos a la participación social, y considerar todo ello en los ámbitos de desarrollo de la persona (familiar, social, escolar, laboral y personal). Dar voz a las participantes, recoger sus ideas y aportaciones en sus propias palabras es una segunda clave de la trama de toda historia de vida.

3. *Resumen o cierre.* Cada historia va seguida de un apartado de recapitulación en el que se sintetizan las claves o hitos fundamentales en la construcción del proceso de exclusión/inclusión de la persona.

En cuanto al lenguaje a utilizar por los miembros del equipo de investigación en la elaboración del informe, también se acordaron una serie de criterios a guardar a fin de dar unidad a las distintas aportaciones y redactar informes sensibles a la audiencia que componen las propias participantes. Los criterios acordados sobre el lenguaje fueron:

1. Usar un *lenguaje descriptivo*, que informe de la situación analizada, que penetre en ella, en su singularidad y características. Intentamos redactar nuestros informes usando términos concretos, específicos, y descriptivos, en lugar de recurrir a categorías ambiguas y genéricas, que encasillan, pero no informan de la singularidad de las vidas de las participantes.

2. Fundamentar las *interpretaciones y valoraciones*. Un informe de historia de vida reúne esas condiciones si cuando un posible lector no puede en ningún caso confundir ese caso con otro. Y eso ocurre cuando abandonamos el lenguaje de las categorías, cuando interpretamos apoyando el discurso y sus juicios en descripciones, cuando se desvelan en qué se apoyan nuestros juicios de valor. El informe de un caso debe ser tal que ejemplifique su singularidad.

3. En tercer lugar, asumimos que no es el uso y abuso de términos científicos y ajenos a la realidad de la persona el mejor lenguaje para narrar una vida. El lenguaje técnico ha actuado como un parapeto desde el que los profesionales de la educación nos hemos escudado para protegernos en muchas investigaciones educativas. Sin embargo, por complicadas que sean las categorías de análisis utilizadas en el proceso previo a la redacción del informe, cuando este se redacta, *su lenguaje ha de ser claro*, debe ser el reflejo de la realidad que aborda.

4. Un *lenguaje narrativo*: El informe no debe plantearse como un ejercicio de riqueza literaria, ni de ampulosidad o petulancia en conocimientos académicos. Debe reunir unas

condiciones mínimas de legibilidad, que podrían muy bien garantizarse con el uso de un estilo narrativo, abierto, neutral y sencillo en la redacción. Un informe comprensible es la base sobre la que distintos interlocutores y profesionales pueden empezar a dialogar.

Pues bien, siguiendo las anteriores recomendaciones en torno a la estructura y lenguaje de los informes de cada caso, se realizaron las narraciones escritas de cada caso individual. Se presentan en este informe ordenadas según los grupos de adscripción (clase socio-económica, grupo étnico-cultural y discapacidad).

5.2. Análisis comparativo intercasos

Una vez codificado el contenido de todos los documentos pertenecientes a un mismo caso, y realizado el informe individual o historia de vida procedimos a una nueva relectura de la información buscando ahora regularidades y recurrencias en la información de los distintos casos. En la realización de este análisis se procedió en primer lugar a un análisis transversal de toda la información derivada de la técnica de las autopresentaciones, dado el significado que las mismas habían tenido en el estudio por su información global de cada caso.

En segundo lugar se procedió a un nuevo análisis interno de cada caso, elaborándose una serie de cuadros (uno al menos por caso), con la información más relevante sobre los obstáculos y barreras a la participación social identificados por las participantes, y con las ayudas o alternativas que ellas mismas han identificado a lo largo de su vida. La lectura y comparación de estos cuadros, primero por grupos, y luego general, en torno a los ámbitos que han sido identificados como relevantes en el estudio ha sido la base para el análisis comparativo previo a las conclusiones del estudio.

Una vez concluidas las anteriores comparaciones entramos en una etapa de análisis y discusión de las conclusiones que nos ha llevado a la elaboración de una serie de Indicadores de exclusión que ilustran las condiciones que obstaculizan la participación social de las personas en distintos ámbitos.

HISTORIAS DE VIDA

6. HISTORIAS DE VIDA

En este apartado presentamos las historias de vida de las 23 participantes agrupadas según su colectivo de pertenencia.

6.1. GRUPO ECONÓMICO-SOCIAL

6.1.1. HISTORIA DE VIDA DE JESSICA

Perfil Biográfico.

Jessica es una joven de 23 años que trabaja desde hace cinco años como gogó de discoteca durante los fines de semana, especialmente durante el verano. La semana la ocupa en asistir a clases de costura durante el día y a salidas nocturnas durante la noche. Se reconoce consumidora de diferentes drogas, a la vez que manifiesta controlar la situación. Actualmente vive con sus padres, aunque no suele ir a dormir a casa entre semana. Ha pasado alguna temporada de su vida conviviendo con su pareja en casa de su mejor amiga. Es hija única.

Sus mayores satisfacciones e insatisfacciones giran en torno al mundo laboral y las relaciones de pareja, resaltando el primer día que bailó en una discoteca como lo más importante que le ha ocurrido en la vida. Se describe como una chica muy abierta a quien le gusta mucho salir, destacando en todo momento su profesión como aspecto que le define como persona. *“¿cómo me presentaría? Fff, pues... soy una chica muy abierta, me gusta mucho salir,(...)mucho mucho, no bebo, eh.. Soy ... gogó de discoteca,(...) Mm., bueno, en ocasiones bailar, y.. poco más, o sea salgo de fiesta, vengo aquí a clases de costura a hacerme unos trajes (Autopresentación, 16-26).* La importancia de su profesión como gogó de discoteca se recoge también en la técnica de la foto, donde selecciona una fotografía de una de sus sesiones.

En su vida, se siente especialmente satisfecha de su profesión, aunque muestra una cierta ambivalencia al respecto. Estas contradicciones que manifiesta Jessica parecen estar relacionadas con distintas cuestiones. Por una parte, parece pesarle el hecho de que no se trate de un empleo reconocido socialmente, ni dentro de su familia. *“¿más satisfecha? de mi vida, de lo que he adelantao bailando, o sea, del baile (...) si, lo que pasa es que nunca he*

llegado a hacer nada más que sea algo, después de bailar en discotecas, no he conseguido yo que sé, me gustaría llegar a una meta, ser monitora de aeróbic o tal. (Entrevista autobiográfica, 93-102)

(Refiriéndose a su madre) “ ... Pero un día tuvimos una conversación y me dijo que .. no sé si estaría remontada ella o algo....y dijo, pues hombre:...la verdad es que no me hace mucha gracia que vayas enseñando el culo y me sentó muy mal, me sentó muy mal, me sentó fatal (...)” (Entrevista autobiográfica, 1329-1336)

Por otra parte, y a pesar de haber manifestado expresamente el orgullo que siente por ser gogó de discoteca, también manifiesta un temor relacionado con el hecho de tratarse de un trabajo al que solo podrá dedicarse durante una parte de su vida. *“(...) porque yo cuando sea más mayor, o sea, cuando tenga 30 ó 40 años, no voy a poder seguir bailando en discotecas (entrevista autobiográfica, 103-105), y que le genera incertidumbre sobre el futuro “(...) a mí ahora este trabajo me encanta, pero igual el día de mañana no quiero que mi hija sea gogó, porque sé lo que es (...) y sé lo que hay, lo que es la noche y todo, porque hay muchos peligros y muchos inconvenientes, ¿sabes? no es todo fiesta, fiesta y fiesta. Porque lo mismo una es gogó y termina yonki. O termina enganchao a las drogas. Y a lo mejor yo no quiero que eso.. ¿sabes? a lo mejor el día de mañana no le digo a mi hija que he sido gogó.(Entrevista autobiográfica, 874-888)*

En su proyecto de futuro destaca de nuevo ambos aspectos como ejes de su vida, resaltando tanto su deseo de formar una familia, con unas características muy definidas, como de trabajar, aunque este segundo aspecto solo surge ante la pregunta directa de la entrevistadora. *“¿perspectivas tengo? Pos mira, lo más sencillo del mundo: casarme, tener hijos y tener un piso. Lo más sencillo del mundo, no pido más, no pido ni un palacio, ni un barco, ni pido.. solamente pido un marido que me entienda que no me deje en casa, que no se vaya de curro como mi padre y deje a mi madre, que.. un marido tampoco le pido nada, que no me venga borracho a casa, que.. pues un marido que me trabaje, que me de una buena vida, unos hijos encantadores y hacerme vieja y poco más (Entrevista autobiográfica, 788-802)*

“ E: ¿Te gustaría trabajar también? R: Sí hombre, trabajar también. E:¿ Y trabajar en lo que me has dicho, ¿no? R: Sí, trabajar en lo que te he dicho o... hombre, hombre, es que yo veo que como siga así se me va a pasar el arroz, que como siga así y no haga algo de...ya, ¡ya! ¡Porque ya tengo 24 voy a hacer y sacarme algo ya! (...)”

Sin embargo, su incertidumbre respecto al futuro profesional y sus aspiraciones en cuanto a su vida familiar futura contrastan con su deseo vital, donde manifiesta que lo que más le gustaría que le pasara en la vida es *“ganar mucho dinero bailando y estar en un pedazo de discotecón en Ibiza (...) pero es que te pagan fijo, estás bailando todos los días, me gane mi medio millón al mes, como gana la peña que está bailando allí, ¿sabes? (...)”* (Entrevista autobiográfica, 2154-2165).

Define su barrio como conflictivo y no siente que comparta las mismas prioridades y formas de vida que caracterizan a los integrantes del mismo. *“que son gente muy... como se dice... conflictiva (...) son gente conflictiva, o sea. Son gente que sale de juerga y si no se pegan con nadie no están contentos ¿sabes?. Si tienen algún problema con alguien y se van a pegar con alguien, si se pegan con uno con uno yo no digo nada, ellos sabrán de sus movidas ¿sabes? Ellos sabrán..”*. (Entrevista autobiográfica, 1107-1118). *“(...)este barrio tiene mucha fama, de (...)de eso de muchas drogas que si... yo no soy racista pero bueno de los gitanos hay mucho, de que si hay mucho gitano y tal, a mi no me molestan (...) no tengo problemas de nada, pero hay mucha... no sé, como son, eso, muy raqueros, muy, no se sabes, respecto a movidas y eso de pegarse se pegan y hablando, hablando se entiende la gente, también te digo que yo he tenido mi temporada de chiquilla y también las liaba, no puedo decir nada de ellos porque yo alguna vez también me he pegado con alguien y tal, pero ahora pienso de otra manera, no lleva a nada”*. (Entrevista autobiográfica, 1120-1144). Como veremos más tarde, sentirse diferente a las personas de su entorno, es una constante en la vida de Jessica.

Jessica manifiesta un patrón de consumo de drogas relacionado con el tipo de vida nocturna que relata. *“No, cuando... trabajo... no me gusta consumir, cuando trabajo me gusta estar ahí ¿sabes? No.. ¡hombre! Algún día sabes lo que pasa, que igual algún día trabajas un sábado y te quedas de juerga, bueno el viernes y te quedas de juerga hasta el sábado sin dormir, y no me queda mas remedio porque no puedo con la vida (...)no puedo con la vida, que te digo que es lo justo, o sea, igual cojo un gramo que te suele dar, ¡yo qué se! Para cinco rayas y.. y me dura todo el fin de semana, incluso me llego a casa con ello”*. (Entrevista autobiográfica, 713-729).

Sin embargo, el miedo a tener problemas serios de adicción como ha visto en muchos de sus conocidos parece ser un freno importante para su consumo, aunque no se considera ajena a ese riesgo. *Son burradas que yo nunca haría, ¿eh? Porque me gusta tener un autocontrol con ello y nunca pasarme. Por ejemplo me duele mucho la gente que he conocido y que... después de siete años han acabado muy mal, que hayan acabado*

yonquis, o que hayan acabado alcohólicos, eso me duele mucho, la gente esa, colegas que hayan acabado así... me duele mucho porque dices: ¡Joder! ¡Pensar que yo haya podido acabar así! ¿Sabes? Aunque reconozco que no puedo escupir para arriba (Entrevista autobiográfica, 672-687)

LAS RELACIONES SOCIALES DE JESSICA.

“demasiado buenos para mí...”

En la actualidad, las relaciones interpersonales más importantes para Jessica son su amiga, “*solo tengo esa*”, con la que ha convivido temporalmente, y su pareja. Su amiga es una gran fuente de apoyo para Jessica, de forma que cuando esta se ha trasladado de ciudad temporalmente, Jessica se ha sentido sola.

Por otra parte muestra una clara insatisfacción con su relación de pareja actual a quien no ve parte de ese futuro familiar que desea. “*Tendría que cambiar mucho. Yo me encantaría que fuera él y me encantaría seguir con él y terminar mis años con él, pero.. veo que no cambia. Veo que no hay manera (...)*” (Entrevista autobiográfica, 896-900).

A pesar de ello, continua su relación con él, una relación donde también tiene cabida alguna forma de violencia mutua “*Sí, pero es que no puedo con él, no puedo con él, es que es libra, no le cambio ni...ni pa tras, pero ni pa tras. Pero es que ya, no es obligarle a que cambie, es que tiene que salir de él. Si una persona no quiere cambiar, no la vas a cambiar. Por mucho que tal. Sí, le puedes decir, pero va a cambiar dos días, tres días, un mes, un año. Y que.. vas a estar un año bien y luego me caso y.. sigue la violencia, fijo.*” (Entrevista autobiográfica, 918-930). “*(...) o sea que la relación en casa muy mal, muy ,mal, o sea, pero fatal (...)*mucho, mucho, o sea, pero discutíamos porque, el no hacia nada en casa, es que no hacia nada, se levantaba, comía, y se echaba a dormir. o se iba al baño (...) Sí, mucho mas violenta, pero claro, el y yo tenemos movidas, y nos da igual, eh, que estemos en la calle, que haya gente, que no haya gente, que sea de día, que sea de noche, nos da igual. Incluso hemos tenido movidas de pasar la policía y pararnos la policía, sabes? Que es que no es nada agradable ¿sabes?” (Entrevista focalizada, 1422-1442).

Incluso, violencia física de la que no sabe cómo salir “*¿momentos tristes? Discusiones con mi novio, el de ahora, que tenemos los dos mucho, mucho carácter, pero mucho. Pero mucho de que hemos llegado a pegarnos. Y lo pasas fatal porque dices. Joder. Unas veces*

porque es él y otras veces porque soy yo ¿sabes? Yo reconozco que la primera en levantar la mano en la relación he sido yo, ¿sabes? Pero no vas a comparar mi fuerza, que peso 54 kilos, con la de mi novio que pesa 82, y que es boxeador y es portero de discoteca ¿sabes? y que me pega una ostia y me deja ahí. pero..mucha gente me dice. Pues estas así porque tú quieres, pues déjale. ¿sabes? pero no es déjale, es que otras veces soy yo, ¿sabes? Y el tampoco se va a estar..hombre, es muy elástico decir... bueno pues le dejas, pero si le quieres... sabes, si le quieres pues eso, sigue para adelante. Lo que pasa yo lo que tengo miedo es a no cambiar. A que cuando seamos ya marido y mujer y tengamos nuestro hijo, yo no quiero seguir pegándome con él ni que él me pegue a mí, ni tener movidas, ni que mis hijos vean eso, ¿sabes? Yo no quiero que mis hijos vean eso, porque a parte de que es muy triste, de que unos niños vean eso, eh..el día de mañana puede que lo lleven ellos a cabo, lo que ven en casa luego una de dos: o no lo hacen en su vida porque lo han visto en casa y le parece fatal, o lo llevan adelante ¿sabes? Y lo hacen ellos, y es una cosa que me parece bastante triste”.(Entrevista focalizada, 1068- 1109)

En este contexto relacional destaca la escasa valoración de sí misma como persona, al considerar al resto de parejas que ha tenido anteriores a esta como demasiado buenos para ella. “... lo que pasa que...las anteriores parejas me...yo soy como muy viva la vida, muy... ¡Uy! Viva la vida y ellos son un poco más serios y más...Igual te puedo decir que demasiado buenos para mí, ¿sabes? Demasiado buenos para mí” (Entrevista autobiográfica, 1466-1472).

En general, Jessica se ha sentido diferente a su grupo de referencia desde su etapa escolar, atribuyendo distintos conflictos sociales a esta situación, tanto en la escuela: (Refiriéndose a sus compañeros de clase durante los primeros cursos de EGB) “Ehh... si, a veces se metían conmigo y eso, pero no sé porque, y con mi amiga, igual era porque éramos las marginadas de clase o algo, porque siempre estábamos apartadas, pero siempre.. igual siempre me vacilaban porque llevaba gafas, me vacilaban por eso... no sé... yo siempre es que era.. igual se metían conmigo y era muy callada, muy tal...” (Entrevista autobiográfica, 1583-1593), como en el barrio donde vivía:(Refiriéndose a las chicas de su barrio en la actualidad) “Todas las chavalitas de mi edad aquí todas están con hijos y tal.. sabes.. lo único que me distingo de ellas, todas están con sus hijos, en el barrio con el carrito tal cual, cada ... (Entrevista autobiográfica, 1148-1153); (Refiriéndose a los habitantes de su barrio en general) “Lo que pasa es que son gente muy cerrada de barrio, ¿sabes? O sea, siempre en el barrio, siempre en el barrio y yo soy del barrio la más... sabes como te quiero decir? La más...(..)Igual soy distinta ¿sabes? Soy muy distinta (...) Siempre igual llego con algo, por ejemplo, los peinados, siempre llego con peinados raros, que la gente dice: ¡mira! ¡Qué te

has hecho! ¡que tal! O las ropas ¿sabes? Igual me pongo algo de ropa que aquí (...)Y los pendientes, los tatuajes, ¿sabes? ¡Las botas siempre llaman la atención!, tal. Y el barrio, ya te digo que no vengo mucho, y cuando vengo flipan, ¿sabes? (...)Y aquí en el barrio veo que la gente es como muy cerrada, ¿sabes? Muy...” (Entrevista Autobiográfica, 1075-1101).

También con las madres de sus amigas (*Refiriéndose a las madres de sus amigas*) *Porque yo tenía el estilo este de raperilla, vestía con la ropa muy ancha. Me corté el pelo. siempre iba con muchos collares... ¡Yo qué sé! Ya empezaba el camino de vestimenta.. Incluso las madres de mis amigas decían: pero quien es esta loca que va contigo. No me las dejaban ir por la vestimenta ¿no? (Entrevista autobiográfica, 1767-1776)*

LAS RELACIONES FAMILIARES DE JESSICA.

“Ya quisieran muchos tener los padres que tengo yo”

Jessica siente que las relaciones con sus padres son adecuadas, especialmente con su madre a quien admira por su capacidad de trabajo y dedicación a los demás tanto dentro como fuera de casa, aunque cree que nunca le ha transmitido esta admiración porque se considera poco expresiva, poco cariñosa dentro del contexto familiar. Sin embargo, no ve a su madre como un modelo de identificación. Antes bien, su discurso refleja el miedo de acabar siendo como ella, como su destino más probable si no hace nada por cambiar su vida. *“(...) veo que cuando sea mayor, me voy a quedar fregando portales como esta haciendo mi madre, como están haciendo la mayoría de las personas que no han hecho nada” (Entrevista autobiográfica, 820-825).* Cambio que parece especialmente difícil desde la imagen de sí misma que continuamente refleja su discurso, donde se reconoce a sí misma, como único factor que ha contribuido a que el curso de su vida sea el actual. (*Refiriéndose a sus tareas en casa*) *“Soy una vaga” (Entrevista autobiográfica, 1233).* *“...no hago nada en casa, no trabajo entre semana” (Entrevista autobiográfica, 1396-1397)*

Para Jessica sus padres siempre han sido un apoyo destacado lo largo de su vida, de forma general, siendo una de las pocas ayudas que aparecen reflejadas en su discurso *“Pero que ,por ejemplo yo, si el día de mañana me faltan mis padres, toco madera, me va a faltar algo (...)que siempre están ahí (...)que siempre están ahí, que nunca me ha faltado nada , que...que no sé, que mi madre es trabajadora, es...lo tiene todo a punto, nunca falta nada en casa (Entrevista autobiográfica, 973-985).* En él refleja también los reproches a su forma de vivir *“siempre me lo dice: joder, es que tu nunca haces nada!” (Entrevista autobiográfica,*

1000-1001); *“lo que más les disgusta que haga...que no tenga entre semana un trabajo serio y que sea responsable con mi trabajo, yo creo que sí (...)”* (Entrevista autobiográfica 1320-1322) y su incondicionalidad, incluso en los momentos más difíciles, cuando después de irse de casa decidió regresar sin dar explicaciones. Tampoco se siente especialmente valorada por sus padres *“...pues no sé si hay algo realmente les gusta de mí...”* (Entrevista autobiográfica, 1398-1399).

BARRERAS ESCOLARES

*“odiaba los libros, o sea, odiaba los libros,
odiaba ir a clase, odiaba...”*

La escolarización de Jessica, en el colegio de su barrio, ha sido vivida por ella sin incidentes destacados hasta séptimo de EGB. Sin embargo, en su discurso refleja en diversas ocasiones no haberse sentido nunca totalmente integrada con sus compañeros (...) *la cosa es que en el colegio no era tan sociable como ahora, no se por qué, en el siempre iba... yo siempre he sido de ir con una amiga, ¿sabes? Nunca he sido de grupito, ¿sabes? Y siempre he ido con mi amiga, iba al colegio, la iba a buscar a clase, nos íbamos a clase y siempre me sentaba con ella, y luego por ejemplo en la clase iban todo el grupito de las niñas con las niñas y los niños con los niños, entonces ellos se ponían a jugar al fútbol y las niñas a lo que sea. Pero yo siempre con mi amiga a parte de toda esa gente* (Entrevista autobiográfica, 1527-1542)

Jessica resalta dos hechos que parecen marcar la diferencia entre sus primeros años escolares y los últimos, donde manifestaba una mayor rebeldía. *“Estuve hasta... sexto, yo creo que hasta sexto de E.G.B. yendo con ella, luego en sexto nos cambiaron de clase y ya en séptimo cuando yo volví de, de... de vacaciones de verano a ella la pusieron en una clase y a mi en otra. Entonces yo ya ese verano como que cambie un poquito ¿sabes? Como que ya.. empecé a salir de discotecas empecé.. por las tardes ¿sabes? Empecé a conocer gente..a abirme ¿sabes? Y ya cuando empecé a séptimo como que no me ... comunicar en el colegio ¿sabes? Es más, me volví muy rebelde* (Entrevista autobiográfica, 1548-1562).

Esta mayor rebeldía mostrada a partir de este momento es expresada como una forma de autoafirmación ante las críticas continuas de sus compañeros *“...se metían conmigo y era*

muy callada, muy tal, eso sí, cuando llegué a séptimo me acuerdo que una vez se metieron conmigo. Cogí las mesas, las sillas, y ras... ¡Os voy a matar a todos! Ahí, y me volví superrebelde y super tal, se quedaron todos flipados conmigo, diciendo, joder, que le ha pasado a esta, ¡Qué cambiada está! ¿Sabes? (Entrevista autobiográfica, 1592-1601). Este aislamiento social dentro de la escuela y la necesidad de reconocimiento, de sentirse parte de un grupo, es expresado también muy claramente por Jessica como uno de los aspectos que cambiaría de su etapa escolar. *“...sí, igual que hubiera sido un poco más abierta (...) Con los niños, igual me gustaría, por ejemplo, de los niños del colegio cuando aquello se metían conmigo, ¿sabes? Yo con ellos ahora bien y tal, pero es que me dicen ¡Joder Jessica!, y tal, cómo eras en el colegio a cómo eres ahora... Es que es una pasada lo que has cambiado, ¿sabes? O sea, es que lo flipan conmigo (...) Por ejemplo, a mi me gustaría igual, bueno, tampoco es que sea una cosa tan importante, ¿no? Pero eso de que hagas una, eso que dicen que cuando vas al colegio después de veinte años, haces una fiesta que va todos y tal... Me gustaría llegar allí y pasearme delante (...)” (Entrevista autobiográfica, 1741-1762).*

El abandono de los estudios durante la etapa adolescente es atribuido por Jessica a sus propias características personales *“Porque se me olvida todo. Yo leo una cosa y... la leo cuatro veces y, buf, y como si no la habría leído Entrevista autobiográfica, 1955-1958),* atribuciones que emplea también para explicar los frecuentes cambios de empleo que ha tenido y el poco tiempo que ha permanecido en cada uno de ellos. *“¿Que por qué creo que lo dejo? Porque soy una... ¿Cómo se dice? Soy inconsciente, no me doy cuenta de las cosas, eh, se que me voy a arrepentir de no haber hecho nada eh, no sé por qué, me gusta mucho la calle, me gusta mucho la calle!” (Entrevista autobiográfica, 1912-1918).*

Sin embargo, también hace claras referencias a la influencia que el grupo de iguales ejerce en este sentido. Finalmente, el propio sistema escolar, los contenidos curriculares y su funcionalidad *“¿Para qué creo que sirve estudiar? Para nada, no, estudiar sí sirve para algo, lo que pasa que hay muchas cosas que hay que estudiar que...” (Entrevista focalizada, 407-412)* y los estilos docentes han tenido también su papel en el temprano abandono de su formación, como se refleja a continuación *“porque odiaba los libros, o sea, odiaba los libros, odiaba ir a clase, odiaba... E: ¿y por que crees que tú, una chavala de 14 ó 15 años odia los libros? R: pues porque me empecé a volver muy rebelde, empecé a salir, empezas a irte con tus amigas por hay, y..y ves que tus amigos no estudian, que no tal, no cual, y dices: ah, pues yo tampoco, ¿sabes? Que yo empecé al instituto y no iba a clase, en el colegio siempre iba a clase, sabes, y cuando ya empecé al instituto, que son muchas horas, son*

seis horas, ya no son..tres por la mañana y dos por la tarde, que lo tienes repartido y se te hace más ameno, que por la mañana, pues eso, que como ves que tus amigos no van a clase, pos yo tampoco voy, ¿sabes? Y dejas de ir a clase. Y ya dices, bah, si ya he perdido todo el hilillo para que voy a seguir. Y luego iba a clase y no me enteraba de nada, y venga, pues a la siguiente clase pues tampoco voy”(Entrevista focalizada, 547-575).

“bufff, si, pero yo creo que necesitaría un profesor para mi, solo para mi y a todas horas conmigo ¿sabes? Yo creo que igual necesitaría eso. E: un mayor apoyo. S: sí, no igual..., si , yo creo que si vamos, que tendría igual un profesor incluso, que sería un amigo o algo ¿sabes? Sería alguien con el que .. no....sabría yo (...) que no se, que estén encima mío, eso fijo, o sea fijo” (Entrevista autobiográfica, 1973-1998)

“No me gusta estudiar, no soy de estudiar, prefiero hacer prácticas (...) lo de puericultura (...) que sí tienes que aprenderte veinte mil cosas de teoría, que si tienes que hacer... no sé para qué para hacer puericultura tiene que hacer matemáticas, lenguaje, tal, tal, tal (...)” (Entrevista autobiográfica, 1941-1950)

“(...) Igual dar las clase más alegres (...) Igual hacerlo más alegre, más, más tal, hacerlo más vivo, no ahí, tan filosófico que se te ponen a hablar y no entiendo nada de lo que dicen. Es que no entiendo nada. Hacerlo más alegre.” (Entrevista focalizada, 741-759)

“(...) me daba mucha vergüenza hablar con ellos (los profesores). A mí cuando estaba en clase igual me decía, tal a la pizarra... Me ponía roja, yo no sé por qué, y notaba y notaba unos calores en la cara...de decir, bah, y me hablaban y tal, y me quedaba.. Si no lo sabía decía, no lo sé y tal, y ya empezaban todos buuuu, tal, tal, y más roja me ponía todavía, ¿sabes? Y cuando salía a la pizarra, temblaba” (Entrevista autobiográfica, 1699-1710)

A pesar de que su discurso recoge todos estos aspectos, cuando la entrevistadora le pregunta directamente por los obstáculos encontrados a lo largo de su escolarización ella dice que no ha tenido ninguno.

Trayectoria educativa
Colegio del barrio hasta 8º de EGB. No obtiene Graduado Escolar

Formación Profesional. Peluquería. Dos años. Cursa primero dos veces.

Escuela de adultos. Obtiene Graduado Escolar

Formación profesional. Puericultura. Dos meses.

Asociación. Curso de costura. En la actualidad.

BARRERAS LABORALES Y SOCIO-COMUNITARIAS.

*“Si no tienes un puñetero título,
no te cogen”*

A pesar del abandono temprano de la escolarización para Jessica la falta de formación laboral específica es vivida como un obstáculo insalvable que marcará su futuro en una dirección no deseada. *“(...) si no tienes un título ya no tal, no puedes valer, es como para cualquier otro trabajo, es como para si vas a entrar... yo que sé, de carnicera. A lo mejor tu estás trabajando en una mercería, trabajando diez años y sabes todo, ¿sabes? Pero si no tienes un puñetero título, no te cogen”. (Entrevista autobiográfica, 434-443.* Este temor es manifestado de forma reiterada a lo largo de la entrevista. *“(...) como siga así y no haga algo de... ya, ya, Porque ya tengo 24 voy a hacer y sacarme algo, ya, Sacarme cualquier cosa, aunque sea un título de peluquera, o un título de algo, ¿sabes? Veo que cuando sea mayor, me voy a quedar fregando portales (Entrevista autobiográfica, 815-822) “(...) Yo creo que sí (conseguir un empleo), sí, sí, yo creo que sí, espero, vamos, porque como siga así, me parece a mí que voy a ser vieja y no voy a tener nada de nada, de nada. Voy a estar fregando escaleras. La cosa, lo malo, lo chungo es que lo sé, ¿sabes? Y si no hago nada que, pero sigo sin hacer nada, y mira que en casa me dicen y mi novio me dice y... y tal. Pero, ¿sabes? Qué se está más bien sin hacer nada, se está muy bien” (Entrevista en profundidad, 391-404). “(...) vosotros (sus colegas que siguen estudiando) estudiad por mí y tal, que el día de mañana cuando tengáis vuestro curro ya me llamaréis a mí para que vaya allí a limpiaros la oficina, y tal (...)” (Entrevista focalizada, 666-670)*

En la actualidad, la falta del dinero suficiente que le permita costearse la obtención de un título como monitora de aeróbic es una preocupación que manifiesta expresamente. *“(...) hay muchas agencias de esto, de, especializadas en ello, pero es que es muy caro. Me parece carísimo” (entrevista autobiográfica, 448-450)*

Entre las barreras que Jessica destaca como obstáculos de cara a su presente y futuro profesional, aparecen factores sobre los que ella no puede ejercer ningún control. Una de sus expresiones recoge perfectamente esta cuestión “(..) *hay favoritismos, ¿sabes? Hay muchos trabajos en los que entras por enchufe (...) o que yo que sé, que tu madre y tu padre sea amigo del jefe y cosas de esas...*” (Entrevista autobiográfica, 369-383)

A pesar de estas dificultades expresadas, Jessica ha trabajado hasta el momento en una panadería durante un año, cuidando niños, también por un año, en una tienda de peluches, unos meses, y en la actualidad, bailando en discotecas y fiestas. Excepto en este último empleo de fin de semana, generalmente, en el resto no se ha sentido satisfecha, aunque su discurso no permite saber por qué.

AUTORA

Susana Lázaro
Universidad de Cantabria

6.1.2. HISTORIA DE VIDA DE BELÉN

Pefil Biográfico

Belén es una joven de 18 años que estudia para opositar a subalterno, al tiempo que asiste al taller de caritas de costura, donde recibe una beca mensual. Hija única, vive con sus padres y abuela materna en el barrio de Colmenar. En su infancia se percibe como *excesivamente tímida, delgada y “dable”* y en su adolescencia como *rebelde*. Actualmente se define como *sociable, algo tímida, sincera y confidente, aunque con carácter*. En su vida de lo que más se arrepiente es de haber dejado de estudiar con 15 años y desde entonces ha tenido dificultades para encontrar trabajo. Le gustaría romper con todo el pasado y *empezar de cero*, ser secretaria e independizarse en otra provincia, casarse y tener hijos. Le gustaría *no rendirse tan pronto, tener paciencia, pues a veces se le acaban las fuerzas*. Aun así, cree que conseguirá sus sueños y metas.

“No sé es como... uff, educación, todo eso, para mí... es algo muy importante, te lo llevas contigo, el trato a los demás...”

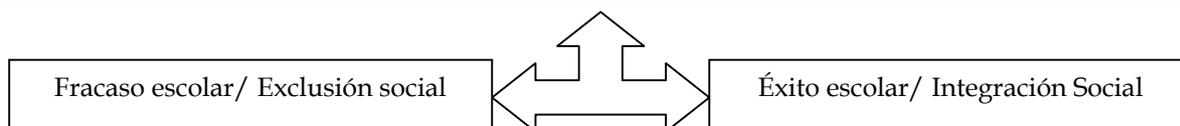
Basándose en su experiencia, tiene varias ideas sobre cuáles son las posibles causas del fracaso escolar, de los obstáculos que ha encontrado, de lo que deriva varias sugerencias para cambiarlo y prevenir la exclusión social y escolar.

Describe cómo cree que deberían ser los profesores para conseguir que los alumnos no dejen la escuela; piensa que son una de las claves, que ellos hacen que te sientas motivado o que odies ir a clase, que te sientas perdido o que quieras aprender. Un primer cambio que propone: una relación más personal con los alumnos, una educación individualizada, más atención y apoyo. También sabe que los compañeros son otra gran influencia a la hora de tomar decisiones en el día a día. Sin embargo, a través de la reflexión de su biografía, también observa que uno mismo es otra pieza importante del puzzle, igualmente depende de ella las decisiones y el que las cosas funcionen bien.

No olvida tampoco que la familia es otro factor decisivo en el apoyo a los estudios y desarrollo personal. Así, deja un espacio para dar parte de la responsabilidad a su familia. En los siguientes ejemplos se puede observar como todos los factores influyen formando un círculo vicioso, con difícil salida.

Profesores	Uno mismo
<p>474 E.-¿Y te comportabas así en todas las clases, 12A escolar curricular- 480 A-descripción - 480</p> <p>475 con todos los profesores?</p> <p>476 S.-Si, salvo en algunas.</p> <p>477 E.-¿En cuáles?</p> <p>478 S.-Con una profesora que me ayudaba ,daba</p> <p>479 consejos, que no me tenía que comportar</p> <p>480 mal...porque había otros profesores que iban 3B escolar curricular - 484 A-problema - 484</p> <p>481 en contra mía, llamaban a mis padres, se lo</p> <p>482 contaban, si faltaba a clase, a veces me</p> <p>483 mandaron amonestaciones, al jefe de estudios</p> <p>484 cuando estaba borde.</p> <p>594 entendía, es que se ponían a explicar en el</p> <p>595 encerado, Bufffff.. y nada, lo explicaban una</p> <p>596 vez y nos ponían miles de ejercicios, y todos</p> <p>597 se enteraban menos yo.</p> <p>598 E.-¿Piensas que eras la única que no se</p> <p>599 enteraba?</p> <p>600 S.-¡Ja!, y cuatro más que cuando ves que</p> <p>601 no te enteras para qué vas a ir, por eso</p> <p>602 también dejé de ir a clase.</p> <p>413 E.- ¿Qué crees que podían haber hecho los 13cosmovisión - 417 A-valoración - 417</p> <p>414 profesores para ayudarte más?</p> <p>415 S.- Pues.. haberme escuchado mucho más</p> <p>416 haberme preguntado qué me pasaba, por qué</p> <p>417 no iba a clase..</p> <p>350 E.-¿Si tú fueses profesor, qué harías? 3B escolar curricular - 372</p> <p>351 S.-¿Con la gente que falta?</p> <p>352 E.-Con la gente que no se siente bien en</p> <p>353 clase</p>	<p>471 S.-No, me gustaba, mi comportamiento era así,</p> <p>472 llegaba a clase estaba borde, me echaban</p> <p>473 bronca y yo seguía.</p> <p>970 E.-¿Qué crees que puede pasar para que te</p> <p>971 rindas?</p> <p>972 S.-Crear que no hay nada que hacer, que no me</p> <p>973 van a ofrecer puestos, quedarme sola...o no</p> <p>974 encontrar ayuda....</p> <p>544 S.-Si , en el instituto me sentía agobiada,</p> <p>545 porque sabía que lo que estaba haciendo no lo</p> <p>546 iba a aprobar.</p> <p>547 E.-¿Por qué? A-principio - 561</p> <p>548 S.-No se....lo ves todo difícil.....</p> <p>549 intentaba ponerme a estudiar y nada , lo</p> <p>550 pensaba, pero al final pasaba de todo</p> <p>551 absolutamente.</p> <p>44 E.-¿Qué se te pasa por la cabeza?</p> <p>45 S.-Pues,... que aunque siga luchando, no</p> <p>46 lo voy a conseguir, que da igual , no se</p> <p>47 puede hacer nada....</p> <p>(cuando no iba al colegio por sentirse enferma en la cama...)</p> <p>396 E.-Y al final ¿qué hacías para conseguir ir a</p> <p>397 clase ¿cómo lo hacías? 2resolución conflictos- 404</p> <p>398 S.-¡!Buff! pensaba que no me quedaba otra</p> <p>399 alternativa, quense le iban a cargar mis</p> <p>400 padre, me iban a meter interna y me decía que</p> <p>401 iba hoy o nunca e iba y ¡!ya!!</p> <p>425 E.- ¿Qué crees que podías haber hecho en 2resolución conflictos- 432 A-descripción - 438</p> <p>426 aquella época para cambiar la situación?</p> <p>427 S.- Igual abrírmelo más a la gente, tener</p>

<p>354 S.-Habraría con ellos, con cada uno, qué les 355 pasa, los motivos por los que faltan si están 356 bien... , si entienden todo lo que 357 explico, trataría de informarme, cómo 358 están en clase...no echaría broncas... 359 E.-¿Tu crees que si los profesores 360 hablaran con los alumnos conseguirían que 361 fuesen a clase? 362 S.-Con la mayoría si, con otros no. 363 E.-¿Contigo, si? 364 S.-Si, 365 E.-¿Y con tus amigos? 366 S.-Con alguno sí</p>	<p>más 428 trato... haber dicho que lo que tenía que 429 hacer es aprobar ... ir a por ello</p>
<p>Compañeros</p>	<p>Padres</p>
<p>555 E.-¿Crees que hay más razones? 556 S.-Si, si los compañeros con los que vas 557 tampoco estudian (...)</p> <p>326 E.-¿Iban a clase? 327 S.-No, muchas veces no, se corrían la clase y 328 se iban por ahí, les mandaban muchas veces al 329 jefe de estudios, se portaban mal en clase, 330 no estudiaban,....</p> <p>402 entrabas por la puerta pensabas: joder, la 403 bronca del profesor, todos los compañeros 404 mirándote... 405 E.- ¿Se acercaba algún compañero? 2relaciones amigos - 412 406 S.- No</p> <p>60 S.-No en el colegio también lo pasé mal, no 61 me llevaba bien con mis compañeros, era muy 62 tímida</p>	<p>616 E.-¿A ti te obligaban a estudiar? 2relaciones familiares- 620 A-valoración - 620 617 S.-¿En mi casa, mis padres?, no, nunca. Ni me 618 han dicho los deberes, Nada!. Falta si me 619 habría hecho, que me habrían obligao un poco, 620 empujao a estudiar</p>



“Más que nada era el cariño, me preguntaba, se preocupaba por mí” (Ayudas)

A pesar de todos los obstáculos encontrados, Belén también habla de apoyo refiriéndose a dos profesoras, una del colegio y otra del instituto. Todas ellas le han aportado lo mismo: se preocupan por ella, le comprenden y le dan cariño. Ella es importante para ellas, y quizás, saber que significas algo para los demás, es el primer paso para dar los siguientes, saber que existes.

217 P.-¿Qué recuerdos guardas más importantes de
12A escolar curricular- 236

A-valoración - 220

218 tu estancia en el colegio?

219 R.-Pues.....una profesora que me trataba muy

220 bien, me ayudaba bastante, me tenía cariño.

221 P.- Una profesora ...ahá... ¿de qué era

A-descripción - 223

222 profesora?

223 R.- Era mi tutora.

224 P.-¿De qué forma te ayudaba?

A-valoración - 230

225 R.- Me daba mucho cariño, me preguntaba qué

226 tal estaba, se preocupaba de mí.(...)

418 P.- Y la profesora que te ayudaba, ¿qué hacía

12A escolar curricular- 424

A-descripción - 424

419 para mejorar tu situación?

420 R.- Más que nada era el cariño, me

421 preguntaba, se preocupaba por mí, a ver qué

422 me pasaba y eso....., cosa que los demás, te

423 reñían te ponían peor, y no sabían los

424 problemas que tenías, cómo te sientes.

“Si me he volcado en algo ha sido en mis amigos, para mí la amistad es lo primero”

Belén es una joven tímida y sincera, como ella se describe, que le gusta estar con gente, mientras ella sienta seguridad y confianza en ellos. Siempre ha encontrado difícil encontrar amigos, sobre todo buenos amigos en los que apoyarse.

Sobre todo en la infancia, ha tenido dificultades para hacer amigos en la escuela, lo que dificultaba sin duda el sentirse cómoda en este contexto. Pasó largas temporadas sin ir a clase, por sentirse enferma y sin querer salir de la cama, e incluso su madre fue denunciada por su falta a clase.

248 P.-¿Qué tal tu relación con tus compañeros

249 del colegio?

250 R.-Bueno , no me llevaba mucho con ellos,

251 siempre me sentía apartada, ellos hacían su

252 grupillo, y pasaban.

253 P.-¿Te quedabas sola?

254 R.-Si, tenía algún amigo pero faltaban

255 mucho, me quedaba sola y lo pasaba bastante
256 mal. (...)
266 P.-¿Te decían o hacían algo para hacerte
6imagen social - 277
267 sentir mal?
268 R.-Si, a veces me insultaban, vacilaban.
269 P.-¿Por qué crees que lo hacían?
A-valoración - 272
270 R.- Porque no les contestaba, porque veían
271 como era yo, dejaba que me pisaran,
272 demasiado buena.

518 R.-Si, con unos mejor que con otros. Había
519 una amiga con la que estaba mucho tiempo con
520 ella, teníamos confianza... .

Aunque durante la secundaria hizo más amigos, tampoco conseguía encontrar el grupo con el que ella se sintiese segura. Con su grupo de amigos, se dedicaba fundamentalmente a salir y tomar drogas.

La amistad es cuestión de confianza y sinceridad, esto es un principio fundamental para ella.

306 R.- Siempre se criticaban, no me encontraba a
307 gusto.
308 P.-¿Y en ninguno de los dos grupos tu
13cosmovisión - 314
A-principio - 314
309 encontrabas confianza suficiente?
310 R.-No, la gente ya desde pequeña era muy
311 falsa.

Actualmente ella dice tener una buena amiga que conoció hace poco, cuando ella vino a vivir cerca de su casa y se la presentaron. La apoya en todo, es un gran soporte para ella, porque hace lo que siempre ha esperado de todos los demás y de sí misma: la escucha y la empuja a luchar.

15 P.- ¿Si tuvieses que seleccionar, como si
16 tuvieses un álbum ¿no? que tuvieses que
17 seleccionar ese momento, uno de los más
18 felices de tu vida?
19 R.- Uno de los más felices es cuando conocí a
20 mi mejor amiga. (...)

131 R.-juntas y...no se, nos escuchamos, la
132 sinceridad también que tenemos entre
133 nosotras, somos muy sinceras las dos, no se
134 nos gustan muchas cosas en común, hemos
135 pasado mucho tiempo juntas también... .

146 R.-Si, jolín, es que tiene mucha paciencia

147 *ante todo..!!uff!!...siempre me dice que"*
148 *tengo que seguir pa ´lante, que no me rinda,*
149 *que lo voy a conseguir mucho, que me van ha*
150 *estar apoyando toda la gente que me quiere".*

"A veces la casa de los locos, de los gritos, pero bueno..." (Familia)

Su padre pasa la mayor parte del tiempo trabajando en una bodega y su madre está delicada de salud. Discute más con su madre y abuela, porque son parecidas las tres y porque pasan más tiempo juntas. Se lleva mejor con su padre, aunque éste sea el que la riñe cuando no estudia o no para en casa. Su sueño es encontrar un trabajo para irse a otra ciudad lejos. No tiene un gran apego ni confianza con su familia, aunque en el fondo le daría pena separarse de ellos. No tienen una buena relación, pero les gustaría tenerla.

764 R.-*A veces nos llevamos muy mal, discutimos*
765 *todos con todos, pero lo normal... .*

776 P.-*¿Lo que más contentos les pone....?*

777 R.-*.....pfff, no se.....que esté*

778 *cariñosa también, que esté en casa contenta,*

779 *y eso... .*

780 P.-*¿Que tal te sientes en casa?*

2relaciones familiares- 794

A-descripción - 781

781 S.-*La mayoría con ganas de irme.*

999 P.-*¿Qué acontecimiento te gustaría más que*

8deseo vital -1005

A-descripción -1005

1000 *ocurriese en tu vida, cuál te haría más*

1001 *feliz?*

1002 R.-*.....*

1003 P.-*"Que sucediese....tal cosa..."*

1004 R.-*No se, irme a vivir con la gente que*

1005 *quiero.*

La comunicación es una gran dificultad en la familia, sobre todo a nivel emocional, lo que se detecta por la falta de expresiones emocionales, y por la descripción de emociones por medio de conductas, sin mediar palabras. Dice que no le hace falta, pero le gustaría tener mayor expresión de afecto.

805 P.-*¿Nunca lloras?*

806 R.-*No....mi madre si, yo no, casi nunca*

807 *lloro, no me gusta que me vean. A mi padre*

808 *nunca lo he visto llorar, mi abuela tampoco.*

809 P.-*¿Por qué?*

810 R.-*No se.*

811 P.-¿Te da vergüenza?
 812 R.-Sí, yo tengo que estar sola....., aunque
 813 a veces necesitas un abrazo. (...)

610 P.-¿Tus padres sabían algo de cómo te
 611 sentías?
 612 R.-Sí, mi madre sí, porque notó que yo no
 613 comía y mi madre no sabía lo que me
 614 había pasado pero me veía en la cama de
 615 madrugada a lo mejor, llorando, y venía donde
 616 mi, pero yo cerraba la puerta.
 617 P.-¿No hablabas con tus padres?
 618 R.-No.
 619 P.-¿No te sientes bien haciéndolo?
 620 R.-No es que no es necesario decirlo, mi
 621 sufrimiento se ve. (...)

695 P.-¿Tu consideras que con tus padres tienes una
 2relaciones familiares- 717
 696 buena comunicación?
 697 R.-No.
 698 P.-¿Y afecto? ¿Os transmitís afecto, abrazos
 699 o dices cosas positivas de vez en cuando?
 700 R.-No, nunca.
 701 P.-¿Les das besos al salir o al llegar?
 702 R.-No, nunca.
 703 P.-¿No tenéis costumbre?
 704 R.-No. Solo nos damos besos cuando me voy de
 705 viaje bastantes días, dos besos, o por
 706 Navidad, lo típico, cuando te dan regalos, tu
 707 cumpleaños, te dan regalos dos besos y
 708 prufff, pero nunca, nunca.
 709 P.-¿Y a ti te gustaría?
 A-valoración - 717
 710 R.-Si muchas veces cuando veo a mi madre me
 711 dan ganas de darle un beso y tal.
 712 P.-¿Y que es lo que te frena?
 713 R.-No lo sé.
 714 P.-¿Tu crees que a ella la gustaría?
 715 R.-Sí, creo que si. Y a mí que lo hiciera
 716 ella. Nosotros somos...no sé, como nunca lo
 717 hemos hecho.

“Yo no veía salida” (Incidentes críticos)

Belén, a pesar de que recuerda su vida con un tinte de tristeza siempre presente, ha vivido tres momentos especialmente difíciles. En el biograma podemos observar cómo su bienestar es alterado por estas circunstancias, provocando el que Belén tenga que remontar estos obstáculos desde un estado mas negativo y, por tanto, más difícil. Fundamentalmente ella percibe un cambio a partir de los 15 años, cuando deja los estudios, pues aunque se

arrepiente de ello, su estado de ánimo mejoró al abandonar el instituto, una agonía diaria para ella, y con este cambio también se favoreció sus relaciones familiares. Actualmente se siente contenta con su proyecto de sacar la oposición, hecho que le permitiría su independencia y alcanzar el resto de sus metas.

La muerte de su abuelo, tras una larga temporada enfermo de Alzheimer, cuando contaba con diez años de edad, supuso un cambio importante en su vida. Se quedó sin el apoyo de la única persona de su familia con la que a ella le gustaba estar y para el cual ella era alguien importante, una figura de apego. Como es habitual, expresa y percibe las emociones por medio de comportamientos que tienen un significado para ella.

760 R.-*Lo pasé muy mal cuando mi abuelo, que
A-problema - 761
761 estuvo enfermo, tuvo Alzheimer y murió.(...)*
781 P.-*¿Le querías mucho?*
782 R.-*Sí, cuando era pequeña siempre era con el
783 que iba a pasear.*
784 P.-*¿Estabas mucho con el?*
785 R.-*Incluso cuando perdió la memoria, a mi
786 siempre me conocía, apretaba la mano, a veces
787 sólo tomaba la medicación conmigo, ni con su
788 mujer la tomaba, sólo la tomaba conmigo.*

El segundo momento crítico que recuerda, es lo primero que cambiaría en su vida si tuviese la oportunidad de hacerlo, pues ha pasado y pasa mucho miedo, y la ha condicionado su vida desde entonces. Estuvo saliendo con un chico gitano cuando tenía 15 años; sólo estuvieron juntos cuatro meses y ninguno de los dos estaba contento con la relación. Cuando ella rompió, el chico y su familia la buscaron para agredirla, terminando en una bofetada, y en la implícita prohibición de pasar por las calles donde ellos habitan o cruzarse con ellos ante la amenaza de una nueva agresión. Ésta es una de las razones por las que ella querría irse a vivir fuera, por evitar a sus “*enemigos*”.

167 P.-*¿Y que cambiarás?*
2relaciones pareja - 220
168 R.-*¡Buff! No se, lo primero un chico que
169 estuve saliendo que vamos, busqué la ruina
170 por ese chaval.(...)*
184 R.-*No, es que una vez que sales con uno de
185 ellos, te fichan para toda tu vida...y todos
186 contra ti.(...)*
192 R.-*Los dos, ya andábamos que no.. ya se puso
193 contra mi y...hay momentos que tuve miedo.(...)*
203 P.-*Cuándo dices que vinieron a por vosotros*
204 *¿a que te refieres?*
205 R.-*A pegarnos.*
206 P.-*¿Y lo consiguieron?*

207 R.-Bueno, no..., un tortazo y eso.
208 P.-¿Y después de ese día pasó algo más?
209 R.-No, bueno, que no puedes pasar por donde
210 están ellos, todavía te conocen y si te ven
211 te van a dar al cabo de años.

Tan solo hace dos meses ha vivido el peor momento de su vida, al tomar la decisión de romper una relación de noviazgo de dos años porque se “encaprichó” de otro chico, y después se arrepintió. A esto se suman discusiones con su familia, habitualmente en torno a los estudios y a que Belén no pasa tiempo en casa. Llevó a cabo incluso un intento de suicidio con los tranquilizantes que se estaba automedicando, pero fue impedido por la aparición de una compañera. A pesar de estar pasándolo tan mal, no tiene a nadie de confianza en quien apoyarse, e intenta no pensar escuchando música o saliendo a dar una vuelta con amigos para “desconectar”, estar fuera de su casa el mayor tiempo posible.

571 P.-¿Alguna vez te has sentido deprimida. Muy,
4incidente social - 600
A-problema - 628
572 muy triste.?
573 R.-Sí.
574 P.-¿Cuándo te has sentido así?
575 R.-Pues no hace mucho, hace unos dos meses o
576 así.
577 P.-¿Y por qué te sentiste en ese momento
578 peor? ¿Qué pasó en esos momentos, hace dos
579 meses?
580 R.-Puff, Por lo que me ha pasado, vamos, por
581 amor, he discutido mucho en casa. Muchos
582 problemas todos juntos, se me venían todos
583 juntos. Yo lo paso fatal, o sea como esa vez
584 no lo he pasado en mi vida, harías cualquier
585 locura.(...)
601 P.-¿Y con quién hablabas en esos momentos?
3B social personal - 628
602 R.-Con nadie.

Moraleja de una joven vida

A pesar de las dificultades, Belén ha sabido aprender de estas, reconocerlas, aunque no sea tan fácil cambiarlas uno mismo. Lo que tiene claro es que no quiere que sus hijos cometan sus mismos errores en el futuro, quiere que sean una imagen mejorada de sí misma, con la lección aprendida; después de todo, hay cosas que sí se pueden mejorar, aunque tampoco sea fácil:

746 P.- Si tuvieras que darles tres consejos...
747 R.-Que comprendan a los demás, que cada uno

*748 viva como quiera, o sea la igualdad que
749 tienen que buscarse una meta, que tienen que
750 luchar por todo, que nunca se rindan, que
751 confíen en la gente que les quiere.*

AUTORA

**Raquel Palomera
Universidad de Cantabria**

6.1.3. HISTORIA DE VIDA DE ANDREA

Perfil Biográfico

Andrea tiene 18 años. Hija única, ha vivido con su madre en diferentes hogares hasta los 14 años, edad en la que ingresó en el sistema de protección infantil, abandonando la residencia familiar. Desde hace algo más de un año vive en un piso tutelado, ubicado en Santander, con otras tres adolescentes y una educadora.

Cuatro cambios de residencia familiar por Santander y pueblos de los alrededores durante la escolarización primaria, dejan traslucir la inestabilidad de una vida familiar donde el único apoyo significativo son los abuelos maternos. Estas mudanzas generan una experiencia escolar discontinua: cursó primaria en 4 colegios distintos, en dos de ellos durante apenas medio año.

Tras repetir 6º de E.P. cursa los tres primeros años de la E.S.O., para abandonar los estudios de los 13 a los 15 años y dedicarse, según sus palabras, a “echarse novio”. Esta relación ha supuesto un punto de inflexión importante en la vida de Andrea, tanto por los picos que ha dibujado en su biograma, como por haberla forzado a buscar una salida y apoyos que la ayudaran a salir de esa relación y por servirla para reelaborar sus expectativas de futuro.

La situación laboral familiar está conformada por una madre actualmente sin empleo, un padre carpintero, y Andrea, que trabaja en una cafetería en Torrelavega. Accedió a este empleo tras acabar un curso de Garantía Social de Ayudante de Camarera; curso ofertado por una fundación que trabaja con adolescentes y jóvenes en situación de riesgo social. El acceso al empleo fue facilitado por esta misma fundación.

El contacto con Andrea nos es facilitado por una persona que trabaja en una entidad que desarrolla un programa de Medidas Judiciales en Medio Abierto. Esto viene a completar un mosaico que ya íbamos dibujando, en el que diferentes ámbitos de su vida están impregnados por la presencia de diferentes agentes socioeducativos: lo escolar, lo laboral, lo judicial y la vida familiar son objeto de intervención social.

“No soy la misma que yo era antes”

Andrea se define a sí misma como una persona muy abierta, muy alegre y muy confiada, a lo que añade:

“...cosa que no tenía que ser, pero bueno (...) me confío mucho de la gente y...luego me dan palos por detrás, ¿sabes?”

(A: 20- 24).

Al preguntarla por lo más importante en su vida y por aquello de lo que se siente más orgullosa hace alusión al trabajo y a la finalización del curso de Garantía que le facilitó el acceso al mundo laboral.

“... lo primero el trabajo ¿no? Porque me costó mucho, empezar a las clases, a ir y... para hacer el curso también estuve mucho tiempo, buf, estuve entre que sí que no, y al final sí, empecé a ir (...)pues porque, o sea cuando estás como... cómo decirte, cuando estás como por ejemplo fuera, que nunca has estado ahí, pues no piensas nada que el trabajo no es nada, pero cuando estás día a día y detrás de ahí todos los días, pues te das cuenta que sí, y que poco a poco, pues te vas superando” (A: 19-48).

“Pues... vamos, lo primero por terminar el curso, porque... vamos he sido la única que le he terminado, de todo el curso, de quince personas (...)” (A: 59- 62).

Como vemos, la importancia de dichos eventos vitales radica en cómo éstos son, de algún modo, expresión de la capacidad personal, la toma de responsabilidades y el empoderamiento, y así es como expresa finalmente su satisfacción vital:

“... bueno y... de que también que... yo he cambiado mucho, no soy la misma que yo era antes, porque yo veía las cosas de otra manera (...) Pero luego ya te vas dando cuenta de que las cosas no son así y... de que... vale, tu madre no va estar todo el día para darte dinero, para estar encima tuyo...” (A:66- 76).

De manera que, al hablar del momento actual y valorarlo en el biograma comenta:

“Y ahora estoy... pues mejor que nunca (...) Tengo mi trabajo, eh... soy responsable... llego a casa a la hora que tengo que llegar...” (B: 181- 187).

Este cambio personal, que refiere en primer lugar en relación al trabajo, va siendo completado y matizado a lo largo de las entrevistas:

“Como que he cambiado así un poco... y como ya no soy la misma...” (E.B. 657- 658)

“Yo salía a la calle y era como... no te metas conmigo... o no... ¿sabes?... o no me mires mal” (E.B. 662-664).

“Todo lo que me decía era porque me lo merecía”

Del análisis de los incidentes críticos y del biograma se desprende que, si Andrea rechaza actualmente algún aspecto de su vida, es sin lugar a dudas la relación de pareja que mantuvo con un chico al comienzo de su adolescencia. De hecho, lo señala como aquello de lo que menos orgullosa se siente y como algo que, si pudiera, cambiaría de lo que ha sido su vida:

“Buf, de las que menos... de... buf... de creer cosas que a mí me decía un chico, porque no sabía, y me lo creía todo, o sea todo, todo lo que me dijera, buf, y pa mí eso no me siento nada orgullosa” (A: 80 –84).

“Eh... muchas veces me decía, porque no me quieres porque no me lo demuestras, porque tal, me decía, que te vengas conmigo a mi casa, y yo iba como tonta...” (E.B 896- 899).

“No sé cambiaría... no haber estado con ese chico... nunca haber ido a las ferias de Astillero hace cuatro años...” (en esas ferias le conoció) (E.F. 601-603).

El discurso de la entrevistada transmite una sensación opresiva; la vivencia de una experiencia afectiva que, entre otras cosas, en ese momento le cercenó y limitó en diferentes ámbitos vitales. Esto podemos apreciarlo en primer lugar en el biograma, puesto que de los doce a los dieciséis años los únicos incidentes que señala y que por tanto determinan su dibujo son distintos aspectos de esta relación. Resulta así que el relato de un determinado periodo de la vida de Andrea se define únicamente “en relación a”, perdiendo la capacidad autorreferencial:

“... yo a los doce pues... estaba bien, lo que pasa que... empecé a salir con un chico... y lo que yo me acuerdo es que ese chico, al principio me trataba muy bien” (B: 106- 110)

“¿A los catorce? Mal. Mal porque con el chaval que salía... era un cabrón, y se pasaba conmigo, me chillaba, me pegaba” (B: 135-137).

“...y no podía, y no podía porque... era como que él... no me dejaba en paz ¿sabes? Yo le decía algo y me atacaba ¿sabes? Entonces ya a los dieciséis, tuve una movida con él muy gorda, y me pegó y yo le pegué, y vamos ahí mismo lo dejé con él” (B: 146- 152).

Las limitaciones eran variadas. Se plasman en lo social, lo escolar y lo laboral, puesto que ella relaciona el alejamiento de su mejor amiga y el abandono de los estudios con este noviazgo, relatando además que en esa temporada trabajó cuidando niños, ocupación que dejó porque...

“... tuve una discusión con mi... con mi ex, y me dijo que yo no me iba a cuidar niños sino que yo me iba por ahí a tontear” (E.F. 838-841).

Pero la mayor limitación iba mucho más allá. Es aquella por la que termina dudando o inhibiendo el propio criterio, la que le hace sentir miedo y le limita en su autonomía:

“ O sea, pues desde entonces lo veía pues como... este tío pero que me está diciendo ¿no? Pero por otra parte digo, pero igual tiene razón lo que me está diciendo. Porque te comen la cabeza de tal manera que tú te crees lo que ellos te dicen (...) Yo nunca podía decir nada, porque todo lo que yo diría estaba mal dicho ¿sabes? Entonces pues yo creía que... como me lo decía él, que... que yo todo, cada vez que abro la boca jodo todo (...) y me decía... que te calles la boca que no se qué. Y luego ya... cuando estás bastante tiempo con ellos, te hacen creer que tu, o sea, te hacen sentirte tú culpable” (E.F. 849- 867).

“...me amenazaba, me decía que si... o sea que si le dejaba que... que si yo no era pa él, yo no era pa nadie” (B:159- 161).

“...tenía miedo a salir de la calle, no podía salir sola, eh... era pisar la calle y tener pánico” (E.F:62-64).

Andrea no atribuye el carácter de esta relación al azar o a las características individuales propias ni del chico; una conciencia de género sostiene la visión de que este asunto se habría desarrollado de otra manera si hubiese sido chico (la pregunta de hecho se refiere a

qué piensa habría sido distinto en general, y es ella la que escoge centrarse en ese aspecto en particular):

“Siendo chico pues no me habrían hecho daño(...)si fuera chico... nunca pondría la mano a nadie encima”(E.F: 252- 256).

Nos deja asimismo entrever su concepción del carácter aprendido del género y de las relaciones en la siguiente declaración, por la que afirma una perspectiva propia, distinta a la que quisieron inculcarla:

“A mí mi madre me decía que yo jugaría con niñas, que yo con niños no jugaría, ¿sabes? Y caro, yo ahora tengo amigos, o sea tengo mejores amigos y mejores amigas. Y yo cuando le digo a mi madre, es que éste es mi mejor amigo, no, me dice que no me entiende, o sea que... que nunca se va a tener mejor amigo” (E.F: 1256-1263).

Otro aspecto vivido como problemático es el paso de vivir en casa materna a vivir en la residencia o el piso tutelado. Aunque valora la ubicación geográfica de su nuevo hogar, más céntrico, menos alejado de todo y de los diferentes servicios que ofrece una ciudad y en una zona menos degradada urbanísticamente hablando (define su barrio como una carretera vieja), califica de traumática dicha transición, a lo que añade hablando del piso:

“Pa mí es mi casa pero no es mi casa, mi casa es la casa de mi madre” (E.B. 154-156)

Al describirlo, el empeño en resaltar la “normalidad” del piso hace dudar de la normalidad con la que lo vive:

“Una cocina normal vamos, como la de una casa normal, cualquiera, (...) el salón es bastante grande, tiene la tele... bueno como una sala normal” (E.B. 187-189; 199-211)

Por otro lado, este sentirse constreñida por la norma lo manifiesta al expresar como deseo de hábitat irse a vivir a Benidorm, un lugar donde...

“...vamos te da igual como salgas, que la gente no te mira, ni te dice nada. Aquí en Santander como salgas de una manera que no le gusta a los demás, te ponen unas caras, vamos que... que parecen que te están matando” (E.B 386- 391).

La discontinuidad de la experiencia escolar a la que hacíamos referencia más arriba también es expresada por la entrevistada:

“Bueno pues ahí no duré ni un asalto” (haciendo referencia a uno de los colegios en que estuvo) (E.B. 783-784).

Pero de dicha experiencia es principalmente la actuación de los profesores el objeto de sus críticas en diferentes momentos de la entrevista:

“A veces pues no entendíamos las cosas, le decíamos... oyes por favor ¿nos lo puedes repetir? Y nos decía, no porque ya os lo he dicho dos veces y ya no lo repito más” (E.B. 946- 950).

“... yo es que le decía a mis compañeras a veces, es que parecemos burros joder. Sí porque es que me parecía muy fuerte que una profesora, porque que me digas un alumno que... que yo que sé, que le haya pasao algo y está de mala leche pues bueno, pero es que una profesora... que entre... en el tema de hoy, no se qué no... y que no diga ni buenos días...” (E.F. 389- 405).

Respecto a los agrupamientos por “nivel” y “capacidad” dice:

“Yo lo veía mal, porque jolín, ya sé que... hay personas que... aprenden más rápido que otras ¿no? Pero yo creo que toda la clase tendríamos que estar igual, y si, pues un compañero no lo sabe, pues explicárselo ¿no? Lo normal. (E.B. 1149-1154).

El entorno familiar es percibido como una barrera que dificulta la participación en la vida escolar. Porque a su juicio el ambiente de la casa materna impide el estudio, y por no ser el estudio una actividad valorada:

“... nunca hay un silencio, o sea siempre está todo lleno de gente, o alguien está chillando o...” (E.F: 726-728)

“... lo que quiere mi madre es que trabaje. No que estudie” (E.F. 764-765)

“Pues... yo necesito ¿sabes? Que alguien esté ahí conmigo”

Preguntarle a Andrea qué necesitaría o qué dificultades tendría que superar para conseguir lo que se plantea como su proyecto vital, para que siga hacia arriba la línea que dibuja en su biograma nos lleva a una respuesta sencilla y esclarecedora:

“Pues... yo necesito ¿sabes? Que alguien esté ahí conmigo ¿sabes?” (B: 200- 201).

Respuesta bastante congruente además con el conjunto de su relato, en el que hace continua referencia a diferentes personas que han sido importantes en su vida, por haberle proporcionado apoyo, por haberle posibilitado un cambio de perspectiva, etc.

“...esa chavala ha estado encima mío, o sea, en todo lo que he decidido, estando conmigo en lo bueno y en lo malo, vamos. Que venía conmigo cuando yo... no podía salir de casa sola. ¿Sabes? Y venía conmigo. A todos los lados. Venía conmigo.”
(E.B : 49-54).

“...tienes que enfrentarte (...) si no te va hacer lo mismo toda la vida” (E.F: 44-46) (en referencia a lo que le decía esa misma amiga cuando Andrea tenía miedo a encontrarse al entonces ya ex-novio).

“...yo pensaba con él estaba bien, estaba a gusto pero... no era así ¿sabes? Y todo lo que me decía era porque me lo merecía o... cosas por el estilo. Pero luego me he dado cuenta que no, que no, que no era así.

: Y... cómo te diste cuenta de que no era así? con... con el , con alguien, contigo misma...

R: Pues mira, eh... yo creo que con el tiempo, pero también, por... no sé, por mis educadoras, por que yo creo que si yo no hubiera entrado en los pisos ya te digo yo que en este momento seguiría con él” (A: 90-103).

Sitúa en sus educadoras el estímulo para cambiar de perspectiva, en otro momento menciona también en este sentido a su madre; y son principalmente un amigo y una amiga, motivo de selección de sendas fotografías en la técnica de la foto, los apoyos que le permiten elaborar una nueva conducta una vez tomada la decisión de dejar al novio.

El que “alguien esté ahí” es una necesidad que traspasa todo, en el ámbito escolar lo expresa así cuando se le pregunta qué habría necesitado de los profesores:

“Pues igual que mi profesor estaría un poquitín más encima mío” (E.B. 995-996).

La demanda que Andrea formula al profesorado se centra en dos aspectos: Por un lado en la relación que sean capaces de establecer con el alumnado. Por otro en el empeño que pongan en hacer comprender lo que explican, lo que no es más que la confianza en la capacidad de aprendizaje de todo el alumnado:

“... ya no que sea majo contigo ¿no? pero... que menos que entrar por la clase y decir, buenos días o tal (...) yo es que le decía a mis compañeras a veces, es que parecemos burros joder. Sí porque es que me parecía muy fuerte que una profesora, porque que me digas un alumno que... que yo que sé, que le haya pasao algo y está de mala leche pues bueno, pero es que una profesora... que entre... en el tema de hoy, no se qué no... y que no diga ni buenos días...” (E.F. 387- 405).

“... aunque no fuera en el recreo que fuera en otro momento, a mi me daría igual, que me lo volvería a explicar y... pero o sea es que sólo explicarlo una vez, igual pues la gente que ya tiene el más ritmo de... de estudiar pues sí, pero la gente así que está como un poquitín apartada pues yo creo que... que sería mejor explicarlo más de una vez, porque por lo menos pa que lo cojas, aunque no lo te lo sepas” (E.F. 160- 169).

Aquellos que confiaron en su capacidad, que le instaban a hacer los deberes o con los que llegaba a acuerdos del tipo “si no haces los deberes no vas a coro” (una de las actividades preferidas de Andrea), así como los que le dedicaron tiempo, son los recordados como relevantes y hacia los que expresa su agradecimiento:

“Y hay profesores que sí, y dicen pues venga en el recreo... y uno por ejemplo Ramón me acuerdo que se traía los cafés, y se le tomaba en... en la sala, de ellos, para explicarme la lección y todo” (E.F. 104- 108).

La importancia de lo interpersonal se materializa cuando formula estas demandas o expresa lo que han supuesto diferentes apoyos en su vida. Sus vivencias más íntimas le llevan a reformular el modelo de chico al que quiere acercarse, desde la conciencia de lo vivido. Al imaginar la foto que le gustaría tener, nos habla de una relación que se sale de los estereotipos de género que ha experimentado hasta entonces:

“ O sea pues un chico normal es que te respete, que... (...) Un chico normal y corriente. Y que no te... dé ningún chuletón, ni nada” (E.F. 613- 618).

“Lo importante es que sea bueno, y que te respete eso lo primero” (E.F. 638-639).

“...con un chaval, pero que no es nada mío, pero es un amigo (...) porque es muy majo y así muy, muy agradable, muy... te trata así como si fueras no sé, te trata muy bien, te... te habla y cuando te habla pues te habla bien, no te habla como los típicos...” (F: 233- 243).

No habla desde la ingenuidad de quien delega en la otra persona y en sus atributos (que sea bueno, que te trate bien, ...) el tipo de interacciones que vaya a establecer en un futuro, sino desde la conciencia de la necesidad de protagonismo de la propia vida, y del sustento material que ésta necesita para hacerse factible dicho empoderamiento. Por eso entra dentro de su proyecto vital el trabajo remunerado:

“... si algún día me pasa algo o discuto con alguien, o tal, pues yo sé que tengo mi dinero ¿sabes? Y sé que cuando quiera puedo irme, y de la otra manera sé que no me puedo ir y que tengo que aguantar lo que sea” (E.F. 746-751).

Por otro lado, este protagonismo necesita de la confianza en la propia capacidad, confianza que ha sido ganada gracias a la experiencia de éxito que, como hemos visto, supuso terminar el curso de garantía social y posteriormente sentirse competente en su trabajo. Esto le permite plantearse de la siguiente manera su futuro más inmediato:

“... yo en principio quiero terminar este contrato pero... después me quiero volver a poner a estudiar otra vez. Porque no sé, hum... siento que quiero estudiar que... que... valgo para estudiar y que quiero seguir adelante” (A: 112-117).

“Porque yo antes, eh... lo que pensaba era salir, de los pisos e irme con mi madre. Ahora veo las cosas de otra manera, como que... quiero independizarme irme sola” (E.B. 85-89).

“Lo que yo quiero es... irme sola ¿sabes? Irme a vivir sola. Eh... tener mi casa, que vamos que yo creo que a todo el mundo le gustaría eso, y nada pues... trabajar y lo típico de una vida normal” (E.F. 692- 697).

“Como una vida normal (...) yo de momento no me quiero casar, pero supongo que con esos añitos ya estaría casada y todo (...) yo trabajaría, vamos, por mí no trabajaría, no dejaría mis trabajos por nadie, y... to pa'lante” (E.F. 798- 809).

Aunque sigue pesando un modelo que define a priori las expectativas vitales (casarse, tener una casa, ...), la experiencia vivida le ha permitido reelaborar, su proyecto vital. De hecho, de aquí en adelante Andrea imagina un biograma en línea ascendente, expresa su confianza en el futuro (*y... to pa 'lante*) y la determinación por explorar en una forma de vida no condicionada por la necesidad de una pareja o compañía para emanciparse.

AUTORA
Maria Samperio
Universidad de Cantabria

6.1.4. HISTORIA DE VIDA DE SARA

Perfil Biográfico

“P. ¿Tú crees que has olvidado la mayoría de tus recuerdos infantiles?”

R. Sí. Muchas veces no me quiero ni acordar, porque quiero llegar ahí, pa ver... saber si hay algo que pasó ahí, pa que mi madre me estuviera... muchas veces pensé en ir a lo de... ¿Tú veías lo del Canal Sur del nota que hipnotizaba?”. (Biograma)

A sus 22 años Sara reconoce no recordar mucho de su pasado. Su infancia y adolescencia están marcadas por conflictos y carencias familiares, que recaen sobretodo en la figura de su madre, y por nacer y vivir en un barrio marginal ubicado un pueblo cercano a Sevilla.

Sara abandonó los estudios sin obtener el título de Graduado Escolar. A partir de esta fecha su vida ha fluctuado entre empleos que no han requerido una significativa cualificación y cursos remunerados para aprender un oficio.

Tras dejar su casa a los 19 años, empujada por la actitud de su madre, Sara ha rehecho su vida junto a su novio. Junto a él y los padres de él ha encontrado el equilibrio y la familia que nunca ha tenido. Hoy en día es optimista, en el futuro se ve junto a su pareja, mejorando su vivienda, teniendo hijos y dándoles todo el cariño que ella no ha tenido, trabajando y estudiando para obtener el título de Graduado Escolar.

“Lo primero es que les voy a dar mucho cariño, que es lo que a mí más falta me ha hecho de mis padres. Mucho cariño, le voy a dar to el que pueda y lo voy a poner a que estudie, es que tiene que estudiar”. (Ent. Focalizada)

Sara tiene claro que de lo que se siente más orgullosa es de estar con su novio y de ser autosuficiente, porque según ella todo lo que tiene lo ha conseguido por sí misma ya que no ha tenido a nadie que le ayudase.

“Yo de estar con mi novio, de no... y de que siempre me he valío por mí misma, que no he tenido a nadie que me eche una mano. Siempre he salío adelante...”. (Autopresentación)

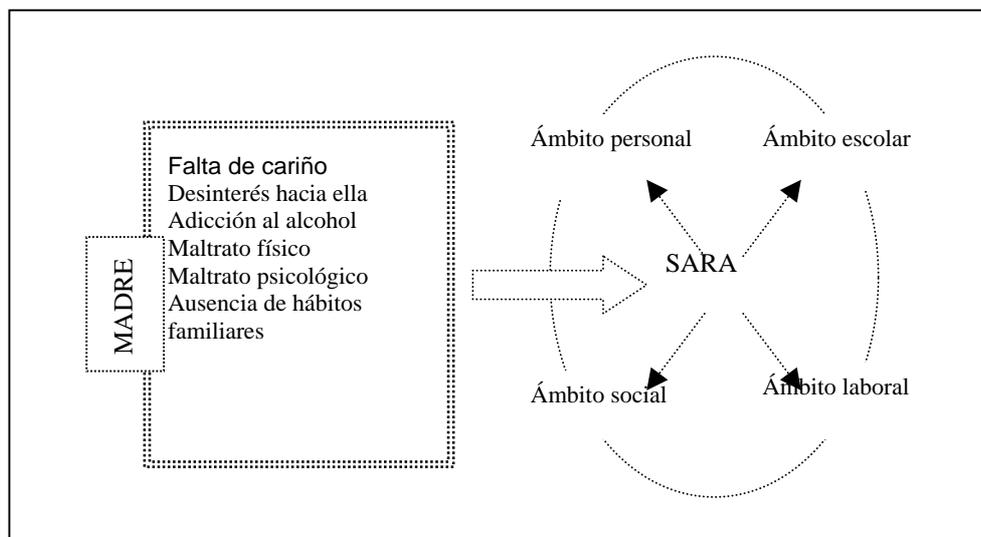
La historia familiar: subsistir en la adversidad

“Ahora es cuando estoy bien. Es que no... no cambio ahora esto... no lo cambio yo ahora por na, y se lo digo yo muchas veces a la gente. Digo: me alegro de que mi madre me fuera echao”. (Biograma)

Sara tiene dos hermanas y un hermano pequeño de 5 años. La hermana menor tiene 20 años y la mayor 24. Esta última, al igual que la protagonista del caso, no vive en la residencia familiar. Lleva varios años independizada y es madre de una niña.

Los padres de Sara no tienen un empleo estable, se podría considerar que su nivel socio-económico es bajo. La madre trabaja esporádicamente como limpiadora en centros educativos. El padre, inicialmente, mecánico, permanece inactivo, recibiendo una prestación simbólica por incapacidad permanente.

En la historia familiar de Sara ha dejado huella la figura materna. La joven recuerda una infancia marcada por la ausencia del cariño de su madre, por el desinterés de ésta por todo lo que hacía ella (en la escuela, en el día a día...). Aunque actuaba de la misma manera con sus hermanas, Sara cree que en su caso se acentuaba más.



Sara relata como su madre tuvo problemas con el alcohol cuando ella tenía 10 años y como hasta los 13 no acudió a una clínica de desintoxicación.

“Que mi madre bebía y nos mandaba a mí y a mi hermana por cerveza”. (Biograma)

La adicción de su madre ha condicionado los hábitos de vida de la joven. Aunque podría haber ocurrido a la inversa, Sara detesta el alcohol, nunca lo ha consumido y no soporta ver a personas en situación de embriaguez.

“También influyó sobre mí porque no me gusta beber... ¿Sabes lo que te digo o no? Y como yo he visto eso en mi casa... es que me da un asco”. (Biograma)

Recuerda su infancia con mucho dolor. Dice que en su casa nada era normal. Pone el ejemplo de la Navidad, cómo no se hacía nada especial en su familia y lo triste que se sentía por ello.

“A mí las Navidades nunca me han gustado, me ponía triste, me hartaba de llorar, pero porque en mi casa eso no (...) nunca se han celebrao”. (Ent. Focalizada)

También comenta Sara el maltrato que ha recibido por parte de su madre. A veces físico, pero casi siempre psicológico. Ella ve como estas vivencias han influido en su personalidad, en un carácter más agrio.

“Sí, porque yo siempre he tenido muy mal genio, siempre estaba a la defensiva”. (Biograma)

Su vida en la unidad familiar está llena de experiencias negativas y de recuerdos que no desea evocar. A las 19 años es cuando abandona a su familia y emprende una nueva etapa de su vida. Pero, ¿qué lleva a Sara a tomar esta decisión? Sara nos narra este incidente con cierta emoción. Dice que realmente su madre la echó de casa. Ya lo había hecho otra vez, en la que se fue a vivir con su tía, pero finalmente volvió. En esta segunda ocasión, su salida de la casa fue irrevocable. Se marchó para no volver. Ese día había tenido una fuerte discusión con su madre. Ella le reprochaba que sólo aportara a la familia 25.000 pesetas, que esa cantidad no era suficiente. Le exigió que se fuera de la casa, y a tal extremo llegó la cólera de la madre, que le arrojó toda la ropa por el balcón.

“Por los problemas de mi madre que... siempre estaba mal conmigo y me echó a la calle, me echó dos veces y la segunda vez me recogió mi suegra y ya me quedé allí”. (Ent. Biográfica)

De su padre dice que lo quiere mucho, pero que tampoco tiene mucha relación con él porque apoya en todo a su madre. Su padre es la persona en la que recaen todas las responsabilidades de la casa.

