

Referencia para citar este artículo: CHAMORRO CRISTALDO, Eduardo Manuel (2020). "Experiencias educativas de niños y jóvenes inmigrados paraguayos en las escuelas de Barcelona." *PERIPLOS, Revista de Investigación sobre Migraciones*. Volumen 4 - Número 1, pp. 350-377.

Artículo recibido en abril de 2020, aceptado en julio de 2020.

Experiencias educativas de niños y jóvenes inmigrados paraguayos en las escuelas de Barcelona¹

Experiências educacionais de crianças e jovens imigrantes paraguaios nas escolas de Barcelona

Eduardo Manuel Chamorro Cristaldo²

RESUMEN

Este estudio pretende realizar una investigación exploratoria sobre un grupo de hijos e hijas de inmigrados paraguayos con el objetivo de describir y explicar sus experiencias escolares en los institutos de enseñanza de la Provincia de Barcelona, España. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas en profundidad. Fueron analizadas las estrategias de adaptación escolar de los alumnos paraguayos; las expectativas de los jóvenes hacia la estructura de oportunidades futuras y los factores que influyen en la elección de la vía de los estudios postobligatorios. Los primeros hallazgos sugieren que a) Los jóvenes paraguayos prosiguen sus estudios postobligatorios porque sus expectativas respecto a la estructura de oportunidades futuras son favorables; y, b) La elección del centro, la organización institucional y la orientación educativo-laboral en las escuelas conducen a los jóvenes hacia una formación que no les permitirá el acceso a puestos de trabajo de prestigio y condicionará su movilidad social.

Palabras clave: Migración paraguaya. Experiencias escolares. Juventud migrante. Estudios postobligatorios. Escuelas de Barcelona.

1 El presente artículo está basado en mi tesina final del Máster en Antropología, Investigación Avanzada e Intervención Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Además, fue presentado en una ponencia en el marco del I Congreso Paraguayo de Ciencias Sociales (11 al 13 de julio de 2017, Asunción-Paraguay) en cuyas memorias aparece en una separata.

2 Docente de la Universidad Columbia del Paraguay. Investigador del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO). Candidato a Doctor en Antropología y Comunicación (Universidad Rovira i Virgili). Agradezco los valiosos aportes de quien fuera mi tutor, el Dr. Bálint Ábel Bereményi. Email: eme.chamorro@hotmail.com

RESUMO

Este estudo pretende realizar pesquisas exploratórias com um grupo de filhos e filhas de imigrantes paraguaios, com o objetivo de descrever e explicar suas experiências escolares nos institutos educacionais da província de Barcelona, Espanha. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas em profundidade. Foram analisadas as estratégias de adaptação escolar de estudantes paraguaios; as expectativas dos jovens em relação à estrutura de oportunidades futuras e os fatores que influenciam a escolha do caminho dos estudos pós-obrigatórios. As primeiras descobertas sugerem que: a) os jovens paraguaios continuam seus estudos pós-obrigatórios porque suas expectativas quanto à estrutura de oportunidades futuras são favoráveis; e; b) a escolha do centro, a organização institucional e a orientação educacional-laboral nas escolas conduzem os jovens a uma formação que não lhes permitirá acesso a empregos de prestígio e condicionará sua mobilidade social.

Palavras-chave: Migração paraguaia. Experiências escolares. Juventude migrante. Estudos pós-obrigatórios. Escolas de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de una maestría en Antropología en la Universitat Autònoma de Barcelona, entre setiembre de 2015 y setiembre de 2016. Por la brevedad y el enfoque que se le ha dado a la investigación podemos decir que se trata de una “microetnografía” que intenta describir los aspectos más relevantes de las experiencias escolares de los hijos e hijas de inmigrados paraguayos en las escuelas de Barcelona. Los hallazgos que se presentan en este trabajo de investigación representan una primera aproximación al complejo entramado de factores que intervienen en la escolarización de los jóvenes “paraguayos”.

Para este propósito, interesa conocer los rasgos más relevantes de las experiencias escolares de los niños y jóvenes inmigrados paraguayos en los Institutos de Educación Secundaria (IES) de Barcelona y los factores que inciden en el desempeño escolar.

Además, indagar sobre las expectativas de futuro que tienen los jóvenes paraguayos y la manera en que las construyen, sobre las creencias familiares de los paraguayos que favorecen el éxito escolar o propician el fracaso, proporciona información relevante para alcanzar los objetivos de la presente investigación. Resulta igualmente importante identificar la manera en que influyen los factores institucionales, el ambiente escolar y la relación entre profesor y alumno en la trayectoria escolar.

Como un objetivo general, este trabajo pretende realizar una investigación exploratoria sobre un grupo de chicos y chicas, hijos e hijas de inmigrados paraguayos para describir y explicar sus experiencias escolares en los institutos de enseñanza de la Provincia de Barcelona (incluye la Educación Secundaria Obligatoria -ESO- y los estudios postobligatorios), a partir de sus relatos y los de sus padres, que he recogido mediante entrevistas.

Pretendo, además, identificar y analizar los factores sociales, culturales, económicos e institucionales que intervienen en dichas experiencias y la manera en que estos factores condicionan la trayectoria escolar.

Igualmente, conocer las expectativas de futuro (en el ámbito social, laboral o académico) de los niños y jóvenes inmigrados paraguayos, y evidenciar las expectativas de sus profesores y de sus padres, me permitió analizar la manera en que estas influyen en el desempeño escolar de los alumnos.

Para llegar a las conclusiones, ha sido fundamental determinar las características de la relación profesor-alumno y analizar la manera en que esta relación afecta el rendimiento escolar, e identificar el contenido y las características de la orientación que los profesores y tutores brindan a los niños y jóvenes inmigrados paraguayos. Igualmente importante resultó evaluar la calidad y eficacia de dicha orientación, sobre todo con respecto a las opciones que tienen disponibles los alumnos una vez finalizada la etapa de estudios obligatorios (ESO).

NOTAS METODOLÓGICAS

La investigación tiene un diseño transversal y cualitativo. Es de tipo descriptivo/interpretativo/explicativo. Los datos han sido recogidos mediante el trabajo de campo que se basó principalmente en entrevistas a los hijos e hijas de inmigrados paraguayos y a sus padres. El análisis de contenido ha sido la técnica utilizada para la interpretación de los resultados.

Las técnicas de recogida de información escogidas son más bien cualitativas, aunque haya hecho algunos análisis de datos cuantitativos contenidos en estadísticas. De todas las técnicas utilizadas, la entrevista fue la principal fuente de datos en la presente investigación.

Se realizaron en total diecisiete entrevistas semiestructuradas, catorce de ellas fueron individuales y tres en pareja de esposos. Todas las entrevistas fueron grabadas, pero solamente fueron transcritas íntegramente las entrevistas realizadas a los jóvenes paraguayos. Con las entrevistas realizadas a los padres solamente se hizo un vaciado.

Se ha entrevistado a cuatro padres, siete madres, siete chicas y dos chicos. La sumatoria de este detalle (20) no coincide con el número de entrevistas realizadas (17) porque, como se indicó anteriormente, tres entrevistas fueron hechas al

padre y a la madre al mismo tiempo.

Por otro lado, la razón por la que tampoco coincidan el número de madres (7) con el número de padres (4) es que tres de las familias son monoparentales. Tampoco coinciden la cantidad de familias entrevistadas (7) con el número de chicos entrevistados (9), debido a que en nuestra muestra hay dos parejas de hermanos.

Los sujetos de estudio son nueve jóvenes, hijos e hijas de inmigrados paraguayos residentes en la provincia de Barcelona, que han tenido experiencia educativa en las escuelas paraguayas y que estén cursando o hayan cursado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o el bachillerato en Barcelona; que han nacido en Paraguay, con independencia de si actualmente cuentan con la nacionalidad española y que han sido reagrupados por sus padres.

Se trata de siete chicas y dos chicos cuyas edades oscilan entre los 15 y los 21 años, a quienes en adelante nos referiremos indistintamente como los “jóvenes paraguayos” o los “niños inmigrados” a fin de simplificar la manera de nombrarlos y hacer la lectura del presente texto más amena y ágil.

Para esta investigación se ha decidido entrevistar sólo a aquellos jóvenes nacidos en Paraguay para intentar evitar el debate que existe en torno a la utilización de la categoría de “inmigrantes de segunda generación”. Esto es, que, a diferencia de muchos de los hijos e hijas de inmigrantes que nunca han emigrado de ninguna parte, siguiendo las reflexiones de Bourdieu (1999, p. 29), mis entrevistados sí lo han hecho, de esta manera adquirieron la categoría de “inmigrantes de generación uno y medio”, que son inmigrantes que sí han emigrado.

