



Colección ESTUDIOS CREADE

Voces del aula

Etnografías de la
escuela multilingüe



VOCES DEL AULA

Etnografías de la escuela multilingüe



Colección Estudios Create Nº 3

Coordinación de la Colección:

Montserrat Grañeras (MEC-CIDE-CREADE)
Patricia Mata (Asesora externa del CREADE)

VOCES DEL AULA

Etnografías de la escuela multilingüe

Editoras:

Luisa Martín Rojo y Laura Mijares

Corrección de estilo:

Juana Savall



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-07-110-8
ISBN: 978-84-369-4429-7
Depósito Legal: M-30145-2007

Imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

www.map.es/publicaciones

VOCES DEL AULA

Etnografías de la escuela multilingüe

Luisa Martín Rojo y Laura Mijares (editoras)

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones –acción y reflexión– en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte una de ellas, se resiente, inmediatamente, la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión, y, por ende, que no sea praxis.

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

La investigación que ha dado lugar a este libro ha sido financiada por el Plan Nacional de I+D+I (2000-2003) del Ministerio de Ciencia y Tecnología, en el marco del proyecto “*Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula*”, BFF 2003-04830.

Voces del aula



Etnografías de la escuela multilingüe



Agradecimientos



No quisiéramos dejar pasar la oportunidad de dar las gracias a todas las personas que han colaborado en este proyecto. En primer lugar, a los miembros de los centros educativos estudiados, profesorado, alumnado y personal administrativo, que concedieron abrir sus puertas a un equipo de investigadores cargado de micrófonos y cámaras. El permitirnos esa “intrusión” en su quehacer diario nos sigue pareciendo un apreciable acto de generosidad. Igualmente, agradecer a otros miembros del equipo de investigación, pero que en esta ocasión no firman ningún capítulo, su presencia en este libro y, sobre todo, su lectura paciente de varias de sus versiones. Estas investigadoras son Rachel Whittaker, Monica Heller, Ana María Relaño Pastor e Isabel García Parejo. Y sobre todo, María Luisa de la Garza, paciente lectora y editora de estas páginas. Y, cómo no, a tantos otros, colegas, familiares y amigos, que contribuyeron a que este libro viera finalmente la luz.



Índice

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| PRESENTACIÓN. <i>Luisa Martín Rojo y Laura Mijares.</i> | 17 |
| 1. Viaje a nuestras aulas <i>Luisa Martín Rojo</i> | 37 |
| 2. En busca del buen comportamiento en clase <i>Esther Alcalá Recuerda</i> | 73 |
| 3. Las aulas de enlace: un islote de bienvenida <i>Miguel Pérez Milans</i> | 111 |
| 4. Identidades en proceso de construcción: <i>¿Y tú, cómo me ves?</i> <i>Irina Rasskin</i> | 147 |
| 5. Extraños en las aulas <i>Adriana Patiño Santos.</i> | 179 |
| 6. Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos <i>Laura Mijares</i> | 217 |
| BIBLIOGRAFÍA | 241 |
| ANEXO I. | 249 |

Presentation



PRESENTACIÓN

Luisa Martín Rojo y Laura Mijares

Si hay una palabra del deseo y una palabra del poder,
lo mismo sucede con el saber.

Luis Martín Santos,
Diez Lecciones de Sociología.

“Voces del Aula” es el resultado de un trabajo colectivo cuyo propósito principal ha sido dar a conocer y, en la medida de nuestras posibilidades, orquestar las voces del mayor número posible de personas implicadas en los procesos que tienen lugar cuando autóctonos y alumnos originarios de otros países se encuentran en los centros educativos. Con este fin, hemos registrado las voces, opiniones y experiencias de los protagonistas, lo que ha hecho que grabadoras (de audio y vídeo) y cuadernos de campo hayan sido las herramientas elegidas para recopilar el material que ha servido de base para los estudios que aquí se presentan.

Este libro tiene su origen en una investigación previa realizada por el mismo equipo en la que nos interesamos por las políticas educativas con las que se trataba de dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística en las aulas, y cómo esas políticas se aplicaban de forma diferente en cada centro y en cada aula¹. El nuevo proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo pretende, igualmente, mejorar nuestro conocimiento de la realidad de colegios e institutos².

¹ *Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación*, financiado por la Comunidad de Madrid (Proyectos Humanidades y Ciencias Sociales: N° ref.: 06/0122/2000) y que ha recibido el segundo premio de investigación III Centenario de Caja Madrid.

² *Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula*, financiado por el Plan Nacional de I+D+I (2000-2003) del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Nos interesan los cambios que se producen en las clases madrileñas por el incremento de la inmigración procedente de países como Ecuador, Colombia, Marruecos, Rumania o China. Saber si en los centros educativos se oyen otras lenguas, si la presencia de alumnado procedente de estos países ha contribuido a abrir camino a otros contenidos, otras maneras de enseñar y aprender, a otras formas de usar la lengua oral y la escrita, de manejar los libros de texto o, en definitiva, de relacionarse. Pero, sobre todo, el objetivo es conocer cómo interpreta la comunidad educativa lo que está sucediendo y si, a raíz de ello, están surgiendo nuevas formas de comprender la educación, nuestro entorno, la propia estructura social y el lugar que en ella ocupan los recién llegados. En definitiva, si la inmigración está contribuyendo a abrir espacios para repensar y discutir la homogeneidad o diversidad de nuestra comunidad, la propia experiencia migratoria y lo que ésta desencadena, el retraso o la aportación que suponen los recién llegados, el valor de sus conocimientos –incluidos los lingüísticos– y el futuro que se les asigna en la sociedad de acogida y en el mercado laboral.

Partiendo de estos interrogantes, hemos realizado trabajo de campo en cuatro centros educativos de Educación Secundaria y en este libro, que constituye un análisis muy específico de una pequeña parte del material recogido, hemos tratado de amplificar la voz del profesorado y del alumnado; permitir que, a través de nuestros micrófonos, tuvieran la oportunidad de manifestar sus reflexiones, inquietudes o, simplemente, vivencias de su convivencia y del desempeño de sus respectivas tareas, en una institución como la educativa. Aunque el proceso de análisis que tiene lugar tras la discusión y estudio de los datos ha podido modificar de alguna manera el sentido de esas voces, nuestra intención fue siempre mostrarlas tal y como fueron recogidas. La sucesión de capítulos en este volumen y los distintos puntos de vista que en ellos se muestran tejen un panorama del que, a la mane-

ra de un calidoscopio, emergen distintas figuras. Tratamos con ello de capturar la complejidad de esta nueva realidad, sin simplificaciones y, sobre todo, sin pontificar acerca de cuáles pueden ser formas adecuadas de gestionar la diversidad o recetas infalibles.

No hemos querido que la voz personal de las -en su mayoría- investigadoras quedara fuera de este conjunto. No podía ser de otra manera, ya que aunque se colocaran en segundo plano, nuestra perspectiva teórica ha permitido que no se limitaran únicamente a registrar las interacciones en el aula o a entrevistar a alumnos, profesores y miembros de los equipos directivos. El tiempo pasado en los institutos y la posición activa adoptada en muchas ocasiones, les llevaron a colaborar, a participar y a establecer relaciones con profesores y estudiantes. La presencia del investigador tiene una importancia que determina infinidad de cuestiones relacionadas, no sólo con el análisis de lo observado y registrado, sino, en cierta medida, también con el propio desarrollo de la clase y la vida del centro. Como veremos, nuestra presencia planteó algunos interrogantes, puso en cuestión algunas rutinas, introdujo cambios en las lenguas, los temas, y las actividades realizadas, hizo en definitiva aflorar opiniones y vivencias, y contribuyó a la reflexión acerca de los cambios en la educación y el papel de la escuela en la integración social. Posteriormente, en la redacción de los capítulos las investigadoras han contribuido a integrar y dar sentido a todo ese material. Por lo tanto, se ha intentado que sus voces se sumasen a las del resto de los protagonistas de las historias que aquí se cuentan, pero no para ser tratadas como las voces autorizadas de los expertos, sino como una más, entre otras. Voces que desvelan también otras dificultades y dilemas, que deben afrontar para encontrar un lugar en el que observar sin transformar, para grabar, para comprender. En estos capítulos, la voz de las investigadoras a menudo se toma crítica y se interroga sobre su incidencia en la realidad que estábamos estudiando y sobre los modos de acceder y estudiar procesos sociales y lingüísticos en curso, sin ignorar cómo los entienden quie-

nes los protagonizan y sin operar simplificaciones que conviertan a la escuela en un escenario de buenos y malos.

En este sentido, ha resultado relevante el diferente punto de partida adoptado por las autoras de este libro. Aunque la mayor parte comparte un perfil sociolingüístico, otras disciplinas como la psicología social o la antropología están también representadas, compartiendo las líneas de investigación y los objetivos centrados en el estudio de los procesos de educativos en su relación con la integración social. Este equipo interdisciplinar ha intentado nutrirse de visiones complementarias, mediante la utilización de herramientas de análisis distintas para obtener, sin embargo, respuestas a interrogantes compartidos. Hemos creído necesario que los bagajes personales de cada uno, nuestra experiencia intercultural o nuestro conocimiento de algunas de las lenguas de la inmigración (como el árabe, el chino mandarín, así como algunas variedades del español) quedara también reflejado en las reflexiones que presentamos. La razón fundamental es que dichos bagajes han incidido de forma decisiva en el trabajo, facilitando, por ejemplo, el acceso a los centros, la capacidad para ponerse en el lugar del otro o el establecimiento de lazos con los protagonistas de este estudio.

En ningún momento se oculta a los lectores la voluntad por todos compartida de fomentar el compromiso social y el pensamiento crítico sobre las implicaciones sociales y éticas de la propia tarea investigadora. Con este trabajo queríamos descubrir cómo en el día a día, en el desempeño de las tareas cotidianas y en el desarrollo de la comunicación que tiene lugar en el aula, pueden estarse construyendo relaciones de igualdad y de desigualdad. Estas últimas comprometerían la equidad del sistema, ya que afectarían a la promoción del alumnado, es decir, a la consecución o no del éxito escolar. Por ello, aunque en muchos casos el foco de nuestra observación se ha abier-

to al máximo con la intención de poder recoger el conjunto de relaciones que se establecen en los centros, lo cierto es que nuestro zoom, en mayor o menor medida, siempre ha estado dirigido al colectivo de los alumnos y alumnas originarios de otros países. La cuestión de su incorporación a las aulas, y más en concreto los procesos de cambio que dicha incorporación comporta, los procesos de inclusión y de exclusión social que entraña, ha sido uno de los ejes que articula nuestra exploración. El otro eje vertebrador ha sido la adopción de una perspectiva sociolingüística con el fin de conocer cómo puede incidir en los procesos de integración y exclusión la manera en que la escuela gestiona los recursos lingüísticos; las lenguas, los dialectos, el multilingüismo, los procesos de adquisición, etc. Ambos ejes han determinado, tanto la observación, como la recogida de datos o la redacción de los relatos que se presentan aquí. Nos hemos fijado especialmente en la atención dispensada a los aspectos lingüísticos en las aulas y muy especialmente en cómo se valoran los usos de las diferentes lenguas –vehiculares o de origen– y los recursos lingüísticos disponibles (existencia de dialectos y/o de registros considerados adecuados o rechazables en el ámbito académico). Centrándonos en desentrañar los papeles que se les conceden a las lenguas en las distintas políticas educativas y los significados que las mismas cobran para sus hablantes, hemos intentado ver cuáles eran los objetivos de la educación lingüística y los resultados que se obtenían de facto. La relevancia de la cuestión lingüística se hace patente en todos los capítulos de este libro, ya que todos ellos muestran cómo tanto los resultados obtenidos en la educación lingüística como la valoración que se hace de los recursos lingüísticos de los alumnos llegan a facilitar o entorpecer el éxito académico. Los usos lingüísticos aparecen así vinculados, no sólo al mayor o menor rendimiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino a la propia categorización que distingue a “buenos” de “malos” estudiantes, y con ello a los procesos de inclusión y exclusión social. Todo ello tiene lugar de forma cotidiana y rei-

terada en las interacciones entre profesores y alumnos en el aula, lo que revela una vez más su poder reproductor y generador, también, del orden sociocultural general.

Como se ha dicho ya, este volumen recoge el análisis de una parte de las prácticas educativas de cuatro institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. La observación de las relaciones intergrupales, intragrupalas, de los programas educativos, del marco legal que ordena la educación y de las actitudes de los distintos implicados, constituyen el sustrato material del que surge un libro que hemos pretendido que fuera polifónico. Ahora bien, la multiplicidad de enfoques no afecta sólo a las voces de los protagonistas, cada uno de los miembros del equipo de investigación ha procurado acercarse a la realidad de los institutos enfocando el análisis en cuestiones tan específicas como diferentes. Hemos tratado así de ir siempre más allá del mero análisis de las políticas educativas para aprehender el modo en que los miembros de la comunidad escolar interpretan lo que sucede en el aula. Para lograrlo ha sido preciso permanecer en los centros el máximo tiempo posible, pues sólo de esta forma se pudieron registrar suficientes observaciones, comentarios, entrevistas e interacciones en las aulas.

Los cuatros institutos tienen diferentes características de partida, se ubican en distintas zonas de la Comunidad de Madrid y cuentan con distintos programas educativos. Esta heterogeneidad da cuenta de la propia diversidad de prácticas presentes hoy en día en las aulas de esta comunidad autónoma. Los objetivos que cada centro educativo fija, no sólo son indicadores de cuál es su posición y su disposición ante la diversidad, sino que igualmente nos informan de en qué medida se han producido ya algunos cambios (véase Martín Rojo *et al.*, 2003). Cada uno de los institutos aplica procedimientos establecidos por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid:

fundamentalmente la Educación Compensatoria y las “aulas de enlace” del programa Escuelas de Bienvenida. Ambos procedimientos, dirigidos casi exclusivamente a los alumnos de origen extranjero, son aplicados para que adquieran la lengua, los conocimientos y los valores de la mayoría de la población. Estos programas se presentan como un refuerzo transitorio para que los y las alumnas se pongan al nivel de los demás y puedan integrarse pronto en sus aulas de referencia, las clases “normales” en las que no son ya objeto de ningún tratamiento especial. Casi no se contemplan otras políticas educativas que tengan como destinatario todo el alumnado y que estén dirigidas a combatir prejuicios y actitudes negativas, a potenciar el enriquecimiento mutuo, y a transformar y adaptar a su diversidad la organización de los centros, los materiales docentes, el currículo o las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Estos procedimientos de nivelación de contenidos y lenguas se aplican en colegios e institutos con un porcentaje elevado de hijos e hijas de inmigrantes. En el resto, la opción más habitual parece ser una política de *laissez faire*, es decir, de inmersión directa de los estudiantes en sus clases “normales”.

Para comprobar hasta qué punto se aplicaba o no una política de estas características, hemos partido también de la existencia teórica de modelos educativos que, en distintos momentos de la historia, han tratado o continúan tratando de gestionar la diversidad en las aulas. Como dichos modelos arrancan, además, de debates teóricos que pretenden, en última instancia, explicar el fracaso escolar, éstos han sido utilizados en nuestra investigación como marco en el que insertar todas las observaciones recogidas en los institutos en los que hemos trabajado. Al fin y al cabo, las diversas formas de afrontar la heterogeneidad lingüística y cultural del alumnado terminan siempre incidiendo en la posición que a dichos estudiantes se les permite ocupar en nuestras sociedades. La razón es que la aplicación de un tipo de modelo educativo u otro –intercultural, multicultural, asimilador o

compensatorio— es determinante a la hora de promover prácticas integradoras, segregadoras, asimiladoras o incluso marginadoras (para una referencia a los distintos modelos, véase el capítulo 1 de este volumen; y más en detalle en Martín Rojo *et al.* 2003). Se trataba en este caso, no ya de explorar las diferencias teóricas e ideológicas existentes entre los distintos modelos, sino de capturar cómo incidían los programas y sus distintas aplicaciones sobre la totalidad de los centros y, en particular, sobre los alumnos protagonistas y receptores de las diferentes políticas educativas.

Nuestros estudios anteriores de la legislación y de cómo se estaba aplicando, nos habían ya mostrado la unidireccionalidad de los procedimientos aplicados. Así, comprobamos que entre los supuestos de un modelo asimilador que no facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y socioculturales, y que sólo fomenta las relaciones intergrupales dentro del marco de la cultura dominante, suele configurarse “el discurso de la igualdad a costa de la diferencia”, que en sus versiones elaboradas trata de evitar que la diferencia sea un recurso para la exclusión. Sin embargo, un objetivo tan legítimo como éste no puede conseguirse si las acciones no se dirigen al conjunto de la sociedad y, especialmente, al conjunto de la comunidad escolar. El hecho es que, cuando se estudian las prácticas cotidianas, lo que más destaca es que estos procedimientos alimentan posiciones menos elaboradas pero bastante comunes, que presentan las diferencias como un déficit que es preciso superar (eliminar), y, en último término, como un obstáculo, sino una amenaza, para la integración de los individuos y para la cohesión de la sociedad / estado.

La unidireccionalidad y los objetivos que los programas educativos existentes se fijan, nos hablan de superar lo que de hecho parece considerarse un “déficit”, es decir, no hablar la misma lengua, el mismo dialecto de una lengua o no estar familiarizado con unos

determinados conocimientos (de geografía o de historia) o con unas formas específicas de relacionarse (maneras de comunicarse fuera y dentro del aula). Sin embargo, tales medidas se presentan siempre como complementarias y transitorias por su innegable efecto de aislamiento y, en último término, de marginación. La vinculación de estos programas con la cuestión lingüística ha estado siempre presente, entendiéndose que la homogeneización es necesaria para que accedan a determinados sectores sociales (las clases bajas, las minorías étnicas) a ámbitos sociales de los que han estado excluidos. La educación se ha visto así considerada como una vía imprescindible para la movilidad social. Paralelamente, puesto que los individuos deben adaptarse a la mayoría, no se valora su bagaje anterior, sino lo que son capaces de incorporar. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una nueva lengua es visto como un proceso que conllevaría la pérdida de la propia y que, por tanto, no se apoya en ella.

Los capítulos de este libro, cada uno dedicado a un instituto, muestran, por tanto, cómo se aplican los distintos programas, qué visión tienen de ellos quienes los ponen en práctica y quienes los cursan, así como algunos de los resultados que con ellos se obtienen. Y es precisamente la reflexión que despiertan sus resultados, la que cobra mayor interés. En primer lugar, porque son estos datos los que hablan de la bondad o no de un programa. De hecho, en algunos casos, los propios centros tras ver los resultados obtenidos renunciaron a su aplicación. En segundo lugar, porque esta reflexión muestra cómo, antes que el propio diseño de los programas, resulta decisiva la manera en que se aplican. Así, un programa de compensación puede tener un efecto claramente segregador cuando se gestiona como un programa aislado y ajeno al resto del centro, es decir, como un recurso educativo especial y único para inmigrantes, que sólo atañe a un grupo de profesores también "especiales". Y lo mismo podría ocurrir si se optara en el futuro por programas interculturales y

antirracistas que busquen el enriquecimiento mutuo y la igualdad de oportunidades. Ciertamente, estos objetivos no podrían alcanzarse sin preparar, por un lado a los docentes para llevarlos a cabo y, por otro, al alumnado para recibirlos. Es decir, si no se cuenta con materiales educativos idóneos, y, claro está, si la sociedad no comparte una visión y una actitud positiva hacia la diversidad. De manera que, reflexionar sobre los resultados de los programas puede siempre ayudar a buscar formas de aplicación más adecuadas que permitan resultados más coherentes con lo que se pretende. Debería, igualmente, contribuir a que la administración se esforzara en buscar y aplicar los más acordes a las nuevas situaciones.

Comenzamos el camino en el IES *Planetas*³, un instituto de una ciudad del sur de la Comunidad de Madrid donde, al menos desde un punto de vista teórico, la diversidad se considera un rasgo diferencial más y donde la organización, en principio, no parecía estar condicionada por la existencia de alumnos llegados de otros países. El hecho de que el porcentaje de alumnado extranjero ronde únicamente el 9% del total podría ser una razón suficiente para justificar la poca importancia que, en principio, se le concede a la nacionalidad en este centro. Lo que sí parece ser determinante, más que cualquier otra cuestión, es el rendimiento de los estudiantes. Aunque las clases en la etapa de la ESO se forman teniendo muy en cuenta el nivel educativo de los alumnos, lo cierto es que la mayoría de los del grupo de “bajo rendimiento” era de origen extranjero. Este modo de organización pone en marcha un mecanismo mediante el cual la formación de los grupos se basa siempre en la existencia de dos materias –Procesos de Comunicación y Taller de Matemáticas– que se utilizan para hacer frente a los desfases educativos y a las dificultades lingüísticas que, como establece la propia legislación, pueden traer consigo

³ Se han utilizado seudónimos para denominar a los institutos con la intención de preservar el anonimato de los mismos.

algunos de los jóvenes llegados de otros países y de otros sistemas educativos. De acuerdo con esta organización - que opta por formar grupos en los que se reúne a todos los alumnos "deficitarios" para que superen esta condición y se unan a los demás (que no serían "deficitarios") -, lo cierto es que los resultados no parecen indicar que dicha medida contribuya a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, la realidad parece ser que en la clase observada en este instituto, un 2º de la ESO formado en su mayor parte por alumnos con dificultades educativas, el acceso al éxito continúa reservado a una minoría. Más allá de las cuestiones que, como se muestran en el capítulo 2, facilitan o entorpecen el acceso a la promoción, esta organización termina excluyendo a una parte de los miembros de la escuela: a aquellos que por sus supuestas dificultades de aprendizaje son agrupados en la misma clase y "orientados" hacia unas materias determinadas. No se apela explícitamente a factores de procedencia nacional o étnica sino a otros tan teóricamente neutros como el nivel de conocimientos para justificar la agrupación, sin embargo, la evaluación de normas y conocimientos termina haciendo que ambas categorías coincidan. Se acaba así dando legitimidad a una "separación" que de otra forma hubiera sido difícil conseguir.

Seguimos el camino en el IES *Violetas*, un instituto ubicado en otra localidad del sur de la Comunidad de Madrid: Fuenlabrada. A pesar de que en este centro el alumnado de origen extranjero tampoco es muy numeroso –aproximadamente un 15%–, la diversidad nacional tiene, sin embargo, una importancia fundamental en la organización. La razón es que dicho instituto cuenta con un "aula de enlace" a la que únicamente acuden alumnos de origen extranjero que se considera no tienen el suficiente nivel de castellano para seguir una clase "normal" de educación secundaria. Los resultados de la observación y de la estancia continuada muestran que el eje de un programa como éste lo constituye, una vez más, la agrupación temporal de los alum-

nos en un aula específica donde, en esta ocasión, se espera que adquieran un nivel de castellano que les permita acceder a esa normalidad que aportan las aulas ordinarias. Para lograr este propósito, el instituto construye una isla artificial donde los estudiantes viven su educación siguiendo unas normas y un tipo de instrucción completamente distintas a las del “continente” que los rodea. Dejando aparte la discusión que atañe a la idoneidad de los métodos de enseñanza empleados y de sus posibles resultados prácticos, otras cuestiones importantes merecen ser mencionadas. Para empezar, que el programa Escuelas de Bienvenida propone un tipo de práctica excluyente que encuentra una justificación aparentemente lógica: la de que es mejor formar en una clase específica a aquellos alumnos que desconocen el castellano. Aunque la idea es que se trate de un espacio transitorio, el capítulo 3 nos muestra que la cuestión no es tan sencilla. Esa isla que forma el IES *Violetas* en torno al aula que ocupan los alumnos de origen extranjero no hispanohablantes acaba convirtiéndose en un obstáculo para su integración en el instituto. El resultado es que el programa, lejos de funcionar como un puente de acceso a la “normalidad” escolar, con las ventajas que esto supondría desde todos los puntos de vista, acaba justamente en lo contrario. Una vez más la exclusión se presenta como el resultado legítimo de un aspecto teóricamente objetivo: el desconocimiento que una parte del alumnado tiene de la lengua vehicular, que en este caso es el castellano. En el capítulo, se señala cómo la regulación que la Comunidad de Madrid hace de este programa es distinta a la que se hace en otras comunidades autónomas y se avanzan algunas sugerencias sobre otras posibles formas de aplicación, así como otros objetivos y procedimientos de la enseñanza.

El tercero de los centros analizados, el IES *Jardines*, es, como los dos anteriores, un instituto de otra ciudad del sur de Madrid: Leganés. Con aproximadamente un 10% de estudiantes de origen extranjero, se ha mostrado (capítulo 4) que la presencia de este alum-

nado condiciona sólo en parte la organización del centro. Por un lado, porque lo más habitual, como ocurría también en el *Planetas*, es que los agrupamientos en la ESO se formen de acuerdo al rendimiento. Por otro lado, porque, a pesar de esta política, cuenta con un equipo directivo muy preocupado por transmitir al claustro una visión abierta y positiva de la diversidad cultural del instituto. En el capítulo 4, centrado en la observación de las clases de Sociales de un grupo de 2º de la ESO, el foco estuvo dirigido al análisis de los procesos que ayudan a construir la identidad y en cómo esta se moldea atendiendo o no al origen nacional y étnico. En este sentido, el estudio de las interacciones en dicha aula ha mostrado los dilemas a los que se enfrenta el profesorado y las contradicciones que se le presentan cuando, bien para potenciar el respeto a la diversidad de hecho la magnifica, o bien cuando para tratar de vencer prejuicios equipara los comportamientos que son extraños a los alumnos autóctonos con los que les son familiares, eliminado así cualquier diferencia. Sus dificultades para incluir en el conjunto a alumnos de origen extranjero, respetando sus diferencias, sin terminar etiquetándolos como "otros" y sin separarlos de los autóctonos -identificados con un "nosotros", frente a un "ellos" que, concretamente en los ejemplos reseñados, se atribuía a los árabes-, son dilemas a los que todo profesor tendrá más pronto o más tarde que enfrentarse. Las cosas, no obstante, parecían ser un poco diferentes entre los estudiantes, para quienes las nacionalidades y los grupos étnicos no tenían el mismo sentido.

Por otra parte, en ese centro la clase social, el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, parece determinar más que cualquier otra cuestión el acceso a la cultura y, en definitiva, al éxito académico. Cuando factores como el de la clase social y el origen tienen una relación tan estrecha, las bajas expectativas que los padres y madres, el profesorado y el propio alumnado tienen con respecto a la educación condicionan inevitablemente el tipo de enseñanza que se

imparte y, por ello, los resultados que se obtienen. Cuando la exclusión tiene lugar, la mayor parte de las veces se encuentra una justificación que anula cualquier responsabilidad de la escuela o la administración. Los culpables son los propios alumnos, y esto acaba por legitimar también el resultado: la exclusión es en realidad una autoexclusión condicionada por las circunstancias personales del propio estudiante.

En el final del camino encontramos al IES *Evangelista*, un instituto distinto al resto por varias razones. En primer lugar, por su ubicación: el centro de la ciudad de Madrid. En segundo lugar, por su porcentaje de alumnado extranjero, que ronda el 83%. En tercer y último lugar, porque aquí no sólo el origen extranjero condiciona la organización, sino que vertebra completamente su existencia. Como nos recuerdan sus propios profesores, si el instituto continúa abierto es gracias a la inmigración y, lo que es más relevante, todo él se ha organizado para que funcione como una gran aula de Educación Compensatoria desde la que afrontar las dificultades educativas que irremediablemente parecen tener todos los alumnos que a él acuden. Numerosos aspectos relatados en el capítulo 5 evidencian esta cuestión; no obstante, sería suficiente con recordar que se trata de un instituto donde no se imparte Bachillerato, un tramo imprescindible para acceder a la educación superior. La asociación entre diversidad y deficiencia es tan clara, que las expectativas de promoción se reducen al máximo. A diferencia de la pauta marcada hasta ahora, la concentración por procedencia (extranjera) que de hecho se produce en el *Evangelista* no encuentra ningún tipo de justificación aparentemente objetiva. Pero las consecuencias de su organización no son muy diferentes a las de los casos anteriores: la exclusión de los alumnos extranjeros. No obstante, como decimos, en esta ocasión la realidad nos habla de una posible dualización del sistema educativo (enseñanza para autóctonos, enseñanza para inmigrantes), que, sin una razón

que la justifique, simplemente excluye (agrupándolos) a los extranjeros por el mero hecho de serlo.

Todos los capítulos presentan ejemplos de cómo en las prácticas cotidianas se construyen las identidades sociales y de cómo estas pueden también imponerse a los alumnos que han nacido o llevan años conviviendo y estudiando en Madrid. Cualquier rasgo físico o de pronunciación de la lengua, cualquier lazo familiar, puede llegar a bastar para que, independientemente de cuál sea su nacionalidad, estos chicos sigan siendo vistos como “extranjeros” e, incluso, a veces se les trate como expertos conocedores o representantes del país del que emigraron sus padres. Los datos obtenidos parecen constatar que el modelo educativo asimilador es el más extendido en la comunidad autónoma estudiada. En buena parte de los centros, porque se intenta que las minorías, los alumnos de origen extranjero, asimilen las normas culturales y lingüísticas de la mayoría (*Planetas, Violetas y Jardines*). Sin embargo, cuando la mayoría es, en realidad, de fuera, como en el IES *Evangelista*, entonces se acaba por segregar, por recluir en lo que puede ser considerado una concentración artificial que nos avisa sobre el peligro de dualización del sistema, y por tanto de la marginación de un conjunto de alumnos que, en realidad, es ya una víctima de los procesos de etnización y marginación que se dan en la sociedad.

Conviene, además, recordar que el que parece ser el principal resultado de los procesos estudiados, la exclusión de buena parte de los estudiantes, es consecuencia de seguir entendiendo la realidad de los centros y diseñando los planes educativos como si nada hubiera cambiado. Al igual que ocurre con las relaciones intergrupales que se dan fuera de la institución escolar, y que tienen lugar mayoritariamente en el marco de la cultura dominante, también en colegios e institutos las normas, los programas educativos, las lenguas que se deben

estudiar o las formas lingüísticas que se consideran adecuadas o rechazables son definidas teniendo en cuenta una única realidad. Parece evidente que esta constatación exige un replanteamiento de los contenidos que tenga en cuenta las otras realidades, las otras lenguas que forman parte ya de nuestra sociedad.

Sobre este último aspecto es, precisamente, sobre el que versa el capítulo 6. Fruto de nuestra presencia en uno de los anteriores institutos, el IES *Jardines*, ha sido, sin embargo, disgregado del continuo mostrado en el resto de los capítulos. La razón para hacer esto es que, a diferencia de los anteriores, muestra una experiencia de aprendizaje por parte de un grupo de profesores de dicho instituto de una lengua inmigrante: la lengua árabe. Dado que la diversidad lingüística en la Comunidad de Madrid sólo es tenida en cuenta formalmente en el marco de las clases dedicadas a determinados idiomas extranjeros, con esta iniciativa se trataba de contribuir a hacer presente en el centro y visibilizar una de las lenguas habladas por alumnos de origen extranjero en el instituto. El desarrollo de esta experiencia nos muestra cómo es posible modificar las pautas educativas a partir de la introducción de estrategias novedosas. El capítulo narra cómo a partir de una experiencia de concienciación lingüística puede conseguirse que una realidad, en principio lejana y exótica, tome una dimensión más cercana: la del alumnado de origen marroquí que forma parte del centro. En este sentido, constituye un ejemplo de cómo el objetivo de abrirse progresivamente a la diversidad se hace realidad en algunos centros, modificando contenidos y estilos de aprendizaje, acercándose de otra manera a los alumnos y valorando sus conocimientos previos. A través de este capítulo queremos, no sólo mostrar una visión positiva de las prácticas educativas de cara al multilingüismo y multiculturalismo, sino también demostrar que existen maneras de hacerlo, que es necesario llevar a cabo iniciativas que contribuyan a incluir nuevos mecanismos para construir las relaciones en la escuela

de manera más justa, para considerar a los alumnos llegados de otros países desde otras perspectivas. El profesorado no puede afrontar en solitario y sin formación específica estos retos. Los programas de formación, así como la actualización de sus contenidos, aparecen como una necesidad prioritaria.

Para terminar, nos gustaría incidir en la idea de que aplicar políticas más justas e igualitarias no tiene por qué implicar necesariamente la disolución de las diferencias, tampoco en un contexto teóricamente nivelador como el educativo. Como se ha mostrado en repetidas ocasiones a lo largo de los capítulos de este libro, el intento por diluir las diferencias en la ilusión de un marco educativo nivelador e igualitario en ocasiones termina consiguiendo el efecto contrario: estigmatizar a algunos alumnos. Esto ocurre cuando el profesor intenta incluir a todos los estudiantes en una mayoría imaginaria pero, en realidad, acaba convirtiendo a algunos de ellos en “embajadores oficiales” de sus países de origen, o del país de origen de sus padres.

A nadie se le escapa la dificultad de llevar a cabo un modelo educativo inclusivo que, teniendo en cuenta las diferencias, no acabe estigmatizando a los miembros de las minorías. Asegurar la igualdad de oportunidades en la educación, de manera que el mérito, con independencia del género, la clase y el lugar de origen, sean la clave del éxito escolar, es una exigencia en un régimen democrático. Los obstáculos para su consecución son evidentes y de todo tipo, desde la necesidad de modificar el orden y la estructura social para integrar plenamente a estos colectivos, y para que estos trabajadores y sus descendientes puedan acceder a distintos estratos de la sociedad. Ello conllevaría una transformación profunda de las formas de hacer y de actuar, y del orden social establecido. Los ejemplos analizados en muchos de los capítulos muestran que en el día a día de una clase no sólo entran en juego los conocimientos y sus formas de transmisión;

son también fundamentales los estereotipos, las formas de percibir la realidad y relacionarse con ella, así como el clima político y social de cara a determinados fenómenos como puede ser el migratorio. No olvidemos que la escuela no sólo no está aislada, sino que lo que en ella ocurre tiene su referente más inmediato en el exterior. Por esta razón, los centros educativos no pueden por sí solos transformar la práctica educativa, no pueden acabar con desigualdades y exclusiones que tienen su origen en el orden social. Sí pueden, en cambio, reforzarlas o atenuarlas. Para que la democratización de la enseñanza incluya al colectivo de ciudadanos procedente de la Inmigración -como en su día incluyó a las clases más desfavorecidas y a las mujeres- tiene que darse paralelamente un proceso de inclusión de estas personas como ciudadanos de pleno derecho.

Viaje a nuestras aulas



1. VIAJE A NUESTRAS AULAS

Luisa Martín Rojo

La mirada se encuentra a medio camino entre el saber y el preguntar.

Luis Martín Santos,
Diez Lecciones de Sociología

1.1 El viaje, vía de acceso al conocimiento

El *viaje* aparece como metáfora del acceso al conocimiento en numerosas lenguas. De hecho, en todo viaje el recorrido consiste en buena medida en *mirar*, acción que es también sinónimo de conocer en muchas de las lenguas que se hablan en el mundo (tanto en lenguas indoeuropeas, como en lenguas australianas o del pacífico) (Hill, 1992). En español, esta jerarquía de los sentidos que presenta a la vista como piedra angular en la exploración de nuestro entorno y, por tanto, como base del conocimiento, se hace patente en expresiones en las que vemos cómo saben o cómo suenan las cosas, y en las que nuestra comprensión se produce cuando “encontramos la luz” o, por fin, “alcanzamos a ver con claridad”.

La mirada de viajeros y viajeras es, además, activa. Se sorprende ante lo inusual, lo antes desconocido, lo difícilmente accesible. Pero el viaje como forma de conocimiento no sólo requiere mirar: es preciso poner en juego el oído, el gusto, el olfato, así como otros sentidos y habilidades necesarios para diseñar el recorrido, para contactar con los otros o sentir empatía, para saber preguntar, para llegar a entender y, también, para lograr distanciarse y reflexionar. Este

sentir del viajero, este empaparse de otra forma de vivir, de hacer o de estar, pero también el interrogarse y tratar de penetrar en el sentido profundo de las cosas observadas, nada tiene que ver con la experiencia del turista. Dominado por la prisa, el turista sólo acude a los puntos señalados, sin llegar a impregnarse de lo cotidiano. Actúa como un rumiante, que engulle y acapara imágenes de todo aquello que sólo podrá saborear en su recuerdo. El viajero, como la exploradora y el etnógrafo, pertenece, en este sentido, a otra época, y dispone de su tiempo de otra manera. En lugar de visitar, convive; busca ser espectador activo y se involucra y participa. Su mirada curiosa e interrogante le permite impregnarse y hasta penetrar en el orden de las cosas. Esta experiencia intensa, que no sólo hace reflexionar al viajero, sino que llega a transformarlo, suele quedar contenida en su diario, en el que describe lo que ve, cómo lo vive y lo entiende.

Muchos de los libros de viajes que conocemos surgieron de estos cuadernos escritos sobre el terreno. Recrean, al igual que los cuadernos de campo de los etnógrafos, una realidad desconocida para nosotros, la evocan con tonos vívidos, nos acercan a ella. Combinan, por ello, el exotismo y la aventura, pero nos hacen familiar y comprensible lo que nos era extraño, respetando su complejidad.

Es esta comprensión de la complejidad lo que ha hecho que el viaje como forma de conocimiento haya estado siempre presente en el método de disciplinas como la antropología y en algunas ramas de la lingüística: varones y mujeres antropólogos lingüistas, dialectólogos o sociolingüistas debían sumergirse en una sociedad diferente para aprender, junto a nuevas costumbres y valores, los repertorios de lenguas; para poder observar y describir los usos lingüísticos y entender los principios que los explican y sus consecuencias en la vida y organización de la comunidad.

El libro que ahora presentamos se escribió también como un libro de viajes. Surge de las notas tomadas por los investigadores en su “viaje” por las aulas de cuatro centros educativos multiculturales de Madrid. Las –en su mayoría– investigadoras nos introducen sutilmente en la vida de esos centros señalándonos algunos aspectos clave y, sin imponer su voz, nos hacen oír las voces y ver los rostros de los protagonistas: adolescentes de distintos orígenes, profesores y profesoras. Cada capítulo captura instantáneas en las que se revelan los cambios que experimentan los centros educativos, sus actividades y rutinas; se descubren algunas de las ilusiones y los temores de los estudiantes, así como las tensiones y el desamparo que viven los docentes; se atestiguan valores, afectos, encuentros y conflictos de cada día. El resultado, creemos, es un retrato vivo e inquietante de una realidad que queda fuera de la experiencia cotidiana de la mayoría, una realidad que es rica y compleja pero que plantea algunos desafíos a la convivencia y también al sistema de valores imperante.

1.2 La mirada interrogante desde la etnografía

If you think you can describe seal hunting,
then you yourself should be able to successfully hunt a seal.
Richard Nelson,
Hunters of the Northern Ice

El viaje que proponemos es un recorrido etnográfico, en el que cada capítulo es una ventana desde la cual el panorama que se contempla sorprende por su novedad, a pesar de su cercanía y de su aparente cotidianidad.

Todos conocemos nuestras escuelas. Crecimos en sus aulas y, en buena medida, somos producto de ellas. Sin embargo, una vez culminada una etapa educativa no nos está permitido revivir la prece-

dente y con ese fin entreabrir la puerta, sentamos en un pupitre y ver lo que allí sucede. Sabemos, sin embargo, que escuelas y aulas han cambiado en las últimas décadas tanto como ha cambiado la sociedad española. En la década de los 70 se hizo frente al desafío de incorporar a la educación a las clases más desfavorecidas y a las minorías étnicas autóctonas. Esta incorporación era una exigencia de la democratización de la sociedad que requería garantizar el acceso de todos los ciudadanos, sin excepción, a los distintos niveles educativos. Para ello fueron necesarias algunas transformaciones tanto de la sociedad como del sistema, aunque aún hoy, por los efectos de esos cambios, a veces nos atrapa la añoranza de un pasado en el que el difícil acceso evitaba la masificación y aseguraba el prestigio social del profesorado. Hoy, nuestra sociedad debe integrar en el sistema escolar a los hijos de los trabajadores extranjeros. Se trata de un reto equivalente, si bien con algunos rasgos peculiares que trataremos más adelante (véase apartado 1.4).

Los cambios vividos en las escuelas no se resumen en cifras, pero éstas permiten calibrar su intensidad. En los últimos 15 años, la Comunidad de Madrid, antes destino tradicional de la inmigración desde otras comunidades españolas, ha pasado a ser uno de los destinos preferentes de los y las trabajadoras provenientes de otros países, en su mayoría (y en este orden) de: Ecuador, Colombia, Rumania, Perú, Marruecos, Bolivia, China y República Dominicana. Según datos del Ayuntamiento de Madrid, el alumnado de origen extranjero representa en torno al 15% del total de la población escolar, cifra que en el centro de la ciudad alcanza el 34% (véase el *Plan Madrid de Convivencia Social e Intercultural, 2005*). Como consecuencia, el orden cultural y sociolingüístico también se ha modificado, siendo la población escolar hoy menos homogénea. De hecho, en las escuelas de primaria madrileñas se escuchan hoy más de 50 lenguas (según datos de Broeder y Mijares, 2004). Se nos permitió entrar en este

espacio y observar de cerca y cotidianamente lo que allí sucedía. Nuestro objetivo fue aprender cómo los miembros de la comunidad educativa interpretan estos sucesos y qué papel atribuyen a las lenguas. Para este aprendizaje ha sido preciso convivir, observar y escuchar para descubrir algunos patrones en los comportamientos y en los relatos que sobre ellos se elaboran. Hemos tratado de permanecer en los centros tanto tiempo como nos ha sido posible y recoger y registrar tantas observaciones, comentarios, entrevistas e interacciones como hemos podido. En contrapartida, asumimos el compromiso de implicarnos en la vida y en los problemas de los centros y de contribuir con los resultados de nuestro trabajo a mejorar las prácticas educativas. Emprendimos así un camino en el que nuestra presencia cotidiana en las aulas, en las salas de profesores, en los pasillos y en el patio, nuestra participación en las clases, en las conversaciones a la hora del café o en las actividades extraescolares dieron lugar a una red de relaciones a través de la cual se intercambiaba información.