“Con mi padre me llevaba, porque yo a mi padre lo quería mucho. Lo que pasa que como él se pone a favor de ella, po entonces mi padre ya pa mí...”. (Ent. Biográfica)
“Mi padre es un hombre más bueno. Es el que hace las faenas en mi casa, el que hace de comer. Ella no hace na”. (Ent. Focalizada)

Ella dice que no entiendo esto, que no sabe cómo él no se da cuenta. Llega a dudar incluso de los sentimientos de su madre hacia él. Cuestiona la fidelidad de ella aludiendo a los rumores que circulan por el barrio:

“Que mucha gente dice que mi hermano no es de mi padre, de mi tío. Porque yo creo en verdad que mi madre a mi padre no lo quiere, yo creo que quiere a... mi tete como yo siempre le he dicho”. (Biograma)

Con sus hermanas desde que se fue de casa tampoco mantiene mucha relación, se ven ocasionalmente. A la persona que realmente echa de menos es a su hermano pequeño, al que su madre no deja ver. Sara comenta como lo tiene que ver a escondidas para que no se entere su madre.

“Con mis hermanas... no tengo apenas roce, mis hermanas cuando necesitan algo de mí es cuando vienen a buscarme o si no pasan los días que no nos vemos”. (Ent. Biográfica)

Cuando abandonó la casa, su novio y suegra la acogieron como una verdadera familia. A partir de entonces su vida cambió, Sara se siente feliz por ello. Dice que quiénes realmente le han ayudado en todo han sido ellos y dónde ha encontrado el cariño que nunca tuvo en su casa ha sido con esta familia.

“Mi novio y mi suegra son los que más me han ayudado, me han ayudado más que nadie”. (Autopresentación)

Con su novio mantiene una relación desde los 12 años. Lo conoció en un campamento de verano, siendo su monitor. Él es tres años mayor que ella. Estudió hasta 3º de BUP y en la actualidad trabaja como tornero. Ella siente una gran admiración por él.

Nacer y vivir en el Espigón: Sobrevivir al límite de la marginalidad

“Yo antes no lo dividía, pero ahora sí. Es que es como me dice mi suegra: es que tú te has vuelto tonta desde que tienes en la cabeza al Manuel, porque yo antes el Espigón lo veía de otra forma y ahora mi... esta parte, yo la veo más tranquila (Ent. Biográfica)

Sara ha vivido siempre en el barrio Blanco. Este es un barrio situado en un pueblo sevillano muy cercano a la capital. Los vecinos de esta población consideran que es una zona del pueblo marginal, fuente de delincuencia y drogadicción. Los problemas económicos de la mayoría de las personas que habitan el barrio son evidentes. Aunque para muchos pase desapercibido, los propios habitantes del barrio distinguen en el mismo dos zonas: la alta y la baja. La zona baja está aún más deprimida que la alta, y entre los vecinos de una y otra zona hay auto-exclusión. La familia de Sara vive en la zona baja y la de su novio en la alta. Por este motivo cuando comenzó a salir con su novio, la madre de éste se oponía a la relación. Ella decía que quería para su hijo alguien mejor, alguien que no fuera de el Espigón.

“Claro, es lo que decía mi suegra, que ella quería pa su hijo algo mejor. Y es verdad”. (Ent. Biográfica)

Ella nota como al cambiar de barrio cambia ella también. Dice que antes no apreciaba diferencia entre una zona y otra pero que desde que vive en el Espigón alto se comporta mejor. Es capaz de hacer cosas que antes no se atrevía.

“Ahora no, ahora yo voy y pregunto, y me dicen Sara tú te están dando cuenta... y digo sí que es verdad. Antes yo que sé me daba cosa de ir a preguntarle a alguien”. (Ent. Biográfica)

La historia escolar: estar pero no pertenecer

“Yo creo que ellos –los maestros- estaban más contentos el día cuando nos íbamos nosotros”. (Ent. Biográfica)

“Allí los maestros decían que éramos muebles (...) porque los maestros no querían na con nosotros y los maestros ya nos

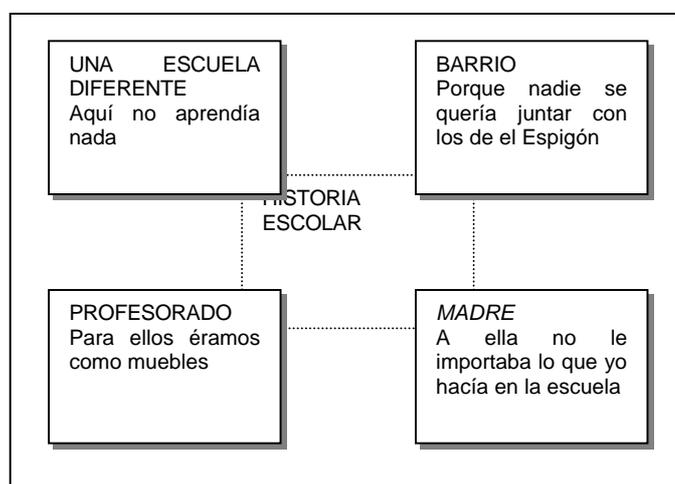
habían dicho que no querían na con nosotros”. (Ent. Focalizada)

La primera vez que estuvo escolarizada Sara fue en una escuela de su barrio. En ella estuvo hasta sexto de Primaria, el último curso que podía cursar en el centro. La joven dice que en ella no aprendió demasiado. Según ella relata en el centro sólo se impartían las áreas instrumentales y asignaturas como gimnasia o plástica. El curriculum de este centro era complemente distinto al de otras instituciones de la localidad.

Los recuerdos que Sara tiene de su segundo colegio no son demasiado agradables. En éste estuvo escolarizada hasta que poco a poco fue perdiendo el interés por estudiar, el absentismo comenzó a ser frecuente, y finalmente dejó de los estudios sin haber obtenido el título de Graduado Escolar.

“Allí yo... lo he pasado malamente vamos, a mí, porque mis amigas fueron antes a ese colegio antes que yo, entonces cuando yo llegué ellas sabían más que yo”. (Ent. Biográfica)

En esta etapa de su escolarización cabe señalar ciertas barreras que sin duda han marcado toda su trayectoria escolar. Sus palabras se pueden sintetizar en la siguiente figura:



a) *La desventaja de recibir una enseñanza diferente.* Para Sara uno de los mayores obstáculos con los que se ha encontrado es el nivel educativo que había adquirido en la primera escuela que había estudiado. Ella misma dice que allí no había aprendido nada y que cuando llegó al segundo centro todo el mundo sabía más que ella. Recuerda cómo en la mayoría de asignaturas tenía grandes lagunas porque nunca antes había estudiado

eso. Sara llega a plantearse qué hubiera ocurrido si hubiera estado escolarizada en ese centro desde un principio, y no en el que estuvo.

“Yo si fuera tenía, se lo digo muchas veces a mi novio, a alguien... también si fuera entao en este colegio de primera hora ¿no? Porque a mí el Rafael Castaño me ha dejado mucho atrás... Y yo en éste hubiera tenía un maestro de esos, yo sí me fuera sacao el graduaio”. (Ent. Biográfica)

- b) *El estigma de provenir del el Espigón.* “Ellos son los de el Espigón”. Ésta es una etiqueta con la que Sara ha tenido que cargar todos los años que ha estado en el centro. Había una clara diferenciación entre “ellos” (los de el Espigón, los marginales como ella) y “nosotros” (los del pueblo). Los propios profesores, según Sara, hacían uso del estigma advirtiendo a “sus” alumnos, y aconsejándoles que no hicieran amistad con los chicos procedentes de ese barrio porque les iban a perjudicar. Este hecho desencadenaba que los alumnos que procedían de este barrio, estuvieran juntos como defensa ante los otros, y se constituyeran como gueto con entidad propia. Eran considerados los rebeldes, los que fracasaban en la escuela, los que no pertenecían a ese centro.

“R. Porque como la maestra le decía que no se juntaran con nosotros, entonces...

P. ¿Con la gente del Espigón?

R. Porque decían que se iban... que no éramos buenas influencias para ellos (...) Entonces nosotras estábamos juntas, las del Espigón, y ellos estaban fuera aparte”. (Ent. Biográfica)

- c) *El rechazo de los profesores.* Tal y como lo recuerda desde el primer día en que entra en el centro su experiencia como alumna ha estado marcada por la falta de atención de los profesores. Sara nos cuenta como anécdota que el primer día que fue al colegio se quedó sola porque cuando el profesor estaba nombrando a los nuevos alumnos para que acudieran a sus respectivas aulas a ella ni siquiera la mencionaron. Este no es un hecho aislado sino que se repetiría en varias asignaturas. Así el profesor de música como no estaba en la lista, no la nombraba. Sara cuenta como ella tenía dificultades para seguir las clases, no comprendía la mayoría de las explicaciones, pero que los profesores no hacían nada para ayudarla, simplemente la ignoraban.

“P. Así que... ¿prácticamente tu paso por el colegio fue...?”

R. Na, sentá, como ellos decían que nosotros éramos... allí sentas to el tiempo, como no nos echaban cuenta po nos poníamos a jugar... a esperar a que terminara la clase, si no nos echaban cuenta". (Ent. Biográfica)

"Y tampoco nunca de decir, venga Sara sal a la pizarra como a otros niños. Yo nunca he salío". (Ent. Focalizada)

- d) *La ausencia del apoyo de su madre.* Las dificultades que la joven vivía en el seno familiar también se trasladaban al seno escolar. Es evidente que Sara no vivía en el ambiente más propicio para estimular su aprendizaje. Lo es más cuando ella misma nos dice que a su madre le daba igual lo que ella hiciera en la escuela, que no mostraba ningún interés, que incluso si los profesores le pedían que fuera al centro ella no acudía.

"Si a lo mejor llamaba a mi madre, mi madre no iba. Mi madre no iba ni por las notas". (Ent. Biográfica)

La historia laboral: aprender un oficio para poder trabajar

La escuela taller en la que participa actualmente Sara es de carpintería. En ella permanecerá dos años. Los seis primeros meses son de formación teórica, el resto del tiempo de práctica profesional. Cada mes recibe un salario de unos 700 euros.

Antes de esta experiencia formativa y laboral la joven ha pasado por diferentes trabajos y cursos. Justo después de abandonar los estudios de enseñanza reglada comenzó a trabajar en el campo, recogiendo aceitunas. Aunque la asistencia social se ofreció para ayudarla, ella prefirió encontrar empleo por sí misma.

"Ella se portó muy bien, vamos... la asistenta también cuando me pasó lo de mi madre me quiso echar una mano, me iba a meter a trabajar y eso, en la bolsa de trabajo, y recoger basura, lo que pasaba es que yo encontré mi trabajo, y no me hizo falta tener que pedirlo (...) Es que yo soy muy joven y yo quiero valer por mi misma, no quiero que nadie me dé na". (Ent. Focalizada)

Posteriormente hizo un curso de "Mantenimiento" que le permitió trabajar durante un año y medio. De nuevo vuelve a hacer un curso, esta vez de albañilería en el que estuvo 9 meses. A partir de aquí comenzó a trabajar en una empresa de muebles y esta experiencia abarcó tres años. En la empresa se dedicaba a lijar muebles. Ella no reconoce haber sufrido discriminación en el empleo por ser mujer. Todo lo contrario, según ella, las mujeres

demonstraron ser más eficientes y al final acabaron quedándose ellas y si la empresa tenía que prescindir de los servicios de algún trabajador era más frecuente la salida de personas de sexo masculino.

Aunque se puede apreciar un curriculum laboral muy diverso, Sara piensa que su trayectoria laboral va enfocada hacia la carpintería o limpieza. Sólo se encuentra capaz de hacer esto.

“Es la única salida en verdad que yo tengo, porque ya he tocao mucho de carpintería”.

(Ent. Focalizada)

Aunque le hubiera gustado ser enfermera sus circunstancias personales han hecho que tenga que conformarse con las experiencias y los cursos remunerados a los que ha ido pudiendo acceder. Ella nos dice que realmente no los hacía por una motivación personal – realmente no le gustaban- sino por una motivación extrínseca –la ayuda económica que reportaban-.

“P. ¿Te interesaba el tema de albañilería?”

R. No, que no me interesaba... lo que pasa que me daban dinero”. (Ent. Biográfica)

Como meta personal a Sara le gustaría prepararse para poder obtener el título de Graduado Escolar. Cree que con él podrá acceder a mejores puestos de trabajo.

La historia de vida de Sara: cómo se construye su proceso de exclusión

El camino seguido por Sara hasta llegar a la persona que hoy es no ha supuesto un recorrido fácil. Su historia refleja que su vida no ha transcurrido en el ambiente más propicio. Su entorno familiar y social es vital para explicar la exclusión social, escolar y laboral que la joven ha podido experimentar. Pero además, y precisamente por esa forma de vida, por vivir en esas condiciones adversas, Sara muestra una fortaleza y calidad humana digna de mencionar.

Desde que nació la joven ha vivido en un barrio deprimido, símbolo de pobreza y delincuencia de un pueblo. Los habitantes de este barrio son rechazados por el resto de ciudadanos. A las personas que habitan en él, simplemente por ese hecho, se les atribuyen unos rasgos asociados a delincuencia y marginalidad. Sara no es menos y a ella la identifican como parte de ese grupo. Sólo por el hecho de ser de esta zona, sin conocerla siquiera, se prejuzga su comportamiento, posibilidades, etc. Esto se ve claramente en su historia escolar. Desde que empieza a estudiar está en situación de desigualdad, no tiene

los mismos derechos que otros chicos. Su colegio es distinto, con un currículum diferente, a ellos no hace falta enseñarles lo mismo que a los otros. Es suficiente con aprender a leer y escribir y algo de matemáticas. Esta situación de desigualdad aún se acrecienta más cuando cambia a un centro con un currículum completo. Pero además se agrava cuando no se hace nada para evitar sus dificultades de aprendizaje. Simplemente los docentes se limitan a que esté presente en su aula. Mientras que no moleste todo marcha bien. Se le niega la posibilidad y el derecho a aprender sólo por el hecho de ser de “el Espigón”. No es que se pueda generalizar pero ¿con qué motivación se puede enfrentar Sara al aprendizaje si todas las respuestas que recibe son de exclusión, son respuestas que la hacen sentir como miembro de ese grupo?. ¿Qué ayudas recibe o quién le facilita el camino?, ¿qué personalidad se forja ante este tipo de vivencias?

Asimismo su historia familiar también ha influido, en la propia percepción de la joven, en su “fracaso” en el ámbito escolar. No es precisamente afecto lo que ha recibido en su hogar. Nos podemos imaginar las situaciones y los recuerdos que ha podido vivir Sara. La exclusión familiar es un hecho claramente identificable en su caso. La notoria presencia negativa de la figura de su madre en su vida, lejos de hundirla, de seguir su ejemplo la ha hecho más fuerte. Después de haber vivido tantas experiencias negativas tiene muy claro que ella no quiere ser como su madre. En estos momentos, se siente feliz, optimista hacia lo que la vida le puede deparar. La situación actual de Sara no hubiera sido posible sin el apoyo de su novio y su suegra. ¿Qué hubiera pasado si cuando su madre la echó de casa no hubiera tenido a estas personas?. Aunque no podamos responder esta cuestión lo que sí cabe decir después de escuchar el testimonio de la joven, que sólo ha podido experimentar lo que es una familia –el cariño, la comprensión, el interés por ella....- cuando no ha vivido en su hogar materno.

AUTORA

Anabel Moriña
Universidad de Sevilla

6.1.5. HISTORIA DE VIDA DE PAULA

Perfil biográfico

Paula es una chica de dieciocho años “anclada” en el proceso de transición de la vida adolescente a la adulta. Hija de una mujer trabajadora de primera ocupación peluquera, actualmente, ama de casa y asistenta de hogar de personas mayores; y un “enamorado de la lectura”, autodidacta, albañil, trabajador del campo, camarero;... su trayectoria biográfica ha estado marcada por cambios de profesión paternas, situaciones de desempleo y cambios de residencia.

Dentro de sus modelos de referencia, Paula valora los “hábitos por la lectura” que su padre ha sabido transmitirle y la independencia de su madre. Actualmente, en su casa convive con sus padres; su abuela, figura de la que destaca los mayores valores positivos dentro del núcleo familiar *“es la más de todas, es la más formalita”* (27-28; 2UAMS.002); su prima, que debido a los problemas en la convivencia con su madre soltera, va y viene, en función del devenir de la estabilidad emocional y de comunicación. Y una hermana más pequeña con la que se lleva quince años, y que según su declaración *“... nació mi hermana, estaba yo sola y ya pues, se cargó todo...”* (61-63; 2UAMS.002).

Buena estudiante hasta la Educación Secundaria, repite tercero de E.S.O., abandonando cuarto sin llegar a obtener el título. Es cuando decide, influenciada por una amiga, entrar en un programa de formación y empleo que oferta el Ayuntamiento de la localidad en la que reside. Es un programa que tiene como objeto facilitar la integración social y cultural de jóvenes (entre dieciséis y veinticinco años) sin cualificación profesional.

Continuos cambios en la residencia y convivencia familiar: ayudas y barreras en el ámbito familiar

El contexto familiar en el que Paula ha crecido destaca según su discurso por continuos cambios. En su relato, revive con ciertas dosis de melancolía, la estabilidad de su primera vivienda. Es tal el significado de la joven en esta etapa infantil (0-5 años), que culpa directamente a su hermana como responsable de romper la inestabilidad familiar. Consecuencia de una enfermedad respiratoria del bebé neonato, su madre abandona su negocio de peluquería para dedicarse al cuidado de la pequeña. Este hecho supone para Paula además de un cambio de residencia perder su “status” en el barrio, conocida por ser la primogénita de una mujer valorada y reconocida profesionalmente en su entorno cercano “la hija de la peluquera”:

“Me acuerdo de las vecinas y de todos, que mi madre como era peluquera todo el mundo la conocía y yo era la hija de la peluquera, por todos lados se escuchaba la hija de la peluquera, la peluquera...” (149-154; 2UAMS.002).

Su situación económica también sufre una modificación, para pasar a ser precaria, con lo que tienen que trasladarse de barrio para vivir en casa de la abuela materna. Sufren una transformación donde el espacio familiar se minimiza y se ven obligados a compartirlo con otros familiares indirectos, la pareja de su abuela, su tía y prima, otra tía, un tío casado y con hijos.

“Yo dormía con mi padre, con mi madre, con mi hermana, y yo en una habitación. Y la otra, mis titos igual, así todos, cada uno en una habitación. Allí como podíamos... como éramos tanta gente, y todo, y para hacerlo todos a la vez y un cuarto de baño, y eso no se podía, pues todos los días peleas por todos lados” (183-237; 2UAMS.002).

Después de un año, sobrellevando la situación, el padre de Paula decide solventar algunos problemas de comunicación con su madre y pedirle ayuda, propietaria de un terreno en el campo dividido en tres casas. Vuelven a cambiar de residencia, esta vez a su domicilio actual.

Aún en el presente según Paula, siguen buscando armonía en la comunicación y convivencia normal en casa:

“...hay días que no lo puedo aguantar, llega discutiendo, porque la hora de comer, de la comida en mi casa es lo peor, ...sentarnos todo en la mesa...por la mañana nos levantamos todos, cada uno coge y voltea y yo me peleo siempre con mi madre por el dinero...” (1023-1037; 2UAMS.002).

Respecto los límites paternos, la joven ha franqueado todas las normas. Desde su punto de vista para su padre “es un caso perdido”. Es respecto a esta actitud de Paula donde le falta “voluntad” para cambiar, y es en su hermana pequeña donde proyecta toda su “conciencia”. La pequeña es para Paula “otro caso perdido”, un espejo donde se reflejan los mismos pasos que ella misma fue dando.

“...empieza mi padre con mi hermana: porque no estudias, porque no se qué porque en vez de hacer esto podías estar estudiando, porque en vez de hacer lo otro podís estar estudiando... antes era yo pero como ya conmigo ha visto que es imposible...” (1068-1075; 2AMS.002).

Consecuencia de la discapacidad de su abuela, necesita una persona dedicada a ella, y corresponde al “rol” de las mujeres de esta familia, este cuidado; a la vez que las tareas domésticas, que se distribuyen entre ellas. La obligación de Paula normalmente es planchar y limpiar.

El grupo, como veremos más adelante, constituye un importante referente. Prácticamente dedica todo su tiempo libre a los amigos, el “espacio social” compartido los sábados por la tarde en sus “salidas de botellona”, ahora ha pasado a ser un hábito diario.

“ antes iba los sábados nada más que es cuando se hace la botellona, en Sábado o los Viernes pero ahora voy todos los días ...” (1099-1103; 2AMS.002).

No duda para conseguir el propósito de pasar el mayor tiempo posible con sus amigos, faltar a la verdad o arriesgar su seguridad volviendo a casa sola ya adentrada la noche:

“ R: sola andando P: ¿no tienes miedo? R: Antes sí, pero ya estoy acostumbrada. P: ¿Y tus padres saben que te vienes andando?... No quieren, pero yo siempre digo que “me han acerca...” (1068-1075; 2AMS.002).

Historia educativa y formativa

Resultado de sus cambios en el domicilio familiar, Paula pasa por dos centros escolares en Primaria. De primero hasta tercer curso no recuerda anécdotas significativas, exceptuando situaciones socio-afectivas: *“ eran unas maestras muy buenas, cogíamos una caja grande y ahora echábamos un montón de juguetes y cosas y teníamos que ir metiendo la mano...” (379-383; 2UAMS.002).*

Sobre la imagen personal de la joven en el colegio, se autodescribe como *“muy niño, un niño”* por jugar *“con estampitas”* de niños. Marcando que aún pertenece a una generación en la que las modalidades de juegos han dejado una huella diferenciando roles en los sistemas de género.

Respecto al segundo centro de educación primaria al que asistió repite el mismo discurso socio-afectivo, puramente descriptivo, eliminando cualquier signo pronunciado de conflicto. El paso de un centro lo facilita una ex-compañera que media la presentación de la chica en el aula. Para ampliar su entorno inmediato de amistades utiliza sus habilidades sociales.

Para Paula, el físico y el primer contacto con los compañeros, tiene su importancia en la inclusión dentro del entorno escolar: *“me iba a morir, me iba a morir, llegué tarde, llegué tarde, yo tenía el pelito por aquí y tenía gafas y todo, luego me quité las gafas porque me daba mucha vergüenza, yo como tonta, entré y me quedé todo el curso, atrás del todo ... sin hablar con nadie, sin hacer nada” (421-428;2UAMS.002).* Sin aparentemente la intervención de ningún profesor, la alumna permanece todo el curso desplazada en la organización espacial del aula. Es gracias a un talante y carácter abierto que desarrolla después de todo un curso escolar, aunque en otras declaraciones se considera tímida, lo que le facilita incluirse dentro del grupo-aula en el curso posterior.

En el cambio de primaria a secundaria parece ser donde la joven encuentra mayores dificultades en el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hasta tal punto que tiene que repetir tercero de E.S.O., y en palabras de la joven en vez de alcanzar los objetivos educativos la situación le fue *“peor si cabe”*.

Quizás fruto de su experiencia educativa la joven muestra ciertos rasgos de motivación adaptativa, quiere decir, extrínseca, justificando su fracaso a factores externos como el

factor suerte o que “solo aprueban los empollones porque son unos pelotas”. Y para Paula, depende del profesor resolver la situación mostrando o no equidad en sus aulas.

“R: Yo creo que sí, porque están los pelotas, que son los más “asquerosos” y son lo peor del mundo. Y estamos nosotros... en algunas clases por lo menos sí, en otras no, en otras estamos todos iguales... y a mí me da igual que no me apruebes, no te voy a pelotear. Y ellos aprobaban nada que más que por eso... estaban los exámenes mejores que otros que eran, los “mierdas” de pelotas... a mí es que no me aguantaban” (435-465; 2UAMS.002).

En el relato de su historia, Paula pronunciadamente hace referencia a su vida privada y su relación con los chicos, un “pilar” vital teniendo en cuenta también la edad de la chica. Haciendo referencia a vivencias afectivas en el ámbito privado:

“ que tenía muchos novios en el instituto...desde que entré hasta que salí...” (21-428;3UAMS.003).

¿A qué se asocia su “fracaso” escolar? Una de las causas precisamente son las continuas relaciones con distintos chicos a la que hacíamos referencia en el párrafo anterior. Para Paula aunque no faltó interés por parte del orientador, ofreciéndole apoyo fuera del aula con técnicas de estudio según ella “ineficaces”, las principales barreras que describe son dos: por una parte se considera una persona “floja” *“prefería estar castigada, encerrada en el cuarto y tirada en la cama, a ponerme a hacer los deberes...yo no quiero ser una floja, pero es que no puedo, de verdad” (79-103;3UAMS.003)*; “sin interés” en los estudios; y por otra con aún más peso, el grupo de amigos.

“El grupo”; los amigos protagonistas en la vida de Paula

“P:¿Cuál sería la foto que representaría tu vida? R: Todos mis novios, no sé, mis padres, mis amigos, mi familia, mis padres, mis todos” (66-71; 4UAMS.004)

El otro universo de referencia con respecto al familiar para la joven, ha sido su grupo de amigos. Desde el punto de vista de Paula su vida “en grupo” le ha perjudicado en el ámbito educativo. Los amigos como “referentes” no han sido los mejores ejemplos a seguir, ya que todos fueron abandonando los estudios:

“Que va, mi vecino, de verdad, el que está al lao. Está ahora mismo en el instituto, ha estado haciendo un curso de electricidad, le han hecho un puente de esos, que no se como es... el José, también está trabajando, está en los albañiles... P: Casi todos dejasteis los estudios ¿no? R: Aja” (349-362; 2UAMS.002).

“Me querían poner el apoyo, es que no era porque no lo entendiera ni, si no porque me juntaba con gente que no, que no, que me sacaban de mí” (349-362; 2UAMS.002).

Para ella, los chicos eran “muy gamberros”, “malos del todo”, círculo que le incitaba a faltar a clase y emplear su tiempo libre en “dar vueltas con las motos”. El cambio de primaria

a secundaria terminó siendo para Paula con respecto a las limitaciones paternas en el uso de las posibilidades del tiempo libre, una liberación “incontrolada”.

“P: ¿En qué te podían influir? R: No estudiar, el ser más flojos que yo, estar todo el día en la calle,...? (269-273; 5UAMS.005).

“P: ¿tus padres como actuaban? Me castigaban, no me dejaban salir, en los veranos me he hartado de llorar porque no me dejaban salir, pero por cabezona, por pesa, por pesada del todo me dejaban salir, y como me dejaban salir más, hacia lo que me daba la gana” (349-362; 2UAMS.002).

Como se puede vislumbrar, Paula no elude su responsabilidad en el fracaso escolar, reconoce además que ella misma pidió un traslado de aula cuando por el procedimiento normal de agrupamientos, la ubicaron en un aula donde no conocía a la mayoría de compañeros; hecho del que hoy en día se arrepiente. Parece ser, que sobre todo, el pesar de la joven es haber arrastrado lagunas que le impidieron continuar estudiando para haber realizado una de sus aspiraciones fracasadas: “estudiar psicología”. Proyecto significativo, que según su narración, no ha abandonado porque aún cabe la posibilidad de que tome la decisión de retomar los estudios en otro centro de educación secundaria. Aunque si somos sinceros, no parece que según su discurso sepa con seguridad lo que quisiera o no quisiera hacer con su futuro en cuanto a su formación, desorientación abalada por sus palabras:

“Últimamente no sé ni como me veo, últimamente estoy perdida, tengo la personalidad un poco cambiada...yo estoy perdida, yo creo que me he perdido, y me tengo que encontrar ya pronto porque o si no se me va a ir rápido las cosas, de verdad, estoy muy perdida...” (1640-1643; 2UAMS.002).

Siguiendo los pasos de una amiga de su “grupo”, decide solicitar el curso dirigido a jóvenes desempleados que nombrábamos en el apartado del perfil biográfico. En concordancia con la transformación de las profesiones desempeñadas por la mujer en las últimas décadas, opta por acceder dentro de las especialidades ofertadas a la de “albañilería”. Rompiendo estereotipos, se incluye en un ámbito en el que históricamente ha sido considerado un área de trabajo masculina. Según el relato de la chica, la “red de ayuda y aceptación social” dentro del grupo-curso ha sido un valor y un factor importante para continuar en el curso.

“nos decían, ole las albañilas que lo pueden hacer todo. A mi ha ayudado. Por eso, yo creo que por eso hemos seguido allí, porque hemos estado bien, porque estamos bien” (988-993; 2UAMS.002).

En este curso comparte la experiencia formativa con otros jóvenes con problemáticas de “deprivación socio-cultural”. Es entre estos chicos/as, donde expresa el binomio “ellos/nosotros”, para indicar que pertenece a una clase social “incluida” y “diferente” a sus compañeros.

“los que se han ido mas que nada son los del barrio Chico, los del barrio Blanco, los más niñatillos y como tienen que estar aquí y tienen que estar aquí y no pueden hacer lo que le den la gana, en mi curso por lo menos, porque mi maestro es así,... pero ellos están acostumbrados a hacer lo que le den la gana, a no trabajar ni hacer nada, pues entonces. Pero nosotros sí” (1540-1582; 2UAMS.002).

En otra declaración, Paula no considera pertenecer a ninguna clase social, su “status” ha venido transformándose en función del grupo con el que ha estado relacionada, como un “híbrido al grupo de amigos”:

“...es que yo no me considero que tenga una clase social, porque yo me he juntado en los pinos y he estado vestida de pitiminí y todo o he estado y sido una gamberra como las de castillo, depende, yo que sé, es que no me veo en ninguna clase...” (1493-1501; 2UAMS.002).

Una satisfacción vital para Paula y sus padres es el “no haberse metido nunca en problemas”, ha crecido en el seno de grupos de amigos en el que la normalidad era “tener problemas con la policía”. Desde este punto de vista Paula ha desarrollado un espíritu crítico en la toma de conciencia de lo que “está bien” y lo que “está mal”.

“P:¿De que se sienten más orgullosos tus padres? R:... nunca he tenido problemas, a mí nunca me ha pasado nada con la policía, ni nada, y a la mayoría de mis amigos, que han estado detenidos o yo que sé, que han robado, ... ellos lo harán pero yo no lo voy a hacer.” (107-134; 3UAMS.003).

Otra satisfacción para Paula es tener una cultura básica instrumental, frente a algunos amigos de su edad que “saben leer”; “me gusta saber leer, me gusta escribir” (419-427; 2UAMS.002).

Es en las drogas donde la joven parece no haber vislumbrado los límites del peligro del “coqueteo con los estupefacientes”. Paula comenzó fumando porros con catorce años en los baños del instituto hasta hoy en día, terminar fumando a menudo, consumir cocaína en alguna fiesta o fin de semana, y algún otro estupefaciente. Pero aún así, habiendo vivenciado el ingreso de dos amigos en centros de rehabilitación, es capaz de razonar verbalmente el peligro que conllevan las drogas, mostrando así cierta racionalidad al respecto.

“P:¿crees que abusas? R: No creo... cada uno hace lo que quiere, nos damos consejo ... es que en estos tiempos ¿quién no está? Tengo un amigo que acaba de salir del centro... y otro hace poco salió... tenía trece años cuando se metió...” (220-288; 2UAMS.002).

Otra cara de la moneda es ver como los “amigos” han facilitado la inclusión socio-comunitaria. En el grupo ha sabido entretejer redes de ayuda y de este modo lo describe como un entorno con un clima familiar, de confianza y seguridad. Gracias a los amigos

puede desplazarse, ya que no tiene vehículo propio y vive alejada en una urbanización en el campo, hacia direcciones donde compartir ocio o formación.

“Y ¿qué tal entonces tu barrio?. Bien, allí es que somos todos como primos, ...todos los días juntos a todas horas juntos” (2UAMS.002).

“pero ya sin moto y sin na, para ir todos los días, todos los días para el centro y todos los días viniendo... ¿cómo vienes al centro? Con la Sara, con otra compañera ... P: Ah, que ella tiene moto” (278-288; 2UAMS.002).

Aunque todo el grupo de amigos que rodea a Paula abandonó los estudios, algunos de ellos son un referente positivo porque “están trabajando, están haciendo algo” por lo que no le gustaría abandonarse en su casa sin tener ninguna ocupación.

Futuro Laboral: ¿cómo adquirir competencias para una ocupación “indefinida”?

Con falta de formación y experiencia, Paula “ha tanteado” el terreno laboral diferenciando la inserción laboral, ocupación circunstancial como recurso económico, a la inserción profesional, su “ideal” de carrera profesional. En su currículum ha desempeñado distintas ocupaciones, todas ellas puntuales e inestables: cuidadora de niños y camarera. Es incongruente que aún desarrollando un curso de albañilería, la joven cuando se le pregunta que si le gustaría trabajar de albañil, conteste que no *“porque es muy duro, eso no lo aguanta cualquiera. Hombre, si no tuviera otra cosa y no pudiera hacer otra cosa, tampoco me voy a morir” (925-929; 2UAMS.002)*. Incluso ha recibido ofertas para desempeñar la ocupación en empresas de la red de contactos de su padre antes de finalizar el curso, y todas las ha rechazado, a pesar de los ánimos de su padre.

Entre sus planes de futuro aparece solicitar una plaza en un instituto de secundaria en horario nocturno cuando finalice el curso de albañilería, si antes no ha encontrado una ocupación que satisfaga sus necesidades económicas. A su desorientación respecto a su ocupación laboral futura, parece que la chica muestra signos de cierta acomodación y dependencia económica pasiva a los padres frente a la defensa de la independencia.

“P: ¿te suelen dar tus padres dinero? R: Sí todos los días, lo que yo les pida” (372-375; 2UAMS.002).

AUTORA

Elena Hornillo
Universidad de Sevilla

6.1.6. HISTORIA DE VIDA DE SANDRA

Perfil biográfico

Sandra es una chica tímida, de aspecto cuidado, al filo de cumplir la mayoría de edad. Miembro de una familia, que bien podría ser un modelo de muchas de las familias de clase trabajadora, salpicadas por “el conflicto” de la separación del núcleo familiar de nuestros días. Su historia parece ser contada desde el día en el que sus padres tomaron la decisión de romper su matrimonio.

Su progenitor profesional de la construcción, albañil desde la adolescencia torna el “clima familiar” cuando Sandra contaba con doce y su hermana cinco años. Las continuas peleas matrimoniales a causa del problema de alcoholismo del padre conllevan a que la madre tome la decisión de separarse de su marido.

Se pudiera decir que Sandra no ha carecido de recursos económicos durante su infancia y adolescencia, pero sí de un recurso que aún sigue viendo máspreciado, que es el afecto de dos padres unidos. Desde la separación, la chica a pasado por etapas en su vida llenas de contenido hirientes que han forjado una personalidad “frágil” y carente de “referentes estables”.

Historia escolar y formativa: sus vivencias educativas “pequeños fracasos al unísono de la inestabilidad socio-afectiva”

Cuando en la entrevista cuestionábamos a Sandra por recuerdos positivos de su paso por la escuela, el primer “fotograma” que viene a la memoria de la chica es el “trabajo en grupo” con los compañeros. No se considera una chica con gran “capacidad para el estudio”, alegando que le “faltaba memoria y comprensión” y recuerda como: *“en el Instituto, porque yo si a mi me aban una hoja y yo me ponía ha estudiar, me callaba. Me leía un libro, y tu me preguntabas lo que yo me había “leio” y yo no me acuerdo de “ná”. Yo me he “leio” un libro y me ha preguntado después la profesora: “Bueno, ¿tu qué has leido?” – bueno pues esto pero yo no me acuerdo de nada”* (Entrevista biográfica)

Desde muy pequeña tuvo dificultades de aprendizaje y ya desde tercer curso de educación primaria le ofrecen apoyo fuera del aula y extra-escolar. Su madre, que no pudo finalizar los estudios por falta de recursos económicos familiares, y siendo Sandra una estudiante de primer ciclo, acude a un centro de adultos para poder obtener el título de Graduado Escolar. Éste hecho le permite “acompañar” a su hija en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudándola y animándola a realizar las tareas escolares.

Por causas que desconoce, y antes de entrar en la difícil situación de la separación de sus padres, comienza a perder el interés por la escuela. Empieza a percibir como sus

compañeros van “por delante” y aunque declara que no le importaba, muestra pánico por ponerse en evidencia delante de todos sus compañeros en la pizarra.

Las dificultades de aprendizaje se suavizan cuando durante tercer curso en algunas asignaturas, acude a apoyo escolar y aunque dice que muchas de sus compañeras sentían vergüenza al “etiquetarlas” en clases separadas, ella en cambio lo ve como un hecho positivo porque le facilitaba alcanzar competencias educativas que de otro modo en el aula son conseguía.

“En vez de, vamos a suponer, dar clases de matemáticas allí, que eran de “to” la clase pues me iba a otra clase, con los niños que estaban, no yo sola. Que había 20 alumnos, pues 10 estaban más flojillos y 10 estaban pues más desarrollados. Pues 10 se quedaban allí y a los otros 10 los llevaban a otra clase con otra profesora ... Y te aprendían igual pero más lento y más, lo explicaban mejor ... era despacito ... me enteraba mejor ... a mi eso no me da vergüenza, al revés ”

Aún frente al apoyo recibido, Sandra tiene que repetir 4^o de educación primaria. Donde subraya la mayor importancia a esta situación es en el cambio del círculo de compañeros. Tuvo que adaptarse a su nueva situación, tener mayor edad que el resto de sus nuevos compañeros y ver como sus amigos avanzaban. De todas formas cree que el haber repetido pudo mejorar algo su “status de fracaso” en la escuela, y finalizar 6^o con dificultad “arrastrando” asignaturas.

“... hombre mis compañeros iban “parriba” y me quedé abajo en el otro curso, ... yo era la mayor de la clase ... yo decía ellos han pasao y yo quearme aquí... por mi culpa, por no echá cuenta, ... desde parvulito con tos mis compañeros ...” (Biograma)

Para la joven en esa etapa de su vida reconoce que en una balanza, pesaba aún más las preocupaciones que rondaban su entorno afectivo y emocional que el ámbito escolar. Reconoce que a su educación formal no le prestó la suficiente importancia. Y parece por su discurso, mostrar una actitud conformista frente al producto de su paso por la escuela, confesando que teniendo una base instrumental escolar básica, le sobraba el resto.

“¿qué me preocupaba más? Lo persona, lo del colegio me daba igual ... hombre, yo sabía leer, escribir, cuentas, ... sé leer, escribir, el dividir bueno, digo ¿qué es principal? ... teniendo eso me da igual ... yo no quiero saber raíz cuadrada ni ná”

Una “zancada”, del centro de educación primaria al de educación secundaria: cuando Sandra accede a la Educación Secundaria tiene que trasladarse a otro centro. Su entorno familiar ha cambiado y casi al mismo paso el escolar. Su nuevo centro se le hace grande, según ella con un exceso de asignaturas (materias que hoy no recuerda ni al intentar nombrarlas), cambio de profesores, de amistades, ... Cuenta como anécdota que el primer

día de clase la acompañó su madre, estaba aterrada, el nuevo contexto se le escapaba; nos relata sonriendo que confundió a un alumno con un profesor porque “era ya un hombre, llevaba hasta barba”

En este deambular por la Secundaria cruza su camino con dos figuras docentes antónimas que ella misma destaca en su narración. En primer lugar justifica parte de su fracaso a través de la figura de una profesora que *“no me podía ver”*:

“a lo mejor me mandaba algo y me hablaba “mu malamente”, y a mi no tiene porqué hablar malamente, ¿si yo estoy hablándote bien? háblame bien ¿no?. Pues yo le decía: a mi no me hables así. Y me ponía muy chula, y se ponía a decirme cosas, “ofú”. Y yo cogía y yo en vez de ponerme “alante” pues yo decía “sí, pues yo no te aguanto” yo no me voy de la clase “yo me voy al final”, ... me ponía a mirar por la ventana. “Ofú”, me echaba al pasillo”

De otro lado, su tutora, que en contraposición a la anterior la define como “una profesora real”. ¿Cuál es para Patricia el ideal de un docente?. Parecen compartir estas características:

- Actitud de respecto hacia el alumnado, bien hacia alumnos “brillantes” o con dificultades de aprendizaje
- Que ofrezca alternativas a los estilos de aprendizaje
- Que no intente “dominar” al alumno conflictivo (elevando el tono de voz, castigándolo o expulsándolo de clase)
- Que muestre una actitud agradable, cordial, cercano (sobre todo en las dudas-consultas de los alumnos con dificultades)
- Que se interesen no sólo por la materia sino por los problemas personales de los alumnos (dedicando tiempos a la comunicación personal con sus alumnos)

No sólo debido a sus conflictos con algunos profesores, Sandra en la Educación Secundaria comete muchas faltas de asistencia a la escuela. Al cambio real y simbólico de edificio escolar se une un cambio de residencia y estructura familiar. En segundo de secundaria la joven se traslada a vivir con su padre que a diferencia de su madre, “se despista” en los límites y normas en la educación de su hija. Durante tres años, Sandra desarrolla una actitud de “dejadez”, alimentada por un “laissez-faire” y falta de tiempo del padre.

“ Yo estando con mi madre iba a faltar al colegio enseguida! Pero, en el Instituto, en 1º de E.S.O. estaba conviviendo con ella, ya después 2, 3, 4, lo he hecho con mi padre y ya faltaba. Mi padre se iba a trabajar, a las 7 de la mañana, y yo ... me quedaba dormida”
(Entrevista Biográfica)

Como última y decisión propia, Sandra decide abandonar la escuela si aún haber obtenido su título escolar, y busca otras opciones alternativas formativas. A través de sus redes sociales, algunos amigos y un familiar, le llega información sobre que el Ayuntamiento

y la Oficina de empleo ofertan unos cursos de formación ocupacional dirigido a jóvenes desempleados (Programa EMFE) que además aportan una beca durante la realización de los mismos. Sandra, toma la iniciativa, y decide solicitarlos.

Cuando la joven inicia las acciones para tramitar la solicitud, los cursos ya habían comenzado con lo cual la entidad sólo le ofrece la oportunidad de acceder a un curso de albañilería en el que quedaban vacantes. Aunque no está dentro de los intereses de Sandra comienza el curso porque según ella “... a mi albañilería no me gusta, ... para estar en mi casa, sin estudiar, todo el día aburrida, digo por lo menos me distraigo y yo que sé...”

Hoy Sandra se siente orgullosa porque después de siete meses de curso, aún no ha faltado a ninguna clase, y sobre todo puede demostrar a su padre, que en contra de su premonición ella va a finalizar el curso.

“ P: ¿Y ahora te acuerdas de lo que más orgullosa te sientes de ti misma? R: estoy orgullosa porque mi padre me decía “tú te quita del colegio, porque tú no vales pa ná en el colegio ... porque yo no echaba cuenta ... ”si tú te quea dormía en el colegio, cuando tenga un trabajo, tú no va...”...Que no, que no iba a aguantá ni un mes...en el curso ... pero que ahí estoy...que he dao la cara ... esto tampoco me gusta pero que he cumplío siete meses...”
(Entrevista biográfica)

Contexto familiar: pérdida de la figura materna

Como ya comentábamos en el perfil de la joven sus padres toman la decisión de separarse cuando ella contaba con 12 años. Su madre, que hasta esa fecha había dedicado todo su tiempo a las tareas domésticas y la educación de sus hijas se ve obligada a buscar su inserción laboral como cocinera. Abandonan el domicilio familiar para pasar a compartir vivienda con la abuela materna, su tía y una prima, y un tío con problemas de drogadicción.

“No sé de verlos siempre, te levantas de buenas a primeras verte en casa de tu abuela. Pelearon ellos dos, y nos fuimos para casa de mi abuela, la de mi madre. Mi abuela, mi tía también estaba allí que se había peleado con el marido, con la niña. Mis tíos también están separados, está toda la familia igual. Y mi tío también está enganchado y nada más que tenían peleas, peleas y más peleas” (Entrevista biográfica)

Tras continuos enfrentamientos derivados de la nueva situación y de no querer aceptarla, después de un año un día de discusión con su madre, Sandra con trece años de edad “hace su maleta” y se marcha a vivir con su padre.

Siendo una niña, aún inmadura, de la noche al día a Sandra se le impone, por las circunstancias, hacerse cargo de las tareas domésticas y “el cuidado de su padre” en depresión por el divorcio. Los días se le hacen “largos” e inmersa en este cúmulo de cambios emocionales, reacciona también con conductas que a su abuela materna le indican

que también Sandra muestra signos de depresión. La joven acude a ayuda psicológica, que según ella, no le aportó grandes cambios.

Cuando parece que la situación se normaliza, su padre conoce a una chica y deciden convivir juntos. Sandra sufre otro impacto emocional que le costó superar:

“R: Yo.. parecía que era una extraña ... Se separaron y ya se metió mi padre en esta. En la casa nueva que no habíamos estrenado, ni mi madre entró ... en la casa que tu madre supuestamente iba a vivir...y durmiendo en el dormitorio que era de mis padres de cuando se casaron. Y durmiendo en el sitio de mi madre... gpos fíjate” (Biograma)

Esta nueva pareja del padre actúa facilitando la convivencia dentro de la casa y siendo paciente con Sandra. A la vida de la joven le llega una nueva tragedia, después de aproximadamente un año de convivencia, a la pareja de su padre le detectan una enfermedad y fallece rápidamente.

“ ... yo a ella a lo primero no la aceptaba, porque es normal ... ver otra mujer en el sitio de tu madre ... yo me ponía a llorar. Yo no la podía ni ver. Pero después, quiera o que no, tu ves que esa persona se porta bien con tu padre y contigo. Le vas cogiendo cariño. Y cuando se murió yo lo pasé muy “malamente”... Y ella no tenía niño ninguno y ella me compraba de todo. Era muy buena conmigo... Y muchas veces y me ponía a pensar, ahí que ver. Hay momentos que tu, te pones, me ponía a pegarle “chillios” y después me arrepentía pero en ese momento yo que sé, también estaba como estaba, estaba también con depresión, iba a un psicólogo. Yo lo he pasado muy malamente” (Entrevista Biográfica)

Hoy en día su padre vive con otra mujer con la que Sandra no tiene problemas de convivencia pero que no reemplaza a la figura materna. Sandra, aunque tampoco tiene problemas en la convivencia con su padre echa de menos una figura femenina con la que tener la confianza de una madre. Le gustaría marcharse de nuevo con su madre pero su situación ha cambiado. Por un lado no quiere abandonar su barrio y por otro su madre vive hoy en día en otro pueblo y con otra pareja con la que Sandra mantiene una relación muy superficial. Sandra muestra una gran carencia afectivo-emocional.

Vecina a su domicilio actual se encuentra su abuela. En la familia de Sandra aparecen dos familiares indirectos con problemas de drogadicción, pero es por parte paterna el que ha vivido más cerca. Sandra conoce y es consciente del peligro de las drogas por experiencia cercanas, pero asusta la manera en la que aborda el tema tan “normalizado”. Es su tío, que vive con su abuela, el que ha hecho que Sandra viva a menudo y de tan cerca el problema:

“R: En casa de mi abuela. Yo lo ví to, yo lloraba poco cuando vi a mi tío que se estaba muriendo. Estaba con el ronquío de la muerte, ese que se quedaba cogido, pegándole guantá. Vinieron dos ambulancias y yo subía en una ambulancia sola ,llorando, ... Se había jartao de beber, rebujó de to. Y ese día dio la casualidad que yo me llevé tor día con él, por

la tarde, yo me acuerdo que llegó to morao pero se puso: “ échame..no me acuerdo que es lo que estaba bebiendo..era alcohol. Una botella de cristal..¿Cómo se llamaba? ¿ Ron? Yo no se..y se llevo tor día.! échame! y yo tito que no te doy más.. To mosqueao ¡ que me echas! Y ahora quién le dice que no porque si tu no lo heces se la va echa él, se va a echa más. Yo le echaba un poquito y ahora yo me sentía culpable... y de toma pastillas delante mía y to...” (Entrevista focalizada)

El ideal de Sandra es encontrar un trabajo para poder aportar económicamente a la familia, ayudar a su padre por vivir en su casa, y a su madre para que no trabaje todo el día y pueda dedicar tiempo a su hermana pequeña.

- Futuro Laboral: ¿hacia donde se dirige?

Sandra con dieciséis años aún no tiene experiencia laboral. Como profesión le gustaría dedicarse a la peluquería, pero no lo tiene aún muy claro. Lo único que parece tener claro Sandra es buscar una ocupación que le aporte recursos económicos. La joven aún no ha examinado las opciones que el mercado le ofrece o las lagunas formativas que tiene que cubrir para poder acceder a un contrato de trabajo con unas mínimas condiciones dignas.

El que haya accedido al curso de formación ocupacional de albañilería, no va más allá de que circunstancialmente y puntualmente le ha estado aportando dinero para manejar “a su antojo”

AUTORA

Elena Hornillo
Universidad de Sevilla

6.2. GRUPO ÉTNICO-CULTURAL

6.2.1. HISTORIA DE VIDA DE VIRGINIA

“Lo más importante... que he conocido a Dios”

Perfil biográfico

Virginia tiene 20 años y es la hija menor de una familia gitana que vive con sus padres en un asentamiento chabolista cercano a Santander. Su tiempo transcurre entre un curso de costura, las obligaciones de casa, el cuidado del hijo mayor de su hermano- y que éste le ha dejado a su cargo- y su asistencia al culto.

Se enorgullece de todo lo que ha hecho en su vida y, aunque reconoce que podría haber aprovechado mejor su tiempo, define sus posibles errores como una forma de aprendizaje. No obstante, es su conversión a la Iglesia Evangelista y su acercamiento a Dios el acontecimiento, sin ninguna duda, más importante. Este hecho le ha ayudado a madurar y a crecer como persona así como a recuperar algunos de los valores culturales gitanos que en su constante identificación con el mundo payo había cuestionado. Así pues, el matrimonio y la familia se han convertido en dos de sus proyectos vitales importantes.

Resumen de una vida

Virginia vivió prácticamente toda su infancia en un asentamiento gitano próximo al Complejo deportivo de Arrabal. No recuerda con claridad el motivo por el que, junto a otras familias, tuvieron que desalojar sus casas- y abandonar algunas de sus pertenencias-, pero eso significó la pérdida de muchos de sus primeros amigos cuando tenía nueve años. Considera que el lugar al que los obligaron a irse a algunos de ellos, y en el que reside actualmente, no reúne unas mínimas condiciones para poder vivir y que ha sido gracias al apoyo de la entidad social que trabaja en su barrio que han ido cambiando algunas cosas dentro del mismo y para las personas que en él viven. Frente a la inexistente urbanización de las calles o la falta de acondicionamiento de las viviendas prefabricadas, es la posibilidad de convivencia como grupo lo que le da valor al emplazamiento.

Los primeros recuerdos de su vida son, en general, buenos. El ritmo alegre con el que traza su historia sólo se ve truncado significativamente en dos ocasiones, a la edad de seis años y al cumplir los dieciséis, dos momentos difíciles- desde el punto de vista personal y familiar- que se niega a compartir con nadie. En cualquier caso, es la situación de la familia, para la que sólo tiene elogios, la que dirige la trayectoria de su discurso.

Virginia define en términos de amistad la relación con su hermano (casado y cuatro años mayor que ella), con sus padres o con sus tíos y siente que sus abuelos siempre han sido un gran apoyo.

Se describe a sí misma como una buena persona, sociable, sincera, tranquila, reflexiva y diferente al resto de mujeres gitanas que conoce- porque siente que no comparte algunas de las normas que ellas siguen-. Relata que pese a las dificultades que inicialmente imponen los prejuicios que nos formamos de los otros, su relación ha sido siempre mejor con payos que con gitanos.

“R: No sé... para poder relacionarme con otra gente.

P: ¿Con qué gente?.

R: Con gente nueva porque siempre todos los días ves a la misma gente, aunque bueno... tengo buena relación con todo el mundo, y más con los payos que con los gitanos.

P: ¿Y eso por qué?.

R: Porque me llevo mejor con los payos, ¿qué por qué dices?.

P: Sí.

R: No sé... no sé... pero me suelen decir mi familia que no soy de ellos.

P: (Risas de la entrevistadora)

R: No... en serio... todo el mundo me lo dice, hasta mis amigas que tengo payas y gitanas me lo dicen... tengo bastantes amigas payas... sobre todo más amigas payas que gitanas. Me lo suelen decir... que no, que debo de ser paya... que debo de ser adoptada” (2DBMC.002: 165-188).

No obstante, y aunque aparentemente son pocas las ocasiones en las que el sentimiento de pertenencia al grupo se deja ver con claridad, Virginia ha aceptado algunos de los valores y pautas culturales dominantes- como la importancia de la virginidad, el matrimonio o la formación de una familia-. Así su aspiración de vivir sola fuera del poblado gitano- algo impensable para una mujer gitana- o de trabajar, deja paso al deseo de sus padres de casarse y al suyo propio de crear una familia como la que ha tenido. En cualquier caso, para Virginia son sencillamente aspiraciones que tomarán forma con la voluntad de Dios:

“P: ... Bueno, Virginia, ahora vamos a volver a mirar otra vez hacia el futuro, ¿vale?.

Hemos visto cuando eras pequeña, hemos visto cuando tenías 16 años, vamos a mirar ahora hacia el futuro, ¿qué piensas hacer tú?.

R: ¿Con mi vida?

P: No sé hija. Se la dejo en manos de Dios, que haga conmigo lo que quiera”
(2DBMC.002: 1843-1854).

La llegada del Señor en un momento difícil de su vida- como fue la pérdida de su abuelo- ha sido el acontecimiento que más la ha marcado y el que guía todas sus decisiones en los últimos años. Además de seguir estudiando y de cuidar a su sobrino (el mayor de cuatro hermanos), Virginia dedica diariamente parte de su tiempo a cantar y a rezar en el coro de la Iglesia porque es lo que da sentido a su vida.

“Bien... siempre se han portado bien conmigo los profesores porque como he sido una niña buena”.

Contrariamente a los esfuerzos de su madre para que fuera a la escuela antes de los seis años, Virginia no empezó a asistir con regularidad hasta el momento en el que tuvo que iniciar la Primaria. No olvida cómo fue su primer día de clase y el impacto que le causó que el resto de sus compañeros fueran payos:

“P: Cuando pasaste a 1º de primaria, cuéntame eso... ¿qué recuerdos tienes ahí?

R: Pues el primer día que marché pues me sentí muy rara, muy mal.

P: ¿Por qué?

R: Porque era la única gitana que iba allí, ahí en esa clase y me pusieron con, con payos... sin ofender...

P: No, a mí no me ofendes, yo he venido aquí a escucharte...

R: Y yo pues eso... que digo, “¡ay Dios mío!... digo ahora que hago yo con todos estos payos”... digo, digo mal, porque como nunca me he llevao con ellos, o sea en esa edad pues no te llevas, desconoces a otras personas así..., no es como los tuyos, somos iguales pero no, tienes otra mente, yo que sé, otra manera de pensar pero estaba equivocada porque realmente me llevaba mejor con ellos en los recreos, o sea con mis amigas, con los gitanos no iba con ellos, con las amigas que me eché...” (2DBMC.002: 818-844).

Pese a esa incorporación escolar tardía, Virginia proseguiría en el C.P. de la zona (M.S.S.) hasta los dieciséis años y de ahí al Instituto. De sus primeros años en la escuela conserva, en general, buenos recuerdos. Esto es, aunque se describe como una niña charlatana y distraída a la que llamaban la atención con frecuencia, destaca sus buenas calificaciones, su interés por algunas materias o su facilidad para “hacerse con la gente”.

Al preguntarle por sus profesores, afirma que, en general, su relación fue buena y menciona en varias ocasiones a un profesor de prácticas del que guarda un grato recuerdo por la proximidad con la que los trató el tiempo que estuvo con ellos:

“P:- ¿Hay alguno que recuerdes tu especialmente, del que guardes mayor recuerdo... porque te haya ido muy bien o porque te haya ido muy mal...?”

R: Un chico de la universidad que vino...

P: Cuéntamelo

R: Es que en vez de ser nuestro profesor era nuestro amigo... no sé... nos llamó muy bien me parece que fue en el 5º, en el 6º curso estaba haciendo unas prácticas porque iba a estudiar para profesor, era un chico joven tendría unos 23 o 24 años, y vino a darnos clase y estuvo con nosotras dos meses y el profesor que estaba pues por dejarlo hacer prácticas se marchó un tiempo y lo dejó a él con nosotras y éramos 2 chicas... porque luego estuve en una clase de apoyo para avanzar más y eso, fui a clase de apoyo, ¿cuántas chicas éramos? dos chicas y siete chicos, y 14 chicos...

P: En tu clase...

R: Sí... y ellos pues tenían envidia porque como nos hacían más caso a nosotras porque éramos 2 chicas... pues los chicos tenían envidia y tiraba más por nosotras que por ellos.. No sé... me llamó muy bien” (2DBMC.002: 899-932).

Sin embargo, es a sus antiguas compañeras de clase y con las que había estado durante los primeros cursos de primaria, a las que siente que debe todo el apoyo que recibió por entonces dentro de la escuela. Virginia entiende que fueron sus amigas las que le ayudaron a aceptar su emplazamiento en un aula de apoyo sólo para gitanos, sin que percibiera negativamente las diferencias culturales existentes. Esto es, lograron que se sintiera importante como persona con independencia de su origen social y cultural.

“P: ¿Y en aquella época, cuando eras pequeña, cuando ibas a la escuela, qué facilidades crees que hubo, que cosas buenas te pasaron en la escuela para que pudieras seguir o... ?

R: El apoyo de mis amigas, me ayudaron un montón.

P: ¿Y qué hicieron para apoyarte?

R: Pues... muchas payas me decían que el hecho de ser gitana pues que no me cerrara, ¿sabes?, que no me bloqueara que eso no tenía nada que ver, que si podían llegar ellas por ser payas que también podía llegar yo a cualquier sitio por

ser gitana, me animaban mucho, porque yo muchas veces pues no sé me sentía rara, ¿no? Así entre ellos me sentía mal, rara y ellos me decían pues no te preocupes si el hecho de ser gitana no tiene nada que ver, dice si eres igual que nosotros, dice igual tienes tu mejor corazón que nosotros y tal y cual y digo ya pero, a veces hay algo que te bloquea y tal.. Pues ellos me lo estaban diciendo no... y eso me ayudó un montón, que estarían conmigo” (2DBMC.002: 1198-1227).

Posteriormente, es decir, tras finalizar la primaria, se van agolpando un conjunto de argumentos que tratan de explicar su cambio de actitud hacia los estudios. El momento evolutivo, los nuevos compañeros o más tarde el cambio de Instituto son algunos de los motivos que se arguyen.

Tras su paso por el Instituto, Virginia obtuvo el Certificado de Auxiliar de Peluquería. Desde entonces ha continuado realizando cursos diversos de corta duración- de costura, de puericultura o de mediación social-, a algunos de los cuales ha accedido a través de la Asociación que trabaja permanentemente en su barrio.

En estos momentos, Virginia tiene un contrato de trabajo para el mantenimiento de la limpieza del barrio- pero es su padre el que va a trabajar en su lugar- y continúa formándose. Acude a un curso de corte y confección dos días a la semana.

“P: Muy bien, vamos a ver. Y coméntame un poco ya para terminar la formación que estás recibiendo aquí, cuéntame un poco.

R: Pues aquí nos enseñan a hacer cortinas, sábanas, también. Las hacemos y las vendemos para otras personas. Nos están enseñando a hacer punto de cruz y la cadeneta. Y nos enseñan también a coser a máquina. Tenemos escuela por las tardes dos días a la semana, lunes y miércoles.

P: ¿Vienes aquí?

R: Sí, a este aula, a donde estamos ahora.

P: ¿Y qué os enseñan en esas horas?

R: Pues Lenguaje y Matemáticas

P: ¿Te gusta?

R: Sí está bien, son muchas horas, pero bueno, está bien (2DBMC.002: 2236-2256).

“... y no sé por qué rollo decidieron que... como éramos gitanos nos pusieron a gitanos a parte, en una clase... y eso me dolió mucho”

Virginia recuerda con resentimiento el cambio que tuvo lugar en el tercer ciclo de Primaria. No entendió, y todavía hoy lo califica de error importante, que la separaran de su clase y la ubicaran, con otros gitanos, en un aula de apoyo. Siente que la decisión no fue meramente curricular y que lejos de beneficiarla, empeoró su rendimiento académico.

“P: Bueno... ¿Hay algo que tus profesores crees que deberían haber hecho por ti y que no hicieron?”

R: Sí... no haberme cambiado de clase...

P: ¿Por qué?

R: Porque me vino muy mal.

P: ¿Por qué?

R: Porque yo iba muy bien en 5º curso o sea me iban bien los estudios, los exámenes... y no sé por qué rollo decidieron que... como éramos gitanos nos pusieron a gitanos a parte, en una clase... y eso me dolió mucho ¿sabes? Porque decir que éramos gitanos no tenía nada que ver porque los mismos estudios podemos tener un payo que un gitano... y nos puso en una clase... ya te digo...”
(2DBMC.002: 933-952).

“P: ... ¿Por qué ocurrió eso Virginia?”

R: Porque se supone que íbamos atrasaos.

P: Porque se supone que ibais atrasaos...

R: Pero era mentira, yo iba bien con mis compañeros de clase y hacía las mismas cosas que ellos.

P: ¿Y qué explicación te dieron los profesores para ponerte en otra clase?

R: Nada, me cambiaron y me dijeron que necesitaba clases de apoyo y que era mejor pa mí que me pondría... y que iba a aprender más

P: ¿Y tú cómo te sentiste en ese momento?

R. No sé... mal” (3DBMC.003: 299-317).

En relación con las materias cursadas, destaca que sentía una mayor predilección por Matemáticas y por Ciencias Sociales, aunque reconoce que eran muchas las actividades que llegaron a importarle. Asimismo, recuerda que no le gustaba nada Música porque sus intereses parecían no ser contemplados desde la asignatura:

“R: ¿Las que me gustaron menos? Música no me gustaba.

P: ¿Por qué?

R: Me volvían loca con la flauta. esa... no me gustaba. Yo le decía al señor ese, a José Ramón que me ayudara, que me enseñara a tocar el piano que para mí es difícil y a mí me gustaba saber tocar el piano y como no estábamos en esa época del piano sino de la flauta yo le decía que no y no le hacía caso y le dije "pues no vengo más a tu clase, digo como no me enseñes a tocar el piano no vengo" y al final me enseñó a tocar la flauta pero ya no me acuerdo..." (2DBMC.002: 1066-1082).

De su paso por el Instituto evoca, en un primer momento, la dificultad para adaptarse a algunos de sus nuevos compañeros- *"había chavales fumando porros y haciendo cosas raras"*- o para interesarse por el curso que iniciaba de Peluquería- ya que se aburría y le llamaban mucho la atención-, motivo, este último, por el que estuvo a punto de abandonar.

"R: No sé... al principio no me gustó, al principio esos dos días que marché a peluquería y estética no me gustó.

P: ¿Cómo recuerdas esos dos días?.

R: Bien porque no me fue difícil, porque había gente que conocía yo ya cuando entré, tenía amigas ya, que conocía, no pero bien, me costó un poco hacerme con las profesoras porque eran muy malas...

P: Las profesoras eran malas, a ver cuéntame eso

R: Bueno no malas querían que, por ejemplo te veían hablar y decían "Virginia que pares quieta no se qué no sé cuanto".. y yo decía "pero hombre, déjame en paz que tengo que hablar que si no me aburro", y me dice "que tienes que estar a poner rulos a la muñeca esta" y yo "que no me da la gana, que me aburro, que voy a quitarme que no sé que"... y ya fui a hablar con la profesora y me dijo que no me quitaría dice "lo ves ahora porque ves mucho esto mucho de lo otro, dice tu prueba" y ya no me quité por ella, porque tuvo una charla conmigo" (2DBMC.002: 1384-1413).

En cualquier caso, Virginia reconoce que las dificultades con las que pudo tropezar en esa etapa de su vida tuvieron que ver con los intereses propios de la edad y, en particular, la importancia que cobran las relaciones con los iguales- a las que hace referencia siempre en términos de amistad-. Esto es, los estudios dejaron, en ese momento, de tener importancia.

"P: ... ¿Qué notas sacabas en el instituto Virginia?.

R: En el primer instituto, buenas pero ya en el segundo ya como que me apagué un poco, ¿sabes?.

P: ¿Por qué?.

R: No sé... Estaba más a lo mío.

P: Sí... ¿qué era lo tuyo?

R: No sé... estaba más, no sé... eso del pavo, la edad del pavo que el dicen,

P: La edad del pavo

R: Estás más en reírte, en estar con tus amigos ahí en el instituto, en la misma clase, en reírte, no hacías caso, "eh tu esto no sé qué", a tirarnos con gomas, con cosas, o sea que estábamos más a lo nuestro. Y no yo, todas las que estábamos allí.

P: Vale... bueno, ¿cómo eran tus compañeros entonces? Cuéntame un poquitín

R: Muy bonicos.

P: ¡Eran bonicos!, ¿por qué?

R: No sé... Nunca he tenido ningún problema con ellos" (2DBMC.002: 1534-1560).

Es en esas condiciones que perdió el interés por asignaturas que hasta el momento le habían gustado, como las matemáticas. Ese espacio fue entonces ocupado por actividades relacionadas con el baile, la formación y orientación laboral o los primeros auxilios. Pese a que se lamenta no haberle dedicado más tiempo a sus estudios, valora positivamente su paso por el Instituto- *"fue algo bonito aprender de los payos"*.

En la actualidad, Virginia reconoce la importancia que tiene poder encontrar un trabajo. Afirma en diferentes ocasiones que para la consecución de una vida mejor y diferente a la que ha tenido, debe continuar formándose y buscar un puesto de trabajo. Sin embargo, asume que hasta el momento no se ha esforzado demasiado por lograrlo.

"P: Vamos a ver, y ¿por qué crees que no has encontrado trabajo hasta ahora?.

R: Uy, porque digamos que no me animo mucho en buscarlo. Digamos que es para eso soy muy vaga" (2DBMC.002: 2230-2235).

La vida de Virginia está repleta de sueños que siguen caminos muy diferentes. Aparentemente, de su discurso emerge una muchacha que desea, como muchas otras payas, poder trabajar y vivir de manera independiente. Sin embargo, ese relato se desvanece en el tiempo para dejar paso a una mujer que ha llegado a entender cuál es su rol dentro de la comunidad cultural a la que pertenece.

AUTORA

Susana Rojas
Universidad de Cantabria

6.2.2. HISTORIA DE VIDA DE AURORA

*“Me gustaría nacer no, no gitana.
Me hubiera gustado ser una paya”.*

Perfil biográfico

Aurora tiene actualmente 18 años. Vive con su familia conformada por madre, padre y 5 hermanos, todos varones (de 20, 18, 8, 3 años, y 5 meses) en una chabola de un barrio gitano de las afueras de Santander. Ha cursado estudios reglados hasta los 16 años aunque sin obtener el título de la educación secundaria obligatoria. Actualmente, y cuando sus responsabilidades familiares se lo permiten –pues está volcada en la crianza de sus hermanos debido a que su madre trabaja-, participa en algún cursillo o alguna otra actividad organizada por los profesionales de la acción social que trabajan de forma permanente en el barrio. Su padre se dedica a la chatarra y su hermano mayor a la venta de hachís. Su vida se desarrolla en los estrictos márgenes del barrio gitano que la vio nacer.

Resumen de una vida

Aurora se define a sí misma como una chica muy alegre, que le gusta escuchar a la gente, que es extremadamente sensible (de hecho lloró en una de las sesiones de entrevista cuando recordaba la situación familiar de una tía suya), como alguien que tiene más amigos que amigas, y que valora como lo más importante de su vida haber conocido a D., un joven gitano unos años mayor que ella, que parece haber sido su gran amor y al que recuerda con cariño. La relación duró sólo seis meses, pero parece tiempo suficiente para vivir una historia de amor con gran intensidad. Sin embargo, la edad del joven, junto con su enfermedad (epilepsia) y la extrema vigilancia que la familia de Aurora ejerce hacia ella, hicieron de la ruptura de la pareja un hecho necesario.

Entre las cosas que la hacen sentirse más orgullosa de sí misma está el haber estudiado, pues llegar a hacerlo supuso enfrentarse con las creencias de su familia que opinaba que ella debía dejar la educación una vez finalizado cuarto de la educación secundaria obligatoria. Pese a ello, su escolarización no duró mucho más. La mediación del trabajador social de la zona y de varios profesores del centro, una organización muy activa en el trabajo con población gitana, facilitaron la permanencia de Aurora en el sistema educativo.

Pese a su juventud –o quizás justamente por ello-, se ve a sí misma como una persona rebelde pues se enfrenta continuamente a sus padres. En la situación actual, porque no le dejan salir por la noche y porque le tienen prohibido salir del poblado gitano. Ante esa situación, la vida de Aurora se desarrolla entre amores, desamores, el cuidado de sus hermanos y los problemas familiares que se derivan del tráfico de drogas (parece que heroína y hachís fundamentalmente). Actividades todas ellas que se viven con gran intensidad en el estrecho margen de un poblado gitano. En un *poblado* en tanto que lugar geográfico reducido y aislado de cualquier núcleo urbano (en este caso Santander) y *gitano* en tanto que cultura que impone unos estrictos roles de género que una persona en la edad de Aurora se ve en la situación de intentar romper.

Su proyecto de futuro consistiría en lo que puede considerarse un proyecto normalizado en nuestras sociedades actuales: matrimonio, tener un trabajo, una casa, un coche y descendencia.

“Si he llegado hasta aquí, ha sido por los profesores” (*Ayudas*)

Las relaciones sociales de Aurora se reducen a mujeres gitanas que pertenecen a su familia (en este caso a la familia extensa pues no tiene hermanas y con su madre no parece tener relación de amistad y confianza). Concretamente, la entrevistada hace referencia a dos tías suyas como las personas más importantes de su vida, y con las que mantiene relaciones de apoyo. El drama familiar que parece vivir una de ellas, hace que estas relaciones de ayuda sean más fuertes y necesarias que nunca.

P. (...) ¿Qué otras personas de tu familia, que no viven contigo, son importantes para ti?

R. ¡Ay!! Mi tía F.

P. Tu tía, ¿y por qué?

R. ¡Ay!! Porque es muy, muy buena, es la bomba, ¡buahhh!!, la bomba.

P. Explícame un poco, por qué es buena para ti.

R. Porque cuando yo estaba mal, ella me ayudaba. Las otras, tengo aquí tengo tres [tías] y ella es de C. y las de aquí siempre iban machacándome y hundiéndome más, ¿sabes?. Ella siempre me ha dicho: no hagas esto, no hagas lo otro, por tu bien, por tus padres... y no sé, las otras son muy envidiosas, ésta con la que me da... a mí me da mucho ella, solamente hablándome y diciéndome: “tu tranquila que yo estoy contigo”, me siento mejor, mucho mejor.” (E.B.)

“R. (...) tengo tres tías más.

P. Y a esas, ¿las ves? ¿no las ves?

R. Sí, sí las veo, viven por aquí. Viven en el mismo barrio. Ahora me llevo muy bien con Y., es la más, así... está casada, no tiene niños y su marido está en la cárcel y necesita mucho, mucho mi apoyo. Nos llevamos bastante bien, estoy tol día con ella pa que...

P. ¿Qué haces cuando estás con ella? ¿Qué tipo de cosas haces?

R. No sé..., escuchar música, hablar, hablar mucho de su marido, su marido está preso, ¿te lo he dicho, no? Estaba preso y... hablamos... necesita mucha compañía, mucho dar paseos, no dejarla en casa que se...

P. Que piense ella demasiado...

R. Yo ya la ayudo mucho.

P. Y tú, ¿como te sientes cuando estás con ella?

R. Me da pena, me da mucha pena porque es una chica que ha sufrido mucho (...), ha estado viviendo en una furgoneta, aquí, en este sitio de aquí. Ha estao viviendo en una furgoneta, se me puso a hablar y nos pusimos a llorar las dos. (...) Mi abuela está ciega y en vez de ser buena es muy mala pa con ella. Siempre está “¡ay!, que si eres una puta”, no se qué, no se cuanto. Porque su marido es un merchero.” (E.B.)

El resto de las figuras femeninas de su familia son vistas como enemigas por ser malas consejeras y orientar a Aurora hacia escapadas del poblado y desobediencia hacia sus padres.

La escolarización de Aurora se desarrolló en dos centros educativos. El primero de ellos (J.B.), muy cercano a su barrio y con un gran índice de población gitana en sus aulas es donde Aurora curó hasta cuarto curso de la E.S.O. La no superación de las materias le impidió acceder al título, pero su escolarización se alargó dos años más con un Programa de Garantía Social de puericultura, cursado en el centro M.I., una escuela privada-concertada religiosa que también atiende a gran parte de la población gitana de Santander. Entre las materias escolares que más atraían a Aurora está biología o lenguaje y entre las que menos se encuentran las matemáticas, ciencias sociales, música o la gimnasia. Recuerda con especial cariño a ciertas profesoras y profesores que le ayudaron mucho insistiendo en la importancia de su escolarización.

“P. ¿Y qué hacían para ayudarte? [los profesores]

R. Estudiar, que estudiara más, me hablaban mucho: “pero que es bien pa tí”, y ahora se lo agradezco, se lo agradezco

P. ¿Sí?

R. Si. Y a partir de ahí ya senté bien la cabeza y venga, vamos a tirar palante. Tiramos, vamos a tirar palante porque si tiramos patrás, malo. Además en esa época no me dejaban estudiar, ya te digo me tengo que poner a estudiar y...” (E.B.)

R. (...) Nunca he tenido faltas, he sido puntual, siempre llevo a mi horario, siempre, soy muy responsable. Me lo sacó la M., que tenía que ser más. (...) que era más responsable ahora que hace, que cuando era más jovencita y ahora soy más. Gracias a ella porque siempre me hablaba y tal. (E.B.)

Se recuerda asimismo la organización de tareas escolares diferenciadas para ella y para el resto del alumnado que no seguía el ritmo escolar establecido.

“P. ¿Y tú recuerdas las cosas que hacíais en clase, ¿hacíais todos lo mismo o tú hacías cosas diferentes a los demás?”

R. Diferente.

P. ¿Cómo qué?

R. Como las matemáticas. Nos ponían a nosotros lo más fácil para... bueno y eso. Y a ellos, ellos avanzaban más y nosotros nos quedábamos avanzando, estábamos avanzando pero más lento.” (E.B.)

“P. (...) O sea que el apoyo era más, ¿cuándo? ¿cuándo érais más mayores?”

R. A los 14 años, cuando primero, cuando empezamos primero de ESO o segundo de ESO. Yo creo que fue en segundo de ESO cuando empezamos a salir”

P. ¿Y tú crees que te fue peor o te fue mejor saliendo a apoyo? ¿Tú qué opinas de eso que hicieron contigo?

R. Fue pa mejor. (...) Estudiaba más, me lo, me lo tomaba más en serio Ya no es por mí, sino por la gente que me ayudaba. Era, era un reto porque yo , yo siempre suspendía, pero por “voy a hacer esto pa que ellos estén orgullosos de mí” y sacaba notables, suficientes. (...) porque ellos se esforzaban mucho en ayudarnos. (E.B.)

El paso por un centro de educación secundaria es vivido por Aurora como un hecho importante en su vida y tiene para ella un valor instrumental claro. Un valor que toma sentido en un rol femenino tradicionalmente definido:

“P. ¿Para qué te sirvió a ti ir al instituto?”

R. Pa hablar mejor. Pa abrirme más con la gente, yo antes era muy cerrada. Muy cerrada. Ahora tengo más amigos. El de... ahora ya no tengo tanta vergüenza de ir a un colegio sola, donde siempre lo hacía todo. Ya te digo que yo lo hacía todo con mi prima y yo sola me daba mucho corte, mucho corte me daba. Y eso” (E.B.)

A los dieciséis años, tras permanecer el máximo tiempo permitido en el centro J.B. Aurora comienza un Programa de Garantía Social de puericultura en el M.I. que durará aproximadamente dos años. En la actualidad, participa en las actividades organizadas en el barrio como un cursillo de informática al que tuvo que dejar de ir por tener que cuidar a su hermano de tres meses, debido a que su madre trabaja en la limpieza de diferentes portales. Frente al modelo laboral que le ofrece su madre, dice preferir tareas como la de cuidar niños. Como vemos, actividades, las dos, que se desarrollan en el estricto margen de las tareas que tradicionalmente ha ejercido el sexo femenino.

“Este poblao está maldito” (Barreras)

Aurora no tiene una visión lo que se dice positiva del barrio donde vive. Lo define como un lugar donde “hay mucha maldad” porque sus gentes despliegan un estricto control sobre la vida de las jóvenes y de las posibles relaciones de pareja que pudieran comenzar.

“R. [aquí] todo es reñir, todo es envidia, todo es falsedad. Hay muchas falsas, muchas. Hay algunos vecinos que merecen la pena, ¿no?, pero no. Me dan, ¿buenos? Buenos no tiene, ¿malos?. Que, yo que sé, estamos en el siglo XXI y toavía parece que están en la edad de la piedra, no puedes hablar con nadie. Si te ven ahí en las escaleras te dicen algo: ¡ay! Esta no sé qué, con un, con un montón de chavales. No te dejan hacer nada. Te, sólo, sólo van donde papá y mamá a decírselo. Te ven, buahh, te ven haciendo tal y buah!, lo pasas más mal (...). Sí, porque te da coraje (...) yo vivo mi vida y cada uno que... (E.B.)

Al control que el barrio despliega sobre los comportamientos de sus habitantes hemos de sumar, en este caso, el control que el hermano mayor de Aurora ejerce sobre ella. Efectivamente, el comportamiento de la familia hacia ella está en consonancia con el que otras familias del barrio despliegan entre los miembros de su propia familia o de otras.

“R. (...) ya te digo, de mis costumbres, de mis cosas (...), las chicas tienen que hacer todo de casa, los chicos no. No les tosas, o sea, no les levantes la voz, no les grites, no les pongas así porque... te castigan a ti, te riñen a ti, y encima te dan a ti, aunque ellos, aunque nosotras tengamos la razón. Es que pasa, que yo lo veo injusto, que los chicos pasen de todo (...) que estén a su bola, que no hagan caso a sus padres. Y creo que es injusto, tendrían que ser todo por igual. (E.B.)

R, (...) Yo con mi hermano no me llevo, tol día riñendo, discutiendo, no tenemos una conversación nunca, siempre está gritando, siempre está mandando, ¿sabes? Es muy machista. El me..., mira, ahora me ha visto pintarme, y “¿dónde vas?” no se qué, no sé cuánto... (E.B.)

La escolarización de Aurora estuvo marcada, al menos en sus primeros momentos por el choque de visiones entre payos y gitanos. Así, la entrevistada relata haber sido objeto de insultos por su etnia. Sus comportamientos de llegar tarde a clase, no hacer los deberes y de ser castigada continuamente, tienen sin duda un papel importante en este bucle de inclusión-exclusión.

Si hay un recuerdo para el profesorado que estuvo apoyándola continuamente durante su escolarización, hay un recuerdo también para quien fue percibido por ella como un obstáculo para la misma. De nuevo, el comportamiento de Aurora y de una prima suya de su misma edad eran objeto de sanciones: por hacer muchas *putadas*, por hacer chuletas para los exámenes, por su resistencia a acudir a clases de educación física, por sus enfrentamientos con el profesorado etc. Los castigos, como es todavía habitual en algunos centros de educación secundaria se desarrollan en la biblioteca, un lugar concebido, en principio, para el disfrute del conocimiento y de la lectura:

“R. (...) Era una contestona. Me llevaba mal con los profesores. Era la, era la bomba con los profesores. (...) Siempre estábamos discutiendo, siempre me estaban echando de clase. Siempre estaba castigada, siempre a la biblioteca.