Esta decisión también obedece al hecho de que, aunque tanto los hijos de inmigrados paraguayos nacidos en España como los reagrupados que han nacido en Paraguay comparten la característica común de tener padres inmigrantes (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), no tienen las mismas experiencias migratorias. De hecho, los nacidos en Paraguay, a diferencia de los llamados “inmigrantes de segunda generación” (los nacidos en suelo español), sí han vivido la experiencia migratoria, han tenido que abandonar su lugar de origen y adaptarse a su lugar de destino y a todo lo que ello conlleva. Poseen además el doble marco de referencia (Ogbu, 2003) que les da una visión distinta de su nuevo entorno y les hace culturalmente más cercanos a sus padres a diferencia de los hijos de inmigrados nacidos en el extranjero, muchas veces, los hermanos pequeños de los reagrupados.

Teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación, para el diseño de la muestra he tenido en cuenta el siguiente perfil de informantes: hijos e hijas de inmigrados paraguayos que estudien o hayan estudiado en un instituto de enseñanza de la provincia de Barcelona, tanto la ESO como estudios postobligatorios.

He hecho los primeros contactos con los jóvenes paraguayos a través de vínculos familiares y de amigos paraguayos que llevan varios años viviendo en Barcelona.

Una parte de los informantes fue seleccionada mediante la técnica de “bola de nieve”, que consiste en que el investigador entre en contacto con nuevos informantes “a través de sujetos entrevistados previamente” (Ruiz, 2003, p. 64). La muestra incluye a siete chicas y dos chicos paraguayos que estudian o han estudiado en IES de la provincia de Barcelona.

A partir de aquí comenzaré a mencionar a mis informantes con un seudónimo. Las siete chicas se llamarán: Dalila, Dulce, Juana, Morena, Asunción, Candela y Marta. A los dos chicos los llamaré Juan y Roque.

En cuanto a los instrumentos para la recogida de información, como se trató de entrevistas más bien abiertas, no tuve un repertorio muy rígido de preguntas. Sin embargo, la guía de entrevistas intentó seguir un cierto orden de temas que consideré relevantes para la investigación.

Asimismo, he tenido acceso a los informes académicos de tres de mis informantes. Se trata de informes tales como: certificados de calificaciones, informes de reuniones de preevaluaciones, informes de calificaciones con comentarios de la evaluación, evaluaciones del Aula d’acollida, informes del “Taller de estudio asistido”, informe de los resultados del examen de selectividad, etc.

El acceso a estos documentos me facilitó la complementación y la contrastación de los datos recogidos mediante las entrevistas. Por citar un ejemplo, he podido acceder a las valoraciones de los profesores y a consideraciones respecto al desenvolvimiento actitudinal de los jóvenes paraguayos.

También he tenido acceso a datos cuantitativos a través de los sitios web oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE), del Institut d’Estadística de Catalunya (IDESCAT) y del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Los datos se refieren a la población de inmigrantes en España y Cataluña y a ciertos datos sobre la escolarización de los inmigrantes en las escuelas de Cataluña.

Los datos estadísticos a los que he podido acceder en el Departament d’Ensenyament han sido bastante limitados. Si bien es cierto en el sitio web oficial se pueden encontrar datos desde el curso 1998-1999, estos no me han sido de demasiada utilidad, pues solamente se refieren a cantidad de alumnos por etapa de escolarización. No hay detalle en cuanto al origen nacional sino a partir de las estadísticas del curso 2013-2014 y para acceder a información más específica, como podría ser cantidad de alumnado paraguayo por centro o lo vinculado al rendimiento académico, se precisa iniciar un trámite muy burocrático.

Con respecto a los datos a los que pude acceder sobre población extranjera en las estadísticas del INE y del IDESCAT considero que fueron suficientes para tener un panorama general que de contexto a la investigación.

LA MIGRACIÓN JUVENIL Y LA ESCUELA EN LOS ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS

En los primeros quince años de desarrollo, la antropología de la educación en España se ha centrado en el estudio de las minorías en las escuelas, en especial de las minorías de inmigrantes³ (García Castaño y Pulido Moyano, 2008). El auge de los estudios sobre las minorías y la educación se ve reflejado en la gran cantidad de tesis doctorales que fueron leídas en esos años. De un total de dieciséis tesis, catorce se referían a temas vinculados con la escolarización de las minorías (Jociles, 2008). Para García Castaño y Pulido Moyano, este énfasis de la antropología de la educación en el estudio de las minorías inmigrantes se debió a que la antropología escogió “orientar la disciplina hacia un camino más clásico”, el de la construcción de la otredad a partir de “primitivizar” a las poblaciones de inmigrantes (García Castaño y Pulido Moyano, 2008, p. 154).

Para matizar este panorama, debemos decir que las investigaciones en el campo de la escolarización de minorías en España no se centraron exclusivamente en la minoría inmigrante, sino que también pusieron su atención en otras minorías como la población gitana. Aquí podemos citar, a modo de ejemplo, desde los clásicos trabajos de San Román (1980), hasta los más recientes de Abajo y Carrasco (2004), Bereményi (2007, 2010, 2011) o Bereményi y Carrasco (2016).

En cuanto a los estudios sobre la escolarización del alumnado inmigrante que se han llevado a cabo en el estado español, podríamos citar, a modo de ejemplo, los siguientes: Aparicio y Tornos (2012), Bereményi (2010), Carrasco (2001, 2003, 2004a, 2004b), Carrasco et al. (2009), Pàmies (2006) entre muchos otros.

Entre los autores que han escrito sobre el tema de la inmigración latinoamericana a España podemos citar a: Corona (2012), Feixa, Porzio y Recio (2006), Jociles, Franzé y Poveda (2012), Patiño (2008), Pedone (2006, 2007, 2010), Poveda, Jociles y Franzé (2014) y otros. Para una profundización sobre el estado de la investigación sobre la inmigración latinoamericana en España, ver Götttsch (2010) y Tornos (2010).

Pero todos estos trabajos tienen en común que presentan un panorama desalentador para los alumnos de minorías debido a circunstancias que no solo ponen en riesgo el éxito escolar, sino que son un predictor importante de su fracaso.

3 Estos primeros años de desarrollo de la antropología de la educación en España coinciden más o menos con lo que Torres (2011, p. 68) denomina “La tercera etapa de la conformación de la España inmigrante” que se inicia en el año 1996 y acaba en el año 2000. Para Cachón (2009, p. 109), esta etapa va desde el año 2000 en adelante. En esos años la población inmigrante en España crece espectacularmente, pasa de 499.773 en el año 1996 a 5.730.667 en el año 2011. Crece del 10,9% en un periodo de 15 años y de 1,3 % pasa a representar el 12,2% sobre la población total de España (Torres, 2011, p. 67).

Los alumnos inmigrados además de enfrentarse a barreras lingüísticas, culturales y estructurales, se deben enfrentar a barreras institucionales en los centros de enseñanza. Ciertamente, el alumnado recién llegado todavía es visto como un problema, es percibido como carente y sus malos resultados se aceptan como algo “lógico e inevitable” (Ibarra, 2012). Según Carrasco (2004b, p. 28), “existe una reducción de las expectativas y una normalización en la condición del menor rendimiento del alumnado minoritario”. Estas bajas expectativas de los docentes en muchos casos se contraponen a las altas expectativas de los jóvenes inmigrantes que, según sus profesores no tienen el nivel requerido para aspirar a estudios postobligatorios (Feixa et al., 2006, p. 82). Los profesores consideran que sus alumnos inmigrantes “no tienen hábitos de estudio, que es muy difícil que acepten y respeten horarios y tienen un amplio fracaso escolar” (Pedone, 2010, p. 96).

Pero no solo el profesorado tiene en bajo concepto a los estudiantes latinos, tampoco el personal directivo tiene ninguna expectativa sobre el futuro académico del alumnado inmigrante. Piensan que los alumnos latinoamericanos no tienen intenciones de seguir estudios postobligatorios y que solo esperan acabar la ESO para insertarse al mundo laboral (Feixa et al., 2006, p. 235). En la misma línea, la investigación de Patiño (2008) también hace referencia a las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado inmigrante. Este es un aspecto central, ya que

“mantener *altas expectativas* para todo el alumnado, para cada alumno y alumna sin excepción, así como *creer firmemente en sus posibilidades*, es predisponerles a la realización exitosa de un proyecto de vida de calidad” (Arriaga et al., 2007, p. 10).