En este libro se ponen de manifiesto distintos grados de participación de las investigadoras en las actividades escolares. De hecho, fueron los centros quienes establecieron dicha participación, en virtud de lo que cada una podía aportar lingüística y culturalmente (lugar de origen, lenguas que compartían con los alumnos, experiencia como mediadores interculturales, etc.). En ocasiones, esta definición respondía a cuestiones prácticas. Así, algunos docentes apelaban a un rol bien definido y conocido dentro de la comunidad, el de profesor en prácticas, para justificar la presencia de una persona extraña que asistía a clase cada día, que tomaba notas, dibujaba croquis y llegaba cargado de micrófonos y de una cámara (véanse los capítulos 2, 3, 4 y 5). En estos casos, las investigadoras optaron por interferir lo menos posible, buscando el “punto ciego” en el aula para parecer aprendices. Esta posición no resulta incómoda para quien trabaja en etnografía, ya que, en tanto que persona que desconoce cómo y por qué se

hacen las cosas, se deja instruir. De este modo, se cumple uno de los objetivos del método: nivelar la asimetría entre investigador e investigado con el fin de evitar que se imponga el punto de vista del investigador y conseguir establecer un diálogo franco con los miembros de la comunidad.

Con el paso del tiempo, la distancia inicial se fue modificando. Chicos y chicas convirtieron a estos espectadores en destinatarios cómplices de ironías y travesuras dentro del aula y, fuera de ella, se convirtieron en interlocutores privilegiados de profesores y alumnos, que los sintieron como aliados y los hicieron receptores de confidencias y reflexiones acerca de las experiencias vividas.

En algunos centros se permitió desde el principio a las investigadoras una participación activa en las tareas del aula, bien como profesoras de apoyo para algunos alumnos (a quienes asistían, por ejemplo, con explicaciones o traducciones a su lengua de origen –véase el capítulo 3), o asumiendo tareas de acompañamiento y traducción con los padres. Sólo en un caso, la observación se combinó con una participación plena en una práctica integradora, transformadora de la realidad del centro, propiciando el acercamiento de los docentes a la lengua de origen de los estudiantes (capítulo 6).

Ahora bien, cualquiera que fuera la participación de las investigadoras en los centros, no impidió la observación, y aunque no hemos llegado a saber con plena certeza cuál sería la mejor manera de abordar la situación que se vive las escuelas, al menos nos hemos acercado al porqué se hacen las cosas de un modo determinado y a descubrir algunas alternativas y vías de cambio.

En todos los centros se nos admitió con generosidad, pese a algunas reservas que podríamos considerar naturales. Nuestra dificul-

tad para presentamos los miembros del equipo como investigadoras pone de manifiesto la todavía escasa comprensión del sentido y las posibles aportaciones de la investigación social. En campos como la medicina o la biología se entiende que la universidad está implicada en el avance del conocimiento; en cambio, en el dominio social no parece apreciarse cuál puede ser la contribución de los investigadores a mejorar nuestras condiciones de vida y nuestras prácticas, ni mucho menos parece percibirse cuál es el papel de la universidad a la hora de liderar esta investigación. En muchos casos, el que los investigadores seamos universitarios dificulta el acceso y la relación con los profesores, ya que esta condición se entiende que entraña un sentimiento de superioridad, una tendencia a la crítica gratuita y una profunda incomprensión de la realidad de las aulas. Por ello, el hecho de que en este caso la mayor parte del equipo fueran jóvenes, que se acercaban con disposición de conocer, de aprender y, en su caso, ayudar, más que cerrar puertas, facilitó que se abrieran.

Otra fuente de reservas que suele bloquear el acceso a los centros proviene del escaso desarrollo en nuestro país de instrumentos de control que garanticen que se respetan unos principios éticos en la investigación social. A nadie le gusta saberse observado, saber que sus palabras grabadas y transcritas viajan de artículo en artículo y pasan de mano en mano como si no les pertenecieran. Tampoco suele devolverse a los observados la reflexión que se ha realizado a partir del estudio, de forma que puedan utilizarla en su propio beneficio, para progresar o mejorar si así lo desean. En algunos centros de enseñanza de Madrid, algunas investigaciones son recordadas como verdaderas incursiones dirigidas más al expolio que a la colaboración. Al parecer, los investigadores que las dirigieron nunca tuvieron tiempo para discutir y contrastar con ellos los datos obtenidos, pero sí para saltar a los medios de comunicación y transmitir los resultados de forma alarmista, alcanzando una notoriedad algo incómoda para los verdaderos

protagonistas. Por ello, con el objetivo de proteger la identidad de quienes contribuían a este trabajo dejándose observar, tanto el profesorado, como padres y madres, fueron informados por escrito de la participación del centro en una investigación social. Se les pidió su consentimiento para las grabaciones y se les ha asegurado el tratamiento confidencial y respetuoso de los datos.

¿Cómo logramos, entonces, adentrarnos en este terreno, en parte devastado, en parte inexplorado, en parte abierto y en parte vedado? Porque los centros educativos se saben necesitados de orientación, y vieron que la recogida de datos y su posterior examen, siempre que se les ofrecieran garantías de un tratamiento confidencial y no simplificador o alarmista, podía aportar algo. Abrieron, pues, sus puertas y permitieron que las investigadoras participaran de la vida de la comunidad educativa y descubrieran cuáles pueden ser hoy las preguntas más relevantes a las que es preciso responder. Son, precisamente, estas preguntas las que vertebran cada uno de los capítulos de este libro.

A pesar de que los etnógrafos tienen por cometido observar, escuchar y no imponer sin más su punto de vista, es cierto que en su equipaje figuran algunos elementos que condicionarán su mirada, que los llevarán a considerar algunos aspectos más significativos que otros y que les nublarán en ocasiones la vista, mientras que en otras le permitirán ver más allá. Es parte de este equipaje el bagaje cultural de cada uno, sus rasgos de personalidad (su timidez o su audacia, su capacidad o incapacidad para conectar), los prejuicios, los conocimientos que tenga, su facilidad para adaptarse, para confundirse con el medio pero no hasta el punto de perder toda la distancia y todas las referencias. Investigaciones previas habían contribuido, en nuestro caso, a librarnos de interpretaciones simples o rápidas, pues sabíamos que nos acercábamos a un universo complejo y muchas veces contradictorio.

La aplicación de una perspectiva transcultural también podía ayudarnos, ya que nos permitiría comparar lo que observáramos con otras formas de hacer y de entender la vida en un centro educativo. A pesar de que vivimos en la Comunidad de Madrid y formamos parte de ella, conocemos lo que supone una experiencia migratoria, bien de primera mano, bien a través de la experiencia de nuestras familias (desplazadas desde otras regiones de España), bien como emigrantes (llegados a esta comunidad o que salieron a la Europa rica hace unas décadas). Como investigadores, además, nos hemos acercado al conocimiento de las lenguas de los jóvenes inmigrantes (como el árabe estándar o el dialectal y el chino mandarín), y a las políticas migratorias y educativas de otros países (particularmente, de Canadá). Todo ello facilitó la comprensión y las relaciones con alumnos y profesores, y el contraste de opiniones con otras formas posibles de actuar.

Por otro lado, nuestro conocimiento compartido de la sociedad de acogida nos ha permitido poner en relación lo que observábamos en las aulas y en los centros con otros aspectos socioculturales y políticos de nuestra sociedad. De manera que el estudio de cómo entienden y responden las escuelas al desafío de la integración del alumnado de origen extranjero (por ejemplo, qué contradicciones presenta, qué medidas se arbitran, qué recursos se proporciona a profesores y alumnos para lograrlo y cómo responden estos) se ha realizado teniendo en cuenta aspectos relevantes de la sociedad en su conjunto y, muy especialmente, del orden y de la estructura social, de los valores culturales, de las ideologías dominantes y de los intereses a los que sirven. Nuestra etnografía ha tratado de cubrir todos estos aspectos. De hecho, cuando Malinowsky ([1922] 1974) defendía la etnografía como método de investigación pensaba en una descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a una comunidad. Esto es, pensaba en la posibilidad de dar cuenta de una

comunidad en su totalidad, y no de la observación de áreas parciales (como la religión, la tecnología, la organización social o la educación).

Abordar el estudio de nuestra comunidad en su totalidad resultaba, sin embargo, una meta irrealizable. Por ello, la investigación en la que se enmarca este trabajo se centró en una única esfera social, la escuela, que entendimos como un espacio en sí mismo donde cada participante desempeña un papel importante para la vida del conjunto y en el que las relaciones sociales y las actividades se construyen mediante interacciones. La elección de un área particular como el ámbito escolar está vinculada al interés por una cuestión teórica específica: los rasgos que definen a las diferentes políticas educativas en situaciones multiculturales y sus consecuencias sociales, así como el papel que la lengua cobra en cada una de ellas. Al tratarse de una etnografía sociolingüística, centra la observación en los elementos lingüísticos y en su papel como elementos constitutivos de la vida social. Con Michael Agar (1980: 21-30), consideramos que es posible realizar etnografías de áreas específicas, incluso dentro de la propia comunidad, cuando se tienen intereses teóricos bien definidos. Ahora bien, siempre hemos tenido presente que la escuela no puede entenderse separada del conjunto de la sociedad, en la que circulan creencias e ideologías compartidas, y en la que las instituciones realizan funciones sociales tan importantes como la formación y la normalización (esta forma de entender las instituciones y el papel de las prácticas comunicativas es próxima a la de Ervin Goffman; véanse, por ejemplo, Goffman, 1970, y Gumperz, 1989). Dado que esta etnografía escolar se realizaba desde una perspectiva sociolingüística, a través de ella buscamos descubrir qué usos hace la comunidad escolar de las lenguas (tanto de la lengua vehicular como de las lenguas de la inmigración) y de los recursos lingüísticos (de los dialectos y registros considerados adecuados o rechazables en el ámbito académico), dependiendo de las distintas políticas educativas que se apliquen. Asimismo,

hemos analizado qué significados cobran tales recursos para los hablantes (si son considerados llaves o rémoras para el éxito académico, si son emblemas en la construcción de las identidades, si son rasgos de membresía, riqueza o déficit, etc.) y cómo repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones de inclusión y exclusión y en las negociaciones del estatus en tanto que “buenos” y “malos” alumnos. Al reflexionar sobre las interacciones observadas analizamos, pues, cómo en todas y cada una de ellas se reproduce y se construye un orden social, cultural y lingüístico.

La vida en los centros y las actividades en el aula se organizan y discurren mediante diálogos (interacciones). Organizar un instituto, aplicar la legislación, dar clase, enseñar y aprender, evaluar y estudiar, divertirse, acatar o rechazar a la autoridad son actividades que constituyen, en su mayoría, prácticas conversacionales. En las aulas, cada día se repiten los mismos rituales de bienvenida y despedida, en los que los participantes ocupan siempre las mismas posiciones y repiten las mismas fórmulas. Nuestras grabaciones registran cómo se repiten las mismas llamadas de atención ante las mismas actitudes transgresoras, pero también los llamados a la participación. Las exposiciones se acompañan casi siempre de preguntas, de ejemplos y ejercicios, de valoraciones positivas y algunas recriminaciones. Igualmente, cada día se repiten – al menos en tanto que no cambie el modo de enseñar – las interrupciones, los cuchicheos, las bromas y las conversaciones paralelas, a los que les suceden nuevos pero iguales silencios ante las preguntas o las peticiones del profesorado, y muchas veces de una bien conocida indiferencia ante lo que cuenta.

En estas prácticas cotidianas se reproducen y se recrean las relaciones profesor-alumno, las relaciones entre pares, las normas que se exigen, los contenidos que se conciben como necesarios y legítimos, las demandas que se creen imprescindibles y las características de lo que se

considera bueno, útil, atento o disciplinado y de lo que, por el contrario, se piensa que no lo es. Son rutinas, pero no actos mecánicos; tampoco son anónimas, sino producidas por personas reales (Giddens 1984: 3). Los miembros de la comunidad escolar las conocen e incluso tratan de incidir sobre ellas. De hecho, en las entrevistas realizadas reflexionan al respecto y producen relatos en los que buscan darles un sentido; exploran cómo encajan con su visión de la sociedad y comparan su experiencia con la referida por otros. Porque puede ocurrir que en la escolarización previa de algunos alumnos y alumnas sus rutinas hayan sido otras y por ello en las nuestras quizá no resulten tan “competentes”. Esto, en una institución que tiene entre sus funciones la de evaluar a los adolescentes, no deja de ser muy relevante. En las entrevistas queda claro que todos los participantes construyen explicaciones de sus comportamientos y de los otros; queda claro que los piensan, los cambian e incluso que los desafían⁴.

Este poder de la interacción como productora y reproductora del orden social remite necesariamente a otros aspectos sociales y cognitivos: remite a relaciones de poder, por ejemplo, o a estados de opinión como el rechazo a lo diferente o la equiparación de integración y asimilación. La sociología contemporánea recoge con el concepto de práctica social este poder reificador, de construcción y de reproducción del orden y la estructura sociales que tienen las actividades humanas. En nuestro caso, este concepto orienta nuestra mirada al ámbito institucional en el que se enmarcan las interacciones registradas en el aula.

Son muchos los componentes del orden institucional escolar que inciden en las dinámicas que se registran en el aula y que en ellas

⁴ Esta reflexividad de los actores sociales es una capacidad conceptual y lingüística que sólo es posible debido a la continuidad de las prácticas, que les permite aparecer como las “mismas” a través del espacio y el tiempo y que nos permite monitorizar el flujo de la vida social (Giddens, 1984: 3; 1987a: 77). En palabras de Giddens: “settings of action and interaction, distributed across time-space and reproduced in the ‘reversible time’ of day-to-day activities, are integral to the structured form which both social life and language possess (1987: 215).

son reproducidos, cuestionados o modificados. Incide muy especialmente, como veremos, la organización y los objetivos que cada institución se fija. Los centros educativos que hemos estudiado difieren en la aplicación de las políticas impulsadas desde la administración autonómica –y estatal, aunque en menor medida– e introducen distintos procedimientos educativos (véase Martín Rojo, 1993). En los centros *Planetas*, *Violetas*, *Jardines* y *Evangelista*⁵ se imparte la enseñanza “compensatoria” (de hecho, de éste último se llega a decir en ocasiones que todo él funciona en realidad de acuerdo con los parámetros de esta educación); en el *Violetas* y el *Evangelista* se ha puesto, además, en marcha un “aula de enlace” o “de bienvenida” para la enseñanza del español como lengua vehicular de la escuela. Cada uno de estos procedimientos selecciona distintos tipos de participantes, les atribuye un valor particular y establece contenidos y normas de actuación también diferentes. Los objetivos de los centros se dicen distintos, como veremos en el apartado siguiente, y esto hará que las relaciones se negocien de forma también diferente, que la visibilidad del alumnado de origen inmigrante los estudiantes de origen extranjero y de sus lenguas sea mayor o menor, más o menos valorada, etc. Así entendida, la interacción en el aula responde a un orden institucional (cómo se organiza la institución educativa, qué principios y normas la rigen, qué prioridades, valores e ideologías la sustentan, qué programas aplica, etc.). Este orden institucional es, a su vez, es parte del orden social que la rige, que la asigna una función en la sociedad (educar, integrar, por ejemplo) que tendrá que desarrollar sin ser ajena a las diferencias económicas, de clase, de género, etc. Ambos órdenes, como se verá en los capítulos que siguen, pueden ser modificados a través de ella.

La mirada interrogante del etnógrafo se detiene en todo aquello que apenas queda insinuado, en todo aquello que, de tan arraiga-

⁵ Los nombres de los centros, como ya se ha citado, son inventados con el fin de que no sean reconocibles y se garantice así la confidencialidad de los datos obtenidos en la investigación.

do, se considera natural, resulta incuestionado y se da por supuesto. Para dar cuenta de estas relaciones e imbricaciones entre el orden interaccional, institucional y social ha de tomarse la mirada interrogante también en mirada teórica: entonces, "descubrirá que lo mirado está dentro de una trama, de un contexto, de una serie de acciones que normalmente nosotros llamaremos ceremoniales o actuaciones acuñadas socialmente y expresivas dentro de la sociedad que las ha acuñado" (Martín Santos, 1988: 14).

Es precisamente la combinación de una mirada interrogante y una mirada teórica la que puede dotar a la etnografía de una perspectiva crítica. El concepto de práctica social propicia, de hecho, la incorporación de esta perspectiva, ya que implica necesariamente la existencia de una trama, de una imbricación entre, por un lado, los valores, las ideologías dominantes, los órdenes sociales y lingüísticos y, por otro, la realización y regulación de unas determinadas prácticas. A su vez, estos órdenes, valores e ideologías se (re)producen o se ven desafiados en la medida en que el profesorado y el alumnado se pliegan o se resisten a ellos.

Incorporar una perspectiva crítica supone formular una serie de preguntas que pongan en cuestión aquellos conocimientos que emergen de las prácticas y que se dan por sentado, que se presentan como naturales (por ejemplo, el carácter deficitario de los conocimientos de los hijos de los trabajadores extranjeros), y que repercuten sobre su consideración personal y su trayectoria académica.

Todo lo expuesto hasta ahora resultó clave en el diseño de nuestra investigación y del presente volumen. Nuestra concepción de la etnografía (que puede centrarse en un área determinada; que busca descubrir lo que sucede en una comunidad y cómo los propios participantes lo interpretan; que exige convivir y adoptar una posición

simétrica con relación a los observados y que concede un papel esencial a los repertorios lingüísticos en los procesos de inclusión y exclusión social), así como nuestra visión de la interacción como una práctica social, junto con la perspectiva crítica, explican el tipo de observación etnográfica que hemos realizado, los datos que hemos considerado relevantes, cuáles han sido los procedimientos de recogida elegidos, las técnicas y medios considerados más adecuados para su registro y tratamiento.

La mayor parte de la observación ha tenido lugar dentro de las aulas; sin embargo, lo que allí sucedía se ha puesto en relación con los datos recogidos sobre el centro (su localización en la Comunidad de Madrid, la composición del profesorado y del alumnado, las lenguas que se hablan), las ideologías del mismo y cómo se manifiestan en su proyecto educativo, los objetivos que se han fijado y cómo se definen, los procedimientos educativos que han puesto en marcha, los recursos con que cuentan (profesorado, áreas de apoyo) y los resultados que obtienen de su aplicación (la proporción de chicos y chicas que quieren y pueden seguir estudiando; el porcentaje de éxito de los procedimientos que aplican, etc.).

La mirada crítica conlleva, además, un doble movimiento que constituye una de las claves del método etnográfico: por un lado implica búsqueda y acercamiento a lo mirado, con el fin de escuchar, ponerse en el lugar del otro y comprender; por otro lado implica distancia para la reflexión, para que el punto de vista del otro pueda ser contrastado, para que quepan otros elementos que pueden estar incidiendo en lo observado, para que lo naturalizado pueda ser problematizado, para que lo que se da por supuesto pueda ser cuestionado. La observación es una técnica compleja que precisa al mismo tiempo implicarse y distanciarse, adoptar una perspectiva interna que sea, a la vez, externa.

Debido a este activo papel que desempeña el investigador en un trabajo que es siempre interpretativo, surgen problemas de percepción y distorsiones. Para neutralizarlas, durante la observación se han recogido todos los puntos de vista, incluidos los de los observadores. De esta manera, el trabajo descriptivo ha resultado de un carácter intensamente dialógico⁶. La reflexividad metodológica es la que permite que los investigadores orquesten los distintos puntos de vista sin imponer el suyo o el de un sector en particular.

La etnografía, como cualquier viaje, es una experiencia que cambia y transforma al investigador, una forma de autoaprendizaje y de exploración de los valores y usos tanto propios como ajenos.

1.3 El trabajo en el terreno y el diario de campo

La elección de los centros educativos respondió a varios criterios. Queríamos estudiar centros que tuvieran una composición multicultural (aunque en distinto grado), donde se hubiera puesto en marcha el nuevo procedimiento impulsado por la Comunidad de Madrid: las “aulas de enlace” del programa Escuelas de Bienvenida (un programa de sumersión lingüística, y no de inmersión –como suele presentarse-, ya que no se parte de la lengua de origen para el aprendizaje de la lengua vehicular, ni se valora el uso de ésta, ni su incidencia en el proceso de aprendizaje⁷). Que tuvieran, si era posible, aulas de educación compensatoria y que estuvieran localizados en distintos

⁶ Para una reflexión sobre este método y su aplicación a la investigación lingüística, pueden verse Agar, 1980; y Duranti, 2000.

⁷ Es importante distinguir entre los procedimientos de enseñanza de segundas lenguas conocidos como “inmersión” y “sumersión”, el primero de los cuales valora las lenguas previas del hablante, mientras que el segundo ni las valora ni permite su uso e interferencia, lo que genera competencia entre las lenguas. Ignasi Vila diferencia ambos procedimientos a partir de tres rasgos: mientras que la inmersión lingüística es voluntaria, la sumersión es obligatoria; sólo la inmersión se preocupa por el desarrollo de la lengua familiar del alumnado; por último, en ella se adoptan estrategias didácticas que intentan reproducir el proceso “natural” de adquisición de una lengua, mientras que la sumersión carece de dichas estrategias (1999).

lugares, ya que habíamos observado que la composición de profesorado y alumnado variaban mucho si comparábamos lo que sucedía en el centro de Madrid con núcleos urbanos del sur como Móstoles o Leganés, zonas más jóvenes y dinámicas, de tradición progresista que, por ser destino preferente de la inmigración interior, siempre han presentado una gran diversidad en las aulas.

Las clases que se observaron fueron en su mayoría de segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), un curso que se corresponde con el octavo de la anterior Educación General Básica (EGB) (año en el que se obtenía antes el graduado escolar), entonces el último curso de la enseñanza obligatoria. Un curso en el que ya se seleccionan algunas asignaturas que marcarán futuros itinerarios, por lo que en él puede verse ya la trayectoria de los alumnos. Se trata de un curso que puede considerarse umbral de una posible exclusión social, pues si no se obtienen buenos resultados les resulta difícil a los estudiantes pasar a Bachillerato.

En consonancia con una visión global de la práctica educativa y del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el diseño de la investigación de la que ahora damos cuenta nos propusimos grabar y analizar unidades didácticas completas, que abarcaran desde la introducción y presentación del tema, el planteamiento de la enseñanza y su progresión hasta la evaluación de los conocimientos adquiridos. De igual modo, de acuerdo con una comprensión multimodal de la interacción, quisimos atender a los distintos aspectos que conforman la unidad de análisis (la interacción en el aula), lo que conlleva registrar, junto con los intercambios orales, los materiales didácticos (libros, mapas, fotocopias) y las prácticas escritas (ejercicios en la pizarra, en los cuadernos), pues constituyen partes inseparables del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las imágenes grabadas en vídeo permiten poner en relación los aspectos verbales y no verbales, y

mantener presentes la dimensión espacial y temporal de las prácticas conversacionales.

Integraron la muestra reunida el primer año todo tipo de documentos relativos a los centros (proyecto educativo, información sobre la composición del alumnado, etc.), interacciones en el aula, cuadernos de los estudiantes y materiales didácticos, junto con algunas entrevistas a profesores y miembros del equipo directivo. En el segundo año se completaron estos datos con algunas grabaciones de firmas, de tutorías y de actividades extraescolares, además de haberse realizado entrevistas a los estudiantes y de haber recopilado datos sobre los resultados que estos obtuvieron y sobre su trayectoria académica.

Contamos, además, con los diarios de campo, en los que se incluyen, entre otros aspectos: notas para la preparación de las visitas al centro, de entrevistas (grabadas o no) y de tutorías realizadas por las propias investigadoras; calendarios, horarios y próximas citas; datos sobre los estudiantes (según la tutora, el director y la orientadora); croquis de cada clase, incluyendo datos sobre el número de alumnos; observaciones y notas sobre el desarrollo de la clase y un registro de anotaciones que profesores o estudiantes realizaban en la pizarra. Además, apuntes de clases y entrevistas no grabadas, comentarios sobre diversos asuntos de interés, reacciones y sentimientos de las investigadoras (timidez, identificación con algún participante, rechazo, insatisfacción, etc.), resúmenes de conversaciones con estudiantes en el pasillo y con profesores en la cafetería, etc.

El conjunto de los materiales de audio y vídeo digitalizados y transcritos que componen la base de datos de donde se extraen las observaciones que se realizan en cada capítulo son:

- *Planetas*: 1 clase de educación compensatoria de Lengua, 3 clases de Procesos de Comunicación, 3 clases de Lengua Castellana y Literatura, 3 clases de Matemáticas, 5 clases de Ciencias Sociales, 8 entrevistas a docentes, equipos directivos y estudiantes (3 a profesoras y 5 a estudiantes, colectivas, por parejas o individuales).
- *Violetas*: 20 horas de interacción en la clase de Español como segunda lengua, que tuvieron lugar a lo largo de una semana y que componen la unidad didáctica dedicada a Las Profesiones; además, 14 entrevistas, realizadas individualmente a docentes, e individual y colectivamente a estudiantes.
- *Jardines*: 5 clases de Sociales, 5 de Matemáticas, 1 clase de Lengua y 6 entrevistas.
- *Evangelista*: 4 clases de Lengua, 4 clases de Sociales, 5 de Matemáticas, 7 entrevistas a docentes y estudiantes y una tutoría realizada por la investigadora.

Junto a estas grabaciones se han transcrito los ejercicios y materiales recogidos en el aula: entre ellos, pruebas de nivel, ejercicios generados desde el libro de texto o desde el trabajo del profesor (si no se utilizan manuales), redacciones de aula, redacciones propuestas por el equipo investigador y cuadernos de alumnas y alumnos.

1.4 Las metas, los hitos en el itinerario y el equipo para el viaje

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino trasformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”

Paolo Freire
Pedagogía del oprimido

Al inicio del viaje emprendido en este libro, nos habíamos propuesto, desde lugares de origen diferentes, alcanzar la misma meta, acercarnos a la realidad del aula y estudiar lo que allí sucede. Como hemos señalado en nuestra presentación, tratamos de ver si entre los cambios relacionados con el incremento de la inmigración procedente de países como Ecuador, Colombia, Marruecos, Rumanía o China, en la Comunidad de Madrid, se registraban cambios correlativos, que fueran más allá de la aparición de otras lenguas y diferencias culturales. En concreto, queríamos conocer si a raíz de ello estaban surgiendo otras formas de ver y entender nuestra comunidad, la educación, la propia estructura social y el lugar que en ella se asigna a los recién llegados. Creíamos que una reflexión crítica acerca de la realidad que vivimos y de los contenidos programáticos de la escuela podría dar lugar a otros valores, en especial a la hora de evaluar a los actores, patrones y finalidades de la escuela. En el sentido en que Freire (1970), quien distingue entre una concepción “bancaria” –que insufla conocimientos y ve a los alumnos como meros receptores pasivos- y otra “problematizadora” de la educación, que a través del diálogo acerca la enseñanza a la experiencia vital del estudiante y emprende con él una reflexión sobre el conocimiento,

la propia trayectoria vital, la experiencia migratoria y sus causas socioeconómicas, y el sentido de la educación, entre otros. Si estaba surgiendo una reflexión de esta naturaleza, cabría esperar que se produjera paralelamente un trastocamiento de lo que en la escuela se considera "normal" (que aparece en expresiones frecuentes como: "alumnos/as normales" y "otros"), "inferior" o "superior" (por ejemplo, con juicios acerca de la "buena o mala escolarización"), o, incluso, un posible cuestionamiento del repetido deslindamiento entre "nosotros" y "ellos" (hasta tal punto que en las aulas la tradicional distinción entre "nosotros profesores" y "vosotros alumnos", puede llegar a verse remplazada en algunas aulas por otra, esta vez entre un "nosotros españoles" y un "ellos inmigrantes").

Sin embargo, ya los primeros acercamientos a estas aulas multiculturales mostraron, como recogen los capítulos siguientes, que apenas se registraban cambios en este sentido. Ni siquiera alcanzaban a hacerse visibles las diferencias culturales y lingüísticas, que de esta forma no llegaban a incorporarse a las aulas, salvo de forma ocasional (ejemplos *ad hoc* en la exposición de algunos temas) y tangencial (organización de actividades extraescolares, como la visita a la mezquita, y fiestas, como las meriendas multiculturales). Las razones parecen encontrarse, en parte, en el poder normalizador de la escuela que impone el uso de una lengua vehicular (el español), de una variedad de ésta (una variedad local próxima al estándar peninsular), y que no alcanza a integrar otras formas de hacer y de aprender, que no sean las que en la sociedad en su conjunto se consideran dominantes y, en último término, adecuadas, apropiadas, mejores. Es obvio que la escuela por sí sola no puede cambiar la sociedad de la que es parte y que un proceso como el que esperábamos encontrar, exige mayores y profundas transformaciones.

En nuestro equipaje para el viaje figuraban los modelos educativos sobre los que habíamos previamente reflexionado y el estudio

de las ideologías lingüísticas y culturales que a ellos subyacen (véase, Martín Rojo 2003). Siguiendo este trabajo previo, a la hora de valorar los objetivos de los distintos programas promovidos por la administración, su aplicación en los centros, las distintas iniciativas de los centros y docentes, o, incluso, a la hora de situar las voces recogidas en las entrevistas, hemos recurrido a las dos preguntas que entonces utilizamos como herramientas de investigación para explorar las ideologías que animan el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística en la educación. Las dos preguntas a que nos referimos son las siguientes:

- 1) ¿se facilita en los centros de enseñanza el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas del alumnado, sean estas mayoritarias o minoritarias?
- 2) ¿se promueve el establecimiento de relaciones intergrupales?

Como entonces señalábamos, cuatro son las posibilidades abiertas por estas preguntas. Cuando la primera pregunta encuentra una respuesta negativa, es decir, cuando no se facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y de los conocimientos adquiridos en la escolarización previa, y sólo en el caso de que éstas se atenuen se fomenta el establecimiento de relaciones intergrupales, entonces nos encontraremos ante una ideología asimiladora. Generalmente, cuando se argumenta a favor de posiciones como éstas, suele afirmarse que es, precisamente, con el fin de lograr la igualdad que se busca diluir o eliminar las diferencias culturales y lingüísticas. En estos casos las formas legitimadas de la mayoría actúan como el marco de referencia del que no hay que distinguirse. En la escuela esto se traduciría en programas de sumersión y de sustitución lingüística y cultural, que se articulan sobre el supuesto de que son los que emigran quienes deben con su esfuerzo incorporarse a los usos y formas de la mayoría, brindándoles para ello si se precisa

un apoyo puntual. Los programas se dirigen, por tanto, sólo a los foráneos y sus descendientes, sin que se introduzcan otros cambios en los contenidos o en la forma de enseñar que afecten al conjunto de la comunidad escolar.

Para Paolo Freire, un modelo asimilador se sustenta sobre la asimetría entre mayoría y minoría y pone en marcha mecanismos asistencialistas, que serían antes humanitaristas que humanistas (en términos de Freire) ya que convertiría a estos jóvenes en personas de las que no cabe esperar un alto rendimiento, sino que deben ser objetos de paternalismo. Freire considera que este paternalismo forma parte de una estrategia compleja de dominación. Pero, esta asimetría no sólo se plasma en el paternalismo, también hemos comprobado que se hace presente cuando en el aula se establece un conocimiento legítimo, cuando se considera “normal” o “bueno” a una alumna o alumno, y no a otro, cuando se fija un comportamiento como adecuado y una lengua como legítima para el intercambio. Así, por ejemplo, si la única lengua que se considera legítima es la variedad local, se pondrán medios para asegurar y extender su uso, mientras que no se integrarán otras lenguas y dialectos en la vida escolar. Se tenderá, por tanto, a homogeneizar, no a incorporar las diferencias. Y lo mismo sucede con la diversidad cultural, tampoco se integrarán los contenidos incluidos en los currículos de los países de origen, en particular conocimientos relativos a su historia, geografía o población, si los únicos conocimientos que se consideran legítimos son los relativos al país de acogida. Si así ocurre, los alumnos y alumnas de origen extranjero tendrán que realizar un esfuerzo de asimilación, sin garantías de éxito. Esta forma de valorar los “capitales” culturales y lingüísticos de los alumnos, también es una forma de construir desigualdad.

La segunda posibilidad abierta, con respecto a estas preguntas, se da cuando, con respecto a la primera, sí se facilita el manteni-

miento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas, pero, ello entraña con respecto a la segunda pregunta, una respuesta negativa, esto es, el que no se promueva el establecimiento de relaciones intergrupales. Nos encontraríamos, entonces, ante una ideología en la que se respetan las diferencias culturales y lingüísticas, pero siempre que se mantengan en lugar separado, subordinado o satélite, con respecto de las formas de la mayoría. Tendríamos, entonces, una ideología *segregadora*, que puede resolver de alguna manera la cuestión de la diversidad, pero no la de la desigualdad, ya que el lugar que se atribuye a las formas y comunidades “diferentes” es, por lo general, secundario o marginal. En sus formas más extremas, esta ideología responde al lema: “puesto que somos tan diferentes, vivamos separados”. Esta posición ha dado lugar a programas educativos multiculturales que se hacen eco en menor o mayor grado el componente segregador. De hecho, este es el sentido que en ocasiones llegan a cobrar las actividades multiculturales organizadas en los centros, cuando, por un lado, señalan y magnifican las diferencias de una manera folclórica y colorista, pero, por otro, no llegan a integrar tales diferencias, sino a presentarlas como “curiosidades”. Igualmente, las escuelas separadas por lenguas y comunidades, responderían a este modelo.

Quienes sostienen estas posiciones suelen enfatizar las diferencias étnicas y nacionales y atribuirles un poder explicativo de comportamientos, capacidades y trayectorias vitales. Así, comprobamos a veces que las categorías que circulan en las aulas y en los centros educativos – estudiantes “normales” y “los otros”; “españoles” y “latinos”, “marroquíes”, “de Europa del este” o “chinos”-, parecen vertebrar las expectativas que los profesores depositan en sus alumnos. Encontramos así discursos en los que los estudiantes marroquíes aparecen como ejemplos por excelencia del mal alumno, o en los que se habla de la “rareza” de los jóvenes chinos, o de la inteligencia de

los de “Europa del este”. En estos ejemplos, descubrimos un proceso de etnización, en el que se considera decisivo el origen familiar, por encima de la clase social, el género, el origen rural o urbano o la escolarización previa. Ello repercutirá sobre las expectativas del profesorado -y éstas a su vez sobre el éxito o fracasos del alumnado (véanse los capítulos 2 y 4, para la observación de los que se ha llamado “el efecto pigmalión”, o la incidencia de las expectativas sobre el comportamiento y los resultados de los estudiantes). La etnización reduce, además, constriñe y simplifica la experiencia y la identidad de estos chicos y chicas que es siempre múltiple: la experiencia de ser parte o ser como la mayoría (que viven en ocasiones en la escuela), la experiencia de pertenecer a un colectivo que se ve y se construye desde la alteridad (los inmigrantes), y la experiencia de ser parte del grupo nacional o étnico de origen (marroquí, ecuatoriano, chino, etc.). Nuestro viaje a las aulas muestra cómo estos adolescentes viven en “mundos múltiples” y cómo son muchas las estrategias que despliegan para adaptarse o resistirse a ellos (véase, entre otros, el estudio de Tara Goldstein, 2003). Como en el caso del paternalismo, la etnización, aparece como un proceso complejo de dominación.

La tercera posibilidad que abren las preguntas antes formuladas aparece cuando ambas encuentran una respuesta afirmativa, es decir, sí se favorece el mantenimiento de la diversidad y, simultáneamente, se promueven las relaciones intergrupales. En este caso, la ideología subyacente es *integradora*, pues permite el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales al tiempo que se incorporan una lengua y una cultura nuevas. Desde esta perspectiva, la comunidad de acogida también se abriría a la diversidad, que no estaría ajena al discursar cotidiano de la comunidad. En el plano lingüístico estaríamos ante la consideración del bilingüismo en términos de ganancia, lo que implicaría la enseñanza de la lengua de la escuela pero también el refuerzo del conocimiento y el uso de la len-

gua de origen, pues ésta sería la base sobre la que se adquiriría la lengua vehicular. En la escuela esta ideología ha dado lugar a *programas educativos interculturales y antirracistas* que persiguen la igualdad, puesto que el reconocimiento y la valoración de otras lenguas, así como de otras formas culturales y de otros valores, entraña –o, al menos, busca intencionadamente– la modificación de las relaciones de poder entre mayoría y minorías. El conocimiento y el enriquecimiento mutuos supone la configuración de un “nosotros” que se sabe y se quiere diverso. Ello supone la modificación de los currículos, de los libros de texto, de las actividades, el trabajo sobre los prejuicios y las actitudes xenófobas, que han de ir dirigidos al conjunto de la comunidad educativa.

La cuarta y última posibilidad, la encontramos cuando la respuesta a las dos preguntas formuladas es negativa, es decir, cuando no se facilita el mantenimiento de la diversidad, ni tampoco el establecimiento de relaciones intergrupales. Nos encontraríamos, entonces, ante una ideología *marginadora*, que no suele expresarse en tales términos de forma explícita. En la educación esta ideología subyace a los programas que se fijan como objetivo combatir la desigualdad, bien porque se considera que ésta tiene sus raíces en la diferencia, y se trata, por tanto, de diluirla o eliminarla, o bien simplemente porque no se está preparado para hacerla frente o no se encuentra otro modo de hacerlo. En ambos casos, la asimilación cultural y lingüística se busca, no a través de la sumersión en las formas culturales y lingüísticas mayoritarias, sino a través de la separación estratégica y transitoria de quienes son distintos. Esta posición da lugar a *programas educativos de compensatoria* y podemos descubrirla de forma inequívoca cuando observamos una *dualización del sistema educativo*, con programas dirigidos sólo a estudiantes de origen inmigrante, que los separan de la vida del centro, o bien con procedimientos que terminan haciendo que determinados centros sean sólo para “inmigrantes”. Los progra-

mas estarían, así, dirigidos a alumnado “con problemas” o “déficit” y los centros serían considerados de “segunda categoría”. La marginación puede ser así consecuencia de la aplicación de un modelo asimilador. Cuando la diversidad se ve como fuente de desigualdad social, por lo que se desvaloriza y apenas se permite que se haga visible en la vida social, pero no se logra eliminarla, pueden ponerse en práctica programas para “compensar las diferencias”, mediante una separación transitoria, que en el caso de que no se obtengan buenos resultados puede hacerse definitiva, y por lo tanto marginar.

La reflexión sobre ambas preguntas y sus posibles respuestas indica cómo sólo en los programas interculturales y antirracistas, dirigidos a toda la comunidad educativa y que introducen cambios en la organización y el funcionamiento de los centros y en las formas de aprender y enseñar, encontraríamos una visión “problematizadora” de la educación. Su aplicación supone el cuestionamiento de las oposiciones tradicionales entre lo “normal” y lo “anormal-excepcional”, entre lo “primitivo” y lo “desarrollado”, lo “mayoritario” y lo “minoritario”. Mientras que otros programas que, o bien por su diseño o por su aplicación colocan a alumnos y alumnas de origen inmigrante en un área especial y separada del centro, o bien reservan para ellos “centros especiales”, estarían de facto desviándolos de una trayectoria académica y orientándolos hacia el mundo del trabajo. Por tanto, esta desviación comprometería la consecución de lo que es una exigencia del régimen democrático: asegurar el acceso de los descendientes de los trabajadores extranjeros a la educación y facilitar la movilidad social, de manera que no constituyan necesariamente una mano de obra sin especializar y puedan acceder en un futuro a otros puestos de trabajo.

Cumplir con esta exigencia democrática supone asegurar dentro de las escuelas la igualdad de oportunidades, de manera que el

mérito, con independencia del género, la clase y el lugar de origen, sean la clave del éxito escolar. Los obstáculos para ello son evidentes y de todo tipo, desde la necesidad de modificar el orden y la estructura social para integrar plenamente a estos colectivos, y para que estos trabajadores y sus descendientes puedan acceder a distintos estratos de la sociedad. Ello conllevaría una transformación profunda de las formas de hacer y de actuar, y del orden social establecido, para que aquellos que han inmigrado y para sus descendientes no sean relegados a los estratos más bajos de la sociedad y que su presencia se haga visible en todos los ámbitos (la política, los medios de comunicación, los puestos directivos y de liderazgo), en tanto que ciudadanos de derecho en pie de igualdad. La integración de las diferencias exige, por tanto, que no exista un cierre social que impida la movilidad social, el acceso a los recursos económicos y simbólicos a un sector de la población por su origen extranjero, sino que garantice el acceso a distintos ámbitos y posiciones sociales, esto es, que se garantice la igualdad de oportunidades. Sin embargo, con frecuencia las políticas migratorias consisten en actuaciones puntuales, como son los servicios dirigidos específicamente a los inmigrantes (como las aulas de bienvenida, la enseñanza compensatoria, o los cambios en los departamentos de orientación), y no al conjunto de la sociedad (programas de sensibilización, cambios en el currículo y en los libros de texto). Esta transformación entrañaría un cuestionamiento de los prejuicios étnicos, así como las ideologías y estados de opinión, que hoy por hoy restringen las expectativas que de este alumnado se tiene (y que se repiten en frases, como “ a los marroquíes no les interesa estudiar”, o “los ecuatorianos son muy manitas, pero no dan...”). E, incluso, algo mucho más profundo como es el que la categoría de “ciudadanos” o, incluso, el “nosotros” nacional abarque, como ocurre en países que se han construido a partir de los flujos migratorios (como Canadá o Argentina) a los inmigrantes y a sus descendientes (por mucho que hayan nacido en España o tengan la nacionalidad española, profesores

y alumnos siguen considerando a estos chicos y chicas como “marroquíes” o “chinos”, por ejemplo).