P. ¿Os llevaban de castigo a la biblioteca?

R. Hasta que vino la M. y nos habló y tal, y ya... (...)

P. ¿Y cuándo ibais a la biblioteca castigaos, ¿os ponían alguna, algún deber, alguna tarea o algo?

R. Hacíamos peor, nos reíamos, no hacíamos nada, hablábamos.

P. Cuando te castigaban a ti, ¿a cuántos compañeros más castigaban?

R. A mi prima siempre. A mi prima, al C. y al Aurora” (E.B.)

Por otro lado, el retraso escolar se hace evidente en declaraciones como ésta, a propósito de las actividades desarrolladas durante el apoyo escolar:

“R. (...) yo no me sabía las tablas, tenía 14 o 15 años y no me sabía las tablas de multiplicar, no sabía dividir bien y empecemos por ahí, por las tablas, con catorce años, dieciséis, diecisiete. Hace poco que me he aprendido las tablas, ¿eh?. Porque era muy..., no ponía mucha atención.” (E.B.)

Su participación en las actividades organizadas para el barrio por los profesionales de la acción social es escueta, tanto en lo que se refiere a actividades de esparcimiento, como en actividades que podemos considerar más escolares. No ha ido casi nunca a las excursiones organizadas para el barrio y cuando lo ha hecho, su participación se ha caracterizado por ser diferente. Como ejemplo de ello tenemos un viaje que se organizó a la playa, donde AURORA señala haberse bañado con ropa porque estaba acomplejada con su cuerpo y porque tradicionalmente bañarse así ha sido una enseñanza familiar:

“R. Yo estoy acostumbrada a bañarme vestida. Lo que nos han enseñao desde pequeñas. Cuando íbamos a los ríos, con los tíos (...), no te van a poner ahí en traje de baño, porque ya somos bastante mayorcitas, ¿no? Llevábamos una falda y una camiseta y venga, a bañarte. Y cuando estábamos solas nos poníamos en sujetador y en braga”. (E.B.)

Finalmente, y para comprender la forma de estar en el mundo de Aurora debo señalar las actividades *delictivas* de su familia. Como ya he señalado, parece ser lugar común en el poblado subsistir del dinero que proporciona el tráfico de drogas, sobre todo heroína y hachís. Un tráfico que la mayor parte de las veces va unido al consumo de dichas sustancias. De hecho, son varios los familiares de Aurora que han estado en la cárcel por este motivo, incluido su padre y varios de sus tíos:

“R. [a propósito de la relación que mantiene con su tía Y.] Mi tío que salió de la cárcel, salió como un roble, cuando le vi fumar plata... Cuando salió, estuvo un mes o dos sin meterse nada y la primera vez que le vi meterse (...), sin meterse nada estuvo bien y la primera vez que le vi meterse me dio una pena, me dio ¡ay! Me dio un bajón, porque no sé, me puse a llorar y mi tía me dijo: “¡tranquila hombre! Que no pasa nada, si ya sabes cómo es tu tío”. Y digo, ya, pero es que se había quitao... y ahora si le ves, está esmirriao entero, siempre está con el tema ese (...). Mi padre también era de eso, hace como cuatro años que ya no es y sé lo que es

eso, ¿sabes?, la droga y toda esa mierda, sé lo que es y no me gustaría pasar por eso otra vez, y cuando veo a mi tío en esa cuenta, me da mucha pena porque está tirando la vida por la borda (...). Yo creo que está mejor en la cárcel. Le echan seis meses y..., yo creo que está mejor allí (...). Sí porque se desengancha y saldrá bien, pero otra vez se irá a las andadas, pero yo creo que su mujer se pondrá un poco dura ¿no?, ¡joder, ya te vale! Ya tienes dos hijos y eso del humo, el humo ese que es asqueroso. Eso que lo respiren los niños, que el pequeño tiene, J., dos o tres meses tendrá, nada más... una cucaracha es". (F.)

"P. [hablando de la foto aportada por la entrevistada] ¿Quién hizo esa foto?

R. Mi tío. El marido de ésta que también está preso el pobre. Tengo presos a cuatro tíos y uno najao.

P. ¿Najao? ¿Qué es eso?

R. Escapao de la policía (...). Hará unos diez años que está prófugo.

P. ¿Tus tíos están todos en la cárcel por tráfico?

R. Sí.

P. ¿Por heroína?

R. Sí. Y este está prófugo porque le pillaron con droga (...). Estuvo un tiempo en la cárcel y como es esto que está cerrado en un cuarto y le falta la respiración (...), y no podía estar en la cárcel. Estuvo un año, le dieron un permiso y se najó". (F.)

"R. Pues mira, yo de esto no me acuerdo, me acuerdo de los diez años. Cuando tenía diez años, lo pasé mira, fatal. Fatal porque cuando aquello, nosotros vendíamos droga. Nosotros estábamos aquí en el colegio y nos enteramos que a nuestros padres les llevaron presos, les hicieron una redada de esas, una redada de esas, y yo creo que lo pasé fatal (...). Nos quedamos con mi tía, con la madre de A. Y yo creo que lo pase ahí fatal, estuvieron ahí una semana, una semana. Mi padre estuvo más, sí. Mi madre estuvo dos o tres días en el calabozo, mi padre estuvo una semana o dos y como no los pillaron nada, solo les pillaron las bolsas de recorte..." (B.)

La única manera que Aurora reconoce como posible de cambiar su situación actual y futura es por medio del matrimonio y el abandono del barrio donde vive en la actualidad. Su mundo parece dejarle pocas alternativas aunque entre ellas se contemple la de tener un empleo: peluquería, una vez que termine con sus obligaciones familiares que son principalmente cuidar de sus hermanos mientras su madre trabaja. Su visión romántica del amor y las visiones tan encorsetadas que su comunidad tiene sobre las diferentes formas en que el mismo puede expresarse, le hace vivir las relaciones con gran intensidad y le lleva a hablar de, al menos, tres o cuatro relaciones de noviazgo en su corta edad. Eso sí, en el plano

ideal está la figura permanente de D., ese primer amor, ese amor imposible que parece haber marcado su vida para siempre –o por lo menos la que lleva vivida-.

AUTORA

Adelina Calvo
Universidad Cantabria

6.2.3. HISTORIA DE VIDA DE FÁTIMA

Perfil biográfico

Fátima tiene 24 años y es la mayor de cinco hermanos. Vive con su familia en la periferia de Santander en un asentamiento en el que conviven varias familias de etnia gitana, la mayoría de las cuales (como la suya) proceden de Portugal. Su padre es repartidor de carne y su madre ama de casa. De forma esporádica, en verano, acompaña a sus padres cuando se mueven por España como feriantes. Ahora trabaja cuidando dos niños en una casa.

Fátima consiguió finalmente obtener el Graduado Escolar hace un par de años, mucho después de abandonar la escuela, lo cual constituye para ella uno de sus principales logros vitales, aunque lamenta no haber continuado estudiando para convertirse en enfermera. Igualmente se siente orgullosa de ser ahora más comunicativa, menos tímida de lo que fue en el pasado, lo cual se debe, en su opinión a las relaciones que ha mantenido con otras chicas payas después de que acabó en el colegio.

Las obligaciones de Fátima en su entorno familiar tienen que ver con el cuidado de la casa (*arrumar*). Por contra, sus derechos ella cree que no le son reconocidos y los tiene que “mendigar”.

Fátima se muestra realista en extremo cuando habla de cómo cree que será su futuro, aunque, eso sí, se muestra convencida de la necesidad de mantener su derecho a trabajar fuera de casa: *“no sé... yo creo que seré como todas las demás, que me casaré, que tendré hijos y un marido. Mi marido saldrá a trabajar, y yo también... yo creo que yo también tengo que salir a trabajar porque es que no aguantaría en casa... no aguantaría porque sé lo que es ahora, estar sin trabajar...”* (Autopresentación, 186-194).

Historia escolar y formativa de Fátima desde el punto de vista de las barreras: “Nos costó muchísimo acomodarnos a ellos”

La primera y principal barrera escolar que Fátima recoge en su discurso es la dificultad de integración que vivió al pasar de la escuela infantil de su barrio (una escuela sólo para gitanos-portugueses) al centro ordinario que le correspondía donde, naturalmente, tendría que convivir con compañeros payos.

“Creo que entré con ocho al colegio, con ocho con nueve entré al colegio, este de aquí arriba, o sea, que nos bajemos mucho, me bajé mucho, porque cambié de clase y no me gustaba, no me gustaba esta porque... no sé, estaba acostumbrada a estar sólo con portugueses y cuando vine a ésta, pues fue un choque bastante grande” (Biograma 20-30).

“Cuando nos pasamos para aquí, ya nos... pusieron en clases diferentes. Sólo nos pusieron a tres.. o sea, a tres primos míos, conmigo, éramos tres y nos pusieron a todos en una clase, donde había no sé cuantos niños... payos... y no sé... nos costó muchísimo acomodarnos a ellos, porque ya habíamos estado en otra escuela y... era totalmente diferente a la que teníamos aquí” (Entrevista focalizada, 285-296).

Fátima nos cuenta que ellos *“eran los primeros niños portugueses que se juntaban con los payos”*, por lo que podemos imaginar que el centro, los compañeros y los profesores estaban escasamente preparados para acoger a estos nuevos compañeros. Estábamos en los últimos años 80, casi los 90.

Sin duda, Fátima vive esta experiencia de forma muy negativa y observa de forma inequívoca los signos de rechazo *“porque si eres gitana, porque no sé que, que si no se cuánto, y no sé, había muchas discusiones al principio, hasta tercero o cuarto, había muchas discusiones, que sí tienes piojos, que sí no sé que, ja ja ja ja , o sea que te miraban de una manera... muy por encima del hombro”* (Entrevista autobiográfica, 401-409).

Sin duda, la expresión de Fátima que mejor resume cómo se planteaba el contacto, la convivencia entre payos y gitanos en la escuela es la de *“nos costó muchísimo acomodarnos a ellos”* en la que se compendia lo que ha sido en nuestro país el proceso de integración escolar: un proceso de asimilación, de integración física o formal de determinados grupos sociales en la escuela ordinaria más que un proceso de auténtica inclusión. En este sentido Fátima es un claro testigo (víctima) de dicho proceso.

Junto a las dificultades para la relación social con los compañeros del aula, Fátima reconoce que su rendimiento académico no era bueno y como ella dice sus notas eran *“más malas que buenas”*. Para ella, la principal explicación de este bajo rendimiento se encontraba en que sus obligaciones familiares y de ayuda en casa eran un obstáculo para que pudiera estudiar, especialmente en los últimos cursos de la EGB. Así, llegado 7º de EGB Fátima repitió curso a pesar de lo cual no consiguió terminar la EGB con su título de graduado escolar. Como hemos dicho, la explicación de este *“fracaso”* es atribuida por ella a la falta de motivación familiar por su desarrollo académico, a las obligaciones domésticas que tenía encomendadas y a la ausencia de condiciones mínimas para el estudio en su casa: *“yo tenía*

que llegar a casa de después de clase y a veces tenía que arrumar, otras veces tenía que hacer de comer porque mis padres no estaban o que estaban trabajando o no sé, y tenía que cuidar de mis hermanos, tenía que hacerles de comer, tenía que volverme a marchar a clase, a veces no me daba tiempo hacer los deberes, y yo quería hacerlos, lo que pasa que bueno... pues no me daba tiempo. Y no sé, empezaron a descontrolarme un poco las cosas de los estudios y luego apenas ya no estudiaba” (Entrevista autobiográfica, 487-502)

Más adelante volveremos sobre la influencia de este modelo de crianza en la vida de Fátima, pero de momento podemos adelantar que la experiencia escolar de la joven parece haber contribuido de forma notable a construir esta imagen de división esencial entre “ellos” y “nosotros” que se desliza en su discurso (los payos y los gitanos; “los empollones” y los que no lo eran, o, “los que llevan la mejor ropa” y “nosotros”). Se va configurando así esa idea de sociedad dual que luego se reflejará también en otros de sus argumentos. Podríamos decir que Fátima, lentamente, va construyendo una idea de “otredad” y de distanciamiento insalvable entre ella y “los aceptados socialmente”, “los más populares” (payos, inteligentes, con buena presencia), o sea, entre los que “pertenecen” y están incluidos y los que no.

Con 16 años Fátima deja el colegio y entonces vuelve a sumergirse en el entorno cerrado de su barrio. Limita sus relaciones con el mundo payo que únicamente reanuda cada vez que inicia una de las tres aventuras formativas post-escolares que emprende (*“Una vez que dejé la escuela... casi perdimos contacto con los payos. Hasta que luego volvimos hacer los cursillos estos y volvimos a meternos...”* (Entrevista autobiográfica, 1007-1011)).

En primer lugar se matricula en un taller de corte y confección que desarrolla una ONG implicada en la promoción del barrio. Doce chicas estudian rudimentos de matemáticas y lengua a la vez que aprenden el oficio. Durante dos años Fátima convive con compañeras de las que guarda muy buen recuerdo y que le ayudaron a mejorar sus habilidades comunicativas. De la docena de chicas compañeras en el taller, solo una ha podido continuar con dicha actividad como trabajadora remunerada.

Pasado un largo tiempo, inició en una academia los estudios que le permitieron obtener el título de Graduado Escolar, diploma que consiguió tras sólo cuatro o cinco meses de asistencia a clase. Sin duda, este hecho nos genera numerosas preguntas porque no parece muy consistente que se pueda obtener en cuatro meses un título que se denegó tras 7 u 8 años de escolarización obligatoria. Naturalmente Fátima ha crecido, ya no tiene los 16 años de entonces, pero seguramente este no es el único factor explicativo del asunto.

Por último, Fátima nos habla de que acaba de terminar un “cursillo” de informática de una duración breve.

Así, la trayectoria formativa de Fátima puede resumirse como sigue:

Edad	Tipo de programa formativo	Institución	Comentarios relevantes
Hasta los 8-9 años	Educación preescolar	Escuela preescolar en el barrio	Es una escuela sólo para niños gitano-portugueses.
9-16 años	Educación Primaria (EGB)	Colegio	Abandona el colegio sin obtener el Graduado Escolar
Después 16 años	Formación no reglada y esporádica : Taller de corte y confección Clases de Graduado Escolar (a los 22 años) Curso de informática (actualmente)	ONG Academia	Las iniciativas de formación todas se enmarcan en el entorno de Fátima (iniciativas de promoción del barrio).

Barreras familiares ó la fuerza de la cultura patriarcal.

Para Fátima hay dificultades que se derivan del *modelo educativo familiar* con el que ha crecido, en particular de cómo el hecho de ser mujer ha influido en que se le nieguen determinados derechos, tal y como impone la cultura patriarcal más tradicional. Ella denuncia las dificultades que tiene para realizar actividades que le son vetadas, tales como viajar o simplemente salir de noche que ella atribuye de forma inequívoca a su condición de mujer. Aunque no parece que Fátima adopte en este punto una actitud beligerante (más bien al contrario), sí afirma que, en su opinión, sus padres debieran tener tanta confianza en este punto en ella como en sus hermanos varones.

“¿Derechos?, ja ja, ja, yo creo que ninguno porque no sé, todo lo que quiero hacer tengo que estar mendigándolo. P: ¿Y tú crees que eso tiene algo que ver con que seas mujer o no? R: Yo creo que sí.

P: O sea, ¿tú crees que sí fueras hombre no sería igual?, ¿tendrías más derechos? R: Yo creo que sí, porque mi hermano sale, entra y tampoco... y no dice nada” (Entrevista autobiográfica, 240-273).

Esta misma cultura patriarcal hace que, siendo Fátima mujer y la mayor de sus hermanos, las obligaciones dentro de casa llegaran pronto para ella. Podríamos decir que se produce

un acortamiento del periodo infantil en su vida que se resume en sus propias palabras así: A partir de 5º de EGB *“dejé de ser pequeña, ya tenía que ser mayor y tenía que atender mis obligaciones de casa y también mis estudios. O sea que ya fue cuando empecé a... a dejarme un poco de los estudios y empezaron a bajar las notas a partir de sexto, empezaron a bajar las notas”* (Entrevista autobiográfica, 613-620).

Como decíamos antes, para Fátima es igualmente reprochable el poco interés mostrado por sus padres por su desempeño escolar durante el tiempo que estuvo realizando los estudios primarios: *“si hubiese tenido otros padres a los que me hubiesen tirado hacía delante... lo que pasa es que no les importaban los estudios en esa temporada, en esos tiempos. Ahora sí, ahora ya con mis hermanos es diferente, les obligan a hacer los deberes, si no hacen los deberes ya no les dejan salir. Mientras que cuando era yo pequeña pues no”* (Entrevista autobiográfica, 512-521).

Ella interpreta que ahora, recientemente, sus padres (especialmente su madre) han comprendido la importancia de los estudios, aunque solo sea capaz de aducir para ello una utilidad instrumental muy básica (leer y escribir): *“porque yo creo que se han dado cuenta de que... es necesario los estudios porque mi madre, por ejemplo, no ha ido a la escuela y hasta hace poco ha estado haciendo unos cursillos para aprender a leer y a escribir, y se ha dado cuenta de que es necesario, de tener unos estudios, de... para el día de mañana, yo qué sé, tener alguna cosa por lo que tirar hacia delante, porque te mandan una carta... hay veces que la mandan cartas y no puede leerlas, y me tienen que mandarlas a mí, y me ha dicho a mí que le resulta muy triste el no poder leer ella lo que le escriben. Y yo creo que es por eso. Se han dado cuenta de que es necesario”* (Entrevista autobiográfica, 524-543).

Por otra parte, se aprecia que Fátima se mueve en un entorno de familia extensa, como es frecuente en su cultura, y sus relaciones con primas y tías (principalmente) es bastante intensa. Este modelo familiar, como se sabe, genera fuertes lazos de solidaridad entre sus miembros, pero a la vez provoca cierto aislamiento del resto del entorno social. Claramente el discurso de Fátima muestra cómo la familia extensa se convierte casi de forma exclusiva en su microcosmos social. Esto se aprecia particularmente en la técnica del biograma en la que se resaltan los momentos más reseñables de la vida de Fátima, los que marcan sus altibajos vitales. En este discurso del biograma encontramos que los hitos fundamentales de su vida tienen que ver para ella con acontecimientos del entorno familiar (bodas, bautizos, muertes), además de sus relaciones sentimentales con los chicos, como luego veremos.

“De los diez al quince... con quince años sé casaron dos primas mías, me lo pasé muy bien, con quince años también salí con un chico que quería yo, con otro chico que también quería, y dejé a otro que también lo pasé mal con éste. Con quince años, bueno más o menos, con catorce o así se murió un tío mío, y mi abuela...” (Biograma 32-42).

“Luego del quince al veinte se casó otra prima mía, lo pasé muy bien, se... se bautizó a un niño también de mi hermano, me lo pasé muy bien. Del quince al veinte, a ver qué más... lo dejé también con éste, con otro chico, también lo pasé mal, se murió una prima mía también. No me acuerdo de nada más, del veinte al veinticuatro me fui a una isla española, lo pasé muy bien, estuve saliendo con un chico con el que me lo pasé muy bien, luego me tiró al suelo, me estrellé, y estuve saliendo con otro chico que estaba bien, luego también me estrellé.

Fui madrina de un niño que también estaba muy bien. Se puso un primo mío muy malo, también lo pase muy mal” (Biograma 45-65).

Barreras sociales-comunitarias

Este mismo entorno familiar se confunde en alguna medida con el entorno social más próximo de Fátima, su barrio, que ella describe como “muy cerrado”, “somos muy nuestros”, “no nos relacionamos mucho con la gente”. Igualmente Fátima se queja de la falta de iniciativa dentro de su barrio y literalmente dice: *“que son muy dejaos, que son muy... quieren que les hagan todo, no sé... y sí ellos no pueden... y sí por ejemplo no pueden ir hasta ahí, sí pueden evitar ir hasta ahí lo evitan, son... no sé muy dejaos, muy que les hagan todo. Eso es lo que no me gusta”* (Entrevista autobiográfica, 121-128). Con estas palabras Fátima está sintetizando un difícil dilema que se plantea en las relaciones de ayuda y en los programas de promoción social de colectivos particulares. Nos referimos a la dificultad de conseguir que nuestras intervenciones individuales y sociales, sean del tipo que sean, abandonando todo paternalismo, sirvan verdaderamente para fomentar el control y la autonomía de los destinatarios (*empowerment*). En cierto modo esta es una de las grandes dificultades (y de las grandes tentaciones) que se plantea cualquier profesional, programa o institución de ayuda: cómo evitar que los beneficiarios del apoyo se conviertan en personas dependientes, pasivas a la espera de la ayuda benéfica de otros. Sin duda, como se ha dicho en numerosos foros, existe el riesgo de que los profesionales del apoyo y de la intervención social se conviertan en la primera y principal barrera para la inclusión activa de algunas personas en la sociedad.

A vueltas con los chicos: “Estuve saliendo con un chico. Me tiró al suelo, me estrellé”.

Las relaciones con los chicos son para Fátima asunto nuclear en su vida. A lo largo de la entrevista y de todas las técnicas biográficas realizadas hace referencia a sus relaciones sentimentales de forma recurrente. De su discurso se desprende la idea de que en su recuerdo muchas de estas relaciones han sido tormentosas. En todo caso, podríamos decir que, la enorme relevancia que ella otorga a sus relaciones con los chicos hace que deposite en ellos un poder desmesurado sobre su propia vida. Su curso vital se resume en torno a los vaivenes de sus relaciones y así, cuando la relación no va bien ella se expresa simbólicamente con los términos “me tiró al suelo”, “me estrellé” y, por el contrario, en las etapas buenas ella habla de “su príncipe azul” o de que estaba “radiante”.

En la técnica de la foto se refleja de forma muy evidente esta centralidad de los varones en la vida de Fátima. Véase que ella eligió para esta técnica una foto de sí misma y, al preguntarle qué pasaba en su vida en ese momento, resume así el contexto vital del momento en que fue tomada la imagen: *“Pues... que estaba bien con el novio, con mi príncipe azul, de decirlo de alguna manera, porque estaba con el chico que yo quería, con el que habíamos tenido tantos baches y estaba con él pues bueno, muy bien. Y no sé, estaba, puf, radiante (ja, ja, ja). Era una época muy...”* (Técnica de la foto, 47-55).

Más tarde, describe así cómo sería su foto ideal, la que le gustaría tener y de nuevo elige una estampa con el argumento de su relación amorosa: *“Pues no sé, nos sentaríamos en una roca, eh... él detrás de mi cogiéndome por aquí, así por los hombros, umm, y no sé, y con las olas chocándose en la roca”* (Técnica de la foto, 180-184).

Es posible que todo ello refleje una idea muy estereotipada y muy tradicional de las relaciones con los varones, que, por otra parte, resulta ser muy coherente con el entorno de cultura patriarcal en el que ha crecido Fátima. Ya sabemos, sin embargo, que en muchas ocasiones tal modelo constituye en sí mismo una barrera no despreciable para la participación social de las mujeres.

Barreras laborales o el acceso al mundo del trabajo.

La experiencia laboral de Fátima es muy limitada. Únicamente ha trabajado como asistente de hogar en una casa donde además se hace cargo de dos niños ya en edad escolar. Sin embargo, sus referencias más extensas al mundo del trabajo se refieren a sus salidas por

distintos lugares de España como feriante acompañando a su familia. Su opinión es en este caso rotunda: este es un trabajo que no le gusta, aunque el único inconveniente que alega para ello es la incertidumbre económica que genera y no hace referencia a las condiciones materiales o las connotaciones sociales de dicha dedicación:

“O sea, que tú dirías que ese trabajo no... ¿no te gusta o sí te gusta?”

R: No.

P: ¿No te gustaría tener que estar viviendo de ese trabajo?”

R: No.

P: No.

R: Prefiero un trabajo y saber lo que ganas al final de mes, porque a veces, hay veces que por ejemplo sí que lo ganas ¿no?, trabajas pero merece la pena, porque lo ganas. Pero hay veces que no. Trabajas, tienes que pagar el sitio en el que estas, y luego, es que encima no sacas ni para comer, ni para el sitio, ni para nada, lo tienes que sacar de tu bolsillo. O sea, que prefiero un trabajo normal, aunque gane sólo cinco duros, pero que sepas que está ahí, porque esto de la feria no... no mola lo que tenía que molar”(Entrevista focalizada, 169-192).

Conviene hacer notar aquí cuál es el abanico de empleos a los que Fátima cree tener acceso. Como vemos, las limitaciones que le impone su exiguo bagaje formativo y sus condiciones personales de mujer-gitano-portuguesa, reducen al máximo la cantidad de puesto de trabajo que podría desempeñar. Estamos ante una cadena de barreras que, sin duda, no se le oculta a Fátima.

Ayudas Escolares: “allí hacíamos cosas muy nuestras”.

Fátima recuerda con añoranza la escuela preescolar de su barrio, *“que era escuela de portugueses sólo, de niños portugueses, y bueno, yo allí me sentía muy bien porque, no sé, porque hacíamos cosas muy... no sé, cosas nuestras, hacíamos... estudiábamos y jugábamos al mismo tiempo. Bueno, esa época me gustó mucho”* (Entrevista autobiográfica, 382-389).

Todo en aquella escuela es recordado por ella de forma idílica: la profesora, la relación con los compañeros, las actividades, etc. No existe en su discurso ninguna fisura crítica con el hecho de encontrarse en una escuela exclusiva para gitanos-portugueses. Probablemente, el contraste con su mala experiencia en el centro ordinario con compañeros payos ayuda a

sobrestimar las bondades de aquella escuela. En cualquier caso, a los ojos de Fátima, dicha etapa escolar es sin duda un punto notable de apoyo.

En su estancia dentro de la escolarización obligatoria pocas cosas son rescatadas por Fátima como ayudas y más bien hay un discurso fuertemente teñido por las dificultades que encontró en la relación con sus compañeros. Puntualmente, aparecen citadas alguna profesora o alguna compañera de clase como personas de ayuda para Fátima. Podríamos decir que, a pesar de que no encontramos en su narración muchos ejemplos concretos de ayuda, sin embargo, el discurso de Fátima sobre los profesores del colegio podría calificarse de “gratitud genérica”. Le parece que recibió toda la ayuda posible y no puede imaginar ninguna otra forma de apoyo por parte de sus profesores o del centro: *“Pues me ayudaban en el tema de decir que los payos... que... estudiaban y salían hacía delante, con sus pros y sus contras, pero que ellos salían hacía delante, y que nosotros por ser portugueses no nos teníamos que dejar intimidar, que teníamos que también abrirnos en la vida, y nos ayudaban mucho en ese tema, y a relacionarnos con nuestros compañeros, con los payos”* (Entrevista autobiográfica, 838-848).

Podríamos decir que en lo académico, las ayudas recibidas por Fátima eran más bien el resultado de sus propias iniciativas para mejorar las condiciones de estudio (“me aislaba” en casa o iba a casa de mi prima a estudiar) o sus esfuerzos extra dentro de la escuela en actividades de refuerzo que no tenían un carácter muy planificado (“me quedaba de doce a una”, “me quedaba sin recreo”).

Por último, sí es notable para Fátima la ayuda recibida de otras compañeras payas para superar sus dificultades en la relación social. Esta ayuda parece concretarse en los mensajes aprobatorios, confirmatorios de su propia valía que ella recibe de sus compañeras. En todo caso, en sus propias palabras, la situación mejoró una vez que salió de la escuela y comenzó a realizar otra formación no reglada en contacto con chicas también payas. Cómo y por qué dicho contexto formativo fue más favorable para ella que la escuela ordinaria no queda claro en su discurso, por lo que quedan abiertas las hipótesis.

“antes... cuando era mas pequeña, me costaba relacionarme con la demás gente, pero una vez que salí de la escuela y que empecé a meterme en otros cursos y así... y la gente por ejemplo las.. los payos jaaaaa, señoras, veían que yo podía y me animaban ¿sabes?, a seguir hacia delante a decir pues..., jolín, sí ellos tienen fe en mi pues será que es que puedo y valgo. Mientras que los míos no. Tenías que hacer ésto y punto, sé acabó, y tampoco te decían el por qué y el por qué no” (Entrevista autobiográfica, 85-99).

Ayudas Familiares: “estamos todos ahí al pie del cañón”.

Como hemos dicho, la propia estructura de familia extensa en la que vive Fátima constituye una tupida red de apoyo que ella destaca en su discurso: *“En el tema familiar cuando pasa algo pues no sé... estamos todos ahí al pie del cañón y hasta que no se saque nada en claro pues... no dejamos de preocuparnos... ni... ni de estar ahí. Y no sé... y de responder ante... ante nuestros abuelos, por ejemplo ante los padres de nuestros padres”* (Entrevista autobiográfica, 105-114).

Esta intensidad en las relaciones intra-familiares hace que los miembros de la familia constituyan referentes importantes en la vida de Fátima. Igualmente, en este modo de relación familiar ya poco frecuente en nuestra sociedad, se comprende que para ella los principales apoyos en lo personal sean su prima y otros familiares con los que convive de forma muy estrecha.

La misma solidaridad familiar que acabamos de relatar se respira en el barrio en que vive Fátima. De hecho, la familia y el barrio son dos unidades sociales que con frecuencia se confunden en su discurso.

Por otra parte, en cuanto al ámbito socio-comunitario más extenso destaca en el discurso de Fátima su referencia a su actividad religiosa (“el culto”) y de forma muy especial a la pastora en quien reconoce una figura de apoyo importante para ella. *“Por ejemplo, cuando tengo un altibajo pues le cuento el problema que tengo y ella pues me ayuda a de... me aconseja. Ayudarme... pues eso, me aconseja. Es como sí me aconseja. Pues puede decirme... pues mira, yo creo que es mejor así, que lo hagas de esta manera, aunque tú verás. Aunque tú... yo qué sé, ponte a orar... y yo qué sé, mira las cosas desde el punto de vista de Dios. Miramos la Biblia, tenemos la Biblia y todo nos ayuda”* (Entrevista focalizada, 520-533).

Por último, en cuanto a las ayudas laborales, la escasa experiencia de Fátima no nos permite conocer gran cosa sobre las ayudas laborales, aunque sí encontramos algunas referencias de cómo el entorno le ha ayudado en la búsqueda de empleo. En primer lugar destacan los programas formativos de iniciación laboral a los que ha acudido, todos ellos nacidos bajo el paraguas de las iniciativas de promoción del barrio. Por otra parte, puntualmente, también algunas profesoras del colegio le ayudaron: *“incluso una profesora me apuntó para cuidadora de niños, porque también me gustan mucho los niños, y me*

empujó mucho, y me ayudó mucho, y me abrió la matrícula y... hizo muchísimas cosas por mí. Y por mis miedos y... mis tonterías al final no lo hice (Entrevista autobiográfica, 862-869).

AUTORA

Teresa Susinos
Universidad de Cantabria

6.2.4. HISTORIA DE VIDA DE JENNIFER

P.- *¿De qué te sientes más orgullosa o más satisfecha (en tu vida)?*

R.- *¿De qué me siento? De ser como soy.*

Perfil Biográfico

Jennifer es una chica de 18 años que proviene de Proyecto cuatro, un pueblo pobre que vive de la banana en Santo Domingo. Con cinco años su madre emigra a España por malos tratos recibidos del padre de Jennifer. Ella y sus hermanos han vivido desde entonces a cargo de su abuela. En el verano de 1998, su madre la trae a España, pero no se sentía a gusto y regresó. Actualmente se arrepiente constantemente de esta decisión, por el retraso en el nivel de estudios que le ha ocasionado el sistema educativo de su país. En el verano de 2001 le pide a su madre que le traiga a España, donde esta reside desde hace 13 años con su actual marido español, para poder terminar los estudios y tener un futuro laboral seguro, al tiempo que abandona una problemática relación con su novio. Vive con su madre y su tutor en Santander desde entonces. Su padre, con el que apenas tiene relación, vive en Nueva Jersey. Su abuela materna (su madre para ella), su tía (su gran apoyo), y sus dos hermanos mayores residen en Santo Domingo. Cariñosa, se siente orgullosa de su carácter alegre, que le facilita las cosas a ella y a los demás. Autoexigente consigo misma, sobre todo en el lenguaje, su meta es terminar el graduado escolar en la escuela de adultos en un año para después estudiar un módulo de auxiliar de enfermería. Quiere trabajar en Santo Domingo y tener un hijo. Piensa que su futuro solo depende de su esfuerzo estudiando, y se empeña en ello a fondo. Es optimista y concluye con seguridad: "Es un futuro que va a estar muy bien".

La vida en Santo Domingo (0-15,5 años): *"Entonces me gustaría que más o menos la cultura de ese país cambiase. Porque si no, es que estamos muy cerrados".*

Jennifer es capaz de echar una mirada crítica a los obstáculos que ha encontrado en su vida, aun tratándose de aspectos tan cercanos como su familia o su amor por su país, al que añora. Lo hace de forma analítica aunque con emoción contenida, que sólo en contadas ocasiones deja traslucir. Su obsesión es aprender, y se queja constantemente de la falta de atención de los profesores, que no corrigen a los alumnos en sus fallos, lo que la hace sentir frustración e impotencia; también de la falta de recursos en la escuela, aunque actualmente han mejorado las cosas. Le hubiese gustado tener dinero para poder ir a un buen colegio y

aprender. Es consciente de que hay ciertas pautas culturales responsables de los acontecimientos de su vida y le gustaría cambiarlos, desde su nueva visión externa.

A pesar de las duras circunstancias que ha vivido en su familia, su tía y sobretodo su abuela han sabido desarrollar un fuerte vinculo con ella, y han conseguido que Jennifer sea una joven segura y optimista. También tiene algún recuerdo positivo de su estancia en la escuela de Santo Domingo, algo que ha determinado su actitud positiva para conseguir sus metas y tener seguridad en sí misma.

1478 Entonces, sí me ha quedado algo de

1479 eso a mí. Que yo siempre, cuando

1480 quiero algo, si pongo empeño en eso

1481 lo consigo. Y eso me quedó de esa

1482 profesora.

BARRERAS	
ESCUELA	FAMILIA
<p>893 R- Pues la escuela era una escuela, 894 mucha, la pintura, las paredes 895 estaban todas llenas de grafitis, 896 sucia, como te estuve comentando el 897 otro día, las persianas estaban 898 rotas, las sillas rotas. Porque 899 claro, es una escuela que no tenía 900 casi recursos.</p> <p>(Le gustaría...)</p> <p>970 R-A ver, una escuela que los 971 profesores te obliguen a que cuando 972 tú no sepas algo, se volcan sobre 973 ti. ¿Me entiendes?.</p> <p>974 P- Sí.</p> <p>975 R- Que estén pendientes de lo que 976 tú haces, para si fallas en algo...</p> <p>977 P- Que tengan algún control (...)</p> <p>1401 R-Y eso deberían de hacerlo, porque 1402 por eso es que uno va a la escuela 1403 para aprender, hablar bien y eso.</p> <p>1332 R-Como una buena estudiante. Yo me 1333 veía como una buena estudiante. 1334 Hasta que los profesores no me</p>	<p>331 P- Ah, ¿qué me contarías de tus 2relaciones familiares- 363 332 padres? 333 R- ¿De mis padres?. Pues mira, mi 334 madre me dejó a los cinco años, y 335 estuve viviendo, pues, vivía al 336 lado de mi abuela. Que, esa es la 337 casa mía, que es al lado de mi 338 abuela. Y prácticamente con mi 339 padre yo no tenía, nunca, nunca 340 establecíamos una conversación. Ni 341 con mi madre tampoco, porque al 342 dejarme a los cinco años pues... Lo 343 primero que pides a los cinco años 344 son juguetes, zapatos y ropas. 345 Nunca, siempre tienes más decisión 346 Con mi padre, nada, porque es que A-problema - 400 347 yo nunca he tenido una conversación 348 con mi padre. En la edad que tengo 349 nunca. Solamente cuando me peleaba 350 el novio que tenía. Que me decía 351 que no, que me iba a matar, que si 352 que, que si me encontraba por ahí 353 me iba a arrancar la cabeza, y eso. 354 Porque allí, a las chiquillas se</p>

<p>1335 buscaban por dónde chincharme. Me 1336 enfadaba yo con ellos. Pero luego 1337 en general todo bien. Yo respetaba 1338 al profesor que me respetaba a mí.</p> <p>1744 R-En el liceo hay mucha 1745 delincuencia, porque es el único 1746 que nos queda más cerca, que nos 1747 pillan más cerca. Y tu tratabas de 1748 hablar lo mínimo, lo mínimo con 1749 esas personas, porque es que, por 1750 nada te pinchan. O sea, por decir 1751 tú algo te pinchan. Porque hay 1752 mucha delincuencia.</p>	<p>355 les pega mucho, o sea, nunca se le 356 habla. Más o menos donde vivo yo, 357 en la zona que vivo yo, nunca se 358 paraba el padre a hablar con los 359 hijos. Le pegaba, o sea, a base de 360 golpes, ¿sabes?.</p>
--	---

Considera la emigración como una oportunidad de aprendizaje y de mejora de su país como resultado.

1520 R-Estamos muy cerrados. Y a medida de
1521 que las personas están saliendo del
1522 país. O sea, España, Estados
1523 Unidos, pues ya llega con algo
1524 diferente de ese país que ha
1525 aprendido. Entonces le gustaría que
1526 su país cambiase. Entonces eso me
1527 pasa a mí, que me gustaría que mi
1528 país cambiase las costumbres que
1529 tiene.

Incidentes críticos

En la vida de una persona emigrante realmente se puede hablar de incidentes críticos, a partir de los cuales cambia su vida de forma radical. Jennifer ha vivido estos cambios desde pequeña, primero con cinco años cuando su madre salió del país y con quince años cuando es ella quien deja su país y su vida. Su padre ha sido negligente en su rol paterno, ella lo define como mujeriego, bebedor y maltratador. Desde entonces ha vivido con su abuela, su tía y hermanos.

33 P- *¿Qué circunstancias o recuerdos,*
2relaciones familiares- 50
A-descripción - 67
34 *recuerdas como más...?*
35 R- *De mí no tengo nada, pero de mis*
36 *padres sí. Por lo menos de mi*
37 *madre. Mi padre y mi madre, yo soy*
38 *hija... soy de dos padres*
39 *separados. Y mi madre tenía muchos*
40 *problemas con mi padre. Mi padre la*
41 *maltrataba, y mi madre tuvo que*
42 *salir, tuvo que huir de Santo*
43 *Domingo por motivos de eso. Y*
44 *cuando llegó aquí, pues, duró tres*
45 *años en Madrid, luego vino aquí a*
46 *Santander, y conoció aquí a un*
47 *señor y ese señor la ayudó mucho.*
48 *Que ahora es su marido. Y... la ha*
A-valoración - 52
49 *tratado de ayudar muchísimo, y a mí*
50 *también, desde que he llegado aquí.*
51 *Y ese es el momento más importante*
1datos personales - 58
52 *que tengo. Por el momento.*

Narra la relación de maltrato de su padre hacia su madre como causa de la emigración de su madre, aunque no lo recuerda con tristeza, según ella debido a su temprana edad. Sin embargo, no aguanta la emoción cuando habla de un incidente similar entre su padre y ella a causa de su noviazgo; en esta ocasión, ella se le enfrenta, saliendo "victoriosa": sin miedo, pero dolida.

364 R- *Mi padre, mi padre me pegó dos*
4incidente familiar - 378
365 *veces. Y en la última vez que me*
366 *pegó ya ahí estaba un poco, tenía*

367 *trece años, me le enfrenté a él. Le*
368 *dije que como me pusiera la mano*
369 *encima iba a ser yo la que iba a*
370 *matar a él.*
371 *P- ¿Con cuantos años?.*
372 *R- Con trece años. A partir de ahí,*
373 *pues él, al enfrentármelo yo, y al*
374 *ponerme fuerte, el dijo:"Jolín,*
375 *esta chiquilla al ser joven me*
376 *puede agarrar por detrás y me puede*
377 *matar". Diría yo que pensaría eso.*
378 *Y ya a partir de ahí no me...*
379 *Entonces ahora, parece que al estar*
2relaciones familiares- 418
380 *haciendo mayor parece que ha*
381 *cambiado un poco más. Porque, he*
382 *tenido ahora, la última vez que*
383 *hablé con el fue en Diciembre, en*
384 *las navidades. Y ahora sí mantengo*
385 *bien una conversación con él. Y*
386 *siempre iniciamos una conversación*
387 *y la terminamos bien. Sin pelear y*
388 *sin nada. Como dos personas*
389 *normales.*

Su relación con su padre siempre ha sido ausente, y a veces tormentosa. Siente mucho dolor cuando habla de su padre, al que esta empezando a conocer ahora, por teléfono, y con el que le gustaría reconciliarse, pues uno de sus mayores deseos es ir a Nueva Jersey a verlo.

465 (...) *Pues eso es lo*
466 *que más recuerdo. Que mi padre*
467 *nunca me decía mi nombre, mi padre*
468 *siempre me decía: mi mami.*
469 *P- ¿A ti te llamaba mami?.*
A-valoración - 491
470 *R- Sí, mami. De cariño. Nunca me*
471 *decía mi nombre. Desde que mi padre*

472 se dejó con mi madre pues, su
473 cambio fue totalmente, o sea, ha
474 cambiado conmigo. Me llama por mi
475 nombre, y claro, eso de que una
476 persona desde pequeña, que sea tu
477 padre, y que te llamen con cariño
478 así, y porque no viva con tu madre,
479 ya ese cariño, no es igual, pues te
480 duele muchísimo. Y eso nunca lo vas
481 a olvidar. Pues eso es lo que más
482 recuerdo, que me duele.

Ha tenido graves enfrentamientos con toda su familia por una relación de noviazgo que mantuvo desde los trece años hasta los quince que vino a España. La familia del chico se dedica al tráfico de drogas, y esa fue la razón que provocó el grave enfrentamiento narrado entre Jennifer con su padre, y una de las principales razones por las que su madre decidió traerla a España en su primer viaje, en 1998. Sabe que quiere un futuro mejor, y necesita el apoyo de su familia, por lo que no piensa seguir con él, aunque le siga queriendo.

503 P-...¿Conociste al chico que, con el que
504 estuviste?
505 R- Ah, sí, sí. Conocí al chico
506 este, pero es que no quiero hablar
507 de eso. Te iba a decir que
508 cambiaras, o sea, que no lo
509 sacaras. Pues sí, conocí al chico
510 este, pero dije que mi familia no
511 lo quería. Pero yo sufrí muchísimo.
512 Me veía a escondidas con él.

Con quince años Jennifer decide venir a España y dejar a sus familiares, amigos y novio para conseguir tener un futuro. Lo consiguió al segundo intento, y aunque se arrepiente de no haber aprovechado el primer viaje, no duda en aprovechar esta segunda oportunidad presentada, con la certeza de que tiene en sus manos la llave para el cambio.

113 R-Les dije, les pedí yo que por
8deseo vital - 123
114 favor, que se me trajera otra vez.

115 *Que yo quería estar estudiando*
116 *aquí, porque aquí puedo tener una*
117 *posibilidad, de que los estudios de*
118 *aquí son unos estudios bastante*
119 *altos que en Santo Domingo, y me*
120 *pueden valer muchísimo los de aquí,*
121 *más que los de Santo Domingo. Y yo*
122 *le pedí a ella que me trajera aquí.*
123 *Que me trajera.*

La vida en España: “Me ha beneficiado muchísimo en estos dos años el venir aquí”

Jennifer ve su estancia en España como pasajera, como una oportunidad de conseguir “un visado para el futuro”. Está centrada en los estudios, y piensa en los frutos que tendrá con su esfuerzo a su regreso a Santo Domingo.

El primer centro de estudios al que llegó fue el I.E.S. Santa Justa; llegó a mediados de curso, y se sentía muy mal cuando iba a clase, pues se perdía, no seguía las clases. Lo dejó e intentó sacarse el graduado por libre, pero no lo consiguió. Entre tanto, hizo un curso de asistencia domiciliaria para la tercera edad, en un colegio privado, donde se sintió feliz, con clases más pequeñas y personalizadas. Al final, llegó al centro de adultos, en el que actualmente cursa tercero de la E.S.O. y tiene intención de hacer cuarto en el mismo año, para cuanto antes hacer un curso de auxiliar de clínica y poder trabajar, posiblemente en su país.

2747 *P- ¿Te gustaba lo que hacías?.*
2748 *R- Sí, lo mejor es, para tú siempre*
2749 *estar contenta en un centro, tú*
2750 *tienes que sentirte a gusto en el*
2751 *centro, porque si no te sientes a*
2752 *gusto tú con la gente que te rodea,*
2753 *o eso, tú no puedes entender nada.*

No le resulta fácil construir relaciones sociales, pues su forma de ocio es distinta, y su tiempo libre lo reduce a estar viendo la TV, ir de compras o pasear con su familia. Dice que se conforma, pero en ocasiones, sabe que es joven y debería también divertirse. No disfruta con sus compañeras de clase en los pocos ratos que queda con ellas, pues a ella le gusta bailar y se aburre tomando cafés y no quiere consumir drogas, le hace sentirse incomoda.

*703 R-Amigas tengo, pero que, es que no,
A-valoración - 708*

*704 todavía no he llegado a profundizar
705 bien con ellas. Con las amigas que
706 tengo, con estar bien, decir, y
707 aquí todavía no he llegado muy
708 bien.*

*772 R- Sí, salen a bailar. Pero lo que
2relaciones amigos - 775
773 pasa es que no me gusta el ambiente
774 de ellas porque fuman, se meten
775 muchas cosas y yo paso. Me siento
776 bien, con mis padres, dando un
777 paseo por la bahía, que me gusta
778 mucho, y con eso me conformo. Mirar
779 un poco la tele.*

Le gusta vivir situaciones “familiares”, por eso a veces va a Bilbao a bailar con unas amigas (como primas) dominicanas con las que creció, sentirse otra vez cómoda y como en casa.

*693 R-Y cuando voy a Bilbao si
2relaciones amigos - 721
694 salgo a la discoteca, porque tengo
695 dos primas allí, de mi edad. Y al
696 ver a mis primas de mi edad, pues
697 yo me siento ya como si estara en
698 Santo Domingo. Estaban en mi
699 entorno todas, y me siento que
700 estoy en Santo Domingo. Y nada más,
701 me siento bien así. Porque claro,*

702 sola en casa pues, no quiere uno.

Sin embargo, no quiere cerrarse a un círculo de amigos inmigrantes, pues considera que es un obstáculo para su integración y adaptación a su nuevo contexto, proceso en el que todavía se encuentra.

194 R- *Exactamente. No salía, porque*
14*pertenencia grupo - 214*
195 *claro, sola. Sí me bajaba, yo*
196 *siempre bajo a un locutorio. Claro,*
197 *y me juntaba siempre con gente del*
198 *país. No es que yo me encuentre con*
199 *menos de ellos ya, simplemente que,*
200 *si yo sigo en el mismo entorno que*
201 *tenía allí, no voy a cambiar. No es*
202 *que, es que no, es que es muy*
203 *diferente. Porque si yo sigo el*
204 *mismo entorno de ellos siempre voy*
205 *a estar diciendo: no, porque en*
206 *Santo Domingo se hace así, y yo*
207 *estoy aquí y yo le hago así. No, si*
208 *aquí se hace una cosa diferente a*
209 *allí, hay que hacerla como se hace*
210 *aquí. No como se hace en Santo*
211 *Domingo, porque en Santo Domingo no*
212 *estoy. Entonces claro, yo no. Hasta*
213 *que no empecé a estudiar no tengo*
214 *amigos.*

Le ha costado adaptarse a vivir en un piso, se siente encerrada, acostumbrada a espacios abiertos y vivir bajo las palmeras y el sol.

610 R- *O sea, el sol me da justamente en la*
611 *ventana. Y allí ya pienso que estoy*
612 *un poco ya, que no estoy entre*
613 *paredes. Que no puedo mirar nada,*

614 *que si miro para acá veo edificio.*

Cuando necesita apoyo, llama a su tía y a su abuela por teléfono, para *descargar un poco*. Admira mucho a su abuela, a la que define como una mujer trabajadora que ha salido adelante con su esfuerzo, a pesar de sus pocos recursos; es su persona de referencia y un modelo para ella. Su tía es enfermera y ella quiere seguir sus pasos.

429 P- *¿Y la persona con la que más*

2relaciones familiares- 433

A-valoración - 452

430 *estabas era con tu abuela?.*

431 R- *Con mi abuela, sí. O sea, con mi*

432 *abuela , la echo muchísimo de*

433 *menos.*

461 R-*Y mi tía sí, y me ha ayudado*

462 *muchísimo. Cuando llamo de aquí,*

B-adulta - 465

463 *que a veces estoy un poco llena,*

464 *que quiero llorar y eso pues llora*

465 *a mi tía. A ella y a mi abuela.*

1165 R- *No porque mira, yo me quedé con*

1166 *mi abuela y mi abuela me ha tenido,*

1167 *te digo la verdad, a mi abuela yo*

1168 *la quiero más que a mi madre que me*

1169 *parió.*

1170 P- *¿es como tu madre?.*

1171 R- *Es que la quiero más que a mi*

1172 *madre.*

“Entonces, eso es lo que tengo ahora más importante. Lo que él me ha hecho, lo que él ha estado haciendo por mí, y lo que está haciendo por mi madre” (Ayudas)

Jennifer esta muy agradecida hacia el marido de su madre- su tutor- su padre, por darle la oportunidad de conseguir una buen educación, el trampolín hacia una vida mejor, y un hogar estable, donde ve feliz a su madre. Él le ayuda con los estudios y la hace compañía, pues

dispone de tiempo libre por estar prejubilado, y su madre trabaja todo el día como asistenta doméstica. Este apoyo ha sido fundamental para ella, y lo considera lo más valioso que dispone ahora en su vida.

59 R-Bueno, y... yo tenía

12A familiar parental - 81

60 muchos fallos porque la educación
61 de allí, es muy diferente a la
62 educación de aquí. El cien por
63 cien. Entonces claro, tenía que
64 aprender muchísimas cosas, entonces
65 a medida de que el que es mi tutor
66 ahora, el esposo de mi madre, me
67 ayudaba muchísimo. Y ha tratado de
68 que yo esté a la altura de los
69 chavales de aquí. Entonces, eso es

A-valoración - 81

70 lo que tengo ahora más importante.
71 Lo que él me ha hecho, lo que él ha
72 estado haciendo por mí, y lo que
73 está haciendo por mi madre.

2827 P- ¿Consideras que tuviste

2828 facilidades, apoyos, no?

2829 R- Exactamente, porque tenía mucho

2830 apoyo y nunca me dejaban sola.

2831 Porque claro, lo peor es que si una

A-principio -2839

2832 persona viene de otro país, dejarla

2833 sola, porque se encierra en ella

2834 misma y se pone a pensar.

668 R- Es mi tutor aquí, y yo les digo mis

669 padres, aunque el no lo sea, pero

670 es como mi padre.

Para ella la educación es la clave que abre y cierra las puertas. En su contexto, Jennifer observa la diferencia de vida tan grande entre las personas que han recibido educación formal y las que no. Ella tiene claro en que lado quiere regresar a su país. Educación en su país significan más cosas, significa sobrevivir y ser libre para poder elegir tu futuro.

1866 P- *¿Para qué crees que sirve ir a*

13cosmovisión -1890

A-principio -1890

1867 *la escuela?*

1868 R- *¡Vaya pregunta!. Jolín, para*

1869 *tener una educación, para... para*

1870 *formarte. Porque claro, si tú no*

1871 *vas a la escuela, ¿Qué formación*

1872 *tienes?. Pues la educación sirve para*

1873 *tener lo básico, exactamente.*

739 R-*El único (obstáculo) es, los estudios. O sea,*

740 *si no termino los estudios, eso es*

741 *un obstáculo que tengo, porque*

742 *claro, sin estudios, tú que tienes*

11expectativa laboral - 779

743 *la ilusión de tener una profesión,*

744 *aunque sea una profesión de algún*

745 *cursillo, de estos que hay. Pues si*

746 *no tienes trabajo no tienes*

747 *ilusión. Y si no tienes trabajo,*

748 *por lo menos tu futuro se va todo*

749 *al suelo.*

Para finalizar, un principio sobre el que ha girado su vida, un consejo que a ella le está ayudando a realizar sus sueños y del que los demás podríamos aprender:

2493 P- *¿Crees que lo conseguirás?.*

13cosmovisión -2499

A-principio -2500

2494 R- *Pues si me lo propongo sí lo*

2495 consigo, ¿eh?. Porque en la vida es
2496 todo proponértelo. Siempre tienes
2497 que ir con lo positivo, porque si
2498 vas con lo negativo claro que no.
2499 No consigues nada.

AUTORA

Raquel Palomera
Universidad de Cantabria

6.2.5. HISTORIA DE VIDA DE NATACHA

Perfil biográfico

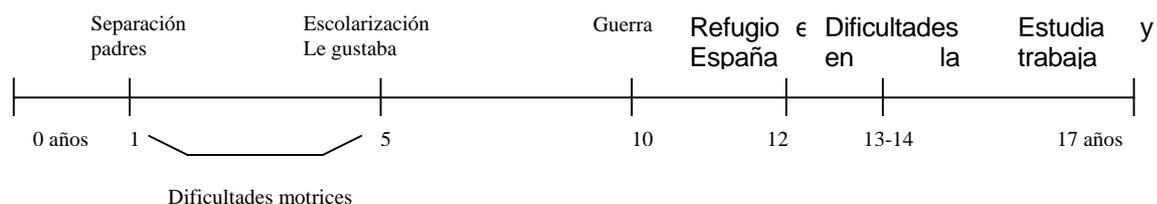
¿Qué es Majachkala?. Si tuviera que responder a esta pregunta Natacha es muy probable que con gran rapidez y cierta emoción dijera “Esa es mi ciudad. Está en el sur de Rusia. Allí viví hasta que tuve que huir a España”.

La historia de Natacha está marcada por un cambio repentino y abrupto. La guerra de Chechenia hizo que se viera obligada a dejar atrás su país con 12 años y llegar a España como refugiada política. Pero este viaje no lo hizo sola, estaba acompañada por su madre, su hermano, sus tíos y una prima.

Natacha tuvo que aprender otra lengua, conocer otro país, con el cambio cultural, de costumbres, que ello supone. El proceso de adaptación fue lento, vivió momentos de mucha soledad, de sentir que perdía todo lo que tenía, y de no encontrar un hueco, su sitio en la sociedad española. Natacha supo superar los obstáculos con los que se encontró y hoy en día se siente optimista de cara al futuro. Nos dice que está estudiando, que quiere seguir estudiando para llegar a ser azafata de congresos y que mientras lo hace no duda en seguir trabajando para ayudar a su familia (trabaja a tiempo parcial en una tienda de souvenirs).

Una cosa clara tiene Natacha y es que quiere vivir en España. Cuando le preguntamos que si quería volver a Rusia, ella no duda en decir “claro, de vacaciones”.

La vida de la protagonista de este caso se podría resumir en la siguiente línea:



La vida en Rusia: recuerdos de una infancia

Natacha nació en Rusia, más concretamente en Majachkala. Vivió allí hasta los 12 años junto a su madre y hermano, 5 años menor que ella. Sus padres se separaron cuando ella cumplió 1 año.



En Rusia económicamente vivían bien, su madre trabajaba en un teatro. Según ella tenían todo lo que necesitaban:

“La verdad es que para mí ha sido muy fuerte porque yo allí tenía casi todo”.

(Autopresentación)

Para Natacha no resultan nada agradables sus dificultades para caminar. Tenía un problema de caderas y no pudo dar sus primeros pasos hasta los 5 años. Precisamente este es el momento en el que ingresa por primera vez en la escuela. Ella recuerda este momento con alegría porque dice que le gustaba estudiar, se consideraba una buena estudiante. Durante los años de infancia todo transcurre con normalidad, vive su niñez con facilidad, sin contratiempos.

“Porque yo desde chica he tenido muchos problemas, con la cadera y eso y mi enfermedad, que hasta los cinco años no podía andar. Eso sí me ha marcado”. (Ent.

Focalizada)

Todo cambia súbitamente cuando con 10 años comienza una larga y dolorosa guerra en la zona en la que ella vivía. Ella sintió que todo su mundo se destruía. Su vida a partir de entonces ya no fue la misma. No podía ir a la escuela, no podía salir a la calle. Recuerda con especial dureza los constantes ruidos de las bombas.

“Porque sales a la calle y ves que hay gente con uniforme y con armas y lo pasas muy mal, ¿sabes?”. (Biograma)

La guerra hizo que Natacha junto con su familia tuvieran que huir de su tierra para comenzar una nueva vida. Su destino acaba siendo España. Su primer contacto con el país es Madrid.

Un cambio de escenario: ¿una huida hacia delante o hacia atrás?

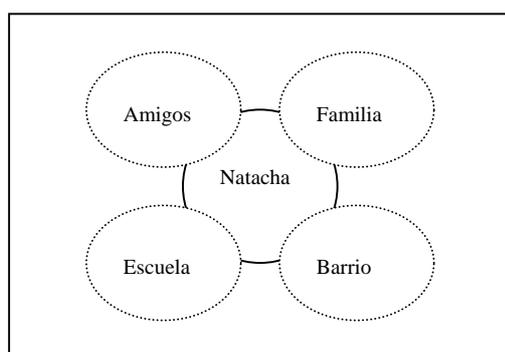
Cuando Natacha y su familia llegan a Madrid, al primer lugar al que acuden es a la Cruz Roja. En Madrid pasará tres meses, alojada en un hotel. Durante este tiempo se enfrenta a la primera dificultad: la barrera del idioma. Ella nos cuenta cómo no se podía relacionar con nadie porque no la entendían. Estas dificultades para relacionarse la hacían sentir muy sola. Durante estos meses se limitaba a estar con su familia, sin otra actividad en la que pudiera entretenerse.

“Porque llegas aquí y no puedes comunicarte y te encuentras como muy sola, porque hombre sales a la calle y es que no puedes preguntar por nada, porque no sabes, ¿entiendes?”. (Autopresentación)

“Hombre, era difícil ¿no? porque no sabía el idioma y no podía comunicarme con la gente”. (Ent. Focalizada)

Después de este tiempo a la familia de Natacha se le asigna el lugar en el que van a residir: Sevilla. Todos ellos llegan al centro de refugiados de Sevilla. Viven en él durante 5 meses. Desde el primer día en la ciudad la joven es escolarizada en un centro de Secundaria. A los cinco meses la familia se traslada a un barrio sevillano y Natacha es escolarizada en un centro educativo de este barrio.

Natacha vive en Sevilla desde hace cinco años y su historia es una confluencia de sus relaciones con su familia y amigos, del barrio en el que vive y sus experiencias escolares.



SU FAMILIA

En España viven 5 miembros de su familia. Su madre tiene 46 años y trabaja como costurera en un almacén. Su hermano con 12 años está estudiando. Además de estos miembros nucleares de la familia, con ellos vinieron su tío y su tía, y una prima que tiene 23 años. Todos viven en el mismo piso en un barrio obrero de Sevilla, en el que también conviven multitud de nacionalidades. En estos momentos su madre y sus tíos están en trámites de comprar una casa en el mismo barrio. Natacha se siente muy orgullosa y contenta por ello.

Se podría decir que la familia de Natacha ha sido una ayuda en su proceso de inclusión social y educativa. Ella está muy unida a su familia y para ella es un gran apoyo el poder contar con ellos. De hecho cuando analizábamos junto a Natacha la fotografía que nos había traído y le preguntábamos que fotografía haría si pudiera hacerla hoy (¿quién estaría?, ¿dónde estarían?, ¿haciendo qué?...), contestaba que en esa foto estaría su familia en la casa que quieren comprar.

“R. Pues a mí familia.

P. Tu familia: tu madre y tu hermano.

R. Mi madre, mi hermano y mis tíos.

P. ¿Y qué estaría haciendo tu familia y tú?, ¿dónde sería la foto?, ¿dónde te gustaría tener la foto con tu familia.

R. Pues en la casa que tenemos que comprar ahora”. (Fotografía)

EL BARRIO

A Natacha no le gusta demasiado el barrio en el que vive. Lo describe como un barrio obrero en el que viven muchas personas procedentes de Rusia. Ella dice que si pudiera elegir viviría en otro barrio.

Su familia no se puede permitir económicamente vivir en otra zona. La joven identifica la escasez de recursos económicos como una barrera en un proceso de inclusión en España. Ella reconoce que es duro no poder permitirse cosas que están al alcance de otros –más cuando si podía hacerlo en Rusia-.

“No sé ir por la calle, ¿no? Te apetece una cosa y no puedes permitirte”. (Ent. Biográfica)

A pesar de esto, y aunque no tenga todo lo que desea, por lo menos en estos momentos tiene amigos:

“Aquí no tenía nada hombre ahora tampoco tengo pero ya por lo menos tengo relación con la gente”. (Ent. Biográfica)

Ahora, como se mencionaba anteriormente, la familia se quiere comprar una cosa en el mismo barrio. Ya han encontrado la casa, una casa grande para toda la familia.

LA ESCUELA

Cuando le preguntamos a la joven cuál es el recuerdo más significativo que tiene de su etapa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ella responde:

“P. Y cómo te sentías ante eso.

R. Mal.

P. Mal, ¿por qué?

R. *Porque no me echaban cuenta.*

P. *Y tú por qué crees que no te echaban cuenta.*

R. *No sé, a lo mejor que no me explicaba bien y eso.*

P. *No por el hecho de provenir de otro país. ¿No piensas tú que fuera por eso?*

R. *No.*

P. *¿Y ellos hacían algo por acercarse a ti?*

R. *Me ignoraban". (Ent. Biográfica)*

Como se puede apreciar de sus palabras podemos interpretar que no fue nada fácil sus comienzos en las escuelas españolas. Natacha sentía que sus compañeros de clase la ignoraban, que no tenía amigos, se sentía muy sola.

"R. Pues la gente no me echaba cuenta y la verdad es que se me quedó porque yo soy una persona que me gusta relacionarme y entonces la gente..."

P. *¿Qué suponía para ti eso?*

R. *No sé, yo dejé de ir al instituto y eso.*

P. *¿Dejaste de ir al instituto?, ¿durante cuánto tiempo?*

R. *Tres meses, porque eran problemas por todas partes y eso". (Ent. Biográfica)*

Este aislamiento que vivió en su primer año de escolarización en España la llevó a abandonar el centro en el que estudiaba. Estuvo tres meses sin acudir a clase. A los profesores les decía que estaba enferma, a su madre no le decía nada, simplemente aprovechaba el tiempo en el que ésta trabajaba para quedarse en casa. Todo este tiempo se refugió en su domicilio sin compartir el problema con nadie. Pasaba horas y horas viendo la televisión, sola, con miedo de volver al instituto.

Transcurrido esos tres meses finalmente su madre descubre su absentismo voluntario y la hace volver al centro de enseñanza. Cuando vuelve al aula se sigue sintiendo mal. Continúa no sintiéndose parte del grupo de alumnos de su clase.

Al preguntar a Natacha por qué sucedió esto, cómo podían haberla ayudado otras personas, no duda en decir que nadie podía haberle facilitado este proceso, ni siquiera los profesores. Para Natacha la dificultad ha estado en ella —en que no hablaba bien el español— y nadie podía hacer nada para evitarlo.

Esta circunstancia supuso que la chica tuviera que repetir tercero de E.S.O., continuaba en el mismo centro, pero con otros compañeros distintos.

¿Marca este obstáculo a Natacha, es capaz de superarlo? Cuando continuamos preguntando a la protagonista del caso por este hecho, qué ocurre después, qué cambios vive. Para ella todo cambia cuando repite curso y comparte el aula con otros compañeros (según ella más sociables que los anteriores). Además vivió también un cambio físico que para ella fue fundamental para ser aceptada. Natacha se consideraba en el último año de Enseñanza Secundaria una persona popular. En esta misma época una persona que le facilitó el camino fue su tutora. Para ella ha sido la persona más importante a lo largo de su historia escolar. Esta profesora ha hecho mucho por Natacha, la ha ayudado sobre todo en el ámbito académico.

“R. Me sorprendió el último curso mi tutora que ha hecho mucho por mí.

P. Que te ayudó, ¿y en que has notado tú que te ayudó?

R. En todo, en las notas...”. (Ent. Biográfica)

SUS AMIGOS

Natacha se describe como una persona amiga, extrovertida, sincera. Dice que le gusta mucho relacionarse. Sin duda, para una persona que se describe de esta manera, tiene que ser muy difícil encontrarse en una situación en la que hay ausencia de relaciones sociales y de amistad. Como hemos podido ir viendo, la joven en un principio está sola, no conoce a nadie, no se siente capaz de comunicarse y, por tanto, no tiene amigos. Probablemente éstas han podido ser las barreras más significativas que Natacha haya podido vivir en su proceso de inclusión en España.

“Yo la verdad es que me sentía un poco perdida, porque para mí era algo nuevo, no sé, me veía sola, sin amigos”. (Ent. Biográfica)

“Como no tenía amigos, pues lo pasé muy mal”. (Biograma)

Poco a poco, va superando estas limitaciones y en la actualidad considera que es una persona afortunada, que tiene muchos amigos y que se divierte junto a ellos.

“Me siento orgullosa porque ahora tengo mi trabajo y estoy muy bien, tengo muchos amigos”. (Autopresentación)

Proyecto de futuro: Una vida por construir

¿Y qué hace ahora Natacha? Está en una academia estudiando idiomas. Por las tardes y los fines de semana trabaja como dependienta en una tienda de souvenirs. Quiere estudiar azafata de congresos, compaginar estudios y empleo.

En el futuro le gustaría trabajar en una agencia de viajes o como azafata del AVE. Se ve viviendo en Sevilla, cerca de su familia. Quiere hacer su vida junto a alguien, en definitiva, ser feliz.

“Voy a estudiar para azafata... espero encontrar trabajo y hacer mi vida con alguien”.

(Autopresentación)

“Hombre conseguir mi casa, mi coche, construir mi familiar y...ser feliz”. (Ent. Biográfica)

A modo de síntesis: ¿Cómo se construye su proceso de exclusión e inclusión?

La historia de Natacha no puede ser definida actualmente como una historia de exclusión social y educativa. Todo lo contrario, su trayectoria de vida es un claro ejemplo de cómo se pueden superar las barreras que conducen a la exclusión.

Como el lector ha podido ir conociendo es posible identificar en esta historia de vida algunas barreras que la joven ha podido encontrar desde que llega a España. Quizás las dificultades vinculadas al idioma sean el obstáculo que con mayor incidencia ha influido en su vida. Este hecho ha repercutido significativamente en su vida personal y escolar. En su vida personal porque sobre todo al comienzo se ha sentido sola, no se ha podido comunicar con la gente y esa circunstancia ha provocado que sufriera un proceso de exclusión social. En su vida escolar también ha influido sus dificultades de comunicación. A tal término llegó su sentimiento de no pertenencia al centro educativo, al aula en la que estaba escolarizada, que incluso abandonó éste durante tres meses.

Otras barreras como las económicas son reconocidas por Natacha, pero no les da tanta importancia como las anteriores. Sin duda, para ella lo importante es tener amigos, sentirse aceptada y querida.

Natacha ha podido superar todas estas barreras. Es posible que sus características personales hayan ayudado en este proceso (ella es una chica joven, simpática, atractiva, con don de gente, etc.) pero también lo es el que haya tenido unas condiciones de vida propicias: una familia unida y que la apoya, la legitimidad respaldada por la política exterior para tener los mismos derechos que los ciudadanos españoles, unos profesores que la han ayudado y unos círculos de amigos que han facilitado todo el proceso.

AUTORA

Anabel Moriña
Universidad de Sevilla

6.2.6. HISTORIA DE VIDA DE MARIANA

Perfil Biográfico:

“La integración en el grupo de iguales como referente de una situación normal”

Mariana tiene 25 años y es española, aunque sus padres son de otro país. Ella no se considera inmigrante, con toda la problemática que ella piensa que comporta esta situación, se considera española porque su cultura es española. Su familia es muy extensa ya que se compone de seis hermanos, siendo ella la tercera de padre y madre y tíos que viven aquí.

Mariana afirma que como todas las familias de otros colegios tienen muchos hermanos y no todos suelen ser del mismo padre y madre. Así dice tener tres hermanos más de padre, aunque solamente conoce a uno.

Se define como una persona a la que le gusta aprender, sobre todo cada día un poco más, aunque piensa que de lo que menos orgullosa está es de ella misma, ya que le da miedo enfrentarse a los retos que tienen que ver con las nuevas tecnologías. Le da miedo tener que imaginar y todo lo que está relacionado con la práctica y las artes. En este sentido se “*infravalora*” cada vez que se encuentra relacionada con estos retos. Ella los soluciona aportando en los trabajos de grupo la parte teórica y los demás la parte práctica. Sin embargo, afirma que siempre ha tenido la suerte de contar con alguien que le ayudara a superar estos problemas, dependiendo del ciclo vital en el que se encontrara.

“Me da miedo a enfrentarme a retos que tengan que ver con las nuevas tecnologías, eso es lo que me da más miedo, tener que hacer programas de investigación ...” (Autop.61-66)

“Un escalón que me cuesta mucho, tengo que ir con alguien al lado que me vaya diciendo ... que me guíe un poco ...” (Autop. 79-84)

Ha estudiado una diplomatura y una licenciatura, aunque piensa que esta no es la carrera de su vida, ya que le hubiera gustado estudiar Relaciones Públicas o alguna carrera relacionada con las relaciones sociales porque le gusta mucho hablar con todo el mundo. El problema que plantea es que cuando hizo selectividad la nota no “le dio” para estudiar la carrera que había deseado.

“Me gustaría mucho, me encantaría haber estudiado relaciones públicas o algo, pero por

cuestiones de notas no me dio ...” (Autop. 21-24)

Entre las cosas más importantes de su vida los referentes los encuentra en sus hermanos menores, aunque también sus padres. De sus hermanos menores afirma que les tiene especial cariño porque fue ella quien los tuvo que cuidar cuando nacieron, como si fuera su madre (les cambiaba los pañales, les daba de comer y los sacaba de paseo).

“Pues de las cosas más importantes, son mis hermanos menores, porque los tuve que cuidar en cierta manera y me hizo sentirme como ... como si fuera un poco su madre ...” (Autop. 35-41)

Otra de las cosas importantes de su vida son los hijos que han tenido sus hermanas, es decir, convertirse en tía, y tener una pareja estable, siendo ésta la mayor ilusión de su vida, y casarse, ya que desea tener muchos hijos como planes inmediatos de futuro. A ella también le obsesiona la idea de ser madre pronto y cuidar de sus hijos. En esta dinámica en su casa realiza las funciones propias de una “ama de casa”, es decir, limpia, hace la compra y la comida y todo le satisface enormemente.

“La compra me gusta hacerla a mi cuando puedo ... los alimentos perecederos le gusta hacerlos a mi madre ...” (Autop. 410-414)

-Las Barreras Escolares de Mariana o “la lucha por superar la diferencia”

En general, Marianase ha encontrado integrada todo el tiempo que ha durado su escolaridad. Señala que de 0 a 5 años se ha sentido muy motivada e integrada, ya que era una niña como cualquier otra. Lo pasaba mal en el comedor con la comida, aunque al final se acostumbraba como podía.

De los 5 a los 10 años se ha sentido bien e integrada también, prácticamente sin ningún problema. Estaba bien motivada, era buena estudiante y buena amiga, por lo que su autoestima social, el concepto académico, personal y profesional ha sido alto en esta etapa. Recuerda que el colegio se encontraba muy alejado de su casa y por tanto se quedaba a comer allí.

Una de las barreras escolares para Mariana es que en el colegio era la única niña de calor, lo que le ha supuesto gozar de buena fama y buenos amigos, aunque a veces se ha visto como “*la monita de la clase*”, en la que todos se han fijado y le han preguntado por su color. Sin embargo piensa si será porque ha sido lista e inteligente, siempre ha terminado sus cosas.

“... entonces me sentía en el colegio, vamos me lo pasaba muy bien y tenía muchos amigos ... pero algunas veces pienso que era como la ‘monita de la clase’, no porque la gente me tratara mal ni nada, sino porque como era la única negra y había tan pocos negros en Sevilla, pues lo niños te miraban un poco como ... esta es la pobrecita que viene de África ... se creían que la gente en África viven en cabañas ...” (Entrev. Biográfica 48-63)

“... ellos se creían que yo iba a ir al colegio con taparrabos o algo así ... y cuando me miraban a mi vestida como ellos, me miraban raro, no se imaginan que una negra pudiera estar al mismo nivel que están ellos, vamos ...” (Entrev.73-82)

En esta etapa recuerda que siempre era ella la que ganaba los premios de las cuentas en matemáticas, que siempre la trataban muy bien, aunque ya desde entonces le fallaba la práctica y lloraba a veces.

Una de las cosas que le han marcado desde pequeñita ha sido que, cuando salía de la guardería, se iba sola a su casa sin que la acompañase nadie y los demás niños le preguntaban por qué.

Otra cuestión es que los niños siempre la miraban con miedo. Siempre se han repetido las mismas preguntas de los demás compañeros a lo largo de toda la primaria e incluso secundaria.

“Habían niños que me miraban con miedo, pero claro, luego hablaba con los niños que estaban en mi clase y decían ¿ay, que no me come!, que habla con nosotros ... te preguntaban ¿por qué tienes las palmas de las manos blancas y el resto negro?” (Entrev. Biográfica 326-336)

“Algunas veces te sientes mal, depende de cómo te lo pregunten, porque hay personas que te lo preguntan como ... ignorantes totales, pero hay otras que te lo preguntan en tono

guasilla, eso no me hacía tanta gracia ...” (Entrev. Biográfica 356-362)

“Me acuerdo que me veían un poco extraña, pero luego siempre he estado integrada en el grupo ...” (Entrev. Biográfica 364-369)

Al final de etapa comienzan los “complejos físicos” debido a tener mucho pecho, entonces los niños sólo querían estar con ella por este motivo. Ella les pegaba para que no se arrimasen. Las niñas sin embargo eran de otra manera, ya que afirma que le tenían envidia.

“... siempre he sido una niña de tener mucho pecho ... entonces los niños sólo querían estar conmigo porque tenía mucho pecho y yo no quería estar con ninguno ... yo les pegaba mucho, me acuerdo que yo era de estas que pegaban, que siempre tenía mucha cara y les pegaba si les tenía que pegar y jugaba al fútbol con ellos ...” (Entrev. Biográfica 382-392)

“... yo me acuerdo que los niños no me han discriminado ... y las niñas ... tampoco ... algunos creían que los profesores tenían favoritismo conmigo, porque siempre sacaba buenas notas ...” (Entrev. Biográfica 394-400)

“... como yo hablaba mucho con ellos ... las niñas sentían como ... envidia ... decían es que ésta ¡claro, como es la negra del grupo! ..., así como diciendo es la diferente y por eso le ponen las notas mejor ... es lo que yo notaba en el colegio” (Entrev. Biográfica 408-415)

Mariana comenta que en esa época tenía sin embargo amigas que aún conserva hoy en día y mantiene contacto. Todo ello lo basa en que siempre ha sido muy popular y ha estado muy orgullosa de “ser negra”, le daba igual ser la única negra, por lo que la autoimagen social ha sido muy positiva, sin embargo la física no tanto (mucho pecho, un poco de barriga y gorda), aunque su asignatura preferida era la educación física y correr.

“Yo siempre he estado muy orgullosa de ser negra, me daba igual ser la única negra. Entonces si tenía la autoimagen social muy positiva. En cambio la autoimagen física no era tan, no la tenía tan positiva ...” (Entrev. Biográfica 446-452)

Mariana afirma que a sus hermanas si les han llamado “conguito, chocolate Nestlé, las canciones del cola-caó”. Sus hermanas si lo han pasado mal en el colegio.

Al llegar al Instituto bajó un poco su autoestima porque de pronto le dio el miedo de “*ser negra*”, ya que pensaba que no iba a encajar con los compañeros blancos, aunque esto se solucionó con el tiempo, pensando que “*nadie se la comería*” y que tenía que ir a aprobarlas todas. En este tiempo también fue la líder del grupo, aunque no se metió en las drogas ni en fumar, tampoco faltó a clase. Recuerda en esta época: “*no quería ser una niña rebelde ...*”. Como era la única chica de color del Instituto todo el mundo la conocía.

“... como era la única negra, pues todo el mundo me conocía, me preguntaban cosas ... si quería formar parte del grupo de teatro ...” (Entrev. Biográfica 1212-1218)

De los 15 a los 20 años tuvo que repetir COU, lo que le supuso repetir asignaturas y el curso.

“... para mi fue un poco doloroso... te sientes un poco rara ...” (Biograma, 76-84)

De los 20 a los 25 es la etapa universitaria y ella misma afirma que ha salido bien y con las expectativas que tenía. En esta época se ha sentido totalmente integrada y con buenos compañeros con los que charlar.

Las Barreras Familiares o “el matriarcado como referente de sus perspectivas familiares”

Una de las barreras con las que se enfrenta Mariana es el matriarcado que se vive en su casa, de tal forma que su madre es el modelo a imitar por todas sus hermanas y por ella misma. Cuando tiene un problema se lo cuenta inmediatamente a su madre. Sin embargo, todas sus hermanas, excepto la pequeña, se han ido del hogar familiar, afirmando que en estas familias las madres están acostumbradas a que los hijos se vayan pronto del hogar familiar.

“... los africanos saben que los hijos se tienen que ir de casa ... entonces mi madre cuando mis hermanas se han ido yendo ella lo entiende ... no se le cae el mundo” (Autop. 436-444)

El papel que juega la madre es fundamental, por tanto, en la vida de Marina, ya que el padre esta siempre trabajando y la madre se ha encargado siempre de organizar la ropa, las pagas, la comida, llevarles a los sitios.

Respecto a las normas en su familia, existe una que no pueden pasar por alto y es el hecho de dormir fuera de casa, ya que esto les enfada muchísimo, no les gusta, ya que saben que *“fuera de casa se hacen más cosas que dentro”* (Autop. 488-489).

Otro problema añadido es el de la comida, ya está acostumbrada a las comidas africanas de su madre. Esto le producía problemas en el colegio, ya que nunca quería comer.

“... mi madre sigue haciendo comidas africanas ... en África hay mucha salsa y se come muchísimo arroz ... yo siempre quería que llegara mi madre ...” (Biograma 31-45)

En este sentido afirma que le gustaría tener una foto ideal de su familia al completo, con su novio también, de cuando se Graduó con toda la familia detrás y con la orla. Del mismo modo le gustaría tener una foto de toda su familia delante de una vivienda con la llave en la mano y que fuera su vivienda, no un sueño.

Las Barreras Sociales o “cómo imitar el ideal del `hombre blanco`”

En lo que se refiere a las relaciones sociales de Marina, ella considera que ha disfrutado siempre de las relaciones con los demás, sobre todo en las pandillas de su barrio, donde conoció a su novio, con el que siempre ha estado desde los 15 años. Él es español y blanco, tiene 25 años y trabaja en un bar con sus padres.

“Lo conocí en mi barrio porque formaba parte de una pandilla, paralela a la mía ... me gustó ... vi que podía formar una pareja estable ... empezamos así pensando un poco en el futuro y ahora estamos haciendo el futuro ...” (Autop.181-193)

Los padres de su novio la aceptan solo *“bien”* según ella misma afirma, aunque no se relaciona mucho con ellos. No les gusta salir demasiado y prefieren gastar el dinero en otra cosa. En esta relación cada parte se relaciona sólo con su familia porque afirma estas relaciones con los padres *“entorpecerían”* su propia relación.

“... tu en tu casa y yo en la mía, porque creemos que es una manera de entorpecer un poco la relación ...”