Al generalizarse las percepciones negativas de los profesores respecto a sus alumnos inmigrantes, no solo se está homogeneizando a un colectivo muy diverso, sino que se está condicionando las expectativas de los alumnos a través de actitudes concretas, estilos de relación, discursos discriminatorios y decisiones “pedagógicas”, como por ejemplo el establecimiento de grupos de nivel que, como veremos en los resultados, afectan la autoestima y las posibilidades reales del alumnado inmigrante que está sobrerrepresentado en los “grupos de bajo nivel” (Carrasco et al., 2009, p.4).

Como ya lo adelantaba Carrasco (2004b, p. 22) se empezaba a

“construir una cierta jerarquización de los grupos de inmigrantes en la sociedad de destino, de manera que en ocasiones se apela a la existencia de minorías modelo⁴ mientras que a otras nuevas minorías se las construye desde el conflicto”.

Esta situación está descrita ampliamente en las investigaciones de Corona (2012) y Patiño (2008) en las que se muestran la manera en que el profesorado

4 Para una profundización del tema de *minorías modelo*, ver Lee (1994, 1996).

hace distinciones estereotipadas de sus alumnos inmigrantes.

Continuando con los datos desalentadores sobre los alumnos inmigrantes, según Feixa (Feixa et al., 2006, p. 82) diversas fuentes hablan del abandono de la educación obligatoria por parte de los adolescentes latinoamericanos y que este abandono es mayor que el de otros colectivos. Por otra parte, lo que se sabe sobre la continuidad del alumnado inmigrante latinoamericano en los estudios postobligatorios es todavía muy poco (Serra y Paludàrias, 2010).

Por último, en cuanto al género, entendido como categoría relacional, “a menudo ha sido una variable olvidada en los estudios sobre juventud” (Feixa et al., 2006, p. 215). Referente al tema de las migraciones latinoamericanas en general desde una perspectiva de género, Pedone (2007, 2010) ha escrito bastante. Por ejemplo, sobre la feminización en los procesos migratorios en la inmigración ecuatoriana a España y sobre las rupturas y continuidades en los roles.

(In)visibilidad de los paraguayos

En el tema de la escasa atención que ha recibido, por parte de los antropólogos, la escolarización de las minorías inmigrantes latinoamericanas, algunos colectivos han corrido peor suerte que otros. Este es el caso de los inmigrantes paraguayos en España.

Cuando Franzé, Jociles y Poveda (2011, p. 9) citan a Hardman (2001) para referirse a los “grupos silenciados” haciendo alusión a los niños y a las mujeres, casi automáticamente, viene a mi mente el colectivo paraguayo en España. Los inmigrados paraguayos son una minoría dentro de la minoría, no solo en términos de cantidad respecto a otros colectivos de inmigrantes presentes en España, sino en términos de falta de información disponible acerca de ellos (libros sobre Paraguay en las bibliotecas, estudios académicos, etc.). Solo basta con buscar algún trabajo etnográfico dentro de la Antropología de la Educación en España para constatar que no existe ningún trabajo de investigación sobre los inmigrados paraguayos en España. Es difícil precisar las causas de esta *invisibilización*, y reducirlo todo a la cantidad relativa de inmigrados paraguayos respecto a otros colectivos latinoamericanos sería buscar la respuesta más fácil y “aparentemente” evidente.

De la escasa investigación sobre los inmigrantes latinos en Cataluña nos gustaría citar tres ejemplos de trabajos en los cuales se halla “excluido, marginalizado o negado” (Franzé et al., 2011, p. 10) el colectivo paraguayo:

En primer lugar, queremos referirnos a la investigación que Carles Feixa (2006) coordinara por encargo del Ajuntament de Barcelona al Consorci Institut d'Infancia i Món (CIIMU) a raíz del asesinato de Ronny Tapias y que tenía por objeto abordar la problemática de las “bandas juveniles”. En esta investigación fueron entrevistados 33 jóvenes latinoamericanos, de nueve países distintos (ocho sudamericanos y uno de las Antillas). Incluyó tanto a chicos como chicas,

catorce ecuatorianos, cuatro dominicanas, cuatro colombianos, tres chilenos, dos peruanos, dos bolivianas, dos argentinos, un venezolano y una brasileña. Como se puede notar, de los países sudamericanos, no fueron entrevistados jóvenes uruguayos ni paraguayos (no consideramos Guyana Francesa, Surinam, ni Guyana). En el mismo informe, en un anexo elaborado por Carolina Recio y Carmen Costa, tampoco aparecen los paraguayos en un gráfico que presenta las “Principales nacionalidades de los migrantes americanos en Barcelona (2006)” aunque, según los datos estadísticos del Ajuntament de Barcelona⁵, en ese año había más paraguayos que mexicanos y venezolanos, que sí son incluidos en el gráfico.

En segundo lugar, quisiéramos mencionar la tesis doctoral de Victor Corona (2012), que presenta una investigación que tiene por objetivo comprender y explicar el papel de la lengua en la construcción de las identidades en el contexto urbano de Barcelona dentro del colectivo de jóvenes latinoamericanos. En esta investigación, cuando el autor intenta explicar que existen diferencias entre los latinos, indica que la percepción de los profesores los divide en dos grandes grupos: el primero, integrado por las comunidades ecuatoriana, boliviana, peruana, dominicana, venezolana y colombiana, que es vista como “violentas” y “poco académicas”. Y el segundo grupo, integrado por argentinos, uruguayos y chilenos, que es visto de manera más neutral y hasta a veces positiva. Como vemos, nuevamente los paraguayos no aparecen en ninguno de los dos grupos, por lo tanto, no los podemos integrar a ninguna de las categorías referidas, entrarían dentro de los grupos aún no clasificados, serían *no-cosas* (Douglas, 1991). Resultaría interesante conocer con cuál de los grupos identifican los profesores a los alumnos paraguayos, pero, lastimosamente, el trabajo de Corona no nos da pistas al respecto.

Por último, en un artículo de Galeano y Bayona i Carrasco (2015) que se refiere a la segregación territorial y a la transformación del espacio en el Área Metropolitana de Barcelona en el marco de la inmigración internacional, se presenta un gráfico que muestra el Índice de Disimilitud, que indica la evolución de la segregación por país de nacimiento, en el periodo comprendido entre el año 2003 y 2013. En el referido gráfico aparecen datos de la inmigración de varios países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y República Dominicana. No encontramos datos sobre uruguayos, chilenos, venezolanos, ni paraguayos. Nuevamente no aparecen datos sobre el colectivo de inmigrantes paraguayos.

5 Recuperado de: <https://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/tdemo/imi/i2006/nacio01.htm>. Fecha de consulta: 09 de septiembre de 2016.

Para matizar el panorama hasta ahora descrito, debemos decir que, en los únicos informes, que a nosotros nos conste o a los que hemos podido tener acceso, en los cuales se incluyen datos sobre la inmigración paraguaya a España son los Anuarios de la Inmigración en España publicados por CIDOB (Barcelona Centre For International Affairs). Además, podemos encontrar datos y cifras sobre la población de inmigrantes paraguayos en las estadísticas oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE), del Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) y del Ajuntament de Barcelona. No estamos en condiciones de arriesgar ninguna respuesta a la pregunta: ¿por qué los paraguayos no aparecen en casi ninguno de los estudios que se hacen sobre los inmigrantes latinoamericanos en Cataluña? y, aunque creemos que es relevante, no es el objetivo de la presente investigación responder esa pregunta.

Como hemos visto, en general en el estado español, las investigaciones etnográficas no se han ocupado del estudio de la escolarización de los inmigrantes paraguayos. Este es el vacío que encontramos en la literatura existente sobre temas de inmigración en Cataluña, en general, y sobre la escolarización de minorías de inmigrantes latinoamericanos, en particular. Con la presente investigación pretendemos aportar los primeros datos que hemos encontrado, tanto en las estadísticas oficiales como en el trabajo de campo a través de entrevistas con los jóvenes paraguayos y sus padres.

CONCEPTOS CLAVE PARA UNA MEJOR COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD ESTUDIADA

Niños y jóvenes inmigrantes paraguayos

Inspirados en la denominación de Suárez-Orozco y Suarez-Orozco (2003, p. 15), he decidido llamar “niños inmigrantes” (los autores citados los llaman “niños migrantes”) a los hijos e hijas de inmigrantes paraguayos. En efecto, se trata de niños nacidos en Paraguay que, posteriormente, inmigraron a España para reunirse con sus padres que habían inmigrado previamente. No comparto del todo la nomenclatura propuesta por los autores citados porque considero que el hecho de llamarles “niños migrantes” sugiere la idea de una condición de inmigrantes permanentes, lo que, como veremos en los resultados, resulta inadecuado para este caso. Tampoco he querido utilizar la nomenclatura “inmigrantes de generación 1,5” porque me resulta una clasificación despersonalizante.