En este caso, con mayor claridad que en el caso de los adolescentes de clase baja estudiados por distintos autores (por ejemplo, Willis, 1978), las diferencias de clase y las culturales se imbrican y se refuerzan mutuamente. Así, los hijos de los trabajadores extranjeros a los que es preciso incorporar a nuestras aulas pueden haber iniciado su escolarización en otro país, se habrán familiarizado con otros contenidos y con otros modos de enseñar y aprender, no siempre valorados en su escuela de destino, y, además, pueden hablar otras lenguas, pero desconocer la lengua vehicular. Si de estos méritos se hace escasa valoración, ello contribuirá a confirmar la idea muy extendida de que estos alumnos “requieren un refuerzo para que se adapten” y, en último término, que lo que quieren y para lo que sirven fundamentalmente es para incorporarse de forma temprana y sin especializar al mercado de trabajo.

En los capítulos de este volumen, vemos cómo no son infrecuentes las contradicciones e inconsistencias, entre la defensa de modelos integradores y el tratamiento que luego se hace de las diferencias o la manera de categorizar a los estudiantes (véase capítulo 4). Estas contradicciones indican una pervivencia de un modelo asimilador, al igual que lo indica el hecho de que la administración madrileña opte por estos programas. El modelo asimilador derivaba, como hemos señalado, a veces en un modelo segregador y asistencial. Los distintos capítulos de este volumen muestran cómo en el día a día de la escuela, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones entre profesores y alumnos, y entre alumnos, se genera, como señalamos al exponer los modelos, desigualdad por la manera en la que se establece qué se considera un saber y una lengua legítimas, qué se entiende que es un estudiante y un comportamiento ideal en el aula, qué cabe esperar de los alumnos considerados “normales” y de

los otros. Dado que debido a la diversidad en la experiencia escolar y a las diferencias culturales, no todos los alumnos tienen igual acceso a estos recursos (conocimientos, lenguas, normas), ni pueden ser considerados alumnos “ideales”, ni siquiera “normales”, no se garantiza a todos por igual las oportunidades de éxito. Las ideas preconcebidas de qué cabe esperar de unos alumnos a los que se les ve como vocacionalmente trabajadores sin especializar o de los que se piensa no han sido apenas escolarizados, refuerzan esta desigualdad.

1.5 Al final del viaje, la lengua, entendida como un capital

Si con nuestro trabajo, pretendíamos capturar las consecuencias del paternalismo y de la desigual distribución de recursos y saberes entre el alumnado, el interés de aplicar una perspectiva sociolingüística se revela de inmediato. En primer lugar, debido a que la desigualdad y la exclusión social se ejercen y se construyen en la interacción cotidiana en las aulas. Pero, además, porque ambas están vinculadas a la distribución social de los recursos lingüísticos. La desigualdad social, económica, tiene su correlato en el universo lingüístico. Es evidente, que todos los miembros de una sociedad no cuentan con el mismo capital lingüístico, algunos serán monolingües, otros multilingües, algunos hablarán inglés, otros árabe, otros la variedad prestigiosa del español, etc. No todos habrán tenido las mismas posibilidades de adquirir esas variedades y formas lingüísticas (incluida, la lengua escrita o los registros académicos). La cuestión del capital lingüístico no puede desvincularse de la cuestión del valor (en nuestra sociedad no se cotiza lo mismo hablar inglés que árabe). Al igual que en el mercado de divisas, en el mercado lingüístico, las lenguas, los dialectos, los estilos no tienen el mismo valor de cambio. Y es ahí que la norma lingüística se vuelve socialmente relevante. El mercado lingüístico no es libre, hay normas que establecen qué voces y lenguas pueden circular y en qué dominios sociales, como la escuela. Como resultado de

ello, sólo podrán circular aquellas que son valoradas, que se consideran legítimas, adecuadas, valoradas (Bourdieu, 1982). Existe un orden sociolingüístico que configura un espacio discursivo jerarquizado (lenguas más o menos valoradas; dialectos y usos que pueden ser utilizados en unos ámbitos, pero que pueden ser rechazados en otros; formas comunicativas de aprender y enseñar consideradas eficaces y participativas –como el método comunicativo- y otras consideradas repetitivas o memorísticas; en suma, “hablantes competentes” e “incompetentes”, “buenos” y “malos” alumnos y alumnas). Esta desigual distribución de los recursos lingüísticos parece ir a la par de una desigual distribución de los conocimientos incluidos en el programa. Todo ello desemboca en la cuestión de la movilidad social, en la posibilidad de acceder a distintos espacios sociales o, al contrario, la posibilidad de que se ejerza un cierre social. La desigual distribución social de los recursos lingüísticos, su desigual valor, y la existencia de normas lingüísticas, permite que en determinados ámbitos se exija el uso de recursos que sólo poseen algunos sectores de la población. La norma lingüística puede ser invocada para excluir, otras voces y otras lenguas no pueden emplearse, y cuando se usan, son valoradas negativamente. Así sucede, por ejemplo, en las aulas con las variedades no peninsulares del español (con frecuencia se corrige a estos estudiantes, para que se evite el uso de palabras propias o se supriman los rasgos de pronunciación diferente, para que “se integran mejor”). Tal valoración negativa tendrá efectos sobre la trayectoria escolar.

1.6 El relato

La etnografía no es sólo el proceso de participación y observación de y en una comunidad, es también el producto, el resultado acabado de esa experiencia, el relato que de ella se hace para acercarla a unos lectores que pueden desconocerla o que les resulta enriquecedor verla desde otra perspectiva. Las formas que tradicional-

mente han adoptado estos relatos son de los más variados, desde descripciones académicas, a memorias, libros de viajes o novelas. En nuestro caso, hemos optado por una forma narrativa en la presentación de esta investigación, más próxima al reportaje que al género académico, ya que permite tramar retratos, fragmentos de clases y de entrevistas en los que se recogen experiencias y vivencias del alumnado y los docentes, y en un lugar menos destacado también las vicisitudes de las investigadoras, los obstáculos para acceder a los centros, sus emociones contrapuestas, y la dificultad de encontrar una posición de empatía con los protagonistas y al mismo tiempo de mantener la distancia necesaria para realizar una observación útil de las prácticas y de las relaciones.

Nuestro relato dirige la mirada hacia lo que sucede en el aula, enfocándose en la labor educativa, pero abarcando, también, el relato que empieza por el niño que no quiere aprender la lección, por el chaval que permanece en el aula como si estuviera en la calle (espacio de libertad), con el abrigo o la gorra puesta, por los chicos y chicas que a través del hip hop expresan su disconformidad y su rechazo a la exclusión y a la inutilidad de un esfuerzo que no parece conducir a nada. Este libro termina incorporando el relato del deseo y la resistencia.

Con estas consideraciones y en el día a día de la observación y recogida de datos, fueron surgiendo las preguntas que hoy consideramos relevantes: cómo se transforman los centros cuando la mayoría de los alumnos han iniciado su vida escolar en otros países, qué normas y qué comportamientos se dan por sabidos y se presentan como incuestionables, qué papel desempeñan las normas lingüísticas y cómo afectan al comportamiento en la clase, cómo se entiende el bilingüismo y la interferencia de lenguas, qué métodos de enseñanza y aprendizaje se consideran idóneos y cómo se adapta a ellos el alumnado, cómo nacen los grupos y cómo se negocian las identidades,

quiénes son vistos como normales y quiénes como extranjeros, cómo se transmiten imágenes de lo que significa ser español, marroquí o chino, cómo se acercan los docentes a estos jóvenes, qué puentes buscan para hacerlo y, por último, qué distancia existe entre las exigencias del sistema y lo que estos chicos y chicas pueden dar, de acuerdo con aquello para lo que se les prepara, cómo se naturalizan las ideologías asimiladoras y segregadoras y cómo se resisten los alumnos a ellas.

Todos estos aspectos se reflejan en mayor o menor medida en las páginas de este libro. Como toda etnografía, sin embargo, ésta se encuentra inacabada, tampoco ofrece respuestas definitivas. El multiculturalismo nos obliga a reexaminar los supuestos culturales que resultan centrales en la actividad en el aula, nuestro trabajo quiere contribuir a determinar qué es absolutamente importante para todos y qué es negociable.

En busca del buen
comportamiento en clase



2. EN BUSCA DEL BUEN COMPORTAMIENTO EN CLASE

Esther Alcalá Recuerda



IES Planetas

2.1 Aprendiendo a explorar

“Cuando alguien lee un texto cuyo sentido quiere descifrar, no desdén los signos ni las letras, ni los considera una ilusión, un producto del azar o una envoltura sin valor, sino más bien los lee, los estudia y los ama, signo por signo y letra por letra. Pero yo, que deseaba leer el libro del mundo y el libro de mi propio ser, desprecié sus signos y sus letras en función de un sentido que les había atribuido

de antemano. Y denominaba ilusión al mundo de las apariencias, considerando mis ojos y mi lengua como fenómenos contingentes y sin valor alguno”

Siddhartha, Hermann Hesse

Disciplina, comportamiento apropiado, saber estar,... ¿a qué docente, madre o padre no nos preocupan hoy por hoy estas cuestiones? Con el fin de emprender esta búsqueda en el pequeño mundo del aula y entender qué se entiende por buen comportamiento y quién lo define y evalúa como tal, nos hemos planteado una serie de preguntas que nos guiarán por el camino trazado en estas páginas. Aunque pueda parecer un acto ingenuo, el acto de preguntar nos permite aquí, como en la reflexión de Siddhartha, no dar por sentadas algunas ideas arraigadas y cuestionar el sentido que, por lo general, les atribuimos de antemano.

Para ser *buen* estudiante en un aula de la ESO, ¿qué hemos de saber? ¿Se busca en clase la participación de los estudiantes? ¿Cuándo y de qué manera intervienen en la actividad escolar? ¿Por qué algunos intervienen y otros no participan en absoluto? ¿Tienen algo que ver las diferencias socioculturales en las formas de interactuar? ¿Cómo se ha de comportar un alumno para que sea evaluado como bueno y competente? ¿Qué normas ha de cumplir para que su comportamiento se valore como bueno? ¿Cómo las conoce?

Y el profesor, ¿cómo y cuándo interviene? ¿Qué normas transmite? ¿Las cuestiona? ¿Qué expectativas tiene de sus grupos y estudiantes? ¿Tiene en cuenta que pueden existir diferencias en los conocimientos, la comunicación y los comportamientos debido a distintos factores sociales y culturales? ¿Qué aspectos de un estudiante valora como negativos y cuáles como positivos? ¿En base a qué criterios? ¿Cómo influye todo esto en la evaluación final del grupo? Y en la posterior trayectoria educativa y social del estudiante, ¿qué impacto tie-

nen dichas expectativas y evaluaciones? ¿Existe alguna relación entre las formas y criterios de evaluación del profesorado y el origen nacional del alumnado? ¿Y entre los procedimientos de agrupación escolar por rendimiento académico –que generalmente conducen al fracaso o al abandono escolar– y la concentración de estudiantes no autóctonos en un aula?

En las páginas que siguen no pretendemos dar respuesta a todas estas preguntas, pero sí aportar luz acerca de qué se entiende por el buen comportamiento de un estudiante en clase. Para ello, nos centraremos en un aspecto que parece desempeñar un papel clave en esta definición, las rutinas compartidas. Estas rutinas consisten en actos que se reiteran, pero que no son mecánicos; actos en los que se manifiesta el saber social que tienen las personas acerca de la actividad en la que están participando y acerca de su participación y la de los demás en ella (Giddens 1984: 3). Quizá no lleguen a ser comportamientos rituales, prefijados y establecidos por la institución en la que se enmarca la actividad; no obstante, estas rutinas se desarrollan por medio de una serie de secuencias que parecen repetirse, tal vez porque hayan sido fijadas al inicio de las asignaturas a las que asistí; al menos antes de mi llegada en octubre.

Las rutinas escolares se rigen por una serie de normas interaccionales y sociales y por unos criterios de valoración que, aunque a menudo quedan implícitos, estructuran tanto la actividad desarrollada como la evaluación de los comportamientos del alumnado. Puesto que las clases comienzan en septiembre, es posible, por ejemplo, que las normas de participación y comunicación en cada materia se hayan ido estableciendo a lo largo de las primeras semanas. Y es precisamente en los momentos en que esa actividad rutinaria se desafía u obstaculiza cuando las normas y criterios se hacen explícitos y podemos aprehender, entonces, lo que se considera buen comportamiento.

Materias tan diversas como Matemáticas, Ciencias Sociales o Procesos de Comunicación parecen tener algo en común: una serie de rutinas por las que se rigen y que se van consolidando a lo largo del curso; las cuales, a su vez, permiten a los estudiantes y profesores embarcarse en una misma actividad sin necesidad de reiterar las mismas normas de intercambio habituales una y otra vez; aunque a veces sí se haga.

Unas veces estas reglas se respetan y mantienen; otras se trasgreden o incumplen por intereses diversos de los distintos participantes, o quizá por simple desconocimiento por parte de los nuevos miembros (entre los que me incluyo). Sin embargo, como veremos, pareciera que es sobre todo en estas ocasiones – cuando se incumple o trasgrede la norma que rige la rutina -, cuando las reglas se hacen explícitas y permiten a alguien como yo, externa al juego de la clase, ser consciente de ellas y entenderlas.

De manera que, cuando la profesora o el profesor reprenden (o, en menor medida, felicitan) a sus estudiantes por su comportamiento, suele suceder que la norma se hace manifiesta. Por tanto, las formas de evaluar los comportamientos muestran qué normas rigen la rutina de la actividad escolar. Esto, además, puede permitirnos ver si la actividad evaluadora se realiza de manera inclusiva o selectiva; es decir, si al evaluar los comportamientos el profesor o la profesora pretende hacer comprender a los estudiantes que respetar y cumplir las normas es por el bien común y por la cohesión del conjunto de la clase; o si trata de marcar al que se comporta diferente con la intención de excluirlo del grupo y no permitirle participar a su manera. Estudiar el comportamiento trasgresor en las rutinas escolares nos permitirá indagar el efecto que tiene la trasgresión en la evaluación final del alumnado y en su trayectoria futura.

2.2 Primeros pasos: la llegada al IES Planetas y la acogida de 2º B

Como el resto de los autores de este libro, traté de penetrar en estas cuestiones utilizando la etnografía como herramienta de trabajo. Sólo conviviendo con los protagonistas de la actividad escolar durante un periodo prolongado de tiempo, podría conocer la realidad estudiada desde dentro. Esta posición como observadora privilegiada me permitía empatizar con estudiantes y profesores y al mismo tiempo tomar la distancia adecuada para la reflexión. Con el fin de que las rutinas que se habían naturalizado en clase fuesen redescubiertas a nuestros ojos, la etnografía permitía la dualidad de la mirada ingenua del que dice desconocer, junto a la visión del estudioso de alguno de los aspectos involucrados.

El centro escogido para que me permitiera responder a estas y otras preguntas fue el IES *Planetas*, ubicado en la zona noroeste de Móstoles (corona metropolitana suroeste de la Comunidad de Madrid). El instituto de educación secundaria estaba situado prácticamente a las afueras de Móstoles, rodeado de zona ajardinada y cerca de las vías del tren. Lindaba con un colegio de educación primaria y ambos edificios escolarizaban estudiantes residentes principalmente en el barrio más próximo, aunque también –especialmente en el caso del instituto– procedentes de otras zonas más céntricas de la ciudad. El IES *Planetas* no sólo ofrecía Educación Secundaria Obligatoria, sino también Bachillerato y otras enseñanzas dentro del programa de Garantía Social.

Un 9% del alumnado era de origen extranjero. En total, 57 estudiantes de distinta nacionalidad acudían a este instituto. Al inicio no nos resultó tan relevante el distinto origen nacional de los estudiantes puesto que, según la opinión de algunos de los profesores del IES

Planetas, la diversidad con respecto al origen nacional, cultural o étnico se consideraba un rasgo diferencial más de entre todos los que ya poseían los estudiantes. No obstante, posteriormente notamos que ciertas agrupaciones que se realizaban en base al rendimiento escolar en las materias instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas) habían conformado el grupo con mayor número de estudiantes de origen extranjero de 2º de la ESO: 2º B; el cual coincidía exactamente con el de peor rendimiento en Lengua. Por ello, nos preguntamos si la forma de organizar las agrupaciones (en base a los resultados académicos del año anterior) estaba de alguna manera relacionada con el hecho de que los estudiantes no fueran autóctonos y, de ser así, por qué y con qué consecuencias.

Entrar en aquel lugar, tan luminoso, nuevo y bien equipado, me hizo experimentar las posibles sensaciones de pertenencia al instituto que algunos de los estudiantes debieron sentir al estar allí escolarizados durante una parte importante de su vida, la adolescencia. Nora, la tutora de 2º B me confirmó dos años más tarde que el equipo docente y demás personal administrativo trabajaba “la interpretación sobre el contexto en el que viven y que se identifiquen con el centro para saber que éste es su lugar”; cuestión de interés para nuestra investigación por los efectos integradores que esta idea podía producir incluso en el barrio en el que el centro se ubicaba.

Los primeros contactos con Alba, la orientadora del IES Planetas, se debieron a un conocimiento previo casual: mi hermano menor había estudiado en aquel instituto y la orientadora conocía mi trabajo en la universidad. Fue ella quien me presentó a la tutora de 2º B de aquel curso 2003/2004, una persona que me abrió las puertas generosamente en todo el proceso; el cual, dicho sea de paso, acaeció de forma paralela a momentos personales muy importantes de mi vida: mi embarazo y el nacimiento y lactancia de mi primer hijo.

Aquella conexión inicial –y quizá también las circunstancias personales– ayudaron de forma imprevista en el proceso de acogida que recibí. Nadie se interpuso en mi camino: varios profesores accedieron a tenerme presente en sus clases y tanto los estudiantes como sus padres y madres autorizaron las grabaciones de audio y vídeo desde el primer momento (no olvidemos que se trataba de menores). Simplemente, me dejaron acompañarles. De manera que logramos que se me admitiera como participante en la arena de la clase, gracias a la colaboración incondicional de Nora, tutora y profesora de Lengua y Literatura Castellana y de Procesos de Comunicación del grupo 2º B.

Mi recorrido por las aulas fue cambiando a lo largo del curso escolar 2003/2004. Me aventuré en las clases de Lengua y Literatura Castellana, Procesos de Comunicación, Ciencias Sociales, Matemáticas y en alguna clase esporádica de Compensatoria de Lengua. Mi presencia fue continua durante el curso 2003/2004, y en el 2004/2005 volví varias veces al centro para conocer los resultados finales de 2º B y para entrevistar de nuevo a la tutora y a los estudiantes con el fin de conocer la trayectoria socioeducativa que habían seguido después de un curso completo e indagar así en las expectativas de futuro que les movían.

Cuando entré por primera vez en un aula para grabar lo que allí dentro sucedía, me encontré con un ambiente abierto y amable que trataba de reproducir ante mis ojos (y mis aparatos de grabación) aquello que solían hacer cuando no había presencia externa alguna. Las interacciones que grabé muestran que esa reproducción se conseguía cada vez con más naturalidad, hasta que llegó el momento en que, no es que yo desapareciera, sino que me convertí en una más e, incluso, se llegó a hacer referencia a mi presencia en algunas, aunque escasas, ocasiones.

¿Por qué en general no se me “incluía” en la interacción? Porque todos queríamos seguir las reglas del juego y sabíamos que yo no estaba dentro de esa aula de forma habitual; con lo cual, si lo que los participantes suponían era que yo quería recoger lo “cotidiano” en el aula, mi presencia y los cables, los micrófonos y el cuaderno de campo éramos todo menos corriente. Así, hacían oídos sordos y ojos ciegos a mi presencia.

Y es que durante la clase los estudiantes fingían ignorarme; pero, sobre todo al principio, se repetían las miradas de reojo, los cuchicheos y las sonrisas hacia el rincón trasero donde me solía situar; y alguna mirada de complicidad me enviaba de vez en cuando también la profesora o el profesor de turno. La observadora se sentía observada. Esto no quiere decir que mi presencia cambiara el discursar habitual de estas clases. Me sorprendió, por ejemplo, que algunos estudiantes se pasasen notitas o tiraran bolas de papel cuando el profesor o la profesora se giraba hacia la pizarra, aún a sabiendas de mi mirada vigilante.

En los pasillos, al llegar a la clase y, sobre todo, tras sonar el timbre, yo volvía a ser una participante más y se me tomaba en consideración, se me preguntaba si iba a volver, si me había servido lo que había grabado y qué tal avanzaba mi investigación o mi estudio. Era como si, al cambiar de actividad, también las normas de intercambio se trasformasen.

En mi observación silenciosa durante este recorrido por las aulas, traté de indagar en las rutinas por las que se regulaba la participación y la comunicación en clase, en las normas que regían el uso del material y la realización de los ejercicios, y en la manera en que el docente reprendía, corregía o aprobaba el comportamiento de sus estudiantes. ¿Por qué estos aspectos? Porque a lo largo del trayecto

observé que la cuestión de quién entraba en las reglas del juego y quién no, o en qué momentos sí y en qué momentos no de la actividad de la clase, no sólo me mostraba los saberes sociales de los participantes acerca de la actividad de clase, sino que también me aportaba una visión bastante clara de lo que era considerado por parte del profesorado un “buen comportamiento” y, por ende, un “buen estudiante”, en oposición a los comportamientos y estudiantes trasgresores. Identificar a los “buenos estudiantes” equivalía, de alguna manera, a identificar a los que, a ojos de los docentes, tendrían mayores posibilidades de acceder a los estudios superiores y al ascenso social. A esto es a lo que dedico las próximas líneas. Pero antes, permítanme presentarles al resto de mis compañeros de viaje.

Como hemos comentado, la conformación de este grupo no estaba exenta de interés, pues en la evaluación del año anterior la Comisión de Coordinación Pedagógica había decidido sugerir, a los estudiantes que en el primer grado habían suspendido o aprobado con dificultades las asignaturas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas), que se inscribieran en las asignaturas optativas de Procesos de Comunicación y Taller de Matemáticas, respectivamente; y a aquellos que les había ido bien en dichas asignaturas en 1º, que se apuntaran a Francés. Al comparar los usos en los cuatro institutos estudiados, comprendimos que se trata de un procedimiento habitual que permite al centro realizar una estrategia “agrupación por rendimiento” para poder trabajar de forma específica, en función de las necesidades concretas de los estudiantes. Esta era la visión que trasmitían los profesores promotores de dicha medida, pues en los claustros suele haber divergencias sobre cuestiones como esta.

De esta manera, 2º A era el curso que más estudiantes con optativa de Francés tenía; 2º C tenía estudiantes con la optativa de

Francés y de Procesos de Comunicación; 2º D era el curso en el que la mayoría había optado por Taller de Matemáticas (aunque había algunos con Francés también), y 2º B tenía estudiantes de Procesos de Comunicación y de Taller de Matemáticas.

El curso escogido para mis observaciones de aula fue 2º B, con estudiantes de entre 13 y 15 años, 7 chicas y 17 chicos. Del total de 24 estudiantes, 17 tenían como optativa Procesos de Comunicación y 7 de ellos, Taller de Matemáticas. Ninguno tenía Francés como optativa, lo que nos hizo suponer que, en 1º, ninguno de estos estudiantes había sido bueno en Lengua o Matemáticas. Según la tutora, que no estuvo nunca de acuerdo con esta medida de “agrupación por rendimiento”, estos chicos no tenían dentro del aula modelos buenos en los que fijarse y con los que motivarse para mejorar.

Este procedimiento de agrupación terminó conformando el aula con más estudiantes de origen extranjero del IES Planetas. Sabiendo que 17 estudiantes habían tenido dificultades en Lengua, en un principio no me pareció extraña la idea de que los más necesitados de apoyo en esta asignatura pudieran ser nuevos estudiantes cuyas familias fueran procedentes de países no hispanohablantes. Sin embargo, para mi sorpresa, la lengua de la mayor parte de los estudiantes era el español o venían de países con el castellano como lengua oficial. En concreto, en el aula había 16 estudiantes españoles y 8 estudiantes de familias emigrantes. De estos ocho, seis procedentes de países hispanohablantes, dos chicos ecuatoguineanos, una chica y un chico ecuatorianos, un dominicano y un boliviano; y sólo uno originario de un país no hispanohablante, un alumno portugués. Por último, un estudiante hijo de polaco y española.

Por otro lado, según las evaluaciones del Departamento de Orientación y de la Comisión de Coordinación Pedagógica, el estu-

diante de familia polaco-española y el de familia boliviana eran los únicos de origen diferente al español que no tenían necesidades de Compensación Educativa durante aquel curso académico; tampoco 14 de los 16 estudiantes españoles necesitaban asistir a clases de Compensatoria. Sí lo necesitaban, en cambio, ocho estudiantes de 2º B, dos chicos españoles y el resto de origen extranjero: la chica y el chico ecuatorianos, los dos alumnos ecuatoguineanos, el alumno dominicano y el portugués, ambos repetidores. Todos ellos se separaban en clase de Lengua y de Matemáticas para reforzar sus conocimientos en estas áreas a través de un programa curricular de mínimos, basado en materiales y contenidos de 6º de Educación Primaria. Otro estudiante, también español, estaba recibiendo apoyo de un pedagogo terapeuta del programa de Integración.

En esto consistía la diversidad de nuestra clase en cuanto a edad, género, origen nacional, lengua familiar y necesidades educativas. Uno de los aspectos que me interesaba estudiar era por qué dentro de esta agrupación por bajo rendimiento, se realizaba otra para los alumnos con aún mayores dificultades educativas (grupo de Compensatoria), en la que la proporción de alumnos de origen extranjero era todavía mayor: seis de ocho. Cuanto peor rendimiento y más dificultades, mayor número de alumnado no autóctono parecía concentrarse. ¿En base a qué criterios se estaba evaluando a los estudiantes? ¿Por qué se daba esta coincidencia?

2.3 Rutinas: estructurando la clase y la comunicación en el aula

Son varios los aspectos que podemos conocer de antemano respecto de lo que es una clase de instituto. Aunque no seamos conscientes de ello, partimos de un conocimiento compartido bastante

amplio: somos capaces de reconocer, por lo general, cuándo empieza una clase y cuándo acaba, intuimos qué tono hemos de emplear si somos estudiantes y en qué forma tenemos que dirigirnos al profesor, cómo debe hablar el profesor y cuándo se espera que intervengamos, lo que se puede decir y de lo que no se puede hablar, lo que es negociable y lo que parece estar establecido con mayor rigidez... Y si todo el mundo sigue las reglas de este juego, la clase discurre con normalidad.

A medida que me adentraba en el micro-mundo de cada asignatura, aprendí a reconocer ciertas reglas de interacción en clase que se daban de forma habitual, e incluso esperada, por los actores. Dichas reglas abarcaban desde la manera de estructurar la clase hasta el procedimiento para gestionar la comunicación. Por supuesto, sendas tareas se emprendían y estaban dirigidas por los profesores, aunque la participación y cooperación de los estudiantes resultaban imprescindibles, al punto de que si esta cooperación no se daba, el desarrollo de la clase parecía atascarse, ralentizarse o, simplemente, no llevarse a cabo.

En Matemáticas, el desarrollo de la lección estaba pautado de tal manera que el profesor explicaba breve y claramente la lección teórica; a continuación, pedía a los estudiantes que respondieran a una serie de ejercicios –normalmente sacados del libro de texto, pero también otros improvisados por el profesor cuando no eran suficientes– para averiguar si habían entendido y conseguir que aplicaran los conceptos teóricos recién adquiridos. Por último, se corregían los ejercicios en clase, siguiendo una forma, también repetida y bien conocida por todos los estudiantes: de uno en uno, la primera fila hacia atrás, la siguiente hacia adelante y así sucesivamente, empezando desde las filas de su derecha y hacia su izquierda. Cuando era necesario, salían a la pizarra para resolver los ejercicios;

si no, se leían en voz alta y el profesor los anotaba en el encerado para todos.

En el siguiente fragmento de una interacción se observa cómo dicha fórmula de comportamiento en el aula estaba pautada, de manera que si alguien se salía de lo reglado, el profesor o los propios estudiantes lo redirigían de nuevo, sin perder tiempo:

Fragmento 2.3.1

INTERACCIÓN EN EL AULA

{Tras la corrección de un ejercicio que Eva no había respondido bien}
(5") {{golpe de tiza}}

Profesor: ¡¡Hombre por! Dios! Yo no lo puedo entender de verdad.
(3")

Raquel: {en voz muy baja} Queda otro

Profesor: Ya lo sé que queda otro, sí; venga a ver el siguiente, el efe.
Venga Eva a ver

Eva: equis eleva -equis dos menos
{tiza}

Incluso, algunos estudiantes anticipan su turno, debido a que conocen el orden habitual que se sigue en la corrección de tareas:

Fragmento 2.3.2

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesor: Vale. Continúa el siguiente, el ce

Eduardo: yo

Profesor: Eduardo

Eduardo: ee cinco equis menos entre paréntesis tres equis menos dos, igual...

En la misma clase se puede escuchar otro tipo de rutinas o secuencias en las que se resaltan aspectos menos estructurales de

toda la actividad de la clase y que tienen que ver, por ejemplo, con el uso de materiales en el aula, con los pasos que se han de dar para resolver un ejercicio o con la forma de exponer los contenidos. El profesor dice: "Y esto lo quiero ver en el cuaderno ¿eh? O sea, primero escrito tal como está en el libro y luego en lo que quedaría quitándole el paréntesis". Y a continuación, mientras Beatrice resuelve el ejercicio, el profesor reitera: "eso ya es el segundo paso; el primer paso es como está escrito en el libro, el segundo paso ya es quitar el paréntesis".

Y lo mismo sucede en otras clases, como en Ciencias Sociales, donde parece que la actividad de la clase está pautada. Lo habitual es que se siga una primera estructura de tres bloques bien marcados, ya se empiece o se continúe con un tema del libro: lectura del texto, comprensión de lo leído a través de preguntas guía de la profesora o simplemente resumiendo, y subrayado de lo más importante. Tras esta tarea, que abarca la parte inicial de casi todas las clases de Sociales (salvo cuando se dedican íntegramente a la realización de actividades), se hacen una serie de ejercicios o del libro, o preparados por la profesora, o bien se elabora un esquema que recoge y completa lo subrayado, para que los estudiantes lo tengan resumido y puedan estudiarlo más cómodamente con vistas al control de cada jueves. En el siguiente fragmento se puede advertir de forma clara cómo existen unas pautas conocidas (tanto la del subrayado como la de la elaboración de un esquema), que, si se van a ver modificadas por alguna razón, la profesora lo hace explícito:

Fragmento 2.3.3

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesora: Bueno, esto, y esta pregunta que vamos a leer ahora, a título de curiosidad, ¿eh? Porque yo no os voy aa... Sería todo un tema a dar, y yo creo que no vamos a entrar en- en la dinastía de

Trastámara. Aquí, lo que nos importa, ??son las siguientes ideas: venga vamos, os las voy aa- a leer yo para que las subrayéis, venga, en esta ocasión, esto es un poco complicadito; os lo hago yo. {tos}ruido}. *Enfrentamientos nobiliarios en Castilla. (4") En Castilla, los nobles se apropiaron de tierras. Incrementaron sus rentas, y quisieron imponer su voluntad a los monarcas. ¿Eh? Esa es la idea fundamental que recogeré yo en el esquema que oss haré. Esta idea se recoge como fundamental...*

De la misma manera, se pueden estudiar las reglas de interacción dentro del aula a través de la simple observación del comportamiento no verbal de los estudiantes. Me refiero, por ejemplo, a lo que ocurría los minutos iniciales de los miércoles en la clase de Procesos de Comunicación.

Tras sonar el timbre de comienzo de clase, la tutora empezó a organizar oralmente el desarrollo de los siguientes 50 minutos. Un poco más tarde, dos estudiantes se levantaron a solicitud de la profesora y repartieron unas carpetas a sus compañeros. La siguiente en levantarse fue Teresa al escuchar su nombre. Ésta se dirigió a su mochila, cogió un libro, se lo entregó a la profesora y metió dentro una ficha que le dio; luego, fue al mueble, al que luego supe que llamaban "biblioteca de aula", metió el libro, se entretuvo un rato en escoger otro, lo hojeó, repitió una vez más el proceso y, cuando se decidió por uno, se lo enseñó a la profesora. Esta le pidió que hiciera la ficha que estaba en su interior, le dijo "ese te va a gustar, Teresa" y apuntó unos datos en su propio archivador, mientras Teresa se sentaba a rellenar la ficha y guardaba el libro recién cogido en su mochila. Ya en su mesa, Teresa sacó un folio que parecía escrito por ella de su cuaderno y lo archivó en la misma carpeta que le habían dado, pero por la parte de atrás; completó la ficha y se levantó a dársela a Nora. Este complejo proceso, que duraba varios minutos por cada estudiante que decidía cambiar, me sorprendió por lo familiarizados que con él parecían estar los chicos.

La sorpresa empezó a mermar cuando observé que Minerva, José Francisco, Paulo y Edna hacían prácticamente lo mismo tras escuchar su nombre. Al final, correspondió a los mismos dos estudiantes ir recogiendo todas las carpetas o archivos de sus compañeros para guardarlas luego en la Biblioteca de aula. Estaba totalmente ritualizado: cada miércoles, al inicio de la clase de Procesos y, cuatro horas más tarde, en la de Lengua, los que habían acabado la lectura de un libro de la Biblioteca de aula, a una señal de la profesora, lo dejaban y cogían otro, entregando la ficha-resumen del que devolvían a Nora, la profesora; y aquellos que habían escrito un texto, bien de tema libre, bien sugerido por la profesora, ese día lo metían en sus archivos de texto. Todos lo sabían menos yo, que lo fui averiguando tras presenciar dichos comportamientos, preguntar a Nora en varias entrevistas y analizar nuevamente esta actividad.

Aquel día, Nora había comenzado diciendo: “hoy nos toca biblioteca de aula. Entonces, os digo cómo vamos a hacer la sesión. Lo primero que vamos a hacer es cambiar el libro y archivo de textos”. Después de dedicar unos minutos a pedirles que realizaran una tarea mientras acababan de cambiar los libros –para no armar alboroto–, recordó quién era el encargado de repartir los archivos, en este caso José Gabriel, quien se levantó, una vez abierto el mueble que había al lado de la puerta, sacó dichos archivos y los repartió entre sus compañeros ayudado por Sergio. La maestra dijo entonces: “voy llamando para cambiar libros”, y un poco más adelante continuó: “a ver, David, ¿cambias?”, para lo que recibió una respuesta negativa, al igual que de Beatrice y otros que la siguieron. Así, continuó nombrando uno por uno a los estudiantes presentes, quienes realizaron, de forma más o menos similar, la rutina no verbal que hemos mencionado más arriba. Al descubrir esta rutina tras un posterior análisis comprendí mejor dicho comportamiento.

*FOTO 2.3.1***COMPOSICIÓN DE LA BIBLIOTECA DE AULA, 2º B, IES PLANETAS**

- Libros de la Biblioteca de aula,
- Archivos de los estudiantes (izquierda) y fichas para realizar el resumen de la lectura (centro y derecha), junto a un diccionario,
- Otro material y más libros por archivar.

Por último, en otra clase de Procesos de Comunicación, de hecho la primera que grabé, allá por octubre de 2003, en el aula de referencia con la clase casi completa (exceptuando a los 7 estudiantes que estaban en Taller de Matemáticas), asistí a una puesta en común de una tarea solicitada el día anterior por la profesora: el árbol genealógico de cada uno de los estudiantes de clase. El aula se redistribuyó en forma de U frente a la pizarra y a la profesora. Alrededor de ella se sentaron los estudiantes, quienes –quizá por falta de práctica– estaban algo revoltosos, aunque –siguiendo su tónica habitual con Nora– también muy participativos. No todos leyeron su pequeña “investigación familiar”; pero quienes lo hicieron fueron escuchados por los demás atentamente y, tal vez, esto se debiese a las constan-

tes referencias de la tutora a las reglas de interacción en una puesta en común. Es curioso cómo, aquel mismo día, en el repaso previo a la lectura de los estudiantes, en el que Nora recordaba por qué había surgido la idea de hacer un árbol genealógico, la profesora repasó las formas de participación en el aula, sobre todo con el fin de conseguir silencio. Por ejemplo, cuando se arma un revuelo por parte de las múltiples y simultáneas respuestas de los estudiantes, Nora advierte: "uno por uno, para que nos escuchemos (...) David, sin palabra no se habla".

Es más, al inicio de la clase, en otra intervención de la maestra queda patente que existen una serie de rutinas comunicativas que ella previamente ha hecho explícitas en clase de Lengua, a la que, no lo olvidemos, no asisten los estudiantes de Compensatoria. Este recordatorio perseguía que los alumnos adquirieran y cumplieran con la norma relacional de escucha atenta al interlocutor: "vamos a ver, poner en común quiere decir, Juanfran, que vamos a comunicarnos entre nosotros sobre este tema; pero no nos podemos comunicar si no nos escuchamos. Siempre que uno habla, lo hemos estudiado en Lengua, ¿verdad? (...) pero fijaos bien, (...) no se da la comunicación si el receptor no quiere, si hay un emisor que quiere enviar un mensaje pero el receptor no pone los medios para que el mensaje llegue, el mensaje no puede llegar".

Resulta interesante este tipo de repaso e insistencia, ya que, varios estudiantes no están presentes en clase de Lengua y quizá no han escuchado estas reglas que Nora ya ha mencionado antes. El esfuerzo de la profesora por no dar nada por sabido se observa en repetidas ocasiones. Y es que es a ella, entre todo el profesorado de este grupo, a quien parece asignarse –por relación con su asignatura o porque el resto de profesores así se lo solicita– la responsabilidad de enseñarles las reglas de comunicación, no sólo para

su comportamiento dentro del aula, sino también para su uso en la sociedad, lo que nos lleva a conectar esta rutina interaccional con las normas socio-escolares que desarrollaremos en el siguiente punto.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando uno de los estudiantes no está presente en clase de Lengua, puesto que va a Compensatoria, ni en Procesos de Comunicación, ya que escogió Taller de Matemáticas? Es el caso de un solo estudiante: Obiang, de Guinea Ecuatorial, quien tuvo la peor de las calificaciones y evaluaciones por parte de todo el profesorado de 2º, y que era considerado, aún después de un año, como el más conflictivo de clase por sus propios compañeros. No sabemos con toda seguridad si el hecho de no compartir estas normas de comunicación que enseña Nora en estas asignaturas influyó en la mala evaluación por parte de sus profesores y compañeros. En cualquier caso, parece perfilarse como un factor más de entre todos los que inciden en el no respeto de las normas de socialización socio-escolar.

Lo que hemos observado en este apartado son una serie de rutinas predefinidas por las que se rige el comportamiento del aula, que se van consolidando a lo largo del curso y que permiten a los estudiantes y profesores embarcarse en una misma actividad sin necesidad de reiterar las mismas normas de intercambio habituales una y otra vez; aunque como hemos visto a veces sea necesario. Como avanzábamos al inicio, estas reglas unas veces se respetan y cumplen; otras se rompen y trasgreden por intereses diversos de los distintos participantes (avanzar más rápido, no querer entrar en las reglas del juego). Y sólo cuando se incumplen, se considera necesario hacerla explícita en el aula, en el resto de los casos se dan por sabidas, independientemente de las circunstancias de los estudiantes.

2.4 Normas socio-escolares y normas del aula

Existen una serie de normas que no parecen tan intrínsecas al juego relacional de la actividad en clase, sino que más bien son previas o las constituyen factores que podríamos considerar externos al contenido de las asignaturas. A estas las llamo normas socio-escolares, porque son reglas que parecen tener cierta proyección en el mundo exterior al instituto, es decir, en la sociedad –de hecho, se denominan también habilidades sociales–, lo cual parece enfatizar el carácter marcadamente normativo con el que se manifiestan en el aula. En los siguientes subapartados podremos observar a qué tipo de normas me refiero y cómo el profesorado de este grado y grupo insiste en su aplicación y cumplimiento por parte de los estudiantes. Esto es esperable, dado que la institución escolar es uno de los principales espacios de transmisión de normas sociales y, como comenta la tutora en una entrevista: “porque todo este tema de hábitos en primer ciclo es importante, ¿no?”.

2.4.1 “¿Qué tengo que hacer contigo para que no se te olvide?”