Ella afirma que a sus padres no les gusta mucho su novio porque piensan que debería estar con “otra persona” que aunque la quiera y ellos vean que la quiere, también tenga los mismos estudios que ella. En ocasiones han pensado que podía ser una mala influencia para el desarrollo de los estudios de ella. Sin embargo, lo más importante en la vida de Mariana son su familia y su novio, que es a quien le dedica su vida.

En cuanto a las relaciones con amigos, Mariana afirma que los conserva desde que eran pequeños, desde los dos años. Todos tienen parejas que han salido del mismo grupo. Actualmente han cambiado de grupo porque esta antigua pandilla no piensan igual que ellos respecto al matrimonio y a los hijos, el trabajo, etc.

Mariana que no ha tenido problemas de inclusión social, ya que se ha sentido líder, popular y mandona. Ha tenido suerte con los grupos que se ha encontrado, aunque se pregunta si no habrá habido algo de “hipocresía” ...

“Hombre, yo no se la hipocresía que existe, pero que yo siempre me he sentido bien tratada, tanto en el colegio como en mi grupo de amigos ...” (Biograma, 140-144)

Este año se ha vestido de flamenca por primera vez en la Feria y afirma que las personas que las veían, a ella y a su hermana, comentaban que era la primer vez que veían a una negra vestida de flamenca, siendo esta la primera vez también que ha visto algún tipo de discriminación en las demás personas. Los demás, piensa ella, creen que son extranjeras y les parece raro.

Una de las barreras que encuentra Mariana a nivel social es la que se refiere a la consideración de su familia por parte de los demás, ya que la gente piensa que su padre se dedica al contrabando de droga por ser negro.

Otra barrera para la integración social a nivel familiar es la creencia generalizada de que en casa de los “negros” huele mal, que está todo desordenado ... incluso que ellos mismos huelen mal.

“... los blancos imaginan que cuando llegan a una casa de negros huele muy mal, porque esas cosas nos la han dicho a nosotros ... se imaginan que la cada huele muy mal, que está todo desordenado y que hay negros afilados en una vivienda ...tenemos nuestro piso ordenado y huele a limpieza ...entonces dicen ¡Huy, qué negros tan raros!” (Entrev. Biográfica

942-957)

“... hay personas que piensan que los negros huelen y entonces cuando están cerca de un negro están haciendo así ssssniff, como oliendo a ver si este huele” (Entrev. Biográfica 973-978)

Las Barreras Personales, Laborales y de Empleo: “La perpetuidad de una tradición familiar” y la superación de sí misma a través del conocimiento

Entre las perspectivas futuras que se plantea Mariana destaca la de ser “ama de casa” con tres hijos, además de tener un trabajo que le satisfaga, como podría ser “representante” que tiene mucho que ver con el contacto con la gente y hablar con los demás, trabajar en una “inmobiliaria” o “representante farmacéutica”.

“... es más de hablar ... que yo tenga que estar con mi traje de chaqueta, que me vea yo ... importante, sin menospreciar ninguna otra profesión ... tener una imagen al público ...” (Autop. 122-128)

Entre las barreras laborales destaca el que en este momento está casi desesperada por encontrar un empleo ... quiere aprobar las oposiciones. Le ha bajado la autoestima y la motivación para hacer las cosas. Es una necesidad que tenga un trabajo para tener casa, por tanto está sacando fuerza del interior, la motivación interna o intrínseca.

“... para mi me ha bajado la autoestima ...en una escala de 0 a 5 pues un cuatro ... me ha bajado mi motivación para hacer las cosas ... estoy muy motivada para trabajar pero no para estudiar.” (Biograma 97-104).

En relación a la búsqueda de trabajo, ahora que lo ha estado haciendo por distintas tiendas, ha notado que la gente se muestra fría, que no le coge los curriculumms y que “le dan largas”.

Uno de los motivos por los que sucede esto es porque no tiene experiencia laboral larga ... un contrato de 30 ó 35 horas semanales durante tres meses en una empresa reconocida. Si bien es cierto que necesita trabajo, Mariana no quiere bajar mucho su nivel para no deteriorar su autoestima.

Incidentes Críticos en la Vida de Mariana

Entre los incidentes críticos que señala Mariana destaca la operación de hernia umbilical a la que fue sometida con su hermano cuando ambos eran pequeños. Esto le produjo un complejo durante su infancia y etapa primaria ya que no se podía poner el bikini porque el ombligo hacia fuera parecía un “pene”. Esto le impedía ir a la playa como el resto de las niñas, además del pecho que tenía para su edad. Todo ello le marcó porque no quería enseñarle su ombligo a nadie.

“... me veía rara, porque no es que tenga el ombligo de una modelo así muy metido para dentro ... se me nota un poquito la cicatriz ...” (E. Focalizada 74-79)

En un segundo momento ha sido operada también de la oreja, ya que hizo un agujero con 14 años y se le infectó. Esta infección se convirtió en un bulto que es el que tienen en la actualidad, lo que se llama un “queloide”.

“Tú te sientes como un bicho raro, entonces claro, me volví a operar y me volvió a crecer ...” (E. Focalizada 117-119)

Marianamanifiesta una insatisfacción vital ya que no puede ponerse pendientes ni llevar el pelo recogido, por lo que intenta ponerse guapa con otras cosas, según ella misma afirma.

Entre los incidentes críticos que señala Mariana concede una importancia vital al tema de la muerte como experiencia negativa en su vida, sobre todo por la de un amigo suyo de la pandilla de 17 años que murió en un accidente de moto y no llevaba casco. Chocó contra un coche y perdió la médula espinal.

AUTORA

Elena Hernández
Universidad de Sevilla

6.2.7. HISTORIA DE VIDA DE NADIA

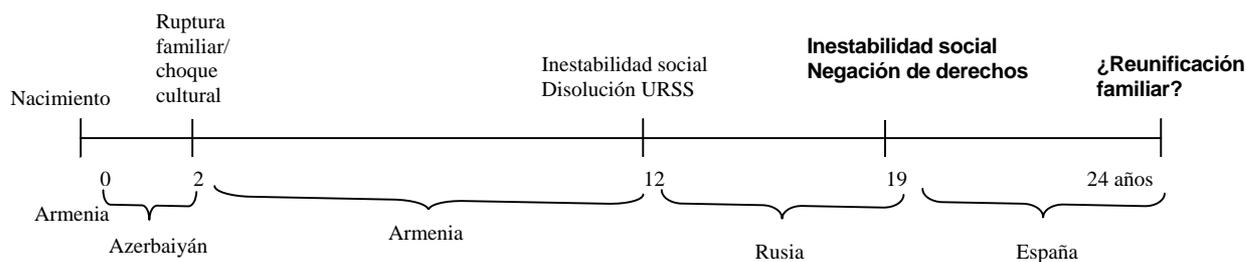
Perfil Biográfico

Nadia podría representar muy bien en los círculos de inmigrantes el prototipo de persona integrada, con éxito social y profesional. Es el espejo en que muchos querrían mirarse. Ocupa un puesto de responsabilidad en una cafetería de Sevilla. Habla español sin gran dificultad, con una suave cadencia andaluza que incluso la hace más aceptable a los ojos de los demás, y se desenvuelve en el medio social sin problemas. Cuando se refiere a su situación actual se muestra orgullosa y segura de sí misma.

No ocurre lo mismo cuando habla de su pasado. Entonces pierde parte del aplomo que la caracteriza. Aunque no escatima la crítica, su discurso se torna más duro y se entrecorta. Muestra claramente como la exclusión es un proceso socialmente injusto y personalmente doloroso. En 24 años Nadia ha cambiado de residencia y país 4 veces. Cada cambio, cada huída en busca de un lugar mejor ha ido acompañado de esperanzas e ilusiones casi siempre truncadas. Siendo como decíamos una joven fuerte y luchadora no puede dejar de emocionarse al narrar su pasado, del que habla con la nostalgia de quien ha tenido una vida estable y feliz. Habla también con el dolor y la impotencia de quien ha vivido la discriminación una y otra vez, en carne propia. La determinación que hoy muestra es su manera de negarse a que la historia se repita. Se aferra con fuerza a lo que ha sido su pasaporte hacia la integración en España: una sólida educación y su responsabilidad profesional. Sin embargo, el futuro, que podría imaginarse seguro dada su actual situación, no deja de plantear incógnitas para Nadia.

El largo camino en busca de un lugar en la sociedad

Lo que Nadia y su familia han estado persiguiendo a lo largo de todos estos años no es nada extraordinario. Simplemente luchan por encontrar su lugar en la sociedad. Sin embargo, por distintos motivos ese proceso ha sido muy largo y especialmente difícil, enfrentándose una y otra vez a contextos sociales (aún cambiando de país y cultura) en situación de crisis y desmantelamiento, en los que abundan los conflictos culturales, económicos, étnicos y religiosos. Por eso, se han visto insistentemente obligadas a volver a empezar. La gráfica siguiente trata de captar los puntos de inflexión más decisivos en ese camino que Nadia y su familia han realizado juntas.



. Viaje de ida y vuelta de Armenia a Azerbaiyán

La vida de Nadia, como decíamos está llena de transiciones y altibajos. La primera de ellas es precisamente de origen familiar. Aunque ella no la recuerda porque ocurrió antes de nacer, cuando su madre, natural de Armenia, con 18 años se casó y abandonó la región para irse a vivir a la entonces RSS de Azerbaiyán.

El matrimonio de sus padres duró poco. Cuando ella tenía 18 meses, y su hermana tan sólo 6, sus padres se separan y la madre regresa a Armenia, donde no es bien recibida por su padre, que siempre se había manifestado en contra del matrimonio de la hija. En la base de ese rechazo, y del propio fracaso matrimonial está el choque con la cultura de orientación árabe de Azerbaiyán, la religión musulmana que profesaba el esposo (frente a la cristiana de la madre) y las tensiones inter-étnicas y territoriales contenidas, pero latentes entre Repúblicas limítrofes con culturas diferentes (que de hecho irrumpieron violentamente en forma de guerra a finales de los 80).

. El regreso al hogar familiar: Armenia, “mi casa”

Este es el primer punto verdaderamente crítico en el relato de Nadia. La nueva unidad familiar no es acogida en el antiguo hogar paterno. La madre se ve excluida del mismo y debe hacer frente a su situación con el apoyo único de una hermana.

“(…) mi abuelo nunca quiso para nada que mi madre se casara con mi padre. Y en fin no la ayudó en nada” (Entr. Biográfica, 594-597).

Con todo, los años siguientes hasta la adolescencia son los que Nadia recuerda con felicidad. Al hablar de aquella época se refiere a *su casa*, reconociendo así en Armenia su

hogar y reafirmando su identidad y raíces Armenias a pesar del forzoso desarraigo cultural y social posterior. Valora especialmente la estabilidad económica, las garantías educativas y de empleo, la calidad de vida asegurada, y la igualdad que proporcionaba el antiguo régimen de la URSS, frente al capitalismo de mercado y las enormes desigualdades sociales a las que de manera abrupta harán frente más tarde. Son años por tanto recordados con añoranza, hasta que en plena adolescencia, debido a los mencionados conflictos entre las Repúblicas de Armenia y Azerbaiyán todo se trunca. Aquello que hasta entonces había sido su vida se desvanece.

“En casa sí que estábamos muy bien. En la época de Unión Soviética vivíamos muy bien porque yo de chica, yo me acuerdo porque vamos..., porque mi madre trabajaba en el Ministerio Agropecuario en Armenia, en la Secretaría. Pues ahí yo, vamos la infancia sí que he vivido muy bien. Recuerdo muchos momentos muy bonitos. Hasta el año ochenta y ocho, ochenta y siete, vivíamos de maravilla. Porque a una persona que por ejemplo llevaba un año trabajando en un sitio, daba igual dónde, en una fábrica, en un campo donde sea, pues ya le daban un piso según los miembros de la familia que tuviera. Entonces claro todo el mundo estaba trabajando, con su sueldo, todo el mundo podía permitirse pues cosas... de vacaciones, comprar lo que quería... Había una igualdad entre todo el mundo”. (Entr. Biográfica, 1025-1040.)

Su madre, que había mantenido sin dificultades a la familia, primero trabajando como Secretaria y luego como profesora en un colegio, se enfrenta a la pobreza, el desempleo y la corrupción que se van instalando en una sociedad que se desmorona económica, psicológica y socialmente.

“Porque ahí se vivía de maravilla y de repente así, pum pum, en un año se viene todo abajo, abajo y cada vez peor y peor. (...) En el año noventa y uno, por ejemplo, llevábamos semanas y semanas sin luz, sin agua y (...)Y después de la (disolución de la) Unión Soviética pues ya en el Ministerio y en todos los sitios empezaron a coger el ritmo la mafia, o sea, eso era ya...” (Entr. Biográfica, 1001-1012).

También su educación escolar, que se había iniciado normalmente, a los cinco años, en un colegio Ruso en Armenia, y de la que guarda gratos recuerdos, se ve alterada como consecuencia de los disturbios y la guerra. Las escuelas pasan de una escolarización casi universal y de la regularidad más absoluta a unas condiciones académicas realmente penosas que conducen de manera inexorable al deterioro del nivel educativo: imparten clases de manera intermitente, sin recursos ni medios educativos, etc.

“No había ni colegio, horroroso (...) Como no había luz en el colegio y con el frío que hacía en pleno invierno, pues nos mandaban los deberes y nosotros teníamos que hacer en casa y ya íbamos sólo una o dos veces a la semana y nos examinaban. Pero por encima porque ya era todo... (Entr. Biográfica, 1213-1217)

El impacto personal en Nadia, las dificultades para adaptarse a las dificultades de la nueva situación, no se hace esperar. Con trece años afronta una fuerte depresión:

“(...) y, yo cogí una depresión que yo estaba ya en la cama yo decía es que no puedo más, o sea eso de estar con la vela todo un día, dos días, tres días y ahora en plenas Navidades o en noche vieja pues sin luz, sin comunicación o sea. (Entr. Biográfica, 1240-1244)

Así que a finales de la década de los 80, la suma de problemas sociales, económicos y familiares incrementaron el malestar materno hasta el punto de que ésta, toma la decisión de salir del país y buscar un nuevo contexto donde empezar. Rusia será el destino elegido.

. Los años en Moscú: el regreso a la civilización y el rechazo nacionalista

El traslado a Rusia no fue sino un nuevo periplo vital en busca de la estabilidad y oportunidades perdidas. No podían imaginarse que volvieran a instalarse en una sociedad que estaba a punto de iniciar importantes transformaciones sociales (con la disolución de la Unión Soviética) que coincidirían con una grave recesión económica.

Así que con 14 años Nadia llega a Moscú, lugar elegido por la madre por el idioma, la cercanía cultural y la estabilidad social que aún entonces se apreciaba. Allí se encontraba una tía materna y algunos amigos de ésta. Las condiciones de vida mejoraron entonces sustancialmente. La madre tenía trabajo y las dos hermanas acudían al instituto donde prosiguieron los estudios interrumpidos en Armenia.

“En Rusia, cuando fuimos a Rusia es como que hemos “regresado” a la civilización, vamos: hay luz por lo menos, gas natural, hay agua caliente y fría... y nada mi madre empezó a trabajar en una floristería con los holandeses. Le iba muy bien, ... pero allí encontramos la presión esa por parte de la gente” (Entr. Biográfica, 1329-1333).

Sin embargo muy pronto les alcanza el nuevo fenómeno social que va invadiendo Rusia tras la disolución de la URSS: el rechazo nacionalista que se produce contra los ciudadanos pertenecientes a Repúblicas que se han independizado de la antigua Unión Soviética, a los que se culpa de causantes del deterioro en sus condiciones y calidad de vida.

Son años duros. Aunque cubiertas las necesidades básicas, al desarraigo se une la adaptación a un pueblo que Nadia describe como diferente al suyo en costumbres, expectativas, valores, etc. Afrontan con optimismo el nuevo y degradado trabajo materno como florista, porque les da estabilidad y seguridad económica. Valoran en extremo las posibilidades educativas que ofrece el país, si bien han de adaptarse a un sistema educativo mucho más duro y exigente que el Armenio. Pero lo más difícil sin embargo fue el *increscendo* de intolerancia y discriminación al que se enfrentan por su nacionalidad Armenia.

“Por nuestra nacionalidad, porque yo soy de Armenia y entonces claro por... en Rusia teníamos problemas por nuestra nacionalidad (...) empezó todo esto y claro es que era imposible seguir ahí” (Entr. Biográfica, 1452-1456).

Nadia habla de un proceso de rechazo, que poco a poco llega a convertirse en insoportable y que podemos calificar de proceso xenófobo, caracterizado por distintas situaciones de discriminación y marginación de las que son objeto.

Un primer episodio de discriminación destacable se presenta en forma de las amenazas y acoso que sufren al ser identificadas como extranjeras por sus rasgos físicos. Es un tipo de discriminación directa, que es aplicado socialmente, por pertenecer a una nacionalidad distinta. En el caso de Nadia, el mero hecho de tener los ojos y el cabello oscuros, delataba su origen caucásico, y eso daba lugar a determinadas marginaciones y discriminaciones en los ambientes y contextos más variopintos. En el autobús, la cola de la tienda... Nadia cuenta que el rechazo la llevó hasta el punto de ocultar sus rasgos físicos como mecanismo de protección.

“Porque yo en Rusia no podía andar así yo tenía que ir en las gafas oscuras porque por lo menos “pa” que no me vieran los ojos porque entonces... porque en el metro por casualidad si tu empujas a alguien (porque a ti también te empujan) todo el mundo empieza ya a protestar, se alteran y empiezan ¡hay que ver!.. O sea por cualquier cosa o en los

supermercados o... en todos los sitios, o sea...eso , “vete de aquí”, ya era insoportable” (Entr. Biográfica, 1562-1574)

A medida que las condiciones sociales van empeorando, las alteraciones políticas y administrativas son cada vez más frecuentes. La inseguridad ciudadana, el trato de inferioridad y el riesgo contra su propia integridad física es cada vez mayor. Es una época en la que es frecuente oír historias y acusaciones de violencia y corrupción en el seno de la Administración y los órganos encargados de garantizar el orden público. Nadia habla de la instalación de mafias en el poder (y cuenta como una amiga de su madre fue robada y violada por la propia policía), explicando así la negación de derechos a que son sometidas, alegándose simplemente su nacionalidad Armenia.

“Somos muy distintos físicamente... muchas veces te cogen y te pegan una paliza que te dejan ahí muerto simplemente por ser Armenio porque tienen un odio así. Muchas gentes lo han pasado muy mal. ” (Entr. Biográfica, 1622-1626).

“A una amiga de mi madre la llevaron los policías a un bosque la violaron, y le robaron lo que llevaba” (Entr. Biográfica, 1451-1453).

Es cierto que Nadia reconoce y presume de la excelente formación recibida en Moscú, donde terminó la enseñanza secundaria e hizo el COU, y no duda en calificar la misma como muy superior y exigente a la Armenia.

“Es más difícil por ejemplo que en Armenia estudiar en Rusia... por ejemplo yo en Armenia me fui con unas notas también sobresalientes pero claro en Rusia yo llegué y yo me “quedao” digo “esto no puede ser”... entonces claro ya ahí. En Rusia sí que es muy difícil porque a las siete y media tienes que estar en el instituto y sales de ahí a las dos. Yo iba comer y a la biblioteca directamente porque teníamos por ejemplo siete u ocho asignaturas diarias y cada años pues se añadía una asignatura más, una asignatura más y entonces claro si había siete u ocho asignatura pues para dedicar una hora a cada asignatura. Y en fin que estoy muy contenta porque en Rusia sí que hemos estudiado” (Entr. Biográfica, 1689-1698)

Sin embargo, en este mismo tema, tan importante para la familia (los estudios de las hijas) encontramos un segundo ejemplo de episodio claramente xenófobo, al serle negado el acceso a la Universidad por su nacionalidad. Cuando Nadia tras haber superado el COU quiso matricularse en la misma, se le negó ese derecho. Aunque no existiese una Ley prohibiendo la entrada de Armenios en la Universidad, se actuó como si así fuese. Primero

se le aconsejó no intentar siquiera matricularse, luego, ante su inconformismo al reclamar sus derechos, se le pusieron trabas en forma de demandas extraordinarias (no necesarias) y por último, ante la insistencia de la propia madre, se le solicitó a ésta directamente, por parte de la máxima autoridad académica, el rector, el pago de un dinero personal para permitirle la matrícula.

“ Yo pensaba: tengo acceso directo a la universidad, si yo tengo mi título, mi nota, mis estudios y tal y cual... Pero, tu llegas a la universidad y simplemente por ser armenia no te dejan... La señorita de la recepción dice es que no pierdas mucho tiempo que tú sabes que a ti no te van a dejar entrar aquí... tu sitio es en tu país.” (Entr. biográfica). Tienes que volver a hacer cinco asignaturas” (Entr. Biográfica, 1712-1726).

“De hecho el rector de la universidad habló con mi madre y le dijo, dijo mira te voy a decir una cosa o me vas a pagar un x dinero o tu hija no va a estudiar...”. (Entr. Biográfica, 1119-1128).

En este orden de cosas, es fácil imaginar que tampoco las relaciones sociales de las hijas llegaron a buen puerto en Rusia. El arraigo entre grupos de iguales, como hubiera sido de esperar nunca tuvo lugar. Permanecieron muy unidas entre sí, al margen de los jóvenes con los que compartían escuela o la vida en el barrio.

“En el instituto por ejemplo, yo no tenía amigos porque primero es que los intereses de ellos son muy diferentes a los míos porque, por ejemplo, ellos van a una fiesta y lo más principal es que se hartan de beber bebidas alcohólicas y ya empieza ahí... en fin estábamos ahí las dos solas” (Entr. Biográfica, 1422-1428).

Cuando la discriminación y la desigualdad impregnan de tal modo la vida cotidiana toman una vez más la decisión de salir del país, y buscar un nuevo hogar donde poder retomar su vida y donde el proyecto familiar de los estudios de las hijas y sus propios derechos no estuviesen siempre en entredicho. La posibilidad nunca olvidada del regreso a Armenia sigue siendo inviable. La declaración de independencia de Armenia en octubre de 1991 y el desmembramiento de la Unión Soviética condujeron a una guerra entre armenios y azeríes que no finalizó hasta mayo del 94.

“Era imposible seguir allí y nada que decidimos que teníamos que irnos de allí y en España la verdad que teníamos unos amigos que vivían aquí y estaban muy contentos” (Entr. Focalizada, 234-238)

Unos amigos armenios de la madre, residentes en España, les habían comentado que la situación en España era buena, las personas amistosas y se vivía bien. Eso las animó a venir. Nadia tenía entonces 19 años, su madre 39.

España como modelo de igualdad a los ojos de Nadia.

Cuando se le pregunta a Nadia por lo más importante que le ha pasado en su vida, piensa un poco y contesta que la vida en España.

“(...) lo más importante (que ha pasado en su vida) es que hemos venido aquí a España, que estoy muy contenta porque aquí si no hay problema...” (Autopresentación, 21-24).

“la verdad que teníamos unos amigos que vivían aquí y estaban muy contentos y nada... que vinimos aquí y de momento estamos muy contentos de estar aquí porque de hecho nos han ayudado mucho no solo nuestros amigos conocidos sino los españoles que bueno y nada” (Autopresentación, 52-68)

En España Nadia y su familia encuentran al fin la tan ansiada seguridad física, la independencia económica y el reconocimiento oficial de sus derechos como ciudadanas iguales una vez regularizada su situación. De todos modos, su vida en España, no es un camino de rosas.

Nadia tiene desde luego, una visión muy positiva de su situación aquí. Se considera muy afortunada con su vida actual tras los años de vida nómada y rechazo social. Se han acabado los episodios de discriminación, no se sienten prejuzgadas ni perseguidas por su nacionalidad. Todo parece confluir para que se sienta bien. Tal y como ella lo ve hoy por hoy tiene un trabajo estable y bien remunerado que le permite una vida financieramente equilibrada (presume de que puede ahorrar), permanece unida a su familia y se siente aceptada socialmente. Hasta tal punto es así que, aunque manifiesta que querría alcanzar otras metas –sobre todo profesionales-, la situación que está viviendo le hace sentirse feliz.

“Estoy muy contenta porque aquí no hay problema por tu nacionalidad... que la gente te trata como en todos los sitios igual que...”(Autopresentación, 28-31).

Hay sin embargo algunos puntos de su vida en España que merecen ser destacados.

En primer lugar está el hecho de que entraron en España, solicitando un asilo político que no les fue concedido al considerarse que su problema en Rusia no era de orden político.

El azar sin embargo quiso que un año después de su llegada una ley de 1999 que abarcaba diversas situaciones de personas en situación de legalización, posibilitase su regularización.

Ese primer año en España lo pasaron las tres en un Centro de recepción para inmigrantes. Desde el mismo, participaron en distintos cursos (generalmente de corta duración) que pretenden capacitar a los inmigrantes para algunos de los puestos de trabajo más demandados en nuestra sociedad (también generalmente son cursos que preparan para oficios y puestos de trabajo de la escala profesional más baja). Además del curso de Español, Nadia y su hermana hicieron un curso de Ofimática dirigido a futuros auxiliares de oficina.

En segundo lugar, destaca el hecho tan valorado por Nadia, tras la ansiada legalización, del inicio familiar de una vida semi-independiente. Con una ayuda económica de dicho centro para inmigrantes se instalan en un piso alquilado en un barrio sevillano en el que se han ido concentrando personas oriundas de diferentes nacionalidades y culturas, especialmente de Marruecos, Argelia y gitanos. Nadia acepta esa situación sin grandes reservas, pero se queja de algunas circunstancias derivadas de la convivencia entre esas diferentes culturas que hacen que las costumbres, valores y ritmos de vida a veces choquen entre sí.

“(...) un barrio con mucha movida pero bueno”, “que es imposible descansar... a las 10 por ejemplo al gitano le apetece escuchar a esa hora un flamenco”(Entr. Biográfica, 1703-1705).

La independencia económica definitiva, viene de la mano de unos primeros puestos de trabajo que no pueden calificarse más que de precarios y muy por debajo de las posibilidades y cualificaciones de todas ellas ,aunque Nadia de nuevo al hablar de los mismos se muestra poco crítica, quizá debido al valor mucho mayor que otorga a su independencia y libertad. De hecho, al afrontar la vida independiente las posibilidades de estudio de Nadia y su hermana quedan limitadas, dado que a la vez la madre se enfrenta a un serio problema a la hora de encontrar empleo.

Los primeros empleos de Nadia fueron como en el resto de su familia en el servicio doméstico (“cuidando niños”) y en un almacén de reparto. No cree sin embargo haber encontrado obstáculos o discriminaciones en este camino. Siempre según su experiencia, en España y en el ámbito laboral no existe discriminación por motivos culturales o étnicos. Ella que se define como persona luchadora, optimista y realista, interpreta su trayectoria

laboral como pasos en el camino. Un camino que acabará conduciéndola a cotas mejores de empleo.

Considera un paso intermedio en ese camino el trabajo que desde hace dos años tiene en una empresa Sevillana que posee una red de establecimientos en la ciudad y donde ella desempeña funciones de encargada de cafetería. Además de la economía saneada que le permite este empleo (puede ahorrar algún dinero), mantiene una buena relación con los compañeros y superiores jerárquicos.

“Soy la encargada del despacho porque es una cadena de confiterías es muy famoso vamos, entonces yo soy la encargada de los bares” (Entr. Biográfica, 1804-187)

En tercer lugar, en el ámbito de las relaciones sociales, Nadia señala un cambio sustancial en relación a Rusia. No ha encontrado dificultades para hacer amigos, siendo una persona aceptada y popular entre ellos. Sin embargo, y esta es otra de las constantes de la vida de Nadia, sigue viviendo muy hacia adentro del núcleo familiar, manteniendo interacciones esporádicas con los amigos.

“(...) amistades tengo un montón pues mis compañeros del instituto después muchos amigos lo que pasa que yo no puedo por ejemplo, primero que no coincidimos los días de los descansos, porque la gente normalmente salen los fines de semana y no los jueves. Bueno de vez en cuando salimos, pasamos por ahí.” (Entr. Biográfica, 1522-1534)

Un cuarto y último tema fundamental es el relativo a la continuidad de los estudios interrumpidos en Rusia. Nadia llega a España esperando entrar en la Universidad. Pero esto es algo, que tampoco aquí ha sido posible hasta ahora por distintos motivos. El primero de ellos tienen que ver con el tiempo de tramitación y espera de las convalidaciones académicas, hoy ya resuelto. Mientras tanto, su actividad académica en España fue constante hasta que empezó a trabajar en su actual puesto de trabajo. Obtuvo el diploma de Ruso en el Instituto de Idiomas, tras superar los exámenes de los cuatro primeros cursos. E inició tras la convalidación de estudios un Ciclo Formativo de grado superior. Sin embargo, la dificultad para compatibilizar las necesidades económicas y las exigencias de dichos estudios, la llevaron a renunciar a estos últimos.

A pesar de todo ello su formación académica ocupa un lugar preferente en el esquema de valores de Nadia. La Universidad sigue siendo según sus palabras su meta futura. No olvidemos que el hecho que la hace sentir más orgullosa de sí misma es su tesón

y buenos resultados académicos (tiene un 9,8 de nota media en COU) y saber que puede matricularse en la Universidad en España:

“...que he estudiado mucho que me encanta estudiar... yo tengo el COU hecho ya”(Autopresentación, 63-78).

“P: ... tu imagen? O sea tu imagen social... R: Luchadora... realista y optimista... satisfecha” (Entr. Biográfica, 1236-1239).

Encara su futuro de forma optimista. Le gustaría tener un trabajo como programadora de informática y piensa que los ahorros actuales le permitirán invertir en esos estudios Universitarios en un futuro.

“P: como ves tú tu futuro, como te imaginas que va a ser tu futuro? R: Bueno, bien, bien. ...Yo veo bien, porque yo ahora estoy trabajando... pa poder seguir después estudiando y después sé que con unos estudios..., lo que quiero estudiar yo si que tiene mucho futuro... Informática...” (Autopresentación, 110-131).

“Tener un trabajo que yo me guste y punto... P: ... en que te gustaría trabajar? R: Programador.” (Entr. biográfica, 1025-1027).

En definitiva Nadia se siente satisfecha de su situación actual, siendo escasamente crítica con la misma. Valora ante todo la recuperación de sus derechos como persona e insiste en dar tiempo al tiempo como vía para alcanzar cotas mayores de participación e igualdad. Como veremos a continuación tan sólo le preocupa la difícil situación laboral y consiguientemente anímica de la madre.

. El futuro en cuestión: la madre como eje en la trama de su vida.

A pesar de su visión optimista de la vida en esta nueva etapa, Nadia es consciente de que hay otros puntos de vista sobre la misma, como el de su madre, que plantea algunas interesantes discrepancias con la visión mantenida por Nadia.

A lo largo de todo este tiempo ha ejercido un papel decisivo en la vida de sus hijas. No sólo se han mantenido unidas sino que ha creado unos lazos familiares fuertes y sólidos, ejerciendo ésta una gran influencia en las orientaciones y decisiones de las hijas, manteniendo hasta hoy un papel educativo muy activo.

Un ejemplo claro de ello es la insatisfacción materna con la situación laboral de la familia. Afecta por ejemplo a la percepción que tiene sobre el trabajo de las hijas (aún considerándolo un medio de vida transitorio), que no es evidentemente el trabajo que la madre ambicionaba para ellas.

“Mi madre está desesperada para que yo termine los estudios porque mi madre desde chica nos o sea, nos ha dedicado todo el tiempo, el tiempo máximo para los estudios porque ella siempre dice hay que estudiar para tener. Eso es su deseo” (Entr. biográfica, 331-345).

“De hecho mi madre no me puede ver muchas veces cuando pasa por ahí (por la Cafetería) pues entra y “dise”... es que no te puedo ver trabajando así, y no sé que y no sé cuanto y ella sufre mucho (Entr. Biográfica, 425-438)

En efecto, la principal apuesta de la madre, a lo largo de todos estos años ha sido la educación de sus hijas. En buena medida el peregrinaje familiar ha estado guiado por la idea de garantizar su formación académica como puerta a la integración social, no sólo profesional. Pero ese proyecto formativo tan ambicionado, no se ha conseguido del todo.

“Mi madre va a piñón fijo porque ella ha puesto mucho por nosotras mucho tiempo, mucho, mucha fuerza, porque yo por ejemplo en Rusia, porque por ejemplo los padres de mis compañeros con dieciocho años ya no iban al instituto a preguntar cómo les iba a sus hijos, en cambio cosa que mi madre ahí estaba siempre... y ha estado ahí siempre, ¿no? y vamos... mi madre todo lo ha hecho para que estudie, para que tenga un buen trabajo” (Entr. Focalizada, 349-363).

Tampoco a ella, a la madre, su formación universitaria le ha servido de gran ayuda fuera de su país. Salvo los empleos de secretaria y profesora que tuvo en Armenia, desde su salida hacia Rusia, su trayectoria laboral es inestable, precaria y muy por debajo de su preparación y expectativas. Siendo Filóloga de Ruso, en Moscú ejerció y aprendió el oficio de florista que luego quiso recuperar en España sin mucho éxito. Con la excepción de dos experiencias puntuales en un par de floristerías, su actividad laboral ha fluctuado entre períodos más o menos largos de paro y la realización de tareas propias de mujeres sin formación: cocinera y empleada de hogar.

“...por ejemplo aquí mi madre vamos cuándo el primer día le salió un trabajo en el servicio doméstico mi madre llegó a casa, no sé, es que no hablaba. Porque claro, es una cosa que ella nunca ha hecho y ya después... No sé, impacta un poco, ¿no? “Dise” yo todo lo que he

hecho, tengo cuarenta años y todo lo que he hecho, todo lo que he estudiado ahora mismo no vale para nada. Entonces claro...” (Entr. Biográfica, 428-444)

Como con sus hijas, ambiciona para sí otro trabajo distinto a los que ha venido desempeñando hasta ahora. Nadia cree que el nivel de español de la madre (que califica de bajo) puede haber sido un *handicap*, unido a una formación (la de filología rusa) escasamente demandada en Sevilla. No se ha planteado si la discriminación por edad, tan presente en nuestra sociedad, pueda estar también en la base del paro actual de la madre. Así relata Nadia la impotencia de su madre ante esta situación:

“Sobre todo cuando se queda parada y dice: bueno pues yo estoy tengo salud y tengo todo y ahora tenéis que trabajar ustedes y yo estoy en casa, pues la impotencia muchas veces... pero claro nosotros siempre la calmamos... que con el tiempo...que todo no se puede hacer así porque por mucho que tu quieras hacer las cosas tu no puedes adelantar, porque todo con un tiempo, tranquilito” (Entr. Focalizada, 629-648).

Quizás por eso, por las circunstancias laborales, no satisfactorias a los ojos de la madre (que no de Nadia como hemos visto) se plantea la posibilidad de un nuevo cambio. Además, la madre parece no querer renunciar a una reunificación familiar más amplia. En Estados Unidos, ella tiene hermanas y eso podría facilitar las cosas. Nadia sin embargo, no parece tener fuerzas para iniciar un nuevo período en su vida.

- *¿Y tu madre que quiere quedarse o irse a los Estados Unidos? Respuesta- No mi madre sí, irse. Pero claro muchas veces por ejemplo, nosotros, no sé nos ponemos a pensar y decimos pero todo esto empezar otra vez de nuevo... pero aunque no sé es diferente porque ya ahí tengo a mi familia y ya las cosas que... Pero que no sé cuesta mucho, cuesta mucho la adaptación por... aunque aquí no. A mí costó más cuando fuimos a Rusia porque la gentes entonces ahí son muy diferentes, el clima... es que todo. Pero aquí no, aquí las gentes son más abiertas, más... entonces claro. Pero muchas veces tú te pones a pensar y dejar todo e ir otra vez empezar de nuevo cansa, cansa mucho (Entr.Biográfica 1829-1847)*

. A modo de síntesis. Apuntes acerca de la construcción social del proceso de exclusión de Nadia

Desde la perspectiva del análisis de los procesos de exclusión social, la historia de Nadia y su familia, puede ser considerada como un ejemplo por varios motivos:

En primer lugar por la discriminación que por ser mujer sufre su madre tras la ruptura matrimonial, de la mano de su propio padre. Tras la separación la familia se enfrenta a una situación de marginación vinculada a los patrones masculinos de actuación en el seno familiar. Esto era algo muy típico en la sociedad caucásica de los 80 en el que el papel de la mujer estaba muy supeditado al del hombre. En el caso que nos ocupa, al problema generado por la ruptura familiar, se une el añadido por el padre (abuelo) que fue “desobedecido” cuando la madre se casa, y que ahora “castiga” a la hija con su negación de ayuda, a la familia.

En segundo lugar porque efectivamente la vida de Nadia refleja como el proceso de exclusión es construido socialmente. Las mayores discriminaciones, las mayores negaciones de derechos hacia su persona, se producen por su origen, por características vinculadas su dotación biológica y cultural. La presencia de actitudes xenófobas e incluso de episodios en los que se muestra la institucionalización de las mismas queda de manifiesto en diversas ocasiones (por ejemplo con la negación de derecho al acceso a la enseñanza Universitaria). Las relaciones sociales se ven mediatizadas por esa misma situación de desigualdad y dominio de un grupo frente a otro (los ejemplos de inseguridad física son claros al respecto). Desde esta perspectiva son barreras y procesos culturales y sociales muy claros los que originan y perpetúan la exclusión.

En tercer lugar, aunque en general las situaciones de exclusión, son anteriores a su llegada a España, no se puede excluir a ésta de ese proceso. El acceso a la vida social española, salvaguarda algunos de los derechos fundamentales conculcados hasta entonces en la vida de Nadia y su familia. No obstante la situación de desigualdad de partida (por ejemplo de la madre) queda en evidencia a la hora de buscar empleo, de tal modo que la competitividad capitalista la está dejando fuera de los circuitos de participación social. Y es evidente que el modelo de sociedad en el que han sido recibidas es de corte multi-cultural (no intercultural). Sirva de ejemplo el barrio-gueto donde viven. También su regularización, y por tanto su reconocimiento como ciudadanas de pleno derecho dependió de un hecho bastante fortuito, habiendo sido denegada su demanda de asilo político, al no reconocerse el carácter socio-político del proceso de marginación del que venían.

Nadia que, como decíamos al iniciar esta historia de vida, da una imagen de perfecta integración en la sociedad española, y que se siente satisfecha de ello podría y debería sin embargo, plantear/se algún reto más en la necesaria denuncia y dismantelamiento de las discriminaciones sutiles y encubiertas presentes bajo las formas democráticas supuestamente más depuradas.

AUTORA

**Ángeles Parrilla Latas
Universidad de Sevilla**

6.2.8. HISTORIA DE VIDA DE ESTRELLA

Perfil Biográfico

Estrella tiene 24 años, y es de etnia gitana, aunque su apariencia física (rubia con ojos azules) no la “delate”. Actualmente vive con sus padres y hermanos (dos niños y una niña más pequeños que ella) en un barrio residencial de Sevilla capital. Sus padres se dedican a la venta ambulante y ella estudia tercero de Derecho.

Se considera una persona privilegiada, por la educación más “paya” que “gitana” que ha recibido de sus padres, por ser mujer “gitana” y tener un proyecto de futuro profesional diferente a lo que le tienen destinados a las mujeres de esta etnia y por romper con los tópicos que tantas veces y de manera distinta han marcado la vida de las mujeres de etnia gitana.

Destaca como rasgo importante de su personalidad, su fuerza. Es una persona fuerte, que sabe lo que quiere en la vida. Ha tenido que superar situaciones y problemas personales que han ido marcando su forma de entender y valorar su cultura y la cultura paya: *“pues que me considero una persona con mucha fuerza, que por supuesto no naces con fuerza, sino que te haces. Soy de una manera determinada y a mí pues me ha costado hacerme fuerte, precisamente por los problemas, por las adversidades, que han “sio” muchas, tanto dentro de mi colectivo como, sobre todo fuera”(Autopresentación, 21-31)*

El futuro de Estrella está escrito por ella: quiere trabajar como abogada para ayudar a su pueblo. Sabe que son pocos, y pocas las mujeres, que consiguen estar en esta situación de privilegio, por ello su proyecto vital es: *“trabajar, seguro. Voy a ejercer mi carrera seguro, lo que pasa es que no tengo todavía claro...que vertiente voy a, no sé si voy a trabajar en el ámbito mío asociativo, ayudando al pueblo gitano eso sé que va a ser así, pero no sé de qué forma” (Autopresentación, 572-579). “estaría bueno que si encima pocos los que llegamos a estudios universitarios, somos 1% los que estamos, trabajamos ajeno a esto, “pa” mí sería una vergüenza, vamos” (Autopresentación, 605-610)*

El contexto familiar de Estrella: Barreras y ayudas familiares a la inclusión.

Estrella es la hija mayor de cuatro hermanos (de 19,14 y el más pequeño de seis), sus padres son jóvenes (43 años la madre y el padre 47), *“eso, ayuda mucho. Están en el mundo, en ese aspecto más en la problemática”(Entrv. Biográfica, 43-45).*

La familia de Estrella no es una familia “tradicional” calí, aparte de estar en una situación económica media, con recursos económicos suficientes aportados por los padres igualitariamente (como suele darse en las familia gitanas a diferencia de las payas, en las que el marido es el que aporta los ingresos económicos, y la mujer asume el papel de deudora, encargada de administrar y cuidar el hogar), sus creencias como cristianos practicantes y su actividad laboral como comerciantes les ha proporcionado no sólo una relación social más amplia, relacionándose con payos y gitanos sin ningún tipo de prejuicios o tabúes; sino también les ha proporcionado superar muchos prejuicios y tener mayor libertad en sus vidas. Así es como Estrella lo señala: *“mi familia siempre me ha dao una cultura cristiana. Nunca me ha dado la cultura arraigada, sino que al contrario, gracias a eso yo he tenío las puertas abiertas a muchas cosas. Porque mis padres me han criado en otro ambiente de libertad, se han relacionado con otras personas y han aprendio mucho. Entonces han aprendió a interaccionar”* (Autopresentación, 91—106)

Estrella no vive cerca de ningún colectivo gitano, siempre han vivido en barrios con una población mayoritaria de payos:“ en mi barriada somos la única familia gitana que hay allí” (Entrv. Biográfica, 227-228)). *Igualmente su familia extensa (primos, tíos y abuelos viven en otras localidades como Jeréz de la Frontera (donde sí existe una proporción importante de etnia gitana), Lebrija y Extremadura: “Pregunta: ¿tú no vivías dentro de un colectivo gitano?. Respuesta: No, yo he vivido en el barrio X seis años. Muy pequeñita y luego en otra barriada, en unas casitas al lado del Y.... muy pocas personas de mi familia viven en Sevilla, la mayoría viven en pueblos andaluces y de Extremadura”* (Entrv. Biográfica, 58-74)).

La educación cristiana familiar y el hecho de vivir alejada de su familia extensa (más inmersa en las costumbres y cultura gitana), le ha supuesto a Estrella ventajas pero también inconvenientes, ya que al no tener una “enseñanza gitana” por parte de sus padres ni de la escuela, le ha creado “lagunas culturales” que ha tenido consecuencias negativas en la vida (sobre todo emocional) de Estrella. Su conocimiento de la cultura gitana no fue paulatino, sino más bien un “choque cultural/ emocional” (cuando conoció a un muchacho gitano, Israel, del que se enamoró), del que no pudo salir airosamente: *“ en la época del colegio... yo me acuerdo que tenía una laguna muy grande sobre mi cultura, desde chica yo no sabía ná, todo se lo preguntaba a mi madre, mi madre siempre como se ha criado como cristiana, no me contaba cosas... yo siempre he sabío que era gitana... pero nunca lo he vivío de una manera intensa”* (Entrv. Biográfica, 717-734). *“mi familia, mi padre y mi madre siempre nos han crio de una manera muy, no sé, muy excluida del resto de la sociedad, de la sociedad gitana. Entonces yo desde pequeñita, desde chica tenía una ambición: “pero mamá,*

cuéntame cosas, pero háblame y enséñame a bailar". Mi madre no sabía bailar, entonces yo lo único que hacía cuando llegaba a la escuela le preguntaba a los profesores y buscaba en el diccionario la palabra gitano y nunca había ná: "dícese del descendiente de Giciano", era lo que yo encontraba" (Entrv. Biográfica, 745-761)).

Aunque Estrella encuentra más ayudas que barreras a la inclusión en su familia y contexto familiar más cercano, la importancia del código moral gitano en lo que se refiere a la familia y a la religión siguen siendo dos constantes fundamentales en la vida familiar de Estrella. Desde pequeña ha vivido la importancia y el respeto por los mayores (abuelos y abuelas paternas y maternas), de hecho ella admira y considera que sus abuelos paternos fueron los que iniciaron el proceso de apertura de su familia a la sociedad paya: su abuelo fue militar y su abuela escritora: *"yo vengo de una familia en que mi abuelo era militar, era uno de los primeros gitanos militares. Su mujer, mi abuela ella era escritora. Entonces yo también es que he tenido el camino un poco hecho porque viene de antes (Autopresentación, 449-458)*. Sin embargo, la familia materna es más conservadora de los valores gitanos, y más cuando hablamos del papel de la mujer en la cultura calé. Por ello, como mujer gitana ha tenido que romper techos de cristal, en cuanto a poder decidir sobre su vida y su futuro: *"por la parte de mi madre, yo he sido la que he tenido que romper con todo, con todas las barreras" (Autopresentación, 463-466)*.

Su relación con su madre ha sido a veces tormentosa (sobre todo en la pubertad), en su afán de protégerla, le imponía normas estrictas que Estrella asumía pero no aceptaba: *"mi madre era una mujer con un carácter muy fuerte, vamos super estricta. Entonces ninguno teníamos valor de decir: pues no, ¿sabes?, de ponernos en nuestro sitio, simplemente se hacía esto y eso es lo que se hacía. Entonces yo me perjudiqué... Pregunta: ¿en qué, por ejemplo?. Respuesta: pues que me tenía demasiado atá. Iba de la casa a la Iglesia y de la Iglesia a la casa y al instituto, ya está. Salía el sábado por la noche un ratito y eso era una raya en el cielo. A ella le gustaba que yo saliera siempre con gente de la iglesia, pero claro, mi círculo de amistad es el que yo veía todos los días (compañeros de instituto). Entonces eso me dolió mucho y me costó trabajo entender eso" (Entrv. Biográfica, 2253-2277)*

El hecho de que Estrella estudie una carrera le ha supuesto romper con una de las tradiciones más arraigadas en la cultura gitana: el papel de la mujer. La mujer gitana pertenece a una cultura diferente a la no gitana. Sus reivindicaciones no son las mismas que las de las "feministas payas". La mujer gitana no parece reivindicar el trabajo fuera de casa, y menos como profesional liberal, más bien sus logros se centran principalmente en mejorar su posición socio-económica y la de los suyos, por ello muchas mujeres gitanas trabajan en

el mismo sector laboral (mayoritariamente el comercio textil: el mercadillo) de sus maridos, apoyando e incluso trabajando más que ellos. Son pocas, como Estrella, las que reivindican un papel más activo, autónomo y participativo de la mujer en la familia y en la sociedad. No es fácil para estas mujeres desprenderse no sólo de la supeditación al hombre que marca la liberación de cualquier mujer paya o gitana, sino que además deben de forjar un camino de evolución propia que les satisfaga como mujer y como gitana. Estrella reflexiona sobre su trayectoria y la de los suyos: *“de lo que yo había evolucionado como gitana. Yo no había perdido mi cultura ni mis valores, que pa mí estudiar uno fue una inquisición de mi cultura gitana, no. Simplemente había ideas, costumbres, que quieras o no se tienen que razonar. Si es que es así, si pasa en todos los colectivos gitanos y payos también. Lo que pasa es que nosotros hemos tardado más porque nos ha costao mucho más trabajo llegar a la posibilidad de estudiar, por el problema tan grande que hemos tenido de exclusión”* (Autopresentación, 209-224).

En este sentido, Estrella señala que las personas que como ella, estudiante gitana, tienen problemas en las dos culturas: la cultura gitana porque temen que olvide sus raíces y se “convierta” en paya y la otra poniendo barreras a la inclusión por prejuicios y xenofobia: *“eso es lo que nos pasa a los gitanos que estudiamos, que tenemos problemas en los dos bandos”* (Entrv. Biográfica, 544-547). *“No solo con la gente de afuera en los procesos de integración, sino también ¿por qué no decirlo? Con tu propia gente y tienen miedo de que vayas a renunciar, que te vayas a olvidar de tus costumbres ¿sabes?”* (Entrv. Biográfica, 549-555)

Encrucijada entre dos culturas: Barreras y ayudas personales a la inclusión

Una de las ayudas a la inclusión que señala y reconoce Estrella son sus rasgos y presencia física. Cualquiera al verla diría que no es gitana: es rubia natural con unos grandes ojos azules, alta y delgada “con buen tipo”. No, no pasa desapercibida para cualquier persona (tanto hombre como mujer). También su indumentaria no señala ningún signo asociado a su etnia (como el uso del oro por ejemplo), por el contrario es una chica que viste de forma “moderna” sin ningún tipo de extravagancias: *“Otra de las cosas que he tenido a mi favor es que mi apariencia física no es la típica que aquí se entiende... no es la típica que se entiende por gitana aquí, o que se conoce, entonces siempre he salio, he pasado más desapercibida. Pregunta: Eso te ha facilitado ¿no?. Respuesta: mucho, muchísimo”* (Autopresentación, 35-38). *“es que yo iba al mercaillo a ver a mi padre y a mí me daban por paya, a mí ni los propios gitanos se daban cuenta que era gitana, entonces*

siempre he pasao muy desapercibida, entonces no ha habido apego real ((Entrv. Biográfica, 84-91)

Si por una parte su físico le ha ayudado a ser aceptada por la cultura paya, también le ha acarreado problemas (sobre todo personales) al ser “confundida” como mujer “paya” tanto en su colectivo como en el nuestro, como veremos posteriormente.

Otro factor que ha facilitado su inclusión en la cultura paya es el tipo de educación que ha recibido de sus padres: Ella se considera cristiana evangélica: *“soy cristiana evangélica... entonces desde pequeña tengo una enseñanza completamente cristiana ¿sabes? Y eso me ha ayudado mucho, mucho” (Autopresentación 90-100).*

Ser de etnia gitana y vivir con payos: barreras y ayudas sociales a la inclusión.

Desde pequeña, Estrella no ha tenido grandes problemas en sus relaciones sociales. Perteneciente a tres comunidades distintas: la cristiana evangélica, la cultura gitana y la cultura paya, ha sabido relacionarse en cada uno de estos ámbitos con personas y compañeras que les ha ayudado a lo largo de sus vida: *“en la primera etapa de mi vida hasta los 18 años, la mayoría de mis amigos eran del círculo de la iglesia o del instituto, colegio, la mayoría eran payos” (Entrv. Biográfica, 50-55)*

Es una chica que sabe relacionarse con amigas y amigos (sean payos o gitanos). De hecho en los momentos difíciles por los que atravesó en sus relaciones sentimentales siempre tuvo el apoyo de sus amigos más que de su familia: *“éramos las tres muy distintas, éramos un grupo más raro. Yo creo que era eso lo que nos unía, una amistad tan bonita y tan fuerte.. (Entrv. Biográfica, 1861-1865). “ entonces había cosas que yo con la edad, estudiando y conociendo el mundo tenía que salir del cascaron de la casa a la iglesia, de la iglesia a la casa... y ahí tuvo Auxi un factor muy importante, me ayudó mucho, mucho” (Entrv. Biográfica, 1890-1897).*

Relaciones de pareja: Novia de un gitano y casada con un payo

Aunque tiene pocos años, sus dos experiencias sentimentales le han marcado personalmente.

A los 18 años conoce a un muchacho gitano, Israel. Esta relación duró casi dos años y fue cuando empezó a conocer qué significaba ser gitana y pertenecer a la raza calé.

“A partir de los dieciocho años, cuando conocí a este muchacho, fue una inclusión a lo bestia en lo que es mi sociedad” (Entrv. Biográfica 77-81).

Israel (primo hermano suyo) es de una familia gitana en la que las tradiciones y cultura calé están más arraigadas. Comparte con Estrella la misma religión cristiana evangelista, pero dentro de ésta existen distintas “casas” u orientaciones y la familia de él pertenece a “Filadelfia”, una rama de la iglesia evangelista más tradicional a la que se adscriben la mayoría de los gitanos. Su compromiso o noviazgo se hizo público a la comunidad gitana: *“ya conoces a todo el mundo, todo el mundo me conoce a mi porque a él lo conocía mucha gente. Pregunta: o sea, que antes de ser novios no tenías noción de la diferencia entre...Respuesta: tan claramente no, me di cuenta realmente ahí, y yo conocí a la mayoría de mis amigas gitanas ahí” (Entrv. Biográfica, 99-108).*

La relación sentimental con Israel supuso para Estrella muchas dificultades, ya que sus ideas y costumbres rompían con las normas culturales de la comunidad de él. La familia de Israel ejerció presión para que Estrella dejara los estudios y fuera una “esposa gitana tradicional” (al cuidado de su marido e hijos). Una vez que sopesó las renunciaciones que tendría que hacer y las limitaciones a las que estaría sometida si formalizaba su relación, decidió romper con él y a su vez temporalmente con el mundo gitano: *“esa fue la espada de doble filo que más daño me hizo, porque tenía tan claro y sabía de manera tan clara que era por su familia, que yo estuve aguantando mucho tiempo pa ve si abría los ojos y estuvimos viéndonos ... cerca de cinco años hasta que me harté y lo saqué de mí” (Entrv. Biográfica, 2884-2893).*

Su segunda relación sentimental sumió a Estrella a un estado emocional, físico y psicológico muy serio, del que actualmente intenta salir. A los 22 años Estrella conoció a un payo David (con problemas de personalidad), 10 años mayor que ella, de profesión ortodoncista y con una posición económica personal y familiar poderosa y muy desahogada. David es separado y con un hijo. Quizás esta relación se inició a despecho de lo que había sufrido con Israel, y encontró el polo opuesto: una persona madura, con un futuro estable, y que según Estrella estaba completamente enamorado de ella. Los ocho meses que duró el noviazgo fue una persona encantadora, detallista, etc. *“este tío me engatusó, me engatusó, yo a mi me tenía como una reina esa persona... a los mejores sitios, regalos de todo tipo, ya no sabía qué regalarme que traerme donde llevarme, tú no te preocupes que yo me ganaré a tu familia , tu no me conoces como soy” (Entrv. Biográfica, 3978-3987).*

Estuvo dos años viviendo con él. Desde las costumbres de la cultura gitana, cuando una chica se va a vivir con un hombre está ya casada, y Estrella así lo asumió y así resistió hasta que ya no pudo sostener más la situación. En este periodo, David, intentó minar la personalidad y esencia de Estrella, utilizando métodos como la presión y maltrato psicológico, la desvaloración de su cultura y persona, la separación de su familia y contexto relacional (amigas, amigos), para así poderla someter más fácilmente: *“él se enamoró de mi físico él nunca se llegó a enamorar de mi persona, ni de mis planes, de mis proyectos, de mi forma de vivir, de mi cultura; entonces en cuanto me tuvo, cuando me separó de mi familia lo que quiso es cambiarme, y se metía en todo, desde mi forma de pintarme, hasta si tenía el pelo corto largo, por supuesto todas mis amistades las rompía, vetaba la entrada en la casa a quién fuera, estaba completamente aislada, me llegó acozarse, él no era capaz de ir a un bar tranquilo, sino que pensaba, me había metido en la cabeza de que todo el mundo pensaba que yo era una tía sin clase porque era gitana.... él no quería tener hijos conmigo por si salían con rasgos gitanos...”* (Entrv. Biográfica, 3684-3722).

La escuela como eje formativo: Barreras y ayudas escolares a la inclusión

Su trayectoria académica ha sido excelente, alumna aplicada, siempre ha intentado superarse así misma y posee una imagen académica muy positiva: “fui curso por año, siempre con notas excelentes, he sido muy buena estudiante” (Entrv. Biográfica, 123-125). Siempre le ha gustado estudiar y se ha preocupado por sacar buenas notas: *“yo siempre he sido una persona con un gran afán de superación. Yo he llegado a pelearme con una profesora de séptimo por que en vez de un 10 me puso un 9’75* (Entrv. Biográfica, 949-955).

Desde que tuvo conciencia del poder de una formación para mejorar su futuro, estudió con la perspectiva de trabajar en una profesión que le reportara poder económico y autonomía personal. No quiere vender en el mercadillo como sus padres, para ella, es un trabajo duro además de estar mal pagado: *“luego en el instituto sí estudié con otras perspectivas, ya estudié para ser alguien y no para tener que vender en el mercao, yo me acuerdo que eso para mí era... en el mercao se paga muy mal... me gusta vender, pero un mercaillo no, porque se pasa muy mal, porque se pasa mucho calor en verano, mucho frío, nunca tienes descanso* (Entrv. Biográfica, 978-994).

Ha destacado como deportista y se considera una “buena deportista”. Su preferencia por los deportes ha estado fomentada por los profesores y padres desde Primaria: *“muy buenos profesores... y además me brindaron las puertas de estudiar una carrera deportiva... en el colegio era la que tenía mejores marcas en velocidad, resistencia salto de altura, lanzamiento de peso.... era yo”* (Entrv. Biográfica, 1034-1037). Los deportes han supuesto

para Estrella, no solo la mejor materia académica sino también su opción como hábito de ocio: *“me encantaba el deporte, soy una persona que ha hecho deporte siempre. Siempre he participao en esa edad en todo tipo de deporte, mis padres han sido los primeros que me han apoyao: baloncesto, fútbol, voleibol”* (Entrv. Biográfica, 773-779)

A nivel académico siempre ha contado con la ayuda de profesores y de sus padres, sin embargo en sus relaciones sociales con los compañeros/as ha sufrido algunas situaciones de discriminación, más por el choque de sus valores cristianos (como el tema de la virginidad) que por ser gitana.

Ya en su primera experiencia escolar (Educación Infantil), tuvo problemas relacionados con su religión. Sus padres la matricularon en un centro privado de religión católica por la cercanía al domicilio familiar. Esta primera experiencia sería el inicio de una problemática que hasta la actualidad ha ido marcando la vida de Estrella: la puesta en práctica de su religión. Había una contradicción constante entre los ritos religiosos que se desarrollaban en la escuela con los que ella practicaba en su familia, ello le llevaba a preguntar y contrastar creencias entre una y otra orientación religiosa, aunque es un recuerdo lejano, Estrella lo recuerda y describe con mucho detalle: *“por las mañanas temprano eran monjas las que iban allí, y nos hacían rezar, claro, yo rezar no, rezar es repetir siempre el padrenuestro, y yo decía ¿pero otra vez? Jesús se tiene que estar riendo, si yo esto se lo he dicho otra vez ¿otra vez voy a rezar?”* (Entrv. Biográfica, 790-799)

Terminando la Etapa de Primaria (séptimo- octavo), se encontró que era “distinta” a las demás: no fumaba, ni bebía no tomaba drogas y no quería tener relaciones sexuales. Es en esta etapa cuando se da cuenta de la educación tan distinta que ella tenía con respecto a la gran mayoría de sus compañeros: *“En ese momento sólo había religión o ética y yo siempre daba ética. Pero claro siempre daba ética pero luego era la más cristiana, la más practicante, porque ya las niñas en séptimo y octavo fumaban un montón, por lo menos en el círculo de más amigas yo era la más tonta. Las niñas mayores que habían repetido me picaban mucho y me decían barbaridades, una expresión muy fea que era: “si no fumas, ni bebes, ni follas ¿para qué vives gilipollas?”, y yo recuerdo que eso para mí era un trauma, en séptimo y octavo lo decía: “pero Dios mío qué desgraciada soy”... desde séptimo u octavo empecé a darme cuenta de que tenía una educación muy distinta* (Entrv. Biográfica, 884-90). Su relación con los chicos en esta etapa estaba condicionada por sus hábitos y costumbre y por el hecho de ser gitana. Los chicos relacionaban su “falta de vicios” por ser de etnia gitana: *“Los niños empezaron a tener conocimiento y decían: “esta niña me gusta pero con ella no podemos salir porque es gitana””* (Entrv. Biográfica, 1123-1127). Esta

situación la superó con ayuda de sus padres y profesores, y le hizo ser más fuerte en sus principios y valores: *“yo me empecé a sentir mal durante un tiempo. Cuando me dí cuenta que mi forma de ser no era mala, sino que al contrario, la gente se quedaba mirando y era motivo de comentario me seguí sintiendo orgullosa de cómo era y seguí siendo más fuerte en mis principios y mis costumbres”* (Entrv. Biográfica, 1144-1153)

Buscando una profesión: Barreras y ayudas laborales a la inclusión

Su experiencia en el mundo laboral es muy limitada, ya que su ocupación han sido los estudios. Ha trabajado en un bar sirviendo copas en épocas de verano, para cubrir sus gastos, pero no ha tenido la necesidad de buscar un trabajo para vivir. Ahora se plantea buscar un empleo relacionado con sus estudios.

Alguna experiencia laboral la ha adquirido como militante del Partido Andaluz, Estrella ha colaborado en las campañas electorales repartiendo propaganda y octavillas. Ha podido comprobar como existen diferencias entre el hombre y la mujer a la hora de buscar y desempeñar un puesto de trabajo, aunque señala que en el Partido Andalucista no existe discriminación hacia la mujer, sí hay diferencias entre los trabajos, por ejemplo las chicas repartían más cantidad de propaganda que los chicos: *“me tocoó con un compañero de clase de la facultad, y él no repartía la misma cantidad de periódicos que nosotras. A nosotras nos daban 1500 periódicos y los 1500 caían al día. Pregunta: ¿y él no? ¿menos?. Respuesta: Es más soso, los hombres son más sosos, las mujeres tenemos otra gracia ¿sabes? (Entrv. Biográfica, 2663-2672).*

Estrella no ha sufrido ningún tipo de discriminación laboral por ser gitana. Ella señala que un factor que le ha facilitado es su aspecto físico, que seguro si hubiera tenido otro aspecto más étnico, sí que hubiera tenido problemas laborales. Su colaboración en el Partido Andalucista así se lo confirma: unas amigas suyas han sufrido la discriminación por tener rasgos físicos gitanos, las han rechazado en una oferta de empleo: *“yo no he tenido problemas, y por mis rasgos y eso, si tuviera rasgos típicos gitanos, quizás sí.... de hecho hay muchos impedimentos. En el secretariado gitano se encargan de dar formación a gitanos y gitanas... tienen una bolsa de empleo, donde muchas empresas demandan trabajadores y tienen muchos problemas a la hora de insertar a alguien en el mundo laboral. El último caso fue en un centro comercial X, donde unas amigas mías, precisamente yo las llevé allí y hicieron sus curriculum, le dieron una formación para cajeras del cnetro, y cuando las vieron, que ya fueron a la entrevista, que ya estaba prácticamente todo hecho, las*

echaron pa tras... por su aspecto, gente muy bien vestida, lo que pasa es que eran los rasgos típicos gitanos” (Entrv. Biográfica, 2679-2708).

Actualmente está interesada en participar en proyectos europeos de ayuda a la etnia gitana. Este proyecto intenta formar una plataforma europea sobre los derechos humanos y desde ella organizar intervenciones de ayuda a aquellos países en los que existe mayor discriminación social de la etnia gitana: *“Ahora mismo se está haciendo una plataforma de derechos humanos, en ayudar al pueblo gitano y eché unos papeles y eso a ver si me podrían coger, y eso sería uno de mis sueños” (Entrv. Biográfica, 2317-2322).*

En definitiva Estrella se encuentra en el cruce de dos mundos distintos, encontrando barreras y ayudas en cada una de las culturas (paya y gitana), lo que le hace situarse en un “terreno resbaladizo” en el cual ha “caído” varias veces. Por una parte rechaza algunas costumbres de su etnia que van en contra de su propio progreso personal (como son los estudios, la libertad como mujer, etc). No acepta las limitaciones que le imponen las costumbres gitanas, pero aún así se identifica con este grupo. Por otra parte disfruta de la amplitud de miras, cultura, acceso a la información y al poder que le otorga compartir la vida con la cultura paya

Cronología	Acontecimientos	Valoración
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Bebé (11 meses)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Llanto continuo (genio)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Problemas de pareja padres (por ser jóvenes)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>3 años y medio</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Nacimiento del hermano</i> ▪ <i>Relación con Primos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Celos</i> ▪ <i>Juego simbólico: “hacer daño a los niños</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>4-5 años</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Guardería Católica(E.I.)</i> ▪ <i>Amigas del cole, del barrio y de la iglesia</i> ▪ <i>Robo de Mercancías</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tema de la religión</i> ▪ <i>Diferenciación por aspectos económicos</i> ▪ <i>Miedo a que volviera a pasar lo mismo</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>6años</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Juego entre iguales</i> ▪ <i>Defensa de una amiga</i> ▪ <i>Destaca a nivel académico</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Tema de la religión</i> ▪ <i>“Me gustaba ser niño”</i>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7-8 años ▪ 12 años ▪ Instituto ▪ 14-19 años ▪ 17-18 años ▪ 20-21 años ▪ Dos meses antes de romper con Israel ▪ 21-22 años ▪ 22 años ▪ Dos años de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambio de domicilio ▪ Su madre se incorpora al trabajo ▪ Su madre se incorpora al trabajo ▪ Relaciones sexuales, relación con las drogas ▪ Problemas con niños/ Virginidad ▪ Amigas: Auxi y Marina ▪ Familia: choque con las normas de su madre ▪ Conoce a Israel ▪ Baja el nivel académico ▪ Vida privada hecha pública en contexto gitano ▪ Toma la decisión de no seguir la relación: rompe con las norma gitanas ▪ Reunión con la familia "Filadelfia" ▪ Relación con Juanma y Enrique, dos amigos de facultad ▪ 8 meses de relación: se casa con David ▪ Baja el nivel académico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuerda su relación con su hermano ▪ Responsabilidad en tareas de casa: "eso lo llevaba como una sogá". Odia el rol de ama de casa ▪ Su actitud escandalizaba a los compañeros ▪ Críticas "esa era una estrecha" ▪ "amigas de verdad" ▪ Superprotección en valores: "estaba metida en una burbuja" ▪ Concienciación de la cultura gitana ▪ Sufre contradicciones: estudio/no estudio ▪ "todo el mundo sabía de mi vida" ▪ Choque con la familia de él ▪ "Arrastre de mi persona" ▪ "Tribunal moral" ▪ "Fue un trauma" ▪ Rompe con los valores negativos de la cultura gitana ▪ Recuperación de estabilidad emocional
--	---	---

<p><i>relación (2001-2003)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Julio 2003</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Rechazo de su personalidad como gitana y mujer</i> ▪ <i>Recupera su identidad</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Engaño”</i> ▪ <i>Feliz libre. Apoyo de su familia</i>
--	---	--

Tabla cronológica de la vida de Estrella

AUTORA

**Carmen Gallego
Universidad de Sevilla**

6.2.9. HISTORIA DE VIDA DE GEMA

Perfil Biográfico

Gema tiene 23 años. Nació en un barrio del extrarradio de Sevilla y actualmente vive en un pueblo cercano a Sevilla. En total son seis hermanos, tres mujeres y tres hombres, de los cuales ella ocupa el sexto lugar, es la más pequeña y la que está aún soltera viviendo con su madre ya pensionista. Su padre, fallecido, era de etnia gitana y su madre paya, por su entorno social tiene más relación con los gitanos que con los payos, pero ella no hace distinción por etnias. Le gusta llevarse bien con todo el mundo.

Las vivencias conflictivas tanto escolares como familiares que ha sufrido Gema le han hecho desarrollar una actitud defensiva y a veces agresiva con los demás. Tiende a juzgar y hablar de forma precipitada, sin pensar muchas veces las cosas que dice, lo que en algunas ocasiones ha provocado situaciones incómodas que una vez que ha reflexionado, ve que no es así y lo reconoce. No le gusta ser así pero entiende que es inevitable: *“Si me hacen algo que me duele de verdad, o le hacen algo a los míos, que es lo que más me duele, ahí si soy una siesa” (Autopresentación, 29-32). “Lo que menos me gusta... el genio que tengo. Cuando me pasa algo así... tengo un genio. He tenido muchos palos, y me sale ese instinto, y luego me arrepiento, porque digo no tenía que haber hecho esto” (Autopresentación, 44-51).*

Le gusta “no perder la sonrisa” ante las adversidades. Piensa que cuando las cosas le van mal vienen todas juntas: una detrás de otra, y cuando algo le va bien o le sale bien, teme que le van a venir cosas más malas. Tiene una visión de la vida inestable y predecible: *“siempre, la historia interminable es esto, cuando tú crees que viene la cosa bien, otra vez para abajo. Cuando tú dices: “uy, me ha venido algo bueno, ohú, algo malo me tiene que venir fijo. Y no me viene uno, me viene uno y otro, y otro y otro... a mí me da miedo que me venga algo bueno... como me venga algo bueno, luego tiene que venirme algo horroroso” (Entrv. Focalizada, 587-602)*

Tuvo que abandonar los estudios en octavo de Primaria para ayudar a sus padres en casa, pues su padre tenía una enfermedad terminal: Así a los 14 años se queda sola con su madre (cobrando una pensión de viudedad pequeña y ella de orfandad) y con una deuda adquirida por su padre de un millón de pesetas. Pasó muchos problemas económicos que aún hoy sigue teniendo. *“mi padre cuando se murió dejó una trampa de un millón, que si se dijera que dejó algo el pobrecito mío, que no se tenía que haber ido, pero una trampa, y con la pensión de mi madre, que es lo que le digo yo... que tengo muchos problemas con eso” (Entrv. Biográfica, 108-116)*

Su deseo vital es encontrar un trabajo, no tiene predilección por ningún sector, le da igual. Lo que sí tiene claro es que necesita trabajar para poder vivir. La pensión de su madre no da para mucho, y ella no se siente bien dependiendo económicamente de su madre. Por ello, mientras encuentra un trabajo ha decidido participar en el curso de instalaciones, en la Escuela Taller, patrocinado y subvencionado con una beca por el Ayuntamiento. Como ella señala es poco dinero, pero por lo menos no le tiene que pedir a su madre para gasolina: “*He hablado con el técnico de orientación sobre los cursos taller: “tu habla que allí te pagan no sé qué, yo llevo dos años parada...P: Claro porque el curso este que estáis haciendo vosotras ahora es de dos años ¿no?. R: Ahí va. P: Los primeros seis meses no cobráis nada. R: no cobras nada, y luego... una beca. Y me lo dijo, fui cuantito que vine aquí a éste pueblo... digo pues me voy a apuntar yo a esto” (Entrv. Biográfica, 1709-1727)*

Contexto social: Barreras y ayudas sociales a la inclusión

Los pocos gratos recuerdos que Gema guarda están vinculados a su barrio y a su niñez. Su madre tenía un quiosco debajo de su casa y en verano vendía helados. Éste se convertía en un punto de encuentro de vecinos y zona de juego para los niños: “*mi barrio cuando yo era chiquitita, eso me gusta “tela”. Mi madre tenía un puesto, un quiosco abajo en el bloque, vendía helados... me acuerdo yo que se ponía, a lo mejor era feria y se vestían todas las muchachas de flamenca y se ponían allí a bailar...Mi padre se ponía a regar aquello, lo regaba todo y yo era chiquitita, nos poníamos a jugar” (Entrv. Biográfica, 517-530).*

Ahora la situación del barrio es bien distinta, para Gema se ha convertido en un barrio marginal, en un barrio peligrosos en el que los niños no juegan ya en la calle y las esquinas están llenas de “golfos”: “*Pero tú ahora vas allí y no hay niños, no hay nada, y los niños que hay te mandan a tomar por saco, te pegan pelotazos, te pegan peñascazos... ahora, tu vas allí no hay ni un alma, todas las esquinas llenas de golfos” (Entrv. Biográfica,556-573).* Aunque ella tenga esa imagen del barrio, señala que ella vivía bien allí porque la conocían y respetaban y además contaba con el apoyo y cariño de una sobrina (hija de su hermano) de su misma edad, pero a su pesar tuvo que abandonar el barrio por acoso de su hermano mayor (drogodependiente y con problemas de salud mental): “*pero vamos que yo vivía bien allí, yo el problema que tenía era mi hermano, sí yo me fui por mi hermano” (Entrv. Biográfica, 576-578).*

Conflicto familiar: “Mi hermano es malo, no está loco”

Gema tiene un hermano mayor (45 años) que desde que era pequeña, tiene problemas de drogodependencia y de salud mental. La relación de la familia en general y de ella en

particular con este hermano es muy conflictiva. Desde pequeña, su familia y más su madre y ella, sufren abusos, acoso y persecución por parte de este hermano. Las situaciones y hechos que han sufrido su madre y ella a lo largo de los años, les ha llevado, como última medida, a abandonar su barrio y buscar un piso alejado y en panadero desconocido para que no puedan ser localizadas por él: *“el gran cambio lo que más me ha gustado es verme aquí a este pueblo ahí va, y mi madre y todo, es que estamos como si nos hubiéramos quitado un muerto de encima”* (Entrev. Focalizada, 619-624)

A lo largo de todas las entrevistas con Gema, el tema del hermano drogodependiente es un tema obsesivo para ella, narra con todo lujo de detalles y valoraciones de cómo se sentía en cada una de las situaciones conflictivas que le ha ocurrido con él. Ella piensa que su hermano es malo desde pequeño y por eso, y por las amistades que tenía, cayó en el mundo de las drogas. Aunque ha estado ingresado en el Psiquiátrico y recibe una paga por ello (algún tipo de minusvalía), Gema no considera a su hermano un enfermo, para ella es que es malo, que tiene malos sentimientos: *“ es que a él es que le tira, es que desde chico, es que es malo. El tuvo un psicólogo, porque él estuvo en el Psiquiátrico metido, que se hizo pasar por loco, pero no está loco, sabe muy bien lo que hace”* (Entrv. Biográfica, 641-647)

Su contacto con el mundo de la droga y de los drogodependientes es una constante en su vida: sus amigos consumen hachís los fines de semana para “salir de marcha” e incluso una sobrina ha estado enferma por consumo de pastillas-éxtasis. Como Gema señala está “curada en salud”, es decir, rechaza cualquier tipo de droga, es una persona “anti-droga”, que ha visto y vivido día a día, en compañeros, en familiares, el proceso de destrucción personal y familiar que acarrea el consumo de drogas: *“pero eso del porrito, el rollo del porrito, de los fines de semana meterse lo que se tiene que meter, si, y yo se lo digo mucho, Digo el día de mañana se vais a ver como mi hermano, pues así vais a terminar ustedes... incluso mi sobrina que es mayor que yo, decía que porque le daba vergüenza bailar en las discotecas se tomaba una pastilla. Digo yo que tontería ¿no? Si tu sabes bailar, que tienes tú que ver con la gente si esto es una discoteca ¿te tienes que meter tonterías... porque las pastillas tú sabes con que está hecho, tiene amoníaco, tienen de todo”* (Entrev. Focalizada, 234-255)

Contexto escolar: Excluida en el “pelotón de los torpes”

Gema nos narra su experiencias escolares desde la perspectiva que da el haber vivido un proceso de exclusión educativa: No sacó el Graduado Escolar, (en parte porque abandonó la escuela en octavo, y sus bajas calificaciones). Hoy se arrepiente de no tener por lo menos ese título, y se está pensando presentarse a un curso para obtenerlo.

El centro educativo donde Gema estuvo escolarizada, era una prolongación de las problemáticas sociales de su entorno: drogodependencia, robos, falta de recursos y

materiales, inseguridad, etc: *“mira es que el colegio es un asco, el colegio estaba todo lleno de jeringuillas, se saltaban los golfos y se ponían allí a pincharse, y yo tenía a mi sobrina chica allí metida también y yo tenía que estar pendiente de ella de que no cogiera nada. Lleno de jeringuillas, siempre con amenazas de bombas, allí siempre estaba todo... robando, allí siempre faltaba de todo... porque lo robaban”* (Entrev. Focalizada, 187-200).

Sus vivencias escolares, sobre todo de los últimos años de su escolaridad, nos dibuja continuamente situaciones excluyente para ella y para el “pelotón de los torpes”. Escolarizada en un colegio público de su barrio, recuerda cómo la profesora X le llamaba “torpe” continuamente y la situaba al final de la clase con otros alumnos más con la misma etiqueta: *“Cogía y nos ponían en un huequecito, en una mesa, y ahí nos ponían a los torpes, como éramos nosotros, el pelotón de los torpes. Y siempre estaba en el pelotón de los torpes”* (Entrv. Biográfica, 384-389)

Gema no ha asumido esta “imagen social” otorgada en la escuela, por el contrario ella entiende que no aprende a la primera, que necesita que le expliquen mejor las cosas, que se las repitan, no se considera lista pero puede aprender con mas ayuda de los profesores y con más tiempo: *“porque no es que yo fuera torpe, es que me gusta que me expliquen las cosas, si no la entiendo pues te digo no la entiendo y ya está”* (Entrv. Biográfica, 380-384).

Su apoyo educativo y emocional ha sido y sigue siendo su madre: ella le enseñó a leer y a escribir. Gema valora mucho a su madre, aún siendo una persona sin titulación ni saberes académicos, ella señala que todo lo que ha aprendido se lo ha enseñado su madre: *“No, a mí en el colegio no me enseñaron a leer, ni a multiplicar, ni nada de nada, de nada, de nada eh, yo aprendí en mi casa, me enseñó mi madre, porque era un colegio muy chungo, era un colegio muy chungo”* (Entrv. Biográfica, 407-413).