Adaptación escolar

El concepto de *accomodation without assimilation*, desarrollado por Gibson (1994), me sirve de base para plantear la idea de adaptación como una estrategia

de los niños inmigrados paraguayos para desenvolverse en el ámbito escolar y conseguir de esa manera permanecer en la escuela sin mayores dificultades. Esta adaptación se traduce en “una actitud positiva frente a las figuras de autoridad...” (Suarez-Orozco y Suarez-Orozco, 2003, p. 212). Esta adaptación (acomodación), que se desarrolla sin que ello implique que los niños inmigrados pierdan su cultura familiar (es decir, sin que sean asimilados), “...es un predictor significativo del bienestar futuro del niño y de las aportaciones que haga a la sociedad” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, p. 18).

Con respecto a la integración de los niños inmigrados, he decidido no incluir esta variable porque considero que la integración es un aspecto que me resultará inabarcable en un trabajo de esta envergadura. Además de ser un término polisémico, tiene implicancias en muy diversos ámbitos de la vida de los inmigrantes y separar sus aspectos normativos implicaría ocuparnos de un asunto que no forma parte de los intereses principales de la presente investigación. Sin embargo, a pesar de lo dicho, la cuestión seguramente se impondrá por su propio peso a lo largo del presente trabajo, pues es un aspecto transversal en los procesos educativos de los inmigrantes.

Estudios postobligatorios y superiores

La entrada en vigor de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en el año 1992 implicó la implementación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Con esta reforma, y otras sucesivas, la permanencia de los niños en la escuela es obligatoria hasta los dieciséis años de edad, es decir, hasta finalizar el cuarto año de la ESO. De acuerdo al artículo 3 de la Ley Orgánica Nro. 2 de Educación del año 2006 (LOE):

Numeral 4: “La Educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria. Constituyen la educación secundaria postobligatoria el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio”.

Numeral 5: “La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior”.

Es importante destacar la existencia de una doble vía en los estudios postobligatorios: la trayectoria académica (bachillerato) y la trayectoria profesional/formativa laboral (ciclos formativos). La primera vía está orientada a la consecución de los estudios académicos (universidad, postgrados, doctorado, etc.) y la segunda vía está más orientada a la inserción al mercado laboral.

A pesar de que los estudios postobligatorios ya no sean obligatorios ni universales, la Administración (a través de las instituciones educativas) está obligada a incentivar a los alumnos a acceder a estos estudios, pues su culminación exitosa mejora notablemente las perspectivas laborales de los jóvenes (Alegre, 2016).

Expectativas laborales

En este punto hago referencia a lo que esperan los niños inmigrados paraguayos con respecto a su futuro laboral. También incluyo las expectativas de los padres y de los profesores (relatadas por los jóvenes). En este sentido, he intentado que durante las entrevistas surgiesen lo que los chicos esperan vivir en el futuro y qué peso tienen los estudios en ese futuro que ellos esperan y anhelan.

Elección del centro

Quiero llamar la atención sobre este factor porque sería un condicionante importante de la futura trayectoria escolar de los alumnos paraguayos. Más allá de que esté vinculado con el lugar de residencia de los inmigrados, considero que el punto clave se relaciona con la elección de un centro público o concertado privado. Las familias inmigrantes, a menudo, no están en condiciones de pagar un instituto privado concertado, por lo que la “elección” de un instituto público es casi siempre la única opción. Ya desde este momento comienza a configurarse el panorama de la futura trayectoria escolar de los jóvenes paraguayos. Los estudios de Alegre, Benito y González (2008) indican que dependiendo de los modelos de zonificación que se implementen tendremos resultados muy diferentes: la reproducción (o el incremento) de la segregación escolar o la equidad educativa y la cohesión social⁶.

Organización institucional

Aquí me refiero a las cuestiones que tienen que ver con la organización interna de los grupos clase. Sobre todo al hecho de que en muchos centros se crean grupos de nivel y se aplican currículos adaptados a cada grupo. Esto no permite que los alumnos que forman parte de los grupos de menor nivel puedan acceder a una formación que les dé acceso en el futuro a estudios con mayores niveles de exigencia, como podría ser el bachillerato, en primera instancia, y la universidad, posteriormente. Este tipo de acciones formaría parte de los “sutiles mecanismos para mantenerles en un nivel de escolarización inferior, impidiéndoles así una cualificación para empleos más deseables y reforzando su *status* en empleos inferiores” (Ogbu, 2007, p. 166).

6 Ver también: Alegre y Benito (2012), y Benito y González (2008).

Orientación

Se parte de la siguiente definición:

“L’orientació és el conjunt d’accions destinades a ajudar les persones, en aquest cas l’alumnat, a prendre decisions sobre les seves vides (en els àmbits personal, social, educatiu i vocacional) i a implementar aquestes decisions. Més concretament, és el conjunt d’esforços de la comunitat per tal que cada persona pugui concretar un projecte de desenvolupament acadèmic i professional i portar-lo a la pràctica amb raonables possibilitats de sortir-se’n” (Martínez, Arnau y Sabaté, 2015, p. 29).

Estas acciones de la orientación académica, formativa y profesional son (o por lo menos deberían ser) llevadas adelante por los docentes, los tutores, los orientadores e incluso por el equipo directivo de los centros. Sin embargo, el alumnado no siempre conoce todas las opciones que tiene a disposición una vez que culmine sus estudios obligatorios. Estas opciones podríamos resumirlas en tres: el bachillerato (académico), los ciclos formativos de grado medio y superior (profesionalizador) o insertarse directamente al mercado laboral. Las decisiones que toman los jóvenes son el resultado de acumulación de experiencias (personales, sociales, académicas y profesionales) que las condicionan, todo esto vinculado al contexto socioeconómico (Martínez, Arnau y Sabaté, 2015).

Además, muchos docentes tienen prejuicios referidos a la deficiente formación previa (bajo nivel), y con escasa competencia en el manejo del idioma sobre sus estudiantes latinoamericanos. Los ven como un alumnado carente, culturalmente limitado, no académico y con tendencia al poco esfuerzo y la falta de disciplina y rigor (Corona, 2012). Con esta visión negativa hacia sus alumnos latinoamericanos, los encargados de la orientación de estos alumnos los dirigen hacia el mundo del trabajo. Les sugieren que sigan con ciclos formativos y no los conducen hacia el camino académico (bachillerato). No les aconsejan con respecto a la importancia de tener buenas notas para la obtención de becas y se conforman con que aprueben las materias con la nota mínima y acaben “exitosamente” la ESO.

Sin desconocer el rol que las familias tienen en la orientación de sus hijos, coincido plenamente con las conclusiones contenidas en un informe sobre riesgo de fracaso escolar en Cataluña del Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (2011) en el que se afirma que el personal orientador tiene un papel clave en la mejora del rendimiento escolar y el conocimiento de las necesidades del mercado laboral.

Movilidad social

Se entiende por movilidad social el paso de un nivel socioeconómico a otro más elevado que permita el acceso a recursos a los que no se tenía acceso en el nivel anterior. Esto es el acceso a un estrato social que le permita un nivel de vida más elevado en términos de acceso a bienes y servicios. Un indicador importante que evidencia la movilidad social es el tipo de trabajo que se ocupa, pues el trabajo que se desempeña es el “contenido más significativo del sistema de *status*” (Miller, 1971, p. 18, citado en Ogbu, 2007, p. 160), no solo en los EE.UU., sino en cualquier sociedad estratificada. Desde el punto de vista de la movilidad social intergeneracional, entendida como la relación entre la posición de clase que un individuo ocupa y la clase en la que ha sido criado (Breen, 2004), podríamos decir que, si los hijos de los inmigrantes paraguayos desempeñaran en su vida laboral futuros trabajos de mayor estatus que los de sus padres, estaríamos ante una situación de movilidad social.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Aspectos institucionales de los centros

Los jóvenes paraguayos se escolarizan, en general, en institutos públicos que les son asignados de acuerdo a su lugar de residencia (las dos terceras partes de los informantes viven en la periferia de Barcelona). Solamente Juan se escolarizó y concluyó la ESO y el bachillerato en un instituto privado concertado, el resto lo hizo en institutos públicos. En estos centros públicos la mayoría de los alumnos son inmigrantes y los autóctonos se cuentan con los dedos de la mano. Matiza esta situación, el caso del primer instituto en el que se inscribió Juana, en el cual todos eran autóctonos. Igualmente, en el instituto en el que se escolarizó Marta la mayoría era española.