En las horas de grabación que recogí en el IES Planetas, la oración que encabeza este apartado –o alguna de sus variantes– aparece de forma acusadamente frecuente, sobre todo en lo que se refiere a olvidos de material para las clases correspondientes. Esto puede querer decir al menos dos cosas: que algunos estudiantes de 2º B eran muy olvidadizos y, por otro lado, que los profesores consideraban de especial relevancia que los estudiantes aportasen el material necesario para cada clase en todo momento.

Este tipo de normas socio-escolares se hacen mucho más explícitas en la clase de Compensatoria, y esto seguramente se deba a que es uno de los objetivos que se fijan sus profesores: aportar a

los estudiantes las habilidades sociales necesarias para saber estar en clase. He aquí un fragmento en el que Lina, la profesora, “desesperada” ante el hecho de que Obiang olvide el cuaderno que debe traer al aula, recuerda la norma habitual que ha de cumplirse:

Fragmento 2.4.1.1

INTERACCIÓN EN EL AULA

Obiang: Profe

Profesora: Dime

Paulo: ¿Qué pasa ahora?

Edna: Esto no es mío

Obiang: Que se me ha olvidado el cuaderno ese; es que no- me he confundí'o...

Sergio: ESTO

Obiang: ...con el cuaderno...

Profesora: Vamos a ver (3") {pausa de silencio} ¿QUÉ tengo que hacer contigo pa que no se te olvide?

(1")

Obiang: Es que profe que me he olvidado (...)

Profesora: TÚ TIENES UN HORARIO

Obiang: Sí, lo tengo

Profesora: Y en el horario está puesto el día que tienes Lengua

Obiang: Sí

Profesora: Entonces cuando metes los libros en la cartera... (1")

¿Qué? ¿Miras el horario o no lo miras?

Obiang: Sí, sí, sí, lo miro

Profesora: ¡Pues cuéntamelo!

{Edna se ríe}

Obiang: Se m'ha olvidao

{Murmullos de los otros estudiantes}

Profesora: ¡Ya! ¡Pues entonces es que no has mira'o el horario! (1")

Porque te tocaba Lengua. Yo te doy un folio y me lo repites al... (2")
me lo repites al cuaderno

{Murmullos estudiantes}

Debido a los olvidos recurrentes de cuadernos y trabajos, la profesora de Compensatoria amenaza al final de la clase con un castigo, aunque este no parece amedrentar a uno de sus estudiantes, quien más bien aprovecha la ocasión para convertirla en una broma:

Fragmento 2.4.1.2

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesora: A ver, una cosa, mañana, quien no me traiga terminado eso o se le olvide en su casa el cuaderno, la ficha, [y sus cosas...]

Raúl: [¡Le pegas!] ¡Le pegas! {se ríe}

Profesora: Raúl, ¡por favor! de verdad... una notita en la agenda comunicándoselo a sus padres en el cuaderno

Raúl: ¡Pa decorarla!

{risas}

Profesora: Para decorarla, sí.

{risas}

Tras observar esta reafirmación de las normas, que se daba de forma más marcada en la clase de Compensatoria, comprobé que también en el resto de las asignaturas ocurría algo parecido. El profesor de Matemáticas, Rafael, insiste en que no está bien olvidar el cuaderno o faltar a clase sin justificación, entre otras cosas porque incumplir esas normas influye en la evaluación. Obsérvense las respuestas humorísticas y contradictorias de los estudiantes:

Fragmento 2.4.1.3

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesor: A ver ¿a quién más se le ha olvidado el cuaderno?

Leo: {en voz baja} A mí

Profesor: Pues hacerlo

Jesús: Yo no lo tengo pero porque falté, profe.
(2")

Profesor: Pues faltaste, sin un justificante... (()) Pues luego así, lo llevamos claro. Estamos haciendo metro y metro, pero pa'atrás (())

José Antonio: Yo no vine tampoco

Profesor: Pues sí, pues sí, tú ya lo verás; a final de curso ya me lo dirás. Y ojalá me confunda. (2") Ya veréis qué bien nos lo vamos a pasar. (3") José Antonio, también; no viniste y ¿por qué no viniste?

(1")

José Antonio: ¿Eh?

Profesor: ¿Por qué no viniste?

Raquel: ¿Por qué (()) se ríe, Francisco?

Eva: Sí

Profesor: (()) no hacemos lo que hay que hacer! Yo pensé que empezamos bien este trimestre, por lo menos, o esta evaluación; pues ya vamos estropeándola ¿verdad?

Eva: Sí

Raquel: {en voz baja} No

Minerva: {en voz baja} Sí

El vincular la falta de material con la inasistencia injustificada y con que el trimestre se vaya "estropeando" muestra la importancia que a estas normas les da Rafael –o Lina en el ejemplo anterior–, aunque no parece que algunos estudiantes las perciban como cruciales. Pareciera que, ya sea a través de la amenaza o a través de la insistencia, los profesores quisieran crear una conciencia de auto-responsabilidad.

2.4.2 "Los nombres en las fichas, por favor"

Otra de las normas más reiterada en las clases es la de identificarse, cuando los profesores piden trabajos o ejercicios para corregir; es decir, que los estudiantes pongan el nombre en aquello que entregan, además de no olvidar entregarlo. De nuevo, esto sucede con mayor frecuencia en Compensatoria:

*Fragmento 2.4.2.1***INTERACCIÓN EN EL AULA**

Profesora: Las fichas dee...

Juan Miguel: {en voz baja} Bien, bien

Profesora: ...de la sopa de letras

José Francisco: Se me olvidó, profe

Paulo: ((me too))

Profesora: Pero bueno, a ver, ¿qué tengo yo que hacer para que me traigáis...?

Juan Miguel: Profe, a mí me falta una; ahí la he hecho...

Profesora: Los nombres en las fichas, por favor

Sergio: Profe...

José Gabriel: Déjame ahí

Sergio: ...yo tengo esto hecho, por este la'o

Edna: Profe, ¿eso es una nota!

José Gabriel: Sí

Edna: A [mí una nota no]

Sergio: ¡A mí por lo! menos no se me olvida. A todos se os -se os ha olvidao algo

Lina trata de evitar los posibles olvidos adelantándose a ellos ("los nombres en las fichas, por favor"). A pesar de ello, los olvidos continúan, como indica un comentario de Juan Miguel: "profe, ¡que no he puesto el nombre!", o de la propia profesora más adelante, cuando está corrigiendo: "este, que no quiere poner el nombre". Con referencia a la norma anterior, la profesora no es la única que juzga negativo olvidar el trabajo solicitado, hasta Sergio lo menciona al final del fragmento escogido: "a mí por lo menos no se me olvida...", lo cual podría querer decir que una parte del alumnado va interiorizando y respetando ciertas de estas normas.

Asimismo, y de forma humorística, incluso irónica, se explicita la norma de poner el nombre en clase de Ciencias Sociales al menos un par de veces: la primera anticipándose, la segunda, al día siguiente,

mostrando que Nina, la profesora, había hecho bien en anticiparse, por- que alguien, en este caso Claudia, no cumplió con lo solicitado:

Fragmento 2.4.2.2

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesora: Aquí uno que quiere que juegue yo a la- ¡a adivinar! no tiene nombre (3") {tos} Bueno [¿alguien...]

Claudia: [Es mío]

Profesora: ...que reconozca su propia letra?

Claudia: Es mío

Profesora: ¡ay Claudita! ¡Es de ella! Ella quiere que sea de esas adi- vinas que salen por la tele que las conocéis todas {murmullo} {risas}

Profesora: La Aramis

Jesús: Aramis Fuster

2.4.3 "Hemos quedado que la clase acaba cuando acaba"

Aportar el material adecuado, justificar las ausencias e identi- ficarse en los trabajos realizados son normas que se transmiten con el fin aparente de que los estudiantes, de forma individual, se responsa- bilicen de sus actos. A continuación veremos cómo se "negocia", esta vez en comunidad, el final de las clases.

Estábamos casi al término de la asignatura de Procesos de Comunicación; se escuchó el timbre y, tras un pequeño alboroto, la profesora realizó una advertencia a sus estudiantes: "hemos quedado en que la clase termina cuando termina, no antes". Resulta curiosa esta expresión puesto que da la sensación de que finalizar la clase no se basa en ningún hecho objetivo –como el sonar del timbre-, sino en algo que parece haberse negociado entre todos y explicitado previa- mente, si no impuesto por la profesora.

Esta negociación sobre el final de clase puede tener lugar no sólo al final de la clase, sino antes:

Fragmento 2.4.3.1

INTERACCIÓN EN EL AULA

{En medio de murmullos, alboroto y conversaciones paralelas de los estudiantes}

Profesora: A ver...

Leo: Yo tengo una propuesta

Profesora: Cuando suene el timbre para parar, nos vamos a quedar si no terminamos lo que queda

{Continúan las voces}

Varios alumnos: ¡Pss!

Leonard: ¡Eh, callaros!

Francisco Javier: ¿Qué quieres tronco? ¿Os queréis callar?

Jesús: ¡Eh!

(...)

Profesora: (...) ¡Francisco Javier!, ¿quieres que salgamos más tarde?

(...)

{suena el timbre, empiezan los murmullos y las voces}

Profesora: Espero a que calléis. (2") La propuesta de trabajo es la siguiente (...)

(...)

Profesora: (...) Hasta mañana. Subid las sillas

{voces y ruidos}

Los estudiantes acaban colaborando, puesto que les interesa terminar la clase en el momento en que suene el timbre y no más tarde; por lo tanto, podríamos incluso deducir que las palabras de la profesora, en la clase que corresponde a la última hora del jueves, pueden ser tomadas casi como una advertencia: si no terminamos a tiempo, nos quedamos el tiempo que haga falta.

De hecho, cuando se dirige a Francisco Javier, parece que nos encontramos ante una amenaza, que responsabiliza al interlocutor de un perjuicio que puede causarse a todo el grupo: “Francisco Javier, ¿quieres que salgamos más tarde?”. Este hecho obliga a responsabilizar a cada miembro del grupo del bienestar del conjunto. Si nadie “interrumpe” o “alborota”, saldremos a buena hora, lo cual nos interesa a todos. Este parece ser un ejemplo de norma inclusiva; contribuye a que la clase sea percibida como un grupo, a pesar de las diferencias existentes entre los estudiantes. El hecho de señalar a Francisco Javier, quien de hecho está tratando de colaborar en que se cumpla, muestra la expectativa negativa de la profesora con respecto a este estudiante en concreto (espera que no colabore por lo general y le llama la atención por ello, no por lo que dice en ese momento).

Se podría decir que el incumplimiento de las normas interaccionales o disciplinares de los estudiantes hizo que se trasgrediera la norma habitual del fin de clase; lo que llevó al intento de negociación (o imposición de la profesora) y a la colaboración de los estudiantes.

Por otro lado, al no contar ya con la evidencia material o física del fin de la clase (el sonido del timbre), era necesario que la profesora, quien sin duda dirige la clase, diese varias muestras de que ésta había terminado, tanto con una despedida ritual conocida por todos: “hasta mañana”, como pidiendo a los estudiantes que realizaran una acción que indica el fin definitivo de las clases por ese día: “subid las sillas” (a las mesas, se entiende).

Acabamos de explorar cómo ciertas normas surgen en el aula y en qué momento tienden a formularse explícitamente. Todos estos ejemplos nos muestran cómo estas reglas y normas existen. Su objetivo parece ser tanto aportar cierta cohesión en la actividad escolar o académica del grupo, como explicitar lo que se considera el buen com-

portamiento de un estudiante o de una persona instruida, según los que así las valoran, que suelen ser los profesores. Y se respetan en mayor o menor medida en función de los intereses, del conocimiento y hábito de cumplir dichas reglas y normas e incluso del humor de los estudiantes, que son los que aparentemente tienen que aprender a cumplirlas, según el juego de la escuela.

2.5 El guardián de la puerta: formas de evaluar el comportamiento

“Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner, reprit le roi. L'autorité repose d'abord sur la raison. Si tu ordonnes à ton peuple d'aller se jeter à la mer, il fera la révolution. J'ai le droit d'exiger l'obéissance parce que mes ordres sont raisonnables”

Le Petit Prince, Antoine de Saint-Exupéry.

Como acabamos de ver, las normas y reglas existen, en cierta medida, para que todos los participantes de una actividad conozcan la manera en la que se han de comportar, pero también para guiar hacia el buen comportamiento de los estudiantes. Debido a que quienes tienen el papel de transmitir las normas y buscar su debido cumplimiento en la escuela son los maestros y profesores, es en la evaluación que el profesor hace del comportamiento del alumno en lo que he centrado más mi atención. A continuación, vamos a ver de qué manera los maestros evalúan o valoran los comportamientos dentro del aula y cómo, en este rol evaluador, desempeñan el papel de guardianes del acceso al aprobado académico y, con ello, posiblemente al éxito social.

En absoluto queremos decir con esto que las formas de valorar o evaluar el comportamiento de los estudiantes por sus propios compañeros carezcan de importancia. En un momento determinado de una clase de Ciencias Sociales, las risas y comentarios de

los compañeros son valorativas –incluso acusadoras– y Nina, la profesora, lo advierte haciendo el siguiente comentario: “de todas maneras, fijaos, ¿eh? soy más permisiva que vosotros porque cuando yo os digo que... *copiando*, los demás: ¡*SÍ, SÍ, copiando, mira!* y *Obiang: jji jji!*”. Igualmente, los estudiantes valoran las actitudes de sus profesores, como por ejemplo cuando Raúl le comenta a Lina: “¡hala profe!, a todos les pones bien menos a mí, ¿no? Me tienes manía”.

No obstante, es en el juicio de la persona de autoridad en el aula en el que insistimos por varias razones. La primera, porque nos permite observar cómo pueden influir en la evaluación académica las expectativas que tienen de antemano los profesores con respecto a los estudiantes y al cumplimiento de unas determinadas normas. La segunda, y de mayor impacto en la trayectoria académica y social de los estudiantes, es porque en la interacción continuada podemos observar el efecto que produce en la evaluación final del estudiante la forma de valorar un determinado comportamiento dentro de clase.

Si el profesor o profesora considera a uno de los chicos de la clase como “buen estudiante”, es probable que sea porque sigue las normas de comportamiento de forma impecable o, simplemente, apropiada. Este estudiante tendrá mayores posibilidades de obtener un aprobado (o una mejor nota) en esa asignatura e, incluso en el resto, si los demás profesores están de acuerdo con esta imagen positiva de él. Ahora bien, si el profesor juzga negativo el comportamiento de un determinado estudiante (o de un grupo de estudiantes), es más probable que sea calificado con un suspenso, lo que le cierra posibilidades de ascenso académico y social.

¿Qué tipo de comportamientos que puedan conformar una imagen negativa del estudiante se juzgan? Si observamos los frag-

mentos citados, podemos extraer las evaluaciones o valoraciones más frecuentes dentro del aula. Estas giran en torno a tres ejes principales que he denominado “contenido”, “comportamiento interaccional” y “comportamiento escolar”.

El “contenido” se refiere a cómo se evalúa la respuesta a una demanda del profesor, en particular, si se ciñe al tema y se relata de forma correcta. Por ejemplo, “y el gallego, muy bien”, en la asignatura de Procesos de Comunicación.

El “comportamiento interaccional” remite a cómo se evalúa la búsqueda de silencio, atención y disciplina, en particular para que los estudiantes se escuchen unos a otros y al profesor o profesora. Por ejemplo, “uno por uno, para que nos escuchemos”, en Procesos de Comunicación.

El “comportamiento escolar” a cómo se evalúan los procedimientos ejemplares o modélicos frente a los que incumplen las normas (olvidos, faltas, etc.). Por ejemplo, “cuando metes los libros en la cartera... ¿Qué? ¿Miras el horario o no lo miras? (...) Entonces es que no has mira'o el horario! Porque te tocaba Lengua”, en Compensatoria de Lengua.

La evaluación de los comportamientos en el aula permite detectar si se han adquirido y cumplido de forma correcta las reglas interaccionales y las normas socio-escolares. Y también nos permitirá averiguar, a través de un pormenorizado análisis, si la actividad evaluadora tiene una intención inclusiva o selectiva.

En las entrevistas al profesorado, hemos ido descubriendo lo que podrían considerarse prototipos clásicos de estudiante. Por un lado, está el estudiante trasgresor o conflictivo, y en esta clase había

varios, pero escojamos el caso de Obiang. Aparentemente este chico era muy participativo y sociable. Según su tutora, era líder de un grupo en el instituto. Dentro de la actividad escolar, levantaba la mano para hablar, pero solía contestar antes de recibir el permiso o cuando se le había concedido a otros. Quería leer siempre en Ciencias Sociales, sin dejar participar a sus compañeros. Olvidaba muy a menudo su material o las tareas (por esta razón se le llamó la atención en Compensatoria de Lengua y en Ciencias Sociales). Además, intervenía en momentos en los que no debía intervenir, según el juego de la clase dirigido por los profesores; y era visto por sus compañeros como conflictivo por las peleas que ocasionaba en el patio. Era el único estudiante que, por estar en Taller de Matemáticas y en Compensatoria de Lengua, tenía pocas horas a la semana con su grupo completo y sólo iba a tutoría con Nora, la profesora de Lengua y Procesos y tutora del grupo.

Un segundo modelo de estudiante era el pasota. Diego, sin duda, tenía este puesto. Al entrar en el aula, no se quitaba la cazadora: era como un indicio de que no entraba en clase. Los profesores muy raras veces le daban la palabra o se dirigían a él, quizá porque asistía a clases de apoyo en muchas ocasiones, lo cual no le permitía seguir ningún curso completo y no tenían expectativas de que fuese a responder apropiadamente. Las veces que se dirigían a él era para llamarle la atención, para hacerle callar y poco más. Era especialista en hacer dibujos en libros, cuadernos y mesas. Además, pasaba notitas ocultas a Claudia de continuo, haciendo de los compañeros que físicamente los separaban, cómplices de la transmisión.

Por último, encontramos el prototipo del buen estudiante (teniendo siempre en cuenta que es dentro del grupo de peor rendimiento). Eduardo seguía al pie de la letra, esforzándose incluso por dar más, las órdenes y peticiones de los profesores. La profesora de

Sociales tuvo que hacerle una mención especial cuando hizo un trabajo que el resto de sus compañeros había olvidado: un listado con las Comunidades Autónomas, diferenciándolas de las provincias. Eduardo no sólo realizó tal listado, sino que lo complementó con las banderas y escudos de cada Autonomía. En Matemáticas parecía anticipar su turno y estar preparado para ello, respondiendo a los ejercicios y problemas de forma adecuada. En Procesos y Lengua, reconocía sin dificultad las reglas de interacción y, cuando quería participar, siempre levantaba la mano y esperaba la señal de la profesora para realizar su intervención. En ninguna ocasión, durante las sesiones de grabación, se le llamó la atención por haber olvidado el material, no faltaba a clase... en otras palabras, parecía cumplir con todos los requisitos de un buen estudiante.

Si nos preguntamos qué trayectoria académica correspondía a cada uno de estos alumnos, comprobamos que sólo Eduardo, prototipo del buen estudiante, superó las asignaturas de Lengua, Matemáticas y Sociales en junio. Frente a los resultados de Diego y Obiang, Eduardo es el único que pasó al siguiente curso, 3º de la ESO. Obiang fue enviado por su familia a Valencia por "gamberrear en verano", según un compañero suyo, y suponemos que allí está en otro instituto; Diego, por su parte repitió 2º de ESO y sigue recibiendo clases de apoyo en varias asignaturas.

La tutora de 2º B era muy consciente de la relación existente entre expectativas, formas de valorar el trabajo en el aula y resultados de la actividad escolar de los estudiantes. Explica esta relación haciendo referencia a la teoría del espejo. Según ella, cuando un estudiante participa con su ejercicio en el aula y es considerado por el profesor y el resto de sus compañeros como un ejercicio malo, esto desmotiva a los estudiantes, quienes, a su vez, perderán parte de su autoestima y evitarán participar en la medida de lo posible. Por ejem-

plo: “¡hombre por Dios! {golpe de tiza} yo no lo puedo entender de verdad”. Si la participación o intervención es considerada como positiva, el estudiante estará motivado para seguir participando y esforzándose en cada ocasión. Por ejemplo, “porque, como ha dicho muy bien David, vuélvelo a repetir que lo has dicho genial”. He ahí la importancia de las formas de valorar y evaluar en el aula y de las expectativas que se va conformando –ya desde principio de curso– el profesorado con respecto a cada estudiante; sobre todo cuando sabemos que expectativas y evaluaciones repercutirán en el éxito o fracaso académico de los estudiantes; de unos estudiantes que son etiquetados por el centro y por buena parte del profesorado como un grupo de bajo rendimiento.

2.6 ¿Inclusión o exclusión?

Antes de tomar distancia en la tarea etnográfica, creí observar que en este instituto parecíamos estar ante un intento de construcción de un nosotros a partir de los conceptos de inclusión, de valoración positiva de las diferencias y de pertenencia al instituto. Sin embargo, la cuestión de la diferencia parece haber influido sobremanera en el hecho de que se reuniera en un mismo grupo a estudiantes con distintas características o dificultades de comprensión o producción lingüística, lagunas en contenidos matemáticos, problemas familiares o de autoestima, etc. Se trata de una diferencia que los profesores y psicopedagogos identifican con la falta de hábitos socio-escolares, con una mala comprensión de la lengua vehicular o de las operaciones matemáticas básicas y con un bajo rendimiento académico. Estas “carencias” hacen que en 2º B, el grupo valorado como el de más bajo rendimiento, se concentren el mayor número de estudiantes de origen inmigrante; y que, en la sub-agrupación de Compensatoria de esta clase, el 75 % de los estudiantes proceda de familias de nacionalidad extranjera.

Esta visión de la diferencia como problema parece haber tenido una incidencia negativa en el grupo. En la evaluación del primer curso se consideró que estos estudiantes eran los que mayores dificultades de aprendizaje tenían. Al pasar a 2º curso, se les introdujo en una misma clase donde las expectativas del centro y de los profesionales parecen haber cuajado entre ellos: “somos la peor clase”, “soy el más conflictivo”, “no sé escribir”, “me cuesta trabajo leer”, “hablo mal”... Estas cuestiones se dejan ver de forma clara en las trayectorias que tanto dentro del instituto como fuera, en la sociedad, están tomando sus vidas. Muchos han repetido curso; los que no podían “por ley”, han pasado a 3º, pero formando parte de programas de Diversificación o Compensatoria; y otros han dejado el instituto por diversas razones: ir a trabajar en la empresa familiar o volver a su país, entre otras. Pocos, muy pocos, han aprobado el curso y pasado a 3º con todas las asignaturas superadas. En sus entrevistas un año después, una mínima parte muestra entusiasmo por los estudios superiores y por el aprendizaje en general. La mayoría quisiera realizar algún módulo-taller o directamente salir al mundo laboral tras terminar 4º de la ESO. Es la hora de evaluar los resultados de esta agrupación por rendimiento. Parece que en lugar de ser un procedimiento de integración de los diferentes, resultó más bien en uno de segregación por rasgos específicos. En parte, estos rasgos diferenciales han sido evaluados como de “bajo rendimiento”, según unos criterios de evaluación consensuados por un profesorado social y culturalmente homogéneo y que pocos se atrevieron a poner en cuestión. No obstante, y a la luz de los resultados, se decidió no repetir la experiencia.

En el *IES Planetas* nos dicen que las normas son las mismas para todos; pero este particular grupo de estudiantes no parece seguirlas de forma adecuada, ya sea por desconocimiento, falta de asimilación de las normas o simple contestación. Es precisamente por este hecho por el que se generan con más frecuencia de forma explí-

cita las normas y se evalúa de determinada manera la disciplina y el comportamiento en clase. ¿Se han transmitido las bajas expectativas que los profesores tienen en este grupo de estudiantes en la forma de explicitar estas normas y de evaluarlas? Este agrupamiento por rendimiento, ¿ha provocado en los estudiantes la desmotivación y el desencanto por los estudios superiores y por el aprendizaje en general? ¿Hacia dónde llevan este tipo de procedimientos que no parecen tan excepcionales? Si el fin es la integración escolar y social de los estudiantes, esta no parece haber dado sus frutos.

Coda. Aprendizaje en dos viajes paralelos

Al igual que en el proceso de mi embarazo, hay ciertos asuntos que no se conocen bien hasta que no se viven en la propia piel, hasta que no te tocan de cerca o hasta que no los ves desde dentro. El grado de conciencia de los procesos como un todo con sentido nos lo aporta el análisis de lo vivido tiempo atrás con nuevos ojos, las experiencias previas narradas por otros –aunque en otros contextos y otras pieles–, y el contraste con los que han atravesado por la misma situación junto a ti: las distintas perspectivas. Pero el proceso es de por sí enriquecedor y los frutos nos enseñan mucho a cada paso.

Los hijos nos enseñan, cuando hacen algún gesto o emiten algún sonido, que somos las madres y los padres los que lo interpretamos para tratar de comprender lo que dicho gesto o sonido quiere decirnos; pero, a la vez, al nosotros interpretarlo de dicha forma y reiteradas veces, vamos construyendo junto a ellos lo que en el futuro va a significar ese gesto o sonido para los dos. Es posible que el lenguaje, el conocimiento y el pensamiento funcionen de la misma manera, construyendo, siempre en relación, el sentido de nuestras palabras, creencias y acciones. Parece que el buen comportamiento en clase también se construye en interacción; pero, al igual que los progenito-

res, maestros y profesores tienen el poder de imponer su forma de interpretación, de definición y de enjuiciamiento del comportamiento del otro (hijo o estudiante), únicamente en base a su experiencia del mundo.

Eso es lo que aprendí en este viaje a las aulas: lo que he querido transmitir con esta breve descripción etnográfica es lo que, durante esta aventura, construimos la clase de 2° B, varios de sus profesores y yo misma. Ahora les toca a ellos construir o modificar sobre este conjunto de ladrillos lo que ellos consideren pertinente, a través de sus recuerdos de lo que fuera nuestra experiencia común, aunque he tratado de entretejer sus voces y participaciones a lo largo de este modesto encaje. A día de hoy, tras el camino recorrido, no me sorprende que los lazos con ellos sigan aún vivos.

Como *Siddhartha*, a lo largo de este viaje etnográfico he tratado de leer, estudiar y amar, signo por signo y letra por letra, el mundo de esta aula, sus relaciones y vivencias, con el objetivo de aprender de ellas. Es difícil no atribuir un sentido de antemano a los hechos y dichos que presenciamos con tantas teorías preestablecidas en nuestra mente. No obstante, lo que viví no fue una ilusión, y las apariencias son en realidad los datos en los que he basado mis impresiones. Creo que, al final de aquel curso, aprendí no a comportarme, sino a descubrir cómo contruíamos y valorábamos nuestros comportamientos.

Las aulas de enlace:
un islote de bienvenida



3. LAS AULAS DE ENLACE: UN ISLOTE DE BIENVENIDA

Miguel Pérez Milans

“En la experiencia educativa de los niños y las niñas procedentes de familias gitanas o inmigrantes se juega no sólo buena parte de su futuro, sino también del futuro de la escuela y del modelo y actitudes de integración que estamos fraguando.”

Incorporación o Asimilación.

La escuela como espacio de inclusión social,

Eduardo Terrén.

Antes de comenzar mi trabajo de campo en el instituto de Educación Secundaria Violetas, un centro situado en la localidad madrileña de Fuenlabrada, me habían dicho que el programa educativo que regulaba las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid (el programa Escuelas de Bienvenida) había sido concebido como un espacio de transición entre la llegada y la escolarización normalizada. Me habían contado que estas aulas habían sido diseñadas para los alumnos de origen extranjero que se incorporaban a nuestro sistema educativo sin conocimientos de español. Estos alumnos, a partir de entonces, iban a ser agrupados temporalmente en aulas en la que se les enseñaría esta lengua con el objetivo de que pudieran acceder a los grupos ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria con las mayores garantías posibles de integración. Por lo tanto, la finalidad de este programa educativo era la de desarrollar un curso intensivo y transitorio de lengua que, siendo previo a la incorporación total de estos estudiantes a la enseñanza reglada, permitiera su introducción gradual en la misma, evitando así su segregación o marginación en aulas separadas (véase Martín Rojo, 2003).

Sin embargo, según transcurrieron los meses en el instituto (de ahora en adelante, IES Violetas), empecé a percibir que su Aula de Enlace, que había iniciado su actividad por primera vez en el centro apenas dos semanas antes de que yo llegara, se iba definiendo como un espacio que, lejos de ser el imaginado puente de tránsito a la “normalidad”, se asentaba como un refugio aislado para los alumnos ahí destinados.

El objetivo inicial de mi entrada en ese centro era observar la forma en que la lengua española se enseñaba y se aprendía en ese espacio de transición hacia las aulas ordinarias, tarea que formaba parte del proyecto de investigación en el que todos los autores de este libro participábamos. Dentro de aquella Aula de Enlace, mi interés se centró primeramente en la comunidad china, debido a que conocía una de sus lenguas (el chino mandarín). Sin embargo, ese conocimiento dio lugar a una experiencia de inmersión que yo no esperaba, ya que favoreció desde el principio el establecimiento de relaciones de ayuda y cooperación con el centro: mediante la asistencia a las profesoras del Aula de Enlace en el trabajo con los alumnos recién llegados de China, mediante la traducción de documentos al chino mandarín solicitados por el departamento de orientación y a través de tareas de interpretación en las entrevistas entre las profesoras del centro y los padres de origen chino. El conjunto de todas estas actividades me permitió acceder a la cotidianidad del Aula de Enlace y, por extensión, a la de todo el instituto, ayudándome a establecer relaciones con todos sus protagonistas (alumnos, padres y profesores), quienes aportaron a mi trabajo sus diferentes experiencias y puntos de vista.

Esa inmersión fue precisamente lo que me permitió ser testigo de un proceso por el que, paulatinamente, la recién creada Aula de Enlace se iba separando y aislando del resto del *IES Violetas*, de

manera que el espacio de transición que debía servir de puente que facilitara el ingreso se convertía poco a poco en una isla dentro del instituto. Aquella desconexión progresiva, que pasó a formar parte de las preocupaciones y reflexiones del personal docente del instituto, parecía ser el resultado de una visión bastante arraigada que considera que la llamada "atención a la diversidad" no atañe al conjunto del centro. Igualmente, en las entrevistas veremos cómo también parecen faltar los puentes necesarios de conexión cultural, escolar y de comunicación entre el Aula de Enlace y el resto del centro. Comprobar si esta situación de hecho se producía pasó a ser uno de los objetivos centrales de mi trabajo, ya que si la prometida estancia temporal en un programa "especial" se convertía en irreversible, los estudiantes de otro origen y con otras lenguas podrían quedarse progresivamente al margen de la vida académica ordinaria del centro. Muchos profesores y profesoras compartían esta preocupación, que, como vemos en el conjunto de este libro, no sólo parece darse en este centro.

¿Qué ocurriría con estos estudiantes al término de su tiempo en el Aula de Enlace?, ¿se conseguiría hacer realidad el objetivo de la "separación transitoria" y se les incorporaría plenamente a los grupos ordinarios de Educación Secundaria? Estas preguntas comenzaron a inquietarme, de manera que reorientaron el objetivo inicial de mi trabajo hacia el seguimiento de todo el grupo de estudiantes del Aula de Enlace a través del tiempo, desde su entrada en ésta, en febrero de 2004, hasta su esperada incorporación a los grupos ordinarios de Educación Secundaria, a lo largo del año 2005. Es este paso por el Aula de Enlace la historia que aquí voy a contar; se trata de una historia estructurada en cuatro partes, cada una de ellas con un subtítulo de reminiscencias literarias que captura las diferentes fases de este relato: *Viaje al centro de la isla, Construyendo el nunca jamás, En busca del puente perdido y Náufragos*.

3.1 Viaje al centro de la isla, o el Aula de Enlace en el IES Violetas

Dos profesoras españolas, tres alumnos chinos, dos brasileños, tres marroquíes, una ucraniana... y una lengua común de enseñanza y aprendizaje: el español. Cuando entré por primera vez al Aula de Enlace del IES Violetas, un día 11 de febrero de 2004, fue evidente de inmediato que no se trataba de una clase como todas las demás del centro. En su interior se encontraban los protagonistas de esta historia, los alumnos, de entre catorce y dieciséis años de edad, que formaron parte del programa Escuelas de Bienvenida durante el tiempo de mi observación: Gao Sheng, Shi Qing, Feng, Rodrigo, Arnaldo, Fadila, Fátima, Assya y Halyna.

Además de que ninguno de los estudiantes era nacido en España, esta aula contrastaba con las clases que la rodeaban: a la izquierda, en la clase contigua y con la puerta abierta, un profesor resolvía ejercicios de álgebra básica en la pizarra mientras 25 estudiantes, sentados en filas de a dos, le indicaban, por turnos y según designación del mismo profesor, los diferentes pasos del ejercicio en cuestión; en el aula de la derecha –sin visibilidad al interior–, se oía, entre tanto, la voz de un profesor que, con cadencia constante y con el apoyo de una resonancia típica de auditorio, parecía estar explicando un tema sobre el Islam en la asignatura de Sociales. ¿Cuáles eran, entonces, el conjunto de características que hacían que estas dos clases contrastaran con el aula de enlace situado entre ellas?

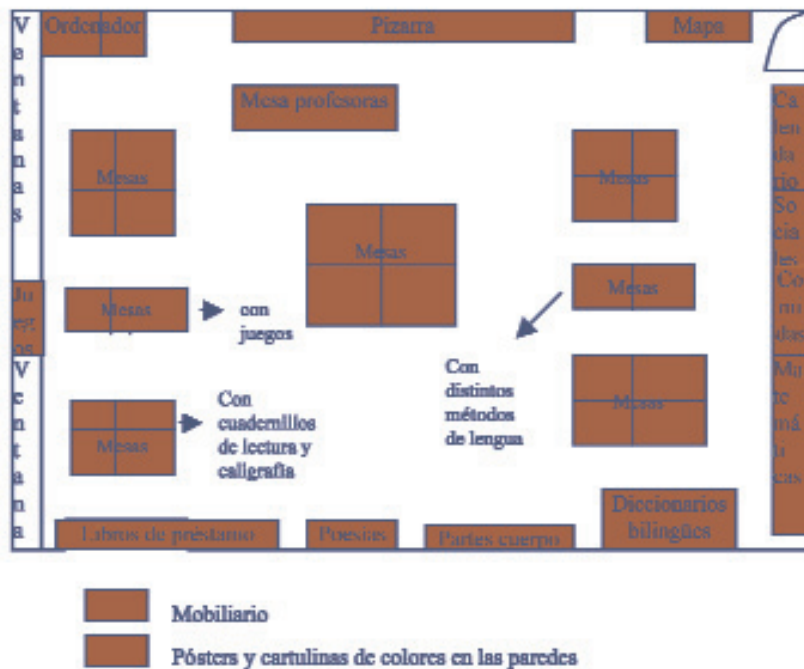
En primer lugar, la organización del espacio del Aula de Enlace ya indicaba al visitante que no se encontraba en un aula ordinaria de Educación Secundaria. De hecho, aquella primera mañana, después de presentarme a las profesoras del aula y de que éstas me

introdujeran a los alumnos (“Miguel viene a ver cómo trabajamos, a ver cómo aprendéis”), no sabía muy bien dónde situarme. En otras circunstancias me hubiera sentado al final y habría atendido desde allí a lo que ocurría, pero la disposición de la clase me lo impedía. Las mesas no estaban emparejadas formando líneas paralelas y mirando a la pizarra, como era de prever, sino que se agrupaban en diferentes áreas del aula formando distintos rincones de trabajo: área de Naturales y Matemáticas, área de habilidades sociales, rincón de lectura, área de caligrafía y ortografía, mesa de juegos, zona de fonética, rincón de los métodos comunicativos y mesa de trabajo en gran grupo (Ver gráfico 3.1).

En las paredes de la clase se señalaban con grandes cartulinas de colores cada uno de estos rincones de trabajo. Estas paredes también estaban decoradas con numerosos objetos, como poemas relativos a la solidaridad en las diferentes lenguas de los alumnos, planos del metro de Madrid y planos de la ciudad de Fuenlabrada, calendarios, fotografías de alimentos recortadas de revistas y de periódicos que se agrupaban según el tipo de establecimientos donde se obtienen (panadería, pescadería, carnicería, etc.), además de instrumentos didácticos variados.

Aparte de las cuestiones relacionadas con la distribución y la organización física del espacio, la atmósfera que se respiraba en el Aula de Enlace también era diferente a la que se podía encontrar en cualquiera de las clases de alrededor. Los alumnos no estaban sentados y callados durante todo el tiempo, sino que se levantaban libremente y se movían de un lado a otro de la clase: practicaban fórmulas aprendidas para pedir rotuladores de colores a las profesoras o para pedirles ir al servicio; o bien eran las profesoras quienes les daban instrucciones a ellos, de forma muy pausada, articulada y elevada en volumen, para que fuesen al servicio a rellenar una botella

Gráfico 3.1
CROQUIS DEL AULA



de agua o para que bajasen a conserjería a por tiza. En general, el ambiente de trabajo parecía muy relajado y alegre, de manera que profesoras y alumnos hablaban espontáneamente y de forma simultánea desde los diferentes rincones en los que cada grupo trabajaba. Incluso resultaba curiosa la forma en que una de las profesoras bromeaba con dos alumnos, Feng y Rodrigo, mientras trabajaba con ellos: “¿tú?, tú no eres chino, ¡tú eres ruso!”, le decía a Feng, mientras lo empujaba por el hombro a modo de broma; éste reaccionaba con una cara que denotaba entre sorpresa e incredulidad: “¡no!, ¡no!, ¡yo, chino!”.

El tiempo durante cada mañana también se distribuía de una forma poco habitual para un aula de Educación Secundaria, entre otras cosas porque la enseñanza del español la impartían conjuntamente dos profesoras, Candela y Victoria, en lugar de una sola. Victoria trabajaba desde las 8:30 hasta las 12:30, mientras Candela se incorporaba a las 10:30 y permanecía en el aula hasta las 14:30. Por esta razón, los tradicionales toques de sirena que dividían la sesión matutina en fragmentos de 45 minutos para el resto de las aulas del centro no tenían ningún significado en ésta. Como es común en todo colegio o instituto, cuando la sirena sonaba el bullicio y el ruido estallaban repentinamente en todo el centro: las mesas y las sillas de todas las aulas rompían a chirriar, los profesores abandonaban unas clases para dirigirse a otras, los alumnos salían al pasillo a conversar... Sin embargo, un aula en el centro, el Aula de Enlace, se mantenía al margen del barullo. Ahí, las profesoras y los alumnos seguían trabajando como si nada ocurriera.

Esta distribución horaria, además de particular, condicionaba la organización de las actividades en el aula, donde los contenidos y las metodologías con que se trabajaban las unidades didácticas cada semana también eran muy diferentes a los del resto de las clases del

instituto. Victoria, por ejemplo, tras los típicos rituales que se suelen seguir en las aulas al comienzo de cada sesión (saludos, colocación de los estudiantes en su sitio, ruego de silencio y escritura de la fecha en la pizarra), empezaba cada mañana pidiendo a un estudiante que señalase, en un panel que había colgado junto a la pizarra, el día de la semana que era y la situación meteorológica, para lo que utilizaban fichas de tela adherentes con grandes dibujos infantiles que representaban, o bien el sol, o bien nubes o lluvia. Tras esta actividad inicial, y después de que Victoria explicaba los conceptos nuevos de cada lección y los alumnos los practicaban individualmente haciendo algunos ejercicios –lo cual parecía acercarse al tipo de trabajo cotidiano en un aula ordinaria–, la llegada de Candela rompía esta dinámica y volvía a introducir actividades distintas a las de las otras aulas. Así, a partir de ese momento –y hasta las 12:30–, las dos profesoras se encargaban de explicar, apoyar y supervisar de forma simultánea el trabajo de todos los grupos, los cuales se centraban en diferentes tareas según el rincón o área en que se encontraran y según las necesidades y el progreso de cada uno. Era en ese tiempo cuando más difícil resultaba hacerse a la idea de que uno se hallaba en un centro de Educación Secundaria Obligatoria.

En el aula, algunos alumnos trabajaban más independientemente que otros: escuchaban con auriculares unas cintas en las que se practicaban ejercicios de fonética, hacían ejercicios en libros de texto de enseñanza de español como segunda lengua, trabajaban la caligrafía con los cuadernillos Rubio de toda la vida o resolvían ejercicios de Matemáticas o de Ciencias de la Naturaleza del libro de texto que les correspondería por curso. Otros alumnos, en cambio, necesitaban el apoyo más constante de las profesoras, como los que debían leer en voz alta cuentos infantiles, o los que se dedicaban a leer frases que iba acompañadas de dibujos de animales (por ejemplo, el dibujo de un gato que se acompañaba de tres oraciones presentadas

una debajo de otra: “Yo tengo un gato; Mi mamá tiene un gato; Mis hermanos tienen un gato”), o bien los que en silencio rellenaban fichas u hojas con multitud de ejercicios que las profesoras extraían de libros diversos y de Internet (hojas en las que aparecían sopas de letras o dibujos que los alumnos tenían que recortar con tijeras o colorear, a la manera en que se trabaja en Educación Infantil la motricidad fina de niños de 4 años de edad).

La última franja del día seguía ofreciendo un trabajo particular en comparación con las otras aulas del IES *Violetas*. La profesora Candela, a partir de las 12:30, quedaba como única docente y, entonces, la actividad se tornaba más lúdica con la vuelta al trabajo en grupos para practicar los conceptos introducidos por la mañana a través de actividades y juegos variados, como el *Pictionary* o el *Ahorcado*.