Cuando recuerda la escuela, y sobre todo a una profesora X que “le hizo la vida imposible”, explota su rabia: *“me tenía amargadita, me tenía amargadita, venía con su cigarro, se sentaba, ya te digo, le hablaba a las cuatro listorras, y a las demás, a mí siempre me estaba humillando, yo no sé cómo me las arreglaba, siempre me estaba humillando”* (Entrv. Biográfica, 918-925). *“Y las maestras a lo único que iban es a cobrar el dinero y a decir las dos o tres cosas a los inteligentes, a los listos y fuera”* (Entrv. Biográfica, 414-417)

En su aula de séptimo curso había dos grupos de alumnos: los del barrio y tres alumnas que no lo eran, pero que asistían al colegio porque se quedaban con sus abuelos: eran las listas de la clase, con un nivel económico y cultural distinto al resto de los alumnos. Gema señala que la profesora explicaba para ellas, no para los demás: *“Dos o tres muchachas que no eran de este barrio, que eran las empollonas, que le decíamos... porque*

eran muy listas... y siempre se dirigían a ellas, ya nosotras al final” (Entrv. Biográfica, 423-437)

Sabemos que las modalidades de apoyo y los procesos de apoyo que se desarrollan en los centros, no sólo son estrategias organizativas sino que pueden conducir (por su sentido, organización y contenido) a proceso de exclusión/ inclusión. En este caso, las estrategias de apoyo que han utilizado con Gema han sido distintas, son dos procesos distintos de apoyo en modalidad (fuera/dentro del aula ordinaria), en contenidos curriculares (apoyo en materias no instrumentales/ instrumentales) y los resultados académicos que obtuvo Gema (todas las materias suspensas/ aprobadas):

En sexto curso, estaba con la profesora X, y salía del aula ordinaria, junto con otros compañeros al aula de apoyo donde daban ética, no refuerzo educativo, sino dibujo y otras actividades parecidas, de hecho ella dice que el único sobresaliente lo tiene en Dibujo. Sus calificaciones en este periodo fueron malas (todas las asignaturas estaban suspensas): *“Hombre sí, el pelotón de los torpes teníamos nuestro apoyo... nos íbamos de la clase a dar ética, que es lo que dábamos... en apoyo ética. Yo apoyo en mi casa, es lo que te estoy diciendo, que a mí me enseñaron a leer en mi casa ¿para qué voy a ir al colegio? P: ¿y apoyo no dabais ni matemáticas, ni lengua?. R. Matemáticas, esquemitas que hacíamos, murales, dibujitos, ea... pues saco el sobresaliente. El primer sobresaliente lo saqué yo en dibujo, que eso sí se me da muy bien” (Entrv. Biográfica, 971-995)*

En ese mismo curso, la trasladan al otro sexto con un profesor (según ella porque era torpe), donde recibe apoyo por parte de su tutor, no salía del aula ordinaria. Sus notas cambiaron y aprobó el curso: *“me quitó de allí porque decía que no, que era muy torpe, que no podía, y me pasó a sexto B, y allí conocí a Don “Y”, él me enseñó a mí, y eso bueno las notas subieron... mira matemáticas, las de sociales es la misma que estaba en sexto A, aprobada, naturales, matemáticas, inglés, todas aprobadas... en sexto no tenía yo apoyo, las clases normales. Pero yo le decía a Don “Y” que no entiendo esto, y me lo explicaba... que me lo explicaba como a mí me hacía falta que me lo explicara” (Entrv. Biográfica, 1164-1189)*

Desde su experiencia como persona excluida de la escuela, Gema nos describe cómo debe ser el papel que el profesor desempeñe en el aula: *“que los traten como a los demás, que los traten bien, ellos están ahí para que ellos los enseñan, no están ahí para perder el tiempo. Que luego el día de mañana es muy duro no haber aprendido nada ¿sabes?... pero es eso, que se tienen que esforzar, enseñar a los que más trabajo le cuesta precisamente, son a los que tiene que enseñar, no a los que menos. Y tratarlos como a personas, porque son niños, no son monos” (Entrv. Focalizada, 48-75)*

Contexto Laboral: “Me he sentido muchas veces un cero a la izquierda”

Cuando cumplió 16 años, empezó a trabajar en una empresa, cobrando menos (60.000 pts) de lo que se declaraba en nómina (130.000 pts) más la pensión de orfandad. Cinco años estuvo en esta situación, y ahora la Seguridad Social le reclama las pensiones de orfandad cobradas indebidamente y que asciende a medio millón de pesetas: *“y mi jefe me ponía una nómina muy alta de ciento treinta mil pesetas, y yo cobraba sesenta. Entonces claro, cuando la seguridad social vio... una mujer soltera, cobrando esto, dijo esto es estafa, y ahora tengo que devolver medio millón, todo lo que cobré de orfandad lo tengo que devolver”* (Entrv. Biográfica, 125-135)

Aunque su puesto de trabajo era esmaltadora, realizaba todo tipo de tareas (limpieza de local, de baños, etc..) que le mandaba su jefe. Trabajaba más que algunos hombre pero cobraba menos. Las razones de este abuso laboral era porque ella era mujer, y además su jefe conocía la situación económica y problemas familiares de Gema y se aprovechaba de estas circunstancias. *“Porque es un machista, cuando yo estaba terminando las cosas me decía: “Gema que se han ido los baños”, que eran unos baños, que eso es corrosivo total, porque son baños que se les hace a los llaveros, y eso tiene unos líquidos tóxicos. Bueno pues me hacía limpiarlos, decía: “Gema que tú entiendes de eso, que a ustedes las mujeres se os da muy bien esto””* (Entrv. Biográfica, 1376-1387)

Actualmente está en paro, pero tiene esperanza de encontrar un trabajo, aunque no es muy optimista a este respecto. Ahora vive una situación de “tranquilidad”, sin el acoso de su hermano drogadicto, sin deudas mayores que las de día a día, con un círculo de amigos y amigas que le hace sentirse acogida y realizando un curso en la que como ella dice se siente uno más. Gema es una persona que ha vivido excluida de la sociedad por muchas razones: por ser mujer, por ser “medio gitana” y por venir de un barrio marginal: *“por todo yo creo que por todo, Y yo creo que las cosas están muy mal para todos, seas gitana, sea payo, trabajo no hay. Si encima de todo eres así, y si no tienes Graduado tampoco”* (Entrv. Biográfica, 1934-1939)

AUTORA

Carmen Gallego

Universidad de Sevilla

2.3. GRUPO DISCAPACIDAD

2.3.1. HISTORIA DE VIDA DE ANA

Perfil Biográfico

Ana es una joven de veinticuatro años *“abierta, espontánea y sincera”* (Autopresentación, 18-19), *“muy vital (...) y muy positiva, muy optimista (...) Y mucha voluntad (...) y tranquila”* (Autopresentación, 82-89), a quien le gusta *“hablar mucho”* y *“hablar de mí con la otra persona, el poder expresarme...entonces... me gusta la comunicación”* (Autopresentación 62-65).

Ana destaca continuamente en su discurso el placer por la comunicación y las relaciones con las personas como aspectos muy valorados. La necesidad de comunicación es una constante a lo largo de todas las entrevistas, como veremos posteriormente. *“sí, y no sé... Y me gusta mucho las relaciones, el contacto con las personas, estar con la gente...”* (Autopresentación 92-94).

Se siente especialmente orgullosa de ser como es *“P: ...de tu vida ¿de qué te sientes tú más orgullosa? R: ¡ay! De ser como soy, sobre todo. De ser como soy, de... y de.. y, no sé. P: ¿Y cómo eres? R: Pues soy una persona sobre todo, con la mente muy abierta, eso es muy importante, y, y estar dispuesta a... si estoy allí pues voy allí, ¿por qué no voy a poder ir allí, no?. Yo siempre desde pequeña hasta ahora me decía mi madre que si yo quería esto, vamos, iba, bufff (hace un gesto con la mano indicando “hacia delante”) directa a por...”* (Autopresentación, 530-547), y verbaliza una clara confianza en sí misma.

No recuerda casi nada de sus primeros años de vida, excepto *“yo solo me acuerdo cuando iba a hospitales porque debido a la deficiencia auditiva que tengo, pues claro, que si vamos a un médico y tal”* (Entrev. Autobiográfica, 471-475).

Ana es la tercera de cinco hermanos con quienes se lleva bien. Actualmente vive con sus padres y cursa el último año de una carrera universitaria. En el momento de realizar estas entrevistas se encontraba inmersa en un proceso de selección para un puesto de trabajo como dependienta. Da clases particulares a dos chicos sordos, como voluntaria de una

asociación, y algunos años atrás, ha trabajado en una empresa de comida rápida, durante algo más de un año.

La relación con sus padres es buena, aunque no tiene tanta confianza con su madre como le hubiera gustado. Disfruta de diversos amigos con los que lleva a cabo distintas actividades de ocio, aunque lamenta no disponer de un grupo al que le guste salir por el día, porque a ella no le gusta demasiado salir por la noche. Destaca entre todos la relación con su mejor amiga, por quien se siente comprendida. La define como la primera persona con la que podía expresar todo. (Entrevista autobiográfica, 331-335).

Mantiene una relación de pareja con un chico sordo desde hace dos años, con el que comparte “sus pensamientos”, su “filosofía”, aspecto que para ella es central. De nuevo valora que se trate de un chico con quien puede expresarse. Se comunica diariamente con él a través de la red, como alternativa a la comunicación telefónica, inviable.

Refleja una imagen de sí misma plena de matices positivos, con características que ella valora mucho en los demás. Se ve como una *“persona que toma muchas iniciativas”*, *“muy activa, me gusta moverme”*, *“...soy muy abierta”* (Entrevista autobiográfica, 169; 196-197; 498). Ante la foto que ha elegido, un primer plano de ella misma, describe: *“(...) dices, qué chica más..., me gusta. Y estoy muy contenta. Y yo siempre lo digo. La quiero mucho a esta chica”* (Técnica de la foto, 50-52).

Las Barreras de Comunicación

“es como que estabas ciega, entonces, lo que ves es lo que hay, entonces tú te adaptas...”

En todos los contextos, escolar, familiar, social... Ana refiere las barreras de comunicación como uno de los factores más importantes en su vida. Quizás son estas dificultades para acceder a los contenidos sociales, culturales, curriculares, las que le llevan a una falta de aceptación durante la adolescencia, como aspecto más negativo de todo lo que le ha sucedido a lo largo de su vida (Biograma). *“(en las reuniones familiares) Porque cuando hablan, pues... pero hay veces que no se, entonces, por eso me aburro, la falta de comunicación. Yo hablo con todos, pero de tú a tú. Entonces, claro, ellos no pueden estar todo el rato conmigo, yo lo entiendo, y ellos también entienden que yo no puedo estar ahí, mirando las moscas.”* (Entrevista Autobiográfica, 839-847).

“(...) pero es que mis primos hablan rápido, hablan diferente, no los entendía, yo no estaba al día, yo me perdía entonces me aburría y me iba. (...)Y todas las noches mis primos se iban a tomar algo al bar y yo me quedaba. Y mi primo me decía: "¿por qué no vienes?" y yo le decía, porque no me entero, ¿y qué hago yo ahí? Me aburro. (Entrevista autobiográfica, 1829-1842).

Siente que ha sido ella quien se ha adaptado al mundo, “Y el mundo de los oyentes que he estado tanto tiempo con ellos, me identifico. Me he integrado, me he acoplado, me he acostumbrado a ellos, me he integrado” (Autopresentación, 334-338), quien se ha esforzado por mantenerse incluida en todos los contextos “(con los oyentes)... me habitué, me adapté ahí, y de alguna manera, tenías que depender de alguien en el sentido de qué ha dicho” (Autopresentación, 432-435); “Bueno, como he aprendido a estar con ellos (su familia, en general) y estar. He aprendido saber estar (...) P: a estar, estar, ¿te refieres físicamente? R: A estar sí eso, físicamente y disfrutar a mi manera. Como explicarte. Es que está muy claro. Si por ejemplo otra persona entre, se tapa los oídos y a los cinco minutos se va. Y entonces, yo he aprendido a estar ahí, y más o menos, sí capto algo o pregunto o hablo, vamos. Estoy ahí” (Entrevista autobiográfica, 853-870).

La falta de aceptación de su discapacidad auditiva ha sido durante algunos años, principalmente en la adolescencia, lo que le ha llevado a Ana a valorar de forma especial todos aquellos sucesos y personas que le han ayudado a verse desde otra perspectiva. “(lo más importante en su vida) ...he aprendido a comprender todo aquello que me pasaba antes, a ver las cosas de otra manera, a tener la mente más abierta (...) en el sentido de que como yo he nacido con una dificultad, con una deficiencia auditiva en este caso, eh, muchas cosas no comprendes. El por qué, ¿no?... te preguntas... la famosa pregunta ¿y por qué yo? (...) porque han venido libros que me han gustado, gente que se ha cruzado conmigo y me han ayudado a comprender... me han ayudado a saber que debo afrontar, que debo luchar...” (Autopresentación, 110-134).

Y en esta aceptación, el acercamiento a la comunidad sorda parece haber jugado un papel muy destacado. Para Ana, conocer a otras personas sordas le ha ayudado a desarrollar un sentido de pertenencia que le ha facilitado el desarrollo de su identidad. También es cierto que no se siente totalmente identificada con ellos, porque “son cerrados” (Autopresentación, 507; Entr. Focalizada, 100), pero a la vez siente haber encontrado esa parte de sí que no conocía. “Entonces es como, es como que te falta... Es como que conoces todo pero te falta

algo. Entonces, al entrar allí, (conocer grupo de sordos) pude descubrir esa parte de mí que me falta por descubrir. Entonces, al entrar allí, pues me di cuenta de que había más gente como yo. Y eso te ayuda a estar más fuerte, al ver que no estás sola, que hay más gente..." (Autopresentación, 258-268).

Para Ana, entrar en contacto con el mundo de los sordos ha sido un elemento central en la aceptación de su discapacidad. *"(...) al ver esa gente sale a la luz esa parte que tu tienes y entonces lo desarrollas y entonces ya, te aceptas. Es una forma de aceptarte que anteriormente no significa que no me aceptaba. Sí me aceptaba pero en el 80% por decirlo así (...)"* (Autopresentación, 294-302). Y a no sentirse única con su diferencia. *"No nunca me he sentido sola, lo que pasa que antes, estando con el mundo de los oyentes, como que no encajaba (...)"* Autopresentación 305-308).

A pesar de ello, de la importancia que tiene en su vida haber conocido a más personas sordas, Ana deja claro que durante mucho tiempo se ha sentido *"partida por la mitad"* (Autopresentación, 340), sin sentirse parte integrante totalmente en ninguno de los dos mundos, como ella los define. *"(...) Muy importante, porque al ser uno, de alguna manera, diferente, eh, no me sentía comprendida en el mundo de los oyentes pero tampoco me sentía comprendida en el mundo del sordo. Entonces, ¿sabes? Decías, bueno, ¿a mí quién me comprende, ¿no?"* (Autopresentación, 470-476). Por otra parte, Ana destaca la importancia que ha tenido en su formación y desarrollo personal el haber estado *"con los oyentes, sé el por qué actúan así, me permite tener una mente más abierta. Y ellos (personas sordas) no la tienen tan abierta a veces, en ciertas cosas"* (Entrev. Focalizada, 121-125).

Ana valora especialmente no sentirse dependiente de nadie. *"(...) y es que tampoco lo necesito (estar al lado de alguien). Eso lo valoro yo mucho, no estar en la dependencia"* (Autopresentación 184-186).

- Trayectoria Formativa

"Como todo el mundo"

EGB, <i>"como todo el mundo"</i> (E.A., 265-266)
FP <i>"No me veía yo capacitada para poder hacer eso (COU)"</i> (E.A., 283-285)

Curso de Lengua de Signos
Un año sin formación
Universidad

- Las Barreras en la Escuela

“La barrera principal, la comunicación. Todo lo demás...”

Para Ana existen algunas diferencias en su escolarización entre los años de la educación obligatoria y la formación posterior. Estas diferencias tienen que ver, sobre todo, con el trato y la atención recibida por el profesorado. *P.- ¿Por qué dicen que estaban más pendientes de ti? R.- En EGB. P.- Ah! En EGB... que estaban más pendientes de ti en EGB que ahora. (en FP) R.- Y ahora no... ahora es como que ya es tu problema. O sea que la función de los profesores son todas las necesidades que tengas. Y en ese aspecto... no sé si es duro, no? pero fue un cambio. Y luego cuando llegué aquí (a la Universidad), volvió como en EGB, más atentos... no todos pero sí había algunos atentos (...) (Entrevista Autobiográfica, 2294-2307).*

Su inmersión en la Formación Profesional fue acompañada de una mayor desatención por parte del profesorado que le lleva a cuestionarse la necesidad de una mayor formación sobre necesidades educativas especiales. *“Que tuvieran más conocimientos sobre las personas deficiente auditivas. Por ejemplo, el aparatito ese... pues no tenían ni idea de eso... y como yo hablo bien, me defiendo y tal... es como que me ven y dicen, "bueno como habla bien y oye... pues ya está, asunto cerrado", no hay que hacer nada más y parece que tienen que se extremos, ¿no? Si eres sordo profundo ah! Entonces ahí hay que hacer algo, pero ¿y en medio qué? También tiene sus necesidades. Como no sabías las necesidades que tenías, no sabes lo que hay, pues no dices nada... pero ahora por ejemplo, sí que sabes algo y te das cuenta y dices, anda y esto, si me lo hubieran propuesto por lo menos... pero bueno... Se nota mucho, captas mucho si tiene interés la gente, yo lo capto, vamos... si tienen interés en ti...” (Entrevista autobiográfica, 2337-2367).*

Las mayores dificultades que ha encontrado Ana a lo largo de su formación tienen que ver con la comunicación. A pesar de su gran esfuerzo para participar en condiciones de igualdad, que ella relata muy gráficamente, *“en los exámenes yo estaba muy pendiente,*

*tenía los ojos como platos para entender las preguntas” (Entrevista autobiográfica 2354-2367), son muchas las ocasiones en las que se ha sentido excluida porque el grupo no ha tenido en cuenta sus necesidades. P: ¿Qué dificultades encontraste en esa etapa? R.- También las barreras de comunicación, siempre...(…) Y otras... (…)*P.- *¿Y en qué lo notabas? R.- Compañeros, en la comunicación si había debates en clase me perdía... es muy importante no?, porque en los debates si no compartes una opinión, dices "mira, pues a lo mejor tiene razón"... te hace pensar y aunque no digas nada tu cabeza está trabajando. P.- ¿Te perdías información? R.- Mucha... mucha y siempre... y me sigo perdiendo información, mucha información. Además es que hay mucha información y fíjate con lo que oigo yo... y otra persona que no oye nada... la información que se pierde... total, mucha, mucha. (Entrevista autobiográfica, 2395-2422).*

La falta de apoyos profesionales y técnicos que facilitasen su integración en términos de igualdad es también una constante en su discurso. En la etapa de escolarización obligatoria, le hubiera gustado disponer de un profesor de apoyo y de un logopeda, figuras ausentes en el centro, *”Sí, me hubiera gustado que hubieran metido en el colegio un profesor de apoyo (...) y un logopeda, aunque yo iba a un logopeda privado, ya... Pero sí, en ese aspecto sí... sobre todo para aprender... un profesor de apoyo para aprender, no para seguir la clase, sino más bien en cuanto a vocabulario, en cuanto a escritura, a escribir bien, en cuanto a la comprensión de la lectura, en ese aspecto más de lenguaje que era lo que me hacía falta a mí...” (Entrevista autobiográfica, 1428-1443).*

Esta misma necesidad de apoyos aparece también durante la Formación Profesional. *“Me gustaban (determinadas asignaturas en F.P.) porque eran en relación con el niño y eran accesibles, eran comprensibles. Por ejemplo había una asignatura que era todo de terminología, de conceptos y palabras... y se me hacía muy pesado y no prestaba atención, la verdad porque es que... Y lo malo del centro, y también del otro... Ahora yo en la universidad utilizo un equipo, un aparatito que se conecta al audífono y el profesor tiene un micrófono y entonces de alguna manera yo oigo al profesor directamente y más amplificado. El día que lo descubrí... dije ¡bueno, vaya invento!! P.- Te hubiera gustado que esos recursos estuviesen en... R.- Sí si porque si lo tendría entendería más cosas y apuntaría más cosas y sería un apoyo bien, notable, un apoyo notable.” (Entrevista Autobiográfica, 2232-2255).*

Las dificultades de comprensión de los contenidos escolares han sido también un obstáculo al que Ana hace referencia en varias ocasiones. *“Sí... pero no me gustaba estudiar (..) Me gustaba lo que hacía porque me gustan los niños, y me siguen gustando pero me costaba,*

aunque lo sacaba... Yo entonces lo consideraba interesante y ahora también, o sea, interesante... (...)P.- ¿Por qué no te gustaba estudiar? R.- Porque a veces era incomprensible lo que estudiaba. Cuando es incomprensible se te hace pesado y si se me hace ligero... estudio, me gusta ponerme ahí. (Entrevista autobiográfica, 2148-2170).

“Ahora por ejemplo hay asignaturas que me gusta estudiar, me gustan porque las entiendo y disfruto estudiando, leyendo y digo "esto, y esto..." y me gusta... pero es que hay otras que son así y punto. Entonces no me entra en la cabeza. (Entrevista autobiográfica 2175-2182).

Además de estas barreras Ana refiere otras durante la etapa de primaria, relacionadas con la necesidad de sentirse normal. “P.- ¿Piensas que eras popular en aquella época? R.- No, nada... era conocida por la DA, por ese aspecto, pero nada más. P.- Conocida por tus compañeros. R.- Y por otras clases también... Los profesores... todos los profesores dicen mi nombre y ya saben quién es... P.- ¿Y eso como te hacía sentir? R.- ¿Cómo me hacía sentir? Muchas veces había momentos, muchos, que deseaba ser normal, de alguna manera, ¿el por qué? Quizás para pasar más desapercibida, en ese aspecto... porque no quería destacar el simple hecho de que tenía una DA, que era sorda, vamos... quería ser normal, como todo el mundo, entonces yo hacía todo lo posible para ser normal... De esa manera, no me integraba muy bien porque yo hacía todo lo posible para ser normal.” (Entrevista autobiográfica, 1520-1543).

En este mismo sentido, demanda apoyos por parte del profesorado como algo necesario para facilitar su aprendizaje. Pero paralelamente, entiende que estos apoyos deben ser los justos, no desea un apoyo externo que le haga sentirse diferente. “sí había algunos atentos... y es que hay cosas como que algunos están tan atentos que no me gusta... P.- ¿Por qué? R.- Porque si yo quiero algo, tendré que ser yo la que tendré que preguntar al profesor, a mí me parece muy bien que el profesor me pregunte si yo lo he entendido pero yo siempre diré que sí... A mí me gusta ir donde el profesor y decir "mira, no he entendido esto" y él me dirá ah pues mira sí, no te preocupes y tal... y eso te hace más independiente, más tú... Lo único que está bien es que cuando vaya a preguntar sé que el profesor siempre va a estar ahí, eso es lo bueno, que por lo menos me lo diga.. (...) Sí, eso de alguna manera me da confianza, el saber que cuando voy donde él, me va a atender” (Entrevista autobiográfica, 2307-2333).

Esta necesidad de pasar desapercibida, expresada como deseo de ser normal aparece también en la etapa de primaria. Le molesta claramente todo aquello que le hace sentirse diferente. P.- ¿Por qué querías estar al final? (sentada en la última fila del aula) R.- Porque

quizás quería pasar desapercibida... que a lo mejor me perjudicaba, fíjate, no prestaba atención... incluso a veces no prestaba atención porque no quería... yo quería ser normal... Entonces si yo quería estar en primera fila es porque quería estar en primera fila y quizás es mejor que yo me de cuenta por mí misma y que yo misma lo descubra... si al final yo me perjudico porque no entiendo lo que dice o no me entero de lo que dice... entonces yo misma me doy cuenta y es mejor que sea yo quien me levante pronto, yo quien vaya el lunes pronto y que me ponga delante, que no lo hacía... (Entrevista autobiográfica, 1763-1782).

PRINCIPALES BARRERAS A LA INCLUSIÓN

-compañero de clase que se metía con ella "por ser más débil" (E.A. 1233-1261; 1314-1315)

-Falta de apoyo escolar: no logopeda, no profesor de apoyo (E.A. 1428-1443; E.F.: 434-445)

-Nivel educativo del colegio (E.A., 1455-1466)

-Ser identificada de forma exclusiva por su dificultad auditiva (E.A. 1522-1528)

-Que el resto le hagan no sentirse normal por su comportamiento hacia ella (E.A., 1530-1540)

-No tener en cuenta su dificultad auditiva en la comunicación oral (E.A., 1560-1573)

-organización del aula. Pérdida de información en los debates.

-demasiada atención no demandada por parte del profesorado (etapa adolescente y adulta) E.A. 2277-2299; 2310-2316)

-Falta de apoyos técnicos que le dificultan el acceso a los contenidos escolares; falta de formación en deficiencia auditiva en el profesorado de Formación Profesional (EA. 2337-2367)

- con los oyentes no podía expresarme todo lo que quisiera (E.A., 347-354)

-Que el resto le hagan no sentirse normal por su comportamiento hacia ella (E.A. 1699-1717)

-No tener en cuenta su dificultad auditiva en la comunicación oral en reuniones familiares, grupos de iguales, etc. (E.A., 1795,; E.A., 1747-1748)

-Desconocimiento de medios técnicos que facilitan la vida diaria (E.A.: 908-938)

-dificultades para acceder a los contenidos sociales (chistes, conversaciones, debates...) (E.F., 82-86)

-dificultades en la adolescencia para encontrar amigos que le gustasen (E.F.: 696-730)

-Contenidos escolares y tipos de metodología (E.A. 2146-2182)

-No-elección de BUP porque no se veía capacitada (A.: 268-296)

ESCOLARES	FAM.	SOCIAL-COMUNIT.
-Juego como elemento que facilita la integración (EA. 114-1152)	-Apoyo y actitud de sus padres	- Soy una persona que se desenvuelve muy bien, enseguida me integro (A. 235-237)
-Interés del profesorado durante EGB (EA 1325, 1346; 1446-1449)	-	- Apoyo y actitud de sus padres en general E.A: 1395-1409; EF: 513-539; E.F.: 567-574)
-Explicaciones después de clase	Expectativas parentales.	- Actitud de sus padres ante diagnóstico (E.F.: 314-401)
-Implicación de sus padres en la educación de su hija y actitud hacia ella. Trato normalizado pero atención a sus necesidades. (EA1395-1416; EF: 512-539;EF. 567-590)		- Socialización entre personas oyentes (EF 121-125)
- Modelos de identificación: conocer una chica sorda que era maestra (1874-1885)		- Conocer la comunidad sorda (A. 373-423; EF: 55-225)
- Compañeros que facilitan apuntes (EA: 2265-2275)		-Detección temprana de la sordera (E.F: 226-313)

PRINCIPALES AYUDAS A LA INCLUSIÓN

- Ayudas

“(una profesora) Me trataba normal, sabiendo que tengo necesidades, me trataba normal (...)”

Entre las ayudas destacadas por Ana durante la etapa de EGB se encuentra el interés que mostró por ella el profesorado del centro *“Sí, porque era una escuela en la que pusieron mucha atención sobre mí, en la que yo avanzaba y... Pusieron mucha atención, mucho interés. Porque en cuanto a... en cuanto a...como explicarte... en cuanto a contenido de... en cuanto a materia, eso, no era un nivel alto, era un nivel medio, normal, ¿no? Pero en cuanto a atención, por mí muy bien.”* (Entrevista autobiográfica, 1328-1338).

“Además, yo creo que es muy importante la atención y el cariño que me han dado... (profesores) entonces, no me quejo” (Entrevista autobiográfica, 1446-1449).

Este tipo de ayudas parecen no tener una organización clara, *¿Quién me ayudaba en clase? Bueno... pues de 1º hasta 5º la tutora es que tampoco recuerdo mucho allí... o después de clase me explicara algo... pero sí, yo creo que todos, si me veían que estaba floja pues seguro que hablaría con mi madre...* (Entrevista autobiográfica, 1388-1395).

En la participación en clase aparecen también como ayudas las ofrecidas por sus compañeros, especialmente a partir de la adolescencia. *" (...) cuando dictaba pues yo tenía a la de al lado que como era zurda pues tenía la hoja y o veía... Entonces era mi amiga, ella siempre me lo dio todo y no he tenido problemas en ese aspecto. Yo con los apuntes y los compañeros nunca he tenido problemas porque como yo siempre les decía "¿me los dejas? " Y nunca me decían que no, me decían que sí. Y ahora también."* (Entrevista autobiográfica, 2265-2275).

Ana destaca sobre todo el interés de sus padres, su implicación en la educación de su hija, su seguimiento diario, y su esfuerzo económico por costear un logopeda del que no disponía en el colegio, como uno de los apoyos centrales que le han permitido progresar adecuadamente en el contexto escolar. *"En casa todos los días mi padre me explicaba la lección (...). Sí, porque a lo mejor la comprensión lectora no era muy buena, era muy floja... entonces mi padre me lo explicaba. Y a veces no tenía ni ganas... pero había que hacerlo, y estaba allí todo el día, y a mi madre le decía "pregúntame la lección" y yo le decía: "¿cómo empieza...?" Y al final me decía mi madre todo, palabra por palabra..."*(Entrevista autobiográfica, 1395-1409).

"P: (...) a qué crees que en tu caso concreto, se debe el que tengas este nivel (educativo, en lenguaje) tan bueno? R: Principalmente por mis padres (...) sí, en parte porque ellos han trabajado mucho, me han llevado, es que se han movido mucho, en médicos, para allá, logopedas, han pagado (...) Y luego también a la actitud de mis padres (...) Sobre todo el que mi hija puede hacerlo y lo puede hacer, y ¿por qué no lo puede hacer? Entonces eso te lo transmite día a día y, claro, tu lo captas y te ayuda a que seas fuerte. Y yo creo que es muy importante la actitud de los padres" (Entrevista Focalizada, 513-539).

Esta actitud de sus padres también es valorada por Ana en términos de normalización *"Y que siempre me trataron mis padres como una niña normal. Y entonces, eso te ayuda a aceptarlo más todavía, a que no me sienta acomplejada, vamos. Una niña más"* (Entrevista focalizada, 582-586).

- Las Barreras Sociales-Comunitarias.

“(...) el único complejo eran los audífonos (...) y no era por mí, sino porque fijate que yo decía, ¡jo!, si la otra persona me lo ve ya actúa diferente”

De nuevo las barreras comunicativas son el principal obstáculo con el que se ha encontrado Ana a lo largo de su vida. Barreras que limitan su acceso en condiciones de igualdad, a los contenidos sociales y culturales *“(...) cuando hay mucha gente, esté donde esté, eh, yo no puedo, en el mundo de los oyentes no puedo estar, saber lo que está diciendo todo el mundo, o por ejemplo, si están en un debate, a mí me encantan los debates, pero no puedo, hay limitaciones...”* (Autopresentación, 408-415). En este sentido, el aprendizaje de la Lengua de Signos aparece como un instrumento que facilita su comunicación, aunque esto solo sea así en un grupo de gente, próximo a ella, el mundo del sordo, como ella lo define. Este lenguaje le dota de una independencia en diferentes contextos muy valorada por Ana *“Entonces, si estoy en el mundo de los sordos, no sé, al poder expresarte te sientes fuerte, que eso no quiere decir, no descarto que con los oyentes no estaba, vamos... solo pasa que al no descubrir lo otro me habitué... me adapté ahí, y de alguna manera, tenías que depender de alguien en el sentido de qué ha dicho, qué hacemos o qué vas a hacer. Yo en lo otro, no (comunidad sorda). Me sentía libre”* (Autopresentación, 426-437).

Destaca también como barrera el hecho de no haber podido disponer de diferentes materiales e instrumentos que podían haber facilitado su vida diaria, por desconocimiento de su existencia. Siente que su hermano, con una dificultad auditiva similar a la suya, ha tenido más facilidades al haber podido conocerlos por ella. *“Yo me alegro mucho que yo haya nacido antes que él porque de alguna manera, sabe que existe (apoyos), por ejemplo, yo utilizo un despertador vibrador, que entonces yo no lo sabía, me lo he comprado hace tres años, entonces antes, no sabía que existía, entonces, mi hermano ya lo tiene, gracias a que yo lo he comprado sabe que existe, sabe que existe otros aparatos que yo he utilizado y por lo menos, aunque no les utilice pero sabe que existe, entonces... Sabe que existe el lenguaje de signos, él sabe algo, y como en mi casa ya viene mi amiga y viene mi novio, saben que existe la lengua de signos...”* (Entrevista autobiográfica, 912-929).

El trato diferencial mostrado por distintas personas en los distintos contextos sociales ha sido un elemento que ha hecho sentir a Ana excluida, y parece haber sido un factor que ha

influido en la falta de aceptación de su dificultad auditiva durante los primeros años de vida. *“La falta de aceptación, quizás, una pequeñita... Porque tampoco estaba tan acomplejada, ¿eh? P: pero falta de aceptación, ¿de? R: de mi sordera. P: ¿por ti misma o por tus compañeros? R: No, no. Por mí, por mí. Pero es que es curioso, porque yo no pensaba, o sea, yo llevaba el pelo largo no por mí, sino porque el otro lo viera y cambiara de actitud. Era eso, pensaba tanto en el otro, que, jo, es que me ve, y ya cambia, ya no se atreve, jo, me da mucha rabia porque no se va a poder acercar. (...)”* (Entrevista focalizada, 751-767).

- Biograma

2.3.2. HISTORIA DE VIDA DE LUISA

Perfil biográfico

Luisa tiene veinticuatro años. Trabaja en una fábrica ubicada en un Polígono Industrial a las afueras de Santander. Su tarea, mecánica y repetitiva, se reduce a una parte muy concreta del proceso de fabricación de una conocida marca de galletas de origen vasco. Pese a tener una jornada laboral de nueve horas diarias y una experiencia en la empresa de tres años, su sueldo y el de su pareja, con el que comparte piso desde hace siete meses, no es suficiente para mantener el alquiler de una casa, por lo que son beneficiarios de una ayuda concedida por el ayuntamiento para alquiler de la vivienda.

La pérdida de su madre, cuando ella contaba con seis años de edad, y el abandono por parte de su padre de las responsabilidades familiares, hicieron que Luisa y sus hermanos (cuatro varones y dos mujeres) pasaran su infancia y adolescencia entre centros de protección de menores –habitualmente religiosos-, colegios internos y los hogares de su tía y de su abuela materna.

Resumen de una vida

La muerte de la madre de Luisa, de la que apenas guarda recuerdo alguno, parece ser el detonante de una vida que ella relata como *llena de desgracias*. El hogar, conformado por siete hijos (cuatro varones y tres mujeres) y el padre (albañil de oficio), se viene abajo a raíz del fallecimiento, y éste comienza una vida de autodestrucción (alcohol y drogas) que le llevará a una muerte prematura (45 años) cuando Luisa contaba con veinte años de edad.

Tras la desestructuración del núcleo familiar, pasan a ser su referencia figuras maternas de la familia, y el personal –en buena parte religioso- que formaba parte de los diferentes centros en los que estuvo interna. A ello debemos añadir que su situación fue particularmente problemática puesto que, según relata, se le detectó una meningitis de pequeña, que parece ser la causante del retraso mental que le diagnosticaron, y que hace que su vida transcurra por unos itinerarios bien definidos.

Del momento de la valoración de su retraso mental, Luisa no recuerda nada, simplemente vive de los recuerdos que le contaron diferentes familiares sobre la enfermedad que tuvo, el

sufrimiento de sus padres a causa de ella y lo cerca que estuvo de la muerte en aquellos momentos.

“P. (...) Entonces ahora nos toca hablar de cuando tú eras pequeña, muy pequeña. Decíamos de antes de ir al colegio, ¿qué recuerdas de esa etapa de tu vida?

R. Por lo que me ha contao mi abuela yo de pequeña tuve la meningitis. Y lo pasé muy mal, muy mal, que los médicos pensaban que me iba pa el otro barrio. Pero ya me ves, he salido adelante” (E.B.)

“P. (...) Me decías que habías tenido una meningitis de pequeña, ¿no?

R. Sí.

P. Entonces, yo te quería preguntar, ¿cómo crees que te influyó a ti en tu vida? ¿Cómo crees que era tu vida antes y después de esa enfermedad?

R. Es que me dio de chiquitina.

P. ¿Cómo de chiquitina? ¿Cómo cuánto calculas tú de edad?

R. Me dio pues recién nacida o al poco tiempo de haber nacido, algo así. O sea, yo todavía no estaba en mi sano juicio. Todo se lo tuvieron que comer mis padres y la abuela y... y me pegó fuerte. Me dijo el médico que o me quedaba bien bien, o me quedaba tonta o más o menos. Más o menos ha salido así.

P. ¿Qué más recuerdas de...? Porque me decías, bueno yo no me acuerdo pero mi abuela me contaba... ¿Qué te ha contao de ese momento? ¿Cómo fue ese momento en el que tú estás enferma? Los médicos te dicen (...)

R. Pues que lo pasé muy mal, que no sabía cómo reaccionar, o sea los médicos les decían que no sabían si iba a salir o me iba a quedar en una silla de ruedas, o que no iba a estar bien de medio cuerpo... o sea que mis padres estaban destrozaos.” (E. F.).

El paso por los diferentes centros de menores –todos femeninos- produce una añoranza de la convivencia en familia y de compartir la vida con sus hermanos. Es más, se relata como un episodio especialmente doloroso la estancia temporal (tres meses) por uno de esos centros en otra comunidad autónoma, lo que producía, evidentemente, una complicación añadida para las salidas quincenales o semanales que solían tener lugar en casa de su tía y que reunían a todos los hermanos.

“P. ¿Y cómo te veías tú en esa época?

R. Mal, me veía mal.

P. ¿Por qué?

R. *¿Por qué? Porque no estaba con mi familia. Solamente les veía un fin de semana cada quince días. Bueno, yo tenía más relación con la gente de los colegios que con mi propia familia. O sea que salí y bueno..., pues ya empecé a tener relación con mis hermanos, con mi padre.*" (E.B.)

Entre todos los vaivenes familiares, Luisa cursó la Educación General Básica hasta los 14 años. Desde ese momento y hasta que es mayor de edad, permanece sin escolarizar, aunque ocupa su tiempo con las tareas que se organizan en el centro donde vive:

P. *“¿Y en S.T. qué haces?*

R. *Pues por las tardes teníamos estudio, y por las mañanas ayudábamos a hacer las tareas, por ejemplo: planchar, hacer la habitación, fregarla, barrerla y todo eso. Y por la mañana también hacíamos aprender a coser...*

P. *¿Qué estudiábais por las tardes?*

R. *Pues estudiábamos aprender a estudiar. Pues hacíamos matemáticas, sociales, para que no se nos olvidaría.*

P. *¿Y las chicas que estaban contigo, ¿eran todas chicas o había chicos también?*

R. *No, chicas.*

P. *Esas chicas que estaban contigo, ¿estaban también sólo en S.T. o iban a otro colegio además?*

R. *Ese colegio solamente era interno. Salían a estudiar a otros laos.*

P. *¿Y tú no?*

R. *Yo no. Había más gente que no...*

P. *Que estaba en tu misma circunstancia, ¿verdad?" (...)* (E.B.)

P. (...) *Y explícame un poquitín como eran esas tardes de estudio. A ver, imagínate que estamos aquí ahora, cuéntame un poco lo que hacíais.*

R. *¿Qué hacíamos? Pues eso, estudiábamos, nos ponían fracciones...*

P. *Pero a ver, por ejemplo, ¿de cuántas personas era el grupo en el que tú estabas? aproximado...*

R. *De dieciséis.*

P. *Dieciséis, dieciséis personas...*

R. *Cada equipo.*

P. *Dieciséis un equipo, ¿y una profe?*

R. *Sí, y una monja.*

P. *Y una profesora, una monja en este caso.*

R. Venía un profesor de L.S., del colegio de L.S., pues a ayudar a los que iban a cursos ya avanzados.

P. Y a ti, por ejemplo ¿no? ¿Tú te quedabas sólo con la monja?

R. A mí y a otras, no a mí sola.

P. Sí, vamos...

R. Sí.

P. O sea, había gente que iba con ese profesor de L.S. y otras personas que se quedaban con las monjas (...)

P. (...) ¿Y esas dieciséis chicas que estaban contigo, a ver, descríbemelas, ¿cómo eran?

R. ¿qué te las describa? Pues eran chicas que tenían problemas, problemas en su entorno familiar. Bueno, había gente también que era adoptada, hay dos amigas que tengo y que son adoptadas. Hay otros pues eso, que tenían problemas, hay otros que les metían porque eran huérfanos y bueno...

P. Y tú, por ejemplo, amistades, ¿tenías, no tenías, te sentías bien con ellos, te sentías mal con ellos?

R. Sí, muy bien, porque yo era una de las chicas que también era huérfana. Y después al morirse mi padre, pues yo ya salí del colegio interno. Cuando murió mi padre fueron todas las monjas a la iglesia". (E. B.)

Quando cumple 18 años, y por insistencia del personal religioso de la residencia en la que vivía, cursa un Programa de Garantía Social en la Centro Integral de Ayuda: "Auxiliar de ayuda a domicilio y resistencias asistidas" que durará dos años y que incluye un período de prácticas. Posteriormente, una vez cumplidos los 20 años, Luisa debe abandonar el internado, pero las monjas consiguen otro lugar para ella: la asociación A., dedicada a trabajar con población discapacitada. En los cuatro años siguientes (de los 20 a los 24) vivirá con su tía.

En cuanto a su relación con esta asociación, en un primer momento ocupa su tiempo trabajando en un centro ocupacional, un lugar concebido como paso previo a su ingreso en un centro especial de empleo. Su jornada laboral se desarrolla bajo las condiciones del empleo protegido lo que crea un techo de cristal difícil de romper. Unido al deseo de cambiar de trabajo se encuentra el deseo de haber seguido estudiando hasta el nivel superior y sacar una carrera. Recuerda haber tenido problemas en la escuela desde siempre, unos problemas que ella achaca directamente a la enfermedad que sufrió durante su infancia.

“Esa época fue la mejor de mi vida (...). Las monjas eran como mi madre” (Ayudas)

A pesar de la ausencia de su familia de referencia, Luisa tiene, en general, buenos recuerdos de los internados por los que pasó. Su vida ha estado siempre vinculada a algún tipo de institución de este tipo, hasta el punto de que reconoce que cuando necesita ayuda acude, en primer lugar, a la persona de referencia que tiene asignada en el centro de empleo protegido, su *asistente* o al psiquiatra de la asociación. Ellos han seguido de cerca la situación emocional de Luisa tras la muerte de su padre.

Sus años de colegio trascurrieron, en su opinión, con todas las ayudas que el profesorado ha podido desarrollar para lograr que superara las materias escolares. No echa en falta ninguna ayuda, no entiende que el centro educativo, las aulas o el profesorado hubieran podido organizarse de otra forma para favorecer su aprendizaje:

P. (...) ¿Y facilidades o cosas positivas de la escuela que te hayan ayudado a seguir, a estar bien, a...?

R. ¿Facilidades? Las profesoras que me ayudaban. O sea, decían por ejemplo, hay que estudiarse esta lección, y venían a ayudarme a estudiarla, a ponerme más facilidades para aprenderlo.

P. ¿Facilidades? ¿De qué tipo? A ver, ponme un ejemplo.

R. Pues me lo ponían por fotocopias, hacíamos, o sea, yo leía la lección, ¿sabes? Y después hacía lo más importante de la lección, y todo eso.

P. ¿Como subrayar y así? ¿Sacar lo más importante?

R. Sí, sí lo importante. Después yo lo escribía y me lo estudiaba más fácil.

P. ¿Y no utilizabas el libro de texto? Te daban fotocopias a ti ¿o cómo?

R. El libro de texto, no, no, no lo utilizaba yo.

P. ¿Y tus compañeros?

R. Sí, mis compañeros sí.

P. Y cuando subrayabas, te daban esas fotocopias, considerabas que a ti te ayudaban, ¿estabas en clase con los compañeros?

R. Sí, sí.

P. ¿O estabas en otra clase?

R. Ellos lo veían.

P. Ellos lo veían; lo que hacías tu y lo que hacían ellos.

R. Sí.

P. ¿Y eso cómo te hacía sentir?

R. Pues yo bien, yo decía ¡ala, a pensar!

P. O sea, fastidiaros, ¿no?

R. Claro.

P. Que a mí me ayudan y a vosotros no.

R. Ellos tampoco se lo tomaban mal. Porque decían... si la cuesta, habrá que echarla una mano, ¿no?" (E.B.)

Entre las asignaturas en las que obtenía mejor nota se encuentran gimnasia, dibujo y matemáticas. El resto, más necesitadas de memorizar para ser superadas, ofrecían menos oportunidades de éxito para Luisa

De la misma manera, una vez terminada la escolarización básica y en su estancia en una residencia religiosa (S.T.) hasta los 20 años de edad, recuerda que allí se esforzaron por crear un ambiente familiar estable:

"P. Llegas a los diez años, a ver, acuérdate de cuando llegaste, y... ¿qué? ¿Qué me puedes contar de esa etapa?

R. ¿De esa etapa? La mejor de mi vida.

P. ¿La mejor de tu vida? ¿Por qué?

R. Porque ahí me ayudaron mucho.

p. ¿Quién?

R. Las monjas.

P. ¿Por qué consideras que te ayudaron?

R. Porque fueron como mi madre. Estaban encima mío, estaba a ver lo que hacía, nunca me dejaron a un lao, nunca. Si estaba enferma estaban encima mío, si necesitaba ropa me lo compraban, o sea yo ahí... me ha ido de maravilla. Y cuando salí lo pasé muy mal.

P. ¿Cuándo saliste, en qué año?

R. A los veinte.

P. ¿Cuándo saliste qué paso?

R. Yo ya salí con el trabajo este de A. Y bueno, fue un sock y poco a poco me fui adaptando y tal." (E.B.)

"P. ¿Y qué tal el ambiente en S.T.?"

R. Bien. Muy bien. Llegaba reyes, teníamos todos reyes, llegaba cumpleaños, cumpleaños, si necesitábamos ropa, ropa..." (E.B.).

Una vez cumplidos los veinte años, y tras el fallecimiento del padre, Luisa abandona el centro con un puesto de trabajo que desarrollar, un puesto que fue buscado por el personal

de dicho centro y que, como he señalado, estaba directamente vinculado a una asociación que trabaja con discapacitados. Las atribuciones sobre su desarrollo escolar y laboral son siempre externas y giran en torno a todas las personas que se afanaron en crear el ambiente familiar que Luisa no tenían.

Tras cuatro años de noviazgo con P., un joven de 32 años que ocupa también un puesto laboral en un centro de empleo protegido, deciden irse a vivir juntos, algo que está favorecido, sin duda, por el consentimiento de su tía. Declara que ha encontrado a su pareja ideal y describe su relación con ella como una relación de ayuda y respeto. Cuando se le pregunta específicamente sobre el tema, declara que ambos comparten las tareas domésticas y que ser mujer en la vida no conlleva tener una vida más difícil de la que tendría un varón en sus mismas circunstancias.

“Yo tenía un pensamiento: que [en] A. sólo entraban los chavales tontos” (Barreras)

El desarrollo y disfrute de una vida que podríamos calificar como *plena*, pasa en las sociedades de hoy en día (por lo menos en buena parte de los países del Norte de Europa) y en el momento histórico que estamos viviendo por tener una familia con cierta estabilidad, estar escolarizado durante unos años, tener un puesto laboral que te permita vivir y formar una familia. Querámoslo o no, este es el modelo social que se considera normalizado. Cuando alguno de estos pasos en el camino no se da correctamente, nos alejamos del modelo considerado adecuado y el funcionamiento de nuestro mundo responde a otra lógica.

En el caso que nos ocupa y como ya he señalado, la temprana enfermedad de Luisa, la pérdida a edad muy temprana de su madre, el abandono por parte de su padre de las responsabilidades familiares y en consecuencia, el ingreso en diferentes centros de menores (de ella y de tres de sus hermanos) conforman ya, desde el inicio de su vida las primeras *barreras* para la participación social y el desarrollo personal.

A todas estas dificultades habría que añadir el comienzo del curso escolar. El primer día de clase es recordado por Luisa como un día duro donde hubo lágrimas, tristeza y un berrinche propio de la edad infantil. En estas circunstancias, una primera respuesta hacia el colegio fue la trasgresión de las normas, como forma de protesta por su situación personal, familiar y escolar.

“P. ¿Recuerdas el primer día de clase?”

R. ¿El primer día de clase? Muy mal, no quería ir. Con eso te lo digo todo. (..)

R.(...) hasta que poco a poco me fui haciendo al colegio, pero al principio... yo las liaba como Amancio.

P. ¿Como Amancio?”

R. Sí, o sea, yo me acuerdo que en el colegio interno allí en L., resulta que nos reunimos unas cuantas, ¿no? en el patio, había pista y al lado había columpios. Y resulta que cogimos revistas, las rompimos, cogimos un mechero ¡que no sé de donde!, y queríamos hacer la hoguera de San Juan, y la hicimos. ¡Bueno que si la hicimos!. Después nos cayó un pedazo de bronca, un castigo... Vino mi abuela al colegio... y poco menos. Y ya no me acuerdo de más. Así de pequeña, no me acuerdo.” (E.B.)

Pese a los esfuerzos del personal de los centros que como ya he señalado antes, y a juzgar por las declaraciones de Luisa, hicieron todo lo posible por ofrecer un ambiente familiar digno, su escolarización es recordada como una etapa difícil por sus dificultades para seguir el ritmo escolar:

“P. Mira, vamos a pensar así en global, en la época del colegio y tienes que poner un adjetivo, ¿cómo la describirías? (...)

R. Yo creo que me trataron bien. (...) Para mi fue una etapa difícil.

P. ¿Por qué?”

R. Pues eso. No se me quedaban las lecciones y eso.

P. ¿Qué cambiarías de esta etapa? Si pudiéramos volver atrás...”

R. Que no hubiera tenido la meningitis.

P. ¿Tu crees que las cosas hubieran sido diferentes?”

R. Sí.

P. ¿Mejores, peores...?”

R. Mejores.

P. ¿Sí? ¿Por ejemplo?. ¿Qué hubiera sido mejor?”

R. Pues el haber estudiado como cualquier niño, sin tener que tener ayuda.”(E.B.)

El diagnóstico oficial de una discapacidad mental, hace que Luisa pueda acceder a un tipo de trabajo que, en teoría, está adaptado al tipo de trabajo que alguien con su misma (dis)capacidad puede llegar a desarrollar. Como se sabe, el establecimiento de estas políticas crean unos itinerarios bien definidos sobre lo que un discapacitado puede o no ser, hacer, sentir y a qué lugares y bajo qué circunstancias puede acceder. La primera dificultad

aparece en el puro momento en que el personal religioso de S.T. le informa de que la opción que han elegido para ella es trabajar en la asociación A. Luisa tiene que enfrentarse en un primer momento con sor F. por entender que ni ella, ni otra compañera eran tontas, pues por todos es conocido que a A., sólo van los tontos. Pese a todo, ambas aceptan. Luisa hace un primer cursillo –una estancia en un centro ocupacional- donde se desarrolla un período de prueba para ver si es capaz de manejar las máquinas y de producir en un determinado ambiente de trabajo. Sin embargo, las ocho horas diarias de producción no obtienen a cambio un salario, sólo la *satisfacción* de poder pasar a un centro especial de empleo donde sí se cobra: en nuestro caso 65.000 pesetas al mes, el sueldo mínimo. Su amiga abandonaría al poco tiempo porque su madre vive como un estigma el trabajo de su hija en la asociación.

Paralelamente a su trabajo en el centro ocupacional, Luisa desarrolla un trabajo en el centro de día de la asociación, pues el programa de garantía social cursado le permitía atender a población que no puede valerse por sí misma y que es usuaria de los servicios de la asociación.

El trabajo de Luisa tiene una jornada laboral de nueve horas con tres cuartos de hora por medio para comer, actividad que se desarrolla también en la empresa. Veamos cómo describe ella misma su trabajo:

“P. A ver, ¿qué haces exactamente en A.?”

R. ¿En A.? Pues trabajar, en galletas.

P. Explícamelo.

R. A ver, pues es una cinta larga, y cada chaval o chavala tiene pues una galleta. Bueno, la mía es yo y otra. Porque es la artichoco y se pegan a los guantes, ¿sabes?, y las que se me van a mí las pone ella y si no la otra, pues la que repone. Pues todas las galletas. Bueno, y si salen mal, ¡me cago en el de arriba catorce veces!, ¡jo!, ayer nos salieron de perros.

P. ¿Por qué?

R. Porque hay a veces que nos lo traen a granel, en cajas. Y bueno, hay a veces que te salen bien, pero hay otras veces que son así, con chocolate y tal, y hay veces que se salen así...

P. Ya, ya... que las capas como que no quedan bien.

R. ... Y bueno, pues si hay mucho lo tenemos que tirar, ¡uff!, se nos pasan la leche de bandejas... y A.: “¡qué hacéis!”

P. ¿Quién es A.?

R. La encargada de galletas.” (E.B.)

Como vemos, las tareas desarrolladas en la fábrica donde está empleada Luisa son tareas rutinarias y repetitivas. ¿Hasta cuándo será así? Por el momento ella ya ha expresado abiertamente el deseo de cambiar de trabajo, no sólo para ganar más, sino para conocer a otra gente que no esté vinculada a la asociación. Esta ha sido su respuesta cuando se le formuló la pregunta.

“P. ¿Qué es lo que te haría más feliz en tu vida?

R. ¿Qué es lo que me haría más feliz? Pues que me tendrían en cuenta para un trabajo fuera de A. Porque ha habido una chavaluca que le han encontrao un puesto en F. Que me tendrían en cuenta.

P. ¿Por qué fuera de A.?

R. Porque ganaría mucho más (...).

R. (...) y conocer a más gente, estar en otro trabajo” (E.B.).

En definitiva, y como se puede desprender de la narración del caso, la mejora de su vida actual pasaría por tener un empleo fuera de los centros protegidos, aquellos organizados para personas discapacitadas. Pero igualmente importante que reconocer cómo mejoraría su vida, es reconocer la valentía por haber llegado a ser una mujer independiente que con 24 años ha escogido el tipo de vida que quiere tener y que ha aprendido que formar una familia es tomar una decisión que debe ser madurada, pero sobre todo, una elección más dentro de todas las que tomamos en nuestras vidas. ¿Bajo qué condiciones se ha tomado esa decisión? ¿En qué medida está influenciada por su subjetividad de persona discapacitada? El discurso de Luisa no me permite hacer ningún tipo de afirmación sobre el tema.

AUTORA

Adelina Calvo
Universidad de Cantabria

2.3.3. HISTORIA DE VIDA DE ROSA

Perfil biográfico

Rosa tiene 20 años, es la menor de dos hermanos y vive en Suances. Este pequeño municipio de la costa oriental de Cantabria ha sido el lugar en el que ha crecido y que quizás algún día pueda dejar, no sin añoranza, para empezar a vivir de manera independiente con otras personas que puedan cuidarla.

Tiene una familia poco extensa pero con la que mantiene una estrecha relación. El núcleo lo integran sus padres- pescador y ama de casa- y su hermano, al que llama entre risas, Chachi. A ellos se añaden sus abuelos, sus tías y sus primas, que vienen a verla con frecuencia y de las que habla con cierta admiración.

Para Rosa las relaciones personales son el epicentro de su vida. Sus satisfacciones e insatisfacciones vitales han estado directamente relacionadas con el respeto y el aprecio que los demás, como iremos viendo, manifestaron en algún momento hacia ella.

Resumen de una vida

Rosa recuerda que de pequeña solía salir con sus padres y su hermano, que montaba en bicicleta o que se reunía con sus amigas del barrio para jugar. Con sus palabras evoca a una niña traviesa, divertida, simpática y aventurera que tiene recuerdos gratos de su primera infancia y también de buena parte de su adolescencia, en la que los juegos de calle se cambiaron por encuentros de fin de semana con las amigas de siempre en una cafetería próxima a su casa.

Sin embargo, en ocasiones esos recuerdos compartidos se entrelazan con nostalgia en el tiempo y es difícil saber en qué momento se fue separando e iniciaron caminos diferenciados. Rosa sabe qué ha sido de su amiga Nerea pero confiesa que hace tiempo que no la ve y que no queda con ella porque empezó a trabajar y se fue a vivir con su novio.

Rosa sigue estudiando y como ella misma dice, preparándose para aprender a vivir. Colabora en casa- porque sabe que a sus padres les satisface enormemente- y espera a que lleguen los fines de semana para poder ver al chico del que está enamorada y que conoció hace tres años- aproximadamente- en un campamento de verano. Siente que desde entonces su vida está pasando por un momento especialmente bueno y le parece impensable que las cosas le

puedan ir mejor.

P: Hasta los 18. Y a los 18, ¡bueno!, ¡madre mía!, ¡cuéntame esta línea!

R: (Se ríe) me marché y conocí a S.

P: O sea que ese año fue un año especial.

R: Sí.

P: Por muchas cosas. Te marchaste del instituto y fuiste, ¿a dónde?

R: A F.

P: Fuiste a F. de convivencias, ese verano. ¡Ah!, esto debe ser un verano acabado un curso.

R: Sí.

P: Te vas, te marchas del instituto, Rosa. Va por F. y después, ¿qué más pasa?, por qué supera el 10.

R: Conocí a S. (emocionada).

P: Conoces a S., ¿qué más?

R: No sé.

P: Toda esta curva dura, ¿hasta cuándo?, ¿todavía sigue?

R: Sí (emocionada).

P: O sea que ahora mismo estás al tope, al 100%.

R: Sí.

P: Muy bien. Te marchas del instituto, conoces a gente en F. y conoces en particular a S. Y ahora mismo la vida es maravillosa.

R: ¡¡Buena!!.

P: ¡Muy buena!

R: ¡Jo!, sí” (5CMC.005: 367-402).

En la actualidad, tiene una red de personas que la apoyan en los diferentes entornos en los que se mueve, la mayoría de los cuales están pensados para personas con discapacidad. Esto es, Rosa pasa la semana y muchos de los fines de semana con otras personas con discapacidad. Para ella, lo realmente importante, es que ha dejado de ser el objeto de burlas de algunas de las personas que la rodeaban.

“Se metían conmigo en el colegio y en el autobús”

Rosa empezó a ir al centro de educación Infantil y Primaria de Villa de Suances, su lugar de residencia, pero su trayectoria escolar transcurre entre diferentes centros ordinarios próximos.

Esto es, Suances, Comillas o Lorente.

No sabe el motivo por el que tuvo lugar el primer cambio de escuela a los 7 años, pero si recuerda que fue después del accidente de coche que tuvo.

“P: Mmm, hoy no te voy a preguntar muchas cosas más pero si te voy a preguntar una cosa, cuando túuu, antes me has dicho que primero fuiste al colegio en Suances, y después fuiste a Pinar.

R: Sí.

P: ¿Tú te acuerdas con cuántos añitos fuiste a Pinar?.

R: Cuando estaba mala.

P: Cuando estabas mala, ¿qué te pasaba?.

R: Lo del accidente.

P: ¿Lo del accidente?. Yo no lo sé, ¿eh?.

R: No me acuerdo.

P: Tuviste un accidente Rosa.

R: Sí.

P: ¿No te acuerdas que te pasó?.

R: Me pilló un coche (2CMC.002: 653-672).

Pese a que algunas cosas cambiaron en su vida después del accidente, ella no alude a su nueva situación con resentimiento. Recuerda que cuando era pequeña no tenía dificultades para caminar o para hablar pero lo evoca de manera anecdótica cuando trata de explicar el trabajo que algunos de sus profesores hicieron con ella.

No obstante, sí precisa que el traslado de colegio marca el comienzo de una etapa de su vida difícil. Rosa afirma que pese a que sus compañeros en general la trataron bien o la “cuidaron”, tuvo que aguantar las burlas de chicos que dentro o fuera de la escuela se metían con ella. Es esta situación la que recuerda con amargura durante la etapa de primaria y que se volvería a repetir más tarde.

“P: ¿Qué me cuentas de P.?, ¿qué recuerdas?.

R: Cuando un niño me pegó.

P: ¿Por qué te pegó?.

R: Porque es malo.

P: Porque es malo.

R: Los padres están sepa, separados.

P: Mjú, pero ¿te pegaba sólo a ti o pegaba a más niños?.

R: Me pegaba sólo a mí.

P: ¿Y a ti te gustaba eso?

R: Niega con la cabeza” (2CMC.002: 720-733).

“P: Imagínate que pudieras cambiar algo de lo que pasó cuando estabas en P., ¿qué cambiarías?, ¿qué dirías?... ¡Ojalá no hubiera pasado tal cosa!, ¿qué cambiarías?.

R: ¡Jo, el chico que se metía conmigo en el autobús!. Se metían también.

P: ¿En el autobús también se metían contigo?, ¿un chico?.

R: Sí.

P: Pero, ¿no era el mismo que en el colegio?.

R: No.

P: Otro.

R: Otro.

P: ¿De tu colegio también? O de... ¿no iba al colegio?.

R: (...)

P: ¿Era de fuera del colegio?

R: Iba...

P: Iba al colegio, ¿y qué te decía Rosa?.

R: (...) se metía (2CMC.002: 1055-1078)

Rosa señala que en el Instituto, además de las dificultades que tuvo para esquivar las bromas de algunas compañeras- sobre lo que le inquieta hablar-, se encontró con el rechazo general del grupo-clase. En momentos diferentes a lo largo de la entrevista insiste en recordar que no la dejaron asistir a una cena que habían organizado o que no la quisieron llevar a un viaje que hicieron a Barcelona.

En sus explicaciones se objetan, en algún momento, motivos personales- como son sus dificultades para caminar-, pero sobre todo, y como se recoge en sus palabras, fue la falta de apoyo por parte de sus compañeros la causa o el motivo principal:

“P: ... ¿Qué es lo que recuerdas del instituto?, ¿qué es lo que...?, ¿qué es de lo que más te acuerdas?.

R: (...) De todo.

P: ¿Me cuentas algo?. De aquello que recuerdes más.

R: De la cena.

P: De una cena, ¿qué cena?.

R: No fui...

P: ¿No fuiste a la cena?, ¿por qué?

R: Porque no querían y que me colgaron” (2CMC.002: 1167-1180).

No obstante, sería posible afirmar que las dificultades u obstáculos que Rosa encuentra para su participación social se ciñen fundamentalmente al contexto escolar y, más concretamente, a su relación con los iguales. Es decir, las referencias a las actividades con sus padres y al tiempo pasado con algunas amigas del barrio- sobre todo una vez alcanzada la adolescencia- tejen a su alrededor una red de apoyos que explica la satisfacción que Rosa expresa en otros entornos de su vida.

“Era apoyo la asignatura que más me gustaba...”

Para Rosa, la principal fuente de apoyo en la escuela fueron sus profesores y en particular, los que la venían a buscar a clase y la llevaban a trabajar a un aula de apoyo. Mientras el resto de su clase trabajaba Matemáticas o Lengua, Rosa pasaba su tiempo en un aula paralela aprendiendo a hablar o haciendo deberes.

En general, el recuerdo que tiene de sus profesores es bueno pero difuso. Rosa sostiene que sus profesores hicieron todo lo que pudieron por ella, pero es incapaz de recordar el nombre de ninguno de sus tutores, reiterando su preferencia por los profesores de apoyo y su forma de trabajar, tanto en la primaria como en la secundaria.

“P: ... ¿Te gustaba ir al instituto?

R: Sí.

P: Mjuu. ¿Sí?, ¿cuál era la asignatura que más te gustaba?

R: ...

P: ...En el instituto. De todo lo que hacías, ¿qué era lo que más te gustaba?.

R: Era apoyo.

P: ¿Apoyo?, ¿en el instituto también?

R: Sí.

P: ¿Cómo se llamaba la profesora de apoyo?.

R: Era Alberto.

P: ¡Era un chico, quien te daba apoyo! Alberto.

R: Sí, Alberto.

P: ¿Y que te enseñaba Alberto?

R: De todo.

P: ¿Pero Alberto era tu profesor de clase o era el profesor de apoyo?

R: De apoyo.

P: Y... ¿Alberto estaba en clase contigo o te ibas fuera?

R: No, me iba afuera.

P: Y mientras tu te ibas fuera, ¿tus compañeros se quedaban en clase?

R: Sí.

P: ¿Con tu profesora?

R: Sí.

P: ¿Cómo se llamaba tu profesora?

R: (...) No me acuerdo.

P: No te acuerdas de tu profesora.

R: No.

P: ¿Te gustaba?

R: ...

P: ¿Te gustaba tu profesora o... ?

R: Era...

P: ¡Jaaa!... Que cara! Era ¿cómo?

R: Aburrida.

P: ¿Era aburrida?! Y tú preferías irte con Alberto.

R: Sí. (muy rotunda)" (2CMC.002: 1252-1297).

Es posible pensar, teniendo en cuenta que los espacios físicos y sociales definen y facilitan un tipo de relaciones, que las clases de apoyo eran para Rosa un espacio en el que podía mantener un contacto directo y continuo con la persona que le prestaba apoyo y que esta situación, lejos de ser percibida como un problema, era una importante fuente de apoyo para ella. En diferentes momentos a lo largo de las entrevistas Rosa expresa la necesidad de sentirse protegida y cuidada, una percepción se podía ver incrementada por la relación tan cercana que se le daba desde el aula de apoyo.

Esta explicación nos ayuda también a entender cómo se siente Rosa en el Centro de Formación pre-laboral al que acude desde hace tres años y en el que está en clase con un grupo reducido de compañeros también con discapacidad. En él ha dejado de ser objeto de burlas, siente que cuentan con ella para todo lo que se hace y que está realizando aprendizajes importantes para su vida como persona adulta.

A la tranquilidad de esa situación se añade la satisfacción de tener un grupo de amigos a los que puede ver algunos fines de semana- entre los que se encuentra el chico que le gusta- y

con los que pasa unas semanas de vacaciones en verano.

Para acabar, quisiéramos señalar las dificultades de Rosa para trazar su futuro. Sabe que tiene algunas obligaciones que cumplir en casa y con relación a las personas que quiere pero desconoce cuáles son sus derechos como persona y confía en que sean sus padres los que definan lo que será de ella más adelante, como siempre hasta este momento han hecho.

No obstante, merece la pena destacar que también tiene sueños propios, entre los que están el poder llegar a trabajar y vivir fuera de casa con la persona a la que quiere.

AUTORA

Susana Rojas
Universidad de Cantabria

2.3.4. HISTORIA DE VIDA DE CARMEN

Perfil biográfico

Carmen tiene 24 años y ha pasado toda su infancia y adolescencia (desde los cinco a los veinte años) en un centro residencial de monjas donde llegó tras la muerte de su abuela, quien venía ocupándose de su crianza después de que su madre abandonara el hogar familiar. Su padre, de profesión albañil, reorganizó su vida familiar con su actual compañera y el hijo de ambos que ahora tiene 19 años. Carmen no ha participado de dicho núcleo familiar (construido al margen de ella que permaneció residiendo con las monjas) y actualmente mantiene un contacto muy esporádico con ellos.

Carmen vive desde hace ocho meses con su pareja compartiendo piso con la familia de él (su hermano y su madre enferma). Ella es consciente de la necesaria provisionalidad de esta situación, aunque también aprecia las dificultades que tendrá para acceder a un piso propio, dadas las condiciones laborales tanto de su compañero como de ella. Ambos trabajan en un Centro Especial de Empleo.

Su proyecto vital podría resumirse en: conseguir un piso propio, casarse con su actual pareja por la Iglesia, ser cantante y, quizás, tener un hijo. En lo profesional ha abandonado todos sus proyectos iniciales: ser secretaria y luego ser cantante.

“Yo de pequeña siempre me ha gustado, como de secretaria no lo he podido hacer porque yo no, no tengo cabeza para meterme esos, tantos libros ahí en la cabeza, yo no tengo. Siempre me ha gustado la música. O sea, aparte de eso, me gustaba la música, o sea ser cantante y eso, pero claro yo a mí, a mí no me importa esforzarme pero claro yo tengo ese miedo de... y si no llego. Ese miedo ¿no?, que a veces te haces muchas ilusiones y luego no llegas, o sea ese derrumbe que tienes después ¿no?, claro yo, o sea yo no tengo a nadie que tampoco me pueda guiar, ni me pueda. ¿me entiendes?, me pueda dar unas clases de canto porque claro para eso hay que tener voz” (Entrevista focalizada 269-288).

Barreras escolares: “yo interés ponía (...), pero no valía, no llegaba”

Carmen hizo la EGB en un colegio público del barrio donde permaneció hasta los 16 años, momento en el que abandona el centro sin el título de Graduado Escolar. Después realizó un Módulo de Garantía Social de Peluquería en un IES próximo y después otro programa de Garantía Social Especial en una asociación para personas con discapacidad de la Región. Este programa duró igualmente dos años y ella lo describe así: *“O sea, no era una cosa específica como lo que hice de Peluquería que era Peluquería y punto, y ya está. Eran varias cosas, pues un día que si hacías pan otro día empaquetabas. Lo que te tenía ahí que en dos años ibas aprendiendo”* (EB 293-299).

Así, la trayectoria formativa de Carmen puede resumirse como sigue:

Edad	Tipo de programa formativo	Institución	Comentarios relevantes
Hasta los 16 años	Educación Primaria	Colegio Público de la zona	Abandona el colegio sin obtener el Graduado Escolar
16-18 años	Programa de Garantía Social: Peluquería	IES de la zona	
?	Programa de Garantía Social Especial	Asociación para Personas con Retraso Mental	

Su estancia en el colegio estuvo marcada por dos tipos de dificultades: las académicas y las de relación con sus compañeros.

En lo académico, las dificultades comenzaron pronto para Carmen quien asegura que al principio, de chiquitina, las cosas eran fáciles, pero *“a medida que iba creciendo, iba pasando de curso, yo ya me notaba un poco más trabada en los estudios. Entonces sí, me empecé a preocupar un poco...”* (EB 938-942).

El bajo rendimiento académico de Carmen tiene igualmente relación con la dificultad que ella tenía para preguntar sus dudas en alto ante sus compañeros durante el desarrollo de las clases: *“Es que, si pregunto, voy a parecer tonta, es que se van a burlar de mí, es que me van a mirar” Tenía ese, ese digamos, ese complejo”* (EB 1419-1423).

Carmen opta, a cambio, por resolver sus dudas al finalizar la clase: *“Cuando se iban los chavales de clase, iba donde la profesora con el librito o con la, con el cuaderno que tenía*

yo y se lo decía a ella: "Oye, me puedes, me puedes, me puedes explicar esto es que no lo he entendido muy bien y tal" (Entrevista autobiográfica 1018-1025)

De esta manera podemos asegurar que los sistemas de mayor aprovechamiento académico para Carmen se derivan de las relaciones bis a bis con el profesor, bien preguntando al final de la clase, bien cuando recibía apoyo individual al finalizar la jornada escolar, mientras que el resto del tiempo escolar el tratamiento era homogéneo para todos: *"lo que es el horario de clase era todo igual, todos igual"* (EA 1237-1239).

Podríamos decir que, puestos a indagar sobre los apoyos escolares recibidos por Carmen, únicamente encontramos la referencia a una profesora que se quedaba después de clase (de 5 a 6) ayudándole con las tareas del día y *"en el colegio allí de las monjas venían profesores y te ayudaban a hacer los deberes"* (EA970-973). Ambas iniciativas se nos antojan más voluntaristas que de apoyo sistemático.

Pero para Carmen, no hay lugar para cuestionar si en aquel momento pudo haber recibido más ayuda en lo escolar. Su discurso refleja en todo momento un sentimiento de "gratitud debida" que le impide cuestionar este apoyo escolar (como cuestiona otro tipo de ayuda a lo largo de su vida, por ejemplo en el ámbito de lo laboral). Su discurso conformista y de agradecimiento se sustenta en, al menos, tres argumentos:

1. La profesora con su ayuda al finalizar la clase demostraba su interés por ella: *"Y a mí me parecía bien porque, oye, ella, ella tenía interés por mí, por que yo aprendiera porque yo, yo me superaría. No lo veía, no lo veía mal. P: No te parecía mal. Y en el momento, ¿no te parecía mal, tampoco? R: No, no, no. No me parecía nada mal. Además, se lo, se lo agradecía. Pues yo se lo agradecía"* (EA 1250-1261).

2. Los profesores en ese momento desconocían su "discapacidad". Como luego veremos con más detalle, para Carmen la certificación de minusvalía que tuvo lugar a los 13 años tiene un efecto mágico al que atribuye todo el poder objetivador de su identidad discapacitada. Así, tiene según ella toda la lógica pensar que para los profesores *"No es lo mismo saberlo que no saberlo. Hombre, si tú lo sabes, se supone, ayudas más, ¿no?"* (EA 990-993).

3. Pero, en definitiva el argumento principal es que poco o nada se podía hacer puesto que, a pesar de las ayudas y de todo el interés que ella le ponía al estudio, ella "no valía" "no llegaba". Como veremos esta explicación ("yo no valía") aparece en más ocasiones a lo

largo de su discurso y constituye un ejemplo genuino de naturalización o psicologización de los procesos sociales (El problema soy yo, está en mí). Las aportaciones que en este sentido se han hecho desde las posturas del determinismo biológico son evidentes y encuentran aquí, en la vida de Carmen, un asiento ideal para tomar cuerpo.

“Porque no valía, o sea, yo, hombre yo mi interés le daba. O sea, yo cogía y, en el colegio, donde las monjas, a las seis, a las seis empezaba el estudio hasta las siete porque a las ocho se iba a cenar. Entonces yo, ese tiempo, lo aprovechaba. Si tenía que estudiar, estudiar, si tenía que hacer deberes, deberes, hacía deberes.

No, por mí, o sea, yo interés ponía, pero no, no sé, no valía. Yo, por mucho que esforzaba, no llegaba y no llegaba. Hombre, llegaba en el sentido de que, lo básico, leer, escribir, hacer cuentas, multiplicar o dividir, sí. Pero, pero ya, por ejemplo, de hacer una carrera, pues no. Lo básico sí pero ya más...” (EA 1180-1199)

Como hemos dicho, la otra gran dificultad para Carmen provenía de la relación con sus compañeros de clase. Ella recuerda que en muchas ocasiones era objeto de burla por sus granos en la cara o de forma inespecífica por su retraso escolar. Sin duda, en su recuerdo las relaciones sociales fueron conflictivas o estresantes en algún sentido porque al preguntarle qué cambiaría del colegio su respuesta es rotunda: los compañeros de clase.

Una única amiga en la escuela (cuyo nombre no aparece en su relato) es citada como apoyo social. Su filiación o vinculación afectiva con esta compañera se resume en que aquella niña le defendía de los demás. Veamos cómo lo relata la propia protagonista:

“Entonces, así de amigas, amigas, una chavaluca pero, pero ahora es... Sí esa chavaluca sí, se portó muy bien conmigo, ¿ehh? Ella me defendía, a veces y eso. "Oye dejadla en paz, pobre chavala". Porque tenía granos.P: Mjú.R: Y yo, claro, unos pedazo huecos en toda la cara ¿ehh?, sólo por la cara. Tenía, pero gordos, ga mecá, parecía una tortilla. Y, de pequeña, me llamaban granosa. Al tener granos, me llamaban granosa. Esa chavaluca sí me defendía, a veces”. (EA 1049-1064)

Sin embargo, a pesar de que su discurso no avala la tesis de haber tenido una red social mínima de en el colegio (ni como veremos en otros ámbitos y momentos de su vida), sin embargo Carmen no expresa ninguna sensación de aislamiento social en este momento. Retomaremos más tarde este asunto que afecta a otros ámbitos de su vida.

Barreras familiares: “yo sé que mis padres nunca han estado orgullosos de mí, pero, por el sentido de que tenía esa minusvalía”

Como hemos dicho, Carmen no ha convivido en un núcleo familiar tradicional porque su madre se fue cuando ella era pequeña (“me abandonó y no quiso saber nada”) y quedó al cargo de su abuela paterna hasta que esta murió. En este momento, y con 5 años, Carmen ingresa en un centro residencial de monjas en el que permanecerá hasta los 20 años.

Esta situación hace que la narración de Carmen esté marcada por dos constantes:

1. Las referencias a su núcleo primario de socialización son casi todas relativas a la vida en el centro residencial, a excepción de su primera infancia (que pasó con su abuela).
2. La figura paterna se presenta en el discurso de Carmen totalmente desprestigiada y acompañada de expresiones personales de resentimiento y reproche.

Si tratamos de respetar una estructura cronológica, encontramos que la primera infancia de Carmen junto a su abuela es, sin lugar a dudas, el momento del que guarda mejores recuerdos. En su discurso la relación con su abuela es claramente materno-filial y abundan las expresiones de afecto, reconocimiento y nostalgia de dicho tiempo: *“y me daba, pues, un cachín de pan o me atendía, me daba mimines. Esos recuerdos, pero, claro, de una abuela, que no tenía obligación de nada. Entonces, hoy en día me acuerdo de ella y, y digo: “Si estarías aquí, por lo menos que no, ¿sabes?, por lo menos que lo que he conseguido, que lo vería ella, ¿sabes?. Es, digamos, la pena que tengo que, que la tendré ya para toda la vida porque ya para tras ya no vuelve”* (EA 897-910).

Después, durante la mayor parte de su vida, el entorno de relación primaria para Carmen era la Residencia de Monjas. Aquí su narración es ambivalente, a veces de gratitud, a veces de reproche, pero en ningún caso de rechazo como sucede con la figura paterna. La narración de Carmen está, como es lógico, salpicada de anécdotas y observaciones sobre su vida en la residencia. Globalmente consideradas estas expresiones, comunican una imagen de uniformidad y rutinización de la vida cotidiana. Esto se manifiesta en los horarios o, simplemente en la elección del propio vestuario (*“Entre monjas no te podías arreglar. La ropa, te lo colocaban ellas y te decían: “Pues te pones estos pantalones y este jersey”. No es igual que ahora que tu coges un pantalón que te gusta a ti y un niki que te gusta a ti. O sea, ellas, ellas te colocaban la ropa y te decían lo que te ibas a poner”* (EA 1267-1275)).

Por último, en la fase más reciente de la vida de Carmen, el principal vínculo afectivo y de referente en su vida cotidiana lo representa su pareja, con quien vive desde hace poco tiempo. Su pareja es para Carmen la única persona de su entorno en la que hoy por hoy confía. Para ella, encontrar una pareja así, con relativa estabilidad es un valor poco frecuente porque en su opinión, los chicos suelen buscar relaciones pasajeras “para un rato”, “para un rollo” y *“enseguida se aburren y cuando se aburren enseguida te largan”*(EF 126-128), o sea que, *“la mayoría, yo creo que buscan pues eso, un rato de diversión y luego carretera”* (EF 170-172).

El principal núcleo de unión entre ambos, en palabras de Carmen, se deriva de la solidaridad que genera un pasado similar en cuanto a la ausencia de relaciones familiares. Así, opina ella, *“como (él) lo ha pasado mal como lo he pasado yo, pues en ese tema estamos más unidos”*. (EF, 71-73)

Por tanto, la vinculación primaria de Carmen “al mundo” puede resumirse como sigue:

0-5 años	5-20 años	20-24 años	24 años
Abuela	Residencia de Monjas		Pareja

Sin embargo, como ya hemos dicho, la figura de su padre no es algo indiferente para Carmen. A pesar de que, como vemos, no ocupa ningún lugar en su crianza (o justamente por eso) sus sentimientos hacia él son de agudo reproche. Sus expresiones sobre él le dibujan como la antítesis de lo que para ella es un buen padre. Por tanto, paradójicamente su ausencia está constantemente presente en la vida de Carmen.

Como decimos, el discurso de Carmen está repleto de ejemplos que ilustran la despreocupación (desprecio) que Carmen percibe de su padre:

“Las notas, ¿cuántas has dejao? No es para reñirte, pero por interesarte un poco, pues si tienes un hijo te interesas un poco por los estudios de ella, ¿no? No, tampoco. O, yo que sé, ¿a ti de mayor qué te gustaría ser? Si, también, me meto en la habitación, como ahora muchos padres, preguntarte si tienes algún problema, si quieres lo hablamos y lo intentamos solucionar. Ese, esa comprensión entre padre e hija” (EA 162-175).

Los ejemplos anteriores de despreocupación o falta de interés son para Carmen síntoma del desprecio hacia ella que percibe de parte de su padre y que resume con la imagen de quien abandona a un animal:

“Estuve en un colegio, fui de interna allí y se despreocupaba. O sea, un padre que no venía ni a verte el, los fines de semana, ni a preguntar por ti, como cuando dejas un animal ahí, dejas como, ala, apáñatelas” (EA 150-156).

Sin duda, para Carmen hay un punto de inflexión importante en su relación con su padre en el momento del diagnóstico de la minusvalía. “Lo que hicieron no me gustó” (anuncia muy pronto en la entrevista), puesto que ella asegura que la llevaron engañada a dicho examen y que la pretensión última de su padre no era otra que la de beneficiarse de la pensión que esperaba obtener tras el diagnóstico (pensión que nunca obtuvo dado el insuficiente porcentaje de minusvalía que le fue adjudicado a Carmen).