En cuanto a medidas e instrumentos de organización espacial, quiero referirme a las Aules d’acollida. Todos mis informantes pasaron por el Aula d’acollida. En este sentido, si bien es cierto que el objetivo principal del Aula d’acollida es “el aprendizaje intensivo de la lengua vehicular” (Alegre, Benito y González, 2007, p. 115) pudo notarse que es percibido por los jóvenes paraguayos como una de las causas de su bajo rendimiento en algunas materias, ya que la asistencia al Aula d’acollida implica la pérdida de horas de clase en el aula ordinaria.

Con respecto a las prácticas de agrupamiento, específicamente a los grupos de nivel, los relatos de los jóvenes paraguayos son congruentes con el estudio de Carrasco et al. (2009) que señala que los alumnos inmigrantes están sobrerrepresentados en los grupos de nivel más bajo.

Al respecto, Marta dijo que “en el instituto se dividen las clases: A, son los mejores; B, son los ahí y C, donde yo estaba, era los que nos costaba mucho”.

Morena refirió que “en algunos colegios ponen A, B y C y todo eso, y, en el A, por ejemplo, ponen a los mejores”. Candela también comentó sobre los grupos de nivel diciendo que “en el A estábamos los recién llegados, en el B, los que estaban hace más tiempo y en el C, los más listos.

Según Marta, la decisión de asignar a un alumno al grupo A, B o C depende del criterio de los profesores: “Los profes te van poniendo a como ellos te ven, como creen que te va a ir en ese curso”. Ella percibe negativamente estas prácticas de agrupamiento. Tanto, que al ser consultada sobre lo que cambiaría en la escuela responde: “Que no pongan A, B y C, ¿sabes?”.

Este tipo de prácticas podría afectar la autoestima de los alumnos que forman parte de los grupos de nivel más bajo, pues esto implica que los profesores consideran que no tienen la capacidad ni el nivel suficiente para formar parte de los grupos de mejor nivel. La motivación para mejorar podría verse también afectada, pues no es posible ir pasando a grupos de nivel superior. De esta manera, la autopercepción de las propias capacidades se ve influida por este tipo “decisiones pedagógicas”. En efecto, cuando pregunté a Marta por qué cree que es importante que se eliminaran los grupos de nivel, respondió que “capaz creerías más en ti”.

Además de afectar el ánimo, la autoestima y la motivación de los alumnos, estas prácticas podrían afectar las oportunidades futuras de los alumnos que forman parte de los grupos de nivel más bajo. Por otro lado, el discurso de los docentes respecto a las posibilidades que tienen los jóvenes paraguayos de acceder al bachillerato es muy pesimista. Toda esta situación limita las oportunidades de obtener un empleo de alta cualificación, con ingresos altos que posibiliten cierta movilidad social. En algunos casos, los jóvenes paraguayos son conscientes de esta situación. Tal es el caso de Morena que piensa que “tener el título de la ESO no te sirve de nada porque digamos que a la hora de conseguir trabajo se fijan más en un bachillerato que una ESO”.

Relacionamiento profesor/alumno

En principio la relación entre los profesores y los jóvenes paraguayos no es mala. Los episodios negativos son aislados, como el caso de Marta que tuvo problemas con la profesora de catalán que la presionaba mucho para que lo hable, pero a ella, a pesar de que lo entendía, le costaba mucho hablarlo. Esta situación le generó mucho estrés, lo cual preocupó a su madre que tuvo que hablar con el director del instituto para solucionar el impase con la profesora.

Candela también recordó un episodio con su profesor de informática que, a raíz de una confusión, la regañó en catalán por no haber entrado a clase. Intentó explicarle en castellano lo que había sucedido, pero el profesor se empeñaba en increparle en catalán, aun sabiendo perfectamente que ella no lo entendía.

Sin embargo, a pesar de estos hechos relatados, la mayoría manifiesta que no

tuvo mayores problemas con los profesores y que por el contrario la relación era buena. La mayoría coincide en que la relación con los profesores es muy importante y que puede influir motivándote o desanimándote.

Pero además de la relación con el profesor, la relación con los tutores merece una atención especial. En este punto, me gustaría señalar un hecho que me ha llamado particularmente la atención: en todos los casos, los jóvenes paraguayos tienen un concepto muy positivo respecto a sus tutores como se ha podido comprobar. Se puede notar que los tutores se convierten en confidentes de los alumnos y se ganan su confianza. Sobre la base de acompañarlos e interesarse por ellos hasta en cuestiones no vinculadas a lo estrictamente escolar. De esta manera, en muchos casos, la figura del tutor se constituía en un contrapeso de los mensajes y las actitudes de muchos de los profesores. No puedo opinar sobre si la fuerza de las opiniones y los consejos de los tutores puede más que las opiniones y consejos de los profesores. Cabría pensar también que, queriendo o sin querer, el tutor se constituye en una especie de “policía bueno” en las relaciones entre profesores, tutores y alumnos.

A pesar de que en la mayoría de los casos la relación con los tutores era muy buena y de mucha cercanía y acompañamiento, en algunos casos los consejos de los tutores desalentaban a los chicos a seguir el bachillerato y, consecuentemente, la universidad. Lo que resulta muy llamativo es el hecho de que en ninguna de las entrevistas los informantes hayan mencionado que sus profesores o sus tutores se hayan referido a la universidad en sus “consejos” respecto a qué camino es el mejor para cada uno de los jóvenes paraguayos.

Llama la atención el valor que los padres otorgan al hecho de que sus hijos se destaquen en la escuela por su buen comportamiento. La mayoría de los padres me ha comentado que los profesores tienen en buen concepto a sus hijos y que siempre los felicitan en las reuniones o cuando se comunican por teléfono con ellos, lo cual llena de orgullo y satisfacción a los padres de los jóvenes paraguayos. Esto pudo comprobarse al analizar las libretas de calificaciones en las que se pueden encontrar mensajes de elogio y aliento.

Expectativas de futuro de los jóvenes

Según puede notarse en las entrevistas, los jóvenes paraguayos tienen sueños, anhelos y ganas de progresar. Miran el futuro con esperanza y creen que tienen oportunidades de salir adelante. Como ejemplo, presento algunos testimonios: Asunción, “ser azafata de vuelo es mi sueño”; Marta, “quiero tener una casa y todas las comodidades”; Dalila, “la idea es ser profe, me motiva viajar y aprender idiomas”; Morena, “quiero hacer una carrera que es la de psicología”; Roque, “quiero estudiar ingeniería o medicina”.

Algunas veces esos sueños son tan fuertes que no importan las barreras. Con determinación y resiliencia parece que se pueden alcanzar las metas, paso a paso. Este es el caso de Juana, que habiendo superado lo que para ella significó

“el peor calvario” pudo perseverar y salir adelante. Ella había llegado a Barcelona en el año 2009, con catorce años. Al llegar se inscribió en un instituto privado en el que todos sus compañeros eran catalanes y ella era la única inmigrante. En este instituto se sintió discriminada por sus compañeros y profesores. Ante esta situación encontró apoyo en su tutora que intentaba hacer de mediadora entre ella y sus nuevos compañeros. Charlaba con el grupo-curso para que cambiaran su actitud respecto a Juana y para que la ayudaran, pero sin mucho éxito.

Toda esta situación llevó a Juana a tener trastornos de la alimentación que fueron diagnosticados como “anorexia nerviosa” por una especialista a la que recurrieron, pues ella estaba muy enferma. Todo mejoró cuando se cambió a otro instituto en el que repitió el 3º. de la ESO. Un instituto segregado, pero en el que Juana se sintió mucho mejor. No tenía problemas con el catalán, pues la mayoría de sus compañeros eran inmigrantes, “había solo dos catalanes”, recuerda.

Las cosas volvieron a complicarse en el 1º del bachillerato, cuando, al sentirse hostigada por los mensajes negativos de los profesores, no vio otro camino que el de abandonar el instituto al acabar el curso. Al dejar el instituto, cursó ciclos formativos vinculados con las ciencias veterinarias, pero como su objetivo era estudiar veterinaria en la universidad, y para ello necesitaba tener el bachillerato terminado, decidió volver a Paraguay para acabar el bachillerato. Así lo hizo y luego volvió a Barcelona para prepararse para el examen de selectividad de la universidad.

A veces las expectativas pasan por insertarse en el mercado laboral lo más rápido posible, como en el caso de Candela, que dice claramente: “Yo no vine a estudiar, yo vine para trabajar”. Ella tiene claro que sus expectativas no pasan por el mundo académico y sus esfuerzos están orientados al mundo del trabajo. Tanto es así, que luego de haberse propuesto con muchas ganas hacer un ciclo formativo de auxiliar de ventas y de haber ganado una plaza, a pesar de no tener sus documentos en regla, al final no lo iba a hacer porque ya consiguió un trabajo y le coincidirían las horas. Con esta decisión está claro que valora más su inserción en el mundo laboral, aunque comprenda que existe una vinculación entre la formación profesional y las oportunidades laborales futuras. En el caso de Candela hay un detalle importante, a diferencia del resto de los jóvenes paraguayos, ella está en situación irregular, por lo que la obtención de un contrato de trabajo es el camino más rápido para la regularización de su situación. Esto explicaría que haya priorizado el trabajo antes que el estudio.