Ésta era la peculiar dinámica y organización que se descubría al entrar en el Aula de Enlace. Los alumnos, como se ha dicho, habían llegado a un espacio único y distinto dentro del instituto, espacio que no sólo era diferente, sino que poco a poco se fue aislando cada vez más del resto del centro. De hecho, esta separación se reflejaba al inicio, incluso, en la ubicación física del aula dentro del instituto, ya que éste estaba dividido en dos módulos, separados ambos por más de doscientos metros y una carretera, y el Aula de Enlace se localizaba en el módulo secundario, donde se desarrollaban los cursos de Educación Primaria de otro centro con el que se compartía ese espacio físico, y lejos de los departamentos y de los cursos de segundo ciclo de Secundaria del módulo principal. Aquella aula comenzó pronto a convertirse en una verdadera isla, en un islote de bienvenida al que los estudiantes habían sido enviados y del que, poco a poco, me fui preguntando si conseguirían salir.

De las discusiones y conversaciones con las profesoras del aula y otros docentes implicados del centro emergían diferentes aspectos que parecían influir en la formación de dicha isla, aunque hubo dos que fueron sobresaliendo con el paso del tiempo: la forma en que el programa Escuelas de Bienvenida se definía desde la legislación correspondiente y la manera en que el programa fue aplicado en el IES *Violetas*. Pero esta parte de la historia se abordará en el apartado siguiente.

3.2 Construyendo el nunca jamás, o cómo el programa Escuelas de Bienvenida y su aplicación conducían al aislamiento del Aula de Enlace

El paso del tiempo en el Aula de Enlace iba descubriendo un espacio que parecía desvincularse del resto del instituto. Por un lado, la forma en que el propio programa era planteado por la ley promovía esta incomunicación. El documento, de tan sólo 12 páginas¹, que regulaba –aún con carácter experimental– las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, presentaba el programa educativo como una respuesta al aumento de la inmigración en las aulas, un fenómeno que era entendido como un problema que había que resolver. Este planteamiento, además, se apoyaba con una representación deficitaria de los alumnos que vienen desde otros países con otras experiencias y bagajes culturales, los cuales eran calificados en el texto como estudiantes que “presentan un elevado grado de desconocimiento de la lengua española” y que tienen “un grave desfase curricular”. El documento, y en consonancia con dicho planteamiento, también obligaba a poner casi toda la atención y el empeño en los procedimientos admi-

¹ Instrucciones del 16 de julio de 2003 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación de alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003/2004.

nistrativos para la aplicación urgente de esta medida, lo que contrastaba con la explicitación de un único objetivo educativo: “la adquisición de habilidades comunicativas básicas”, meta que no era acompañada de objetivos específicos o de contenidos concretos para trabajar en el aula. De hecho, esta cuestión solía aparecer frecuentemente en las quejas y angustias de las profesoras del Aula de Enlace del IES Violetas:

Fragmento 3.2.1

ENTREVISTA A CANDELA

Candela: al acabar el curso el inspector de este centro tiene que hacer un informe evaluativo que nos sirva nosotras como referencia. A partir de ese informe se pueden elaborar unos [objetivos] mínimos, pero de momento no tenemos nada. Lo que tenemos ahora es muy general, tal como que si entiende lo que estás comunicándole o si es capaz de expresarse. Pero todo es muy relativo porque es abierto (...), no es un informe cerrado (...) Supuestamente tú das a entender como que en el momento en que se exprese más o menos con facilidad.

Este objetivo general era, según me indicarían las propias profesoras, la razón principal de la peculiar organización del espacio en el Aula de Enlace, así como del tipo de actividades que en ella se desarrollaban, ya que se buscaba la creación de un contexto de comunicación en el que la participación fuese libre y espontánea para favorecer el desarrollo de las destrezas comunicativas básicas.

Ahora bien, el hecho de que ese objetivo básico fuera el único también obligaba a las profesoras a diseñar los contenidos en función de lo que ellas llamaban “necesidades primarias”:

*Fragmento 3.2.2***ENTREVISTA A CANDELA**

Candela: nuestra programación no la tenemos elaborada, pero la tenemos aquí de todo lo que hemos ido leyendo de todos los libros habidos y por haber. Creemos que todos estamos en el nivel inicial. A nosotros el nivel básico se nos queda muy grande, a excepción de Arnaldo (...) Y entonces hemos cogido, de todo el nivel inicial, qué conceptos se trabaja. Para nosotras lo prioritario era la escuela, los saludos y peticiones básicas de alimento y de servicio. Y luego a partir de ahí, pues comunicarse mínimamente con compañeros. Luego, pensamos también que las partes de su cuerpo y, a partir de eso, el handicap de la familia: la ciudad. Es decir, que se muevan. Porque yo me imagino como madre, si tengo a mi hijo aquí, diría: “tú aprende esto que lo voy a necesitar”. También la interpretación de planos, de mapas de calles, de medios de transporte, etc. Lo vimos imprescindible, pero sobre todo para la familia. Y luego servicios médicos; aquí exactamente lo mismo. A partir de ahí, pues verbos, verbos enfocados a peticiones, a transportes públicos, a pedir el cambio, a hacer compras, etc. Luego ya poco a poco vamos metiendo nombres. También dentro de tres meses qué cosas quieren seguir estudiando, profesiones (...) si van a seguir o no, hacerles toda una rueda de cuáles son las profesiones, cuáles son las funciones; también por ellos sobre todo y por las circunstancias en las que están.

Como es de suponer, estos contenidos tenían poco que ver con lo que se les exigiría a los estudiantes del Aula de Enlace cuando se incorporaran a sus grupos de Educación Secundaria Obligatoria, donde se trabajarían los contenidos de cada una de las materias del currículo: Matemáticas, Física, Historia, etc.

Por otro lado, la aplicación inicial que se hizo del programa Escuelas de Bienvenida en el IES Violetas no sirvió para paliar la comunicación que en cierto modo promovía la propia ley reguladora; muy

al contrario, se ahondó la distancia entre las profesoras del Aula de Enlace y el resto de los docentes del centro.

La puesta en marcha del Aula de Enlace implicó que se hiciera más complejo el Departamento de Orientación, que coordinaba la aplicación de todos los programas educativos de atención a la diversidad. Así, a los que ya existían en el instituto –el de Educación Compensatoria² y el de Diversificación Curricular³– se sumó el de las Escuelas de Bienvenida. Esta mayor complejidad exigía una constante coordinación y colaboración entre todos los profesionales pertenecientes a este departamento, al que se adscribían, además de los profesores encargados de cada uno de los programas citados, dos orientadores, una trabajadora social, dos profesoras de la especialidad de pedagogía terapéutica y otros dos profesores pertenecientes a cualquiera del resto de los departamentos.

Pero, sobre todo, el Aula de Enlace exigía la coordinación de sus profesoras con el resto de los docentes del instituto, puesto que, como la propia legislación del programa estipulaba, era necesaria la puesta en marcha de medidas de “integración progresiva” que llevaran a la incorporación paulatina de los alumnos del Aula de Enlace a los grupos ordinarios, la cual durante el primer año sólo se produce en las asignaturas llamadas “de relación social”, tales como Educación Física, Educación Artística, Teatro, etc. El establecimiento de esa cooperación con el resto de los profesores era de vital importancia con vistas al siguiente año, cuando los alumnos del Aula de Enlace debían

² La Educación Compensatoria se aplica a todos aquellos estudiantes que sufren retraso curricular debido a factores socioculturales. Reciben apoyo fundamentalmente en Matemáticas y en Lengua, de manera que, en las horas en las que tocan dichas asignaturas, los alumnos que siguen este programa salen de su aula de referencia para acudir a otra aula donde trabajan con adaptaciones curriculares.

³ El programa de Diversificación Curricular se propone garantizar la consecución de los objetivos de la ESO a todos aquellos alumnos mayores de 16 años que en cursos anteriores, habiendo mostrado mucho interés, han tenido dificultades generalizadas y se encuentran en situación de riesgo evidente de fracaso en el currículo ordinario.

incorporarse de forma plena a dichos grupos ordinarios, también conocidos como “grupos de referencia”.

Sin embargo, no todos se implicaron en el desarrollo del programa como hubiera sido deseable. Por un lado, el personal docente que no pertenecía al Departamento de Orientación (es decir, los profesores y tutores de los grupos ordinarios) parecía menos dispuesto a colaborar, en parte porque el Aula de Enlace no era aún, en aquel primer año, una realidad cercana a todos. Estos profesores me confesaron en conversaciones informales que para ellos esta aula suponía un desahogo. La posibilidad de tener un espacio para los alumnos que no conocían el español los descargaba a ellos, que se encontraban angustiados por no saber cómo incluir en la dinámica de clase a estudiantes que hablan otras lenguas y que tienen otros bagajes. Por otro lado, el apoyo desde dentro del Departamento de Orientación también fue variable e inestable, pues al entusiasmo generalizado que en un principio suscitó la puesta en marcha del programa siguió una fase en la que las dos profesoras responsables del Aula de Enlace ya no se sentían tan apoyadas. Al respecto, Candela comentó que:

Fragmento 3.2.3

ENTREVISTA A CANDELA

El equipo de orientación son dos orientadores, y al principio estaban muy pendientes, la novedad, no sé qué, y ahora ya no colaboran tanto. O sea, sí están dispuestos siempre que tengamos que ir nosotras, pero como peticiones, no voluntariamente. Y sí nos gustaría. A mí me gustaría que viniera alguien y dijera: “Oye, pues yo desde fuera estoy viendo que por aquí le falta”. No tenemos tiempo. Me gustaría hablar con más profesores. Por ejemplo, hoy he hablado de Gao Sheng con el profesor de Educación Física, pero han sido tres minutos (...) He pedido también que Gao Sheng se incorpore a

Matemáticas en su grupo de referencia, y la profesora lo primero que me ha dicho ha sido: “¡Ay!, ¿es que siempre me los tienes que meter a mí?” (...) Lo primero que he tenido que decir es que es un chico muy bueno, que no molesta; he tenido que vender la moto del niño. Si no sabes vender la moto, lo que hacen es que lo meten como un bulto más y no se preocupan. Yo creo que los orientadores tenían que estar un poco más pendientes de esto.

Esta tendencia a presentar la educación de estos jóvenes como algo que no compete a los profesores de aulas “normales” conllevaba el que las profesoras del Aula de Enlace tuvieran casi que rogar a algunos de los profesores de los grupos de referencia la incorporación progresiva de sus estudiantes, petición que no era muy bien acogida debido a la dificultad que suponía para ellos trabajar, en un aula de 25 o 30 estudiantes, con alumnos que apenas hablaban español. De hecho, cuando estas incorporaciones se producían –como en una ocasión en la que yo mismo hice de apoyo entre una de las alumnas chinas y el profesor de teatro de 2º de la ESO–, sucedía que estos alumnos del Aula de Enlace terminaban quedando apartados en las dinámicas que se desarrollaran. Aquella alumna a la que yo acompañé al aula de teatro durante dos semanas, Shi Qing, permanecía siempre aparte del resto del grupo. Incluso el profesor, durante la clase y en público, se dirigía al principio a ella en inglés. Experiencias como ésta nos hicieron comprender que algunos de los alumnos del Aula de Enlace, como la propia Shi Qing, acabaran por negarse a acudir a los grupos de referencia pasado un tiempo.

De esta manera, el Aula de Enlace se fue conformando como una isla dentro del centro, un espacio de bienestar en el que, como en la historia de El país del nunca jamás, los alumnos se sentían cómodos y seguros. La experiencia de aislamiento se hacía evidente sobre todo cuando tenían que abandonar temporalmente su cálida isla para acudir

a otra aula, ajena y fría, situada en el continente externo en que se había convertido para ellos el resto del centro. Los grupos de referencia resultaban ajenos y fríos porque en ellos los alumnos del Aula de Enlace tenían que enfrentarse, apartados y solos, a contenidos sin ninguna conexión con lo que cada día hacían en su particular isla, lo que mostraba a un tiempo las consecuencias de un programa educativo sin objetivos concretos dirigidos al éxito académico, así como la falta de coordinación que las profesoras del Aula de Enlace padecían de parte del resto de los profesores del instituto.

Pero esto no era todo. El día a día en el Aula de Enlace tampoco conseguía construir un puente de comunicación entre los estudiantes y el centro, puente que yo mismo trataba de encontrar durante mi presencia en dicha aula...

3.3 En busca del puente perdido, o de cómo se enseñaba y se aprendía el español en el Aula de Enlace

Las profesoras Candela y Victoria enseñaban a sus alumnos la lengua de instrucción del instituto, pero el que en esta enseñanza no se construyeran puentes culturales, lingüísticos, comunicativos, impedía disminuir el aislamiento de los estudiantes. Uno de los obstáculos principales era la representación deficitaria acerca de los estudiantes inmigrantes recién incorporados que domina en una parte importante de la comunidad educativa, de manera que las dos profesoras no conseguían poner en relación lo que sus alumnos de hecho sabían con lo que el programa esperaba que supiesen. Por esta razón, se desaprovechaba la posibilidad de construir un puente de valoración real y recíproca entre lo que aquí se ha tratado como la isla y el continente, representado por el conjunto del centro. Pero, ¿cuáles eran esos saberes en cierto modo desperdiciados y cuáles las expectativas que la comunidad educativa imponía?

En lo que se refiere a los alumnos, sus historias de vida, sus experiencias y puntos de vista ofrecían un magnífico abanico de posibilidades para un aula educativa. Aquel grupo diverso de estudiantes procedía de ciudades muy diferentes, como lo son Zhejiang y Liaoning dentro de China, o Tetuán y Mirella en Marruecos, o éstas en relación con Sao Paulo, en Brasil. Esta diversidad, por lo tanto, proporcionaba multitud de elementos que podían ser relacionados con los contenidos de la materia. Al mismo tiempo, las circunstancias personales de estos alumnos en España también eran diversas, pues mientras los padres de Gao Sheng y Shi Qing me contaban sus actividades al frente de una tienda de frutos secos ubicada en Fuenlabrada y en la que sus hijos tenían que colaborar al término de las clases, los de Feng me describían lo que era hacerse cargo de una empresa textil. El padre de Fátima y Fadila, en cambio, trabajaba en una empresa de telecomunicaciones, al tiempo que la madre de Rodrigo y Arnaldo ejercía de camarera y la de Halyna se dedicaba a la limpieza de hogares. Estas diferentes circunstancias seguían, entonces, tendían numerosos puentes para enlazar la enseñanza de español con los saberes del alumnado.

Los alumnos del Aula de Enlace también tenían usos lingüísticos diferentes en sus casas: unos hablaban exclusivamente sus lenguas de origen, como era el caso de los alumnos chinos, que usaban el chino mandarín junto con otras lenguas regionales de China porque sus padres no hablaban español; pero otros, en cambio, mezclaban sus lenguas de origen con el español debido a que alguno de sus familiares conocía esta lengua, como ocurría en las casas del resto de los estudiantes del Aula de Enlace.

Asimismo, todos los alumnos habían tenido experiencias educativas diferentes a la que ahora vivían en el *IES Violetas*; esto significa que traían consigo bagajes distintos sobre lo que es enseñar y aprender en

una escuela. Al respecto, los nueve coincidían en que la educación que habían recibido en sus lugares de origen les parecía más severa y dura que la que estaban teniendo ahora en Madrid. Decían que sus antiguos profesores eran más estrictos y que hacían más uso de los castigos y más énfasis en la disciplina de lo que lo hacían Victoria y Candela. Los estudiantes que habían venido de China, por ejemplo, me contaban que allí tenían clases desde las 7 de la mañana hasta las 7 de la tarde. A estos alumnos les extrañaba que en el Aula de Enlace se jugara tanto y que las profesoras gastaran tantas bromas, ya que en sus ciudades de procedencia los docentes eran mucho más serios y el ambiente era mucho más formal. Me contaron que allí, al término de la jornada escolar, tenían que dedicar una hora diaria a trabajar la escritura de caracteres chinos, y que el resto de la tarde lo dedicaban a repasar todas y cada una de sus asignaturas (Historia, Geografía, etc.). Gao Sheng, Shi Qing y Feng también solían describirme cómo era la dinámica en un aula de instituto en su ciudad natal. Según contaban, allí los profesores siempre explican desde la pizarra y exigen el más absoluto silencio de los estudiantes. Normalmente, el profesor explica y después pide a los alumnos, de uno en uno o de forma grupal, que repitan algo que ha dicho. Este ciclo (explicación del profesor y repetición en voz alta de los alumnos) se lleva a cabo una y otra vez a lo largo de cada clase, y no suele haber hueco para la participación libre y espontánea; sólo se espera de los alumnos el cumplimiento de la norma marcada: repetir y responder a algo cuando es solicitado.

A pesar de todas estas diversas circunstancias, experiencias y conocimientos que tenían los alumnos del Aula de Enlace, y que conocían las profesoras, toda esta riqueza no podía ser verdaderamente recogida en la actividad cotidiana de clase, ya que de dichas profesoras se esperaba que enseñasen la lengua española entendida como un sistema de elementos estructurales combinables (fonemas, letras, palabras y oraciones) y no como una realidad social en la que interaccionan multitud de dimensiones (afectividad, emoción, interac-

ción, conocimientos previos acerca del mundo y de otras formas de expresión...). De hecho, esta concepción dominante en la comunidad educativa imponía un tipo de actividad de aula en la que no había demasiado lugar para los bagajes previos de los aprendices en la enseñanza de la segunda lengua, de manera que las profesoras trataban de dar sentido a su práctica en el seno de tal concepción.

Sin embargo, y a pesar de que dichas profesoras pusieran todo su empeño en dotar de sentido su actividad docente en el marco descrito, dos factores impedían que se edificase un puente entre la riqueza de saberes de sus alumnos y lo que se esperaba que ellos aprendiesen desde el propio programa educativo. En primer lugar, la visión dominante que considera deficitarios a los alumnos de origen inmigrante recién incorporados, lo que hace que sus conocimientos sean menos valorados. En segundo lugar, la concepción aún dominante en la enseñanza de español como segunda lengua, más influida por una visión estructural de la lengua que por su naturaleza social e interactiva. Esta dinámica se reflejaba de forma destacada en tres dimensiones de la interacción del aula: el tratamiento de las lenguas de los alumnos, los referentes culturales en los contenidos y la valoración de los estilos de enseñanza. Veamos un ejemplo de cada uno de estos aspectos.

En relación con las lenguas del aula, la tensión más importante a la que se veían sometidas las profesoras era la derivada de, por un lado, trabajar con un grupo de estudiantes que conocía y hablaba multitud de lenguas diferentes que ellas desconocían, y, por otro, la necesidad de asegurar el aprendizaje de español. Este planteamiento dilemático se deriva de una visión según la cual para aprender una lengua hay que olvidar la otra, no pensar en ella, no hacer uso de ella. Esta tensión resultaba en la prohibición del uso de cualquier lengua que no fuera el español, ya que la concepción de lengua dominante requería el uso exclusivo de la segunda lengua para un correcto aprendizaje:

*Fragmento 3.3.1***INTERACCIÓN EN EL AULA⁴**

Profesora Victoria: a ver, a ver cómo nos ponemos. Halyna, ponte con Feng, juntos

{hablan todos}

Profesora Victoria: y vosotros también, todos juntos {se dirige a Shi Qing y a Arnaldo}

Halyna: ¡ah!

Profesora Victoria: Shi Ping, chino no, ¡eh!, con Feng. Sólo español. A ver, vamos a ver, hoy vamos a ver una cosa nueva

El fragmento muestra cómo las propias profesoras eran conscientes de la importancia de las otras lenguas para sus alumnos y alumnas, ya que ellos y ellas las utilizaban como herramientas de apoyo e intercomprensión sobre las que aprender español. Sin embargo, la consideración del uso exclusivo del español como opción metodológica obligaba a dejar a las otras al margen, lo que sin duda tenía el inconveniente de que éstas no podrían ser empleadas como nexos entre lo que los estudiantes ya sabían y lo que estaban aprendiendo, es decir, se dificultaba el trasvase de competencias entre la(s) primera(s) y la segunda lengua.

En relación con los referentes culturales sobre los que se construía la transmisión de contenidos, el segundo ejemplo muestra de qué manera la interacción de aula se veía afectada por esa concepción imperante de la enseñanza de una segunda lengua que no se asienta sobre un bagaje previo. En concreto, se trata de un fragmento en el que Victoria explicaba, en el tema de Las profesiones, la profesión de actriz/actor, para lo cual se apoyaba en la hoja de un libro de enseñanza de español como segunda lengua donde aparecían diferentes profesiones ejemplificadas con distintas personalidades públicas o “famosas” en el ámbito español:

⁴ Véase Anexo I para ver el significado de los símbolos de notación en las interacciones

*Fragmento 3.3.2***INTERACCIÓN EN EL AULA**

Profesora Victoria: ¿Vale? ACTRIZ, actriz. ¿PELÍCULA de cine? {se dirige a Feng}

Halyna: Sí

Profesora Victoria: ¿PELÍCULA?, ¿TÚ VER PELÍCULA? {se dirige a Feng}

Feng: ¿No?

Halyna: ¡Oh!, sí

Fátima: Cine, cine

Profesora Victoria: ¿Alguna vez sí ?

Fátima: Cine

Feng: ¡Ah!

Profesora Victoria: TELE, película {hace el gesto de un cuadrado en el aire imitando la forma de la televisión}

Feng: Sí, en la casa también

Profesora Victoria: PERSONASS, en la TELE. ACTRICES. PENÉLOPE CRUZ. MELL GIBSON

Arnaldo: Keanu Reeves

Profesora Victoria: Dime un, un actor, o una actriz {se dirige a Feng}

Feng: Eh, mm

Profesora Victoria: Pensando actriz todos, o un actor. Guapo o feo, da igual

Halyna: Yo lo sé, mucho, pero no sé cómo se llama

Profesora Victoria: Venga, ¡dime uno! {se dirige a Feng}

{Shi Qing y el investigador hablan entre ellos de la traducción al chino de la palabra "construir", que ha sido trabajada anteriormente}

Feng: Eh, eh, eh, eh

Profesora Victoria: Arnaldo, dime uno

Arnaldo: Rodrigo Santoro

Profesora Victoria: ¿Cómo?

Arnaldo: RODRIGO SANTORO. Es brasileño y hace Los Ángeles de Charlie 2

Profesora Victoria: ¡Ah!, yo la quiero ver. Otro. MELL GIBSON. La Pasión de Cristo; el director, ¿no? de la película (...) ANTONIO BANDERAS, ¿no lo conoces?

{Feng mira a la profesora en silencio}

Profesora Victoria: Este chico no conoce ná

El hecho de que la interacción se situase en el contexto de uso de un material didáctico donde otros referentes culturales ajenos al español no tenían representación parecía condicionar el curso de la interacción, de forma que, cuando aparecía algún referente no compartido por alguno de los estudiantes, las profesoras se veían desprovistas de otros referentes alternativos sobre los que apoyarse como estrategia didáctica. En este caso, y aunque seguramente Feng conocería muchos actores y actrices del entorno en el que creció, los reiterados intentos de la profesora por asegurar la comprensión del alumno se basaban en ejemplos conocidos por todos dentro del contexto cultural occidental, lo que dificultaba el hallazgo de un referente común y, por tanto, el establecimiento de un nexo entre los conocimientos previos del alumno chino y el nuevo concepto que ahora estaba siendo trabajado: "actor/actriz". Estas dificultades también se reflejaban en la manera en que Shi Qing tenía que recurrir a mí durante el mismo fragmento. Esta alumna me preguntaba a cada momento por el equivalente en chino mandarín de las profesiones que la profesora había ido explicando en los minutos anteriores, lo que evidenciaba los problemas que iba encontrando para enlazar sus conocimientos con las explicaciones del aula.

El tercer ejemplo tiene que ver con los estilos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares determinados. La falta de una formación atenta a la diversidad en esta dimensión hacía que las profesoras tuvieran que afrontar su tarea sin herramientas para la interpretación de otros posibles marcos de participación diferentes a los que

ellas habían estado acostumbradas a trabajar. Como se ha dicho, los alumnos del Aula de Enlace traían consigo diferentes experiencias educativas, y en ocasiones esto se reflejaba en estilos de aprendizaje distintos de los que son valorados en las aulas de la Comunidad de Madrid. En esta aula, una muestra de la diferente valoración de las formas de participación se producía entre los alumnos de origen chino y las profesoras: por un lado, Candela y Victoria afirmaban que, para ellas, el grado de participación oral de los alumnos era indicativo del ritmo de aprendizaje, de forma que un alto grado de participación se asociaba a un adecuado ritmo de aprendizaje; por otro lado, los alumnos chinos, acostumbrados a una dinámica de aula en China muy vinculada a la escritura y menos a la oralidad, solían evitar toda forma de participación verbal espontánea. La consecuencia de tal divergencia era que la falta de participación de los estudiantes chinos era interpretada por las profesoras como un atraso en el aprendizaje de la lengua, e incluso como una actitud negativa de los alumnos hacia la dinámica de clase (“es que pasan de todo”; “encima de que no se enteran, tampoco preguntan”), y no como un estilo diferente de aprender. Victoria, de hecho, solía sentirse frustrada cuando, al cabo de un largo rato de explicación, se percataba de que estos alumnos se habían descolgado y no le habían preguntado. Por ello, solía pedirme una y otra vez que les dijese, en chino mandarín, que tenían que interrumpirla en clase cuando vieran que se perdían y que no podían seguir la explicación, pero a menudo chocaba con la misma actitud por parte de estos estudiantes.

El choque entre las demandas de participación oral de las profesoras y la que ofrecía alguno de los alumnos chinos se aprecia en el siguiente fragmento, donde contrasta el grado de participación de Gao Sheng con el de su compañera Assya. La actividad en la que estaban trabajando en este ejemplo consistía en distinguir las profesiones y los establecimientos donde éstas se realizan. La profesora iba explicando

cada una de las palabras que aparecían en unas hojas que todos tenían, y los alumnos debían rodear dichas palabras con diferentes colores en función de si éstas eran profesión o establecimiento:

Fragmento 3.3.3

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesora Victoria: {a Gao Sheng señalándole en su hoja} Esta justo aquí debajo

{Gao Sheng mira su hoja}

Profesora Victoria: {a Gao Sheng} Relojero. Profesión?, relojero. Dependiente, peluquero. ¿Lo ves? {le señala a Gao Sheng en su hoja} {Gao Sheng asiente}

Profesora Victoria: {señalando en la hoja de Gao Sheng} Relojería relojero, peluquería peluquero. ¿VES?, ¿Gao Sheng? {Gao Sheng asiente}

Profesora Victoria: {señalando en la hoja de Gao Sheng} Entonces, el relojero es éste, este hombre. Es un hombre, aquí se ve mejor {le señala a Gao Sheng en el libro de ella}

Assya: {a la profesora} Zapatería

Profesora Victoria: {a Gao Sheng} Relojero, HOMBRE QUE TRABAJA, allí

Assya: {a la profesora} Sí sí sí

Profesora Victoria: {hace gestos con las manos de depositar algo en un recipiente, mirando a Gao Sheng} Dentro. ¿Vale? PAPÁ, TIENDA, CHUCHES, DEPENDIENTE. YO, COLEGIO,... {todos miran a la profesora}

Assya: {a la profesora} Profesora

Profesora Victoria: {a Gao Sheng} PROFESORA, PROFESIÓN

Assya: {a la profesora} Sí sí

{Gao Sheng baja la mirada a su hoja y rodea en su hoja}

Profesora Victoria: {a Assya} EL RELOJERO, ¿dentro de qué? De una reloJERÍA, ¿vale?

Assya: {a la profesora} Sí sí {asintiendo con la cabeza y rodeando en su hoja}

Profesora Victoria: Venga muy bien, seguimos {mira su libro}, ZAPATERÍA, ZAPATERO {dirige la mirada a Gao Sheng dando un golpe en la mesa para llamar su atención}

Estas diferentes formas de participar provocaban malestar en la profesora, quien, obviamente, y debido a la ausencia de una preparación en este sentido, trataba de dirigir la actividad de la mejor manera posible orientando la interpretación de dichos patrones según su experiencia pasada en aulas ordinarias, en lugar de remitirse a posibles diferencias en los marcos culturales para encontrar una explicación. El hecho de que Gao Sheng evitara toda forma de participación oral manteniendo constantemente la mirada en su hoja, y se limitara a asentir con la cabeza, cuando la profesora se dirigía a él o le preguntaba, hacía que Victoria se enfadara por entender que aquel no seguía la actividad. Sin embargo, el ejemplo anterior nos muestra cómo la falta de participación oral no siempre significaba que el alumno tuviese dificultades de comprensión, ya que éste cumplió el objetivo de la actividad rodeando la palabra correspondiente en su hoja.

3.4 Náufragos, o de la nueva realidad en el "continente"

Las visitas al Aula de Enlace del IES Violetas habían acabado con el final del curso académico 2003/2004. Sin embargo, y en vista del proceso de transformación que todos habíamos vivido en el instituto durante ese tiempo, volví diez meses después. Quería saber cómo seguía la adaptación del centro al programa Escuelas de Bienvenida y, sobre todo, quería ver cómo estaba siendo la incorporación definitiva, en los grupos ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria, de los alumnos con los que había convivido todo un curso. Para ello, retomé el contacto con aquellos estudiantes y acudí a los profesores de los grupos de referencia a los que se habían incorporado. Durante aquel nuevo periodo en el centro, que se produjo entre

mayo y junio de 2005, hice nuevas entrevistas a profesores y alumnos y asistí a clases de Matemáticas, Ciencias Sociales y Literatura y Lengua castellanas.

En esta nueva inmersión en el instituto descubrí algunos cambios interesantes que denotaban que el centro seguía transformándose debido a la presencia de los alumnos del Aula de Enlace. Un ejemplo eran los pasillos del módulo principal del instituto, al cual ya había sido trasladada el Aula de Enlace desde el módulo secundario. En ellos, los solitarios rótulos tradicionales que indicaban los nombres de los despachos ahora estaban acompañados de otros, redactados en lenguas diferentes al español, como el chino mandarín, el árabe, el ruso o el portugués.

Foto 3.4

CARTELES EN UN DESPACHO DEL IES VIOLETAS



Sin embargo, la aplicación del programa Escuelas de Bienvenida continuaba demandando transformaciones. En este segundo año, las exigencias de adaptación eran mayores para los profesores de los grupos ordinarios a los que se habían incorporado los primeros alumnos del Aula de Enlace; estos alumnos ya no eran, como al principio, una realidad ajena a aquellos.

En aquel reingreso al Violetas pude ver la continuación de la historia de un grupo de estudiantes que habían sido definitivamente sacados de su isla y enviados a la realidad "continental" del centro. Pero este viaje que ellos hicieron no fue como el que un turista hace a la vuelta de sus vacaciones en alguna isla remota; su viaje, como reza el título de esta parte del relato, fue como el de unos náufragos que, mucho tiempo después de haber vivido en un islote perdido en algún océano, hubieran sido rescatados y llevados de vuelta a un gran continente. Nada fuera de la isla parecía tener ya sentido para ellos, y no terminaban de adaptarse a la nueva realidad. Éste parecía ser el resultado de una aplicación del programa Escuelas de Bienvenida que, a pesar de los esfuerzos e ilusión de parte de los profesores del Departamento de Orientación, los había mantenido al margen del resto del instituto. Además, en esa segunda vuelta, diez meses después, dicho aislamiento parecía perpetuarse.

La primera pista de que el aislamiento continuaba aún en el "continente" la ofrecía un simple paseo por el patio del instituto a la hora del recreo: los antiguos alumnos del Aula de Enlace, todavía agrupados entre ellos, se juntaban con los alumnos que habían ingresado en el Aula de Enlace en aquel segundo año: los chicos, por un lado, jugaban todos juntos al baloncesto; las chicas, por otro, charlaban en un banco del *hall* principal.

¿Qué había ocurrido para que esos alumnos siguiesen al margen de lo que se suponía debía ser su nueva vida en el centro? Para

responder a esta pregunta acudí a los propios estudiantes y a sus nuevos profesores. En primer lugar, los profesores de los grupos de referencia a los que se habían incorporado me decían que su integración estaba siendo un desastre. La mayoría se quejaba de que estos alumnos tenían un nivel muy bajo de español, de que no conocieran el vocabulario específico de sus materias y de que tuvieran problemas para comprender construcciones sintácticas complejas, por lo que no podían seguir el ritmo normal de la clase. Por esta razón, todos afirmaban que no sabían cómo trabajar con ellos, que necesitaban diseñarles actividades concretas y que ellos no tenían la preparación necesaria para desarrollar adaptaciones curriculares tan específicas dentro de un grupo de 25 o 30 alumnos, todos con sus propias peculiaridades.

Pero además de estas quejas, algunos profesores de los grupos de referencia manifestaban inquietud ante el comportamiento de varios de estos ex-alumnos del Aula de Enlace, sobre todo de los estudiantes de origen chino, Feng y Gao Sheng, de quienes decían que tendían a aislarse del resto del grupo haciendo un uso exclusivo de “su lengua”. Con relación a Feng, sus profesores me decían que muy a menudo faltaba injustificadamente a clase. Acerca de Gao Sheng, su profesor de Sociales señalaba que él y Yang, otro estudiante procedente de China que no había pasado por el Aula de Enlace y que ahora estaba en su mismo grupo, mostraban un desinterés absoluto por todo:

Fragmento 3.4.1

ENTREVISTA AL PROFESOR DE SOCIALES DE 2º DE ESO

Roberto: Los amigos Yang y Gao Sheng no hacen nada y pasan tres kilos. Se quedan ahí atrás sin abrir los libros y hablando entre ellos en su lengua.

En segundo lugar, la realización de varias actividades con los alumnos que habían salido del Aula de Enlace, de entre las cuales una

entrevista grupal resultó especialmente interesante, iba mostrando un panorama más complejo. Sus trayectorias dentro de la Educación Secundaria Obligatoria estaban siendo muy diversas: Shi Qing y Fátima estaban en el programa de Diversificación Curricular; Rodrigo y Gao Sheng, que estaban en el grupo B de 2º de la ESO, y Fadila, que había entrado al grupo C del mismo curso, formaban parte del programa de Educación Compensatoria en las asignaturas de Matemáticas y Lengua; Halyna, tal y como lo permite el programa Escuelas de Bienvenida, había sido enviada al centro de Educación Secundaria que le correspondía por zona, en el cual, evidentemente, no había realizado ningún proceso de “integración progresiva” a los grupos de referencia; por último, Feng y Assya estaban en el grupo B de 3º de ESO y no pertenecían al programa de Diversificación porque aún no tenían los 16 años de edad que se exigen ni tampoco asistían al de Compensatoria porque éste no se aplica para los grupos de 3º y 4º de la ESO (Assya, según me dijeron sus profesores, sería enviada al año siguiente al programa de Diversificación, como Fátima y Shi Qing, mientras que Feng no, porque no cumplía con la condición obligatoria de estar motivado y querer estudiar).

Es decir, que casi todos habían cambiado el programa de Escuelas de Bienvenida por el de Diversificación Curricular o por el de Educación Compensatoria. Ahora bien, no sólo llamaban la atención estas trayectorias, que seguían manteniéndolos al margen de los grupos ordinarios, sino que también, y por otro lado, eran generalizados sus malos resultados académicos. Todos ellos, salvo Fadila y Arnaldo, estaban suspendiendo casi todas las asignaturas que cursaban. Fadila era la única que parecía haber roto los pronósticos al aprobar todas las asignaturas, puesto que Arnaldo ya era al que mejor futuro le habían proyectado los profesores durante el año anterior (razón por la cual le habían pasado directamente a Bachillerato y ya no estaba en la etapa educativa de la ESO). El resto, en cambio, parecía encontrar más difi-

cultades, hasta el punto de que todos iban a repetir curso el año próximo (con excepción de las alumnas que estaban en Diversificación porque en ese programa no se puede repetir), hecho que a ellos mismos los hacía sentirse frustrados.

La frustración se hacía palpable en muchas ocasiones, como por ejemplo en aquella entrevista grupal a la que me he referido, en la que destacó la actitud de algunos alumnos, especialmente de Shi Qing, Gao Sheng, Feng y Assya. La primera, a pesar de la estrecha relación que habíamos establecido el año anterior, se pasó todo el tiempo sentada de lado y sin responder a las preguntas que yo le hacía (se limitaba a decir: "sí, muy bien, muy bien, todo muy bien", o respondía en chino y su hermano Gao Sheng lo traducía para todo el grupo); Feng, por su parte, no quiso acudir a la entrevista a pesar de que sus compañeros fueron a buscarle y de que con él también había tenido mucha confianza; Gao Sheng también se mostró un tanto pasota, diciendo que él ya no quería estudiar y que el instituto le parecía aburrido; y, por último, Assya me comentó que estaba a disgusto en su aula y que se sentía discriminada porque algunas de sus compañeras la miraban mal y se reían de ella.

Algunas de aquellas reacciones y emociones contrariadas de parte de los estudiantes se fueron aclarando en posteriores entrevistas individuales, como ocurrió con Feng y Shi Qing. Feng me confesó que él en clase se aburría y que por eso ya no le motivaba ir al instituto; tanto él como Gao Sheng coincidían en que los profesores los mantenían al margen de las actividades del aula y que por eso se aburrían, a lo que también contribuía el hecho de que no entendían bien ni a sus profesores ni a sus compañeros. Shi Qing, además, me decía que echaba de menos el Aula de Enlace, razón por la que su única ilusión era volver a estar cerca de sus antiguas compañeras.

En definitiva, las opiniones de los alumnos provenientes del Aula de Enlace y las de los profesores de los grupos de referencia ofrecían perspectivas muy diferentes. De hecho, la observación en aquellas aulas a las que dichos alumnos se habían incorporado mostró la forma en que se co-construía su fracaso. La dinámica en estas aulas, como por ejemplo en la clase de Sociales de 2º de la ESO, donde se encontraban Gao Sheng, Yang y Rodrigo, se caracterizaba por un marcado conflicto entre los alumnos chinos y el profesor. La actividad cotidiana en esta aula solía evidenciar dicho conflicto, de manera que era frecuente observar cómo el profesor trabajaba con el resto del grupo, el tema de turno, mientras que Gao Sheng y Yang permanecían aislados espacial e interactivamente haciendo caso omiso de las explicaciones del profesor y hablando chino mandarín entre ellos.

En mi primera visita a esta clase, la sesión se dedicó a exposiciones, con lo que la secuencia estuvo definida por las exposiciones de cada uno de los grupos y las posteriores reelaboraciones del profesor Roberto. Cada uno de los grupos estaba compuesto por una media de cinco o seis estudiantes, a excepción del de Gao Sheng y Yang, que estaba compuesto sólo por ellos. Los dos alumnos de origen chino habían sido colocados juntos, desde el principio del curso, en la esquina posterior izquierda del aula. A Rodrigo, en cambio, se le había sentado en la mesa central de la primera fila, y para las exposiciones había sido incluido en uno de los equipos grandes. Durante los comentarios de Roberto, su mirada se dirigía a todos y cada uno de los grupos de forma alternativa, de manera que iba deteniendo la atención en cada uno de ellos mientras retomaba el contenido de la explicación del último grupo que había expuesto. Pero hubo una excepción, la del grupo de Gao Sheng y Yang. Roberto no dirigió su mirada hacia ellos en ningún momento, lo cual también se retroalimentaba con una actitud pasiva de estos, quienes hablaban entre ellos o dormitaban en

medio de la clase. Además, al cabo de las sesiones de exposición todos los grupos intervinieron menos estos dos alumnos, de los que el profesor ya no esperaba nada, como él mismo me había comunicado.

Esta situación ayudaba a entender, por un lado, la desmotivación que Yang y Gao Sheng me habían dicho que sentían, y, por otro, la desesperación de algunos de los profesores, que veían en estos comportamientos el motivo para reforzar una opinión que achacaba todo lo que ocurría a la falta de conocimientos de los alumnos llegados del Aula de Enlace y a su falta de motivación e interés por aprender, cuando no a factores culturales (“es que son así de raros, ellos”). Éstos eran, de hecho, algunos de las opiniones que surgían de los propios compañeros españoles de Gao Sheng y Yang:

Fragmento 3.4.2

CONVERSACIÓN CON ESTUDIANTES DE 2º DE ESO

Investigador: oye, ¿y Gao Sheng y su compañero nunca hablan? Siempre están como hoy

Elena: sí, son muy cerrados y no hablan con nadie. Si les hablas, cogen y se ponen a hablar en chino entre ellos.

Teresa: pero las matemáticas se les da muy bien

Investigador: ¿ah sí?

Elena: sí, macho, tienen una calculadora mental en la cabeza

La consecuencia del reforzamiento de ambas posturas (la de los alumnos del Aula de Enlace y la de los profesores de los grupos de referencia) se reflejaba entonces en la cantidad y en la calidad de las interacciones entre unos y otros, de manera que la mayoría de los alumnos que habían salido del Aula de Enlace acabaron por sentir que esta nueva escuela a la que habían sido enviados no iba con ellos (como me manifestaron Shi Qing, Gao Sheng y Feng). Esto se refleja-

ba de diferentes maneras: en el caso de Shi Qing, por ejemplo, en la actitud de pasotismo que mostró conmigo en la entrevista grupal; en el caso de Gao Sheng, en su comportamiento en el aula; en el caso de Feng, mediante sus continuas ausencias de clase. Shi Qing explicaba su estado anímico de la siguiente manera:

Fragmento 3.4.3

ENTREVISTA A SHI QING

Shi Qing: es que ya no quiero seguir estudiando. No entiendo a los profesores, no puedo hablar con mis compañeros que no sean del Aula de Enlace, no entiendo el vocabulario de las asignaturas...