En cualquier caso, Carmen entiende que su discapacidad (objetivada a través de dicho proceso de valoración de la minusvalía) es un elemento fundamental para explicar la despreocupación de su padre hacia ella, el rechazo y desamparo al que se ha visto sometida:

“Entonces, mis padres, yo sé que mis padres nunca han estado orgullosos de mí, pero, por el sentido de que tenía esa minusvalía. A lo mejor, yo entiendo que a lo mejor eso a ellos les asustaba al decir: "Es que es una hija que..." Hay gente que sabe llevar esas personas, ¿no? "Ay, que tengo una hija minusvalía. ¡Ay, Dios mío que no" A lo mejor, yo entiendo, o sea, que en el momento que te lo dicen te asustas, ¿no?, porque es una cosa que desconoces. Pues sí, te puedes asustar, o bueno, tampoco es para decirla "Ala, aparte, ¿no?" Tienes una minusvalía, pues para toda la vida. Tú no entiendes, tú. Entonces, yo creo, que mis padres nunca han estado orgullosos de mí porque, por ese tema” (EA 629-650).

Podría decirse que en la narración de Carmen la escena que mejor simboliza el abandono que ella denuncia en relación a su padre es la que describe en la técnica de la foto. Carmen elige para comentar una foto de su primera comunión. Su relato es de un gran dramatismo.

“Y llegó ese día. Yo me arreglé, bueno me arreglé, me arreglaron ellas, yo era una niña, me compraron los zapatitos, los calcetines. Todo ellas, ¿eh?, todo salió de ellas, ellas ¿no? Y, bien, o sea guapa, ellas me peinaron y todo, muy guapa iba. Pero ese día no vinieron. Ese día salí yo, o sea salieron todas las niñas, éramos, éramos como diez niñas ahí, así en fila, yo con una mejor amiga, se llama Susana, que es gitana pero que no está, está en Asturias, yo como era mi mejor amiga pedí a las monjas que haría la Comunión junto a ella, que era mi mejor amiga. Entonces salimos las dos de la mano, que yo llevaba unas flores para la

Virgen y ella otra cosa, no me acuerdo lo que era, llevábamos las dos de la mano y claro yo veía que todas las niñas estaban sus padres y a mí hasta ese día me faltaron.

P: Y ¿tú lo notaste mucho o no? R: ¡Hombre! a mí, lo noté y me dolió porque claro todo el mundo saludaba a sus papás: ¡hola! Y haciendo fotos a sus niñas. Yo ni un saludo, ni una foto. Esa foto sí, pero de ellas, que me sacaron fotos pero de ellas y fuimos a la Magdalena pero porque ellas tenían coche, me llevaron ellas a la Magdalena pa, pa, pa hacer un paisaje más bonito y yo veía que (ininteligible) yo cuando terminé la Comunción fui donde las monjas y las niñas que terminaban la Comunción fueron donde sus padres y ya partieron a llevarlas allí a comer, donde sus padres, llevarlas allí a comer y todo y yo fui donde la monja, que es la que yo, la que más quería y pregunté por mis padres. Digo: ¿y mi papá?, (porque claro era una niña), ¿mi papá?, (claro yo no preguntaba por mi mamá porque mi mamá no era ella entonces yo preguntaba por mi papá, que era mi sangre) ¿y mi papá?, claro las monjas, claro en ese momento, ¿qué dices a una niña de doce años?, ¿qué la dices? para que no sufra más bien, ellas sabían, ella sabía que mis padres no. Y yo le preguntaba: ¿y mi papá? Ellas me decían: no, es que no ha podido venir porque tenía cosas que hacer, pero no te preocupes que nosotras te llevamos a la Magdalena, te hacemos fotos, te compramos cositas y tal, no te preocupes que estás con gente y tal, claro pero no un padre, ¿me entiendes? O sea yo, ¡hombre! yo pos, me fui a la habitación y lloré un poco porque daba pena, todo el mundo con sus niños, luego ya se me pasó un poco, fui donde ellas, me llevaron a la Magdalena, me compraron cosas pero ya suplantar una cosa por otra es difícil porque es un padre y que un padre no venga a ese fecha” (Técnica de la foto 99-173).

Definitivamente, Carmen encuentra la confirmación abierta, sin ambages, del rechazo que experimenta por parte de su padre. Así lo expresa: “yo, cuando iba creciendo, lo pregunté y ya me dijeron la verdad, las monjas: “es que tu padre no te quiere”. ¿Es un palo, eh? para una niña (...)una vez me dijeron en una ocasión que no tenía que haber nacido.,P: ¿Tus padres te dijeron eso?. R: Mi padre, vamos. P: Tu padre.,R: Mi padre, que en vaya hora he nacido” (Técnica de la foto, 187-209).

Podríamos concluir que la principal ayuda de Carmen es ella misma. Esta cualidad de autosuficiencia es para ella, además, motivo de orgullo: “Saber que no estás pendiente de nadie, ni de mis padres, o sea, ni que mis padres estén pendientes de mí, ni yo de nadie, ¿sabes? Es decir, pues ser un poco autónoma, me refiero, ser yo misma” (Autopresentación 64- 70).

Reconoce en sucesivas ocasiones su soledad esencial: “Entonces yo, yo sabía que ni por un lado ni por otro. Era yo misma, yo sabía que a partir de los veinte años era yo misma, me

iba bien o me iba mal, pero era yo misma, yo era yo misma, no podía contar con nadie” (EF 550-556).

Sin embargo, no es su discurso fatalista ni de una amargura paralizante. Más bien se reconoce en ella una suerte de capacidad resiliente que llama la atención: *“Hombre, yo soy una persona que siempre he salido de todo, ¿sabes?, lo ¿? A lo mejor, me ves hundida hoy y mañana me ves con esa fuerza, ¿no?”(EB 607-611)*

Barreras laborales: “como no valía para estudiar tampoco me dieron salidas”.

Carmen, con 24 años, tiene sin embargo ya una experiencia en lo laboral nada despreciable. Al terminar el Programa de Garantía Social (Peluquería) decide emprender la búsqueda de empleo por sí misma. Su discurso en este punto se vuelve un reproche hacia las monjas porque, en su opinión, no recibió suficiente apoyo de su parte como había sucedido con otras compañeras de la residencia a quienes, según ella, habían ayudado en la búsqueda de empleo. Las monjas le ofrecieron trabajar como limpiadora. Carmen argumenta: *“yo quería aspirar a más, no quedarme ahí limpiando y ya está. Entonces yo le dije, digo yo, digo: “ya, pero es que a mí, es que a mí limpiar no me gusta”. “Ya, pero no se puede elegir”. “Pero, pero si puede salir otra cosa mejor...” Y las monjas, como sabían que yo no tenía más estudios, o sea, como no valía para estudiar tampoco me dieron salidas, que ellas a lo mejor tienen muchos contactos (...) entonces yo, ya me vi, me vi sola” (EF 473-496)*

En la narración de Carmen se observa enseguida la dicotomía insalvable que existe para ella entre las habilidades de estudio y las laborales (*“no valgo para estudiar, para trabajar s”*). Este discurso es, sin duda, un elemento fundamental que configura su identidad y limita en este caso no solo sus aspiraciones en lo académico, sino también en lo laboral. Este discurso es la llave que definitivamente le cierra las puertas a multitud de oportunidades y que justifica que su destino laboral esté ya “escrito”.

Lo cierto es Carmen emprendió la búsqueda de empleo, llevando personalmente su currículum a los supermercados y peluquerías, y tal procedimiento no dio ningún fruto. Finalmente, las monjas le sugieren una actividad que no puede considerarse en modo alguno un empleo. Durante medio año aproximadamente acude al ropero de una ONG de la Iglesia Católica: *“Allí, allí, pues colocaba ropa, limpiabas por allí, atendías a la gente, porque era como un comercio, como una tienda, que las monjas tenían, o sea, los venían los vecinos de los barrios, que a lo mejor, yo qué sé, un pijama en la tienda es más caro y allí*

era más barato, entonces (ininteligible) un duro y van allí. Era ropa usada, ¿eh?, pero bueno alguna ropa estaba bien” (EF, 685-697).

Después, también por iniciativa de las monjas, Carmen contacta con una Asociación Regional para personas con discapacidad en donde comienza su “auténtica” carrera laboral. De la mano de dicha asociación Carmen ha trabajado en dos empresas distintas. Al principio, la idea de acudir a dicha asociación (muy conocida en la región) no le gustó nada (“es un centro para subnormales”): *“Claro yo, ¡hombre! yo, no me veía tan mal tampoco para... ¡Hombre! sé que tengo algo, pero ¡joder!, pero no me veía tan mal, entonces. Al principio no me gustó la idea, pero claro muchas veces digo yo si a veces no tienes nada, tienes que tirar de alguna manera. (...)Se notaba que había unos niveles inferiores a otros pero claro yo, yo como estaba desesperada (ininteligible) y no encuentras, no encuentras y te dicen: pues hay de X (Asociación de personas con discapacidad) y tal. Al principio pues ¡hombre! daba pena porque oye, yo, de tan mal, o sea, yo he salido bien, a mí no se me nota y tal, peor yo podía haber salido así, ¿me entiendes?. Es que eso muchas veces... A mí me daba pena de esa gente. Claro, tú imagínate que lo tienes tú, dicen: ¡mira!, ese subnormal por ahí” (EF 723-760).*

En la primera empresa que le contrataron (aparentemente una empresa ordinaria en la que algunos puestos quedan reservados para personas con discapacidad) la tarea de Carmen consistía en: *“Eraaa, era, unos cajones grises, grandes, que estaban sucios y tenían como una lavadora, tú le metías en una lavadora y luego estaba un tiempo y lo sacabas y lo secabas, o sea, lo sacabas de la lavadora y tú lo secabas, con papel. Era eso, constantemente, meter uno, sacar otro, meter uno, sacar otro. Y estuve, pues, un, un año” (EA 341-351).*

Aquel trabajo, para Carmen, se empezó a hacer insostenible y aunque pidió un cambio de puesto laboral, no lo consiguió. Notaba, por las respuestas del encargado, que no le iban a conceder ninguna oportunidad de mejora laboral, “que no podía aspirar a más” y que se iba a quedar en ese puesto para siempre. Así pues, volvió a la Asociación intermediaria y allí le proporcionaron su segundo empleo, donde trabaja actualmente.

Carmen trabaja actualmente en una Empresa de Empleo Protegido con una jornada laboral de ocho horas más 45 minutos para comer. Allí, su labor puede estar destinada bien a colocar galletas en bandejas de plástico antes de ser empaquetadas, bien a ordenar en cajas unos muelles (piezas de coches) según un orden muy sencillo. Desconoce cuándo y por qué se le destina a cada una de estas tareas. Igualmente no parece tener claro los

sistemas para incentivar y de promoción laboral que se utilizan en la empresa, lo cual, resulta así explicado un sistema completamente arbitrario.

“Bueno las categorías, hay categorías más altas y categorías más bajas pero claro eso lo cambian cada cuatro años. A lo mejor unos cobran más de prima porque tienen la categoría más alta. Yo a lo mejor me hago cincuenta cajas y otros se hacen, otros se hacen cuarenta cajas y cobran más, la prima, pero claro también tienen más, tienen, al ser... Eso va todo por categorías, si tú tienes la categoría alta aunque tú hagas cincuenta cajas, la prima vas a tenerla baja porque es la categoría que tienes. P: Y el tener una categoría superior o inferior, ¿de qué depende? R: Pues dicen que depende de lo que trabajes y tal. ¡Hombre! yo la producción siempre la saco, yo muchas veces, yo donde estoy tengo que hacer treinta diarias, treinta cajas diarias y yo me hago sesenta cajas diarias, sesenta, cincuenta, a veces, pero bueno, a veces cincuenta, por ahí, entre cincuenta y sesenta. Dicen que es por la antigüedad o el tiempo que lleves allí metido y, y por lo que trabajes, lo que pasa es que esas categorías no se revisan todos los, o sea, no se revisan todos los días, se revisan cada cuatro años y ya o te la cambian o no, ¿me entiendes? eso ya es función del jefe” (EF 779-815).

Sin embargo, probablemente es el clima social, las relaciones en su empresa lo que menos satisface a Carmen. Ella asegura no tener ningún amigo allí (salvo su compañero), no se fía de nadie. Argumenta que al irse a vivir con su compañero aquello generó rumores y críticas hacia ella que no le gustaron. Ahora cree que es preferible mantenerse alejada. Cree que sus compañeros “si te la pueden hacer, te la hacen”, “no hay compañerismo”. Según Carmen, el hecho de irse a vivir con su compañero pudo generar envidia dentro del taller porque la mayor parte de ellos no podrían irse a vivir con su novio, aunque quisieran: *“la mayoría es de que están en residencias o que están viviendo con una tía, con un padre, pero no está viviendo con ella (su pareja). Entonces al principio, ya te digo, es mucha, yo creo que es envidia y muchas veces por querer, como no lo puedo hacer yo. Porque en una residencia te ponen un horario y si estás en casa con tus tías te ponen un horario, también”.* (EF, 981-991).

Igualmente, Carmen encuentra que muchas de sus compañeras no respetan su relación con su novio y abusan del contacto físico con él de forma constante. Carmen establece algún tipo de conexión entre esta conducta y el hecho de que sus compañeras están casi todas “operadas” (esterilizadas), lo cual, es sin embargo, algo para ella “lógico” o que no necesita ser cuestionado.

“Sí, sí, todas (están operadas). Hay pocas, o sea, hay pocas, yo por ejemplo no estoy operada y alguna más pero muy pocas y no estoy operada porque yo tengo la cabeza bien, a mí no me hace falta porque yo sé lo que es bueno y lo que es malo pero ellas son como niñas, o sea, no saben lo que es bueno y lo que es malo, entonces tienen mucha manía de, de sobar, a los chavales, o sea, una cosa que digas ¡hola!, pero todo el rato sobando, (...)yo le dije a él: ¡oye! a mí no me importa que hables con ellas pero páralas porque éstas no, no tienen un límite, o sea, un día se van con otro y otro día se van con otro, no saben, quien se lo ponga se lo da y claro, digo: ¡páralas!, porque te pueden meter en, no por mí, ¿eh? pero yo te digo que te pueden meter en un jaleo, ¿eh? porque son personas que no rigen” (EF 1120-1145).

El poder de una etiqueta: la “discapacidad certificada” como barrera de barreras.

Sin duda alguna, la narración de Carmen podría ejemplificar de forma muy completa cómo se ha ido construyendo su “identidad discapacitada”, de forma que todos los aspectos de su vida, todas las relaciones (familiares, escolares o laborales) y la percepción que ella ofrece de sí misma quedan mediatizados por dicha identidad. Tiene en este proceso una función primordial la certificación de minusvalía que Carmen obtiene con 13 años. Sin duda, su narración nos permite ver cómo este procedimiento evaluativo tiene un poder absoluto y determinante sobre su vida posterior. Su función en el proceso de objetivación de dicha identidad discapacitada es indiscutible.

El proceso de diagnóstico de la minusvalía (descrito como un examen realizado por “una enfermera o algo así”) le produjo en su momento un efecto de pánico: *“Me, me pensaba lo peor. Digo “A ver Dios mío, que soy subnormal” (EA 722-724).*

En esa situación, de nuevo se sintió sola: *“Ese miedo, entonces hombre, apoyo, de nadie, ¿ehh? O sea, yo me lo tragué para mí sola, me lo, o sea, me lo metí en la cabeza, poco a poco lo fui asimilando y hasta hoy” (EA 842-847).*

Como es natural, Carmen tras la certificación de su minusvalía no se siente “otra”: *“me diagnosticaron que tenía una minusvalía, pero vamos, que a mí no me, o sea, a mí no me incapacita para nada que yo sigo mi vida como una vida normal, lo que pasa que oye, pues no valgo para estudiar” (EA, 656-662).*

Así, su narración nos permite ir viendo cómo tal minusvalía certificada, externamente impuesta va reflejándose en todos los ámbitos de la vida de Carmen. Primero en su vida

escolar, después en el trabajo: *“Yo noté que había un poco de ¿? En el sentido en que, como vienes de X (Asociación de Discapacitados), siempre te rechazan. O una persona que a lo mejor, no está muy bien, pues no se da cuenta. Tú puedes tener una minusvalía así y darte cuenta de las cosas o verte, o verte que oye, si se una persona que es, digamos muy, muy minusválida, se la nota. Y yo me he dado cuenta de esos rechazos, esos, esas largas ¿no? (EA 353-365).*

Igualmente, como hemos visto, esta identidad discapacitada contamina las relaciones con su propia familia (“mis padres no están orgullosos de mi por la minusvalía”) y por último condiciona su propio proyecto vital y en particular su deseo de tener hijos.

“pero yo tengo miedo en el sentido de que si yo tengo un hijo, que pueda heredar esa minusvalía, ¿me entiendes? porque claro yo no sé si lo he heredado de mis padres porque muchas veces, a veces es de genes o por la vida que he tenido de pequeña, como he sufrido desde pequeña, he perdido a mi abuela que era digamos el, el, el pilar que tenía, la perdí, eso a lo mejor, poco a poco ¿no? te va (ininteligible) y te llegas a, no a trastornarte, pero vamos a tener esa desconfianza y tal. Yo tengo que, o, tengo miedo que mis padres, o sea, que mi hijo pues, (ininteligible) que salga con una minusvalía, o sea, no física, no física pero psíquica, en el sentido, ¡hombre! yo esa vida no le voy a dar pero a lo mejor por genes sí lo heredas. Yo mi padre no sé si tiene una minusvalía, a lo mejor yo la he heredado por él o por la vida que he tenido, pues como han sido muchos palos...” (EF 185-211).

AUTORA

Teresa Susinos
Universidad de Cantabria

2.3.5. HISTORIA DE VIDA DE DESIRÉ

Perfil Biográfico

Dice Desiré que no está acostumbrada a que le pregunten por ella misma: cómo se siente, qué piensa, etc. Quizá por eso habla poco. Le intimida contestar y le sorprende que alguien pueda interesarse por su vida, en la que ella difícilmente acierta a valorar algo. Responde con parquedad a las cuestiones que se le plantean evitando el contacto visual. Pero, tiene criterio y es sincera. Si se la escucha bien nos dice muchas cosas. La mayoría de ellas hablan del peso de los estereotipos sobre su persona. El caso es que cuando se la invita a hablar, a través de su voz tímida y nerviosa a la vez, plantea ideas muy claras y sensatas sobre el modo en que la vida la ha tratado y sobre las dificultades para tener un proyecto de vida propio.

Tiene 22 años y asiste a un curso de Formación Profesional Ocupacional de “Empleado de Oficina”, dirigido a jóvenes con discapacidad psíquica, en un centro de formación para discapacitados. Este hecho la salva de la inoperancia a la que estaría condenada en caso contrario. Es consciente de que quizá sea su única oportunidad. Por eso y aunque no le gusta especialmente el perfil profesional del curso, que ni ella misma ha elegido (querría estudiar algo para poder ayudar a los demás, como “los niños síndrome de Down”) lo acepta, acostumbrada como está a que otros tomen decisiones por ella.

Su vida transcurre entre el monótono ir y venir entre dos únicos espacios: la casa paterna y el centro de formación, a los que va y viene cada día desde hace dos cursos.

Es en definitiva, una vida que se podría narrar como una de tantas otras, apelando al argumento universal de su discapacidad y a la situación de infravaloración “lógicamente” derivada de la misma (“chica con discapacidad, que es acogida de manera protectora en el seno familiar que asume sus dificultades para el aprendizaje y la vida social, y articula mecanismos y procesos de ayuda a la joven que alcanzan a la edad adulta

Sin embargo, Desiré cuenta su historia con otras claves, introduciendo significados alternativos en la misma, y situándonos ante una vida llena de paradojas.

Primera paradoja: la protección que se convierte en marginación:

“Hasta que se mueran no podré independizarme”(Entr.Biográfica, 223)

Desiré vive con sus padres. Hasta hace un par de meses también vivía con ellos una hermana menor (de 20 años) que al independizarse económicamente abandonó la casa paterna. Este hecho ha supuesto un serio revés para ella para quien su hermana ocupa un lugar central en sus afectos ya que ve en la misma el modo de vida que a ella le gustaría alcanzar.

Desiré describe y percibe su vida familiar como una vida contenida, sin alicientes. En cierto modo habla de ella como un “encierro” impuesto por su familia señalando al hablar de la misma un cúmulo de restricciones y frustraciones vinculadas a su falta de autonomía y a la deteriorada imagen que de sí misma ella percibe en el seno familiar. Esa situación está determinada por algunas circunstancias especiales:

En primer lugar, las condiciones de la barriada donde viven (un barrio en el que es frecuente el tráfico de drogas y con escasa seguridad ciudadana) impiden cualquier intento de vida normalizada en la misma. Las palabras de Desiré son contundentes al describir el barrio: *“está hecho una mierda” (Ent.Biográfica)*. Salvo hacer recados, o visitar a la abuela paterna, que vive en la casa contigua, Desiré no suele abandonar el hogar familiar por las tardes. Esto supone una restricción importante en su libertad y vida social, lo que en una mujer joven como ella se vive con dificultad.

En segundo lugar la epilepsia que padece su madre, y que la obliga a ayudarla y acompañarla en su tiempo libre (las tardes) por si surge algún problema.

En tercer lugar la infravaloración familiar sobre sus posibilidades sociales, lo que acaba convirtiéndose en negación de su derecho de autodeterminación. Ya hemos dicho que se le impide salir y entrar a su aire, como mecanismo de protección, y evitación de problemas. En el propio hogar familiar Desiré detecta una actitud discriminatoria hacia ella en las pequeñas cosas, que constituyen la vida normal de las personas.

“Pregunta: ¿Qué haces en tu tiempo libre, sales?”

Respuesta: No salgo.

Pregunta- ¿No sales?”

Respuesta- Qué va.

Pregunta- ¿Y por qué no sales?”

Respuesta- Por que mi madre no me deja tampoco.

Pregunta: ¿Nunca?

Respuesta: sólo pa las cosas de x (el centro de formación)

(Entr. Biográfica, 236-244)

Pero además percibe de manera clara la discriminación en lo relativo a proyectos de importancia vital. Aunque en sus aspiraciones está la vida independiente, es consciente de que necesitaría ayuda para ello, es y muy clara cuando dice que sólo tendrá acceso a la misma tras el fallecimiento de los padres. La frustración derivada de esa situación alcanza a la imagen estereotipada, que ella tiene del rol que la sociedad sigue atribuyendo a la mujer: ser reproductora, madre y buena esposa. Desiré aspira dice ella “*como todo el mundo a tener novio y mi familia*” (Entr. Biográfica, 334) y es consciente de las dificultades que tendrá para ello.

- En cuarto lugar, la infravaloración de Desiré alcanza también a la *valoración que se da a su papel en la vida familiar*. De forma habitual Desiré realiza tareas del hogar y como hemos dicho cuida de la madre. Sin embargo, su percepción de la forma en que se recibe e interpreta en casa esa ayuda es negativa. Continuamente, nos dice que le riñen e infravaloran las tareas que ella realiza. De nuevo pues, el hogar familiar es fuente de disgustos para Desiré que se siente humillada por la falta de reconocimiento propio en el seno familiar.

“Pregunta: ¿Por qué te riñen normalmente en tu casa?

Respuesta- “Po me riñen más por no hacer las faenas, por no fregarle bien y eso.

Pregunta: ¿Y qué les gusta de ti, de lo que haces?

Respuesta: Y lo que les gusta po... na, casi na. Na, yo creo que casi na les gusta.

Pregunta- ¿Por qué?

Respuesta- No sé, porque no hago bien las cosas.

Pregunta- ¿Por no ordenar?, ¿por algo del colegio?, ¿por qué cosas?

Respuesta- Porque no hago bien las faenas.” (Entr. Biográfica 333-340)

Por último, para acabar de perfilar la vida familiar de Desiré hay que mencionar el sentimiento de “*abandono*” que le ha producido la ausencia ya mencionada de la hermana, a la que ella añora especialmente. La relación entre ambas está además dificultada por la incompatibilidad horaria (el horario de tarde-noche de la hermana en una bolera le impide cuando va al hogar familiar estar con Desiré). El papel de la hermana en la vida de Desiré puede quedar claro si pensamos que cuando pedimos a la misma una foto importante de su vida, escogió un primer plano de su hermana.

“ P- ¿Por qué una foto de tu hermana?.

R. porque la quiero mucho Se fue de mi casa y estoy mas triste; la echo de menos” (Técnica de la Foto)

-Pregunta-... entonces, cuando la ves, ¿por qué es?, ¿porque la vas a ver tú o porque te vine a ver ella? ¿O cómo es eso?

Respuesta- Porque viene a ve a mi madre.

Pregunta- ¿Cuándo?

Respuesta- Porque viene a ve a mi madre.

Pregunta- Va a ver a tu madre y a ti.

Respuesta- Yo no estoy, cuando viene yo no estoy.

Pregunta- Vale, bueno, o sea cuando va ella, no estás tú.

Respuesta- No.

Pregunta- ¿Por qué?

Respuesta- Porque estoy en el colegio.

Pregunta- ¿Y ella sabe que tú la quieres tanto?

Respuesta- S’í. (Entr. Biográfica, 423-438))

Segunda paradoja: la exclusión promovida en un contexto formalmente integrador.

“... me trataban fatal. Los compañeros, no se querían poner al lao mía nunca ”.

No sólo en la vida cotidiana Desiré se enfrenta a formas diversas de discriminación. Actitudes y comportamientos similares no sólo ocurren en la familia, en el ámbito privado, sino en el de las instituciones sociales, en el ámbito público. Aunque algunas vienen de desconocidos, en general la discriminación, los procesos que la han ido excluyendo poco a poco han ocurrido ante los ojos de otras personas (muchas veces profesionales de la educación) que las han aceptado sin más, o que incluso no han llegado a percatarse de las mismas. Entre los protagonistas concretos de esas situaciones encontramos a compañeros de la escuela que directamente han humillado a Desiré, pero también a profesores que con algunas de sus actividades educativas o con la ausencia de las mismas han contribuido indirectamente a formar la imagen de marginada y escasamente útil que tiene Desiré de sí misma. Ella recuerda y relata esas situaciones como si cada una de ellas hubiera ocurrido hoy.

La trayectoria escolar de Desiré, tiene como marco la educación ordinaria. Acude en su primera infancia a un Centro de Educación Infantil en Zaragoza (donde vivió sus primeros 10 años), continúa en un Centro de Educación Infantil y Primaria de Sevilla, y se cierra en un Instituto de Secundaria, también de la capital. Su recorrido por esos centros es sin embargo

(con la excepción del recuerdo de Zaragoza “ *allí estaba mu a gusto yo, allí no me decían tantas cosas los niños*”).) bien distinto al que hacen habitualmente las personas sin discapacidad. Estas son algunas de sus notas características.

1- *El rechazo por parte de los compañeros* es el relato más amargo y repetido en el discurso de Desiré. Ese relato muestra que ese tipo de discriminación está presente prácticamente en todas sus actividades en el centro de Primaria. Es una discriminación particularmente dolorosa, porque se basa en actitudes y comentarios humillantes que ella misma intuye se deben a su situación de persona con discapacidad, que duran toda su escolaridad, y que cercenan a la vez sus posibilidades de relación social en el centro. No recuerda a ningún amigo de esa etapa.

“Respuesta- ” Mi colegio era X, pero me trataban fatal. Los compañeros, no se querían poner al lao mía nunca”.

Pregunta- ¿Y por qué te lo hacían...? ¿Tú te acuerdas de eso?

Respuesta- No sé, me verían cara de mongolita o argo, y no se querían poner al lao mía. Por eso ahora estoy bien aquí, menos mal. Me miraban con mala cara...

Pregunta- ¿No se querían sentar a tu lado?

Respuesta- No.

Pregunta- ¿Cómo te daban de lado?

Respuesta- Me volvían la espalda” (Entr. Biográfica, 452-460)

2- También *las actividades de apoyo* contribuían a su exclusión. Desiré llama poderosamente la atención al recordar su enseñanza porque pone directamente el dedo en la yaga de una de una de las medidas educativas supuestamente integradoras, y más populares en nuestros centros para responder a la diversidad de necesidades de los alumnos. A saber: las aulas de apoyo y las actividades realizadas en las mismas. Considera que las clases de apoyo que recibía en primaria motivaban el rechazo de sus compañeros, y no le ayudaban a integrarse, siendo además dentro de su grupo la única que iba a las clases de apoyo.

3 -No es menos crítico el recuerdo de su *presencia aislada* en el aula, sentada sola, al final de la clase haciendo las mismas actividades que sus compañeros, sin la adaptación de la enseñanza que pudiera haber necesitado para responder a sus necesidades de aprendizaje. El fracaso en el aprendizaje de Desiré podría ser explicado así no por su discapacidad, sino por las dificultades ante tareas que no se planifican atendiendo a las estrategias, metodología, y apoyo que pudiera necesitar.

“Pregunta: ¿Hacías tareas distintas en clase? .

Respuesta : No, Igual, copiábamos un libro y cogíamos un libro y copiábamos del libro” . (Entr. Biográfica, 429-431)

4. -Tan sólo la relación personal con los profesores se libra en parte de su crítica. Ella dice que se llevaba “fatal y bien” con ellos dependiendo de su atención e implicación con ella. Desiré denuncia la ausencia de atención hacia ella misma (“no me echaban cuenta”) como ejemplo de discriminación. Y más allá de ello como decíamos la permisividad de conductas intransigentes y discriminatorias no es más que otro modo de exclusión pasiva, por omisión.

“Pregunta-, ¿cómo te llevabas con los profesores?

Respuesta- Fatal y bien; las dos cosas.

Pregunta- A ver, ¿por qué?

Respuesta- Porque no me echaban cuenta algunas veces.

Pregunta- ¿Que no te echaban cuenta?

Respuesta- No algunas veces, otras sí.” (Entr. Biográfica, 412-418)

Tercera Paradoja: Un contexto específico, segregado, donde vive sus primeras experiencias de “integración”.

Todo cambia, sin embargo para Desiré cuando tras finalizar la educación primaria, es trasladada a un Instituto de Educación Secundaria. En este centro entra directamente en una de las vías paralelas del sistema educativo (en un Programa de Garantía Social), sin contacto con los alumnos de la escolarización secundaria, y recobra en parte su autoestima y capacidad de relación tan dañada en la etapa anterior.

Su visión sobre las relaciones con los compañeros cambia profundamente. Destaca como tanto los compañeros como los profesores le ayudan en las tareas. Además allí le gustaba mucho la pintura y no reconoce nada que no le guste. Es el momento en que empieza también a tener amigos: “Una que se llama Laura, que es sorda, sordo muda. Otro que se llama Diego, el Israel y ya esta”, y también un primer novio, al que deja por consejo materno, al creer Desiré que se drogaba: “lo dejé porque se metía coca”

Al margen de la posible idoneidad del curso "Pintor empapelador", para Desiré el mismo supone el fin de las discriminaciones y vejaciones de la etapa anterior. Y no alega otra cosa en su defensa que el hecho del trato igualitario, no intimidatorio que se le daba en el centro. Al final, un contexto especial, (lo contrario de lo que ella quiere para sí) se convierte en su tabla de salvación. Hasta tal punto es así, que cuando se la invita a pensar qué aspectos o situaciones de su escolaridad le hubiera gustado cambiar u omitir, su respuesta es contundente: borraría de un plumazo toda la escolaridad en el centro de Primaria, y dejaría intacto el tiempo en el IES.

"Pregunta: Si pudieras cambiar algo de esa historia tuya escolar, de estar primero en el colegio X y luego en el Instituto ¿Cambiarías algo?"

Respuesta- Todo.

Pregunta- ¿Todo?"

Respuesta- Todo.

Pregunta- A ver, por ejemplo, dime alguna cosa que cambiarías.

Respuesta- De X(centro de primaria) todo, de Y (Instituto) na.

Pregunta- O sea, a X..., no habrías ido. ¿Por qué?"

Respuesta- Porque me trataban más mal que nada". (Entr. Biográfica, 492-512)

La construcción de una nueva identidad social para Desiré: *"El valor de la formación pa aprendé cosas, pal día de mañana algo; no está to er día en mi casa, to el día limpiando y eso".*

Desiré no llega a finalizar el PGS. Una profesora le plantea la posibilidad de continuar sus estudios en el centro de Formación para discapacitados al cumplir los 20 años, y se matricula en un curso de "Auxiliar de oficina". Es curioso que a Desiré no le guste realmente el curso que hace, sin embargo es capaz de supeditar el mismo a los beneficios personales y sociales que le reporta. El curso es, principalmente una vía de escape a la situación de exclusión que vive en el contexto familiar:

"Pregunta: ¿Por qué quisiste hacerlo?"

Respuesta- Porque... me gustaba hacer curso de oficina, pa no está aburría en casa, po me venío pa ca.

Pregunta: Bueno, ahora cuéntame algo del centro de Formación, de cómo te sientes aquí. ¿qué me cuentas de esto?"

Respuesta- En el centro... estoy mu contenta.

Pregunta- ¿Estás muy contenta?

Respuesta- Sí.

Pregunta- ¿Por qué? Siempre te pregunto por qué, pero quiero saber qué cosas te gustan y cuales no.

Respuesta- Porque me siento orgullosa de estar aquí.

Pregunta- ¿Te sientes orgullosa, de qué?

Respuesta- De no está en casa aburría.

Pregunta- ¿Y por qué?, a parte de no estar en casa aburrída, ¿por qué valoras el estar aquí?

Respuesta- Pa aprendé cosas, pal día de mañana algo; no está to er día en mi casa, to el día limpiando y eso". . (Entr. Biográfica, 612-620)

Pero el curso es a la vez una puerta a una posible vida laboral, que Desiré ve realmente muy lejana. Su única experiencia laboral no le ha gustado, ya que se redujo a una actividad mecánica e individual que vivió como una nueva situación de marginación/exclusión esta vez en el seno de una oficina de correos.

“Pregunta. ¿Y has trabajado alguna vez?

Respuesta: Sí en correos en las prácticas.

Pregunta: ¿Te gustó? ¿qué hacías?

Respuesta: Na, poner sellos to el día, y lo dejé. . “(Entr. Biográfica, 632-636)

El verdadero impacto para ella de esta nueva experiencia educativa es en el plano afectivo y social. La imagen de persona aislada y marginada de Desiré que ya había empezado a transformarse en el Instituto, acaba de perfilarse en el contexto formativo actual, donde cambia de manera sustancial. En la asociación encuentra un lugar para ella, reconociéndose a sí misma contenta y satisfecha. Es posible hablar de la construcción de una nueva identidad social en Desiré muy distinta a la anterior: Ahora es una persona popular, todo el mundo en el centro la conoce, y se siente algo más segura y orgullosa en el mismo. El centro le ha abierto las puertas además a una nueva relación de pareja, que aunque de nuevo ha fracasado, ha servido para ayudar a Desiré a mejorar su autoestima y reforzar su capacidad de mantener relaciones sociales.

En definitiva, estamos de nuevo, ante la paradoja de que es en un contexto “especial” en el que Desiré encuentra oportunidades de desarrollo tras el rechazo abierto y manifiesto de contextos socialmente “normalizados”. La historia de Desiré cuestiona en definitiva, de manera muy fuerte la simple existencia de conciencia social sobre los procesos

de discriminación y exclusión en contra de las personas con discapacidad. La sociedad con la que se ha encontrado Desiré no está suficientemente sensibilizada ni siquiera para percibir que discrimina.

A modo de síntesis: El reto de singularizar lo universalmente aceptado: ¿Qué nos enseña Desiré sobre la construcción de los procesos de exclusión en personas con Discapacidad?

Tomo prestada del movimiento de personas discapacitadas la siguiente frase “*Nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad*”, porque refleja mejor que ninguna otra las carencias y las necesidades de Desiré.

El mayor reto que Desiré afronta en su vida es, como en muchas otras personas con discapacidad, el de ser oída y convencer a la sociedad de que no pertenece a una clase aparte de personas sobre la que otros puedan pensar, sentir y decidir. Integrarse en esos términos con la población capacitada está muy lejos de ser una meta alcanzable para Desiré. La conjunción de obstáculos discapacitadores en la familia, junto a los escolares, han tenido un efecto extremo en Desiré. De hecho, el reconocimiento de sus derechos como ciudadana, como persona productiva sólo ha sido respetado en contextos que no son los ordinarios y habituales en la sociedad.

El mayor reto que afronta en cambio la sociedad no discapacitada es la posibilidad de aprender de la discapacidad, de lo que siempre ha sido la historia no contada de las personas con discapacidad: su situación, sus experiencias, sus sentimientos e ideas.

Desiré a lo largo de su vida se ha enfrentado a una serie de barreras mucho más grandes que la discapacidad que le han certificado: el estigma, la indiferencia y la exclusión. Vamos a ver de modo resumido cuáles han sido esas barreras que se le han ido poniendo en el camino y la forma que han tomado las mismas.

1- Discriminación por palabra. Situaciones de exclusión y marginación que no van unidas a actividades determinadas (tales como ser excluido de un grupo, encontrar trabajo). Son situaciones de discriminación que se manifiestan a través del rechazo, el desprecio o la indiferencia. Comentarios en el que se *la ignora, desprecia o insulta*: “*te miran como a un bicho raro*” o “*hablaban de mí a mis espaldas*” ejemplifican bien este tipo de proceso excluyente. Es este un tipo de discriminación “social-afectiva” que ha sido sentida directamente por Desiré en muchas ocasiones refiriéndose a su casa o la escuela: “*creen que no soy capaz*” “*me dicen que lo hago todo mal*”

2- Discriminación activa. Procesos de segregación debidos a actuaciones y actividades concretas, que conducen de manera casi inexorable hacia la exclusión. La marginación física en el aula, el seguimiento de un régimen educativo especial (el apoyo en su caso), la imposición familiar que restringe su vida social al tiempo en la Asociación, o el trabajo aislado y rutinario en las prácticas de Oficina, son algunos ejemplos de este otro tipo de discriminación.

3- Discriminación por omisión. Ha habido un tercer tipo de barreras en la vida de Desiré que tiene que ver con la aceptación pasiva, y la connivencia con la discriminación y la exclusión, sin actuar ante la misma. El ejemplo más claro en este caso es el de la “ignorancia” de los profesores de Desiré de la situación de exclusión y violencia verbal a que era sometida la joven por parte de sus compañeros.

4- Discriminación bienintencionada. Nos hemos referido a ella al analizar la actitud familiar de protección de Desiré que concluye en su reclusión en el hogar familiar negándosele derechos tan vitales y fundamentales como el de vivir y relacionarse con sus iguales.

Son muchos los ámbitos en los que Desiré ha encontrado obstáculos que le han impedido llevar una vida plena y participar en condiciones de igualdad en las actividades que desarrollan las demás personas no discapacitadas. Esos obstáculos se han dado simultáneamente en los ámbitos más cruciales en el desarrollo de Desiré (de cualquier persona) como son la propia Educación escolar y la Familia, y aunque hoy ha encontrado situaciones y fuerzas que cuestionan los obstáculos anteriores, el panorama de Desiré no es ciertamente fácil.

AUTORA

Ángeles Parrilla

Universidad de Sevilla

2.3.6. HISTORIA DE VIDA DE ADELA

Perfil Biográfico

“La fuerza de vivir en la búsqueda de una puerta abierta a la relación con los demás”

“La federación como una `puerta abierta a la vida”

Adela tiene 18 años y ha pasado toda su infancia y adolescencia enferma de corazón, y por tanto hospitalizada, ya que padece una cardiopatía congénita con la nació. Ha sufrido a lo largo de su enfermedad dos operaciones y 8 cateterismos. La operaron con un mes de vida y la segunda vez con seis años, lo demás han sido operaciones a través el catéter.

Actualmente está integrada en la sociedad y lleva una vida aparentemente “normal”, es decir, saliendo a la calle, yendo al cine, tomando algunas cervezas con amigos, etc. Esta vida que lleva ahora es la que ha estado mucho tiempo esperando, su mayor ilusión, ya que con esta enfermedad ha anhelado tener relaciones con amigos y salir a la calle.

“... llevo bien, de lo que se dice del todo bien, seis meses ... por ahora me siento bastante mejor ...” (Autop. 39-44)

Adela tiene una hermana y vive con sus padres, aunque el actual marido de su madre, “su padre”, como ella le considera realmente, también ha aportado a la relación tres hijos más. A estos hijos del marido de su madre Adela les considera sus “verdaderos” hermanos, ya que llevan muchos años juntos, se llevan bien y funcionan como una familia unida.

Sus padres trabajan los dos y sus profesiones le han ayudado ha superar sus problemas sobre todo de relación con los demás, ya que su enfermedad ha mermado precisamente este aspecto. El marido de su madre es psicólogo y su madre es animadora sociocultural.

“Fernando, siempre, que es el marido de mi madre, no es mi padre, pero vamos es ... me han ayudado y me siguen ayudando ...” (Autop. 350-356)

En este momento confiesa que para poco en su casa y que no tiene tareas asignadas, ya que nunca las ha tenido debido a su enfermedad porque estaba mala y no podía. En este sentido tampoco salía a la calle ni siquiera los fines de semana.

“En casa poquito ... porque desde que estoy bien paro poco en casa, el ambiente familiar si,

pero últimamente poco ... yo antes es que no salía casi nada ... porque estaba mala y no podía ... ahora en casa paro a la hora de comer y dormir a veces ...” (Autop.365-383)

Ahora la historia es bien distinta desde hace seis meses, ya que Adela tiene amigas incluso que viven solas, sale con ellas y se queda a dormir en sus casas, aunque su madre tiene miedo de que con su enfermedad pueda perder el conocimiento, le den taquicardias, etc. Su madre piensa que aún es pronto para llevar una vida independiente totalmente de su familia después de tanto tiempo en casa, aunque entiende esta fuerza para salir adelante de Adela.

“El que no aparezca por casa, bueno, en parte a veces lo entienden, no quieren que esté todo el día por ahí pero, como ven que ahora estoy bien y puedo, pues bueno, es eso controlarme un poco y cada cosa a su tiempo, poco a poco, no ...” (Autop.470-477)

Un paso importante y decisivo para Adela ha sido acudir a la Federación hace seis meses para conocer gente con la que poder compartir experiencias y cursos que realizar, y con este motivo hacer cosas y salir de casa. Una de las cuestiones más importantes para Adela era resolver su problema de “minusválida”, de discapacitada, ya que se veía a sí misma de “otra forma”. Sus compañeros de la federación le han ayudado a “conocer gente”, ha sido una “puerta abierta” a la vida y eso ha sido lo más importante hasta el momento para ella.

“Yo fui a enterarme de cursos y que es lo que tenían allí, para hacer cosas y salir de casa ... era cualquier cosa ... era salir de mi casa ...” (Autop. 501-516)

“... yo no lo tenía muy claro porque yo no asumía muy bien creo mi problema de minusválida, discapacidad ... yo lo de minusválida lo veía de otra manera ... yo descubrí cosas que es verdad ... ahí que llevarla lo mejor posible ...”(Autop. 520-530)

. Las Barreras Escolares De Adela o “la fuerza de voluntad por aprender a pesar de las barreras”

(“El apoyo de los profesores ... una fuerza imprescindible para superar las barreras”)

(“Las compañeras de clase como tabla de salvación para la inclusión”)

(La soledad en la actividades o estar apartada del grupo de compañeros ...”)

(Las barreras para la participación social en las actividades de clase eran insalvables”)

Su escolaridad comenzó en una escuela de Preescolar de un pueblo de Sevilla, aunque la asistencia a clase se le hacía difícil por la enfermedad. Posteriormente sus padres se trasladaron a Sevilla para estar cerca del hospital y poder atender a Adela frecuentemente en sus hospitalizaciones. En principio Adela, ya desde la educación preescolar, pasaba largas temporadas en el hospital sin asistir a la escuela, llegando a estar hasta tres y cuatro meses en el mismo saliendo solo los fines de semana para estar con sus padres y hermanos.

En primaria le gustaba el colegio, aunque afirma que una de las cosas más significativas era que los niños no tenían una amistad con ella porque faltaba mucho y por tanto no la aceptaban, sin embargo las niñas si se acordaban de ella cuando volvía de sus largas ausencias, le escribían cartas y le mandaban grabaciones de vídeo con saludos cuando estaba en el hospital para que acordara de ellas.

“... con las niñas sí, con los niños no ... siempre han sido más las niñas que los niños ... grabaciones de vídeo, me enviaban un saludo y me decían que me pusiera bien ...” (Entrev. Biográfica 56-74)

“... yo no podía hacer las cosas de mis compañeros, entonces, claro, mis compañeros pues, no querían hacer algunas veces las cosas conmigo porque yo me cansaba ¿sabes?...” (Biograma, 33-38)

“... a nivel de juegos y a nivel de tareas del colegio y demás menos ... con esa edad me costó un poquito ... entonces yo tenía mucha voluntad ...” (Biograma, 48-59)

Otra cuestión importante en esta etapa son los apoyos escolares que recibía por las tardes en su casa de dos horas sobre todo en matemáticas, ya que perdía clases, no se le daba bien y le gustaba poco. Gracias a ellos superaba las matemáticas de primaria y las recuperaba bastante pronto, sobre todo por su esfuerzo. También nos cuenta que los profesores “pasaban la mano” con ella muchas veces debido a su enfermedad, cosa que no hacían con los demás compañeros.

“... yo creo que sí, la verdad ... mis profesores, por el hecho de estar malita, entre comillas, pues sí ... en la primaria sí, en la ESO no ...” (Entrev. Biográfica 129-151)

La autoimagen social en este periodo se confirma como la de “niña malita”, y con el patrón de “niña protegida”, aunque no se veía así misma como “distinta”. Esta protección venía curiosamente por las compañeras de clase y las maestras de sexo femenino, pero no con los niños o profesores. Sobre todo en los recreos era cuando tenía este sentido de sobreprotección con las compañeras de clase. Entre las barreras para la participación se encuentran las que implican en gimnasia juegos y carreras en la educación física

“Yo no me veía como distinta, a veces sí en las cosas que ellos hacían y que yo no podía, pero normalmente no ... de pequeña sí ... la educación física nunca puede hacerla y era lo típico de los niños pequeños de gimnasia y yo nunca ...” (Entrev. Biográfica 228-244)

“... por mi problema de corazón y por mi minusvalía, sabes, yo no podía hacer lo mismo que ellos, entonces ellos ...” (Biograma, 42-45)

Estas barreras escolares las ha vivido Adela con la experiencia de estar apartada del grupo de compañeros, ya que en estas actividades se encontraba sola en el patio realizando otro tipo de actividades que nada tenían que ver con las de los demás, sin actividades curriculares planificadas ni complementarias.

“Me ponía a colorear, pintar, a leer, lo que yo quisiese ... yo me iba al patio con ellos y me ponía a hacer allí eso ... me sentaba allí en algún escalón ... yo me llevaba mi carpeta y me apoyaba en mi carpeta, como me gustaba pintar ...” (Entrev. Biográfica 254-277)

En la adolescencia, es decir, en educación secundaria, entre las barreras más significativas a destacar, una de ellas ha sido la no asistencia prácticamente al centro y, sobre todo para ella, no haber conocido a gente. Todo esto ha provocado que Adela en este periodo si se sintiese “distinta”, al contrario que en el periodo anterior, debido a que en sus periodos cortos de asistencia a clase la ubicaban en clases de apoyo con “minusválidos”, con niños que faltaban o que tenían incluso serios problemas de aprendizaje.

“... el haber conocido a gente, después de la secundaria, es que mi adolescencia ha sido más parada que en mi infancia, más en mi casa ...” (Entrev. Biográfica 324-328)

“El centro de secundaria ya no era el mismo, ya ahí me sentía distinta ... yo no estaba en clase como mis demás compañeros de ... yo estaba en una clase de apoyo con más minusválidos ... que faltaban, iban a algunas clases que daban como los demás ... en refuerzo ... ahí ya me

sentía un poco apartada, porque además fui muy poco, yo iba a clases muy concretas, y ya un tiempo que no iba .. a mi me chocaba porque estaba en un sitio para discapacitados” (Entrev. Biográfica 351-382)

La relación con sus compañeros se ve definitivamente mermada y desplazada por la no asistencia a clase, aunque afirma que algunos compañeros de forma espontánea se interesaron por ella e incluso acudieron a visitarla en sus largas convalecencias.

“... porque no iba, porque iba un día que me encontraba mejor, iba a saludar a los compañeros con el profesor que iba a casa ... una chica del curso que me tocaba pidió mi número de teléfono y fue a verme ...” (Entrev. Biográfica, 390-401)

En este periodo ha intentado aprender a tocar la guitarra algo, aunque sola le ha sido imposible aprender, ya que no puede asistir a clase y no quiere recibir clase en casa de forma particular.

“Yo estuve en violín, me apunté en el conservatorio ... esto si podía ir algún día, entonces lo tuve que dejar porque no podía ir a clase ... yo no quería profesores en casa ... yo decía que el día que me pusiese bien yo iba a una academia ...” (Entrev. Biográfica 460-475)

También ha asistido a clases de teatro desde pequeña, en clases extraescolares y de otro tipo, que es su gran pasión, aunque de momento lo ha dejado por las largas ausencias.

“Lo he dejado provisionalmente, me gustaría ... la academia de teatro la daba desde pequeña, en clases extraescolares y demás ...” (Autop. 177-183)

En esta etapa de Secundaria los apoyos escolares los recibía también en casa entre tres y cuatro horas y dependía el momento en que lo recibía debido a que eran dos los profesores que acudían a su casa: uno de ellos le daba ciencias y el otro letras y dependía de cuando cada uno pudiese acudir a su casa, ya que eran voluntarios.

Posteriormente a la Secundaria ha comenzado primero Bachillerato el año pasado, aunque lo dejó antes de Semana Santa debido a las fuertes rehabilitaciones a las que se ve sometida y el tiempo que emplea en ellas.

“... yo primero de Bachillerato lo he dejado ...porque para la rehabilitación y como que no ...

iba bastante bien, habiendo perdido tantas clases el año pasado ... (Autop.188-203)

Actualmente se encuentra haciendo un curso de FPO de masas musculares y el año que viene quiere entrar en un módulo de integración social, ya que uno de sus máximos intereses es ayudar a los demás a lo largo de su vida.

Las Barreras Familiares ... “La Sobreprotección y apoyo de su familia”

La familia de Adela ha cuidado siempre al máximo su bienestar personal. De esta forma en las largas temporadas que pasaba en casa le proporcionaban lecturas, mucho cine, la música. Afirma que sus hermanos le alquilaban las películas que necesitaba incluso a diario.

La mayor ilusión de sus padres es que le dieran el alta definitiva y para siempre, aunque ellos saben que el problema lo va a tener siempre, desean que Adela pueda hacer todas las cosas que no podía hacer antes.

“El problema de corazón se opera para que esté bien, pero ahí está, pero el problema lo voy a tener siempre ... pero con mi mejoría que yo pueda hacer las cosas que no podía antes con eso me basta ...” (Entrev. Biográfica 590-596).

Su madre opina que aún no se encuentra preparada para independizarse, aunque el marido de su madre la apoya, animándola a vivir con su problema.

“Mi madre regular, que dice que estoy loca, que aún no estoy preparada; mi padre en parte me apoya, que tengo que vivir con mi problema y demás, sí, mi madre como que me resguarda un poco más” (Entrev. Biográfica 646-652)

“Mis padres me apoyan y me ayudan, pero no lo ven bien, la verdad ... que me ayuden sí, pero no que yo no haga nada y que ellos me lo hagan todo ...” (Entrev. Focalizada, 796-798)

Su barrera actual para no poder hacer lo que “le de la gana” es el dinero para no depender de sus padres. Su mayor ilusión viajar a Jamaica y estar allí un tiempo y vivir una vida libre y una vida sin carga de momento de ningún tipo.

. Las Barreras Sociales o cómo vencer la batalla al aislamiento para la participación social

La trayectoria social de Adela, por tanto, queda marcada por sus ausencias escolares que le provocaban un aislamiento cada vez más creciente en casa y unos apoyos escolares también impartidos en casa sin compañeros de aprendizaje.

En principio este aislamiento lo vivió con una imagen de “niña malita” aunque “no distinta”. Sin embargo, esta imagen de “distinta” se agrava a medida que las ausencias de los centros son más largas y más frecuentes, con lo que al final se produce la exclusión del entorno social escolar por la reclusión final en Secundaria en aulas de integración para niños, como ella los denomina, “minusválidos” y con problemas escolares de otra índole que los de ella.

Sin embargo, sus relaciones sociales han cambiado desde hace seis meses, ya que su salud ha mejorado considerablemente, lo que le ha posibilitado la relación y convivencia con los demás. De hecho en la técnica de la foto Adela muestra a sus amigas y habla de ellas y de su convivencia como experiencia:

“La chica que hacía la foto la conocí en la asociación y también la conozco a través de un amigo mío, que es novia de este amigo ...” (Foto, 53-57)

Los chicos han comenzado a nivel social a entrar en la vida de Adela, así ha conocido a varios en la asociación y fuera de ella a través de amigas y fiestas a las que asiste últimamente.

“Me lo estaba pasando muy bien y aquel día fue el día en que conocí a un chico que me gusta, fue ese día, es que ese día fue ... muy especial” (Foto, 63-68)

También ha tenido la oportunidad de conocer a gente de otros países, quizás por la ansiedad de conocer otras culturas. Todos estos amigos los ha ido conociendo poco a poco por la técnica de la bola de nieve, de tal forma que ahora está contenta con la vida que lleva finalmente. Adela piensa que ha merecido la pena esperar porque al final ha conseguido ganar la batalla a la enfermedad e integrarse en la sociedad.

“Tengo muchos amigos guiris de Polonia, alemanes, franceses, holandeses, italianos, chinos, japoneses ... a mi me gusta hablar con todo el mundo y me invitaron a una fiesta ...

amigos suyos me presentaron a otros amigos ...” (Foto, 79-92)

Por último, Adela piensa que su imagen no es muy común ... no tiene una imagen de minusválida, sino que por el contrario tiene una imagen rara, pero que ya la tiene asumida de tal forma que los demás deben aceptarla como es, aunque si aspecto de “rasta” quizás le confiera una imagen excepcional.

“... es que yo tengo dos barreras, por mis problemas y por mi imagen también, es horrible, pero yo soy así ... yo soy una persona que no me gusta llamar la atención pero si que así si ...” (Foto, 132-139)

. Las Barreras De Salud y la superación de si misma a través del conocimiento de su cuerpo

Adela señala que en su vida lo que más le ha marcado ha sido la permanencia durante largas temporadas en el hospital. De allí cada vez que ingresaba guardaba la esperanza de curarse y salir bien de una vez por todas. Ella consideraba que su cuerpo estaba “estropeado” y había que arreglarlo en el hospital.

“Allí esperaba salir bien ... para mi el hospital era como el que va a llevar su coche al taller que pretende que la pieza que le van a poner le salga perfecta ... yo sentía lo mismo, lo que pretendía era eso, pero después no ... no era como yo pensaba pero bueno ... el hospital me marcó en parte mal y en parte a veces bien porque aprendí también muchas cosas ...” (Entrev. Focalizada, 20-31)

Adela comenta que echaba de menos ir al cole y el estar con sus compañeros del instituto también, ya que pasó parte del instituto en el hospital, más que en primaria y además no podía hacer las cosas que le gustaban en el hospital como, por ejemplo, escuchar música.

En esta época también comenta los miedos que tenía hacia el hospital hasta que decidió que le realizaran una operación sin anestesia:

“... miedo lo tenía muchas veces ... cuando decidí hacerme las dos últimas operaciones sin anestesia ... yo decidí sin anestesia ...”(Entrev. Focalizada, 60-69)

“Operarme sin anestesia es algo de lo que me alegro haber echo, otra cosa más que he visto y me lo han hecho a mi ... pero me gustó bastante ...” (Entrev. Focalizada, 109-117)

Adela piensa que ha sido tan importante su permanencia en el hospital que pensaba que había perdido las cosas que le correspondía hacer en ese momento, el ir al colegio, los amigos, el jugar por las tardes, etc.

Han habido personas que han marcado en esta última etapa la vida de Adela, como por ejemplo las personas de la federación, ya que le han abierto muchas puertas y se ha dado cuenta de cosas que se pueden hacer en el mundo a pesar de todo. También destaca una enfermera del hospital que le ha marcado desde entonces en su vida.

“... fue la primera persona que me cogió de pequeña, después de nacer y ha sido una persona que me llamaba a casa ... bueno yo creo que es epcial con todos ... pero conmigo especialmente (Entrev. Focalizada, 548-554)

. Las Barreras Laborales o las perspectivas futuras

Adela aún no ha comenzado a trabajar por su escasa formación en un principio, así como por el deseo que tiene de salir y encontrar amigos con los que relacionarse. Actualmente sueña con ser actriz, aunque también le gustaría estudiar filología árabe ahora que ya se encuentra bien y podría asistir a clase regularmente.

“Digamos que ahora es una vida normal y es una línea plana ...” (Biograma, 88-90)

“... estudiar y eso si, en un futuro me gustaría estudiar filología árabe, me parece que debe ser interesante y bonita ...” (Entrev. Biográfica, 531-534)

De momento va a entrar en un módulo de integración social, ya que debe terminar bachillerato antes de entrar evidentemente en la Facultad. Su principal temor hoy en día se centra en que tuviese que volver al hospital y estar como ha estado anteriormente. Por todo ello desea aprovechar el tiempo lo máximo posible antes de que pudiese volver a recaer en ese estado de aislamiento que es lo que más le preocupa.

“Tengo que terminar bachillerato para entrar en la carrera, pero impedimento para poder hacerlo pues que vuelva a ponerme mal, no, que pase esta fase de estar bien y vuelva a estar como he estado” (Entrev. Biográfica, 551-557)

Entre los planes que maneja de momento se encuentran el de terminar primero de estudiar Bachillerato, ya que quiere independizarse aunque estime de alguna manera que puede ser peligroso con su estado de salud.

“Yo tengo que aprender a vivir con mi problema y algún día tendré que estar sola ¿no? ... si me tiene que pasar algo me pasará, que tengo más posibilidades que me pase, si, pero bueno ...” (Entrev. Biográfica, 632-643)

Entre las perspectivas laborales Adela opina que posiblemente encontrará problemas para encontrar trabajo, aunque también dependerá de aquello a que aspire. De este modo opina que en determinadas cuestiones quizás le cueste más que a los demás.

“A veces yo creo que si, bueno, depende también del trabajo y eso, pero yo creo que en algunas cosas me va a costar más que a cualquier otra persona sin ningún problema ...” (Entrev. Biográfica, 701-706)

Por último Adela piensa que si algún día necesita utilizar un certificado del nivel de discapacidad que posee lo utilizará para buscar trabajo, ya que afirma que lo tiene asumido al igual que sus compañeros de la federación

Trayectoria Escolar De Adela

La trayectoria escolar de Adela se resume como sigue a través de la línea de cambio escolar:

EDAD	NIVEL EDUCATIVO	COMENTARIO
TRES-CUATRO AÑOS	EDUCACIÓN PREESCOLAR	Ausencias por enfermedad Incluida escolarmente
CINCO-SEIS AÑOS	EGB	Ausencia de larga duración por operación Problemas con los compañeros para integrarse en el grupo
DOCE-CATORCE AÑOS	SECUNDARIA	
QUINCE AÑOS EN ADELANTE	SECUNDARIA	Más integración en el grupo de iguales Ausencias continuadas

AUTORA
Elena Hernández
Universidad de Sevilla

2.3.7. HISTORIA DE VIDA DE MANUELA

Perfil Biográfico

Manuela tiene 18 años y estudia 1º de Bachillerato. Padece cataratas congénitas desde su nacimiento, con un treinta y cinco por ciento de agudeza visual, aunque hoy por hoy están estancadas. De este problema visual se derivan otros que aparecieron a los 14 años como son glaucoma, fotofobia, etc.

Tiene una hermana de 21 años y muchos amigos del deporte y de los viajes que ha hecho. Su padre (marido de su madre) es vendedor de cupones y su madre empresaria. Vive en un barrio de un pueblo de Sevilla, pero a ella no le gusta vivir allí, preferiría vivir al lado del río. En general no hace vida de familia porque es muy independiente.

Se considera una persona tranquila de espíritu y muy activa, ya que siempre se encuentra muy liada y le gusta mucho el cine, el teatro, la música, la lectura, es decir, todas las cosas, incluso escribe un cortometraje para una película.

A los 12 ó 13 años se vino a estudiar a Sevilla un año, ya que siempre ha vivido en un pueblo, y estuvo en una residencia universitaria, circunstancia que considera que le ha hecho cambiar mucho, aunque después de ese año volvió a su casa, ya que no encontró otra residencia. En ese año no estudió nada, aunque se lo pasó muy bien y muy mal porque se puso mala. Conoció a muchas personas y eso le sirvió para darse cuenta de que además de los estudios existen otras cosas que ha tardado mucho tiempo en comprender.

Entre sus intereses se encuentran estudiar una carrera, Fisioterapia en Madrid; estudiar teatro (acaba de entrar en un curso de teatro); seguir haciendo cursos y haciendo cosas ... le gusta ayudar a los demás.

Las Barreras Escolares de Manuela

Manuela recuerda su paso por la guardería como una etapa feliz, donde estaba muy integrada, quizás por el ambiente en el que vivía. El paso, sin embargo, de la guardería a primaria fue malo porque tuvo una profesora que no la quería en clase ya que decía que era una niña para acudir a la especialización de la ONCE. Su madre nunca quiso llevarla sin embargo, cuando comenzó este problema, porque pensaba que todo el problema no era culpa ni de ella ni de su madre, sino de la propia profesora.

“... mi madre nunca ha querido, vamos ni yo ... y yo se lo agradezco de corazón ... no me he perdido nada ...” (Entrev. Biográfica 92-98)

“Era saboría, pero yo no sé ... pero ahora no sé si era conmigo solo o era con todo el mundo, tampoco se puede ser tan mal pensada ...” (Entrev. Biográfica 125-129)

En segundo curso tuvo otra profesora mucho más comprensiva, pero cambió de colegio y se fue a un pueblo a vivir. Según afirma a partir de este momento ya no tuvo más problemas con los profesores de ningún tipo.

“Venía una profesora itinerante ... venía un par de veces en semana creo y trabajaba conmigo aparte en la misma clase ... y ella estaba conmigo, se ponía a trabar conmigo ...” (Entrev. Biográfica 206-217)

Los apoyos para su problema se producían dos horas a la semana en dos días diferentes, momento en el cual la profesora itinerante se ponía a trabajar con ella. Esta profesora le adaptaba el currículo, el programa. Tenía en su pupitre un flexo y un atril. Esta profesora hacía con ella laberintos, una especie de rehabilitación visual, según recuerda ella. A los compañeros de la clase les encantaba que les contase lo que hacía con esta profesora.

A continuación cambia de colegio y el profesor que la atiende es conocido por su madre además de vecino, una excelente persona que se porta bien con ella y la trata como a una más integrada en el aula.

Una de las barreras que tiene a nivel escolar es la pizarra, ya que al tener que copiar todo no le da tiempo, con lo que tiene que pedir constantemente apuntes, sobre todo en matemáticas, física y química, llegando incluso a tener que fraccionar en la actualidad el curso para poder desarrollar el temario.

“... las ciencias son muy difíciles, que hay que copiar muchas matemáticas y mucha física, mucha química y entonces no me da tiempo, entonces ahora he tenido que fraccionar el curso y supongo que el año que viene me tendrán que pasar los apuntes de la pizarra por escrito, es que no me da tiempo ... es un caos ... y volver a mirar el papel y donde está otra vez en la pizarra ...” (Entrev. Biográfica 407-426)

“... tu en tu libreta si puedes poner una hojita para saber dónde estabas escribiendo ... pero en la pizarra qué te vas a poner ... pegatinas?” (Entrev. Biográfica 431-439)

“... me tengo que apoyar mucho en mis compañeros, siempre que hay pizarra están copiando ellos, yo luego me tengo que quedar copieteando ... lo copio yo, prefiero copiar, porque lo pongo con mi letra ...” (Entrev. Biográfica 472-480)

En la época de Primaria iba bien en el colegio, excepto en Educación Física porque siempre la hacían jugar con pelotas y los profesores no entendían que no podía jugar con pelotas. Los profesores no la creían la mayoría de las veces. Ella se lo explicaba y les decía que su problema es que “no la veía venir”, por eso no le gustaba. Los pobres compañeros se la tiraban despacito ...

“... los pobres míos se ponían a tirármela despacito ... no se con un bote o algo así ... los pobres ... que arte ... yo me sentía bien porque como ellos se esforzaban para que yo no me sintiera mal ... era curioso ... que no me puedo quejar de mis compañeros que eran muy buena gente ...” (Entrev. Biográfica 519-534)

Una de las barreras fundamentales ha sido que los profesores no la han creído porque se ha defendido bien por los espacios escolares, es decir, no se comía farolas, ni papeleras; por ello no se explican por qué tardaba más en hacer una cosa o no podía jugar con pelotas.

“... pienso que es porque ellos me ven manejarme bien por la calle, entre comillas, o sea, no me voy comiendo farolas, ni me voy comiendo papeleras y luego no son capaces de explicarse por qué tardo más en hacer una cosa o no puedo jugar con pelotas ...” (Entrev. Biográfica 576-584)

La única diferencia en clase era la profesora itinerante de la ONCE que venía a atenderla y que a los demás compañeros les encantaba porque después le preguntaban qué cosas había hecho con ella:

“... genera interés, porque mi profesora de la ONCE llegaba, se sentaba allí, cuando se iba todo el mundo te preguntaban qué había hecho y yo se lo explicaba y alucinaban ... es que si lo hubiesen hecho con ellos, es que flipaban en colores ...” (Entrev. Biográfica 683-691)

En esta época de primaria estaba muy motivada tanto en las tareas escolares como en su relación con los compañeros, así lo confirma:

“... yo creo que empecé muy bien, muy bien, muy bien ... con una motivación excelente, estupenda, genial y llegué a los 9 y a esa edad, no sé, supongo que entre un cambio y otro va cambiando un poco y a los doce ya estaba menos motivada ... y ya a los quince ...” (Biograma, 21-29)

Su paso a la Secundaria lo recuerda como el de todo el mundo, “raro”, ya que se juntaban en los institutos gente de todos los colegios y se producían rencillas y rivalidades

“... había rivalidades entre los colegios, ya había malos rollitos la gente iba con sus prejuicios y predispuesto a no llevarse bien ...” (Entrev. Biográfica 858-854)

“... es que van cambiando muchas cosas , vas pasando del colegio al instituto y no sé ... luego las cosas así raras ...” (Biograma, 35-38)

Asimismo, se da cuenta que la juventud de hoy en día no quiere estudiar y no sabe lo que quiere. Asimismo a los recién llegados se les ve como unos “pringaillos” ... es un cambio muy radical, ya que se pasa de estar muy protegido a tenerte que buscar tú la vida, aquí empieza a pasar la vida de otra manera.

“... ahí si empieza a haber ya distinciones ... ya es un poquito distinta ... yo no creo tanto ya por mi problema visual, sino por ... cómo piensas o cómo eres ...” (Entrev. Biográfica 911-917)

En esta época no le adaptan el pupitre y los profesores se portan bien con ella e incluso le tratan con la misma dureza que a los demás, sin trato de favor. La peor asignatura era también la de dibujo, que le medio perdonaban.

“Yo podía hacerlo mal ... verás es que ese hombre ...” (Entrev. Biográfica 1043-1044)

A partir de los quince años comienza a plantearse su paso por el Instituto y a volver a motivarse, lo que repercutió en el planteamiento futuro de sus relaciones con los demás y de sus estudios.

“... yo misma, la gente que me rodea, no sé, un poco todo, no sé, todo junto así va haciendo que suba y que suba (la motivación), otra vez y que te plantees cosas ya más serias y que digas, esto no puede seguir así, hay que poner remedios, hay que buscar algo positivo, cosas

que te llevan a hacer algo ...” (Biograma, 42-50)

En el instituto afirma que una de las barreras más importantes que ha sufrido ha sido la falta de comprensión de los profesores hacia su problemas visual, esto es, exámenes con letra pequeña, falta de espacio para escribir, imposibilidad de aclarar dudas debido a la letra, falta de tiempo, etc. Todo ello choca con el apoyo que si recibe de sus compañeros de clase que le ayudan constantemente en su lucha con los profesores.

“... a ella le daba igual, ella estaba en su examen y a ella no la toreaba nadie ... entonces los de mi clase pero ¡coño si esto no lo veo ni yo, cómo lo va a ver esta chiquilla! ... ¡que me da igual ... que os calléis u os echo a la calle ... pero ¡oiga que no veo nada ...! ... ¡a la calle! ... cogí el examen y me fui, me fui a la Jefatura y le dije: ¡si tu lo ves lo haces, porque yo no lo veo!. Se quedó el director con el examen así y dijo ¡hija mía, pues me voy a tener que afiliar contigo porque yo tampoco ... allí la tía metiéndome gritos y yo ¡vale, pues ya está! ...” (Biograma, 327-348)

“... yo, pero por Dios, que no estamos en la Facultad, ni hasta en la Facultad te harían esto, yo pensando, no te harían esto ... me dijo que me fuera, que si iba a molestar que me fuera ... yo me fui intentando mantener la calma ... porque esta no sabe que llevo dos semanas estudiando, te lo juro” (Biograma, 368-391)

Afirma que ahora en Bachillerato no tiene problemas, sobre todo los que tenía en el Instituto. Los profesores son más comprensivos y se encuentra mucho más motivada.

Las Barreras Familiares

A nivel familiar comenta que una de las barreras psicológicas que tiene es que su madre trata mejor a su hermana que a ella, porque como nació con un problema de visión y tuvo que dedicarle en ese momento mucho tiempo, ahora prefiere dedicárselo a su hermana, según supone ella, ya que no cree que su madre y su hermana piensen así, puede que sea un problema de ella.

“Yo pienso que como cuando chica supongo que me tendría que prestar a mi más atención ... ahora supongo que se la prestará más a ella ...” (Autop. 472-476).

Cree que su madre tiene más “feeling” con su hermana que con ella, así que ella no se compenetra demasiado bien con su hermana, ya que a ésta le gusta contar sus problemas, sin embargo a ella le gusta escuchar y no contar sus cosas. Afirma que tiene que estar muy desesperada para contar las cosas a los demás.

“... no me gusta hablar así de mi, de mis cosas ... prefiero escuchar por si puedo echar una mano en algo ... ella es más ... tan cerrada que sea un poco egoísta a veces ...” (Autop. 634-651)

No le gusta que le mimen en la familia, aunque su madre y su hermana la quieren mucho y la agobian. No le cuenta sus cosas a su hermana porque se angustia cuando le pasa algo muy rápido e intenta sobreprotegerla rápidamente y está saturada de eso.

“... a mi hermana sí le cuento cositas íntimas mías, pero no le cuento mis problemas, porque mi hermana se agobia ... muy rápido y no me gusta verla agobiada, se lo toma mucho como una cosa personal ... no se como si no quisiera que me pasara nada, entonces si le cuento que me agobio, intenta buscarle soluciones ... (Autop. 736-748)

Cuando tiene problemas no suele acudir a nadie en concreto porque piensa que es autosuficiente, pero si este no se soluciona acude a sus amigos más íntimos y en tercer lugar a profesionales.

“... como madre es todo lo buena que puede ser una madre, pero es que son mi vida y mis problemas y si yo no aprendo a solucionarlos cuando tenga 22, 30 ó 45 no voy a ir a llamar a mi madre a contarle mis penas, tendré que solucionarlo yo sola ...” (Autop. 584-591)

Cuando ha tenido problemas de ansiedad no ha acudido a su familia, ya que no ha querido que se metieran en su problema, aunque si a acudido a amigos que la han ayudado mucho. Ella ha querido dejar constantemente al margen a su madre y solucionar los problemas por sí misma.

“Yo lo solucionaba pero lo solucionaba yo con quien ... conmigo misma, no quería meter más a nadie, es que el problema era mío ... es que eran mis cosas ...” (Entrev. Biográfica 1342-1347)

No le gusta la imagen de la familia que se vende normalmente y no mantiene buenas relaciones con los miembros de su familia, es decir, tíos, primos, etc.

Las Barreras Sociales

En la época de primaria tenía muchos amigos que le preguntaban qué le pasaba, cuál era su problema. Sin embargo desde pequeña ella siempre ha sabido lo que tenía y lo asumía con normalidad.

Su autoimagen social en la época de primaria era buena, se veía igual que sus compañeros, ya que tenía los mismos problemas que los demás, las mismas peleas, nunca se sintió diferente a nivel social en esta época. Hay muchos niños con gafas y eso no era lo que la diferenciaba, aunque las suyas eran más gruesas, a veces le decían “gafitas”.

La participación en las actividades de grupo era total, siempre se lo pasaba bien, jugaba con los demás al coger, al escondite, al fútbol, lo hacían todos con ella incluida.

“... el coger, el escondite, a lo mejor hacer algún ... no se jugábamos al fútbol o yo no se que, el caso era hacerlo todos juntos ...” (Entrev. Biográfica 758-762)

A nivel social en Secundaria comenzó a escoger a sus amistades y a su grupo para salir, aunque reconocer que en aquella época no salía prácticamente nada porque no le gustaba beber y fumar y esconderse de todo esto de los padres. Reconoce que ella no le ha gustado mucho salir.

“... yo no se pero mejor me quedo leyendo un libro, hasta ver la tele es más interesante que hacer eso ...” (Entrev. Biográfica 1080-1083)

“... ahí si me empecé a distanciar un poco más de la gente, te quedas en un grupo más pequeñito de amigos pero yo pienso que son los mejores ...” (Entrev. Biográfica 924-929)

En la etapa de Secundaria empieza a cambiar la imagen social de sí misma, llegándose a ver totalmente distinta de los demás, quería cambiar a toda costa.

“... horrible ... no me gustaba ... no sabía lo que era pero no me gustaba y el caso es que quería cambiar ... es que no se lo que era ... lo único que se me ocurrió hacer es empezar a jugar con la comida y hacer tonterías ... empecé a vomitar de vez en cuando lo que comía ...” (Entrev. Biográfica 1141-1167)

Después de todo esto se fue a Sevilla a estudiar y se dispersó del grupo al que pertenecía con este problema. Empezó a hacer deporte, yudo, piragüismo, etc. , con lo que conoció a otro grupo de gente totalmente distinta para salir.

“... era que no estaba a gusto con la situación ... verás tampoco llegas a saber nunca lo que era ... cuando yo iba a los psicólogos y eso te intentan ayudar a canalizar la ansiedad ...”
(Entrev. Biográfica 1236-1246)

En esta época dos personas básicamente le han ayudado, una amiga y su profesor de yudo, los cuales se tomaron mucho interés para ayudarla y ella se desahogaba con ellos.

En la actualidad cree que cuando las personas saben que tiene un problema en la vista se portan de otra manera con ella, aunque no siempre. El problema visual puede desencadenar un comportamiento distinto en los demás dependiendo de la madurez que tenga la otra persona. Si lleva gafas le tratan de una manera y si lleva lentillas la tratan de otra diferente, ara positivo

“... para positivo, o sea, la gente me trataba normal y corriente ... y luego a lo mejor salía sin gafas y notaba que otra vez volvía a tratarme de esa ... era muy raro, era como decir soy yo con lentillas y soy yo con gafas ... si yo soy la misma ...” (Entrev. Biográfica 1573-1582)

La gente la trata de forma diferente según lleve gafas o no, cambia su comportamiento. Cambia en el trato, hay más comunicación, la gente está más abierta. Cuando lleva gafas la tratan como a una “mongola” o tonta en el supermercado, en la calle, al cruzar. Con las lentillas es una persona, sin embargo, normal, como cualquiera, la dejan vivir tranquila.

*“Yo me cerraba mucho a la gente, porque yo digamos que tenía mi propia ... yo también me he cerrado mucho a la gente ... además de lo que la gente pensara o no, también tenía yo mis cosas que decía no, no ...”*Entrev. Biográfica 1690-1696)

Las relaciones con los demás han cambiado con las lentillas, ya que le gusta más cómo se porta la gente con ella cuando las lleva, considera que el acontecimiento más importante hasta el momento en su vida.

Reconoce que muchas veces en su vida se ha sentido excluida socialmente, sobre todo a la hora de salir con los demás, ya que la gente juzga lo primero que ve sin ahondar y eso a ella no le gusta, ya que para ello se necesita tiempo y la gente no te lo da.

“Te hace sentir mal ... ahora ya no se basan en la imagen externa ... ahora ya no están ahí las gafas esas que parece que tienen un cartel que dice STOP ... es que es horroroso ...”(Entrev. Focalizada 734-746)

En la actualidad sus relaciones van muy bien, ya que conoce a un chico con el que se lleva muy bien y tiene muchos amigos de remo con los que sale y se relaciona.

Las Barreras de Apertura y Relación con los demás

El problema básico de Manuela es pasar desapercibida en el mundo y sin que nadie se fije en ella, ya que siempre se ha sentido mal porque la miraban los demás y la querían ayudar continuamente. Por ello su obsesión es y ha sido deshacerse de sus gafas, que son las que le han provocado los mayores complejos de su vida, ya que todo el mundo ha querido sobreprotegerla siempre por ese motivo y la ha querido ayudar cuando ha llevado gafas. El acontecimiento más grande de su vida ha sido utilizar las lentillas y abandonar las gafas, y que la gente sin ellas apenas la reconozca, y eso le gusta.

“Había gente que no, y es mas, hoy en día hay gente que sigue sin reconocerme ... y me ven con gafas y me dicen ay ... (Entrev. Focalizada 578-581)

Después de esta primera experiencia de las lentillas ha comenzado a cuidarse y mimarse, se ha teñido el pelo, se maquilla cuando sale los fines de semana y se quiere más. El autoconcepto también ha cambiado y mejorado notablemente a partir de aquí.

“Antes me sentía muy rara ... porque me veía que la gente me miraba y me trataba como a un bicho raro, entonces yo ya muchas veces pensaba ¿seré un bicho raro de verdad? ... y ahora no ¿sabes? ... (Entrev. Biográfica 621-627)

“Ahora soy normal, me siento normal ... pero la gente misma te hace que tu muchas veces pienses ... que tengas por lo menos la duda, no que pienses que no soy normal, sino que tengas la duda. Ahora no hay duda ... ahora quien no me vea normal es que es tonto, o sea ... (Entrev. Focalizada 630-640)

“Se convertía en físico y mental y ahora todas esas dudas se han disipado .. me he dado cuenta de que soy así y el que le guste bien y al que no, no ...” (Entrev. Focalizada 645-654)

Las Barreras Laborales y las Perspectivas Futuras

En cuanto a las perspectivas futuras afirma que le gustaría trabajar en una clínica privada, en rehabilitación, aunque también le gustaría estudiar Psicología, aunque en segundo lugar y de forma relajada, más tranquila. La verdad es que le gustaría estudiar las dos cosas a la vez para ser Psicólogo Fisioterapeuta. Si le quedaran ganas de seguir estudiando también le gustaría hacer Filosofía. Ella piensa que con “su problema” le puede costar un poquito más la carrera, aunque terminará seguro. La mayor alegría que le podría suceder en este momento es que aprobara Bachillerato ...

“... eso para mi ... eso me haría muy feliz en este momento, ahora mismo ... supondría empezar a estudiar mi carrera, lo que de verdad me gusta y dejar de estar ... en el pueblo ... poder hacer más cosas, estar con más gente, conocer gente nueva, cambiar de aires ... empezar de verdad lo que me gusta” (Entrev. Focalizada 42-54).

A nivel personal no piensa en formar una familia, ya que como ella dice “esas cosas surgen solas ...”, aunque si se lo plantea bien a lo mejor le gustaría tener una pareja y una niña. No le gusta sin embargo la idea que venden siempre de la familia junta, de la familia típica, todo el mundo en casa.