En general, los jóvenes paraguayos valoran positivamente los estudios y los vinculan con la posibilidad de conseguir los trabajos que desean. Las motivaciones para proseguir sus estudios son variadas, mientras para algunos los estudios solo representan oportunidades laborales y mejores ingresos que los de sus padres, para otros significan la posibilidad de realización personal y de ser útil a su familia y a la sociedad. En cualquier caso, parecen estar muy conscientes de lo que sostienen Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) respecto

a que la escolarización será su único salvoconducto para un futuro mejor. Por otra parte, el techo laboral de Ogbu (2007) parece no existir para estos chicos, ni para sus padres, como veremos más adelante. Sin embargo, hay que decir que existen ciertas incongruencias o inconsistencias entre las expectativas de los jóvenes paraguayos y sus esfuerzos para alcanzar sus metas.

Podríamos decir que en muchos casos las expectativas de los chicos son en realidad aspiraciones, en el sentido de que, aunque tengan el deseo y la intención de alcanzar ciertas metas, muchas veces la probabilidad razonable de que las alcancen no son las mejores. Por ejemplo, con notas de promedio 6 o 7 se está en una situación de desventaja competitiva frente a otros estudiantes cuyos promedios se acercan más al 10. Además, con estas notas es muy difícil el acceso a becas para la universidad con lo cual las posibilidades reales de acceso a los estudios universitarios se reducen drásticamente. Vemos así que la cuestión pasa por lo económico, aunque siempre existe la posibilidad de financiamiento vía préstamos, como es el caso de Juan, o de autofinanciamiento, como en el caso de Juana, que piensa pagarse los estudios con su trabajo.

Teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias que he entrevistado, no puedo dejar de otorgarle un peso importante al factor económico entre las variables que permiten o imposibilitan el acceso a los estudios universitarios de los jóvenes paraguayos.

El caso de Dalila es un ejemplo de cómo las cuestiones económicas tienen un fuerte peso entre los factores que influyen en la posibilidad de acceder a estudios universitarios. Ella había superado la selectividad y había ingresado a la universidad en la carrera de Ciencia y Tecnología de los alimentos, luego tuvo que abandonar la carrera por diversos problemas, personales, familiares y económicos. No estoy en condiciones de decir cuál de los tres factores mencionados tuvo mayor incidencia, pero la presencia del factor económico entre ellos ya es destacable.

También en el caso de Juan es notoria la intersección entre las posibilidades reales de acceder a la educación universitaria y la cuestión económica. De entre todos los informantes él es el único que ha estudiado en un colegio privado concertado, gracias al esfuerzo de sus padres y a una beca que cubría la tercera parte de la cuota del instituto. Luego de una exitosa selectividad, ingresó a la carrera de Ingeniería Informática. Como la situación socioeconómica de sus padres no les permitía pagar la universidad, se vieron en la necesidad de recurrir a un préstamo de una entidad financiera para costear los estudios de su hijo.

Por otro lado, Roque ya está pensando en la manera de pagarse la universidad. Su idea es trabajar al cumplir los dieciséis años e ir ahorrando para pagarse sus estudios. Igualmente, sus padres manifiestan que están en condiciones de pagarle la universidad en caso de que no pueda ahorrar o no consiga trabajo. Por otro lado, las notas de Roque son buenas y él no descarta la posibilidad de luchar por una beca.

¿Y por casa cómo andamos?

La cultura del hogar del alumno y las creencias familiares se transmiten de padres a hijos y pueden incidir positiva o negativamente en la adaptación y el rendimiento escolar de los alumnos inmigrantes (Gibson, 1994). En el caso de los jóvenes paraguayos, no estoy en condiciones de decir en qué grado de eficacia y cuánto influyen realmente en el sistema de creencias de los hijos. Lo que sí pude observar es que los jóvenes paraguayos mantienen una relación muy cercana con sus padres (especialmente con la madre) que se basa en el respeto y la obediencia. Asimismo, pude notar, y me lo han relatado en las entrevistas, que las expectativas de los padres ejercen un doble efecto sobre sus hijos: por un lado, los motiva y les da autoconfianza y, por el otro, representa para ellos una gran presión. Los jóvenes reconocen el sacrificio que realizan por ellos sus padres y se sienten comprometidos a retribuirles con buenos resultados académicos y un comportamiento ejemplar dentro y fuera de la escuela.

Los padres de los jóvenes paraguayos creen que en España sus hijos tendrán mejor educación y por lo tanto mayores oportunidades de movilidad social. La madre de Roque recuerda que cuando lo trajeron, le dijeron: “Te hemos traído aquí para que estudies y tengas una vida mejor”. Creen que con esfuerzo y dedicación sus hijos podrán lograr sus objetivos y que su condición de inmigrante no limita sus oportunidades de alcanzar las metas que ellos no pudieron alcanzar. Al respecto, la madre de Juan le decía: “Lo que nosotros no alcanzamos, tú lo tienes que alcanzar”.

Los padres confían en la capacidad de sus hijos y los apoyan en todo lo que pueden, en la medida de sus posibilidades. La madre de Roque me dijo: “Yo confío en él, el día de mañana será alguien”, “yo digo que va a llegar a la meta que él quiera, porque él cuando se propone lo logra”. Cuando pregunté al padre de Dalila y Dulce sobre hasta dónde podrían llegar sus hijas, me respondió que “no hay límites”.

Valoran el hecho de vivir en Europa y creen que la calidad de vida es mejor allí que en Paraguay. Les enseñan el valor de la familia y reagrupan a sus hijos para estar juntos porque están convencidos de que en España tienen más futuro. Para la madre de Marta, ella “tiene más oportunidades que allí”, refiriéndose a Paraguay.

Cuando pregunté a los padres sobre los mensajes que les daban a sus hijos, me dijeron que les aconsejaban sobre cómo deben comportarse, cuál es el camino que deben seguir y la importancia de las metas. El padre de Roque refiere: “Yo le digo que no se meta en problemas, en tonterías, que estudie”. La madre de Dalila y Dulce piensa que “cuando te vas a un sitio tenés que adaptarte únicamente, no puede el sitio adaptarse a vos, vos tenés que adaptarte a él”.

Todos estos mensajes buscan orientar a los hijos hacia un camino sin tropiezos o, por lo menos, a saber enfrentarlos en un caso dado. Con estos consejos, los padres esperan que sus hijos tomen las decisiones que ellos creen que son las

correctas. En general, puede decirse que los mensajes que los padres les dan a sus hijos son muy positivos y que encierran unas expectativas muy altas respecto al futuro y las posibilidades laborales de sus jóvenes hijos y que la confianza que tienen en que lograrán sus objetivos es total. Estas son las expectativas que muchos tutores u orientadores creen que tienen “modular” (Jociles, Franzé y Poveda, 2012, p. 71).

El discurso docente

He podido acceder a informes escolares de tres de mis informantes que además de reflejar el rendimiento académico de los jóvenes paraguayos, específicamente de Dalila, Dulce y Juan se refieren también a valoraciones actitudinales. Huelga decir que con un tercio de los informes académicos de mis informantes (además incompletos) su análisis solo nos dará pistas sobre algunos aspectos vinculados a su rendimiento académico.

Comencemos por analizar los documentos de Dalila:

En cuanto a sus notas, he podido acceder a sus notas de 2do. de la ESO (7,5), 4to. de la ESO (8) y al promedio del bachillerato (7,57).

Por otro, algunas valoraciones y comentarios de los profesores son: “¡Muy bien! Debes hacer un buen 2do. para estudiar lo que quieras”; “¡Enhorabuena! Es una gran suerte tener alumnos como la Dalila”.

Se puede ver que Dalila era tenida en muy buen concepto por los profesores del instituto y, además, se lo hacían saber. Por ejemplo, en un informe del Taller d’Estudi Assistit del año 2010 se puede leer: “La Dalila es una joven muy trabajadora, es responsable en su trabajo y es muy autónoma”. También se puede leer que “Su comportamiento en el aula es muy bueno y tiene mucho interés por aprender y hacer un buen trabajo”.

Con respecto a Dulce, algunas valoraciones y comentarios de los profesores son: “Estamos encantados y muy contentos ¡Buen trabajo! ¡Sigue así! ¡Felicidades!”. Referidas a su rendimiento en el bachillerato: “Debes seguir trabajando para intentar superar las materias suspendidas”; “Es necesario que trabajes un poco más para poder mejorar los resultados”.