Investigador: ¿y qué quieres hacer?, ¿quieres trabajar?

Shi Qing: al principio sí quería trabajar, pero ahora ya tampoco, porque me paso muchas horas trabajando en la tienda de mis padres y me aburro mucho. Sólo quiero estar en casa viendo la tele. Cuando cumpla los 18 años al año que viene voy a dejar el instituto para sacarme el carné de conducir y llevar a mi madre a los sitios.

Así pues, y como reflexión final, el conjunto de todo lo ocurrido en esta historia, que termina con la experiencia de un grupo de naufragos que seguían aislados en el continente, muestra a unos alumnos que, lejos de haber recorrido un viaje en dirección a la enseñanza reglada, quedaron apartados de ella. La experiencia de estos naufragos en el IES *Violetas* ha sido un ejemplo de los peligros que se corren cuando, en primer lugar, un programa educativo de atención a la diversidad no se diseña para promover contundentemente el éxito académico de los alumnos, y, en segundo término, cuando en la aplicación de dicho programa no se involucra toda la comunidad de un centro educativo.

El Aula de Enlace fue un espacio particular dentro del instituto, lo cual no tenía por qué ser perjudicial. Sin embargo, este espacio

diferente terminó por aislarse del resto del centro, a lo que contribuyeron tanto la fuerte discontinuidad de objetivos y contenidos que ahí se trabajan en comparación con las aulas ordinarias, como el abrupto abismo creado a partir de la no cooperación de todo el personal docente. En esta escisión, que aquí se ha narrado como la historia de una isla, fue fundamental la representación de la diferencia como algo deficitario, representación que en todo momento predominó, tanto desde el ámbito legislativo como en el interior de parte de la propia comunidad educativa.

En el seno de esta representación tan arraigada se entienden las dificultades y contradicciones a las que muchos profesores y profesoras se enfrentaron en su día a día: por un lado, la falta de implicación de todo el personal docente durante el primer año de aplicación del Aula de Enlace, así como durante la posterior incorporación definitiva de sus alumnos en las aulas ordinarias, se explicaba desde esta posición, puesto que la existencia de esta aula les facilitaba su trabajo en las clases ordinarias, donde ciertas rutinas tradicionales se veían amenazadas por nuevas formas de diversidad no aprovechadas en beneficio del conjunto; por otro lado, esta representación deficitaria también caló en la definición de la enseñanza de español para alumnos inmigrantes en este programa educativo, de manera que la concepción de la lengua y del aprendizaje subyacente en la formación recibida por Candela y Victoria les dejaba poco margen para construir puentes entre los saberes de sus alumnos y los nuevos contenidos exigidos por el programa.

Todo ello, en definitiva, y a pesar de la buena voluntad de muchos de los que participamos en esta historia, parece haber derivado en que un programa promovido para conseguir la integración educativa de los estudiantes de origen extranjero puede acabar marginándolos.

Identidades en
proceso de construcción:
¿Y tú, cómo me ves?



4. IDENTIDADES EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN: ¿Y TÚ, CÓMO ME VES?

Irina Rasskin Gutman

“En el fondo, toda identidad es una representación de cómo uno se ve a sí mismo en función de lo que los demás esperan ver o, mejor dicho, en función de lo que uno cree que los demás esperan ver.”

Pero también de cómo los otros son vistos.”

Incorporación o Asimilación.

La escuela como espacio de inclusión social,

Eduardo Terrén.

Este relato se sitúa en un Instituto de Educación Secundaria ubicado en la periferia de Madrid, concretamente en la localidad de Leganés y que llamaremos, a partir de ahora, IES *Jardines*. En él tuve la oportunidad de observar, participar y compartir experiencias a lo largo de los cursos académicos 2004/2005 y 2005/2006 con el profesorado, el alumnado y, especialmente durante el segundo año, con algunos de los miembros que conforman el Departamento de Orientación de este centro. A pesar de que en el transcurso de todo ese tiempo reuní mucha información, principalmente me centraré aquí en las observaciones realizadas en la asignatura de Ciencias Sociales de un curso de 2º de la ESO. No obstante, también haré referencia a alguna entrevista y encuentro informal con profesores y alumnos/as, así como a una actividad realizada con algunos estudiantes de ese curso, que considero aportan información relevante para tratar de dar respuesta a los interrogantes que me había planteado antes de emprender este recorrido.

El deseo de saber más acerca de los procesos de (co)construcción de la identidad en contextos multiculturales marcó mi paso

por el IES *Jardines*. En un primer momento, mi propósito fue estudiar tanto la identidad individual de los estudiantes, como su identidad colectiva, atendiendo a los posibles cambios derivados de la presencia de alumnas y alumnos de origen extranjero en el Instituto. Sin embargo, las características del campo a explorar, concretamente la relación inicial con este centro a la que haré referencia en otro apartado, y las dificultades que entraña trabajar con menores de edad, me impidieron profundizar en los aspectos más particulares de la construcción de su identidad individual. Por ello, la mayor parte de mis reflexiones se han centrado en la dimensión colectiva de la misma.

En vista de estos intereses, quise poner en cuestión, por un lado, si la presencia de alumnos de origen extranjero modificaba de alguna forma el discursar de la clase y, por el otro, si su presencia influía en la configuración de una identidad colectiva novedosa o diferente en la que se incluyeran algunas características procedentes de otros lugares. Había que distinguir, entonces, cuáles eran las circunstancias en las que se incluía a los alumnos y alumnas de origen extranjero dentro de la categoría “nosotros” y, cuáles dentro de la categoría “ellos”. Al mismo tiempo, indagar sobre cuáles eran las expectativas de futuro para estos alumnos, tanto propias como las que percibieran por parte de sus padres y del profesorado. En este sentido, el estudio de las expectativas ofrecía claves sobre cómo se veía a estos estudiantes y cómo estos se veían a sí mismos y a los demás, a la vez que advertían sobre posibles dificultades que, de no ser resueltas, podrían conducir al fracaso escolar de estos estudiantes fomentando de esta forma la desigualdad social.

Para aprehender este juego de relaciones, entendí que era necesario observar no sólo las interacciones que tuvieran lugar dentro del aula, sino también lo que acontecía fuera de ella. De esta

forma, mi cuaderno de campo se fue nutriendo de observaciones realizadas durante el recreo, la clase de gimnasia y durante mi participación en una actividad fuera del centro. Del mismo modo, como apuntaré al final de este recorrido, organicé un grupo de discusión con una selección de 9 alumnos y alumnas con el objetivo de darles voz.

Pero, antes de adentrarnos en todas estas experiencias, quisiera primero hacer referencia a mi llegada al centro y a la negociación del papel que jugaría en él. Asimismo, para situar a los lectores, relataré de forma muy breve, las características físicas del terreno a explorar y de aquellos que lo poblaban.

4.1 La llegada al Instituto de Educación Secundaria Jardines

Mi llegada al centro tuvo lugar un año después de los primeros contactos con el Instituto y, el objetivo de mi presencia allí fue la de ampliar la recogida de información y las grabaciones de las interacciones en el aula que no pudieron ser completadas durante el curso anterior. No obstante, poco a poco fui ganando un lugar y un espacio, lo cual me permitió prolongar mi presencia en el centro y continuar trabajando en él durante el siguiente curso académico. De esta manera, tuve ocasión de devolver en forma de actividades, en este caso dirigidas a los estudiantes, algunas de las reflexiones realizadas a raíz del análisis de la información recogida en este centro¹ y, al mismo tiempo, me proporcionó otros puntos de vista que me ayudaron a conocer y a entender mejor el instituto y lo que estaba aconteciendo en él.

¹ Véase el capítulo 1, en este volumen, para una reflexión sobre la importancia de la devolución de la información al centro siguiendo un enfoque crítico.

El primer año de mi presencia en el IES *Jardines*, año en el que centraré este relato, observé a un grupo de 2º de la ESO en la asignatura de Ciencias Sociales durante la explicación de una unidad temática al completo: *Al-Andalus*, en la que se relata la llegada de los árabes a la Península Ibérica en el 711 y los ocho siglos de permanencia en dicho territorio.

El primer contacto con el profesor de dicha asignatura no fue fácil, al comienzo se mostró bastante reticente a la grabación de sus clases por el uso posterior que pudiera darse a las imágenes registradas. De manera que, una vez explicitados los motivos de mi presencia en su clase y de los objetivos de la investigación que estábamos llevando a cabo, llegamos al acuerdo de realizar exclusivamente grabaciones de audio y en ningún caso de vídeo. También acordamos que asistiría primero a varias clases sin el equipo de grabación para que todos se fueran acostumbrando a mi presencia, pero también para que yo me fuera familiarizando con las caras de los alumnos y alumnas con las rutinas particulares de esa clase.

Más tarde, el profesor me dio libertad para escoger entre los dos grupos de 2º donde él impartía la asignatura de Ciencias Sociales. Tras asistir a ambas clases y en vista de los objetivos mencionados más arriba, me decanté por 2º C donde había una presencia mayor, aunque no muy significativa, del alumnado de origen extranjero. También pude elegir libremente las clases en las que estaría presente, de modo que fui espaciando mis visitas, semana sí, semana no, con el objetivo de obtener una visión amplia del estilo educativo del profesor, asistiendo en total a nueve clases, cinco de ellas con el equipo de grabación.

Al grupo de estudiantes fui presentada como “profesora en prácticas” y no como investigadora, debido a que, según las propias

palabras del profesor de esta asignatura, esto último: “los alumnos no lo comprendían demasiado bien”. El rol que me fue asignado resultaba a todas luces paradójico dado el lugar que yo ocupaba en sus clases –sentada en la parte trasera, tomando notas, grabando las clases y sin participar en ellas- sin embargo, no pareció extrañar ni sorprender a nadie. Sin duda, nuestra relación se vio influida por la idea que todos ellos habían conformado sobre mi papel en el centro y, por ello, tanto en los pasillos como en el recreo se podía oír cómo los estudiantes me llamaban “¡profe!” como al resto de sus maestros.

4.2 Trazando el mapa del territorio: retrato de un aula tradicional

La disposición del mobiliario en el aula no era distinta a la que yo conocí hace unos 10 años, cuando comencé los estudios de educación secundaria. Tanto la ubicación de los muebles como la localización del profesor y los alumnos en el aula, respondían a una forma tradicional de entender y de poner en práctica la enseñanza y el aprendizaje. El profesor estaba situado al frente de la clase, marcando de esa forma una distancia y una asimetría respecto al alumnado, y éste se hallaba sentado en filas mirando hacia la pizarra, reafirmando de esta manera su posición subordinada. Según me informó el profesor, la ubicación en los pupitres se establecía siguiendo un orden alfabético aunque esto podía ser modificado en función del comportamiento de los alumnos. A este respecto, me sorprendí al comprobar que los alumnos de origen extranjero, a excepción de uno, procedente de Rumania, estuviesen agrupados en el ala derecha hacia el final del aula (véase gráfico 4.2).

Efectivamente, si nos remitimos al listado, a tres de estos alumnos les correspondían asientos situados en la parte de atrás, sin

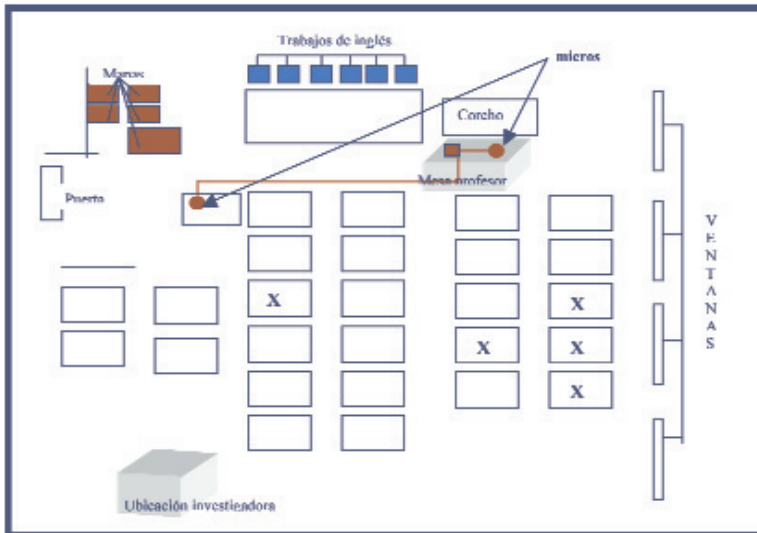
embargo, me extrañó que la disposición del resto de los estudiantes, en la mayor parte de los casos, no respondiese a ese mismo criterio alfabético. Las razones que esgrimió el profesor para explicar la ubicación de estos cuatro alumnos hacían referencia a motivos muy distintos. Las dos chicas, por ejemplo, se sentaban juntas no sólo por una cuestión alfabética, sino también debido a que, según palabras del profesor, la alumna procedente de Ecuador tenía facilidad para el estudio y ayudaba a la otra, procedente de Guinea Ecuatorial, cuando ésta encontraba dificultades en alguna tarea. La localización del alumno procedente de Marruecos, sentado generalmente sin compañía, un asiento por delante de las estudiantes que acabo de mencionar, respondía a su tendencia, según el profesor, a la distracción. Y, por último, la ubicación del alumno procedente de China, situado en el último pupitre del aula y también sin compañero, justo detrás de las alumnas mencionadas, se debía a la invisibilidad que éste adquiría en esa posición y respondía a las bajas expectativas que los profesores tenían de él.

Para terminar de perfilar un poco mejor este retrato del aula, sólo apuntar que la decoración era muy austera; sólo había seis cartulinas con frases en inglés encima de la pizarra, algunos mapas de la clase de sociales, un corcho con el horario de los alumnos que tenían clase de Compensatoria y algunas notas informativas. En la parte derecha del aula se hallaban cuatro grandes ventanales por los que entraba mucha luz. Dentro de este escenario, decidí colocarme al fondo de la clase de forma que pudiera ver a todos los alumnos y, al mismo tiempo, evitar que ellos se distrajeran demasiado. Esta medida surtió efecto. Excepto en los casos en los que el profesor se refería de forma explícita a mí, o en aquellas ocasiones en las que éste hacía algún comentario que provocaba risas o murmullos en el aula, por lo que algunos alumnos me dirigían miradas y sonrisas de complicidad esperando mis reacciones, la clase transcurría de forma natural, sin que

nadie me prestara mucha atención. El comportamiento estaba regulado a través de reglas como las siguientes: quien quisiera participar debía levantar la mano y esperar a que el profesor le cediera el turno, el profesor guiaba y decidía quién, cuándo y cómo se debía participar, así como el qué y cómo se debía aprender. En general, el alumnado aceptaba esas reglas, aunque pude observar algunas formas de resistencia respecto a las mismas, como posturas inadecuadas sobre la mesa que denotaban cansancio o desinterés, o interrupciones durante la intervención de los compañeros sin previa petición de turno, que provocaban el enfado del profesor y su consecuente reprimenda o castigo.

Gráfico 4.2

ESTRUCTURA DEL AULA



X: ubicación de alumnos de origen extranjero

4.3 Los compañeros de viaje: rumbo hacia la diversidad cultural

El grupo con el que compartí mi viaje a las aulas durante los meses de noviembre y diciembre de 2004 y algunos días de junio de 2005, constaba de 24 alumnos matriculados. Se trataba de un grupo bastante homogéneo en cuanto a nivel educativo y procedencia, la mayoría de origen español. No obstante, como ya se ha mencionado, también estaban presentes cinco alumnos de origen inmigrante: uno procedía de Rumania, otro de Marruecos y otro de China y, entre las chicas, una de Guinea Ecuatorial y otra de Ecuador. Los cuatro primeros, que aquí llamaremos, Nicolau, Mohamed, Xiao Yün y Mariana, asistían a clases de Compensatoria, por lo que en ciertas horas se ausentaban de la clase para asistir, en grupos reducidos, a programas de refuerzo en asignaturas como Lengua, Matemáticas o Inglés. Mientras que María, la alumna procedente de Ecuador, según me transmitió la orientadora del centro y el profesor de Sociales, no presentaba dificultades en ninguna asignatura.

Como corresponde al grado del curso observado, 2º de la ESO, estos estudiantes se hallaban entre los 13 y los 15 años, dependiendo de que hubieran repetido curso o no. Teniendo en cuenta que uno de mis objetivos era observar si la presencia de estudiantes de origen extranjero favorecía la configuración de una nueva identidad colectiva, su edad fue un dato importante. Lo que más caracteriza a este período de la adolescencia son los cambios: el cuerpo se transforma, las capacidades mentales aumentan, comienza la construcción de una personalidad propia y singular y la conquista de una autonomía mayor. Se trata, sin duda, de una época de gran desconcierto tanto para los protagonistas de dichos cambios como para aquellos que les rodean y acompañan (véase Moreno y del Barrio, 2000; y también Coleman y Hendry, 2003). Por ello, a lo largo de todo el proceso de

recogida de información y, por supuesto de su interpretación, me he visto obligada a recordar este hecho para no cometer sesgos interpretativos como hacer inferencias en función del origen nacional y cultural del alumno, olvidando su etapa evolutiva y su situación personal.

De este modo, a pesar de los prejuicios o de las imágenes estereotipadas, pude observar que tanto las dificultades como los intereses de estos estudiantes, adoptaban a menudo formas muy similares, independientemente de su origen. Asimismo, los alumnos me hicieron ver en clase, en los recreos, en la excursión y, sobre todo, durante el grupo de discusión llevado a cabo a final de curso, que las líneas divisorias entre grupos de autóctonos y extranjeros no siempre están claras ni tienen por qué salir a la luz. Sin embargo, como veremos a lo largo de las páginas que siguen, debo señalar que las clases registradas, muy influidas por el temario, contribuyeron de forma evidente a resaltar algunas diferencias, lo que en un principio podía influir en la configuración de una identidad colectiva.

4.4 Observaciones de la interacción en el aula: un viaje a *Al-Andalus*

Como ya he señalado anteriormente, las cinco clases grabadas correspondieron a la lectura, explicación y corrección de ejercicios de la unidad didáctica titulada *Al-Andalus*. El vehículo que guió las interacciones dentro del aula fue en todo momento el libro de texto². A través de él, el profesor explicaba el tema y, cuando lo consideraba necesario, modificaba el orden de lectura de los apartados, al tiempo que complementaba el contenido del libro con ejemplos cercanos a los alumnos o temas y debates actuales que consideraba pertinentes para la explicación.

² Editorial Vicens Vicens correspondiente al programa de Ciencias Sociales de 2º de la ESO.

Durante esta lección, las alusiones a los que conquistaron y a los que re-conquistaron el territorio de la Península Ibérica generaban situaciones de categorización enfrentada, no ya dentro de una categoría amplia, como en la dicotomía autóctonos-extranjeros, sino dentro de una categoría más específica que enfrentaba a dos colectivos concretos: los que por ese entonces habitaban la Península Ibérica, que el profesor designaba como “españoles” y, los habitantes procedentes del norte de África que conquistaron parte de ese territorio, etiquetados como “árabes”. El hecho de que en clase se hallara un alumno de origen marroquí, incrementó mi interés por observar cómo se construía la imagen de los españoles y los árabes en clase, ya que, como veremos, las alusiones a las relaciones presentes entre ambos colectivos se repetían constantemente. Lo iremos viendo a lo largo de este apartado a través de la exposición de algunos fragmentos correspondientes a estas clases y que considero representativos de la práctica docente de este profesor, por lo que nos servirán para ir dando respuesta a las preguntas planteadas al inicio de este capítulo.

El primer interrogante hacía referencia a las posibles modificaciones derivadas de la presencia de alumnos de origen extranjero en el aula. A este respecto observé que dichas modificaciones apenas tenían relación con las normas que regulaban el funcionamiento de la clase, ya que todos debían de conocerlas y respetarlas independientemente de su lugar de procedencia. El profesor hacía participar a todos los alumnos leyendo y contestando preguntas. Todos los estudiantes eran objeto de correcciones por mala pronunciación, aunque algunos tenían más dificultades que otros a la hora de la lectura y, en consecuencia, el tiempo que el profesor les hacía leer era menor. Asimismo, observé diferencias en cuanto a la frecuencia de participación de los alumnos de origen inmigrante frente a algunos alumnos autóctonos: si bien seguían las mismas normas –levantar la

mano para preguntar, contestar o leer-, en general, los primeros solían hacerlo exclusivamente cuando el profesor se lo requería de forma explícita. No obstante, no hay que perder de vista que el número de participantes de origen autóctono activo durante la clase tampoco era muy numeroso. De hecho, si el profesor no instaba a los alumnos a que leyeran o respondieran alguna cuestión, “terminaban hablando los mismos”. De la misma forma, no todos llevaban al día los ejercicios, pero, esto ocurría independientemente de la nacionalidad.

Las modificaciones más relevantes en el discurrir de las clases tenían que ver con los requerimientos de participación dirigidos a Mohamed, como ya hemos señalado, el único estudiante procedente de Marruecos y tomado por el profesor como representante del “mundo árabe y musulmán” durante la explicación de la lección de *Al-Andalus*. En este sentido, podemos afirmar que las modificaciones estaban más relacionadas con el temario que con las normas de participación en clase, ya que esta última no cambiaba por el hecho de haber nacido y vivido en otro país, hablar otra lengua o tener costumbres diferentes.

De esta forma, el profesor aprovechaba la presencia de Mohamed para conectar lo que estaban viendo a través del libro –el pasado- con la actualidad de Marruecos. Como veremos a lo largo de los fragmentos transcritos, la conexión entre pasado y presente es un recurso que el profesor utiliza de forma continuada. También encontramos frecuentes intervenciones donde trata de establecer analogías con la actualidad, lo cual originaba dos efectos totalmente opuestos. Por un lado, brindaba a los alumnos una buena oportunidad para participar en clase captando de esa forma tanto su interés como su atención, pero, por el otro, generaba discursos que contenían errores interpretativos debido a la descontextualización de los acontecimien-

tos o las prácticas que estaban siendo comparadas. Podemos observar un ejemplo muy clarificador a este respecto cuando el profesor considera análogas dos situaciones difícilmente comparables. Compara la destrucción de la ciudad de Medina al-Zahara, por parte de los opositores del califa Abd al-Rahmán III (califa que ordenó la construcción de dicha ciudad), con la manera actual de hacer política, argumentando que los partidos opositores cuando acceden al poder, “sean del partido que sean”, comienzan su legislatura cambiando las leyes aprobadas por sus antecesores:

Fragmento 4.4.1

INTERACCIÓN EN EL AULA³

Natalia: Eh, ¿y por qué los que estaban en contra de que construyera la ciudad, ya, por qué no la dejaron así?

Ernesto: Eso digo yo.

Profesor: Esto pasa como casi siempre. Esto en política pasa mucho. Cuando un grupo político o quien manda hace una cosa y la oposición, en aquella época no había partidos políticos, pero vamos, los que están en contra no lo defienden, cuando ese grupo político, esa persona que hace una cosa desaparece, ¿qué hace el otro grupo político que gana después?

Natalia: Cambiarlo.

Profesor: Cambiarlo. Esto es una cosa que lo estamos viendo a diario por ejemplo.

Natalia: Sí pero eso... {Natalia trata de plantear la diferencia existente entre destruir una ciudad que ha costado mucho esfuerzo, dinero y tiempo y cambiar una ley}

Profesor: Sin ir más lejos, ahora mismamente en nuestro país. Pero esto es, normas de política, esto funciona así.

³ Véase Anexo I para conocer el significado de los símbolos de notación en las interacciones.

No obstante, aunque el ejemplo pueda resultar desacertado, cumple con el objetivo de ayudar a los alumnos a visualizar y comprender los eventos históricos que aparecen en la lección. La búsqueda de ejemplos más cercanos a su realidad cotidiana nos habla de cómo el profesor entiende su práctica docente y nos muestra que esas referencias consiguen captar la atención de sus alumnos, en cierta forma, dotando de sentido los sucesos de la historia que en ocasiones ellos sienten tan remotos.

Otra característica que encuentro habitual en las interacciones dentro del aula tiene que ver con la inclusión de los conocimientos y las opiniones de los alumnos dentro del discurso del profesor. Muchas de las preguntas eran meramente retóricas, por lo que la experiencia de Mohamed en este caso, pese al interés inicial del profesor, no lograba hacerse oír. Los tiempos de espera para que el alumno emitiera su respuesta eran demasiado cortos para que pudiera entender la pregunta y elaborar una respuesta en público. De manera que termina prevaleciendo el punto de vista del profesor:

Fragmento 4.4.2

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesor: Vamos a ver nos dice aquí en este párrafo: lo que, cómo decoran ellos las casas. Me parece que, Mohamed ¿Lo seguís haciendo verdad? Dentro incluso de vuestras propias casas seguís utilizando el azulejo. Esto {señala los azulejos que hay en la clase porque Mohamed parece no entender la palabra azulejo} para decorar las habitaciones también vuestras hasta el techo, ¿no?

Mohamed: Hasta el techo no, así. {señala a media altura como las que hay en la clase}

Profesor: ¿Así lo ponéis más o menos hasta aquí?

Mohamed: Hmm {interjección afirmativa}

Profesor: Todavía hoy día ¿eh? Eh y los dibujos que seguís poniendo siguen siendo figuras geométricas y plantas, cosas de esas ¿no?

Seguís sin poner... Cuando hay dibujos, no hay animales ni personas {Mohamed niega con la cabeza pero no sabemos con certeza si es una forma de respuesta o de negación ya que el profesor continúa con su disertación sin dejarle un espacio para participar} No se... O sea que sigue exactamente igual que estaba con la prohibición aquélla. Sí que es curioso esto de los azulejos en las habitaciones de los dormitorios ¿eh? Cosa que nosotros jamás utilizamos normalmente. Se utiliza la pared pintada, solamente ponemos el azulejo en el cuarto de baño y en la cocina. Ellos lo utilizan en todas las habitaciones y suelen ser azulejos de colores ¿eh? Con lo cual no tiene nada que ver con la decoración nuestra o sea se sigue manteniendo esa diferencia en la construcción. Luego también os habla ahí de placas de yeso, ¿os acordáis que lo hablamos hace poco en el mundo cristiano también? ¿Para qué utilizaban los cristianos las placas de yeso?

Hoy podemos encontrar representaciones de animales y de humanos en la decoración de algunas casas de Marruecos, pero Mohamed no rebatirá en voz alta el discurso del profesor. La correspondencia pasado-presente terminará generando una confusión que no será corregida y en la que, de hecho, se seguirá profundizando cuando Natalia retome la cuestión:

Fragmento 4.4.3

INTERACCIÓN EN EL AULA

Natalia: Y ¿por qué el Corán se lo prohíbe si en el cristianismo es tan normal?

Profesor: Sí pero una religión es una religión con unas normas y la otra es otra y su fundador pues mira, lo prohibió. Te dice ahí arriba por qué, qué intenta evitar, te dice que intenta evitar el adorar a figuras, a seres bien animales o bien humanos, las representaciones de personas. Que de esa forma evita lo que él considera... Mahoma, cuando hace su religión considera que los católicos no rezan a su dios sino que rezan a esa imagen que tienen delante, a esa imagen

que tu abuela transporta de un lado pa' otro {aquí el profesor está haciendo referencia a una interacción anterior en la que se hablaba de la idolatría y, al explicarlo, lo ejemplificó con el uso de unas capillas pequeñas que se van pasando de casa en casa en los pueblos. Muchos alumnos, todos de procedencia española, participaron para contar que sus abuelas todavía siguen teniendo esa costumbre } y Mahoma dice que para evitar esto no se representan ni en escultura ni en pintura ni personas ni animales y se acaba con el tema. Y por eso en sus mezquitas no hay ni una sola figura de nada, no hay ninguna estatua, así como en el mundo cristiano están todas las iglesias llenas de vírgenes, de santos, de todas esas cosas, en las mezquitas no hay ninguna. Están las paredes absolutamente peladas, ¿eh? para evitar precisamente, nos lo ha dicho en el párrafo anterior, la idolatría.

Al hilo de estos dos fragmentos, podemos acercarnos a nuestro segundo interrogante: ¿influyó la distinta procedencia de los alumnos integrantes del aula en la configuración de una identidad colectiva? Y, en caso de hacerlo, ¿de qué manera?

En el fragmento, 4.4.2, observamos frecuentes designaciones que van marcando la distancia y las diferencias entre grupos: ellos, los árabes, que utilizan un tipo de decoración diferente a la nuestra, los españoles. Sin embargo, en el segundo, el profesor introduce un nuevo conjunto de analogías que mitigan los efectos del discurso anterior sobre la conformación de la identidad grupal. En él compara las costumbres cristianas y musulmanas, poniendo de manifiesto que las prácticas llevadas a cabo por ambos colectivos son diferentes pero igual de válidas: “una religión es una religión con unas normas y la otra es otra”.

Estos dos ejemplos ilustran la paradoja constante a la que el profesor va haciendo frente durante el ejercicio de su práctica docen-

te: por un lado, tratar de homogeneizar conlleva la anulación de la pluralidad existente en la clase y, por el otro, la señalización de las diferencias coloca en ocasiones a los alumnos de origen inmigrante lejos de formar parte de una identidad colectiva que deben ir conformando juntos. Por eso, el profesor hace esfuerzos permanentes para equilibrar la situación señalando la igual validez de unas prácticas frente a otras. A lo largo de sus clases encontramos numerosos ejemplos que insisten en este aspecto, pero me gustaría hacer hincapié sobre prácticas o actos que el libro de texto describía como robos, incendios o destrucciones. El profesor es consciente de que señalar estas acciones negativas podría generar ciertos prejuicios o incluso aversión hacia el grupo que los cometía y, por extensión, hacia aquellos con los que se les relaciona en el presente, es decir, en este caso, a los árabes y españoles de hoy en día.

Fragmento 4.4.4

INTERVENCIÓN DEL PROFESOR EN EL AULA

Profesor: No sé si os lo he comentado. En aquella época cristianos y árabes tenían una manía los dos grupos. No sé si os lo he comentado en clase y si no, para que lo sepáis, porque si lo leéis algún día en algún libro igual no lo entendéis bien. Cuando conquistaban una ciudad lo primero que hacían unos y otros era destruir los símbolos religiosos más importantes. Quiere decir que si los cristianos conquistaban una ciudad árabe, lo primero que se cargaban eran las mezquitas para quitar los símbolos religiosos más fuertes y si los árabes conquistaban una ciudad cristiana las iglesias iban a sufrir. Y en ese lugar construían su símbolo, su iglesia, o su mezquita. Unos y Otros. Entonces ahora nos encontramos que muchas veces, con estos restos que nos quedan todavía de aquellas épocas, eh, si leemos un libro nos habla de la iglesia no sé cuántos construida en tal lugar y ahora nos encontramos con que hay una mezquita. O al revés, nos habla de la mezquita y ahora es una catedral. Entonces en la mezquita de Córdoba en concreto ocurre una cosa muy curio-

sa y es que allí había primero una iglesia, hicieron la mezquita y ¡menos mal! menos mal porque tuvimos un rey que tuvo la santa sensación. Sus consejeros le aconsejaban que destruyera la mezquita totalmente, menos mal que a él le dio por decir que no y la mantuvo. El rey se negó a la destrucción y lo que hizo fue, en un trozo de la catedral, que si pasáis por ahí, supongo que algún día pasaréis, veréis que dentro de la mezquita tenemos la mezquita tal cual y luego en un trozo hicieron una iglesia cristiana, el altar, el retablo, los bancos, las sillas para sentarse... Todas las cosas, pero mantuvo el resto de la mezquita, ¡menos mal! porque si no nos hubiéramos quedado sin ninguna mezquita de las que merecen la pena, ¿eh? Repito que lo hacían los dos grupos, o sea no le podemos criticar a ninguno: era el sistema de la época de hacerlo y punto. Porque criticar ahora con nuestra forma de pensar lo que se hacía hace 100 años, 200 o 300 es muy fácil y hay mucho, mucha persona dedicada a criticar todas estas cosas, pero criticar ahora nuestra... Es como si a nosotros nos juzgan de aquí a 200 años. Pues nos van a llamar, yo me imagino, que poco menos que, yo qué sé, ¡enanos mentales!

En esta extensa explicación monologada vemos numerosos ejemplos de cómo el profesor trata de mitigar los efectos perniciosos de la descripción de actos vandálicos o moralmente reprobables sobre la imagen de un colectivo, marcando de forma insistente la responsabilidad de ambos grupos. “Tenían una manía los dos grupos...”, “Lo hacían unos y otros...”, son las fórmulas que el profesor escoge para relatar los acontecimientos pasados, evitando de esta forma asignar el papel de “buenos” o de “malos” a ninguno de los dos grupos y, por lo tanto, la identificación más evidente de los alumnos y su confrontación. Esta intervención, a su vez, nos facilita otra información muy relevante sobre la manera en que este profesor entiende que se han de juzgar los hechos pasados. Como él mismo indica en la última parte del fragmento anterior, esto debería hacerse siempre de forma situada, es decir, teniendo en cuenta el contexto histórico

en que los acontecimientos tuvieron lugar y no desde el presente. No obstante, debido al uso que este profesor hace de analogías entre hechos pasados y hechos presentes, como vimos en el fragmento 4.4.1, en ocasiones, él mismo cae en los propios juicios presentistas que pretendía evitar.

Estos contrasentidos son frecuentes al analizar las intervenciones del profesor durante las clases. Como venimos subrayando, hace esfuerzos patentes para sortear la dificultad que se le plantea al hacer uso de las diferentes experiencias de sus alumnos sin caer en la exclusión de los mismos. Encontramos, así, discursos contradictorios con una intencionalidad clara de inclusión pero con un efecto opuesto. Por ejemplo, algunos intentos de aprovechar la presencia de Mohamed parecían más bien estar poniendo a prueba su religiosidad o su pertenencia al colectivo musulmán. En este sentido, a pesar de que el profesor mismo me comentara durante un cambio de aula que no se trataba de un alumno muy religioso, siempre le instaba en clase a contestar las preguntas relacionadas con la el islam antes que al resto de estudiantes.

Otro momento en el que se hizo patente la contradicción entre lo explícito del discurso y lo que se infiere de él lo encontramos en la valoración, por un lado, que el profesor hace sobre los estereotipos y, por otro, en el uso que él mismo hace de ellos. Nos situamos al comienzo de la lección de *Al-Andalus*. El profesor anuncia a sus alumnos que va a explicar, según sus propias palabras: "cuándo y por qué vienen los árabes a España". En ese contexto, el libro hace referencia a bereberes y árabes, un asunto que anima a un alumno a preguntar si son términos equiparables. El profesor procede a señalarle las diferencias y, al mismo tiempo, aprovecha la ocasión para hacer un alto en la explicación y abrir un espacio de reflexión sobre el manejo de estereotipos:

*Fragmento 4.4.5***INTERACCIÓN EN EL AULA**

Manuel: ¿No es lo mismo el berebere que el árabe?

Profesor: No, eh... ¡cuidado con esto! Ya os he dicho muchas veces que tenemos que aprender a no simplificar muchísimo, a veces cuando hablamos de las personas que vienen de fuera, eh... Tenemos la manía, lo hemos comentado más de una vez ya con lo de los chinos. A todos los que vemos con rasgos orientales decimos ése, ése es chino: he estao' en un restaurante chino, he ido a una tienda de todo a 100 chino, he visto un compañero o tengo un compañero chino... Y nos es igual que sea japonés, que chino, que sea de Camboya, que sea de Vietnam. A todos les llamamos chinos {Un alumno se da la vuelta y vocaliza sin pronunciarlo en alto "pues sí"} y os he dicho muchas veces que eso tampoco os gustaría a vosotros que nos llamaran, no sé... ¡polacos! {se oyen murmullos de exclamación}

Esta intervención, que supuso un salto respecto al hilo temático seguido hasta el momento, parece claramente encaminada a introducir contenidos transversales de educación en valores. El profesor subraya los peligros que implica la tendencia a la generalización e insta a sus alumnos a prestar atención a dichos usos ya que, no son correctos y porque "a ellos tampoco les gustaría" ser confundidos. Sin embargo, como veremos a continuación, el profesor prosigue su intervención introduciendo un nuevo estereotipo en su discurso:

*Fragmento 4.4.6***INTERACCIÓN EN EL AULA**

[Continúa Profesor]: Todos somos blancos en Europa y tenemos unos rasgos muy parecidos pues si dijéramos vamos, ¡todos polacos! ¡Pues a ellos tampoco [les gustaría]! {el alumno marroquí sonríe ante los comentarios del profesor y mira a todos sus compañeros, en general todos se sonríen}

El profesor nos revela en esta intervención, quizás sin pretenderlo, cuál es la imagen o el estereotipo que él tiene del *nosotros europeo*. Una alumna, Natalia, intervendrá para recalcar justo lo contrario, la heterogeneidad de los europeos frente a una supuesta homogeneidad de los orientales. A pesar de la participación de esta alumna, el profesor insiste en subrayar las supuestas similitudes europeas anulando la diversidad existente.

Fragmento 4.4.7

INTERACCIÓN EN EL AULA

Natalia: Pe... { trata de decir algo, pero el profesor no la oye}

Profesor: Si Mohamed es marroquí pues no le gustará que le llamemos pues.. ¡yo qué sé!.. ¡tunecino!. No oye, perdona, que yo soy de Marruecos y además con mucho orgullo. Entonces tenemos que tener este cuidado, ¿eh? que tendemos a simplificar y llamar a todos por el mismo nombre luego no, no tiene nada que ver eso.

Natalia: Que son mu' parecíos. Que no se les distingue, a nosotros de los polacos sí

Profesor: Aquí hay unos pocos... meto aquí a una polaca, que por cierto tenemos alguna aquí por el instituto, y tú no te enteras de las, de la diferencia ¿por qué? Porque son de ras-, son también de color de piel más blanco como nosotros, rasgos físicos mu' parecidos a nosotros y tú no te enteras y de hecho tú tienes aquí a Nicolau mismo. ¿De dónde es Nicolau?

Natalia: De Rumania

Profesor: ¿Y qué? Y entra cualquiera en clase y él no distingue si Nicolau es rumano, es español o francés. Es una persona más que tenemos en clase y punto. Si a eso de ellos no, tú no les distingues a lo mejor tanto, como tampoco ellos distinguen a los de por aquí. Pero si yo soy español, soy español, y no me gusta que me llamen polaco o me llamen francés ¿entiendes? Luego al chino, si es de China, pues le gustará que le llamen chino, pero si es japonés, ¡fija-te la gracia que le hará al hombre que le llamen chino!

Como vemos, la paradoja a la que el profesor debe hacer frente no resulta fácil de encarar, por un lado, la señalización de las diferencias separa y, por el otro, el intento por unificar anula la pluralidad (véase capítulo 1, en este volumen). Por supuesto, este es un tema que no puede resolver una persona sola, de hecho, aunque no siempre lo logre, hay que subrayar que este profesor hace innumerables esfuerzos por llegar a un equilibrio entre la diferencia y la similitud. La construcción de un nosotros plural y multiétnico, que entienda que, aunque diferentes, formamos parte de un mismo grupo, depende de todos los agentes que forman parte de una sociedad, depende de los políticos y los medios de comunicación, de lo que se habla y se dice en las calles, de los valores que circulan en ella, etc.

Desde luego, la diversidad cultural existente en esta aula sí influía en la configuración del “nosotros colectivo” propiciado por el relato histórico y el discurso del profesor. Durante la clase de Sociales, esta diversidad no era tratada siempre positivamente, ya que involuntariamente se reforzaban ciertos estereotipos como por ejemplo, la imagen del europeo como persona de tez blanca y de religión cristiana, y la imagen del árabe como persona de tez oscura y de religión musulmana. Sin embargo, como veremos en el apartado 4.5, esto no pareció influir de forma determinante en la manera en que los estudiantes que participaron en el grupo de discusión representaban su identidad colectiva.

La paradoja de desear incluir, y sin embargo terminar excluyendo, se podía observar en numerosas ocasiones. A pesar de que, en líneas generales, todos hacían esfuerzos por mantener una posición encaminada hacia la integración del alumnado extranjero en el centro, ciertas circunstancias desencadenaban comentarios estereotipados, a veces de forma sutil y, otras, de forma muy explícita. Observé un doble lenguaje, una doble posición sobre lo que se decía respecto a los alumnos extranjeros que dependía notablemente del interlocutor. Cuando la

única interlocutora presente era yo, sin riesgo de que fueran escuchados por ningún alumno, entonces “bajaban las defensas” y daban rienda suelta a muchos enunciados estereotipados que, como ya se ha señalado en numerosos estudios, son compartidos por los docentes prácticamente en todos los centros. Por ejemplo, que los alumnos árabes “no tienen motivación por el estudio”, o que “sólo quieren acabar de estudiar y ponerse a trabajar” y que “con ellos no hay caso”. Que “los chinos son muy sumisos y buenos para las matemáticas”; “los sudamericanos son respetuosos y educados con los profesores”, “los estudiantes más parecidos a los españoles son los alumnos del este”.