“... esas cosas no se pueden planear ... depende cómo surjan ... hombre, me gustaría tener una familia, siempre es bueno tener una familia, siempre es bueno tener gente en que apoyarte y a todo el mundo nos gusta que nos quieran ...” (Entrev. Biográfica 1450-1461)

Trayectoria Escolar de Manuela

La trayectoria escolar de Manuela podría resumirse a través de la siguiente línea de cambio:

EDAD	NIVEL EDUCATIVO	COMENTARIO
TRES A CINCO AÑOS	EDUCACIÓN PREESCOLAR	Motivación total Incluida escolarmente
CINCO-ONCE AÑOS	PRIMARIA	Apoyo total de los compañeros para integrarse en el grupo Comprensión de los profesores
DOCE-QUINCE AÑOS	SECUNDARIA	Poca integración en el grupo de iguales Aparición de complejos
QUINCE AÑOS EN ADELANTE	BACHILLERATO	Mejora significativa de la motivación Relaciones sociales

AUTORA

Elena Hernández
Universidad de Sevilla

2.3.8. HISTORIA DE VIDA DE BLANCA

Perfil Biográfico

Blanca, es una joven de 19 años que vive en el seno de una familia de nivel socio-económico medio. Los padres trabajan en la administración pública y privada (padre Bibliotecario y madre Administrativa en unos grandes almacenes). Ellos, junto a un hermano menor componen su entorno familiar.

Se presenta y define como una persona normal que tiene una discapacidad auditiva y visual. Esta es quizá la nota más predominante de su discurso, la sensación de normalidad, de aceptación, que quiere dar a su discapacidad auditiva y visual: *“yo nací así”* (Entr. Biográfica). Sin embargo, las consecuencias de su discapacidad la han perseguido siempre, sobre todo en forma de barreras en la comunicación.

Su vida ha transcurrido entre oyentes. Desde la familia (oyente), hasta la escuela (siempre de integración de sordos) Blanca se ha movido en el entorno y la cultura oral. Sin embargo, ahora que ha acabado la escolaridad obligatoria se mueve en un mundo social y formativo (laboral) donde la comunidad sorda tiene más presencia. No obstante ella no se siente excesivamente a gusto limitando sus relaciones a la comunidad sorda. Desea sobre todo ser capaz de desenvolverse y manejarse en ambos mundos.

. Un entorno sociofamiliar oyente

La red social familiar de Blanca no es muy amplia. Aunque mantienen relaciones con la familia extensa estas son esporádicas, y no muy intensas. Tampoco destaca nada excepcional en las relaciones en el seno familiar. Sostiene que para ella es fácil dialogar con sus padres, especialmente con la madre, y habla de un tono emocional en la relación familiar equilibrado, de aceptación y afecto mutuo. Esas interacciones familiares han transcurrido siempre a través del lenguaje oral, dado que todos menos Blanca son oyentes.

Su papel en la familia viene determinado actualmente por su edad y su situación de semi-paro. Ha acabado la ESO y las actividades formativas que realiza actualmente le ocupan poco tiempo. Contribuye así a la dinámica familiar asumiendo cada mañana tareas propias del hogar mientras los padres salen a trabajar. Se siente amparada, aunque

independiente en el medio familiar. Por eso quizá, como muchas jóvenes de su edad, no tiene prisa en independizarse. Pero también incide en ello el hecho de querer seguir estudiando y formarse antes de emprender un proyecto propio que ve realmente lejano por la insatisfacción que ella misma tiene con su formación. Blanca insiste una y otra vez en su mala base formativa y quisiera poder repetir la ESO.

En el seno familiar identifica como un gran momento en su vida el nacimiento de su hermano, bastante menor que ella. De hecho, los recuerdos felices de sus primeros años parecen circunscribirse al ámbito doméstico. Es posible que la ausencia de amistades y relaciones sociales en la escuela y en su propio barrio justifiquen el fuerte apego al hermano, a quien recuerda sobre todo en aquellos años como compañero de juegos.

“(...) yo cuando tenía cinco años le estaba pidiendo a mi madre que quiero un hermano, un hermano, un hermano, total que de tantos años de pesada, total, que hasta los nueve años ya por fin. (Entr. Biográfica, 120-125)

“(...) Sí, sí, con mi hermano y tenía muchas ganas de tener un hermano. Y me lo pasé bien con él. Y todavía me dice muchas veces que quiere jugar y no puedo.” (Técnica de la foto, 32-46).

El domicilio familiar se encuentra en una zona comercial y de negocios de Sevilla, muy cercana al colegio público donde Blanca estudió. El barrio, que hoy Blanca valora por la actividad comercial del mismo, ha sido siempre un contexto poco propicio para las relaciones con iguales, al estar habitado en su mayoría por gente mayor, sin niños (que suelen concentrarse en otras zonas y áreas de expansión de la capital).

“P: ¿Y el barrio donde vives, cómo es?

R: Hombre, para mi es triste porque no hay así amigos así, que haya interés así de confianza, no hay gente así para yo buscarme amigos y todo eso... yo lo que veo es un barrio de gente mayor, pero vamos, que también me gusta la zona porque hay mucho movimiento y hay muchas tiendas”. (Entr. Biográfica, 204-2009)

Cuando habla de su discapacidad además de la insistencia en la normalidad de su situación, asume un punto de vista médico-clínico sobre la misma: la sordera y la pérdida visual no son más que defectos congénitos, que no suele vincular al contexto cultural en que se ha desenvuelto. Explica su situación en términos positivos, planteando la complementariedad de ambas dificultades:

“Yo nací así. Con déficit auditivo y visual. Yo ver, veo ¿no? Veo los colores y las personas. Lo que me cuesta más trabajo es lo auditivo, escuchar, pero yo a lo que más importancia le doy es a la vista. Porque la vista es con la que me defiendo para leer los labios (...) Lo que mis padres me dijeron es que había nacido con esa deficiencia visual y auditiva. Yo me siento normal.” (Entr. Biográfica, 456-464)

. La evolución de la relación y la comunicación social en Blanca: Del aislamiento social, a la discriminación y a las voces en el silencio

El problema principal de Blanca es la “invisibilidad” de su discapacidad auditiva. En el entorno de gente oyente que la rodea, no suele tenerse en cuenta la falta de audición que padece. Sin embargo, su discapacidad auditiva y visual tiene consecuencias psicológicas y sociales, que no se pueden disimular.

La primera de ellas es la dificultad que siempre ha encontrado para hacer amistades, lo que la ha llevado, sobre todo en las primeras etapas de su vida, al aislamiento social. Las dificultades de comunicación parecen estar en la base de esta situación, si bien Blanca, no acierta a encontrar un motivo que justifique el aislamiento social y la soledad que recuerda en su infancia.

“(Hasta los 9 años) no tenía con quién jugar” (Entr. Biográfica, 222)

“P: Pero por aquella época ¿tú tenías amigas, alguna vecina o compañera de colegio?.

R: Compañera de colegio una, pero no la veía nada y esta alumna fue la que me enseñó la lengua de signos y eso” (Entr. Biográfica, 385-391)

“Yo siempre me he acercado a los niños, pero ellos se retiraban de mí.. no querían saber nada de mí. No sé por qué”. (Entr. Biográfica, 526-528)

“Otros años al salir al recreo no tenía con quien jugar, entonces me llevaba y me cogía el libro y me ponía a estudiar o lo que sea (...) Me gustaba jugar, pero no tenía con quien jugar” (Entr. Biográfica, 612-616)

El aislamiento, sin embargo, dio paso en etapas posteriores de su vida a períodos en los que sí establece amistades y relaciones sociales. Pero no sin consecuencias ni fácilmente. Un punto recurrente en el análisis de Blanca sobre sus amistades es siempre la dicotomía que establece entre amigos sordos y amigos oyentes. Cada uno de esos grupos, que no ha sido capaz de reconciliar en su vida la ha conducido en una dirección distinta.

Salvo la primera relación con la niña sorda que le enseña el lenguaje de signos, las amistades de Blanca, se centran más en los niños del mundo oyente en que se desenvolvía. Sin embargo, las amistades tardan en llegar (ya en la adolescencia), y las relaciones son difíciles: los problemas de comunicación acaban en situaciones de incompreensión y discriminación. Salvo un miembro de la pandilla (a la que ella denomina la pandilla oyente), que muestra interés por la lengua de signos, nadie hacía esfuerzos por adaptarse a su situación. Era ella, la que tenía que acomodarse a sus reglas de juego.

P: “Y tienes muchos amigos?”

R: De momento sólo los sordos, porque a los 17 tenía una pandilla de amigos oyentes y desapareció porque estuvieron peleándose tal y cual y no he vuelto a encontrar amigos oyentes, así que nada más tengo amigos sordos y yo notaba que ir a aprender la lengua de signos, y tal” (Entr. Biográfica, 1022-1036)

Cuando la discriminación empieza a hacer acto de presencia Blanca decide abandonar el grupo. Era difícil Intentar superar la ansiedad y frustración que se creaba en determinadas situaciones con ellos (como seguir una conversación o asistir al cine) en las que su demanda de ayuda no era bien recibida.

“Con la gente de la pandilla oyente, lo que pasa es que en el cine no me gustaba mucho. Porque no me enteraba de lo que se hablaba en la película. Resulta que cogía y le preguntaba al chico éste que sabía Lengua de Signos con el que he tenido más contacto, y éste me hacía un resumen de la película. Después había otro que le molestaba lo que le decía: “Oye ¿qué han dicho?” y el me decía: “Oye Blanca, es que estás sorda verdad?. Y es a partir de ahí cuando la amistad se fue perdiendo” (Entr. Biográfica, 989-1002)

También, como ya se atisba en el ejemplo anterior algunos chicos utilizaban su sordera como insulto hacia ella:

“Pregunta: Cuando dices que te han dado un palo ¿A qué te refieres?”

R: Eh, yo que sé, a palos que no son buenos, a que me dejen plantá, a insultarme diciendo que soy sorda, cosas de esas. Pero vamos, ya llegó un día que si me dice que soy sorda, cojo y paso de esa persona y ya no lo vuelvo a hablar más ...” (Entr. Biográfica, 1231-1238)

Tras los incidentes anteriores Blanca acaba circunscribiendo sus amistades y relaciones al colectivo de las personas sordas. Pero, arrastra en esa relación, todo el peso de la cultural oral anterior y el deseo no alcanzado, de poder comunicarse y desarrollarse sin

problemas en el entorno oyente. Con los amigos sordos, se comunica con el lenguaje de signos. Entre ellos se siente aceptada y no prejuzgada, pero sufre como decíamos, el proceso de auto-exclusión al que se ha visto abocada.

“Hombre, de momento estoy mejor con los sordos porque esté a la distancia que esté me entero más o menos de qué, con la lengua de signos se entiende pero también me llevo bien con los oyentes” (Entr. Biográfica, 725-734)

“Hombre, algunas cosas me cuesta trabajo, no sé, les digo que me la repitan y ya está, y sin embargo a algunos oyentes les molesta mucho, a algunos les molesta que le repitan las cosas.” (Entr. Biográfica, 716-722)

. Barreras escolares: Una escuela sorda con los sordos

Si hay un hecho destacable, una constante en la educación de Blanca es que su escolaridad transcurre siempre dentro del marco de la Integración Escolar. Su primer centro fue un colegio público con integración preferente de alumnado sordo. Los siguientes fueron dos institutos que también lo eran. A pesar de que en este tipo de centros suelen ser bilingües, no es el caso de Blanca, que se ha enfrentado siempre a la enseñanza oral.

Al igual que pasaba con las amistades, el desarrollo comunicativo y lingüístico ha sido el principal problema de Blanca en la escuela, si bien las barreras que aquí se han encontrado son bien distintas, y provienen de los centros educativos y los profesores.

La escolarización de Blanca es una etapa recordada con mucha dureza. En términos generales podrían resumirse los problemas que Blanca recuerda en esta etapa en los siguientes:

- La falta de adaptación de la enseñanza a sus necesidades. Blanca tiene dificultades para seguir la información transmitida verbalmente, habitual en el aula, y se le prestan muy pocas ayudas para ello. Las condiciones visuales y acústicas no se adaptan a sus necesidades.
- El choque con un buen número de profesores que o no están dispuestos a hacer las modificaciones en la enseñanza que Blanca reclama (alegando la interferencia en el ritmo de los demás), o que simplemente se niegan por no considerarlo un tema de su competencia.
- Los profesores no eran conscientes de sus necesidades en cuanto a la comunicación y el acceso a la información:

“A mí me hubiera gustado tener una persona de intérprete, porque allí las clases se daban hablando normal, me costaba mucho trabajo y no me enteraba (Entr. Biográfica, 623-627)

- La escasísima ayuda que sus compañeros prestan a la situación de Blanca.
- El planteamiento formalista de las clases de logopedia, que no se ajustan a lo que Blanca considera su gran dificultad: su competencia oral.
- Los bajos resultados y los cambios de centro en la ESO. En el segundo ciclo de la ESO repite 3 y 4º y cambia dos veces de instituto. Acaba la ESO en un grupo de Diversificación curricular en un IES de atención preferente de sordos.

El siguiente cuadro ejemplifica y argumenta las anteriores críticas de Blanca.

<i>Barreras escolares</i>	
<i>Escasa disposición de los profesores</i>	<i>“la profesora de lengua que nos daba todo por escrito y todo eso y yo le decía que escribiera más despacio en la pizarra y ella decía que no podía parar tanto tiempo. Mira que yo no puedo, que si la luz de la ventana, que yo no puedo, y ya estaba cansada ¿verdad? Y si me paraba me reñía así que tenía que pedir los apuntes a mis compañeros (Entr. Biográfica, 842-851).</i>
<i>Escasa atención a sus necesidades visuales y acústicas</i>	<i>“Yo veía que no había ningún cambio, que no había nada de cambios porque estaba protestando cuatro años que quería una luz fluorescente para la pizarra, no vino, que escribieran los profesores con letra mayúscula grande y no querían, sólo uno. Y cuando llegaba a mi casa estaba con un dolor de cabeza que no veas.” (Entr. Focalizada, 120-122)</i>
<i>Escasa ayuda de compañeros</i>	<i>“Solo un compañero, si yo no me enteraba de alguna palabra o lo que sea, él me decía ¿qué, dímelo? Y entonces él me lo decía en la lengua de signos” (Entr. Focalizada, 111-113)</i>

Pero quizá la crítica escolar más fuerte de Blanca sea hacia las actividades de apoyo y Logopedia, a las que no llega a dar valor alguno. En su recuerdo el apoyo, con la excepción de la época en que aprendió a hablar: “Sólo cuando estaba aprendiendo a hablar la logopedia era hablar y hablar. Después ya no” (Entr. Biográfica, 526-527), no era más que una actividad formal, que se daba sin atender a sus auténticas necesidades de expresión oral. Esos apoyos (logopedia) no eran específicos de lenguaje oral como ella deseaba, sino que consistían en hacer fichas para incrementar el vocabulario. La falta de responsabilidad profesional que Blanca denuncia es realmente inquietante.

<p>Críticas a los apoyos y a la Logopedia por su carácter formal y no oral.</p>	<p><i>“yo lo único que veo es que (en los colegios) me trataban aparte, porque era obligatorio darme esas clases de logopedia, de apoyo y eso (Entr. Biográfica, 426-428)</i></p>
	<p><i>“La logopeda que no, yo le decía: “Oye, pero enséñame a hablar” y todo: “sí, sí, al día siguiente, al día siguiente, sí, sí” y nunca.” (Entr. Biográfica, 451-454)</i></p>
	<p><i>“yo le pedía (a la logopeda) que me ayudase a redactar y a resumir y ella me decía: “mira eso a mi no me corresponde, a mi lo que me corresponde es las fotocopias que yo te doy” (Entr. Biográfica, 462-466)</i></p>
	<p><i>“A las clases de logopedia ... yo no le daba valor ninguno porque me daba una ficha de trabajo de vocabulario de sinónimos y antónimos de esos y solamente me decían los que estaban bien o los que estaban mal, lo buscaba en el diccionario y los ponía sí, pero yo nada, porque lo que sabe buscar aquí prácticamente no aprendía ese significado, cojo, tacho la palabra y la pongo en su sitio. Total que era sí hasta que acababa el trabajo se lo daba y me decía si estaba bien o estaba mal.” (Entr. Biográfica, 478-485)</i></p>
	<p><i>“La clase, solamente cuando terminaba de hacer las cosas le daba el cuaderno e iba a otra clase, y le daba el cuaderno al día siguiente y cosas así. Te decía esto está bien, esto está mal, sólo me decían está bien, está mal.”(Entr. Biográfica, 412-416)</i></p>

En definitiva Blanca tiene un concepto muy pobre de las ayudas escolares recibidas. Y cree que el esfuerzo educativo que se ha hecho con ella en los centros es escaso. Sin embargo señala que el gran esfuerzo que ella hizo durante toda la escolaridad para adaptarse a los requisitos de los oyentes ha sido intenso.

En términos generales destaca dos valoraciones de la etapa escolar que insisten en la falta de atención en los distintos centros educativos a sus necesidades. Hasta tal punto es así que hoy plantea:

- Borraría toda la experiencia educativa del colegio de Primaria, y optaría por una enseñanza en un centro específico:

“No volvería a ese colegio” “yo para mí, me hubiera gustado cambiarme de colegio y quedarme en el especial de sordos ¿no? Para tener más amigos, pero como tenía apoyo así, pues me tenía que aguantar.” (Entr. Biográfica, 523-526)

- Piensa en la posibilidad de repetir la ESO (inviabile, ya que ya tiene el título) o en buscar el modo de recuperar los conocimientos no alcanzados. Es muy clara cuando relata sus carencias formativas:

“(...) a mi las tablas de multiplicar no se me quedan a mí en la cabeza, no me entra, a mi dividir, sé dividir de una cifra, pero de dos cifras ya me pierdo, de tres me pierdo todavía más (...) yo también quiero repetir la ESO para coger más conocimientos” (Entr. Biográfica, 407-410)

El futuro: entre la formación para la inserción laboral y el proyecto personal

Al terminar la ESO ha iniciado una serie de cursos formativos cuya orientación es claramente laboral. El primero fue un curso de Quiromasaje, del que se siente bastante satisfecha, porque ve posibilidades de incorporación a la vida laboral en el mismo. De todos modos ha seguido estudiando para perfeccionar y mejorar su formación, sintiéndose más satisfecha en esta etapa de su vida, aunque es consciente de la competitividad laboral y de su desventaja frente a los oyentes. En la actualidad estudia Drenaje Linfático en una escuela privada, hace un curso de Informática en la ONCE y asiste semanalmente a un taller de cerámica:

“Me gusta el camino que veo que estoy tomando y que estoy tirando” (Autopresentación, 55).

“Hombre, me va a ser más difícil encontrar trabajo que los que no tienen discapacidad porque los otros tienen más vocabulario, más cosas, se entienden más” (Entr. Biográfica, 861-864),

Por eso quizá también se decanta al pensar en su futura vida laboral por una actividad que pueda ejercerse autónomamente:

“Hombre, yo creo que hay más salida de masajista que de administrativo y cosas de eso porque tu puedes por ejemplo, crear un piso para ti sola y poner un gabinete de masajes en un piso alquilado tuyo, sin embargo de secretaria no puedes hacerlo (Entr. Focalizada, 326-333).

Formar una familia es la otra meta de Blanca en la vida. Cuando se le pregunta por su proyecto vital, perfila el mismo en torno a los dos ejes que considera estructuran una vida normal, como la que quiere para sí: el eje familiar: *“Yo que sé, mmmm, formar una familia”* (Autopresentación, 15) y el laboral ya comentado: *“(...) por la mañana con un*

trabajo administrativo y cosas de esas y por la tarde trabajar así como de seis a ocho como masajista.” (Autopresentación, 34-36).

Conclusiones.

La historia de vida de Blanca ha estado marcada siempre por lo que ella considera un accidente del destino: su condición de discapacitada auditiva y visual. Esta concepción clínica de su situación deja en ocasiones escasos márgenes a la crítica sobre los obstáculos que ha ido afrontando en la vida. El ejemplo de las dificultades para hacer y mantener amistades, los episodios de soledad y aislamiento en las primeras etapas escolares, y su opción actual por la comunidad sorda, son interpretadas por ella como consecuencia directa de su situación personal (de su discapacidad).

Sin embargo, en el análisis de la trayectoria escolar manifiesta una capacidad crítica y una lucidez que la llevan a identificar las actitudes de las personas oyentes y sobre todo la “sordera de la escuela” ante sus necesidades como la clave del que ella vive como su “fracaso escolar”. Ser evaluada y educada según sus necesidades y méritos personales, no por ideas estereotipadas sobre discapacidades es lo que Blanca demanda. No obstante, se siente tan impotente ante esa situación que no es capaz de rescatar en su memoria incidentes o aspectos relevantes de esa trayectoria. Y plantea abiertamente que si hoy volviese a empezar lo haría en un entorno protegido, específico.

Este último dato revela una característica que ha ido tomando cuerpo poco a poco en la vida de Blanca: la dualidad que establece entre la comunidad oyente y la sorda. Habiendo crecido y sido educada en la comunidad oyente, hoy su mundo se va circunscribiendo a las personas sordas. Blanca ve su futuro amenazado por esta dicotomía que ella misma quiere romper. Pero, no sabe cómo. Esta es la encrucijada en la que se encuentra hoy en día su vida.

AUTORA

Ángeles Parrilla
Universidad de Sevilla

ANÁLISIS COMPARATIVO

7. ANÁLISIS COMPARATIVO

Como ya hemos señalado con anterioridad, una vez realizadas las historias de vida individuales, procedimos a un estudio comparativo de las mismas en torno a dos ejes. El primer análisis comparativo se centró en la información obtenida con la técnica de las autopresentaciones.

Como se sabe en el primer encuentro con las participantes en el estudio se invitaba a cada una a reflexionar sobre la percepción de sí mismas. Es lo que denominábamos *autopresentación*. La idea inicial de utilizar esta técnica era la de mediar lo menos posible en la relación con las entrevistadas de forma que, sin demasiadas ideas preconcebidas sobre lo que esperábamos de ellas, pudieran hablar con libertad. De esta forma, obtuvimos un primer relato sobre cómo se ven y se describen, que además de ser contrastado en las otras entrevistas, ha sido objeto de un análisis comparativo inicial, por la fuerza y valor de la información contenida en los mismos.

En segundo lugar, hemos procedido a un análisis comparativo intercasos de las barreras y ayudas que las participantes identificaban en su trayectoria vital. Hemos definido como barreras aquellas situaciones, actitudes, valores y comportamientos que las jóvenes identifican como limitaciones o dificultades para la participación activa y en condiciones de igualdad en el contexto social. En base a esta definición, y el catálogo de barreras utilizado en la codificación temática de las entrevistas y técnicas narrativas, procedimos a la elaboración de un cuadro individual, para cada participante, en el que se reflejan las barreras y ayudas señaladas por cada persona. Una vez hecho esto, el análisis de redundancias y convergencias en las barreras identificadas, así como las discrepancias en torno a las mismas, nos llevó a la identificación de las barreras comunes a las participantes, en los cinco ámbitos mencionados.

7.1. ¿Cómo se ven a sí mismas las jóvenes de nuestro estudio? (Análisis comparativo de autopresentaciones)

De este primer acercamiento a las jóvenes, llama poderosamente la atención los adjetivos que han utilizado para describirse y las características que se atribuyen a sí mismas. Así, podemos afirmar que la autopresentación que realizan casi todas las jóvenes se apoya en varios adjetivos, en otros casos menos numerosos se reduce a una presentación que podríamos denominar estándar, y sólo unas pocas chicas se describen por las cosas que les gusta hacer. Veamos resumidas estas tres vías de autopresentación:

Adjetivos calificativos	Cosas que me gustan	Presentación estándar
<i>A la gente le gusta estar conmigo (C11)</i>	<i>“Me gusta mucho salir” (C02)</i>	<i>“Me llamo...” (C03, C04, C05, C09, C10, S02, S03, S08, S10, S12)</i>
<i>Abierta (C02, C03, C04, C05, C08, C11, S01, S04)</i>	<i>“Me gusta escuchar” (C05)</i>	<i>“Tengo...años” (C03, C05, C09, C10, S02, S03, S08, S10, S12, S13)</i>
<i>Agradable (S03)</i>	<i>“Me gusta hablar” (C02, C08, S06)</i>	<i>“Vivo en...” (C04, C10, S02, S12)</i>
<i>Alegre (C03, S10)</i>	<i>“Me gusta la comunicación” (C08)</i>	<i>“Trabajo en...” (C06, C09)</i>
<i>Auténtica, coherente (C08)</i>	<i>“También me gusta estar sola, valoro la soledad” (C08)</i>	<i>“He estudiado, estoy estudiando” (S06, S08, S13)</i>
<i>Cabezona (S02)</i>	<i>“Amo mucho a mi familia y a mi pareja “ (S06)</i>	
<i>Cariñosa (S11)</i>	<i>“Me gusta relacionarme con todo tipo de personas”(S10)</i>	
<i>Con mucha voluntad (C08)</i>	<i>“Me gusta estar ocupada, siempre haciendo cosas” (S13)</i>	
<i>Confiada (C03)</i>	<i>“Le contaría mis hobbies ...” (C06)</i>	
<i>Demasiado filosofal (C08)</i>	<i>“Me gusta leer, escribir, la música, el teatro” (S10)</i>	
<i>Divertida (C11, S10)</i>	<i>“Me gusta el teatro, el cine, la música, la lectura” (S13)</i>	
<i>Educada (S03)</i>		
<i>Espontánea (C08)</i>		
<i>Explícita (C02)</i>		
<i>Extrovertida (S06)</i>		
<i>Me como mucho el coco (S09)</i>		
<i>Me emociono muy fácil (C05)</i>		
<i>Me llevo bien con todo el mundo (S09)</i>		
<i>Normal, una persona normal (S09, S11)</i>		
<i>No tengo tabús (C02)</i>		
<i>No soy la típica inmigrante sin papeles (S06)</i>		
<i>Optimista (C08)</i>		
<i>Positiva (C08)</i>		
<i>Sensible (C05)</i>		
<i>Simpática (C06, S03, S11)</i>		
<i>Sincera (C01, C08, S05)</i>		
<i>Sociable (C01)</i>		

Soy extranjera (S07)		
Soy gitana (S08)		
Tengo muchos defectos (C07)		
Tímida (C01)		
Tranquila (C08, S13)		
Vergonzosa (C05)		
Vital (C08)		

En primer lugar la autopresentación adjetivada en casi todas las jóvenes (excepto Jennifer: “**Tengo muchos defectos**”) se realiza en positivo o a lo sumo con información neutra sobre ellas mismas. Además, como hemos dicho, la mayoría se asignan adjetivos que analizados en detalle *representan los mundos femeninos por excelencia*: la simpatía, la sociabilidad, la vergüenza, la espontaneidad etc., sin duda, cualidades todas ellas necesarias para desempeñar los roles sociales que tradicionalmente han tenido más peso en las trayectorias vitales de las mujeres: el mantenimiento de la casa, el cuidado y manutención de los miembros de la familia –nuclear y extensa-, los trabajos relacionados con la gestión de la vida diaria, del hogar y de la educación de los hijos/as, etc. En definitiva, lo que se ha venido denominando el desarrollo de actividades en el ámbito de lo privado – por contraposición al mundo público-, tareas que están directamente relacionadas con la *división sexual del trabajo*.

En este sentido es notable que tanto los adjetivos como las actividades que las jóvenes utilizan para presentarse ejemplifican *habilidades o cualidades importantes para relacionarse con otros*. Es como si ellas, en este primer momento de presentación, optaran por destacar aquello que consideran más valioso de sí mismas: cuánto les gusta la comunicación y lo bien que lo hacen. Así los adjetivos más frecuentes son: *soy abierta, simpática, sincera, agradable, alegre, divertida, extrovertida, sociable, optimista, positiva*, en definitiva, “*a la gente le gusta estar conmigo*” o “*Me llevo bien con todo el mundo*”. A ello se añade que, cuando se presentan a través de las cosas que les gustan, de nuevo aparecen las habilidades y el gusto por la comunicación: “*Me gusta escuchar*”, “*Me gusta hablar*”, “*Me gusta la comunicación*”, “*Me gusta relacionarme con todo tipo de personas*”.

Igualmente, aparecen caracterizados en las autopresentaciones los mundos prototípicos de la mujer que en este caso representan las cualidades que nos permiten

ocupar *un lugar secundario o subsidiario* y asumir las *funciones del cuidado de los otros*: soy *cariñosa, educada, sensible, confiada, tímida, tranquila o vergonzosa*, así que algunas confiesan *“me como mucho el coco”, “me emociono muy fácil”* o *“amo mucho a mi familia y mi pareja”*.

Sin embargo, son solo dos las jóvenes que se autodescriben con rasgos más típicos del mundo tradicional de los hombres, con aquellos adjetivos que indican actividad, energía, autodecisión, independencia o cosas similares. Así, Ana asegura *“tener mucha voluntad”, “ser vital”* o *“demasiado filosofal”*, Jesica asegura que *“le gusta mucho salir”* y que *“no tiene tabús”*.

Por último cabe destacar que entre las jóvenes del colectivo de minoría étnico-cultural la identidad de grupo para algunas de ellas es un rasgo importante que hay que destacar en la autopresentación. Así, las primeras palabras de Nadia son: *“para empezar que no soy de aquí, soy extranjera”*. Igualmente, pero en sentido contrario, Mariana considera imprescindible comenzar aclarando su identidad *“española”* (frente a *“los otros extranjeros o sin papeles”*): *“Bueno pues me llamo Mariana, tengo veinticinco años, soy española, aunque mis padres son de Guinea Ecuatorial, que sigue siendo una colonia española, así que no soy la típica inmigrante en cuestión de papeles y de integración porque mi cultura sigue siendo española”* (*Autpresent. 9-17*)

Por otra parte, resulta notable que las presentaciones que hemos denominado estándar aparezcan con toda nitidez en tres de los casos estudiados que coinciden con dos chicas con discapacidad intelectual. Ambas hacen una definición de sí mismas que más recuerda a un eficaz entrenamiento en habilidades sociales que a una expresión genuina de su pensamiento sobre ellas mismas. Como resultado de ello, las descripciones que hacen de sí mismas son neutras, casi como una tarjeta de visita y muy similares entre sí: *“P: imagínate que te tienes que presentar, ¿tú cómo te presentarías? R: Hola, soy Rosa y vivo en A.”*. *“P: ¿Qué le dirías a una persona que no te conociera de nada? Por ejemplo, yo no te conozco ¿qué me dirías de ti? R: Pues me llamo Luisa, tengo veinticuatro años, trabajo en A., en el polígono industrial de G.”* Por último Desiré se autopresenta así: *“yo me llamo Desiré, vivo en L.O. y tengo veintidós años”*

7.1. 1. ¿Qué circunstancias de tu vida han sido más importantes para ti? ¿De qué estás más satisfecha y más insatisfecha?

Otra de las finalidades de esta investigación era explorar cómo las mujeres jóvenes opinan que les ha ido la vida hasta este momento, qué relato hacen de su vida, cómo la describen y la juzgan. En este sentido, las entrevistadoras formulaban una serie de preguntas para perfilar cuáles eran las satisfacciones e insatisfacciones vitales de las personas entrevistadas. En definitiva, qué se opinaba que era mejor y peor de lo que les *había pasado* en sus vidas y de lo que *habían hecho* durante ellas. Con respecto a esta cuestión, hemos encontrado que sus satisfacciones e insatisfacciones vitales provienen de ámbitos muy variados que van desde lo más próximo y terrenal, que es una misma, hasta lo más alejado y trascendente que es Dios.

En un primer momento encontramos mujeres que entienden que lo mejor que les ha pasado en la vida es *ser como son*, se sienten orgullosas de tener la forma de ser que tienen. De nuevo, vemos aquí que se gustan a sí mismas en cuanto “seres en relación con otros”, por lo que habíamos llamado cualidades para la comunicación. Este es el caso de Jennifer que frente a la pregunta “¿De qué te sientes más orgullosa, más satisfecha?” contesta: “*de ser como soy, una chica muy cariñosa, me gusta mucho reír, que a muchas personas que..., mi abuela dice que contra más tu te rías, pues, menos te pones vieja. O sea, te pones más tarde vieja, porque siempre estás con una sonrisa, y eso, lo que me encanta de mí eso, la cara. Estar siempre sonriendo que... estoy hablando con una persona, y la persona piensa que yo, que me hace gracia. Pero no es que me hace gracia, es que soy así, o sea, encantadora*”. Por su parte Fátima se siente también orgullosa de cómo es ahora, de haber mejorado en sus cualidades comunicativas: “*me siento orgullosa de ser abierta con la gente, de ser habladora, de comunicarme más que antes*” y también Estrella afirma que de lo que está más orgullosa es de “*ser buena gente, que a todo el mundo quiero y ayudo*” y de “*que siempre me he valido por mí misma, que no he tenido a nadie que me eche una mano*”.

Únicamente Estrella se escapa de esta lógica y añade una reflexión importante sobre la construcción social de la propia identidad que no encontramos fácilmente en otras jóvenes entrevistadas. Así, Estrella asegura que está orgullosa de su personalidad “*pues me considero una persona con mucha fuerza. Que por supuesto no naces con fuerza, sino que te haces. Soy de una manera determinada y a mí pues me ha costado hacerme fuerte, precisamente por los problemas, las adversidades, que ha sido muchas*”.

Como sabemos, el *aspecto físico* ha sido una de las preocupaciones tradicionales de la mujer, lo cual ha sido en numerosas ocasiones señalado como un fenómeno que aumenta la dependencia más que lo contrario. Este asunto aparece a lo largo de la entrevista biográfica como un aspecto sobre el que hemos indagado y en el que comprobamos que

algunas jóvenes afirman tener o haber tenido una autoimagen física muy negativa. Pero, ya en esta fase inicial de la autopresentación surge en el discurso de Rebeca este asunto: “¿de lo que estoy menos orgullosa?... de mi físico. P: ¿de tu físico? ¿y por qué Rebeca? R: porque me gustaría estar mejor (risas) como todo el mundo. P: ¿no estás contenta con tu físico? R: Hombre, no es que no esté contenta, verás, pero hombre, me gustaría estar de otra manera P: ¿Cómo te gustaría estar? R: Más delgadita” Rebeca asegura que este asunto ha sido en ocasiones objeto de la burla de sus compañeros del barrio.

Por su parte, Virginia señala en relación a esto: “R: antes estaba acomplejada porque estaba gorda. Cuanto tenía 14, 15 años pesaba 52 kilos y me quedé con 44-45 kilos, porque estaba muy acomplejada, vamos no estaba gorda ¿me entiendes? No estaba gorda, pero mi familia, por hacerme cariñitos me decía, que estás muy gordita, que pa quí, que pa acá, y como soy bajita, pues me decían que estaba gordita, mi padre, y ya me empecé a acomplejar de una manera que me quedé con 45 kilos. P:¿Y qué hiciste para perder peso?. R: Pues dejar de comer. P: Dejar de comer, ¿y cómo te sentías en ese momento. R: Ay! Mal, ya después lo dejé y empecé a comer bien y me dio igual. Ya luego de 50 no pasaba, me quedé con mis 50 kilos que yo tenía, ya empecé a crecer y ya me dio igual. Ya me arreglaba más yo, lo disimulaba más con la ropa y eso. Ya cuando me empecé a poner tacones, hija, ya lo disimulaba más. Porque antes iba en deportivas, pero ahora ya no, me veo muy baja, estoy complejada”.

En la misma línea Aurora señala: “[a propósito de las excursiones que organiza el centro social en este caso en la playa] (...) me daba vergüenza ponerme en traje de baño, yo no me quito la ropa. P: ¿por qué te daba vergüenza ponerte en traje de baño?. R: porque estoy muy gorda. Y me da, me daba..., como todas son delgaditas. Había gordas, ¿no?, pero... con que se bañe con unas mallucas. La primera vez que fui me bañé con falda y camiseta..., con falda y camiseta y más llamaba la atención. Llamaba más, mucho más la atención... yo estoy acostumbrada a vestir, a bañarme vestida. Lo que nos han enseñao desde pequeñas. Cuando íbamos a los ríos, con los tíos... no te van a poner ahí el traje de baño, todavía somos bastante mayorcitas, ¿no? una vergüenza increíble... y un pantalón y una camiseta y a bañarte. Y cuando estábamos solas nos poníamos en sujetador y en braga”.

Finalmente Jennifer nos presenta un repertorio de partes de su cuerpo que, “afortunadamente”, han ido cambiando. Lo que nos cuenta puede ejemplificar perfectamente el concepto de proyecto corporal (*body project*) que desde los estudios socioculturales del cuerpo se utiliza recientemente para analizar cómo las personas tratan

constantemente de alterar su apariencia, talla, figura en consonancia con sus intereses (Hancock, 2000): *“Pues sí, físicamente me veía muy fea. Porque los dientes les tenía apartados. No los tenía juntos como ahora. Tenía los dientes muy feos, ahora se me han ido arreglando, yo digo: ¿por qué? Si no me he puesto aparato ni nada. El pelo le tenía durísimo, hasta que ahora me pasé una crema y lo tengo más suave. El cuerpo no me gustaba porque era muy pequeña y cuando uno está como, que tiene siete años, ocho años, y ve ya a una persona con quince, lo que piensa, digo, yo quiero llegar, yo quiero tener ya dieciocho años. Y yo decía eso, que quería tener dieciocho años para hacer lo que quisiera, para que nadie me diga nada. Y ahora les tengo y digo que quiero volver a ser niña”*.

Pero, lógicamente, no todas las mujeres tienen las mismas satisfacciones e insatisfacciones vitales. Así, con relativa frecuencia las mujeres entrevistadas desplazan sus satisfacciones e insatisfacciones hacia *su familia* que como sabemos, es el primer grupo de referencia que las personas tenemos. Así, para Mariana no hay duda que lo mejor de su vida, lo más importante es su familia (como familia extensa) porque *“los tuve que cuidar, en cierta manera, y me hizo sentirme como (...) si fuera un poco su madre, la sacaba (a su hermana) a todos los sitios, le he cambiado los pañales, todas esas cosas”*. En su idea de familia ella incluye constantemente a su novio, como luego veremos.

En sentido inverso, Aurora se lamenta de que lo peor que le ha pasado en su vida es *“ser tan rebelde con sus padres (...) estamos tol día discutiendo y no me dejan salir, sólo aquí. Y por eso a veces me da el punto de ir, de ir contra ellos. A veces les tengo coraje, a veces les quiero. (...) Me da coraje que no confían en mí ¿sabes?, desde que pasó con, lo de D.”* La entrevistada se refiere a que surgió un conflicto familiar a partir de su relación con un chico que no era aceptado por su familia. Su hermano mayor, utiliza toda una gama de estrategias agresivas, en lo que él entiende una función de protección sobre ella. La entrevistada dice sentirse vigilada y tiene sus movimientos muy restringidos, pero de sus palabras se deduce que desearía tener una mejor relación familiar como un eje importante en su vida.

Entramos así en la cuarta satisfacción/insatisfacción vital de las entrevistadas: *los varones*. La centralidad de los chicos en la vida de muchas de las jóvenes entrevistadas se expresa de diferentes modos tanto en positivo como en negativo. Así, para Mariana, un aspecto fundamental en su vida ha sido *“tener una pareja estable, conocerla a la edad que yo quería y seguir con él y tener mis planes de futuro, eso es lo más importante para mí”*. En esta misma línea, Aurora expresa sin duda alguna que lo mejor que le ha sucedido en su vida es *“conocer a David. P: ¿Quién es David? ¿Lo puedes explicar?. R:(risas) Qué corte!*

Pues es, era un novio, es novio gitano, pero ahora no es nada, me llevaba... estuvimos seis meses saliendo. Se enteraron mis padres y como está enfermo, también sufrí mucho, me estuve bastante tiempo mal. Estuve seis meses con él, nos llevábamos bastante bien. Nos pillaron, nos pilló mi madre y.. buf! Así de repente. Ahora estoy con otro chaval, que es un cielo. Me, me quiere mucho. Es poco como los gitanos, pero mis padres no le quisieron porque tenía veinticuatro años, tiene veinticuatro años y por es, es enfermo, es de esos que les dan ataques, no sé como se llaman (...) que le tienen que dar la pastilla, y no sé qué. Y por mayor. Y lo pasé muy mal. Y fue muy importante en mi vida. Hubiera hecho cualquier locura por él, pero como él tuvo miedo a mis padres y tengo un hermano que... es la bomba, que... que me tiene muy vigilada ¿no? y ... desde que pasó eso, me tiene ahí como... no me llevo, no me llevo muy bien con mi hermano”.

Por el contrario, Andrea señala que lo peor que le ha ocurrido en su vida es “*creer cosas que a mí me decía un chico, porque no sabía, y me lo creía todo, o sea, todo, todo lo que me dijera, buf!, y pa mi eso no me siento nada orgullosa y... de lo que he pasado y todo, pues no. Porque yo... con ese chico he sufrido mucho, he estado muy mal, he estado... vamos, de los nervios, y lo he pasado muy mal con él, no... yo pensaba que con él estaba bien, estaba a gusto pero... no era así, ¿sabes? Y todo lo que me decía era porque me lo merecía o... cosas por el estilo. Pero luego me he dado cuenta que no, que no era así. P:¿Y cómo te diste cuenta de que era así?. R: Pues mira, yo creo que con el tiempo, pero también, por... no sé, por mis educadoras, porque yo creo que si yo no hubiera entrado en los pisos ya te digo yo que en este momento seguiría con él, y eso te lo digo, no sé por qué, pero es lo que yo siento”.*

Así, encontramos en algunas autopresentaciones la confirmación a las palabras de Amelia Valcárcel (1994) para quien las mujeres, siempre necesitadas de protección, siempre incompletas, siempre nombradas a partir de sus relaciones con los hombres, permanecen así en la minoría de edad permanente.

Dentro del universo de lo que se considera lo peor y mejor de sus vidas, las personas entrevistadas relatan no sólo cuestiones que podemos considerar más ligadas al ámbito personal, relacional, familiar o privado, sino también cuestiones relacionadas con la vida social, es decir, pública. A este respecto, es una cuestión que se repite con cierta frecuencia las insatisfacciones que produce no haber podido permanecer en el sistema escolar el tiempo suficiente como para obtener algún título, ni siquiera el más elemental. A este respecto Aurora señala: “*mis padres, cuando terminé cuarto de la ESO aquí en el B., no me dejaban más estudiar. Yo tenía diecisiete años tendría y no me dejaban estudiar”.* También Jennifer, que en la actualidad tiene 19 años, nos comenta “*tengo pensado sacar el graduado*

en secundaria, y hacer un curso de auxiliar de enfermería, y quisiera tener un buen trabajo". En la misma línea Jessica, de 24 años, señala que "como siga así y no haga algo de... ya! Porque ya tengo 24, voy a hacer y sacarme algo ya. Sacarme cualquier cosa, aunque sea un título de peluquera, o un título de algo, ¿sabes?, veo que cuando sea mayor, me voy a quedar fregando portales como está haciendo mi madre, como están haciendo la mayoría de las personas que no han hecho nada". Por su parte Belén opina que lo que menos le gusta de lo que ha sido su vida es: "haber dejado los estudios pronto... P: ¿con qué edad?. R: Quince. No sé, haber faltado siempre, no haber hecho nada cuando podía haberlo hecho. P: ¿por qué lo dejaste?. R: No sé, me sentía agobiada, lo veía muy difícil, siempre iba tres horas o cuatro, siempre tenía que faltar a alguna, luego los profesores son muy bordes... tenía muchos problemas en el instituto".

Incluso cuando los estudios realizados son de un nivel limitado se convierten para algunas de las jóvenes en un motivo de orgullo destacable en su vida, tal y como sucede con Desiré para quien el curso de "oficina" que realiza en una asociación de personas con discapacidad es el hito principal que señala en esta primera parte de la entrevista. De igual modo para Adela, lo más importante de su vida ha sido "terminar la ESO, que me costó, pero la terminé".

Como vemos, el tema de los *estudios* es un tema central en las vidas de las mujeres jóvenes. En este punto cabría preguntarse si los estudios tienen para ellas un valor intrínseco o son más bien el pasaporte imaginado para acceder a un mejor empleo. De hecho, muchas de ellas han relatado lo que ha sido su paso por el sistema educativo como un paso jalonado de exclusiones y experiencias insatisfactorias, por lo que parece más probable que valoren su función instrumental sobre otras, en tanto que actividad que te abre las puertas al mundo laboral. En este sentido, todas las entrevistadas mantienen una visión de la educación y el empleo como dos campos que se relacionan directamente y de una forma muy mecanicista que poco se ajusta a la realidad del actual mercado laboral. Esta idea se ve muy bien reflejada en las palabras de Nadia quien se encuentra optimista respecto a su futuro "porque yo ahora estoy trabajando, ahorrando un dinero para poder seguir después estudiando y después sé que con unos estudios... lo que quiero estudiar yo sí que tiene mucho futuro. P: ¿Qué quieres estudiar? R: Informática, entonces claro, yo sé que va a ir todo bien, vamos, pero con el tiempo"

Encontramos que en el caso de Nadia y de Natacha, ambas inmigrantes de países del este que llegan a España huyendo de la miseria o la guerra (a veces después de "peregrinar" por otros países) las prioridades vitales son diferentes. Para ellas "venir a

España” ha sido lo más importante de su vida, hasta el punto que Nadia apunta “*que estoy muy contenta (de haber venido a España) porque aquí sí que no hay problema por tu nacionalidad porque tu eres rusa, china, Armenia... que la gente te trata como en todos los sitios igual...*”

Aparte de todas estas satisfacciones e insatisfacciones vitales más o menos terrenales que hemos visto hasta ahora, existe también quien se refiere a Dios como el centro de su vida. En particular este es el caso de tres jóvenes que pertenecen a la etnia gitana. Y así, por ejemplo, Virginia señala que “*lo más importante ... que he conocido a Dios. Lo más importante en mi vida ha sido eso, es que yo estoy en el culto y eso... no sé si tu habrás oído hablar de ello. Es un culto que llaman el culto que llamamos los gitanos que estamos ahí y leemos la Biblia y todo eso, eso es lo más importante para mí.*” Igualmente Estrella y Fátima harán referencia a la importancia de su pertenencia a la Iglesia Evangélica como algo inseparable de su identidad.

7.1.2. ¿Cuál crees tú que va a ser tu futuro? Proyecto vital.

Los deseos vitales, cómo imaginan su futuro en un sentido amplio era otra de las cuestiones que la investigación desarrollada estaba interesada en explorar. De manera general, encontramos que los proyectos son muy dependientes del medio, están excesivamente pegados a la realidad. Como señalábamos anteriormente, la educación de las mujeres está orientada hacia lo concreto, hacia lo práctico, hacia la resolución de los problemas cotidianos que surgen en el día a día y eso les permite imaginar unos mundos muy posibles y no poder imaginar mundos donde ser mujer no se corresponda con las experiencias que viven cotidianamente.

Por otra parte, es casi una constante en las mujeres jóvenes entrevistadas imaginar un futuro al lado de un hombre. Es algo tan obvio para ellas que esta pregunta causaba incluso extrañeza al ser formulada. Existe entre ellas una idea de normalidad fuerte y muy arraigada que pasa por establecer una relación matrimonial con un varón. Esta aspiración de las mujeres entrevistadas nos recuerda el símil de la “mujer Cenicienta” utilizado por Dowling (1992) que espera realizarse tras la llegada de un hombre extraordinario lo cual, como argumenta la autora, conduce hacia situaciones de inevitable dependencia afectiva y que aquí aparecen detalladas por algunas de las protagonistas.

A propósito de su proyecto de vida Jessica nos comenta “*¿Qué perspectivas tengo? Pos mira, lo más sencillo del mundo: casarme, tener hijos y tener un piso. Lo más sencillo*

del mundo, no pido más, no pido ni un palacio, ni un barco, ni pido... solamente pido un marido que me entienda, que no se vaya del curro como mi padre y deje a mi madre, que... un marido tampoco le pido nada, que no venga borracho a casa, que... pues un marido que trabaje, que me de una buena vida, unos hijos encantadores y hacerme vieja y poco más.” Por su parte Andrea comenta que *“sería muy feliz si me casara con el chico que quiero ahora”*. Y finalmente, Carmen señala con respecto a su futuro: *“(...) yo estoy viviendo con una persona, aunque no esté casada, estoy haciendo vida de matrimonio. (...) sí me gustaría aspirar a más pero, por lo menos, que no vaya a peor... todavía, el día de mañana que, pues cuando, verme casada, seguir teniendo este trabajo, pero ya fija porque, de momento, estoy con contrato. Y bueno, y pues lo típico, pues la hipoteca con el piso y seguir adelante, vamos. Es lo que me gustaría”*. De forma más explícita Mariana nos explica: *“Pues a mi me gustaría ser ama de casa, o sea, me gustaría tener por lo menos tres hijos y luego tener un trabajo que me satisfaga”* Ya vemos que en este caso la priorización de los elementos de su proyecto vital es clara: primero la familia y después el trabajo. Después analizaremos al tipo de trabajo que elegiría.

La idea de normalidad que de forma implícita puede dibujarse en todas las entrevistas efectuadas no se presenta solamente en el imaginario femenino a la hora de pensar en su futura familia o pareja. Se presenta también, de forma quizás más evidente, en cómo están viviendo estas mujeres en sus familias de origen. A este respecto, ser una buena hija pasa por: a) colaborar en las tareas domésticas y b) querer formar una familia. Cuando las entrevistadas refieren situaciones de conflicto familiar son debidas a que alguna de estas dos normas no son cumplidas. De esta forma, a propósito de la pregunta que les gusta más y menos a tus padres de ti Virginia señala: *“no les gusta que no quiera tener novio... no les gusta, que diga que están los chicos tontos tampoco les gusta mucho y que no ayude mucho a mi madre en las tareas de casa... eso no les gusta, les chincha mucho”*. En la misma línea, Jessica señala: *“Simplemente yo creo que con que en casa ayudaría algo, mi madre estaría contenta. Yo creo que con que hiciera mi habitación, bien hecha, que si... yo que sé, que si mi madre se tiene que ir de vacaciones que no la tomaría el pelo, que lo haría todo bien, que haría... todas esas cosas, que vamos... que no es mucho”*. Y por su parte Fátima relata que *“no les gusta que salga por las noches... y tampoco tan de noche, por ejemplo, a veces que nos vamos al burger y salimos de casa a las nueve, bueno es como quien le da una patada... cuando tengo que salir tarde, jolín, voy a cenar, si fuese a merendar pues saldría antes, pero si vamos a cenar no voy a salir a las seis de la tarde. Es de noche, cuando salgo de noche, bueno, es que se ponen... de los nervios”*.

En los proyectos vitales de muchas de las jóvenes se incluye, como es natural, el empleo. Pero, como venimos viendo este proyecto de trabajar se hace compatible y se acompaña siempre del proyecto familiar y de pareja. Así, Belén nos contesta señalando que en su proyecto de vida está *“mi trabajo y mi casa. P: ¿Te gustaría tener pareja?. R: Sí, mi pareja claro. P: ¿piensas que lo vas a lograr?. R: huss! P: ¿tu intuición cual es?. R: Es que lo de trabajar no lo tengo yo muy... muy claro, pero sí que tengo esperanza, eso es lo que espero vamos, lo que espero”*. De la misma manera, Fátima reflexiona sobre la posibilidad de que una mujer pueda o no trabajar una vez que ha contraído matrimonio: *“mi marido saldrá a trabajar y yo también.... yo creo que yo también tengo que salir a trabajar porque es que no aguantaría porque sé lo que es ahora, estar sin trabajar. Ahora estoy trabajando, peor hace un tiempo atrás que no. Tuve que salir de un trabajo porque soy feriante y me tuve que salir... y luego para volver a coger otro..., ¡madre mía! O sea que es... se pasa mal en casa, o sea que tampoco dejaría de trabajar. P: ¿tu crees que a tu marido le gustaría o que no?. R: Bueno si es cerrado... supongo que no, porque los de mi... los estos de... como somos nosotros los portugueses, no sé, son más cerrados que abiertos... pero bueno, hay de todo. ¡Espero que coja alguno que sea abierto!”*

En un segundo momento, y con respecto al trabajo, debemos analizar cómo las mujeres jóvenes exploran este universo. ¿A qué campos se permiten acceder? ¿En qué condiciones? Entre las personas entrevistadas había algunas que estaban trabajando, otras que habían trabajado y otras que no habían accedido todavía al mundo laboral. De cualquier forma, nos referamos a un trabajo real –el que han desarrollado o desarrollan- o nos referamos a un trabajo imaginario –el que les gustaría-, sus opciones se limitan, de nuevo, a los campos tradicionalmente femeninos. Las actividades señaladas por las entrevistadas han sido: cuidar niños, fregar portales, bailar, trabajar en hostelería –ayudante de cocina-, mediadora social, enfermería y trabajar ayudando a gente en una ONG (únicamente se escapa a estos modelos de empleo el proyecto laboral de Adela quien asegura querer ser actriz).

Y si al hecho de ser mujer, le sumamos una discapacidad reconocida (esto es, valorada por medio de un diagnóstico oficial), los itinerarios laborales a los que pueden acceder nuestras protagonistas se estrechan todavía más. El “techo de cristal” se hace más bajo. Así se vive esta circunstancia y así nos la cuenta Luisa: *“P: ¿qué te gustaría conseguir?. R: ¿Conseguir? Un puesto de trabajo mejor que el que tengo (...) Hace poco me presenté a un puesto, allí en el taller en C., y quedé la tercera .Ese puesto era muy bueno. Era ayudar, eras como ayudante de la segunda jefa más alta. Quedé la tercera. Pero bueno, ahí tengo mi currículum. P: Pero por ejemplo, ¿qué tenía de bueno ese puesto de ser*

ayudante de la jefa diferente a lo que tiene tu puesto de ahora? ¿por qué es mejor?. R: Porque estás más calmada. Yo no estaría trabajando. Yo estaría por ejemplo, llévame esto a tal sitio, llévame lo otro a tal sitio... P: ¿Mandando?. R: Si, más o menos. P: ¿Cómo sería ese puesto, entonces?. R: Pues ganaría más, y estaría en una categoría mucho más alta en la que estoy, pues yo estoy en la 6c y estaría en la 6a, la más alta de todas, ganaría mucho más, y no haría tanto esfuerzo como el que estoy haciendo ahora (...) Es una reventada estarte nueve horas de pies, cabreándote... Por la galleta que sale mal... por la compañera que es una triscas que no se calla la boca, el otro que se está cagando en el otro, bueno, no mucho. Y bueno. P: ¿Qué es lo que te haría más feliz en tu vida?. R: ¿Qué es lo que me haría más feliz? Pues que me tendrían en cuenta para un trabajo fuera de A. Porque ha habido una chavaluca que le han encontrao un puesto de trabajo en F. Que me tendrían en cuenta, porque ganaría mucho más. Yo ahora estoy ganando 580 € y si saldría de A. ganaría ciento veinte, cien...Sería... el doble. P: ¿Sólo por eso te gustaría salir de A.?. R: Y conocer a más gente, estar en otro trabajo.”

Por su parte Mariana comienza “soñándose” de orientadora en un IES, para pasar a proyectos “más realistas”, todos ellos relacionados con el actividades que conllevan contacto social: *“ser orientadora en secundaria o tener algo que ver con representante, en el que yo tenga que hablar, tener contacto con la gente, eso es lo que me gusta, algo en que tenga que hablar, a lo mejor trabajar en una inmobiliaria o de representante farmacéutica (...) que yo tenga que estar con mi traje de chaqueta, que me vea yo ...importante, sin menospreciar ninguna otra profesión, pero el que yo tenga que esforzarme por estar, por tener una imagen al público y que yo aporte algo que a la persona le pueda ayudar”.*

Llama la atención que incluso en las jóvenes que han accedido a estudios superiores aparezcan en sus proyectos laborales los intereses por “los demás” y de nuevo su gusto por la relación social. Esto se refleja como hemos visto en el caso de Mariana y de nuevo en las palabras de Estrella, quien está estudiando derecho y dice: *“Voy a ejercer mi carrera seguro, lo que pasa es que no tengo todavía que vertiente voy a ... No sé si voy a trabajar en el ámbito mío asociativo, ayudando al pueblo gitano. Eso sé que va a ser así, pero no sé de qué forma. No sé si todavía al frente de las instituciones como estamos ahora con la asociación, con todos los temas educativos...”*

La excepción a esta regla, a esta norma que acabamos de señalar viene de la mano de una joven inmigrante (Jennifer). Únicamente a partir de la experiencia del desplazamiento físico (desde su país de origen) es capaz de concebir el mundo desde una óptica más compleja en el sentido en el que: a) es capaz de hablar sobre el futuro no centrándose

solamente en sí misma y como mucho, en la familia que desea formar, sino que reflexiona también sobre las condiciones de vida de su país (Santo Domingo) para el que desea una mejora y b) insiste en que le queda mucha vida por conocer lo que tratará de suplir haciendo continuos viajes. En sus propias palabras: *“Yo pienso que [el futuro] va a ser bueno por, yo ahora mismo tengo pensado sacar el graduado en secundaria, y hacer un curso de auxiliar de enfermería, y quisiera tener un buen trabajo. Quisiera formar una familia, eso sí, formar una familia, conocer más de la vida, que tengo que conocer muchísimo todavía. Que apenas tengo diecinueve años. Y..., me gustaría viajar mucho, eso sí, tengo una meta que, digo yo, que yo quiero ir a Nueva York. Yo quiero conocer N.Y., porque mi familia está en N.Y.(...) Es un futuro que va a estar muy bien. (...) Pues, a mi me gustaría que sucediesen muchas cosas. ¿Qué me alegraría muchísimo y me haría feliz? Que la economía de mi país cambiase. Mi familia vive de la agricultura y los precios están por los suelos. Las cosas están carísimas, están por las nubes.”*

Por último, la idea de que algunos trabajos no debieran ser aconsejables para las chicas y de forma particular aquellos que se realizan por la noche es para Jessica evidente. Veamos cómo lo explica con sus propias palabras: *“lo que más les disgusta que haga... que no tenga entre semana un trabajo serio y que sea responsable con mi trabajo yo creo que sí, porque mi madre... hace... yo llevo bailando cuatro años, ¿no? Pues... en cuatro años mi madre nunca me ha dicho nada sobre mi trabajo ni me ha gritado ni me ha dicho que no la gusta... ni me ha dicho nada, ¿sabes? Pero un día tuvimos una conversación y me dijo que... no sé si estaría remontada ella o algo... y dijo pues hombre... la verdad es que no me hace mucha gracia que vayas enseñando el culo y me sentó muy mal, me sentó muy mal, me sentó fatal... porque yo la dije: mama, digo, me encanta que me des tu opinión y que me digas lo que tal... pero es que tu me lo has dicho ahora después de cuatro años, ¿sabes?. Digo... pues... dice: es que yo lo que quiero es que tengas un trabajo entre semana de lo que sea. Le digo: mira mama, digo... estoy segura de que si trabajaría en un gimnasio haciendo aeróbic, es un trabajo de aeróbic y es algo serio... es bailando, me voy a poner mallas, me voy a poner un top corto igualmente y no me diría si estoy enseñando el culo, eso... tal y digo... no sé... para alguna cosa que creo que hago realmente bien me lo dices ahora después de cuatro años, ¿sabes? Yo no les digo a ellos que me paguen el título de monitora de aeróbic pero muchas veces se lo he dicho, aunque sea me lo voy pagando yo poco a poco”*. La comparación que hace Jessica entre esos dos tipos de trabajo: monitora de aeróbic y gogó demuestra el argumento anterior. Efectivamente, estamos hablando estrictamente de la misma actividad: consiste en bailar, animar a que los demás te sigan, ponerse ropa cómoda para hacerlo, llevar poca ropa por el calor que provoca el ejercicio

físico. Lo que hace que esas actividades se conciban como adecuadas o no para una mujer es la valoración social que tienen que como sabemos es bien diferente. Lo que nos está enseñando Jessica con su ejemplo es otra de las normas familiares y sociales que limitan el ser y el hacer de las mujeres: trabajarás los días laborables en un trabajo acorde con tu condición de mujer.

7.2. Estudio Comparativo de Barreras en el Proceso de Inclusión

Como ya se ha dicho, el presente estudio tiene una segunda fase de análisis comparativo en el que tratamos de extraer conclusiones comunes sobre las barreras que las jóvenes identifican para su participación en la vida social.

Para ello hemos procedido a un análisis comparativo Inter.-casos de la información de todas las técnicas biográfico-narrativas utilizadas y de su posterior codificación. Hemos procedido con esa información a la elaboración de una serie de mapas individuales de barreras y ayudas que hemos organizado en torno a cinco grandes tipos:

- Barreras personales
- Barreras escolares
- Barreras familiares
- Barreras socio-comunitarias
- Barreras laborales.

7.2.1. Cuadros comparativos de barreras y ayudas a la inclusión, por casos.

7.2.1.1. Jessica

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Autoestima baja Escolaridad: poco sociable, despistada, poco centrada	- Rechazo iguales (burlas e insultos) - Metodología inadecuada (Hay muchas cosas de	- Rechazo parental (no sabe si hay algo de ella que les gusta a sus padres)		- No estudios. - Desmotivación laboral (favoritismos, insatisfacción con los trabajos realizados hasta ahora)

Actualidad: “muy viva la vida”, vaga e inconsciente	estudiar que no sirven para nada) - Ausencia apoyo académico			hasta ahora excepto en el baile).
---	---	--	--	-----------------------------------

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Capacidad de cambio		- Apoyo parental incondicional. (Relaciones muy positivas con su madre).	- Apoyo de una igual	- Satisfacción laboral (satisfecha con el baile)

7.2.1.2. BELÉN

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Comportamientos inapropiados en clase. - Autoconcepto escolar bajo. - Falta de expectativas. - Imagen deteriorada (excesiva timidez).	- Fracaso escolar. - Rechazo de los profesores. - Metodología inadecuada (repetitiva-explicación y ejercicios-). - Falta interés docente por el alumno. - Compañías inadecuadas (¡no estudiaban!). - Rechazo resto compañeros. - Relaciones compañeros conflictivas (burlas e insultos)	- Ausencia de apoyo escolar - Pérdida único apoyo familiar (abuelo)	- Agresiones verbales y física familia ex-novio (estuvo 4 meses) - Ruptura última pareja	

	compañeros).			
--	--------------	--	--	--

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
	- Preocupación e interés de algunos docentes		- Apoyo amiga (sincera, optimista, paciente,...)	

7.2.1.3. ANDREA.

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Exceso de confianza en los demás.	- Experiencia escolar discontinua. Cursa primaria en 4 centros distintos - Ausencia de apoyos	- Inestabilidad familiar y continuos cambios de vivienda. Abandono de la residencia familiar. - Ausencia apoyos familiares	- Relación conflictiva con antigua pareja, influencia negativa en distintos ámbitos: escolar, laboral, familiar...	

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Cambio/evolución personal. Responsabilidad, empoderamiento...	- Apoyos altruistas - Profesores que se preocupan por aspectos emocionales.	- Apoyo significativo de los abuelos maternos.	- Apoyo social. Amiga íntima, educadoras...	- Curso Garantía social; oportunidad para acceder a un puesto de trabajo.

7.2.1.4. SARA

BARRERAS				
Personales	Sociales	Familiares	Escolares	Laborales
	Recursos económicos escasos Hábitat urbano (barrio marginal)	Carencias afectivas de sus padres Exclusión familiar (su madre no la apoya en nada/ problemas de alcohol, maltrato físico y psíquico) Poca relación con su familia Presiones económicas Ausencia de hábitos normales de vida Chantaje emocional (madre no deja ver a su hermano)	Desinterés de su madre Proceder de un barrio marginal Desmotivación por estudios Exclusión por los profesores (la ignoraban) Exclusión de los compañeros (no se relacionaban con ella) Asistir a una escuela con un curriculum diferente La etiqueta de "ellos" y "nosotros"	Sin estudios básicos (sólo se ve capaz de trabajar en carpintería o limpiando)
AYUDAS				
Personales	Sociales	Familiares	Escolares	Laborales
Carácter abierto Capacidad de lucha Autosuficiente Fuerza de voluntad Optimista de cara al futuro	Apoyo de la asistente social	Apoyo de su novio y suegra (le han dado el apoyo y el cariño que no le ha dado su familia)		Apoyo administrativo (acceso a cursos con remuneración económica) Constancia laboral (no le ha faltado el empleo)

7.2.1.5. PAULA

BARRERAS			
Ámbito Formativo	Ámbito Familiar	Ámbito Social-Comunitario	Ámbito Profesional-Laboral
<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencia de los cambios de domicilio: su paso por dos escuelas de educación primaria • Repite tercero de E.S.O, sus justificaciones se basan: <ul style="list-style-type: none"> - “tenía muchos novios” - absentismo escolar - los amigos eran “una mala influencia”, es donde recae el mayor peso • Motivación extrínseca: causas del fracaso escolar “por no ser una pelota” “le tenían manía” • Autopercepción: “persona floja”, actitudes pasivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono de la ocupación laboral de su madre como consecuencia del nacimiento y enfermedad de una hermana menor • Situación económica precaria • Traslado de residencia familiar durante un año a la vivienda de la abuela materna – convivencia con otros familiares indirectos (espacio físico limitado) • Autopercepción de la imagen paterna de la joven y su hermana “casos perdidos” • Permisividad “en pasar todo el día en la calle” • Acomodación y dependencia económica 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de residencia vivenciado como una pérdida de “status social” • El “grupo de amigos”: <ul style="list-style-type: none"> - le dedica todas las tardes, evitando horas de estudio - en el grupo experimenta con drogas: cocaína y porros - la vuelta sola a casa entrada la noche les preocupa a los padres, con lo cual miente diciendo que la acompañan • Entiende que su “status” ha ido transformándose como un “híbrido” con el grupo al que ha permanecido: grupos considerados en “riesgo de exclusión” y grupos de clase media 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desorientación laboral/ ocupacional</i> • Escasa formación educativa/ ocupacional
AYUDAS			
• <i>Una amiga ex-</i>	• El núcleo familiar	• Educación	• Red de contactos

<p><i>compañera de su anterior colegio es quien facilita la inclusión social de la chica en su segundo colegio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla un talante y habilidades sociales abiertas • Tener un “Proyecto significativo” futuro puede que le haga retomar los estudios para “estudiar psicología” • Red de ayuda y aceptación social dentro del curso de formación profesional de “albañilería” 	<p>normaliza su situación pasando a disfrutar de una vivienda propia cedida por la abuela paterna</p>	<p>básica instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia crítica: ética moral. No considera correcto infringir leyes como hacen algunos amigos • Consumir drogas • Redes de ayuda “amigos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de estereotipos: accede a un curso de albañilería
---	---	---	--

7.2.1.6. SANDRA

BARRERAS			
Ámbito Formativo	Ámbito Familiar	Ámbito Social-Comunitario	Ámbito Profesional-Laboral
<ul style="list-style-type: none"> • Autoimagen académica: muy negativa “yo soy muy mala con los estudios”. Aunque no realizaba las tareas se “acomplejaba” con respecto a sus compañeros • Nivel académico bajo, dificultades en la expresión oral y escrita • Repite 4^o de Primaria • Recuerda leer textos y terminar sin saber lo que había leído • Absentismo escolar en secundaria. Cuando su padre salía a trabajar a las 7 de la mañana, ella se 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesión paterna albañil, materna cocinera • Estudios: su padre no llegó a sacar el graduado. Su madre tuvo que abandonar la escuela para trabajar de pequeña pero lo obtuvo en educación de adultos • Impacto en la estructura familiar. Los padres se divorcian cuando ella tenía 12 como consecuencia de problemas de alcoholismo paternos • Convivencia en la casa de la abuela materna 	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene hobbies 	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene Proyecto de futuro real: ¡“Uy, pensar! Yo no pienso yo tal como van viniendo las cosas” • Se arrepiente de no tener el Graduado: “me arrepiento por una parte, porque el graduado te lo piden pa to ... hasta pa barré, hasta pa limpiá una casa te lo piden...” • Autoimagen negativa: “¿Para qué crees que vales?...R: Yo que sé... es que yo no me valoro”

<p>quedaba en la cama dormida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encuentro con una profesora <i>“que no la podía ver”</i>. <p>Expulsiones fuera del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aborrecía las materias si no congeniaba con el profesor • Abandono en 4^o de E.S.O. 	<p>con otra tía separada y una hija, y un tío con problemas de drogadicción</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inserción laboral de la madre lo vivencia como una <i>“pérdida”</i>; <i>“todo el día trabajando”</i> • Tras una discusión con la madre, después de 1 año de divorcio, decide separarse de esta y su hermana, y marcha a vivir con su padre • Con 13 años se hace responsable de las tareas domésticas de la casa paterna y ayuda a su padre a sobrellevar su depresión • Estado de depresión, asiste a consulta psicológica • Gran impacto emocional-afectivo. Su padre después de 1 año y medio de separación decide convivir con otra pareja • Impacto emocional-afectivo. Fallecimiento de la pareja de su padre por enfermedad • Madre e hija, llevan 5 años con domicilios separados. Ahora se arrepiente, <i>“... la hecho de menos ... ahora ya lo que pasa que</i> 		
--	---	--	--

	<p><i>ahora ya tiene pareja</i>".</p> <p>Alejamiento de la figura materna, con su padre tiene mucha confianza pero no "complicidad femenina"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convive con su padre y la segunda pareja de éste • Falta de comunicación con su padre. Cuando llega su padre por la tarde de trabajar es la hora de salir con sus amigos • Ausencia de normas familiares paternas (horario de vuelta a casa por ejemplo) • Obligaciones que comparte con la pareja de su padre en la casa: limpieza y comida • Situaciones graves de sobredosis en la que se ha visto involucrado su tío que se han normalizado en casa. Viven en el campo en el mismo terreno • Las fuertes vivencias de droga en su familia han facilitado que aunque en su entorno le ofrezcan todo tipo de drogas, ella no pase "de fumar porros todos los días" • No le gusta ser la mediadora de 		
--	---	--	--

	los problemas entre los padres		
AYUDAS			
Ámbito Formativo	Ámbito Familiar	Ámbito Social-Comunitario	Ámbito Profesional-Laboral
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vivencias positivas del colegio del trabajo en grupo</i> • <i>En primaria, durante unos meses asistió a apoyo fuera del aula: “10 estaban más flojitos y 10 más desarrollados... y te aprendían igual pero más lento y más... había amigas que les daba vergüenza ... a mí no ... yo me enteraba”</i> • <i>Diversidad en los referentes: círculo de amigos diverso, estudiantes que llegaban a los objetivos y los que no llegaban: “ había de tó un poquito... alguno que era fatal ...que echaban cuenta ... yo no me juntaba ni con uno que no hacía ná ni con uno que hacía mucho ... yo to rebujá”</i> • <i>Apoyo académico y afectivo de una tutora en secundaria “una profesora real”. Respecto a otros profesores no chillaba, le daba la posibilidad de preguntar todas las veces que hiciera falta, explicaciones alternativas cuando no comprendía algo</i> • Acceso a un 	<ul style="list-style-type: none"> • Castigos y clases particulares de apoyo en los estudios • Su madre se sentaba a ayudarle con los deberes • Le gustaría independizarse económicamente de su padre y aportar recursos económicos a la familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Una prima y sus amigos han sido “su punto de apoyo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideal futuro: tener un empleo y comprarse una casa • Entre sus intereses profesionales está la peluquería. Muestra intenciones verbales de realizar un curso • Sin experiencia laboral

<p>“curso ocupacional de albañilería” porque es en el que quedaba con plazas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene la intención de obtener el graduado. Su primer paso ha sido pedir información • Cambio, actitudes participativas en el curso de formación ocupacional. Está orgullosa de no haber faltado 			
--	--	--	--

7.2.1.7. VIRGINIA

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
	<ul style="list-style-type: none"> - Emplazamiento específico (aula sólo para gitanos) - Metodología inadecuada (actividades diferenciadas, no-consideración de los intereses personales,...) - Desinterés docente - Compañías inadecuadas (instituto) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdida familiar (abuelo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Desalojo asentamiento chabolista (pérdida de amistades y apoyos sociales. Segunda infancia) - Acondicionamiento urbanístico 	

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación escolar - Carácter sincero y capacidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo incondicional compañeros (siempre mejor con payos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo familiar incondicional (padres y hermano) . - Relaciones positivas con la familia 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo social entidad trabaja en el barrio (mejora de las condiciones de vida) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudas sociales (contrato social)

reflexiva - Autoestima alta	- Apoyo profesores ("siempre ha sido muy buena"). - Apoyo entidad social del barrio (orientación formativa y laboral).	positivas con la familia extensa (abuelos y tíos). - Confianza familiar (cuida incluso de su sobrino).	vida). - Apoyo social (miembros del poblado gitano al que pertenece). - Pertenencia al culto.	
--------------------------------	---	---	---	--

7.2.1.8. AURORA

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
	- Relaciones compañeros conflictivas (insultos y bromas relacionadas con su etnia) - Metodología inadecuada (uso reiterado del castigo tanto en primaria como en secundaria)	- Responsabilidad familiar (cuidado y crianza 5 hermanos) - Normas y valores culturales (estricto control sobre sus decisiones)	- Normas y valores culturales (estricto control sobre la vida de los jóvenes "Hay mucha maldad") - Economía sumergida (tráfico de drogas) y comportamientos delictivos asociados	- Responsabilidades familiares (no puede emprender su proyecto laboral-peluquería-).

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Capacidad de lucha (enfrentamiento a las creencias y expectativas familiares) - Responsabilidad	- Apoyo social/emocional algunas profesoras - Adaptaciones curriculares (ajuste ritmo aprendizaje) - Apoyo entidad social del barrio	- Relaciones positivas con la familia extensa.	- Apoyo social trabajador social	

7.2.1.9. FÁTIMA

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Autoconcepto académico (mis notas eran malas)	- Normas y valores culturales (cultura patriarcal) - Ausencia apoyo escolar - Obligaciones familiares ("arrumar")	- Normas y valores culturales (cultura patriarcal) - Ausencia apoyo escolar - Obligaciones familiares ("arrumar")	- Estilo de vida ("En mi barrio son muy dejaos...") - Automarginación social	- Economía sumergida (trabajo como feriante, limpieza hogar y cuidado de niños,...)

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Fuerza de voluntad	- Refuerzo extraescolar - Apoyo profesores (repaso escolar durante los patios) - Apoyo social compañeras (payas) - Apoyo entidad social del barrio (orientación formativa y laboral).	- Relaciones positivas con la familia extensa.	- Apoyo social (miembros del poblado gitano al que pertenece). - Pertenencia al culto	- Apoyo profesora - Apoyo entidad social del barrio

7.2.1.10. JENNIFER

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Percibe su forma de ocio como "distinta".	- Falta de atención de los profesores.	- Emigración de la madre. - Padre	- Ausencia de relaciones sociales (ocio)	

	- Falta de recursos en la escuela.	maltratador	de su agrado. - Obstáculos adaptación (ausencia redes de apoyo, estilos de ocio...) - Relación de pareja conflictiva (país de origen) causa envío a España.	
--	------------------------------------	-------------	---	--

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Convicción de la consecución del éxito gracias al esfuerzo personal.	- Enseñanza personalizada, grupos reducidos le hacen sentirse bien "y entender"	- Fuertes vínculos afectivos con su abuela (primera y segunda infancia) - Apoyo de su tutor (esposo de su madre en España)	- Participación en enseñanzas regladas conducentes a un título profesional	- Proyecto laboral sujeto a la obtención del título.

7.2.1.11. NATACHA

BARRERAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
	Idioma (no podía comunicarse-se sentía sola) Recursos económicos escasos		Idioma (no podía comunicarse) Relaciones sociales (No se relacionaba con sus compañeros)	
AYUDAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
Alta autoestima Carácter abierto	Amigos (poco a poco va)	Apoyo familiar	Apoyo de una tutora	Dominio de lengua

Capacidad de lucha	teniendo amigos)			
--------------------	------------------	--	--	--

7.2.1.12. MARIANA

BARRERAS				
PERSONALES	SOCIALES	FAMILIARES	ESCOLARES	LABORALES
Poco orgullosa de ella misma Miedo a los "retos" Se infravalora Complejos físicos Miedo a ser "negro" Conseguir una vivienda	Miedos hacia los demás "color de piel" Hipocresía respecto a su persona Creencias sobre "su raza" Modo de vida social "distinto" Falsas creencias sociales sobre las "familias negras" Matrimonio Ser madre Escasa formación de su pareja	Rigidez familiar en las normas Funciones de ama de casa desde su infancia Costumbres alimentarias africanas Escasa relación con la familia de su pareja Escasa aceptación de su pareja por sus padres	Necesidad de los compañeros para "sobrevivir" Comida en el comedor escolar Imagen escolar "monita de la clase" Envidia de los compañeros por la atención de los profesores	Miedo a las "nuevas tecnologías" Limitaciones prácticas Escasas expectativas con su carrera Frustración laboral Licenciatura ideal: Relaciones Públicas Discriminación racial actualmente Falta de experiencia laboral
AYUDAS				
PERSONALES	SOCIALES	FAMILIARES	ESCOLARES	LABORALES
Le gusta aprender Expectativas futuras Fuerza interior de superación	Invitación a participar en el grupo Amigos duraderos	Referentes: hermanos menores y sobrinos "Piña familiar" Apoyo de su	Ayuda constante de los compañeros	Formación recibida Motivación de expectativas de trabajo

		pareja Su madre como modelo a seguir		
--	--	---	--	--

7.2.1.13. NADIA

BARRERAS				
Personales	Sociales Comunitarias	Familiares	Escolares	Laborales
	(AZ)Conflicto religioso (padre musulmán, madre cristiana) (AR)Inestabilidad social: No había agua ni luz. (R)Desintegración antigua URSS (R)Rasgos físicos (episodios xenófobos) (R)Discriminación cultural: "Vete a tu país" (R)Ataques integridad física (policía violó amiga de la madre.	(AZ)Desintegración núcleo familiar (AR)Falta de apoyo familia extensa (abuelo) después del divorcio	(AR)Condiciones escolares en Armenia (R)Discriminación escolar: En Rusia le niegan el derecho a acceder a la Universidad.	
AYUDAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
(E)Estabilidad emocional: Tiene trabajo, tiene muchos amigos y se siente muy bien. Es luchadora Optimista, realista	(A) Estabilidad Social (antes de la guerra tenía una vida buena) (E)Apoyo social: Cuando llegaron España estuvieron en el	La madre La unidad del núcleo familiar	(A)En Armenia estudió en un colegio Ruso (facilitó adaptación a Rusia) (R)EN Rusia estudió secundaria y	(E)Tiene Trabajo estable (E) Las relaciones no dependen de la nacionalidad.