Por último, en un informe del Taller d’Estudi Assistit se puede leer: “La Dulce es una joven muy trabajadora, es responsable con su trabajo y se esfuerza mucho en mejorar. Tiene iniciativa y entusiasmo por aprender”.

Aunque en el informe de Taller de estudio asistido se pueden leer buenos conceptos respecto a la actitud general de Dulce, es muy llamativo el cambio de tenor entre las valoraciones de los profesores de la ESO y las del bachillerato. En cuanto a su rendimiento académico, he podido acceder a sus notas promedio de la ESO (7,7) y del bachillerato (6).

Con respecto a Juan, no he podido recabar información valorativa de su trabajo en aula. Solamente he accedido a sus calificaciones del 3ro. de la ESO (6,7), 4to. de la ESO (7) y 1ero. de Bachillerato (6,6).

Resulta muy significativo el caso de Dalila porque me ha permitido demostrar que los profesores le tenían en muy buen concepto. En este caso solo quedan dos opciones posibles: o los profesores le mintieron todo este tiempo o realmente la tenían en buen concepto. Si el segundo es el caso, entonces en Dalila se estaría incumpliendo lo que ha sido demostrado suficientemente en otros trabajos, como el de Corona (2012) o Jociles, Franzé y Poveda (2012) en el sentido de que los docentes y técnicos tienen en muy mal concepto a los estudiantes latinoamericanos, al considerarlos carentes y no académicos, conflictivos y no dados al esfuerzo y la disciplina. En este punto también sería bueno recordar la clasificación que mostraban Corona (2012) y Patiño (2008) respecto a los dos tipos de latinoamericanos existentes en creencias folk de los profesores, directores y técnicos: por un lado, el grupo de los argentinos, uruguayos y chilenos y, por otro lado, el resto, los “problemáticos”. Cabría preguntarse: ¿En cuál de los dos grandes grupos están los paraguayos en el imaginario de los profesores, técnicos y directores? O tal vez, aunque sea poco probable, todavía no pesa sobre ellos ningún estereotipo “consensuado”.

Finalmente, a pesar de los ejemplos que hemos presentado en los párrafos anteriores, lo que más destacan los jóvenes paraguayos sobre el discurso de los profesores es que no los alientan a seguir los estudios postobligatorios en el bachillerato. Cuando consulté a Marta qué le decían los profesores, contestó “que no siga el bachillerato porque me va a costar mucho”. ¿Quiénes?, pregunté: “Todos los profes”, respondió. Morena, por su parte, consultada sobre si en el instituto le animaban, dijo que “no mucho”, “a ver, algunos profes dicen que teniendo la nota que tenemos no nos ven con la capacidad de hacer bachillerato”, “digamos que nos desaniman totalmente”. Pregunté si todos los profesores lo hacían y respondió que “solo algunos”. Sin embargo, aclaró que su tutora “si ayuda, nos anima y todo eso”.

Al respecto, Juana dijo: “Lo que pasa es que aquí, el bachillerato, ellos no quieren que tú accedas tan fácilmente a él”. Agregó, además:

“Los profesores todo el día te machacan y te dicen que el bachillerato no es un estudio que lo tiene que tener cualquiera, que no todos tienen acceso a él. Y que no vas a pasar, que no vas a pasar y que no vas a pasar. Todo el día están con la misma cosa, que no vas a pasar, que es muy difícil, que no vas a tener el promedio para pasar, te meten eso en la cabeza desde que entrás hasta que salís. Todos los días, todos los profesores. El tutor no”.

Como se puede notar, en el caso de Juana más que un discurso puntual de los docentes respecto al acceso al bachillerato por parte de los jóvenes paraguayos, se trató de un verdadero hostigamiento que la incitaba a optar por caminos distintos al del bachillerato. Esos caminos tienen que ver con el acceso directo

al mundo del trabajo, en labores de baja cualificación. También con la ESO terminada podría cursar ciclos formativos de grado medio, lo que le daría más posibilidades de obtener un empleo en un rango de ingresos todavía bajo. Sin embargo, estos ciclos formativos de grado medio también dan acceso a los ciclos formativos de grado superior, que (luego de cuatro años de estudios postobligatorios) le daría la posibilidad de obtener un empleo mejor pagado y, eventualmente, el acceso a la universidad.

Asunción, aunque en general se sintió apoyada, también recordó algunos mensajes negativos de los profesores. Como la vez que el profesor se refirió a uno de sus compañeros diciendo: “Este va acabar trabajando en un Burger”.

Para matizar esta situación, como ya lo habíamos señalado, la figura del tutor vuelve a jugar aquí un papel de contrapeso, aunque desproporcionado, al discurso de los profesores. Esto puede notarse en testimonios como los de Roque, que siempre se sintieron apoyados por los profesores: “Los profesores siempre me apoyaron, siempre con mensajes positivos”.

Por último, en lo que respecta a la orientación en los institutos de enseñanza, se pueden notar mensajes contrapuestos de los encargados de orientar a los jóvenes paraguayos. Mientras unos dan mensajes positivos y de aliento, otros los desaniman para seguir estudios postobligatorios.

CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que llego es que los hijos e hijas de inmigrados paraguayos, mediante una positiva adaptación escolar, continúan sus estudios postobligatorios y superiores porque sus expectativas hacia la estructura de oportunidades laborales son favorables.

Para el desarrollo de esta conclusión me resultaron fundamentales los conceptos de “acomodación sin asimilación” de Gibson (1994) y los hallazgos y conclusiones de su investigación con los punjabi sikhs en Valleyside me resultaron muy esclarecedores. Sobre todo, en lo referente a la influencia que ejerce la cultura del hogar y los valores de la familia en el rendimiento escolar de los hijos, aun cuando estas familias posean muchas características que los investigadores vinculan al fracaso escolar.

En efecto, muchos de los jóvenes entrevistados cursaron el bachillerato y están cursando o piensan cursar estudios superiores. Todos los jóvenes manifiestan tener sueños, anhelos y metas en el futuro. Los valores familiares y las creencias de los padres influyen en la positiva adaptación a la escuela. Sin embargo, podríamos matizar estas conclusiones diciendo que las calificaciones y los hábitos de estudio de los jóvenes son incongruentes con sus ganas de proseguir sus estudios. El caso de Candela que expresa claramente no tener interés en los

estudios.

Como segunda conclusión, se puede decir que la elección del centro, la organización institucional y la orientación educativo-laboral en las escuelas conducen a los niños y jóvenes inmigrados paraguayos hacia una formación que no les permitirá el acceso a puestos de trabajo de prestigio y condicionará su movilidad social.

Las teorías de reproducción de Bourdieu (2007), Bourdieu y Passeron (2008) y Willis (2007); el clásico estudio de Willis (2008) y las teorías de Obgu (2007), vinculadas al techo laboral limitado, me han servido como marco para desarrollar esta conclusión.

Apoya esta conclusión el hecho de que los centros de enseñanza implementan los grupos de nivel como práctica de agrupamiento y los jóvenes paraguayos están sobrerrepresentados en los grupos de menor nivel. Además, las Aules d'acollida propician el bajo rendimiento en muchas materias a las que no puede asistir el alumno recién llegado por superposición de horarios.

Sumado a todo lo anterior, la mayoría de los jóvenes paraguayos asiste a institutos públicos. Y el discurso de los profesores no orienta a los alumnos hacia la excelencia, muy por el contrario, los desanima.

Sin embargo, el hecho de que los tutores representen un importante contrapeso en el discurso de muchos de sus profesores; de que, en general, los jóvenes desoigan los mensajes negativos de los profesores y encaren sus proyectos personales con el apoyo de su familia; y de que demuestren ganas de superación personal son hallazgos que matizan la segunda conclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAJO, José Eugenio, CARRASCO, Silvia (eds.) (2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

ALEGRE, Miquel Àngel (2016) “L'accés de l'alumnat estranger a l'educació pre i postobligatòria: llums i ombres” (99-103). En: Generalitat de Catalunya, *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

ALEGRE, Miquel Àngel y BENITO, Richard (2012) “The best school for my child? Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 33, n°6, p. 849-871.

ALEGRE, Miquel Àngel, BENITO, Richard y GONZÁLEZ, Sheila (2007) *Immigrants als instituts: L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània.

ALEGRE, Miquel Àngel, BENITO, Richard y GONZÁLEZ, Sheila (2008) “Procesos de

segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 12, nº 2, p. 1-26.