Las teorías psicosociales que tratan de dar cuenta de los estereotipos son múltiples. Aquí sólo aprovecharé la ocasión para subrayar el hecho de que ninguna persona está exenta de su uso y que, por lo tanto, tenemos que estar atentos a las situaciones que los desencadenan. Los estereotipos se relacionan directamente con las expectativas y afectan extraordinariamente a la percepción (véase Tajfel, 1981); hacen que nos fijemos sólo en ciertos componentes de la conducta de una persona que, por pertenecer a un colectivo dado, esperamos que se comporte de una forma y no de otra. Esta persona puede responder o no a esas características, pero nuestra atención, permanente a la espera de las mismas, provoca expectativas que el alumno percibe y que hacen que la probabilidad de que suceda aquello que esperamos sea muy grande. A este fenómeno se le llama ‘efecto Pigmalión’ (Rosenthal y Jacobson, 1980) y por él, el alumno termina viéndose como los demás dicen que es, o como los demás esperan que sea.

4.5 Observaciones fuera del aula: “nosotros no somos diferentes”

Este relato finaliza con la voz de un conjunto de estudiantes integrantes del curso de 2º C. Como he mencionado al inicio, durante

el transcurso de mi trabajo de campo no tuve demasiadas oportunidades de ganarme la confianza de los alumnos. El hecho de no participar en las clases, de ubicarme en la parte de atrás lejos de sus miradas, de no tener más que cinco minutos entre clase y clase, destinados a guardar mi cuaderno de campo y los bártulos que componían el equipo de grabación, hicieron que me sintiera lejos de ellos durante mucho tiempo. La necesidad de darles voz me llevó a organizar un grupo de discusión en el que tratamos, entre otras, la cuestión de la configuración de una nueva identidad colectiva.

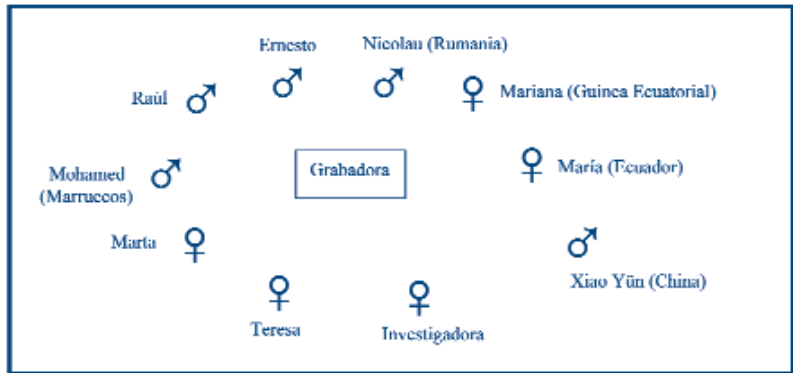
Habían pasado varios meses desde la última vez que fui al centro y no podía prever cuál sería la reacción de los estudiantes ante la actividad propuesta, si colaborarían o si se resistirían a hacerlo. No me imaginé el entusiasmo que mi actividad podía generar en ellos. Dadas las condiciones, tuve que hacer una selección de alumnos que no resultó nada fácil. Todos querían participar. El objetivo de la actividad era abrir un espacio de diálogo entre alumnos de origen español y otros de origen extranjero, por ello, la elección de los cinco únicos estudiantes extranjeros del grupo estaba clara, pero la de los españoles fue más complicada.

Decidí seleccionarlos en función del tipo de participación que había observado en clase: Raúl, delegado de la clase, era un alumno repetidor, muy despierto y carismático pero con algunos problemas de conducta mitigados, según los profesores, por estar repitiendo 1º de la ESO. Ernesto era el subdelegado y, según el profesor de Ciencias Sociales, el mejor de la clase, aunque siempre le bajaba la nota por ser muy hablador. Marta pertenecía a uno de los dos “grandes” grupos de chicas que había en la clase, no asumía el papel de “líder” y tenía tendencia a mantenerse siempre en un segundo plano. El profesor destacó en una de nuestras conversaciones que se trataba de una buena alumna pero que se conformaba con poca nota cuan-

do mostraba capacidad para llegar mucho más lejos. Teresa pertenecía al otro grupo de chicas en el que, al igual que Marta, también jugaba un papel secundario. Ambos grupos estuvieron enfrentados a lo largo de todo el curso y los profesores adoptaron medidas, como por ejemplo, obligarlas a sentarse juntas y a trabajar en equipo para que el ambiente fuera más distendido. Según me aseguró el profesor tuvieron éxito y, de hecho, en ningún momento mostraron malestar o incomodidad por estar juntas.

Nos situamos en un aula que en ese momento estaba vacía y pusimos las sillas en círculo. Ellos eligieron libremente dónde sentarse (véase gráfico 4.5). La grabadora la situé en el centro del círculo sobre una mesa.

Gráfico 4.5
UBICACIONES DURANTE EL GRUPO DE DISCUSIÓN



Como se puede observar en el gráfico 4.5, Xiao Yün decidió sentarse un poco más alejado, rompiendo el círculo y, con el discurrir

del tiempo, siguió retirándose hasta llegar a apoyar su cuerpo sobre una de las mesas que se hallaban en el aula. A pesar de ello, Xiao Yūn participó siempre y cuando yo le hiciera preguntas de forma explícita e incluso introdujo algunas claves de humor acerca de su origen diciendo que era japonés y desmintiéndolo entre gestos que me informaban de que sólo se trataba de una broma.

La interacción, que tuvo una duración de aproximadamente 45 minutos, me proporcionó mucha información. No obstante, aquí sólo me referiré a la forma en que estos alumnos vivían la heterogeneidad de su aula y de su centro escolar y cómo influía en la configuración de su identidad colectiva. También indagué acerca de las expectativas de futuro, tanto propias como por parte de sus progenitores y del profesorado, lo cual también me ayudó a comprender el de concepto que cada uno tenía de sí mismo y de los demás.

En el curso 2004/2005, el *IES Jardines* tenía un porcentaje de alumnos de origen extranjero del 9,4%. Los profesores se referían a esta nueva configuración del centro en sus clases, tratando temas relacionados con la multiculturalidad y la inmigración. Todos los alumnos tienen al menos algún compañero o amigo que procede de algún país diferente al suyo, a veces con costumbres e incluso lenguas muy distintas al español. En este contexto, los alumnos que participaron en el grupo de discusión destacaron las ventajas de conocer otros idiomas y de haber vivido distintas experiencias en otros países y, en concreto, los alumnos de origen español subrayaron la curiosidad que sentían por conocer las experiencias de sus compañeros y compañeras.

Los grupos de amistades dentro del centro los describieron como mixtos, es decir, formados por chicos y chicas tanto de origen extranjero como autóctono. Fuera del colegio la mayoría se reunía

con otra gente: la del barrio, los amigos de algún hermano... ya que todos parecían vivir lejos los unos de los otros. Teresa aprovechó la actividad para reivindicar que le gustaría que se hiciese algún viaje para que todos pudieran conocerse mejor y en otros contextos.

A pesar de todo lo anterior, los chicos participantes en la actividad se refirieron a la presencia de pequeñas “bandas”, que etiquetaron como de “colombianos raperos”, con las que parecían no identificarse. Cuando indagué sobre si se trataba exclusivamente de alumnos de origen colombiano, que formaban un grupo aparte, se apresuraron a matizar que entre ellos había alumnos españoles que se “comportaban” de la misma manera que los primeros.

Respecto a las expectativas que cada uno tenía de sí, éstas tampoco diferían en cuanto al lugar de procedencia de los alumnos, más bien encontré enormes similitudes entre ellas. En general, sus expectativas de futuro eran muy pragmáticas: estudiar un módulo para incorporarse pronto al mundo laboral. Exceptuando Ernesto, que pensaba seguir estudiando “hasta que tenga fuerzas”, Teresa, que decía querer intentarlo “si me van bien las cosas...”, y Xiao Yün, que decía no saber, el resto ni siquiera se lo planteaba. Respecto a las expectativas que estos alumnos pensaban que tenían sus padres sobre su futuro, en general no diferían de los deseos expresados por estos estudiantes. Se confirmaba así lo que el profesor de Ciencias Sociales ya me había comentado en alguna ocasión: “los padres sólo quieren que acaben los estudios y se pongan a trabajar”. Las expectativas de los profesores no las tenían muy claras, excepto Raúl, el delegado de la clase, que se reafirmaba en su papel de “rebelde” aseverando: “los profes dicen que valgo pero yo paso de estudiar”.

4.6 Observaciones finales:

Este recorrido finaliza con algunas reflexiones acerca de los interrogantes que guiaron mi viaje y de las repuestas que logré obtener. Como ya indiqué al inicio de este capítulo, al empezar esta experiencia etnográfica, me había planteado dos cuestiones. La primera hacía referencia a las posibles modificaciones en el discurrir de la clase debido a la presencia de alumnas y alumnos de origen extranjero. La sola formulación de esta pregunta significaba no dar por sentado que la simple presencia de estos estudiantes provocaría una transformación del aula o de las normas que regían la clase, al tiempo que posibilitaba la dirección de mi mirada hacia todo aquello relacionado con la atención a la diversidad y/o al señalamiento de la diferencia. De esta forma, pude identificar que las normas de comportamiento, así como la distribución del mobiliario, no variaban respecto a lo que se considera una clase “tradicional”. Sin embargo, pude detectar una distribución del espacio que concentraba a los estudiantes de origen extranjero -a excepción de Nicolau- en una única zona, de forma que, aun siendo poco numerosos, su presencia resaltaba de forma notable. Asimismo, los requerimientos de participación dirigidos a Mohamed aumentaron considerablemente en comparación con otras clases.

El segundo interrogante, al hilo de esta última observación, cuestionaba la posibilidad de configurar una identidad colectiva novedosa o diferente en el grupo, derivada de la presencia de alumnos de origen extranjero. En este sentido, observé cómo el temario de *Al-Andalus* explicado en clase resaltaba las diferencias de Mohamed, identificado por el profesor como miembro y representante del colectivo categorizado en ocasiones como “árabe” y en otras como “musulmán”. La diferenciación de este colectivo respecto del “nosotros autóctono” se llevaba a cabo a través de la focalización de costumbres y tradiciones culturales consideradas diferentes, como por

ejemplo, la prohibición de la representación de figuras humanas por cumplimiento de un precepto religioso. El contenido de la lección dio pie, asimismo, al señalamiento de otras similitudes y diferencias que a veces cuestionaban y otras, creaban barreras simbólicas entre el alumnado. En este sentido, el tratamiento del temario propició que en la clase se discutiera el uso de estereotipos y se advirtiera sobre el uso de generalizaciones a la hora de identificar a las personas a través de sus rasgos físicos como miembros de un grupo nacional determinado. Al tratar de ejemplificar este principio, algunas barreras quedaron difuminadas al tiempo que otras quedaron fortalecidas. Nicolau, de origen rumano, fue seleccionado por el profesor como ejemplo de un supuesto parecido entre los europeos, de tal forma que su diferencia quedó empujada. Al mismo tiempo, la configuración del “nosotros autóctono” quedó caracterizada, en principio, por unos rasgos físicos, pero también por unas costumbres culturales y religiosas, pretendidamente comunes, que dejaban fuera de una u otra forma a los estudiantes extranjeros de origen no europeo. No obstante, a pesar de la delimitación clara de las diferencias entre lo que el profesor, guiado por el libro, consideraba lo propio y lo ajeno, también se advertían esfuerzos por mitigar algunas de esas distinciones, así como por no demonizar a ninguno de los colectivos mencionados a lo largo de la lección, como hemos visto, a través del uso de analogías.

La realización del grupo de discusión me ayudó, por último, a delimitar la imagen del “nosotros colectivo” que los alumnos seleccionados habían construido durante el curso. A través de la imagen generada en el grupo de discusión, las diferencias entre alumnos *autóctonos* y alumnos *extranjeros* mostraban una importancia relativa, no sólo por su negativa al uso de la palabra “diferente”, sino porque en el desarrollo de la actividad, entre ellos manifestaron más similitudes que contrastes. A pesar de sus diversos orígenes y de sus bagajes previos, el hecho de “ser estudiantes”, les acercaba y definía como

grupo. Asimismo, otro tipo de puntos en común, como sus intereses de futuro, quedaron resaltados. Como se ha mostrado en el último apartado, en general, todos los alumnos coincidían respecto a sus expectativas, excepto Ernesto y Teresa, que intentarían llegar a la universidad o al menos, de seguir estudiando, o Xiao Yün que no lo tenía claro, el resto mantenía una clara orientación laboral, confirmando lo que el profesor de Ciencias Sociales me había comentado acerca de las expectativas de muchos padres y alumnos de este centro: “para ellos, estudiar es estar parado”. De esta forma, independientemente de su origen, su identidad colectiva parecía estar muy marcada por una conciencia de clase trabajadora que, de ser cierta, dificultaría la movilidad social de todos estos estudiantes.

No obstante, las circunstancias de partida de los alumnos de origen extranjero no eran las mismas, por lo que cabe destacar algunos matices con respecto a esta aparente semejanza. En este sentido, la presencia del alumnado de origen inmigrante en la escuela era percibida por muchos docentes como problema más que como oportunidad. Su conocimiento previo se percibía en general como una traba para la construcción del nuevo y, cuando se traía a primer plano, al no formar parte del contenido evaluable, se apreciaba como anécdota. Como consecuencia de esta forma de entender la diferencia, la mayor parte de estos alumnos eran, asimismo, enviados a programas de educación especial, como la Educación Compensatoria, cuyo diseño no ha sido pensado para ellos y en el que los docentes encargados de llevarlo a cabo, se sienten poco preparados y se confiesan desbordados. A estos estudiantes se les separa de su grupo de referencia y, de esta forma, se les estigmatiza como alumnado “con problemas” o con un cierto “déficit” que “ha de ser compensado”, afectando a la manera en que ellos se ven a sí mismos y a la forma en que son vistos por los demás, repercutiendo, en última instancia, sobre sus probabilidades de éxito o fracaso en la escuela.

El tratamiento de la diversidad tanto dentro como fuera del aula en el IES *Jardines* presentaba contradicciones, pues en ocasiones se igualaba, mientras que en otras se establecían claras diferencias. Se hacían intentos, por ejemplo, de valorar el conocimiento previo del alumnado de origen extranjero, pero llevado a cabo de tal manera que las ideas preconcebidas prevalecían frente a la nueva información que estos podían aportar. La imagen del “nosotros colectivo” construida en esta clase, se hallaba aún lejos de aceptar, valorar e integrar de forma más apropiada los capitales lingüísticos y culturales de alumnas y alumnos procedentes de otros países, de forma que su reconocimiento pudiera contribuir a generar, efectivamente, una imagen colectiva plural y multiétnica. Pese a ello, quisiera finalizar con una imagen positiva pues, las observaciones en este centro parecen indicar que algunas y algunos de los estudiantes que me acompañaron a lo largo de todo este recorrido, así como algunos docentes, han emprendido un rumbo precisamente en esa dirección.

“Nada más doloroso que el exilio si se consideran sólo las pérdidas y el desarraigo que implica; nada más generoso si, con el espíritu abierto, se tiene la perspicacia de sumar experiencias, culturas y variadas visiones de la vida. El secreto está en esa palabra: sumar.”
Última carta de Moscú, Abrasha Rotenberg.

Extraños en las aulas



5. EXTRAÑOS EN LAS AULAS

Adriana Patiño Santos

5.1 Una extraña entre extraños

Es un martes de febrero de 2003, estamos en una clase de Sociales en el curso 2ºB de la ESO, un aula multicultural compuesta en su mayoría por alumnado de origen latinoamericano. Son las 10:20 de la mañana y han pasado veinte minutos desde el comienzo de la clase, de repente tocan a la puerta del aula. Los alumnos se quedan en silencio mirando hacia la puerta y comienzan a reír cuando ven entrar a Juan¹ con un papel en la mano. Segundos después, su respuesta a la pregunta del profesor levanta carcajadas y la complicidad de algunos de sus compañeros invitándole a sentarse junto a ellos:

Fragmento 5.1.1

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesor: shh, dónde vas. ¡Sh! ¡Dónde vas tú!, ¿eh? {dirigiéndose a Juan}

Juan: a clase
{los demás estudiantes ríen}

Profesor: ¿y por qué vienes ahora? No, no. Puedes salirte, ¡márchate, que es muy tarde!

{El alumno enseña un papel al profesor}

Profesor: ¡qué es eso!

Juan: una hoja
{los compañeros y compañeras ríen, risas de todos los estudiantes}

Yesenia: ¡qué fuerte!

¹ Los nombres tanto del instituto como de los participantes han sido cambiados para proteger su identidad.

Profesor: (()) ¿tú eres el que te estabas pegando abajo?

Juan: (no)°

Profesor: ¿por qué te estabas pegando con Javier?

Juan: (qué Javier) °

{risas de los estudiantes}

Profesor: siéntate ahí mismo {le señala una de las sillas de delante que está vacía}, o en la última, o en la última. Donde quieras (...)

Brian: (¡Juan!)° {llama a Juan para que se siente a su lado}

Marta: aquí, aquí, ¡Juan!

Brian: no, aquí, aquí

Este fragmento pertenece a la primera clase en la que estuve presente en el IES *Evangelista*², un instituto situado en el centro de Madrid, con casi 90% de alumnado de origen extranjero, la mayoría procedente, en orden decreciente, de Ecuador, República Dominicana, Colombia, Perú y Bolivia. En situaciones como ésta, que tanto se repetían, comprobé que las relaciones entre estudiantes y profesores eran, en mayor o menor grado, conflictivas. Pequeños choques como éste no sucedían sólo dentro de las clases, sino también fuera de ellas, en los pasillos, en el patio de recreo, en la cafetería y demás lugares del centro.

² He venido observando el *Evangelista* desde el primer trimestre académico del curso 2003/04. Mi primera entrada al centro fue en el curso escolar 2003/04, a esta etapa corresponde una primera fase de entrevistas, principalmente a docentes y la observación de las clases de Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua de 2ºB. El corpus recogido y los primeros resultados, requirieron una segunda vuelta de observación e intervención durante el segundo trimestre del curso escolar 2005/06. Aunque el objetivo de esta segunda etapa era conocer los resultados y la trayectoria académica del alumnado que observé en la primera visita, resultó sorprendente que dos años después, varias cosas habían cambiado: algunos profesores se habían jubilado, otros habían sido trasladados de centro, el director del instituto había sido sustituido, lo cual conllevó, a su vez, un cambio de normas que buscaban el mejoramiento y de las cuales aún no se veían sus consecuencias inmediatas. Esta segunda vuelta se centró en entrevistas al alumnado, ahora en 3º y 4º grados, y en un trabajo de formación del profesorado del cual hablaré en uno de los capítulos de la tesis doctoral que estoy preparando.

Para mí, como investigadora de origen colombiano, escolarizada en un sistema educativo latinoamericano, situaciones como ésta me plantean la necesidad de comprender la práctica que tenía ante mí. Antes de comenzar mi trabajo de investigación en aulas multiculturales de Madrid, pensaba que iba a encontrarme con formas de hacer que se acercaran al modelo de educación que recuerdo de América Latina. Esto es, por un lado, alumnado con ideas sobre el respeto al profesor que bordean el temor, clases que se dan en silencio y alumnos que cumplen obedientemente con lo que se les asigna: puntualidad, cumplimiento de deberes, orden y acatamiento de la autoridad, entre otros. Por otro lado, docentes que ejercen su autoridad a través de las calificaciones, de la revisión de cuadernos y la imposición de la disciplina. En fin, una práctica desde allí cuestionada por su severidad y muchas veces falta de sentido para el alumnado.

Mi desconcierto se acrecentaba debido a mi desconocimiento del sistema educativo español, me preguntaba si ésta era la forma en la que se enseñaba y se aprendía en las aulas de Madrid, o si, por el contrario, estaba frente a una excepción. De ser así, resultarían aún más preocupantes las consecuencias socio-educativas que tales comportamientos pudiesen traer para los alumnos y alumnas de origen latinoamericano, que como he dicho, eran mayoría en esas clases. Con el tiempo y gracias a mi participación en el proyecto de investigación “*Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula (2003-2006)*”, he podido comparar lo que sucede en otros institutos y darme cuenta de que, aunque hay similitudes y diferencias en el manejo de aspectos disciplinarios y de métodos de enseñanza, en el *Evangelista* hay una serie de factores que presentan una realidad distinta de lo que pasa en otros centros de enseñanza.

Decidí entonces estudiar qué sucedía, por qué los chicos y chicas de este instituto respondían con indisciplina, a través de ritua-

les de resistencia, es decir a través de formas estilístico-simbólicas que sustentan los valores propios de la contracultura escolar (Willis, 1978; McLaren, 1985) y que organizan a los grupos que confrontan el orden institucional. Aunque tuve que enfrentar los retos propios de la investigación social en centros escolares, —que implican, entre otros aspectos, negociar la entrada al centro, el tiempo de permanencia, el tipo de actividades a realizar, las entrevistas tanto al alumnado como al profesorado, etc.—, debo reconocer que mi origen colombiano resultó ser un factor determinante para acercarme a los estudiantes y conocer sus opiniones y valoraciones sobre el centro, sus profesores y sus propios comportamientos, con una confianza a la que intenté responder de la misma manera.

En este capítulo narraré cómo fui descubriendo, a partir de mi observación de las interacciones en el aula y de entrevistas a profesores y estudiantes, las razones por las cuales parte del alumnado del *Evangelista* se organizaba y actuaba con indisciplina. Siguiendo los planteamientos de Martín Rojo (2006b), entiendo la resistencia como un proceso que atraviesa distintos órdenes social, institucional e interaccional: son comportamientos sociales, que se inscriben en el espacio y cobran un valor simbólico. Su estudio permite “describir cómo se articulan la relación entre las prácticas interaccionales e institucionales (escolares, en este caso) con las sociales (la integración socio-educativa, la promoción y la movilidad social, por ejemplo)”. Profesores y estudiantes actualizaban en el aula sus propias creencias (aprehendidas y aprendidas del mundo social, cultural, institucional, etc.) de lo que significaba enseñar y aprender. Unos y otros actuaban de acuerdo con su comprensión de la práctica educativa y las consiguientes expectativas y, simultáneamente, interpretaban la manera en la que los demás actuaban. En definitiva, las percepciones sobre lo que hacían unos y otros parecía repercutir decisivamente en el tipo de relaciones que se establecían.

Por esta razón, mi objetivo en este capítulo será el responder a la pregunta ¿qué era lo que percibían los niños del *Evangelista* de su entorno escolar que repercutía en que se comportasen de manera indisciplinada y cuáles serían algunas de las consecuencias de tales comportamientos? Para poder responder a esta pregunta considero que es tarea ineludible describir el contexto del centro para luego observar cómo este influye en lo que pasa dentro del aula.

En la primera parte de este capítulo, explicaré algunas de las elecciones teóricas que he seguido para estudiar la resistencia, retomando las ideas centrales de algunos autores que han ido dando cuenta de ella en distintos contextos (Ogbu, 1993; D'Amato, 1993; Carrasco, 2003; Martín Rojo, 2006b). Estas elecciones me han ido ayudando a relacionar e interpretar el corpus diverso y plural³ que he recogido en mi trabajo de campo. En la segunda parte, describiré el entorno escolar del *Evangelista* a través de las características que el propio alumnado identifica como la “fama” del instituto. Observaremos cómo estas características constituyen, y a la vez reproducen y difunden de manera dialéctica esa “fama”, influyendo directamente en los comportamientos dentro del centro. En la tercera parte vincularé las relaciones de dominación-resistencia en el aula a los factores que constituyen la “fama” del instituto, observando la forma de resistencia más exacerbada, denominada “contestación abierta” (Martín Rojo, 2006b), en la clase más conflictiva de este instituto. A través de ella, se ve claramente la distan-

³ Estos datos diversos conforman lo que ha denominado Alcalá (2006) una red contextual de datos. Con este nombre, Alcalá Recuerda (2006) describe no sólo el amplio corpus sino la variedad de géneros discursivos, dialógicos y monológicos que conforman el cuerpo de datos que se recogen dentro del trabajo etnográfico. Para el caso del *Evangelista*, tal red incluye grabaciones de audio de interacciones en el aula, entrevistas a docentes y una serie de entrevistas a alumnos y alumnas que he denominado “entrevistas a los pares”, debido a que las realicé juntando grupos de amigos para hablar sobre sus valoraciones sobre el centro escolar. Preferí esta forma grupal de entrevista al alumnado para lograr un grado de confianza y complicidad que me permitió recoger, entre otras, narrativas de experiencia personal y maneras de definir que han sido relevantes para interpretar algunas de las situaciones que presento en este artículo.

cia entre expectativas de profesores y alumnado y la lucha por el protagonismo en la clase a través del surgimiento de líderes. Finalmente, concluiré tratando de explicar el porqué de tales comportamientos y algunas de las posibles consecuencias que se derivan de ellos.

5. 2 ¿Por qué se da la resistencia?

En la siguiente narrativa, una niña de origen colombiano de 17 años que en el momento de la entrevista estaba en cuarto de la ESO y había estado escolarizada en el *Evangelista* desde hacía tres años, me respondió lo siguiente cuando le pregunté si alguna vez había tenido algún enfrentamiento con un profesor:

Fragmento 5.2.1

ENTREVISTA A LOS PARES

Lady: yo sí discutí una vez con una profesora, con la de música porque esa profesora era muy racista, pero RACIS- y ella hacía uno alguna cosa *y es que en su país, que no sé qué, que si (())* Hasta que un día ya en un examen me- me sacó la rabia. *Que si es quee, que saquen las chuletas de (())- o es quee en sus países, todo el mundo, que no sé qué.* Y me le paré yo y empecé a dis- a discutir, y ella, *¡que te calles!* Y yo, *¡no me callo!, ¡que se calle!, y no me callo.* Entonces dijo que le entregara el examen, se lo entregué y me salí asís- del- del curso. Y ¡pum!, tiré esa puerta y pres- casi se quiebra el vidrio de allí arriba y todo. Y entonces- encima afuera na- afuera habían otras... No, salí yo primero y después ella iba a sacar go- a pe- aa muchachas del [examen y les quitaba el examen]

José: [ah sí, eso sí. A ¿cuál] dices tú? María, ¿no?

Lady: la de música, esaa [pelirrojaa]

Javier: [la- la vie-] la vieja

Dulce: no, la pelirroja

José: ah, la pelirroja dee hace dos años! [entonces ((sí que me acuerdo))]

Lady: ¡sí, iba sacando a gente así porque sí, porque a ella le daba la gana, le quitaba el examen y le hacía salir [entonces todo el] mundo que salía le pegaba, ¡Pum!, una patada en la puerta [risas] Y yo me acuerdo que Layla, una que estaba en diversificación cogió esa puerta y le dio patadas y patadas y patadas y patadas y salió la profesora y me echó la culpa a mí

Adriana: ¡jjo!

Lady: y a mí me expulsaron del instituto tres días y ellas fueron ((y todas abajo)). Porque estaba Carolina también, creo que también dio patadas. Fueron a ((hablar)) con el director y todo e- a [decir que habían sido ellas]

Javier: [y siempre eran las chicas] yo no sé que os pasa quee siempre

Lady: y me echaron, me echaron

Al leer esta narración encontramos las razones de Lady y del resto de compañeros y compañeras para enfrentarse a su profesora de música. Las podemos enumerar en los siguientes puntos:

1. La alumna percibía, a partir de los comentarios que hacía la profesora de música en la clase, actitudes racistas hacia los estudiantes, en general.
2. La profesora actuaba con autoridad, insinuando e implicando que sus alumnos de origen extranjero hacían trampa en los exámenes.
3. Durante un examen, la profesora les acusa y Lady le contesta para hacerle ver que estaba equivocada. Como consecuencia, la profesora expulsa a la alumna de la clase.
4. Lady cierra la puerta con fuerza para expresar protesta y mostrar la injusticia del hecho.
5. Los alumnos y alumnas que apoyaban a Lady eran igualmente expulsados uno a uno de la clase y al tiempo que salían, golpeaban la puerta de la misma manera en la que lo

había hecho ella. Una de las compañeras agudiza su protesta dando patadas a la puerta.

6. La alumna fue acusada y, a pesar de que sus compañeros y compañeras la defienden y se autoinculpan, fue sancionada durante unos días fuera del instituto.

Estos puntos resumen los aspectos que los estudiosos de la resistencia (Ogbu, 1993; D'Amato, 1993; Carrasco, 2003; Martín Rojo, 2006b), desde distintas perspectivas y en distintos contextos, encuentran como causas de la misma dentro de las aulas. Ya no sólo en centros educativos multiculturales, sino en cualquier centro en el que el alumnado se sienta bajo el ejercicio de la dominación y no encuentre razones de peso para cumplir con las exigencias de la escuela.

La preocupación de estos autores se ha centrado en explicar el fracaso o éxito escolar de distintos grupos minoritarios (inmigrantes, minorías étnicas autóctonas, etc.) dentro de los sistemas escolares. Así, mientras algunos grupos aceptan lo que les impone el sistema, otros lo rechazan y abandonan la escuela, mientras que otros simplemente se acomodan, sin asimilarse (Gibson, 1988). A pesar de las diferencias entre las teorías que se sitúan desde posturas culturalistas (aquellas que ven la problemática desde las diferencias culturales), a la socio-histórica de Ogbu⁴, complementada con aquellas que ven las

⁴ La teoría de Ogbu es la que más repercusiones ha tenido al momento de explicar los comportamientos de resistencia en aulas multiculturales. Este autor relaciona el fracaso/éxito escolar de las minorías, para el caso de los EEUU, según sus relaciones históricas con el país de acogida. Así se dan, al menos dos tipos: *minorías voluntarias* y *minorías involuntarias*. Las primeras participan del sistema y creen en él, mientras que las segundas desconfían basadas en el fracaso histórico y el lugar que la sociedad les ha dado. Es el caso de los indígenas nativos o de los afro-americanos llegados como esclavos durante el siglo XVI. Ogbu centra en el proceso socio-escolar algunos de los motivos para la provocación en el aula. De acuerdo con el autor, la obligatoriedad y las formas de desigualdad que se reproducen en la escuela, entre otros aspectos, generan en el alumnado razones para querer participar o no de las normas escolares, es decir formas de inversión en el proceso escolar. Por ejemplo, ideas de éxito y de movilidad social frente al mantenimiento de grupos en posiciones bajas de la sociedad.

causas en el funcionamiento de los propios sistemas escolares (D'Amato, 1993), todas coinciden en vincular, de alguna manera, la resistencia, o la indisciplina en las aulas con los aspectos de tipo cultural, histórico, social, identitario, de organización de los sistemas educativos y expectativas del alumnado, entre otros.

En este capítulo, quiero retomar las ideas de Martín Rojo (2006b), quien siguiendo los planteamientos de Ogbu y algunos aspectos de D'Amato, ha estudiado desde la interacción, la resistencia en las aulas multiculturales de Madrid. De acuerdo con ella, la resistencia se produce dentro del aula e, incluso, suele rebasar los límites de ésta. Dentro del aula puede afectar tanto al procedimiento de enseñanza (contestar a las demandas y del modo establecido, seguir las actividades, etc.), como a los contenidos, en la medida en que los alumnos y alumnas pueden reaccionar frente a lo que se les enseña (riendo, poniendo en evidencia un error, etc.). Cuando se proyecta fuera del aula, comprende el incumplimiento de obligaciones que la institución establece, como olvidar los deberes, llevar los materiales, llegar tarde a la clase, no asistir, etc. Para el caso del *Evangelista* significaba hacer la mitad de los deberes, llegar tarde a clase, "hacer pellas", no asistir a la primera hora de clase, entre otras. En resumen, las ideas sobre resistencia que tomo como base para el desarrollo de este artículo son:

1. Algunos grupos participan/invierten en la escuela porque confían en el sistema, esto es, cumplen con sus exigencias porque comparten la creencia de que la escuela puede contribuir al éxito y a "salir adelante".
2. Los alumnos perciben lo que los profesores y demás personas en el centro escolar piensan de ellos, a través de la interacción cotidiana. Es decir, perciben si hay rechazo o se les impone una identidad de extranjeros, inferiores. Igualmente, los estudiantes parecen detectar si hay racis-

- mo, separación, preclasificación. Por último, perciben si lo que saben no tiene validez en el nuevo entorno.
3. El grado de compromiso en la clase revela el valor que tiene la actividad para el alumno o alumna.
 4. La resistencia es un acto organizado en donde los alumnos y alumnas cooperan, y en donde se generan normas que suponen, además de complicidad, unos conocimientos compartidos.
 5. La resistencia pone en circulación valores de la contracultura escolar.
 6. Estos aspectos se irán viendo dentro del análisis de entrevistas e interacciones, a lo largo de los distintos apartados.

5.3 La fama del Evangelista

Fragmento 5.3.1

ENTREVISTA A LOS PARES

Adriana: ¿y cuál es la fama del Evangelista?

{risas de las niñas}

Layla: es que aquí, pues hay otras cosas malas, no

Adriana: malas de qué

Claudia: de la gente, que a lo mejor roban mucho, de que...

Layla: tenemos a inmigrantes

Claudia: sí, deee

Fátima: y aquí españoles es, es... Pues los españoles no van a venir aquí

Adriana: pero aquí hay españoles

Layla: tres o cuatro

Claudia: sí, pero así españoles que vivan aquí, que vengan es porque vienen de lejos. Por lo menos Manu viene de Galicia

Adriana: ya

Claudia: y los otros ya es porque están desde primero, o así

Este es el testimonio de dos niñas de tercero de ESO. En él se recogen algunas de las características del centro, las cuales conforman lo que ellas denominan la “fama” del *Evangelista*. Y fue precisamente la “fama” el aspecto que parecía resultar decisivo para explicar los comportamientos dentro del centro. Cuando empecé a profundizar en lo que comportaba, descubrí tres hechos significativos que contribuían a difundirla y legitimarla, y que de manera dialéctica, actuaban como causas pero a la vez como consecuencias que la alimentaban. Se desarrollaba así una dinámica de la cual parecía difícil salir pues cada hecho, a su vez, comportaba implicaciones que complicaban la situación: los componentes de la “fama” eran: (1) la manera en la que se escolarizaba al alumnado, (2) la disminución del número de alumnos y alumnas en el centro, así como (3) la ideología asimilacionista y segregadora que subyacía a las opiniones que algunos docentes tenían sobre sus estudiantes y su desempeño escolar.

5.3.1 *¿Dónde está el alumnado de origen español?*

Para comenzar, ya no sólo era el hecho de que se hubiese concentrado alumnado de origen extranjero, sino que además me fui dando cuenta de que el *Evangelista* era el tipo de centro sobre el que muchos autores habían venido previniendo (Aja, 2000; Terrén, 2001; Martín Rojo, 2003): centros educativos de los que los estudiantes locales escapaban, segregando a los recién llegados y reservando para ellos un lugar al margen de la sociedad de acogida.

Este aspecto agravaba la situación por cuanto la conformación del alumnado no representaba la realidad del barrio⁵, además de

⁵ Así, según datos del Anuario de Julio 2006 del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, el número de personas de origen extranjero empadronados en este barrio de Madrid ascendía a un 27,97%. Esto demuestra que el barrio sigue habitado por personas autóctonas pero que al parecer no envían a sus hijos a este centro escolar.

retar a la propia ley de igualdad de condiciones para acceder a la Educación Pública, en la que se pide evitar la concentración artificial de recién llegados en los centros de enseñanza pública y concertada, como forma de evitar que termine conformándose un “sistema dual” (Carrasco, 2003, Martín Rojo, 2006), con centros “sólo para alumnas y alumnos autóctonos” y “centros para inmigrantes”. Pregunté entonces al jefe de estudios por la forma en la que se escolarizaba a los jóvenes, pues pensaba erróneamente que se hacía por proximidad domiciliaria, o elección de centro, tal como aparece en dicha ley, pero sorprendentemente me contestó que el alumnado no llegaba de manera voluntaria al centro:

Fragmento 5.3.1.1

ENTREVISTA AL JEFE DE ESTUDIOS

nos vienen impuestos, es decir o sea, vienen de escolarización. Si los chicos no hacen reserva de plaza desde los colegios públicos (...) Pero hay una tradición grande de irse al Moliere (...) y a muchos privados. Nuestro gran problema son los centros privados, claro porque son privados pero están subvencionados.

Este hecho me fue confirmado por las mismas niñas en cuanto les pregunté cómo habían llegado al *Evangelista*. En este fragmento, es importante observar que antes que una elección de centro, estamos frente a un proceso de acomodación, pues una vez están escolarizadas sienten que es más difícil cambiar de instituto. Todas llegaron al centro hace tres años, a 1º de la ESO: Claudia, en su momento, vivía cerca del instituto pero las otras dos no. Layla había regresado de vacaciones de Marruecos, fuera del plazo establecido para pedir plaza en un centro cerca de su casa y Andrea había llegado de República Dominicana a mediados del curso escolar. Al final de la interacción, Layla y Claudia muestran que no creen en los mecanis-

mos de escolarización y recrean una conversación y las respuestas que en ella se les dieron para no escolarizarlas de la manera en la que la Ley sugiere.

Claudia y Layla son las líderes del la resistencia en el curso tercero y, continuamente, dentro de la entrevista mostraban su deseo de marcharse del *Evangelista*:

Fragmento 5.3.1.2

ENTREVISTA A LOS PARES

Adriana: ¿cómo habéis llegado a este instituto?

Claudia: porque yo vivía por aquí, a una calle de aquí

Adriana: ya, pero te has mudado ahora, ¿no?

Claudia: sí.

Adriana: y Layla, ¿tú por qué llegaste a este instituto?

Claudia: porque yo, yo estaba de vacaciones en Marruecos y llegué tarde.

Adriana: tú estabas en ¿qué?

Layla: en Marruecos en vacaciones, en verano. Llegué tarde, llegué el mes de octubre finales, así, y llegué y como no había plazas en otro, pues, pues me dieron el *Evangelista* y ahí ya no me cambié.

Adriana: ya no te cambiaste, ¿y tú?

Andrea: porque llegué tarde.

Adriana: llegaste tarde y te, y te mandaron aquí.

Andrea: sí, la Consejería me mandó aquí (...)

Layla: aunque, aunque en esto te dice qué colegios están cerca de tu casa, pues..

Claudia: entonces tú pones el primero que quieras, lo pones fo sea el que prefiera uno}

Layla: {es que no había plazas!}, *es que no había plazas*, ya ya me dieron plazas ee... igual el año pasado me iba a cambiar y como no había plazas pues me llamaron ya a mediados de, a mediados de de trimestre y no.

5.3.2 ¿Por qué se van los alumnos y alumnas del Evangelista?

El segundo aspecto que observé era que el número de estudiantes era significativamente reducido para la capacidad de alumnos y alumnas que podría albergar el edificio. Así, en las entrevistas confirmé que la cantidad iba disminuyendo año a año (para el año escolar 2003/2004 se contaban 193 estudiantes⁶). Esta situación, según su director, había traído como consecuencia la desaparición del bachillerato, relegando al centro a ofertar sólo la secundaria:

Fragmento 5.3.2.1

ENTREVISTA A DIRECTOR DEL CENTRO

en esta casa, debido a que la mayor parte de los alumnos son inmigrantes y ya no llegan a bachiller hemos perdido bachiller. (()) No hay bachillerato porque no hay alumnado, no hay alumnos. (...) No es rentable, no es rentable. En bachillerato tienes que poner dos bachilleratos por lo menos, uno primero en letras y otro en ciencias o humanidades y ciencias de la salud pero como no salen más que quince alumnos para los dos no da. Hay más profesores que alumnos, entonces hay dos otros institutos que están cercanos, tienen poco alumnado también y se van, se van todos al mismo sitio.

Al querer averiguar por qué se iban los alumnos del *Evangelista* encontré muchas respuestas, incluso encontradas. Para el alumnado, las razones eran que sus compañeros “no querían estudiar”, o que preferían ir a institutos más prestigiosos, incluso concertados en donde les exigieran más disciplina. También pensaban que lo que sus compañeros querían era trabajar. Dentro de todo el conjunto de entrevistas veía que ninguno tenía claro por qué se iban sus compañeros y compañeras. El hecho de que se fuera el alumnado del

⁶ Para el año escolar 2003/04, estos 193 alumnos se repartían en 8 aulas que dos años después (curso escolar 2005/06) se habían reducido a 6.

Evangelista era para algunos alumnos y alumnas que entrevisté una razón para estar desmotivados, pues además de no tener la oportunidad de tener más compañeros, este hecho contribuía a crear una atmósfera de decadencia, casi de cierre inminente, e, incluso, había afectado a cuestiones estructurales que, a mi manera de ver, habían ido desmejorando las condiciones de convivencia y atención al alumnado. Así, por ejemplo, para el curso escolar 2005/06 ya no había cafetería. Para los directivos entrevistados, la cafetería “no era rentable, que ellos (los chicos y chicas) podrían traer su propio bocadillo”. Así lo expresaba Layla en la entrevista:

Fragmento 5.3.2.2

ENTREVISTA A LOS PARES

Layla: porque cuando nosotros estábamos en primero había más gente y ahora se está yendo más gente y la que hay... (cara de desaprobación)

Adriana: la que hay, no te gusta tanto (risas). Tienes una cara de que no te gusta tanto, ¿qué no te gusta?