	CAR Regularización (E)Relación socio-cultural: Las personas son bien tratadas independientemente de su nacionalidad.		COU con éxito académico (E)Escolar: (E)Homologación de los estudios realizados. (E)Obtención del título de Ruso (E)Curso de Ofimática	
--	--	--	---	--

Nota: Para facilitar la lectura del cuadro, se han incluido una serie de siglas alusivas al país en el que tiene lugar cada circunstancia (barrera/ayuda) mencionada. Así: AZ sitúa la información en Azerbaiyán; AR en Armenia; R en Rusia y E en España

7.2.1.14. ESTRELLA

BARRERAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
Autoestima baja en los momentos críticos de ruptura de pareja	Las familias de sus relaciones sentimentales la rechazaban: Israel: porque era más paya que gitana David: porque era gitana	Ausencia de educación gitana Madre superprotectora y estricta en normas morales	Relaciones sociales: Los chicos la ven como gitana, no por su aspecto sino por sus valores y hábitos de comportamiento Fracaso escolar en las etapas de crisis sentimental de pareja	Sin barreras laborales
AYUDAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
Características física "paya": rubia de ojos azules Carácter fuerte Capacidad de lucha, de superación Integración en	Amigas íntimas "payas" de otras religiones. A través de Israel conoce la cultura gitana	Padres jóvenes que la apoyan. Contexto familiar abierto a la cultura paya Educación cristiana evangélica	Relaciones afectivas con profesores. Expediente académico brillante	Trabajos temporales No necesidad de dinero para vivir Búsqueda de trabajo profesional relacionado con

el mundo "payo" Cristiana evangélica				su futura profesión
---	--	--	--	------------------------

7.2.1.15. GEMA

BARRERAS				
Personales	Socio-Comunitarias	Familiares	Escolares	Laborales
Actitud defensiva a veces agresiva	Barrio donde nació marginal	Poca ayuda familiar por parte de Hermanos/ Hermanas en general. Acoso y Maltrato de un hermano drogodependiente	No tiene Graduado Escolar Incluida en el grupo de los torpes Apoyo fuera del aula ordinaria: en ética Sistemáticamente etiquetada como torpe	Discriminación en salario con respecto a los hombres Realización de más tareas laborales por ser mujer No tiene claro en qué quiere trabajar
AYUDAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
Tiene experiencia en afrontar problemas personales	Nuevo barrio no conflictivo Tiene amigos y una amiga íntima nueva	Madre maestra, confidente y amiga. Relación positiva con una sobrina y un hermano	Relaciones afectivas y positivas con un profesor: aprobó sexto Apoyo dentro del aula e impartido por el tutor	Desarrolla las tareas que se le manda No es persona conflictiva en los trabajos

7.2.1.16. ANA

PRINCIPALES BARRERAS A LA INCLUSIÓN

- compañero de clase que se metía con ella "por ser más débil" (E.A. 1233-1261; 1314-1315)
- Falta de apoyo escolar: no logopeda, no profesor de apoyo (E.A. 1428-1443; E.F.: 434-445)
- Nivel educativo del colegio (E.A., 1455-1466)
- Ser identificada de forma exclusiva por su dificultad auditiva (E.A. 1522-1528)
- Que el resto le hagan no sentirse normal por su comportamiento hacia ella (E.A., 1530-1540)
- No tener en cuenta su dificultad auditiva en la comunicación oral (E.A., 1560-1573)
- organización del aula. Pérdida de información en los debates.
- demasiada atención no demandada por parte del profesorado (etapa adolescente y adulta) E.A. 2277-2299; 2310-2316)
- Falta de apoyos técnicos que le dificultan el acceso a los contenidos escolares; falta de formación en deficiencia auditiva en el profesorado de Formación Profesional (EA. 2337-2367)
- Contenidos escolares y tipos de metodología (E.A. 2146-2182)
- No-elección de BUP porque no se veía capacitada (A.: 268-296)
- con los oyentes no podía expresarme todo lo que quisiera (E.A., 347-354)
- Que el resto le hagan no sentirse normal por su comportamiento hacia ella (E.A. 1699-1717)
- No tener en cuenta su dificultad auditiva en la comunicación oral en reuniones familiares, grupos de iguales, etc. (E.A., 1795,; E.A., 1747-1748)
- Desconocimiento de medios técnicos que facilitan la vida diaria (E.A.: 908-938)
- dificultades para acceder a los contenidos sociales (chistes, conversaciones, debates...) (E.F., 82-86)
- dificultades en la adolescencia para encontrar amigos que le gustasen (E.F.: 696-730)

ESCOLARES	FAM.	SOCIAL-COMUNIT.
-Juego como elemento que facilita la integración (EA. 114-1152)	-Apoyo y actitud de sus padres	- Soy una persona que se desenvuelve muy bien, enseguida me integro (A. 235-237)
-Interés del profesorado durante EGB (EA 1325, 1346; 1446-1449)	-	- Apoyo y actitud de sus padres en

-Explicaciones después de clase	Expectativas parentales.	general E.A: 1395-1409; EF: 513-539; E.F.: 567-574)
-Implicación de sus padres en la educación de su hija y actitud hacia ella. Trato normalizado pero atención a sus necesidades. (EA1395-1416; EF: 512-539;EF. 567-590)		- Actitud de sus padres ante diagnóstico (E.F.: 314-401) - Socialización entre personas oyentes (EF 121-125)
- Modelos de identificación: conocer una chica sorda que era maestra (1874-1885)		- Conocer la comunidad sorda (A. 373-423; EF: 55-225)
- Compañeros que facilitan apuntes (EA: 2265-2275)		-Detección temprana de la sordera (E.F: 226-313)

PRINCIPALES AYUDAS A LA INCLUSIÓN

7.2.1.17. LUISA

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
<ul style="list-style-type: none"> - Atribución personal de las dificultades escolares (meningitis) - Comportamiento o inadecuado. ("Armaba las de Amancio"). - Dificultades académicas (atribuidas a la meningitis). <i>Si pudiera cambiar algo en su vida, cambiaría no haber tenido meningitis.</i> - Rechazo general gente (No se llevaba bien con nadie cuando la trasladaron a Valladolid. Si antes veía poco a su familia con el cambio 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazo a la escuela: "La profesora era una cabrona", "una de las monjas era más mala que el demonio". 	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdida familiar temprana (materna). - Abandono paterno de las responsabilidades familiares. - Ingreso y paso por diferentes internados. 		<ul style="list-style-type: none"> - Imposición lugar de trabajo (para discapacitados).Tiene que pasar muchas horas de pie y los compañeros no le gustan en general. - Condiciones laborales inadecuadas (nº horas de pie, control encargados,...) - Rechazo general compañeros trabajo

<p>menos. Estaba enfadada).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autopercepción académica baja (BUP le parecía muy difícil, por eso no lo cursó) - Autoestima baja (Ella es la única que se ha dicho a sí misma que no servía para estudiar. Nunca nadie se lo ha dicho) 				
--	--	--	--	--

AYUDAS

Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación aprendizaje (algunas materias) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo incondicional de las monjas en la escuela. - Respeto de los compañeros ante la realización de tareas diferentes. - Adaptaciones curriculares (apoyo sistemático en la escuela).. - Apoyo "maternal" de las monjas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Repaso académico por parte de las monjas - Apoyo incondicional de las monjas:.. Consiguieron que se sacara unos estudios, que fuera a AMPROS,... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudas sociales (económica subsidiaria, vivienda protección social,....)

7.2.1.18. ROSA

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones compañeros primaria conflictivas (insultos y agresiones físicas relacionadas con su aspecto). - Relaciones compañeros instituto conflictivas (insultos y burlas). - Marginación de las actividades escolares. (Recuerda especialmente que hicieron una salida a Barcelona o hicieron una cena "<i>porque no querían y que me colgaron</i>"). 		<ul style="list-style-type: none"> - Rechazo iguales (burlas e insultos en el autobús) 	

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos de sus compañeros la trataban bien o la "cuidaron". - Adaptaciones curriculares (Apoyo sistemático e incondicional de los profesionales del apoyo en la 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo paterno incondicional durante los primeros años de su vida. - Apoyo incondicional del núcleo familiar (padre, madre y hermano). - Apoyo de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Amistades del barrio (en una primera etapa de su vida) - Contacto y apoyo ocasional de una entidad benéfica para personas con discapacidad. - Contactos 	

	Primaria y la Secundaria). - Respeto compañeros en el centro específico de formación pre-laboral - Apoyo profesores en el centro específico.	familia extensa (sus primas la van a ver con frecuencia).	frecuentes con el chico del que está enamorada	
--	--	---	--	--

7.2.1.19. CARMEN

BARRERAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Autoestima baja ("No valía, no llegaba"). - Imagen deteriorada (su etiqueta discapacitada. Recurso para explicar todas las situaciones que ha vivido).	- Relaciones compañeros conflictivas (insultos y bromas relacionadas con su aspecto y sus dificultades escolares).	- Abandono materno (queda al cuidado de la abuela). - Pérdida figura suplente (fallece la abuela). - Ingreso residencial. - Rechazo paterno (se desentiende de ella e inicia con otra pareja una nueva unidad convivencial de la que Carmen no es partícipe).	- Ausencia apoyos cuidadoras (monjas)	- Ausencia orientación laboral (monjas que la cuidaban) - Clima laboral hostil (relaciones compañeros hostiles)

AYUDAS				
Personales	Escolares	Familiares	Socio-comunitarias	Laborales
- Autosuficiencia (Ella es para sí misma su mejor ayuda)	- "Apoyos voluntaristas más que apoyos sistemáticos - Apoyo social de su única amiga (al ser	- Apoyo familiar primera infancia (abuela materna)	- Apoyo pareja (convivencia con su pareja estable. Única persona que dice comprenderle).	- Puesto laboral en centro de empleo protegido.

	esta la persona que le defendía de los demás).			
--	--	--	--	--

7.2.1.20. DESIRÉ

BARRERAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
No le gusta hablar	Barrio marginal	Contexto Familiar empobrecido Madre epiléptica (necesita ayuda de Desiré) No reconocen su independencia en familia Escasa valoración del papel de Desiré Añoranza de hermana	Rechazo de los compañeros (insultos, humillaciones) Aula de apoyo como elemento de exclusión Tareas no adaptadas Profesores no le prestan atención: omiten e ignoran	
AYUDAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
			El contexto especial (FPO), no discrimina. Relación entre iguales. Profesores amables	

7.2.1.21. ADELA

B A R R E R A S				
PERSONALES	SOCIALES CULTURALES	FAMILIARES	ESCOLARES	LABORALES
Enfermedad	Ausencia amistades	Aislamiento familiar	Absentismo escolar	Escasa formación
Hospitalización	Escasa participación Social	Reclusión en el hogar	Ausencia Relaciones	Escasas relaciones
Debilidad física	Imagen “niña malita”	Miedo familiar a recaídas	Poca aceptación compañeros	Problemas físicos para trabajo continuado
“miedos”	Imagen “distinta”		Soledad en las actividades	Temores recaídas físicas
	Aislamiento social		Hándicap físico escolar	Debilidad física
	Imagen “rara”		Exclusión grupo compañeros	Problemas para encontrar trabajo “minusválido”
			Segregación en aula de apoyo	
A Y U D A S				
PERSONALES	SOCIALES CULTURALES	FAMILIARES	ESCOLARES	LABORALES
Autosuperación	Apoyo niñas de aula	Sobreprotección familiar	Apoyo moral de compañeras de clase	Grandes expectativas
Fuerza voluntad	Ayuda de profesoras	Apoyo moral de la familia	Apoyo extraescolar curricular	Aprovechamiento del tiempo
Esfuerzo personal	Amistades nuevas para integrarse	Apertura a los demás	Sobreprotección de compañeros	Deseos de independizarse
Esperanza curación total			Actividades complementarias	Grandes aspiraciones
			Apoyo de los profesores en general	
			Apoyo de profesores voluntarios	

7.2.1.22. MANUELA

BARRERAS				
PERSONALES	SOCIALES	FAMILIARES	ESCOLARES	LABORALES
Problemas visuales	Imagen social "rara"	Sobreprotección familiar	Incapacidad de profesores para atender a sus necesidades	Problema visual
Dificultad para desarrollar materias	Pocas salidas con amigos	Atención de su madre preferente por su hermana	Falta de comprensión de los profesores	Escasas expectativas laborales con el problema visual
Problemas de ansiedad	Cambios de comportamiento o en los demás, según su imagen (gafas o lentillas)	Escasa relación con su hermana	Problemas en el desarrollo de la E. Física	
Complejo "gafitas"			Falta de atención a sus necesidades en distintas materias	
Autoimagen "distinta"	Excluida socialmente a veces		Luchas y peleas con los profesores en Secundaria	
Problemas de bulimia				
AYUDAS				

7.2.1.23. BLANCA

BARRERAS				
Personales	Sociales Comunitarias y Culturales	Familiares	Escolares	Laborales
Discapacidad auditiva y visual	Barreras de comunicación: Tecnológicas Relacionales (con amigos oyentes) Seguir conversaciones orales Insultos y discriminación de oyentes Aislamiento social		Aislamiento académico Falta de ayuda a sus necesidades en aula ordinaria(lengu aje oral y escrito) Negación de ayudas solicitadas Logopedia y apoyos "formales" Profesores insensibles a sus necesidades Compañeros ajenos a problemática	
AYUDAS				
Personales	Sociales- Comunitarias	Familiares	Escolares	Laborales
Protesta y reclama sus derechos Conocer el lenguaje de signos	Una amiga en la infancia Un amigo en la adolescencia	Padres siempre han ayudado		Las asociaciones específicas

7.2.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE BARRERAS

7.2.2.1. Barreras Personales

Hemos entendido que las jóvenes identifican como barreras personales aquellas declaraciones sobre *limitaciones o dificultades* para la participación activa y en condiciones de igualdad en cualquier ámbito de la vida social *que ellas atribuyen a sí mismas* (su etnia, cultura, género, origen social, religioso, capacidad y otras condiciones personales). Naturalmente, conviene destacar aquí que recogemos su propia voz, y por tanto, tratamos de reflejar hasta dónde las dificultades que ellas encuentran en su vida escolar, social, familiar o laboral son para ellas debidas a sus propias limitaciones. Como veremos posteriormente estas barreras personales pueden ser reinterpretadas como barreras que impone el entorno y que han contribuido a crear identidades de mujer discapacitada, gitana, extranjera, etc.

Infravaloración de sus capacidades académicas: “es que yo no me valoro” “yo no valgo para estudiar”

La explicación de su “fracaso escolar” es muy frecuentemente atribuida a su escasa dotación para lo académico. Las expresiones “no valgo”, “no llego”, “no soy capaz” abundan en las entrevistas y atestiguan cómo la principal explicación de porqué ellas no han aprendido determinados contenidos escolares y, en definitiva, no han alcanzado un título académico particular reside en ellas mismas.

Como hemos afirmado en varias ocasiones a lo largo de este estudio, esto ejemplifica el mecanismo de individualización de los fenómenos sociales. Esto es, la explicación del fracaso del sistema escolar (que es incapaz de enseñar a veces los mínimos rudimentos a montones de jóvenes) se resuelve atribuyendo la responsabilidad individual de dicho fracaso, lo cual permite que el sistema escolar siga existiendo tal cual, sin necesidad de cambios sustanciales puesto que todos creen (incluidos los perjudicados) que el problema es individual (falta de capacidad, de interés, de atención, de inteligencia,...)

Como decimos, se comprueba en las entrevistas que esta explicación está completamente asumida e interiorizada en los discursos de las jóvenes, lo cual, como veremos en otras barreras, provoca una actitud vital conformista o más bien derrotista en todo lo que hace referencia al mundo escolar o académico.

Por otra parte, no es infrecuente encontrar un discurso dicotómico entre estudio y trabajo que se resumiría en la frase: “no valgo para estudiar, para trabajar sí”. Este pensamiento, de nuevo deja intacto el modelo educativo que tenemos porque no cuestiona qué entiende la persona que lo dice por “estudiar” y cuál ha sido su experiencia en ese ámbito, pero a la vez predestina a las jóvenes a los puestos laborales de más baja cualificación y justifica que, de alguna manera, su destino laboral esté ya escrito.

La discapacidad concebida como déficit individual: “yo nací así”

De igual forma, en las chicas con una discapacidad reconocida, la “coartada individual” del fracaso en la escuela es aún más obvia. Como se sabe, el modelo tradicional de explicación de la discapacidad (Modelo Psicomédico) se ha encargado durante mucho tiempo de convencernos de que las dificultades para la participación de las personas con discapacidad en lo escolar, lo laboral o lo social son explicados por las limitaciones que les impone su discapacidad y por tanto no cuestiona ningún aspecto básico de la organización social (en este caso la escuela). Este razonamiento está ampliamente extendido en nuestra sociedad y por tanto plenamente asumido por las jóvenes entrevistadas. Particularmente, se puede apreciar cómo los procesos de etiquetación formal (reconocimiento oficial de la minusvalía) constituyen el sistema que definitivamente “objetiva” las dificultades de la joven etiquetada. En alguna entrevista se puede apreciar cómo este sistema que no es más que un mecanismo socialmente instituido, tiene sin embargo el poder de “naturalizar” o individualizar todas las dificultades que la joven discapacitada va encontrando en su camino. De nuevo, afirmamos que desde un enfoque Social de la Discapacidad la explicación deficitaria de la discapacidad es insuficiente y falaz. Además, como ya se ha expuesto en otros trabajos, provoca conformismo y no promueve el cambio social.

Características atribuidas a su personalidad: “soy tímida, introvertida”

Si soy tímida, introvertida no me atrevo a preguntar en alto en clase (todos se darán cuenta de que no sé nada) o me da vergüenza salir a la pizarra. Esto hace que me vaya quedando atrás y finalmente fracase en la escuela. Con un razonamiento similar a este justifican algunas de las jóvenes su fracaso en lo escolar, pero también en las relaciones con los compañeros o en el mundo laboral. De nuevo, encontramos este argumento paralizante de que “la causa de mi fracaso soy yo”.

Una autoimagen física que no les gusta

La preocupación por su imagen física es, como hemos visto, un argumento frecuente entre las jóvenes entrevistadas. Como era de esperar, muchas de ellas se encuentran muy poco satisfechas con diversos aspectos de su imagen, lo cual no es difícil dado el patrón socialmente difundido del “ideal femenino”. Un patrón tan exigente en cuanto a los distintos rasgos corporales (muy especialmente el peso) hace que la mayoría de las mujeres no “demos la talla” y que por tanto la propia imagen se convierta en los discursos de las chicas en una barrera para la participación social. Así, es explicable que muchas de ellas relaten sus esfuerzos por aproximarse a dicho ideal a través de dietas, cosméticos y otras ortopedias estéticas. En nuestra opinión, no cabe duda que esta es una barrera netamente social (un patrón de belleza imposible impuesto socialmente), pero queremos destacar aquí que esto no está así descrito en los discursos de las jóvenes, por lo cual, la dificultad está en ellas mismas, es percibida como una barrera personal. De nuevo se comprueba en este punto cómo los discursos y modelos que son socialmente construidos se individualizan y quedan circunscritos a la responsabilidad de los sujetos individuales.

El dominio y competencia lingüística en castellano

Un insuficiente dominio de la lengua castellana es un argumento muy frecuente para explicar su situación de exclusión social o laboral en las jóvenes extranjeras (originarias de países no hispanoparlantes) y también por las jóvenes sordas. Qué duda cabe que la lengua es nuestro mecanismo dominante de transmisión de información y, por tanto, constituye una barrera notable un dominio escaso de la misma. Sin embargo, en nuestra opinión, el argumento aquí debiera haberse dirigido hacia la crítica a los sistemas de enseñanza de la lengua que ha sido muy deficiente para las personas sordas y, completamente inexistente para las inmigrantes.

Por otra parte, de forma más sutil, el insuficiente dominio de la lengua escrita también aparece citada como barrera personal en algunas chicas que abandonaron el sistema educativo de forma muy temprana.

Cabe destacar que sin embargo, no existe conciencia entre las jóvenes de la importancia del dominio de la lengua (oral y escrita) en su vertiente más formal o académica para el acceso a determinados empleos o para la continuidad en el sistema educativo. Esta reflexión, ya clásica en la Sociología Crítica desde de las aportaciones de B. Bernstein, entre otros, no se refleja en la conciencia discursiva de las jóvenes entrevistadas.

Absentismo escolar

Algunas jóvenes expresan haber tenido un alto absentismo escolar, principalmente a partir de la primera adolescencia. Algunas atribuyen dicho absentismo a las obligaciones que de forma temprana tienen que asumir en el hogar, en algún caso a las restricciones impuestas por la enfermedad y la hospitalización, pero las más asocian tal conducta a “las malas compañías”. No encontramos, sin embargo, una argumentación que explique el absentismo escolar por factores intrínsecos a la escuela o la actividad cotidiana de clase. Así, en los discursos de las jóvenes es más bien algo externo lo que “retira” a las chicas de la escuela (las obligaciones o “las devociones”) y no la actividad interna de la escuela la que las “expulsa”. De nuevo, el sistema escolar queda incuestionado.

Comportamiento inadecuado en el contexto escolar y en su entorno cotidiano

En el extremo contrario a la timidez o la pasividad, otras jóvenes atribuyen su “fracaso” a conductas más externalizantes que, como sabemos, están claramente penalizadas en el sistema educativo. “Era contestona”, “era discutidora”, “contestaba a los profesores”, “reñía con los compañeros” son ejemplos de dicha línea de comportamiento. De forma inversa, la escuela “premia” a quienes se portan bien (“los profesores se portaban bien conmigo porque yo he sido una niña buena”).

Entre las jóvenes entrevistadas, la agresión verbal en casos contados llega a convertirse en agresión física y las situaciones que las jóvenes relatan de enfrentamiento físico se producen sobre todo con su pareja (novio).

Curiosamente, para las chicas las conductas de este tipo que se producen en la escuela son “sancionables” y explican por sí mismas el fracaso y la exclusión a la que se ven sometidas. Sin embargo, las disputas y agresiones con su novio quedan para ellas en el plano de lo privado y no tienen mayores consecuencias en su desenvolvimiento posterior.

Bajo nivel de estudios y conocimientos

El bajo nivel de estudios de gran parte de las jóvenes entrevistadas es para muchas de ellas una barrera personal de mucha importancia, por lo que aparece frecuentemente repetida entre sus discursos. Esta barrera es personal por cuanto entienden que esta situación académica presente se debe a ellas mismas, a sus limitaciones (en cuanto a capacidad, a comportamiento adecuado, a timidez, etc.). Es decir, de algún modo, esta barrera personal es la consecuencia lógica que se deriva de las anteriores barreras y se expresa en sus discursos con la alusión a frecuentes repeticiones de curso, a una titulación

académica ínfima o inexistente y, de forma más general, a la idea muy repetida en las entrevistas de no sentirse bien preparadas.

A pesar, de que de nuevo, para muchas jóvenes esta inadecuada e incompleta preparación académica sea explicada desde lo personal, en nuestra opinión hay aquí una clara llamada de atención al sistema educativo en su conjunto y a los centros y profesores concretos de estas jóvenes que algo tendrán que ver en el gran número de jóvenes entrevistadas (un total de 13) que no poseen ni siquiera el título mínimo de escolarización obligatoria.

7.2.2.2. Barreras Escolares

Algunos de los obstáculos que encuentran las jóvenes se dan en ámbitos tan cruciales como la educación, y la familia, ámbitos que en gran medida determinan las posibilidades de desarrollo personal y de integración y participación social en nuestras sociedades. El análisis de las barreras en el contexto escolar de las jóvenes señala los siguientes como obstáculos comunes en su trayectoria.

Rechazo de los compañeros

Sin duda la discriminación y el rechazo de los compañeros han sido sentidos directamente por casi todas las jóvenes de nuestro estudio en algún momento de su vida académica. De hecho la situación personal de marginalidad frente al grupo de iguales es un lugar común en sus recuerdos cuando relatan su experiencia escolar.

Ese rechazo y discriminación toman múltiples formas en la escuela. No siempre se manifiestan de manera activa. Hay rechazos sutiles e indirectos en forma de ignorancia, desprecio, indiferencia y pasividad ante la presencia de estas jóvenes en el aula (“estaba sola, no tenía con quien jugar”). Pero, hay también rechazos abiertos en forma de discriminación directa. Estos últimos pueden consistir en agresiones verbales en las que se *insulta* a las jóvenes apelando por ejemplo a su discapacidad (¡sorda, eres una sorda!) origen cultural o étnico (tú me gustas, pero eres una gitana) o social. El rechazo puede aparecer también en forma de *humillación*. Con frecuencia las salidas a un aula de apoyo, o la situación apartada en el aula de alguna alumna se han convertido en motivo de burla y discriminación para las jóvenes. Por último, el rechazo también se manifiesta directamente en forma de comportamiento o conducta discriminatoria (“*Nadie quería sentarse conmigo*”, “*yo me acercaba pero ellos se iban siempre de mí*”).

El rechazo además no se circunscribe al tiempo de trabajo en el aula ni es específico de algunas etapas. Se da tanto en la educación Primaria como en Secundaria, y se extiende al tiempo de esparcimiento y descanso en el colegio (recreos y otras actividades lúdicas) así como a las relaciones más allá de la escuela. Es lógico por tanto, que se reviva en todos los relatos como una experiencia de marginación socio-afectiva dolorosa.

En definitiva, las jóvenes de nuestro estudio manifiestan haber tenido muchas dificultades para ser consideradas personal, social y afectivamente por sus compañeros, como miembros iguales de una misma comunidad (el aula). No existe sin embargo conciencia clara entre ellas de esa igualdad ni de los derechos asociados a la misma. Por eso no reclaman más que un trato en general más respetuoso. Un trato que no siempre se

traduce en demandar más atención y ayuda por parte de sus compañeros sino que en ocasiones las demandas pasan por todo lo contrario: por pedir más normalidad en el trato con ellas, aceptando sin magnificar, lo extraordinario de su situación.

Experiencia escolar discontinua

Los cambios de colegio (hasta cinco veces en la escolaridad obligatoria en algún caso) son un fenómeno corriente entre las chicas entrevistadas. Los motivos que ellas atribuyen a los mismos se vinculan en algunas jóvenes a la situación de inestabilidad familiar que viven y que supone cambios frecuentes de residencia familiar, mientras que en otras los cambios de centro son una especie de mecanismo de huida arbitrado por los padres, o incluso propuesto por los profesores, frente al “fracaso” escolar. Suponen también la búsqueda de nuevos contextos escolares más acordes a las características de las alumnas. Es el caso por ejemplo de algunas jóvenes con discapacidad auditiva o visual.

También los cambios de centro ligados al tránsito entre etapas educativas, de infantil a primaria, y de esta a secundaria, han sido frecuentes entre las jóvenes de nuestro estudio. Sea cual fuere el motivo de los cambios, la situación de discontinuidad a la que se enfrentan las jóvenes cada vez que acceden a un nuevo contexto, el esfuerzo de adaptación y asimilación que deben hacer, es un elemento más a añadir a la ya larga lista de barreras a las que se enfrentan.

Metodología inadecuada

Aunque las jóvenes no hablan abiertamente de la metodología como un problema escolar, algunas de ellas nos hablan de la exclusión que para ellas suponía la forma en que se desarrollaban las tareas en el aula. Pero, también es verdad que en el terreno de las ayudas también ha habido jóvenes que han identificado la metodología como una herramienta de inserción en el aula. En general las barreras metodológicas que hemos identificado se han circunscrito a dos opciones:

a) Hacer las mismas cosas que los demás de la misma manera. Esta opción da lugar a que no se contemplen las diferencias entre alumnos, lo que sitúa a las alumnas ante un proceso de exclusión lento, pero la mayoría de las veces implacable que lleva a que las jóvenes se sientan auténticas “extranjeras” en sus aulas, desconectadas e incapaces de seguir el ritmo de las mismas, al no contar con ayudas, refuerzos ni apoyos adaptados (*“Dos o tres muchachas que no eran de este barrio, que eran las empollonas, que le*

decíamos... porque eran muy listas... y siempre se dirigían a ellas, y a nosotras al final”
Pregunta: ¿Hacías tareas distintas en clase? Respuesta: No, igual, copiábamos un libro y cogíamos un libro y copiábamos del libro”)

b) trabajar de manera individual y aislada en el contexto del aula, de forma que también en este caso las jóvenes son excluidas del contexto de enseñanza-aprendizaje, sintiéndose igualmente ajenas y poco partícipes de su dinámica general.

La metodología de trabajo que perfilan nuestras jóvenes es ciertamente pobre y estática, dirigida a un alumnado tipo sin considerar las peculiares y singulares situaciones de cada cual. Se atreven sin embargo algunas de las jóvenes a señalar como un requisito para superar estas situaciones la necesidad de organizar el aula incluyendo su modo de aprender, escuchando sus demandas y contando sobre todo con una ayuda (material y tecnológica en algunos casos específicos) más humana. Lo que piden es en realidad una enseñanza personalizada (*“porque no es que yo fuera torpe, es que me gusta que me expliquen las cosas, si no la entiendo pues te digo no la entiendo y ya está”*).

Proceso de etiquetaje en el aula

En un contexto como el que venimos describiendo los procesos de etiquetaje ocupan su lugar en el aula. Algunas jóvenes enfatizan esta idea al señalar que determinados valores, modos “de ser en el aula”, algunos comportamientos, o incluso orígenes socio-culturales, se consideran desviados frente a un patrón o modelo que se identifica por el profesorado con la norma o modelo.

Desde el lenguaje utilizado por los profesores, hasta las ayudas específicas (aula de apoyo o logopedia, por ejemplo) o la organización territorial del aula (con espacios aparte para determinadas jóvenes), todo parece confluir para abonar el terreno al etiquetaje. Algunas de nuestras jóvenes han sido catalogadas: *“Cogía y nos ponían en un huequecito, en una mesa, y ahí nos ponían a los torpes, como éramos nosotros, el pelotón de los torpes. Y siempre estaba en el pelotón de los torpes”*. Esta situación ha sido vivida como una carga adicional a las ya existentes y como un lastre del que en ocasiones no se liberan hasta el final de la propia escolaridad. En otros casos, tal y como la teoría del etiquetaje (Rist, 1970) señala la construcción social de categorías en el aula, repercute en el comportamiento de los distintos grupos en el aula, que rechazan a los etiquetados y se autoafirman en dicho rechazo. Las estrategias de supervivencia de las jóvenes ante esta situación han sido escasas, tendiendo a adaptarse a las etiquetas (sufrir en silencio), o a ajustarse a las

conductas y comportamientos atribuidos a la persona etiquetada, como la profecía que se auto-cumple de la que habla el mito de Pigmalión.

Un currículo de segunda categoría

Otro contexto en el que se denuncian muchas situaciones de discriminación es el curricular. Aunque las jóvenes no están habituadas a analizar ni pensar la experiencia educativa en términos curriculares, hay algunas chicas que son especialmente claras al plantear cómo era lo que en términos pedagógicos se conoce como currículo en acción o en uso. Sus relatos hablan de un uso bastante común de tareas escolares más suaves, más mecánicas y repetitivas, que omiten muchos conocimientos y que no son iguales ni en opciones, ni en significado a las de sus compañeros. De este modo el currículo nulo o ausente (no sólo la baja capacidad que las alumnas suelen auto-atribuirse) que va desarrollándose en la educación de estas jóvenes podría explicar el bajo nivel de conocimientos y el fracaso académico de muchas de ellas.

“No, a mí en el colegio no me enseñaron a leer, ni a multiplicar, ni nada de nada, de nada, de nada eh, yo aprendí en mi casa, me enseñó mi madre, porque era un colegio muy chungo, era un colegio muy chungo

Falta de compromiso docente

Cuando las jóvenes buscan explicaciones a su fracaso escolar, además de la ya mencionada atribución individual de culpa, señalan de manera coincidente y mayoritaria la falta de compromiso docente con sus propias necesidades y exigencias.

Hablan de situaciones en las que los profesores no se hacen profesionalmente responsables de ellas, porque atribuyen la responsabilidad a otros profesionales específicos (*“yo le pedía (a la logopeda) que me ayudase a redactar y a resumir y ella me decía: “mira eso a mí no me corresponde, a mí lo que me corresponde es las fotocopias que yo te doy”*). También son frecuentes actitudes de ignorancia e invisibilidad hacia el aislamiento de algunas alumnas en el aula; de pasividad ante la discriminación y acoso de los alumnos hacia algunas jóvenes y de oídos sordos ante sus demandas. Todo apunta, según su percepción a un planteamiento muy burocrático y rutinizado del trabajo del profesorado (*“Y las maestras a lo único que iban es a cobrar el dinero y a decir las dos o tres cosas a los inteligentes, a los listos y fuera”*) así como a una consideración y valoración diferente de las necesidades de

los alumnos en el aula (unas son más tenidas en cuenta que otras), lo que provoca un efecto potenciador y multiplicador de la desigualdad en el aula.

Algunas jóvenes, se han revelado ante esta situación esgrimiendo que ellas, como todos los alumnos tienen derecho a encontrar su propio camino en el aula, si bien en más de una ocasión han encontrado oídos sordos a sus demandas. Hay que destacar no obstante que algunas jóvenes han encontrado a lo largo de su escolaridad a profesores individuales que se han convertido en “otros significativos” en su evolución por la relación personal y académica que lograron mantener con ellos.

Los Apoyos específicos como arma de doble filo

Aquellas jóvenes que a lo largo de su escolaridad han recibido un apoyo educativo específico (en el aula de educación especial, de apoyo o de Logopedia) en el seno de sus respectivos centros educativos nos animan a mantener una mirada crítica (como Scrit ha planteado) sobre el papel de los servicios de apoyo por varios motivos:

- Pueden contribuir a una mayor segregación y marginalidad de las personas que los reciben. Ya hemos señalado el carácter de estigma que tiene sobre algunas jóvenes. “ “
- Pueden contribuir a que los profesores no especialistas se mantengan en sus hábitos y patrones tradicionales de clase, porque dan a entender que la persona que recibe apoyo tiene ya cubiertas sus necesidades fuera del aula. “(al preguntarle por cómo era atendida en el aula ordinaria por sus profesores: *“yo lo único que veo es que me trataban aparte, porque era obligatorio darme esas clases de logopedia, de apoyo y eso”*)
- No siempre son percibidos como tales apoyos específicos, sino como actividades muy similares, o incluso iguales que las que se desarrollan en el contexto ordinario. La valoración negativa de la experiencia de apoyo fuera del aula, aunque no es totalmente unánime (hay al menos una excepción a la misma), sí tiene un peso específico importante entre las jóvenes de nuestro estudio que se quejan de la falta de ajuste del mismo a sus necesidades individuales. (*“Hombre sí, el pelotón de los torpes teníamos nuestro apoyo... nos íbamos de la clase a dar ética, que es lo que dábamos... en apoyo ética. Yo apoyo en mi casa, es lo que te estoy diciendo, que a mí me enseñaron a leer en mi casa ¿para qué voy a ir al colegio?;)*

Emplazamientos específicos

Los emplazamientos en contextos específicos como centros de Educación Especial, escuelas para gitanos, programas de Garantía Social, ocupan una posición ambivalente en las valoraciones de las jóvenes que han transitado por ambos contextos (general y específico).

Algunas jóvenes se decantan por el contexto ordinario, señalando su carácter más normalizador, pero hay otras que en cambio ponen de manifiesto el carácter competitivo, discriminatorio y segregador de los mismos. Y prefieren por eso, refugiarse en el “lugar seguro” que suponen los contextos específicos, donde suelen encontrar un clima mucho más acogedor, menos agresivo y socialmente menos desigual.

Nos parece realmente preocupante esta situación que supone reconocer una importante paradoja educativa. A saber, que el carácter segregador que están promoviendo los centros ordinarios hacen que las alumnas e incluso sus familias se planteen un retorno a las tradicionales vías e itinerarios específicos y segregadores. En nuestro trabajo hay ejemplos de jóvenes que tras su educación en contextos ordinarios vuelven a los circuitos específicos en la selección de amistades, en los estudios de orientación laboral y en sus actividades más cotidianas. Esta vuelta a la segregación, no puede ser entendida de otro modo que no sea el de ajuste y adaptación a la exclusión, así como abandono de la lucha por incorporarse a los circuitos ordinarios de la sociedad.

7.2.2.3. Barreras Familiares

Ausencia o pérdida de figuras significativas en el núcleo familiar

Muchas jóvenes relatan en su historia de vida que la falta de alguien relevante en su núcleo familiar ha sido determinante en muchos aspectos de su vida posterior. Esta figura “ausente” a veces es la madre (que muere o abandona el hogar familiar), pero no siempre es ella. En cualquier caso, la falta de esta figura de apego es remarcable y aparece con frecuencia en el discurso de las jóvenes porque transforma la dinámica familiar habitual. En otros casos, la falta de su padre, su madre o de ambos provoca su internamiento en un centro residencial hasta la mayoría de edad. En estos casos el entorno residencial sustituye casi por completo al familiar, generando, como es natural un tipo de identidad diferente.

Infravaloración de las jóvenes en la familia

Muchas jóvenes expresan en las entrevistas la escasa valoración de sí mismas que perciben de parte de su familia. “No esperan nada de mí”, “No les gusta nada de mí” o “No me valoran” representan esta barrera que con frecuencia encuentran en su entorno familiar. Las escasas expectativas que ellas perciben por parte de sus padres y su bajo nivel de logro académico o profesional son dos aspectos que se retroalimentan continuamente formando un círculo negativo del que no encuentran fácil salida.

Maltrato y rechazo paterno hacia las jóvenes

Más allá de una escasa valoración percibida, algunas jóvenes denuncian situaciones de malos tratos en ocasiones procedentes de sus padres y otras de hermanos varones mayores. En algunos relatos vitales se respira desde muy temprana edad un ambiente de violencia que a veces es de nuevo reproducido en sus relaciones con los chicos (novios) convirtiendo la violencia en un mecanismo de relación aceptado o tolerado.

Responsabilidades en el cuidado de los hermanos u otros miembros de la familia

Algunas jóvenes se encargan activamente del cuidado de hermanos menores o de otros familiares por motivos de enfermedad. Para algunas chicas esto es una tarea más incluida entre sus “obligaciones del hogar”. Estas actividades destinadas al cuidado de los demás son, como se sabe, tradicionalmente incluidas en el universo de lo femenino y por tanto van consiguiendo en estos casos perpetuar el modelo tradicional de mujer “por y para los otros” a la vez que las entrena en las actividades profesionales que después muchas de ellas llegarán a desempeñar, y en particular, el cuidado de niños o ancianos.

La cultura patriarcal y las normas

Lo que se ha denominado dispositivo de socialización femenina actúa en demasiadas ocasiones como una primera barrera para la participación de las jóvenes en la medida en que sigue orientando los itinerarios personales y las aspiraciones de las chicas hacia formas subordinadas, secundarias y dependientes de ser y estar en el mundo. Así, encontramos que, además de otras barreras, se añade un elemento más de exclusión social que se deriva de los patrones dominantes de socialización (sobre lo educativo, laboral, sentimental o de modelo familiar) en los que se ven inmersas y que configuran su identidad. Dichos patrones provienen de una fuerte implantación de la cultura patriarcal observada en los entornos familiares de las jóvenes.

Red social familiar inadecuada

La red social familiar de las familias de origen de las chicas es en unos casos inexistente y en otros excesiva. Así, algunas chicas pertenecen a familias que podríamos calificar como socialmente muy aisladas, familias con muy poca red social (vecinas, amigas) e incluso en ocasiones con muy pocos o ningún contacto con las familias extensas. En el extremo opuesto encontramos que otras jóvenes conviven en un modelo de familia extensa que ocupa todo el universo social de las chicas. Toda la vida gira entorno a los acontecimientos de la familia extensa que cubre así todas las necesidades de relación de las chicas, impidiendo de forma indirecta una apertura hacia otras amistades fuera del entorno de sus abuelos, primas o tías. Igualmente esta familia extensa cumple férreamente con las funciones de control de las idas y venidas de las jóvenes, asumiendo de forma compartida las funciones que en el modelo de familia nuclear corresponden estrictamente a los padres. Así, algunas jóvenes se quejan de sentir el “peso de la vigilancia permanente”.

Obligaciones en las tareas del hogar

Para algunas chicas que tienen que asumir de forma muy temprana obligaciones en el hogar para ayudar o sustituir a su madre esto supone un obstáculo en su desenvolvimiento escolar. Igualmente, ello supone un “acortamiento de la etapa infantil” y, por tanto, la privación o limitación de algunas actividades propias de este periodo de la vida. Paralelamente, van realizando un aprendizaje temprano y eficaz de su rol de mujer y de cuál debe ser su posición en la sociedad.

Desintegración del núcleo familiar

Muchas jóvenes conviven en familias desintegradas o dispersas y por tanto mantienen una relación diaria con tan solo alguno de los miembros familiares. A veces esta situación se deriva de la separación de los padres que con relativa frecuencia vuelven a reiniciar otra relación. El ajuste en esta nueva situación no siempre es bueno para las jóvenes. En otros casos por causa de la inmigración se produce una dispersión de la familia que en ocasiones tarda años en resolverse. El efecto en este caso es el de generar familias monoparentales de facto durante largos periodos de tiempo y una relación inexistente o idealizada con el padre con el que no convive.

Precariedad económica

Algunas jóvenes denuncian en sus discursos la precariedad económica en la que viven y las limitaciones que ello impone en la vida cotidiana. Llama la atención, sin embargo, que dicha queja no sea más frecuente dadas las condiciones objetivas en las que algunas de ellas se ven obligadas a vivir. De igual modo, es notable que dicha protesta es muy frecuente entre las jóvenes inmigrantes que probablemente han abandonado un modo de vida en lo económico mucho mejor que el que tienen ahora. Podríamos discutir aquí la hipótesis de que la experiencia de un modo de vida más desahogado en lo económico les permite apreciar de forma más nítida su actual situación de precariedad, mientras que otras jóvenes no tienen la capacidad de juzgar su situación actual desde el desconocimiento de una situación mejor.

Precariedad e inestabilidad laboral de los padres

Muy ligada a la barrera anterior se encuentra la constatación que muchas jóvenes hacen de la precariedad de los empleos de sus padres, así como el ínfimo nivel de cualificación que muchos de ellos tienen. Además de las limitaciones que en lo económico ello impone en la familia, muchas jóvenes se ven reflejadas en los trabajos que actualmente desempeñan sus madres y expresan abiertamente cuando se preguntan por su futuro: “yo no quiero verme limpiando escaleras” o cosas similares.

Cambios frecuentes de residencia

Algunas jóvenes han cambiado varias veces de residencia, a veces cambiando de país y otras apenas moviéndose unos pocos kilómetros. Las inmigrantes que han vivido en distintos países se han visto obligadas a hacer grandes esfuerzos de adaptación a la cultura y la lengua local, pero, junto a ellas hay otras jóvenes que han cambiado varias veces de domicilio (muchas veces por motivos económicos o laborales de los padres). En ambos casos no es difícil adivinar que estos traslados rompen con la red social habitual (vecindario), con la red de compañeros y amigos habitual y provoca la necesidad de cambiar también de centro escolar. Las dificultades que todo ello lleva consigo son abundantemente expresadas por las jóvenes en las entrevistas.

7.2.2.4. Barreras Socio-Comunitarias

Choque de normas y valores propios con los valores dominantes

Los grupos de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas (gitanas, latinoamericanas, de color), discapacidad física (especialmente sordas) e inmigrantes en general señalan su dificultad para encontrar su “lugar” dentro de la cultura dominante. Estos grupos de jóvenes son los que presenta mayores dificultades que provienen en su mayoría de los impedimentos (traducidos en conductas de rechazo, actitudes xenófobas, prejuicios y tópicos asumidos) de la cultura dominante. Los procesos de asimilación social y cultural que se han dado en nuestra sociedad, han ido eliminando (negándolos, infravalorándolos) sistemáticamente los valores y costumbres propias de las minorías, de tal forma que han desarrollado dos formas de entender la integración social y cultural: adhiriéndose a la cultura dominante, y por lo tanto negando y eliminando la cultura minoritaria o reivindicando los valores y costumbres de la cultura minoritaria frente a la dominante. Dos forma de enfrentarse a la cultura dominante que señalan dos caminos diferentes: la sumisión o la lucha. Esto ha provocado, lejos de que exista una dualidad de respuestas sociales distintas, que los grupos minoritarios se sientan excluidos en la lucha de sus derechos culturales y sociales y la cultura dominante tome el papel de protectora e incluso salvadora de estos valores (reflexionemos sobre las situaciones, intervenciones o acciones de ayuda específicas a estas culturas minoritarias para su inserción en la cultura dominante), sin que exista un cuestionamiento, aceptación o incluso conocimiento de las minorías.

Este planteamiento se encuentra en las barreras socio-comunitarias que identifican las jóvenes de nuestro estudio: el estigma (“eres gitana”, “eres sorda”, “eres inmigrante”), el rechazo (“no queremos inmigrantes”), el desconocimiento (“no pareces gitana”), la superprotección (“no puede, es sorda”).

El barrio

El hábitat donde viven un número importante de jóvenes de nuestro estudio se caracteriza por ser un contexto social y culturalmente degradado. La mayoría de las jóvenes nos señalan, por omisión, que no participan en ningún tipo actividad asociativa (cultural o social) del barrio, bien porque no existan o porque ellas no encuentran o desconocen este cauce de apoyo comunitario.

La actividad económica en estos contextos se centra en su mayoría en trabajos poco cualificados y sujetos a una red económica sumergida, como la venta ambulante,

chatarreros, feriantes, etc. y otras actividades ilegales como la venta de drogas, falsificación de productos de marcas, y venta de productos robados.

Subsiste con estas actividades, un gran número de personas en paro, que se dedican a los “trapicheos” (trabajos eventuales, no cualificados ni reconocidos).

En estos barrios las redes sociales de estas chicas se caracterizan por ser pequeñas (se relacionan con algunos miembros de su familia o conocidos) e inestables (no duraderas en el tiempo). Así las relaciones afectivas y de apoyo se centran principalmente en la familia (y no en todos sus miembros), formando así redes nucleares aisladas, que en ocasiones limitan la ayuda y el apoyo que pueda proporcionar otras personas y el cambio que ello pueda producir en sus vidas.

Actitudes xenófobas

Aunque no es una barrera que hayan experimentado todas las jóvenes, no se puede menospreciar la misma entre el colectivo de jóvenes pertenecientes a grupos culturales y étnicos minoritarios. Las gitanas son dentro del grupo de mujeres del estudio, las que más han visto sus relaciones sociales y también laborales afectadas por actitudes y comportamientos xenófobos.

Las malas compañías

Todas las jóvenes de nuestro estudio señalan en algún momento, la influencia que tienen las “malas compañías”. Esta percepción de grupos de iguales conflictivos (bien por droga, por violencia, o por cualquier trasgresión de las norma sociales o propias) es una constante en sus vidas: en algún momento han tenido que elegir entre pertenecer a los mismos o rechazarlos, o han vivido cómo algunos de sus hermanos/as se han “perdido” por tener malas amistades.

La presión del contexto social (delincuencia, droga, hábitos de ocio, etc.) a la que se encuentran sometidas muchas de estas chicas, supone una barrera importante a la inserción y participación social.

Los novios

En muchas ocasiones las parejas de las jóvenes entrevistadas (novios) constituyen una barrera. Naturalmente esto no siempre es así y algunas jóvenes encuentran un apoyo insustituible en su novio. Sin embargo, llama la atención la cantidad de relaciones que aparecen en las entrevistas en las que abunda el rechazo, la incomprensión y la violencia. Además, en algunas ocasiones, este tipo de relación se reproduce más de una vez con parejas distintas. A ello se une que es dominante entre las jóvenes un modelo muy estereotipado y muy tradicional de las relaciones con los varones, según el cual ellos tendrían un rol dominante en la relación y ellas alimentan el ideal de “príncipe” que hay que esperar pasivamente. Este modelo de relación se refleja en multitud de ocasiones a lo largo de todas las técnicas biográficas y por tanto el ideal de varón se deja sentir en todos los ámbitos de su proyecto vital, de forma que casarse forma parte del plan de casi todas ellas.

7.2.2.5. Barreras Laborales

La experiencia laboral de las jóvenes entrevistadas no es muy extensa y en muchos casos es aún inexistente, a pesar de que muchas de ellas abandonaron cualquier emplazamiento de educación reglada hace tiempo. En todo caso, hemos identificado algunas barreras laborales que son los obstáculos que en el ámbito del empleo (y de la búsqueda del mismo) encuentran las jóvenes para su desarrollo laboral óptimo.

Ausencia de orientación laboral

A pesar de que, como hemos visto, muchas jóvenes han abandonado el sistema educativo hace tiempo, su camino hacia la búsqueda de empleo no es ni mucho menos lineal o siguiendo una lógica. Muchas de ellas lamentan no haber recibido asesoramiento alguno sobre cómo y dónde buscar trabajo y por tanto es el “boca a boca” y las informaciones de otras compañeras lo que sustituye dicha orientación para el empleo.

Así, algunas de ellas acceden a empleos de muy baja o ninguna cualificación y otras realizan cursos de iniciación laboral con temáticas y duración muy diversa que en la mayoría de los casos no han desembocado en el acceso al empleo para el que supuestamente preparan.

Por otra parte, en los proyectos laborales de las jóvenes abundan las ideas de lo que podríamos denominar “empleo en femenino”, esto es, empleos de mayor o menor cualificación, pero todos ellos relacionados con el mundo de la relación y el cuidado de los demás.

Formación laboral en grupos específicos

Como hemos dicho, muchas de las jóvenes que han participado en este estudio realizan cursos de iniciación laboral. Llama la atención que con demasiada frecuencia dichos cursos se programan y desarrollan para grupos específicos de población, en particular para el colectivo de jóvenes de etnia gitana y para las jóvenes con discapacidad. Esto demuestra, por un lado, que el principio de integración solo se mantiene mientras las jóvenes permanecen en la escolaridad obligatoria y cuando terminan dicho tramo educativo, las ofertas educativas y formativas se realizan con mucha frecuencia en condiciones de segregación. Igualmente, esto está relacionado con la existencia de Asociaciones específicas de colectivos determinados que, siguiendo las pautas de las políticas sociales que lo permiten, diseñan y gestionan cursos de formación laboral estrictamente dirigidos a dichos colectivos específicos.

No es sencillo, ni es este el lugar para cuestionar las políticas de acción positiva y de compensación de las desigualdades sociales, únicamente destacamos aquí el efecto segregador que en ocasiones estos cursos tienen y que son denotados por las jóvenes.

Condiciones laborales inadecuadas: condiciones de trabajo y clima laboral

Como hemos dicho, los empleos desarrollados por las jóvenes entrevistadas son en su mayoría empleos sin cualificación (cuidado de niños, empleada de hogar, empleo en comercios,...) y, en dos casos, en empresas de empleo protegido. No es extraño que en sus relatos las jóvenes se encuentren insatisfechas con sus empleos por causa de las condiciones en que el mismo se desarrolla (horarios, tiempo que pasan de pie, condiciones ambientales, etc.). Igualmente, es llamativo que para algunas de las jóvenes lo peor de su empleo son las relaciones con sus compañeros de trabajo, de forma que es posible aventurar que las malas relaciones sociales que muchas encontraron en el ámbito escolar se reproduzcan de nuevo en el entorno laboral. Habría que destacar, en particular, la situación laboral que las dos jóvenes empleadas en empresas de empleo protegido describen tanto en las condiciones de trabajo, como en las relaciones con los compañeros, así como los sistemas de incentivación y promoción laboral que son, a sus ojos, poco objetivos.

Falta de formación. “Si no tienes un puñetero título, no te cogen”

Es muy corriente en los relatos de las jóvenes que la hora de la búsqueda de empleo, el momento de enfrentarse al mercado laboral sea al mismo tiempo la “hora del arrepentimiento” por no haber estudiado más. Ya hemos dicho que su bajo nivel de estudios es para ellas una barrera personal que en este caso limita enormemente el tipo de empleo al que tienen posibilidades de acceder, pero en este caso, hay algunas jóvenes que son capaces de denunciar la sobreestimación que el mercado laboral hace de los títulos académicos, el fenómeno de la acreditación como sinónimo de calidad y competencia laboral. Dicho fenómeno tan extendido hoy en día en nuestro mercado laboral, naturalmente a quienes más perjudica es a quienes no poseen el título mínimo de escolaridad que es en muchas ocasiones el pasaporte para iniciar otra formación que aumentará tu currículum y, a lo mejor, tus posibilidades de encontrar un puesto de trabajo. En fin, aunque sabemos que no es automático el principio de que a mayor formación mejor empleo y mayor capacidad de elegir destinos laborales, al menos sí existe un punto mínimo de partida que exige estar en posesión de una titulación básica. Este punto es el que muchas de nuestras jóvenes no han

alcanzado, por lo cual se ven predestinadas a desempeñar empleos descualificados o a trabajar en entornos de empleo protegido.

CONCLUSIONES

8. CONCLUSIONES

Como hemos ido viendo a lo largo de este trabajo, la exclusión social es un proceso de múltiples dimensiones, que debilita y socava los vínculos entre las personas y la sociedad. Estos vínculos son de tipo familiar, escolar, personal, social, económico y laboral. Cuantas más dimensiones abarca la exclusión de una persona, mayor es su grado de vulnerabilidad.

El objetivo principal de estas conclusiones no es describir y catalogar las formas y tipos de exclusión y las barreras que conducen a la misma (aspecto ya abordado en los análisis comparativos del punto anterior), ni recoger el testimonio vital y personal de las personas en situación o riesgo de exclusión (aspecto abordado a través de las historias de vida). Pretendemos en este último punto ilustrar el proceso de exclusión desde una perspectiva más dinámica e integral, resituando dicho proceso en la perspectiva social en que tiene lugar.

1.- La construcción de la exclusión social basada en un discurso dual de la sociedad.

En esta aproximación biográfico-narrativa al fenómeno de la exclusión social que se desarrolla en este trabajo podemos comenzar concluyendo que a través de los discursos cronológicamente organizados de las jóvenes se puede apreciar cómo se va construyendo una visión dual de la sociedad. Esto provoca que los discursos de las jóvenes sean siempre dicotómicos (“ellos y nosotros”, “incluidos y excluidos”) y que sus identidades sean construidas y definidas siempre por oposición a “lo que no son”. Así las dualidades que aparecen constantemente son: payos-gitanos; mujeres-hombres; discapacitadas-no discapacitadas; quienes estudian (aprenden)-quienes no estudian (no aprenden); españolas-extranjeras; quienes trabajan- quienes no trabajan; etc.

2.- El género en los procesos de exclusión

Lo que se ha denominado dispositivo de socialización femenina actúa en demasiadas ocasiones como una primera barrera para la participación de las jóvenes en la medida en que sigue orientando los itinerarios personales y las aspiraciones de las chicas hacia formas subordinadas, secundarias y dependientes de ser y estar en el mundo

Igualmente, nos preguntamos hasta qué punto estos patrones de “ser mujer” manifestados por muchas de las entrevistadas reflejan un modelo excesivamente tradicional

que no está vigente para muchas de las jóvenes de hoy en día. Sin duda, no sólo el sexo sino también cuestiones como la clase social, el origen étnico y la existencia o no de una (dis)capacidad son elementos que nos ayudan a contestar esta pregunta.

Por otra parte, como hemos visto en el análisis de las *autopresentaciones*, generalmente las cualidades que se atribuyen a sí mismas las mujeres entrevistadas son un abanico de rasgos pertenecientes a la esfera de lo privado (versus cualidades de la esfera de lo público). Igualmente, abundan los atributos que les definen como “seres en relación”, personas “por y para los otros”. No hemos encontrado, sin embargo, que se definan por lo que hacen (cualidades ejecutivas) o por rasgos exentos de matices afectivos (como pueden ser la inteligencia, rapidez, decisión,...) que serían más típicamente masculinos. Ello corrobora la idea ya expresada de que la mujer se asocia a roles privados, estéticos y afectivos, mientras que el hombre sigue siendo asociado más bien a roles públicos e instrumentales.

A partir de las preguntas de la entrevista biográfica relativas a sus expectativas vitales hemos podido esbozar los rasgos de lo que sería para las mujeres jóvenes entrevistadas su *proyecto vital*. Las características compartidas por casi todos los proyectos vitales son:

- Realista en exceso, sin ninguna concesión al sueño, a imaginarse escenarios poco probables, alejados de su situación presente.
- Obvio, indiscutible: sólo un único proyecto es correcto, bueno, aceptable, permisible.
- Este proyecto asumido como bueno es aquel que no se escapa de la norma (“lo de todos”, “lo normal”).
- El proyecto está preferentemente ligado a un hombre. Encontramos que para las mujeres jóvenes entrevistadas no es discutible ni imaginable otro futuro que no sea al lado de un hombre.
- Otros ingredientes que, casi indefectiblemente, tiene este proyecto son el matrimonio, el hogar, los hijos y el trabajo.

3.- La exclusión social es un proceso, no deseado, que **se construye socialmente**, pero que con frecuencia se presenta en los discursos de las jóvenes como el resultado de sus condiciones individuales.

El presupuesto de la construcción social de la exclusión es como decimos fundamental en el presente trabajo, en el que se demuestra que una amplia variedad de

organizaciones formales e informales actúan como mecanismos de inclusión y de exclusión: la escuela, pero también las asociaciones y fundaciones, las familias y los servicios sociales y laborales de la comunidad se convierten a través de sus prácticas en mecanismos que potencian, que “fuerzan” o inhiben procesos de exclusión. En definitiva, las instituciones sociales, laborales y educativas pueden influir en los orígenes de la exclusión, acentuar sus dimensiones y condicionar su evolución. La exclusión puede ser vista, a través de los relatos de este trabajo como práctica (explícita o implícita) común en muchas instituciones: la escuela se dirige a un alumno tipo y excluye a los que no se ajustan a ese perfil, el mercado laboral establece mecanismos de competición, muchas veces feroces para determinados grupos sociales, culturales, etc.; el territorio social en el que cada uno vive establece igualmente mecanismos de selección (económicos, jurídicos) etc. La exclusión práctica y simbólica de las instituciones se superpone además en la vida de las jóvenes, llegando a crear situaciones muy complejas y de las que difícilmente se podrá salir.

Sin embargo, encontramos que con mucha frecuencia las jóvenes atribuyen la exclusión social y escolar a sí mismas, a sus carencias, errores, defectos o discapacidades. Este mecanismo que genéricamente se denomina proceso de naturalización o psicologización de los fenómenos sociales se puede apreciar en numerosas ocasiones a lo largo del estudio y constituye en sí mismo una barrera para las propias jóvenes, porque es una explicación del fenómeno de la exclusión que no permite el cambio, ni la mejora. Por otra parte, como ya se ha dicho, este fenómeno es muy eficaz para el mantenimiento y la reproducción social, porque, al llevar al plano individual los fenómenos que son de origen social se consigue que las instituciones y organizaciones sociales quedan incuestionadas (porque el problema estaría en el sujeto individual y no en la organización social).

4. – En el análisis comparativo hemos señalado que la exclusión social **es un proceso acumulativo y pluridimensional** que separa y aleja a determinadas mujeres de los recursos, valores, y modos de vida dominantes. Es posible que la exclusión se manifieste en un solo ámbito o que uno sea el dominante (por ejemplo la exclusión por desempleo de larga duración), en términos generales la exclusión se explica por el encadenamiento de factores que confluyen generalmente de manera continuada y repetitiva en la vida de una persona o grupo. Aunque sobre la base del material cualitativo del proyecto es difícil generalizar respecto a la naturaleza precisa de las variaciones en el proceso de exclusión de las mujeres, creemos que al menos se puede hablar de las siguientes manifestaciones de exclusión:

Educativas. Un número importante de mujeres ejemplifica procesos educativos que no sólo acaban en bajos logros educativos, sino que conllevan el sufrimiento de distintos tipos de discriminación escolar, por parte de los compañeros, los profesores, o la propia institución educativa. Estos procesos les impiden participar y/o alcanzar las metas previstas en los circuitos educativos para garantizar su participación en la sociedad. En nuestro estudio, como ya se ha señalado, el porcentaje de mujeres que alcanzan la titulación mínima obligatoria (graduado escolar o graduado ESO) es notablemente bajo, lo cual no es más que un indicador básico de lo que tratamos de explicar aquí).

Culturales. Las jóvenes del estudio se enfrentan a exclusiones culturales en el sentido de que en ocasiones no pueden participar en las redes sociales, que vienen a ser como clubes. Hay actividades y manifestaciones culturales y de ocio que son privilegio de determinadas posiciones y clases sociales y que están vetadas absolutamente a todas las jóvenes de este trabajo. Algunas inmigrantes representan un tipo específico de exclusión caracterizado por la pérdida de derechos o posición social previamente adquiridos en el seno de una determinada cultura y/o sociedad (por ejemplo aquellas recién excluidas durante determinados procesos de transición (económica, política, social)).

Económicas y laborales: hacen referencia a todos aquellos procesos que suponen para las personas el sometimiento a una vida precaria como resultado de ingresos inadecuados, empleos inseguros o a una completa falta de acceso al empleo o a los recursos productivos. De todos modos es importante señalar que la precariedad económica es percibida preferentemente por quienes previamente han disfrutado de una situación económica mejor.

5- La exclusión es un proceso, que se va forjando a través de **un itinerario** en el que se suele pasar por **fases** distintas. Esa dinámica no es lineal, no tiene una progresión ascendente e imparable, sino que hay avances y retrocesos, rupturas y cambios de ritmo en la misma. Por eso es necesario analizar las raíces del proceso, siendo fundamental acercarse a la *historia de vida* de esas personas para explicar por qué y cómo cada mujer entra y avanza en el proceso de exclusión.

Desde las fases iniciales, a la cronificación de la exclusión, hay un camino en el que la búsqueda de alternativas y ayudas para superar las barreras ocupa un lugar realmente interesante. En nuestro estudio el proceso de exclusión se construye ofreciendo muy escasas alternativas y oportunidades de cambio: un constante en el itinerario de exclusión de las jóvenes es la escasez de ayudas que han identificado. No sólo han contado con pocas o escasas ayudas (ya sean individuales o externas), sino que además manifiestan dificultades para imaginar o diseñar procesos que les permitan salir del proceso de

exclusión. Con frecuencia cuando se les invita a pensar o imaginar alternativas a ese proceso su pensamiento se vuelve radical: la mejor ayuda es eliminar la situación de raíz. Esto nos sitúa ante un planteamiento escasamente viable y real, y convierte para las jóvenes en realmente utópica la posibilidad de cambio.

6.- Distintos colectivos y una sola voz. Los resultados de este estudio han apuntado también (aunque este es un extremo en el que habría de indagarse con mayor amplitud y detenimiento) a la existencia de procesos y situaciones de exclusión comunes a los distintos tipos de colectivos de personas identificados. Esto es, a pesar de algunos puntos divergentes en los distintos colectivos, son más los puntos en común en el proceso de exclusión en un análisis inter grupos. El marco teórico, e incluso el marco metodológico y de análisis de la exclusión, habrá de considerar en trabajos futuros esta situación.

7. La cronificación de la exclusión se manifiesta en no pocas ocasiones en la entrada y permanencia de las jóvenes en la red de **circuitos** escolares, sociales y laborales **específicos**. De este modo el proceso de exclusión iniciado no hace más que perpetuarse y afianzarse. La entrada en la red de servicios específicos (sean laborales, escolares, formativos, asociativos) generalmente es el último paso en el proceso de exclusión, una vez agotadas las posibilidades (así se vive al menos) de inserción en el medio ordinario. Llama, sin embargo, la atención que muchas veces las jóvenes evalúan de forma positiva esta situación que sin embargo no hace sino generar dependencia de los servicios específicos que de algún modo certifican (“objetivan”) su exclusión.

Una explicación de este fenómeno viene del debilitamiento previo de expectativas de las jóvenes en relación a su inserción social. Los circuitos específicos suelen ser contextos sociales con una fuerte cohesión interna en los que determinadas culturas se desarrollan a salvo, en ellos los mecanismos de exclusión son mínimos, y suelen desarrollar sus prácticas al margen de la mirada externa.

8. En las mujeres de nuestro estudio, los **elementos** más sobresalientes del **circuito de exclusión** en que se desenvuelven se pueden caracterizar por las siguientes situaciones: auto-atribución de fracaso, la baja, nula o mala escolarización, el bajo nivel educativo, la inserción en una cultura familiar y de pareja patriarcal, la inestabilidad o disgregación familiar, la precariedad en el acceso a la formación laboral y el empleo, los bajos ingresos,

el entorno socio-cultural deprivado y la escasez de ayudas para gestionar y romper el ciclo de exclusión.

- Inestabilidad familiar
- Expectativas familiares muy limitadas
- Nivel educativo mínimo (el máximo nivel educativo alcanzado suele ser la EGB o similar)
- Autovaloración negativa
- Contexto escolar “marginalizante”
- Cultura patriarcal
- Ingresos familiares y/o propios inestables
- Baja cualificación laboral
- Entorno social y cultural “empobrecido”
- Escasas oportunidades de cambio

9. **La idoneidad de la metodología biográfico narrativa**, que ha demostrado ser una metodología adecuada para el acercamiento al estudio de la exclusión por su capacidad para indagar no sólo en la descripción de los tipos y formas de exclusión, sino para entender y comprender la forma en que se construye y vive ese proceso. Son varios los argumentos que nos atrevemos a señalar al analizar el valor y sentido de los métodos narrativos en este tipo de estudios. En primer lugar, las historias de vida han proporcionado (a través de su metodología) el acceso a las perspectivas y experiencias de unos grupos de mujeres sin poder para hacer que sus voces sean escuchadas y han facilitado un modo, estilo de trabajo y relaciones, alternativo a las tradicionales y generalmente excluyentes herramientas de investigación académica. En tercer lugar este estudio nos ha permitido, al profundizar en cada caso, impedir un error común en los estudios e investigaciones convencionales que suelen subordinar la realidad de las personas en la búsqueda de la generalización. Una generalización que conlleva la pérdida de la clase de detalles que distingue precisamente la experiencia personal (en nuestro caso la experiencia de exclusión). Por último podemos destacar que como Booth (1996) ha señalado las historias de vida como metodología de investigación, restablecen todo el contenido emocional de la experiencia humana, algo

generalmente ocultado por los métodos objetivos de elaboración de informes y conclusiones de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2003): *La discriminación racial*. Barcelona. Propuestas para una legislación antidiscriminatoria en España. Icaria.
- Aja, E. (2002): "La regularización de la educación de los inmigrantes". En AA.VV. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona. Fundación La Caixa.
- Aparicio, R. Y Tornos, A. (2001): *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España*. Madrid. IMSERSO
- Apple, M.W. (1999). *Creating profits by creating failures: standars, markets and inequality in education*. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de AEDES: "Reto social para el próximo milenio: educación para la diversidad"*, Madrid, Diciembre.
- Arnáiz, P. y De Haro, R. (1997) *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- Balán, Jorge (1990): "La economía doméstica y las diferencias entre los sexos entre los sexos en las migraciones internacionales: un estudio sobre el caso de los bolivianos en la Argentina". Buenos Aires. *Estudios migratorios latinoamericanos*. Nº 15-16.
- Bañón Hernández, A.M. (2002): "El modelo de integración difundido por la prensa española. A propósito del modelo de Fátima". Almería. VI Congreso de Inmigración Africana, 2000.
- Barbadillo Griñán, P. (1997): *Extranjería, racismo y xenofobia en la España Contemporánea: la evolución de los setenta a los noventa*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas. Siglo XXI de España Editores.
- Barton, L (1998). Developing an emancipatory research agenda: possibilities and dilemmas. En P. Clough y L. Barton (Eds.). *Articulating with Difficulty. Research Voices in Inclusive Education*. London: Paul Chapman, 29-39
- Barton, L. (1993). The struggle for Citizenship: the case of disabled people, *Disability. Handicap and Society*, 8 (3), 235-248
- Bertaux, D. (1981). From the life-History approach to the transformation of sociological practice. En D. Bertraux (Ed.). *Biography and society: The life history approach in social sciences*. Londres: Sage, 29-45
- Blanco, M^a C. (1998): *Bibliografía especializada en inmigración y racismo*. Bilbao. Hegoa.
- Blumer, I. y Tatum, B.D. (1999). Creating community of allies: how one school system attempted to create an anti-racist environment. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 2 (3), 255-267.
- Bolívar, A. (1996). *La investigación biográfico – narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada: FORCE/MAC.
- Bolivar, A. et al. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid. La Muralla.

- Bolivar, A. Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (1997). La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Granada: Grupo FORCE y Grupo editorial universitario.
- Bonino, C. (2003): "Los planes de las Comunidades Autónomas para la integración social de las personas inmigrantes". *Gaceta sindical. Reflexión y debate*. Nº 2. Junio.
- Cachón, L. (1999): *Prevenir el racismo en el trabajo en España*. Madrid. IMSERSO. Colección OPI.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection, En E. Blyth y J. Milner (Eds.) *Exclusions from school*. London: Routledge, 21-36.
- Booth, T. (1998) "El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje", en Barton, L. (comp.) *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata. Pp. 253-271.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P.(2000): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- Bruner, J y Weiser, S. (1995) "La invención del yo: la autobiografía y sus formas" En Olson, D.R. y Torrance, N. (Comps) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa.
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- Byrne, C. (1999). Inclusion and exclusion. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. University of Sheffield. Department of Educational Studies.er.
- Cachón, L., Moldes, R., Navarro, C. Y Sanz, F.(1997): *Buenas prácticas para la prevención de la discriminación racial y la xenofobia y la promoción de la igualdad de trato en el trabajo. Estudio de casos en España*. Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo. Dublín.
- Calvo Buezas, T. (1993): *El crimen racista de Caravaca*. Madrid. Editorial Popular de Jóvenes contra la Intolerancia.
- Calvo Buezas, T. (1997): *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos: los jóvenes ante otros pueblos y culturas*. Madrid. Ediciones Libertarias.
- Calvo Buezas, T. (2001): *Inmigración y universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios*. Madrid. Editorial Complutense.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2005): "Ausencias y presencias femeninas. Estudio de la exclusión social y la construcción de la subjetividad femenina en mujeres jóvenes a través de metodología biográfico-narrativa". *Congreso de Nacional de Sociología de la Educación. Septiembre*, Santander (en prensa).
- Carbonell, F. (2000): "Desigualdad social, diversidad cultural y educación". En AA.VV. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona. Fundación La Caixa.
- Casaravilla, D. (1999): *Los laberintos de la exclusión. Relatos de inmigrantes ilegales en Argentina*. Buenos Aires. Lumen-Humanitas.
- Casaravilla, D. (2000): *¿Ángeles, demonios o chivos expiatorios?. El futuro de los inmigrantes latinoamericanos en Argentina*. Buenos Aires. Flacso.

- Castells;M. Flecha;R.. Freire;P, Giroux; H.. Macedo, D. y Willis, P. (Eds.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 13-54.
- Cazorla, L. (1995): *La inmigración siria y libanesa en la provincia de Buenos Aires: a través de sus instituciones étnicas*. Buenos Aires. Fundación Los Cedros.
- Cea D'Ancona (2003): "La activación de la xenofobia en España: qué dicen las encuestas". Prensa
- Cohen L. y Manion L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Colectivo IOE (1996): *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Cook, T. y Reichardt, C. (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- Davies, L. (1995) International indicators of Democratic Schools. En C. Harber(Ed.), *Developing Democratic Education*. Nottinghamshire: Education Now Books, 106-115
- Denzin , N. y Lincoln, Y (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications
- Dirección General de Migraciones (1995): *Plan para la integración social de los inmigrantes*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Domingo, J. et al. (1999) *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Domingo, y Fernández Cruz, (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Farrell, P. (1999). Changing conceptions of equality of education. En R.F. Arnoove y C. A. Torres (Eds.). *Comparative education: the dialectic of global and the local*. Lanhman, ML: Rowman ET Littlefield Publishers, Inc.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen : (un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*. Madrid, Eudema.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.
- Flecha, R. (1997). Las nuevas desigualdades educativas. En M. Castells; R. Flecha; P. Freire; H. Giroux; D. Macedo y P.
- Flecha, R. (1997). Las nuevas desigualdades educativas. En M. Castells; R. Flecha; P. Freire; H. Giroux; D. Macedo y P. Willis (Eds.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 55-82.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón y otros (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Biblioteca de aula,13-28
- García Roca, J. (1995). *Contra la exclusión: responsabilidad política e iniciativa social*. Santander: Sal Terrae.
- García, F.J. y Granados, A (1997): *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.

- Giddens, A. (1998). *The third way: the renewal of social democracy*, Polity Press: Cambridge. Giddens, A. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- Giddens, A. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Amorrortu. 1987.
- Giménez Romero, C (2003): *Qué es la inmigración. ¿Problema u oportunidad? ¿Cómo lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalidad?*. Barcelona. RBA Libros. Integral.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books
- Gómez Bueno, C. et al. (2001): *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: MEC-D-CIDE
- Goodson, I. F (1996). *Representing teachers. Essays in teachers lives, stories and histories*. Nueva York: Teachers college Press.
- Grant, C. y Secada, W. (1990). Preparing teachers for diversity. En Houston, W. (Ed), *Handbook of research on teacher education*, New York: MacMillan, 403-422.
- Grañeras, M.; Gordo, J.L.; Lamelas, R.; Villa, N. y De regil, M. (1999). *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid: CIDE
- Grañeras, M.; Lamelas, R.; Segalerva, A.; Vázquez, E.; Gordo, J.L. y Molinuevo, J. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gregorio, C. (1998): *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid. Narcea.
- Guba, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 148-165.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30.
- Harding, S.(1996): *Ciencia y feminismo*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hayton, A. (1999). Tackling Dissaffection and social exclusion. London: Kogan Page
- Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993) Making Sense of School Improvement: an interim account of the the Quality of Education for All? Project. *Cambridge Journal of Education*, 23 (3), 287-304.
- Huber, G. y Marcelo, C. (1991). Computer assistance for testing hypotheses about qualitative data: the software package AQUAD 3.0. *Qualitative Sociology*, 14 (4), 325-347.
- Juliano, D. (1993): *Educación intercultural: escuelas y minorías étnicas*. Madrid. Eudema.
- Kimmel, D. y Weiner, I. B. (1998) *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel

- Laparra, M. (ed.) (2003): *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona. Bellaterra.
- Lázaro S. y Palomera R. (2004) *Identificación de factores protectores frente a la exclusión social y escolar en jóvenes en situación de desigualdad. Aproximación desde un enfoque biográfico-narrativo*. Almería: IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Calidad Educativa
- Leney, T. (1999) European Approaches to social exclusion. En A. Hayton (Ed.). *Tackling Dissaffection and social exclusion*. London: Kogan Page, 33-45.
- Levitas, R. (1998). *The Inclusive Society?* London: MacMillan Press, Ltd.
- Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). The Fifth Moment. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 575-586.
- Lister, R. (1991). *The Exclusive Society. Citizenship and the Poor*. London: CPAG Ltd
- López Melero (1990) *La integración escolar: otra cultura*. Málaga: Puerta Nueva.
- Manzano, C. (1999). *El grito del otro: arqueología de la marginación racial: la discriminación social de las personas inmigrantes extracomunitarias desde sus vivencias y percepciones*. Madrid: Tecnos.
- Manzanos, C. (1999): *El grito del otro: Arqueología de la marginación racial*. Madrid. Tecnos.
- Marcelo, C. (1994). *Formación de profesorado para el cambio educativo*. Barcelona.PPU.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marinas, J.M. y Santamarina, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Martín Muñoz, G. (dir.) (2003): *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Madrid. Fundación Repsol-YPF.
- Martínez Veiga, U (1997): *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid. Trotta.+
- Martínez Veiga, U (2001): *El Ejido. Discriminación, exclusión social y racismo*. Madrid. La Catarata.
- Martínez Veiga, U.(1999): *Pobreza, segregación y exclusión espacial. La vivienda de los inmigrantes extranjeros en España*. Barcelona. Icaria.
- McWhirter y cols. (1993) *At-risk youth: A comprehensive response*. California: Brooks Cole Publishing Company.
- Minichiello, V. et al. (1990) *In-Depth Interviewing, Researching people*, Melbourne: Longman
- Mirande, A. H. Y Scott, J. (1994). Preparing classroom teachers in the future: the development, implementation and follow-up of the multicultural educational course. *Journal of staff development*, 13 (3), 50-53
- Molinuevo, J.; Grañeras, M.; Lamelas, R. y Gordo, J.L. (1999). Catorce años de investigación sobre educación especial. En J. Verdugo y B. Jordán (Eds), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú Ed. 735-750
- Moriña, A. (2005). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona. Aljibe.
- Moriña, A. (2005). *Formación en colaboración para la diversidad*. Bilbao: Ed. Mensajero.

- Norwich, B. et al. (2001) "Some aspects of the Inclusión index in operation". En Support for learning, 16 (4), pp.156-161.
- Oliver, M. (1990) *The Politics of Disablement*. Basingtoke: MacMillan
- Oliver, M. (1992a). Changing the social relations of research productions?, *Disability, Handicap and Society*, 7 (2), 101-114
- Oliver, M. (2000). *The politics if disablement and inclusion*. Ponencia presentada en ISEC, Manchester, Julio.
- Oso, L. (1998): La inmigración hacia España de mujeres jefas de hogar. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Parrilla, A. (2000) (Dir.). Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad. Memoria de Investigación. Inédito. Universidad de Sevilla.
- Parrilla, A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", en *Revista de Educación*, 327, pp.11-30.
- Parrilla, A., Gallego, C. Y Murillo, P. (1996). El análisis del aula desde una perspectiva ecológica. En *Apoyo a la escuela un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero.
- Portantiero, J C. (1996) Introducción a la sociología clásica. en T Di Tella y C Lucchini (Compiladores): *Elementos de Sociología*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Portes, A. Y Böröcz, J. (1998): "Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación" en G. Malgesini (comp.) (1998): *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona. Icaria.
- Pujadas, J.J (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*: Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ramírez, Á. (1998): *Migraciones, género e Islam: mujeres marroquíes en España*. Madrid. AECI.
- Remirez, M.A. *La percepción social en el adolescente inadaptado*. Vitoria: Gobierno Vasco. Depto. De Trabajo y Seguridad.
- Rivas, N. (1998): *Presencia de inmigración femenina*. Barcelona. Icaria.
- Robinson, P. y Oppenhei, C. (1998). Social Exclusion Indicators. IPPR: London.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel
- Schwartz, O. (1990) *Le monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*. Paris. PUF.
- Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona. Paidós.
- Simona, H. (1999) *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata
- Slee, R. (1993). (Ed.) *Is there a desk with my name on it?* London: Falmer Press.
- Slee, R. (1997). Supporting an International Interdisciplinary Research Conversation. *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), i-iv.
- Slee, R. (1999). Identity, Difference and Curriculum: a Case Study in Cultural Politics, En L. Barton y F. Armstrong (Eds.) *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. University of Sheffield. Department of Educational Studies, 206-235.

- Slee, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Ponencia presentada en ISEC, Manchester, Julio.
- Slee, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Ponencia presentada en ISEC, Manchester, Julio.
- Solé, C. (1994): *La mujer inmigrante*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2004) "Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narradas en primera persona", J. López et al. (eds) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas 8º Congreso de Organización de Instituciones Educativas. (Sevilla. Universidad de Sevilla) pp.309-312
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis Types and software tools*. Hampshire: The Falmer Press.
- Tezanos, J.F. (Ed.) (2001) *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Ed. Sistema.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24 (3), 103-107.
- Touraine, A.(1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, FCE, 1997
- Troyano, (1998): *Los otros inmigrantes, alteridad e inmigración*. Universidad de Málaga
- Turner, C. y Louis, K. (1996). Society's Response to differences. A sociological Perspective. *Remedial and Special Education*, 17 (3), 134-144.
- Varela, J.(1997): "El dispositivo de feminización". En F. Álvarez Uría (Ed.): *Jesús Ibáñez. Teoría y práctica*. Madrid: Endymión, p.p. 353-365.
- Varela, J.(1998): *El nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.
- Walker, A. (1997) Introduction: the strategy of inequality. En A. Walker y C. Walker (Eds.). *Britain divided. The growth of social exclusion in the 1980s and 1990s*, London: CPAG Ltd.
- Willis (Eds.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 55-82.
- Wright C. (1994) *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: FCE.
- Young, M. y Willmott, P (1986) *Family and kinship in East London*. London: Penguin Books.