APARICIO, Rosa y TORNOS, Andrés (2012) *La socialización juvenil de las segundas generaciones de la inmigración: Factores, metas, transformaciones identitarias*. Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

ARRIAGA, Mikel, GARCIA, Oihane, MATEOS, Maite y DAVILA, Andrés (2007) “Inmigrantes adolescentes en el ámbito socioeducativo: interacciones y prácticas de inclusión para un proyecto de vida de calidad”, *EMIGRA Working Papers*, nº 77. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B8awT2JqXwtPMTUxM2I4ZTItMzI5Yy00NmQwLTk1ZjctOGFkNGZmN2I0ZmEx/view?hl=en&pref=2&pli=1>

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (2006) Estadística i Difusión de Dades. Recuperado de <https://www.bcn.cat/estadistica/castella/dades/tdemo/imi/i2006/nacio01.htm>

BENITO, Richard y GONZÁLEZ, Isaac (2008) “Segregació escolar a Catalunya: implicacions en el terreny de l’equitat educativa” (157-177). En: Associació Catalana de Sociologia, *Societat Catalana 2008*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2007) *Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos: Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2010) “Trajectòries migratòries i integració de la infància romanesa del Vallès Occidental”, *EMIGRA Working Papers*, nº 127. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B8awT2JqXwtPMzBjNTk1NzAtMzhjNi00NjlkLWEzMGZjU3NWU5NDE5Mjhi/view?hl=en&pref=2&pli=1>

BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2011) “Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalan schools”, *Intercultural Education*, Vol. 22, nº 5, p. 355-369.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel y CARRASCO, Silvia (2016) “Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion” (1169-1198). En: Pink, William y Noblit, George (eds.), *International Handbook of Urban Education*. New York: Springer.

BOURDIEU, Pierre (1999) *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, Pierre [1989] (2007) “Los poderes y su reproducción” (389-429). En: DÍAZ de Rada, Ángel, García Castaño, Francisco Javier y Velasco Maillo, Honorio (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2008) *La reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

BREEN, Richard (2004) "The Comparative Study of Social Mobility" (1-16). En: Breen, Richard (ed.), *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

CACHÓN, Lorenzo (2009) *La "España inmigrante": Marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Barcelona: Anthropos.

CARRASCO, Silvia (2001) "La llengua en les relacions interculturals a l'escola", *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, nº 23, p. 29-40.

CARRASCO, Silvia (2003) "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales", *Revista de Educación*, nº 330, p. 99-136.

CARRASCO, Silvia (2004a) "Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo", *OFRIM. Suplemento*, nº 11, p. 37-68.

CARRASCO, Silvia (2004b) "Inmigración y educación: oportunidades y tensiones para un modelo social plural e inclusivo" (15-36). En: Carrasco, Silvia, Ballestín, Beatriz, Beltrán, Joaquín, Gaggiotti, Hugo, Kaplan, Adriana, Marre, Diana, Molins, Cris, Pàmies, Jordi, Pedone, Claudia y Sáiz, Amelia, *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

CARRASCO, Silvia, PÀMIES, Jordi, PONFERRADA, Maribel, BALLESTÍN, Beatriz y BERTRAN, Marta (2009) "Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas", *EMIGRA Working Papers*, nº 126. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n126/emigrarp_a2007n126p1.pdf

CONSELL DE TREBALL, ECONÒMIC I SOCIAL DE CATALUNYA (2011) *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya.

CORONA, Victor (2012) *Globalización, identidades y escuela. Lo latino en la escuela*. Tesis de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

DOUGLAS, Mary (1991) *Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.

FEIXA, Carles, PORZIO, Laura y RECIO, Carolina (2006) *Jóvenes "latinos" en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.

FRANZÉ, Adela, JOCILES, María Isabel y POVEDA, David (2011) "El estudio etnográfico de la infancia y la adolescencia: Posibilidades y retos" (9-36). En: Jociles, María Inés, Franzé, Adela y Poveda, David (eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.

GALEANO, Juan, y BAYONA-i-CARRASCO, Jordi (2015) “Segregación territorial y transformación del espacio residencial al inicio del siglo XXI: el caso del Área Metropolitana de Barcelona” (119-128). En: De La Riva, Juan, Ibarra, Paloma, Montorio, Raquel y Rodrigues, Marcos (eds.), *Análisis espacial y representación geográfica: innovación y aplicación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.

GARCIA CASTAÑO, Francisco Javier y PULIDO MOYANO, Rafael Álvaro (2008) “El desarrollo de la Antropología de la Educación en España: Razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas” (152-180). En: Jociles, María Inés y Franzé, Adela (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.

GIBSON, Margaret [1988](1994) *Accommodation without Assimilation: Sikh immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University Press.

GÖTTSCHE, Marieke (2010) “Inmigración latinoamericana en España: El estado de la investigación” (279-330). En: Ayuso, Anna y Pinyol, Gemma (eds.), *Inmigración latinoamericana en España: Estado de la investigación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

HARDMAN, Charlotte [1973] (2001) “Can there be an Anthropology of Childhood?” *Childhood*, Vol. 8, nº 4, p. 501-517.

IBARRA, Joseba (2012) “Integración lingüística del alumnado inmigrado”, *Didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 61, p. 9-21.

JOCILES, María Isabel (2008) “Panorámica de la Antropología de la Educación en España: Estado de la cuestión y recursos bibliográficos” (152-180). En: Jociles, María Inés y Franzé, Adela (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta.

JOCILES, María Isabel, FRANZÉ, Adela y POVEDA, David (2012) “La diversidad cultural como problema: Representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano”. *Alteridades*, Vol. 22, nº 43, p. 63-78.

LEE, Stacey (1994) “Behind the Model-Minority Stereotype: Voices of High- and Low-Achieving Asian American Students”, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 25, nº 4, p. 413-429.

LEE, Stacey (1996) *Unraveling the Model-Minority Stereotype: Voices of High and Low Achieving Asian American Students*. New York: Teachers College Press.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, Nº 2-06, de 3 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

MARTINEZ, Màrius, ARNAU, Laura y SABATÉ, Marta (2015) *Després de l'ESO què puc fer? Diagnosi i propostes per a l'orientació educativa de 12 a 16 anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/INFORMES%20BREUS%2056_WEB_sensecreusdetall.pdf

MILLER, Herman (1971) *Rich man, poor man*. New York: Thomas Y. Crowell.

OGBU, John [1981] (2007) “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple” (145-174). En: DÍAZ de Rada, Ángel, García Castaño, Francisco Javier y Velasco Maillo, Honorio (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

OGBU, John (2003) *Black American students in an affluent suburb: a study of academic disengagement*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

PÀMIES, Jordi (2006) *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

PATIÑO, Adriana (2008) *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas, el caso de un centro escolar multicultural de Madrid*. Tesis de Doctorado en Lingüística. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

PEDONE, Claudia (2006) “Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica”, *Athenea Digital*, nº 10, p. 154-171. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/n10-pedone/298-pdf-es>

PEDONE, Claudia (2007) “Familias transnacionales ecuatorianas: Estrategias productivas y reproductivas” (251-278). En: Bretón Solo de Saldivar, Víctor, García, Francisco, Jové, Antoni Y Vilalta y Escobar, María José (eds.), *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al espejo*. Madrid: Catarata.

PEDONE, Claudia (2010) *Hijos e hijas de la migración ecuatoriana a Cataluña: Rupturas y continuidades en los roles de género*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/1622.pdf>

POVEDA, David, JOCILES, María Inés y FRANZÉ, Adela (2014) “Immigrant Students and the Ecology of Externalization in a Secondary School in Spain”, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 45, nº 2, p. 185-202.

RUIZ, José Ignacio (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SAN ROMÁN, Teresa (1980) “La Celsa y la escuela del barrio” (163-263). En: Knipmeyer, Mary, González Bueno, Marta y San Román, Teresa (eds.), *Escuelas, pueblos y barrios: Tres ensayos de antropología educativa*. Madrid: Akal.

SERRA, Carles y PALAUDÀRIAS, Josep Miquel (2010) *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Mediterrània.

SUÁREZ-OROZCO, Carola y SUÁREZ-OROZCO, Marcelo (2003) *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.

TORNOS, Andrés (2010) “El estado de la investigación sobre las inmigraciones latinoamericanas a España: Perspectivas social y política” (233-246). En: Ayuso, Anna y Pinyol, Gemma (eds.), *Inmigración latinoamericana en España: Estado de la investigación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

TORRES, Francisco (2011) *La inserción de los inmigrantes: Luces y sombras de un proceso*. Madrid: Talasa.

WILLIS, Paul [1981] (2007) “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción” (431-461). En: Díaz de Rada, Ángel, García Castaño, Francisco Javier y Velasco Maillo, Honorio (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

WILLIS, Paul [1977] (2008) *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.