Layla: es que aquí todos se conocen ya, los profesores se conocen ya, todos los alumnos. Hombre, si faltas una vez saben quién falta, es que en otro colegio pues hay mil gente

Durante el curso escolar 2004/05 el instituto había sido nombrado “centro de atención prioritaria”, una figura de la Administración en la que se declara un instituto en grado de riesgo de exclusión. En estos casos, el centro puede salir beneficiado pues suele haber inversión económica pero, entendí que tal nominación iba en detrimento de la imagen social del centro⁷, ya que se le reconocía oficialmente como

⁷ Al hablar con algunos técnicos de educación de la zona, me explicaban que muchas veces los centros prefieren no revelar esta condición de ser “prioritarios” por temor a convertirse en centros estigmatizados, no sólo para los habitantes del barrio, sino por los propios centros escolares vecinos.

un “centro-problema”. Observé, por ejemplo, que para el 2005/06 el *Evangelista* contaba con aulas de informática, modernas y acondicionadas, con recursos suficientes para cada estudiante pero que muchas veces eran infrautilizadas pues sólo les llevaban para la clase de tecnología. Se revelaba otro de los problemas, la falta de formación al profesorado para implementar las nuevas tecnologías en el aula.

5.3.3 *¿Qué expectativas tenía el profesorado acerca de sus alumnos?*

Al preguntar a los docentes por su experiencia con el alumnado del centro, con frecuencia los categorizaban según el origen nacional y cultural sin atender a las diferencias dentro del grupo (“los suramericanos”, “los chinos”, “los dominicanos”, etc.). Me llamaba la atención que a veces, incluso, recordaban mejor el lugar de origen, antes que el nombre del alumno o alumna. Este énfasis en la diferencia parecía corresponderse con una concepción de la integración como un proceso de asimilación que necesitaba de la ayuda del profesorado. El mantenimiento de las diferencias suponía una categorización del alumnado autóctono con respecto al de origen inmigrante. Se les separaba y comparaba con el grupo local: “nuestros chicos” frente a “ellos”. Igualmente, solían referirse a los alumnos y alumnas como integrantes de colectivos nacionales y rara vez de manera individual –“los ecuatorianos de segundo”, “las dominicanas de cuarto”, “los colombianos recién llegados”, etc.–, es decir, que se referían a ellos como integrantes de grupos homogéneos con características similares, obviando las diferencias individuales, sociales, regionales y culturales dentro de sus propios países de origen; diferencias que los grupos reclaman cuando se habla de ellos⁸.

⁸ Así por ejemplo en Ecuador, las personas de Guayaquil prefieren que se les reconozca como “de la costa” y no como “del interior”.

En algunas de las entrevistas, tal y como demuestra el ejemplo siguiente, comprobé que parecía concederse a estas tipologías de origen nacional o étnicos un poder explicativo del éxito o el fracaso escolar. Los docentes me trasmitían algunas de las representaciones más recurrentes que circulan sobre este alumnado: "marroquí", "hispano" y dentro del grupo "hispano", una subclasificación de los "argentinos" y de los "colombianos":

Fragmento 5.3.3.1

ENTREVISTA A DIRECTOR DEL CENTRO

Los primeros años era mucho alumno marroquí, esos daban muchos problemas porque no hay manera de atarse con ellos. No no se acomodan a nada. El hispano, ese es buena gente en general pero trae un nivel bajo. (...) No hablamos de un caso concreto, en general, el nivel es bajito (...) es que no destacan, puedes tener a uno por sus propias habilidades, ¿eh? pero en matemáticas y en idiomas... y en lengua traen poco. Que le guste la tecnología o que sea manitas eso ya es otra cosa, el ordenador les encanta a todos, el ordenador les chifla ¿eh?, y eso lo aprenden en seguida todos, ¿eh?, pero, en general el hispano tiene poco nivel. Y lo lo peor es que les importa tres cominos, les da igual, les da igual. Ese es el asunto, eso es lo malo. Les da igual (...) tuvimos una época, pero esos son casos sueltos, de Argentina que esos son más listos que el hambre. Mucha labia y mucho cuento y aquellos eran listos y querían aprender y preguntaban y discutían y dale. Pero, en general no, esos vienen a progresar pero en general no. A la mayoría le da igual. Mira que traen un nivel muy bajo, en GENERAL (...) que yo no me estoy metiendo con nadie. Colombianos, conozco pocos y listos son como el hambre pero ¡cabritos...! no te digo nada, ¿eh? el año pasado hubo dos que hicieron una guerra espantosa, el año pasado y el anterior. Uno se marchó y está todos los días en la puerta...

Vemos así cómo los comportamientos de estos alumnos se ven como negativos. Y por considerarse que es el origen la causa,

parecen ser propios de todos los miembros del colectivo sin excepción: “los marroquíes daban muchos problemas”, “no se acoplan a nada”, “(a los hispanos) les importa tres cominos”, “les da igual, no destacan”, “son manitas”, “en lengua traen poco”. En ocasiones se destacaban rasgos positivos, pero estos se veían neutralizados por otros claramente negativos que les restaban valor: “El hispano, ese es buena gente en general pero trae un nivel bajo”, “los colombianos son listos como el hambre pero cabritos”. O se utilizaban contrastes que enfatizaban algunas características sobre otras, del tipo “en lengua traen nivel bajo... pero son manitas”

Durante mi permanencia en el centro, recogí testimonios como estos con relativa frecuencia. El discurso de los docentes reproducía una ideología dominante asimiladora y segregadora, que representaba a los estudiantes como jóvenes con un déficit educativo, con poco interés en alcanzar el éxito en su trayectoria escolar y que solamente estaban preparados para hacer ciertas actividades (“manitas”), poco valoradas en la escuela. Discursos como estos, también presentes en otros centros y en la sociedad en su conjunto, legitiman el que el alumnado necesite una educación compensatoria que le ponga “al nivel”, o una educación que les prepare para ciertos trabajos que no requieren necesariamente una educación superior, a veces, ni siquiera un Bachillerato. Además de estas valoraciones que se explicaban por la pertenencia a grupos culturales y nacionales, los profesores solían describir al conjunto del alumnado como desmotivado, desinteresado, indisciplinado, con alto grado de absentismo y en algunos casos, violento.

5.3.4 Los “latinos”

Aunque al comienzo de las entrevistas me interesaba conocer la forma en la que los profesores veían a todos sus estudiantes, con

el tiempo empecé a interesarme especialmente por el alumnado de origen latinoamericano, pues, me sorprendía lo que de ellos se decía y no podía entender por qué se producían algunos de los comportamientos a los que los profesores se referían. De acuerdo con el director del centro y el profesor de Matemáticas, “los latinos” no se esforzaban en aprender ni tampoco para pasar al siguiente curso académico, ya que de antemano sabían que podrían recuperar las asignaturas pendientes. Aseguraban que estos alumnos traían niveles educativos bajos, y que muchos de ellos leían y escribían con dificultad, “llegando incluso a una especie de analfabetismo”. Sin embargo, la rotundidad de estos juicios no se acompañaba de alguna prueba objetiva, al menos no llegué a ver ninguna, como tampoco se me explicaron los criterios que determinaban el que un alumno o alumna fuese al aula de compensatoria y no al de referencia directamente. Mis preguntas en las entrevistas a estos chicos y chicas me confirmaron que a su llegada al centro no se les pedía la realización de una prueba de nivel, sino que simplemente se les preguntaba la edad y eran enviados a un aula determinada.

Para otros profesores, como la orientadora del centro, las razones del fracaso no había que buscarlas en el origen étnico o nacional de estos chicos, sino en su situación social, que describían como de familias desestructuradas, con madres al cuidado de varios hijos que debían trabajar todo el día dejando la casa a cargo de alguno de ellos. La orientadora aseguraba que había estudiantes que abandonaban la escuela o se conformaban con el título de Graduado en Enseñanza Secundaria para empezar a trabajar lo antes posible y acceder así a las cosas que les gustaban, sin necesidad de depender de sus familias. En las entrevistas, estos chicos y chicas no corroboraron este deseo de abandono, sino que, al contrario, me hicieron partícipe de su deseo de cursar Bachillerato y muchos de ellos me aseguraban que querían ir a la universidad.

En cuanto al comportamiento dentro del centro, los profesores tenían opiniones divididas. Algunos de los entrevistados me comentaban que no había muchos problemas disciplinarios con los chicos de origen latinoamericano, pero pude observar que el gran tamaño y la distribución del centro favorecían la indisciplina. Constantemente veía al Jefe de Estudios junto con algún otro docente o la conserje buscando alumnos escondidos en alguna de las plantas superiores del edificio, ahora abandonadas, o en las aulas vacías. Algunos adolescentes solían aparecer por el Instituto pero no asistían a clase, otros, se acercaban a la hora de la entrada pero no se dirigían al aula. Es lo que los propios alumnos llamaban “hacer pellas” y si les pillaban, era causa de amonestación o de expulsión por varios días. La conserjería debía atender a las distintas personas que iban y venían constantemente, así que era muy difícil controlar si los alumnos entraban o salían del centro. Otro grupo de profesores, por el contrario, decían que sí había habido problemas de disciplina graves e incluso, enfrentamientos entre los propios estudiantes, fuesen del mismo curso o de otros grados:

Fragmento 5.3.3.2

ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL CENTRO

NO ES que sea muy conflictivo [el centro] pero es muy peculiar yyy depende de años pero hay años que nos dan muchísimos problemas. Este año, de momento no tenemos demasiados, o sea, normales. Vamos, los soportamos bien, ¿sabes? Hasta ahora. Ya, ¡pero unos días se ha montado un follón en la puerta de la calle a las tres de la tarde! (...) se pelean, que vienen de fuera, que se quieren vengar. que ... y por más que lo quieras evitar y aunque estés en el medio algunas veces, ¿eh? Y eso les ha costado a algunos hasta eee expulsiones. Ahora mismo acaban de cumplir dos expulsiones porque no no obedecían a dos profesores el otro día, ¿no ves que no obedecían? ¡No hacían caso!, ¡no paraban!, ¡no paraban!

Vemos entonces cómo las ideas de los docentes sobre su alumnado, junto con la reducción del número de alumnado y la concentración de alumnado de origen extranjero, creaban la “fama” del *Evangelista* y a la vez la alimentaban. Estas ideas hacían circular creencias sobre “los inmigrantes” en el instituto, asociando su presencia a niveles educativos bajos, indisciplina, deserción escolar, absentismo y problemas de todo tipo. Ningún docente podía ver a sus alumnos como estudiantes competentes por hablar otras lenguas o por tener otras habilidades o conocimientos que pudieran ampliar las vistas de todo el grupo. Las posibles actividades integradoras se realizaban en el centro con celebraciones aisladas durante alguna semana en especial o para la fiesta de Navidad, y en ellas sólo se enfatizaba la diferencia y el exotismo, antes que ver la diversidad integrada en la realidad del centro.⁹

5.4. Extraños en el aula: cuanto más aburrimiento y más afirmación de la autoridad, más resistencia

Fragmento 5.4.1

ENTREVISTA A LOS PARES

Layla: (...) muchas veces faltan los profesores, el que más falta es el de...de música

Claudia: o llega tarde y encima llega tarde y empieza *que el próximo día no te dejo entrar!* Y tú, *¿por qué llegas tarde?, porque soy profe.* O sacan el móvil y le dices *profe que te voy a poner un negativo por sacar el móvil.* Pues yo soy profe

⁹ Existen otros factores relevantes del orden institucional que influyen en la práctica interaccional pero que no abordaré en este capítulo; ellos son, el promedio de edad de los docentes del *Evangelista*, la situación de plaza fija de sólo la mitad de la plantilla de profesores y profesoras del centro, mientras que el otro porcentaje está esperando adjudicación de plaza o es interino. Estas características dificultan aún más las ideas de creación de proyecto de centro y de sentido de pertenencia a él.

Layla: es que es siempre todo, pue, pues y las normas que ellos ponen. Dicen tienes que respetar a a un profesor y también pone el profesor tiene que respetar al alumno y eso...

Claudia: claro=

Layla: como que no existiera.

Claudia: =muchos profesores no dan ejemplo oo muchos traen sus móviles y y suena el móvil y contestan

Andrea: sí

Claudia: pero siempre la excusa. Una urgencia / *ah no es que!*

Layla: pues yo también le voy a decir que siempre me están llamando de urgencia

Claudia: y uno le dice, *profe, tú por qué sacas el móvil ! no !, pero si tú me lo dices, no sé qué.* Pero bueno.

Tal como vemos en esta entrevista, los chicos y las chicas notaban una falta de correspondencia entre las demandas del profesorado y la forma en la que actuaban, ya no sólo con respecto a las normas educativas que les exigían (puntualidad, asistencia, etc.), sino en cuestiones de participación. Esto lo corroboré no sólo cuando organicé algunas tutorías y actividades interculturales para promover el conocimiento entre unos y otros, sino también en actividades propias del centro (celebraciones, encuentros deportivos, etc.), los profesores mostraban poco interés en participar en los eventos, se iban yendo poco a poco y al final sólo quedábamos los organizadores y los alumnos y alumnas del instituto. Así me fui dando cuenta de que esa "fama" del instituto conformaba un todo complejo que repercutía directamente en la práctica educativa, en las interacciones dentro del centro, en los métodos de enseñanza, en las formas de disciplina y, por ende, en las reacciones del alumnado.

Los docentes no tenían expectativas altas hacia su alumnado y por ello no invertían en su práctica docente, sólo intentaban mantenerles ocupados e intentaban controlar la disciplina. Los jóvenes, por

su parte, percibían esas bajas expectativas hacia ellos. Su indisciplina en el aula se dirigía directamente a combatir, entre otras cosas, el ejercicio de autoridad de los docentes para imponerse a la clase y lo que describían como “el aburrimiento” que vivían en las clases y en el centro, en general.

La intensidad de la resistencia iba desde lo que esta misma autora describe como formas atenuadas o “retos juguetones” (playful challenges), a través de la parodia (acting) y pasaba a formas más directas (contestación abierta), e incluso a grados de liberación simbólica, como el no entrar a la clase, tener enfrentamientos y apropiarse del espacio de la clase. (Estas son las mismas formas de resistencia que Martín Rojo identifica en su estudio de las aulas multiculturales de Madrid, 2006b. El fragmento 5.2.1 es un ejemplo de todos los tipos de resistencia combinados, la alumna se enfrenta abiertamente a una provocación de la profesora y sale expulsada golpeando la puerta. Después es seguida por sus compañeros y compañeras, de manera que al final participa toda la clase en la manifestación en contra de dicha profesora. Aunque encontramos ejemplos que combinan diferentes tipos de resistencia, era precisamente en los momentos de aburrimiento que surgían los “retos juguetones”, mientras que cuando se ejercía dominación, los alumnos respondían con contestación abierta y/o liberación simbólica, según la situación.

5.4.1 La clase de sociales: el desencuentro de las expectativas

Aunque en todas las clases había resistencia, el ejemplo extremo de “mal comportamiento” se daba en 2ºB. Este curso resultaba para los docentes ser el más conflictivo debido a que en él se habían concentrado alumnos y alumnas repetidores o estudiantes que superaban en más de dos años el curso oficial en el que, según la orientadora, deberían estar. El profesor de lengua lo identificaba como

la clase en la que más problemas de indisciplina había, la que más bajo nivel académico presentaba y la de más alto grado de absentismo¹⁰. Sin embargo, a pesar de la indisciplina general de la que se quejaban los docentes de este curso, era en la clase de Sociales en donde más formas de resistencia se presentaban. El docente de esta asignatura tenía una relación conflictiva con el alumnado del centro en general y representaba a un grupo de docentes que llevaba más de 25 años en el centro y que constantemente se quejaba del nuevo alumnado¹¹. Fui comprendiendo entonces, que las diferencias de “intensidad de la resistencia” reflejaban: “el grado de compromiso hacia la clase, la aceptación de la acción educativa en sí misma y de las reglas de juego, la aceptación del propósito de la propia interacción, del valor de la “actividad” y de la función de la escuela”¹² (Martín Rojo, 2006b). Por ello, quise observar qué sucedía en esta clase de Sociales que no sucediera en las demás o que se diera en otros grados o maneras diferentes.

La clase completa de 2ºB estaba compuesta oficialmente de 28 alumnos pero a las aulas regulares sólo asistían 15 estudiantes pues los 13 restantes estaban en compensatoria. Cuatro de estos estudiantes solían faltar regularmente. Dos de los 15 eran de origen español (frente a 10 de origen ecuatoriano y 6 de origen dominicano).

¹⁰ Dos años después, cuando quise observar la trayectoria escolar de los alumnos de 2ºB encontré que sólo 2 de ellos llegaron a 4º de la ESO dentro del año escolar esperado (2005/06). Los demás se quedaron como repetidores en tercero, dos chicos se habían ido a trabajar como ayudantes de mecánica, dos chicas habían abandonado la escuela para criar a sus bebés y dos más estaban ahora trabajando como ayudantes de peluquería y estética.

¹¹ Enfrentamientos similares se presentaban en el curso escolar 2003/04 en las clases de música, ética, biología y artesanía, en donde algunos de estos docentes superaban la edad de 50 años y llevaban más de 20 años en el *Evangelista*.

¹² “The degree of commitment to the class, the acceptance of the educational action itself and the rules of play it entails, the acceptance of the purpose of the interaction itself, the value of the “activity”, and the function of the school.”

Desde el principio de mi observación en el aula decidí sentarme en la parte trasera para no llamar mucho la atención y me juntaba con algunos de ellos para poder seguir las preguntas que hacían los profesores. Con los días me di cuenta de que tenía un lugar privilegiado para observar todas las formas de confrontación que los alumnos seguían en el aula. Las chicas se sentaban, por lo general, aparte de los chicos, aunque dos de ellas preferían sentarse atrás, cerca de los dos jóvenes que enfrentaban a los profesores. Aunque todos los estudiantes participaban de la “indisciplina” de la clase, este último grupo conformaba un pequeño grupo que lideraba una especie de oposición hacia lo que pedían los profesores y profesoras. Incluso así se sentasen lejos unos de otros, constantemente se comunicaban mediante mensajes de papel, murmullos o señas. Allí se ubicaban dos de los estudiantes que más se enfrentaban directamente a los profesores, los cuales encontraban apoyo en este pequeño grupo a través de las risas o comentarios en voz baja que se hacían continuamente.

Aunque todos los profesores observados compartían las mismas ideas sobre sus alumnos pude ver que el de Sociales gestionaba la clase de manera algo diferente a los demás, de manera que su práctica docente generaba reacciones por parte del alumnado, que podemos resumir de la siguiente manera. El profesor de Sociales entendía que el nuevo alumnado traía pocos conocimientos y un nivel bajo. Ello revertía en la clase de manera que el profesor era quien dominaba el espacio simbólico del aula a través de largas intervenciones en las que no había participación del alumnado. Cuando el docente hacía alguna pregunta a algún estudiante, le quitaba el turno de palabra sin esperar a escuchar la respuesta completa, y, sólo invitaba al grupo a contestar cuando preguntaba obviedades que no requerían ningún desafío académico, por ejemplo completar frases hechas:

Fragmento: 5.4.1.1

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesor: ¡porque la unión hace...!

Alumnos y alumnas: ¡la fuerza!

Este hecho generaba en los estudiantes poca motivación para responder, a la vez que daba al desarrollo de la clase una dinámica monótona. Algunos estudiantes buscaban romper esta linealidad a través de bromas o diálogos paralelos que de vez en cuando terminaban en confrontaciones directas.

Las normas interaccionales que el profesor quería establecer en la clase de Sociales no eran claras para los chicos y las chicas, de manera que algunas veces los estudiantes podían hacer comentarios en voz alta, reírse, responder a sus bromas, y otras veces, de manera inesperada, no. Algunas intervenciones eran entendidas como faltas de respeto mientras que otras, hechas bajo las mismas circunstancias, no. De hecho, los alumnos manifestaban en las entrevistas no saber cómo dirigirse al profesor, pues si le llamaban por el nombre, dependiendo de quién y cómo, se enfadaba; si le llamaban de otras maneras, él entendía que se estaban mofando de él:

Fragmento 5.4.1.2

ENTREVISTA A LOS PARES

Andrea: y cuando le llaman profe dice *y dale con el profe!*

Adriana: entonces cómo llamarle

Layla: es que no sabemos cómo llamarle ya, ¿sabes? Es que si le llamas don Genaro se se... si le llamas Genaro, *no sé qué*, voy a llamarle el señor Genaro ya de paso. (()) ¡Es que también! (tono de enfado)

Este es uno de los aspectos que me ha sido más difícil de explicar, después de escuchar una y otra vez las interacciones que recogí, he llegado a pensar que la aceptación de una broma u otra se daba según el estado de ánimo del docente. Era precisamente esta poca claridad de las normas uno de los factores que llevaba a muchos enfrentamientos.

El desarrollo de los temas de la clase se hacía desde la perspectiva del profesor como única voz autorizada para impartir el conocimiento. El profesor tenía bajas expectativas del alumnado. Pensaba que los chicos y chicas no querían aprender o que no necesitaban muchos de los contenidos porque eran estudiantes que no irían al Bachillerato. Por ello, resumía todos los contenidos propios de la asignatura y centraba sus clases en un discurso sobre la ética y el comportamiento adecuado de la sociedad de acogida, antes que en los contenidos curriculares. Buena parte de la clase se iba en consejos y advertencias sobre los posibles errores que se comenten en la juventud debido a la inexperiencia, o por no saber comportarse.

5.4.2 El liderazgo en la contestación abierta

En respuesta a esas acciones docentes, las expectativas de los estudiantes de 2ºB se reflejaban en lo que se conoce como “los grados de inversión académica” (Ogbu, 1987). Al principio, me parecía que todos colaboraban por igual de esa resistencia y estaban de acuerdo en que no había que cumplir con lo que pedían los docentes ya que ninguno creía en lo que le ofrecía el sistema escolar español, pero con el paso de los días me di cuenta de que realmente los estudiantes participaban en distintos grados y su indisciplina dependía de la interacción con el profesor y de las razones individuales que tuviesen para estar escolarizados.

En lugar de alumnos y alumnas obedientes, la mayoría de las veces funcionaban como un grupo de iguales, con complicidad para enfrentar los valores de la escuela. Esto lo podía ver especialmente a través de la risa, que actuaba como táctica colectiva para combatir ese aburrimiento del que me hablaban en las entrevistas y para mostrar lealtad entre los pares. Sin embargo, estas formas cooperativas solían quedar en parodia con las que no se enfrentaban directamente al profesor, sino que más bien mitigaban la provocación: simulaban contestar lo que él pedía, parodiaban sus exigencias repitiendo lo que el profesor había pedido a alguien o simplemente simulaban buscar en el libro lo que él había preguntado, cuando realmente estaban leyendo alguna revista de moda.

Dirigí entonces mi atención a una de las formas de contestación abierta, que normalmente acababa en expulsión de un alumno o en obligarle a guardar silencio. Esta forma de resistencia parecía realizarse de manera individual pero realmente lo que sucedía era que necesitaba un líder, el cual rivalizaba con el docente por el poder en la clase. La mayoría de las veces el apoyo del grupo se quedaba en la risa pero en otras ocasiones podía ir más allá, contestando al mismo tiempo al profesor o incluso ofreciéndose a salir del aula, junto con el alumno expulsado. Lo que me resultaba más interesante era que el grupo podía, de manera sorpresiva, tomar posiciones a favor de uno y de otro, independientemente fuera profesor o alumno, según se mostrara más habilidad para enfrentar al oponente. El apoyo al "ganador" se hacía especialmente a través de la risa, o con comentarios complementarios, tal como lo veremos más abajo, en el fragmento 5.4.2.2.

Los líderes en 2ºB eran Juan y Brian. Juan era español y Brian de Filipinas, los dos tenían 15 años, dos más de lo estipulado por la ley para el curso en el que se encontraban. Los dos eran repe-

tidores y, de acuerdo con sus profesores, sabían que aunque reprobasen debían pasar por ley a tercero de la ESO. Les gustaba que sus compañeros y compañeras se rieran de lo que decían o hacían en la clase y no tenían reparos a la hora de contestar en forma burlesca a lo que decía el profesor. Juan aparecía muy pocas veces por el instituto y Brian solía venir un poco más. Sus compañeros opinaban que los dos molestaban demasiado pero les divertían, parecía que no les tomaban demasiado en serio pero el grupo siempre estaba atento a las “salidas” de algunos de los dos. Juan solía dormir en las clases y Brian se dedicaba a crear diálogos imaginarios con sus profesores y a responder incoherentemente en voz alta para hacerles enfadar.

Un ejemplo del comportamiento de Juan es la primera interacción que aparece en este artículo. Recordemos que Juan había llegado quince minutos después de comenzar la clase. Cuando el profesor le pide salirse porque considera que ya no es hora de entrar, el joven le enseña una excusa. A la pregunta “qué es eso”, Juan responde de manera literal “una hoja”, en vez, de enseñar el contenido del folio, que en realidad es una nota aclaratoria del jefe de estudios en la que se explica por qué había llegado tarde al aula. Esto provoca la risa y carcajadas de sus compañeros, Yesenia evidencia con su comentario la provocación de Juan. Finalmente, la “confabulación” del grupo se hace evidente cuando varios chicos piden a Juan que se siente junto a ellos. Otro ejemplo muestra cómo la confrontación podía ir más allá de las normas académicas y cómo entraban en juego cuestiones relativas al comportamiento social. Así, ante la regañina del profesor por usar el móvil en el aula, Brian hace una pregunta provocadora que obliga a la reformulación del profesor, pero este, en vez de señalar la prohibición del móvil, señala otra prohibición que conlleva una sanción ética:

*Fragmento 5.4.2.1***INTERACCIÓN EN EL AULA**

{suena el teléfono móvil de algún estudiante en la clase}

Profesor: ¿un teléfono móvil aquí?

(...)

Profesor: yo como coja el teléfono no lo volvéis a ver en todo el curso, ¿eh?

Brian: ¿en todo el curso?

Profesor: ¿aquí no tenéis?... ¡y esa gorra no tendría que estar ahí! {mira la gorra que Brian lleva puesta}. Tú haces lo que se te pone, ¡pero no puede ser! No muchacho. ¡Si vives en sociedad, no puedes hacer lo que se te dé la gana! ¡Eso entérate!

Ser líder requería de una fama ya creada pero a la vez de cierta habilidad o astucia para responder al contrincante ya que el apoyo del grupo, la mayoría de las veces a través de la risa, evaluaba la sagacidad al responder. En estos casos, el profesor era considerado un igual y era evaluado de la misma manera. En el siguiente ejemplo, la lucha por el liderazgo entre Brian y el profesor se hace patente cuando el alumno responde con una broma a una orden. La respuesta irónica del profesor revela que conoce la jugada del alumno y las risas de los demás estudiantes, en este caso, apoyan el desvelamiento del intento de provocación, poniéndose de lado del profesor:

*Fragmento 5.4.2.2***INTERACCIÓN EN EL AULA**

Brian: ¡qué página!

Profesor: pues, cien, por ejemplo

Lady: la cientouno

Profesor: página cien (10")

Brian: ¿del libro?

Profesor: no, del cuaderno. La página cien del cuaderno [risas de los estudiantes]

Pocos estudiantes (conocidos como “empollones”) participaban de la cultura escolar en términos rigurosos: hacían los deberes, colaboraban en la clase, obedecían al profesor buscando las respuestas en el libro, recordaban los deberes que había para la casa, etc. Sin embargo, aunque algunos alumnos asumían el papel de colaboradores, sorpresivamente, pasaban a participar de la contestación abierta. Este era el caso de Carolina.

Carolina nació en Quito, tenía 14 años y hacía 3 que había llegado a Madrid. Quería terminar la secundaria, sacarse el graduado y volver a Ecuador con un título español en contabilidad. Así pensaba conseguir rápidamente un buen trabajo en su país. Era la que más cumplía con los deberes escolares y siempre estaba atenta a responder. Sin embargo, participaba, la mayoría de veces de manera escondida, de los rituales contraescolares. En el siguiente ejemplo, Carolina entra en confrontación directa con el profesor de Sociales, creyendo que él está bromeando. Al desafío “¡si queréis trabajamos!”, ella pregunta “y si no queremos...” provocando una respuesta fuerte del docente, quien llega incluso a echarla de la clase (ella no se va, permanece sentada en su silla). Realmente está enfadado y busca el apoyo de los alumnos para comenzar la clase. Su enfado se acrecienta porque algunos no han traído el texto a la clase, otros no se han sentado y siguen conversando en la puerta, mientras al mismo tiempo, otro grupo mueve las sillas haciendo bastante ruido. El ejemplo también nos permite ilustrar un momento de total conflicto debido a que el grupo entero responde desafiando los deseos del profesor:

Fragmento 5.4.2.3

INTERACCIÓN EN EL AULA

Profesor: (...) dónde está tu libro {se dirige a Marta}

Marta: en casa

Profesor: ¡yyy el otro día también te ha pasado lo mismo!

Marta: ¡noo!, yo siempre traigo el libro sino que ahora se me ha quedado

Profesor: y, ¿por qué no los traído hoy?

Marta: se me olvidó

Profesor: y yo, ¿qué quieres que te diga? ¡TÚ SIENTATE! [nooo] seas tan caritativa

[risas de los alumnos]

Profesor: ¿eh? No hay motivo de de cachondeo aquí. Si queréis trabajar, trabajamos

Carolina: y si no queremos...

Profesor: ¡y si no quieres trabajar te puedes ir!

Carolina: no, yo dije que &

Profesor: & ¡QUÉ te puedes ir señorita! (...)

Carolina: yo he &

Profesor: & ¡QUÉ TE MARCHES!

Carolina: pero &

Profesor: & ¡QUÉ NO TE GUSTA LA HISTORIA!, ¡NO VENGAS!

Carolina: pero yo he &

Profesor: & ¡TÚ VIENES aquí a aprender y aprobar!, si quieres lo haces si no, ¡no lo hagas!

Carolina: pero yo me he portado bien, profe

Profesor: ¡ni me porto!, ¡ni me importo! ¿Por qué no te callas?

Carolina: bueno me callo, (ya está)⁹

Dos años después, Brian y Juan ya no estaban en el instituto, se fueron en cuanto cumplieron los dieciséis años y sus compañeros no sabían nada de ellos. Carolina continuaba pero ya no era la alumna más cumplidora, por el contrario, al terminar el segundo trimestre iba suspendiendo algunas asignaturas pero estaba segura de que las recuperaría a lo largo del resto del año. Según ella, “por experiencia” sabía que podía comenzar mal el año escolar pero que ya se pondría a estudiar al final. Ella continuaba con la idea de ir al Bachillerato y sacar un título español para volver a su país. Vemos cómo muchas de

las veces las razones que los alumnos y alumnas encuentran para cumplir con la escuela pueden ir cambiando según vayan descubriendo lo que les ofrece el sistema. A pesar de que Carolina mantiene su expectativa personal de querer seguir escolarizada, en su caso, creo que se combinan dos tipos de razones para actuar de esta manera. Es lo que D'Amato (1993) describe como la "razón situacional" y "razón estructural", la primera tiene que ver con la propia función de la escuela como institución socializadora pues es en el centro escolar en donde alumnos y alumnas socializan, encuentran amistades, compañeros y compañeras y crean grupos. La segunda, tiene que ver con la función de la escolarización como instrumento de acceso y movilidad social, aspecto de gran valor para el caso de alumnado de origen extranjero.

El alumnado puede dar más importancia a una u a otra y primar su comportamiento hacia el presente en lugar de hacia el futuro. Carolina inició la secundaria en España valorando la idea de que el éxito escolar la ayudaría a "salir adelante", tal como le decían sus padres, pero una vez conoció el sistema escolar, había aprendido a "moverse" y por ahora prefería mantener los lazos de amistad que centrarse en lo académico. Su forma de interpretar el sistema era que podía recuperar las asignaturas al final y relajarse el resto del año. El caso de Carolina me resultó ilustrativo para entender las contradicciones que veía en los alumnos y alumnas, especialmente de origen latinoamericano. Todos confiaban en la idea de "salir adelante" a través de la escolarización, todos me hablaban de querer ser arquitectos, ingenieros de caminos, contables y muchas profesiones más, pero sin embargo, estudiaban poco y mostraban poca inversión en lo académico. Este alumnado daba prioridad a la razón situacional y había aprendido en el sistema escolar español que podían confiar en un trabajo personal de recuperación al final del curso escolar. Daban prioridad a su presente antes que pensar verdaderamente en su futuro.

5.5 Conclusiones

Mi viaje al IES Evangelista me ha permitido comprender la razón de la indisciplina y me ha mostrado cómo se vincula a distintos factores tanto sociales como educativos. Con el concepto de fama he tratado de resumir esta compleja red de elementos. Esta “mala fama” del centro parece deberse a un conjunto de factores como la concentración de alumnado extranjero y la forma en la que se les escolariza, la disminución del número de estudiantes y las valoraciones que los profesores y profesoras hacen sobre su alumnado, en general. Todos ellos se relacionan entre sí pero los he separado para poder explicar la relación dialéctica que existe entre ellos y el todo que conforman.

La “fama” recae directamente sobre la práctica educativa pues tanto docentes como alumnado participan de ella con sus propias expectativas y razones que muchas veces difieren. Los alumnos y alumnas perciben e interpretan las acciones de sus docentes con desmotivación y como una brecha entre las normas institucionales que les exigen y la forma en que se comportan. Estos aspectos revierten en el aula en aburrimiento e imposición de la autoridad.

Los estudiantes responden con distintos grados de resistencia de entre las que he destacado, la confrontación directa por ser la que tiene repercusiones inmediatas en el intercambio comunicativo. En esta forma de resistencia, parte de la definición de la autoridad se realiza a través de la habilidad para el liderazgo. Un alumno y el docente rivalizan por acaparar la atención del grupo. Es éste, precisamente, quien dirimirá la contienda a través de muestras de apoyo al ganador (generalmente la risa colectiva que pone de manifiesto las normas del enfrentamiento: mostrar sagacidad en la respuesta, desvelamiento de la jugada del contrincante, etc.).

Sin embargo, mis preocupaciones iniciales sobre las consecuencias socioeducativas de la resistencia en el aula se han ido acrecentando al observar cómo estas formas, que actúan como liberadoras dentro de la escuela, tienen consecuencias sobre la posición social que alcanzarán estos alumnos y alumnas. Participar de ellas puede repercutir en la propia integración en la sociedad de acogida (Bourdieu, Passeron, 1995; Willis, 1977; Carrasco, 2003; Ogbu, 1993; D'Amato, 1993; Martín Rojo, 2006b).

Si consideramos el orden social, es precisamente desde allí desde donde podemos comprender y prever tales consecuencias. El *Evangelista* es un ejemplo de centro escolar en el que el multiculturalismo ha puesto a prueba: (1) una serie de políticas, tanto educativas como de inclusión de nuevos colectivos; (2) los papeles tradicionales de los participantes de la práctica educativa (docentes, alumnos de "aulas homogéneas", y a la comunidad educativa, en general), que no estaban preparados para la nueva realidad multicultural que se ha venido construyendo en los últimos años en las aulas de la Comunidad de Madrid; y (3) las representaciones de "diversidad", "integración", "atención a la diversidad", etc., por un lado, y las ideas que se distribuyen sobre lo que cuenta como "nuestro alumnado", los "chicos y chicas de fuera", "el papel de las diferencias culturales", etc., por otro. Todo ello revela las ideologías que subyacen a dichas políticas de "tratamiento a la diversidad". Estas ideologías caracterizadas por Martín Rojo (2003) como asimilacionistas y segregadoras están promoviendo la concentración artificial de alumnado "de fuera", generando lo que Carrasco (2004) ha llamado la dualización del sistema escolar. Al parecer, la educación pública se ha orientado para los hijos de los trabajadores de origen extranjero, mientras la educación privada y concertada se ha ido reservando para el alumnado local, contradiciendo algunos de los principios fundamentales de la educación, la inclusión y la igualdad.

*Aprendiendo la lengua de
nuestros alumnos*



6. APRENDIENDO LA LENGUA DE NUESTROS ALUMNOS

Laura Mijares

- Azouz! Vous savez comme on dit le Maroc, en arabe? me demande tout à coup M. Loubon alors qu'il était en train d'écrire au tableau quelques phrases de style conjuguées au subjonctif.

La question ne me surprend pas. Depuis maintenant de longs mois, le prof a pris l'habitude de me faire parler en classe, de moi, de ma famille, de cette Algérie que je ne connais pas mais que je découvre de jour en jour avec lui.

A la maison, l'arabe que nous parlons ferait certainement rougir de colère un habitant de La Mecque. Savez-vous comment on dit les allumettes chez nous, par exemple ? Li zalimite. C'est simple et tout le monde comprend. Et un automobile? La taumobile. Et un chiffon ? Le chiffoun. Vous voyez, c'est un dialecte particulier qu'on peut assimiler aisément lorsque l'oreille est suffisamment entraînée. Le Maroc ? Mes parents on toujours dit el-Marroc, en accentuant le o. Alors je réponds à M. Loubon :

- Le Maroc, m'sieur, ça se dit el-Marroc !

D'abord, il paraît un peu stupéfait, puis il poursuit :

- On ne dit pas el-Maghreb ?

- Ah non, m'sieur. Mon père et ma mère, ils disent jamais ce mot. Pour appeler un Marocain, ils disent Marrocci.

Le gone du Chaâba, Azouz Begag.

"Algarabiados", que saben la algarabía o lengua árabe; así se quieren ver algunos de los profesores del IES *Jardines* y de otros dos institutos cercanos que asisten desde hace dos cursos a clases de lengua árabe. Los miércoles por la tarde, después de una ajetreada

jornada de trabajo, es el momento del árabe, de aprender las normas básicas de una lengua que hablan muchos de los alumnos y alumnas de los centros educativos de la Comunidad de Madrid. En realidad, y según una reciente investigación llevada a cabo en esta región, la segunda lengua más hablada en las aulas de Primaria después del castellano (Broeder y Mijares, 2004). Junto al exotismo y a las ensoñaciones que acompañan a la sinuosa grafía árabe, aparece una realidad difícilmente reconciliable con ello: la del alumnado originario de Marruecos. Un alumnado que, lejos de paisajes idílicos como los de *Las noches de Arabia*, encuentra escenarios más complicados, el rechazo de una sociedad que le da la espalda o la dificultad de conciliar su mundo de procedencia con el nuevo mundo educativo. La fabulosa civilización que se esconde detrás del árabe, y que ciertamente muchos profesores del IES *Jardines* buscan en las horas de clase, choca frontalmente con la realidad de un colectivo que es mayoritariamente considerado difícil y al que se atribuyen, de entre el alumnado proveniente de la inmigración, los mayores conflictos escolares.

Este camino en el conocimiento de la lengua árabe y de su significado desde nuestro imaginario colectivo fue también, en otro momento, el mío propio. Mi decisión de cursar los estudios de Filología Semítica estuvo igualmente condicionada por la fascinación que provocaba la idea de acceder a manuscritos medievales en lengua árabe o de viajar a países lejanos donde se utilizaba una lengua incomprensible, cuya caligrafía, además, parecía imposible de aprender. Sin embargo, la realidad de cientos de miles de inmigrantes de origen marroquí que viven hoy en día en el Estado español y, sobre todo, la realidad de sus hijos, pronto se presentó como una posibilidad de estudio muy diferente a la mencionada más arriba. Entonces, la lengua árabe tomó otra forma, la forma de la inmigración. Su presencia no había que buscarla ya en libros antiguos, ni tan siquiera en países leja-

nos cuyos nombres evocaban un fantástico pasado. El árabe vive entre nosotros hoy en día y es la lengua que utilizan para comunicarse cientos de miles de personas en el Estado español.

Este capítulo, centrado en la descripción de una experiencia llevada a cabo gracias al empeño de un grupo de profesores de un instituto ubicado en la zona sur de la Comunidad de Madrid, pretende presentar al colectivo docente como agente activo en el proceso de intercambio que tiene lugar cuando la diversidad, representada también ahora por los alumnos de origen extranjero, llega a la escuela. Por lo tanto, y a diferencia de los análisis que pueden encontrarse en el resto de los capítulos que conforman este trabajo colectivo, el cuerpo docente aparece aquí como receptor de formación, pues además de enseñar a sus alumnos, trata de conocer mejor la realidad de los mismos. Por otra parte, esta representación es original no sólo porque presenta al cuerpo docente como discente, algo poco habitual en las etnografías escolares, sino también porque describe un serio intento de acercamiento de la comunidad educativa a la diversidad lingüística y cultural del alumnado.

6.1 Clases de árabe y trabajo de campo

La “campaña de arabización” en el IES *Jardines*, como es llamada por los propios profesores y profesoras implicados en el aprendizaje de esta lengua, comienza en el curso 2003/2004, cuando la dirección del centro educativo me solicita que imparta un curso de árabe para el personal docente y administrativo. Dicho curso se enmarcaría en las actividades que en el instituto se llevan a cabo para conectar al profesorado con la realidad del alumnado inmigrante. En este sentido, se consideraba que el acercamiento a la lengua utilizada por una parte importante de los estudiantes del instituto podía servir para que los profesores conocieran un poco más profundamente las características lingüísticas y

culturales de los chicos y chicas de origen marroquí. Esta fue, por tanto, la intención de desarrollar una actividad de estas características, y así fue entendido por mí misma: aprovechar esta formación para poner en contacto al profesorado con la realidad plurilingüe de estos alumnos y ayudar, en la medida de lo posible, a que dichos docentes experimentaran también la dificultad que siempre entraña el aprendizaje de una nueva lengua. En definitiva, se trataba de llevar a cabo una actividad de “concienciación lingüística” para que los propios profesores consiguieran, a través del aprendizaje de un nuevo idioma, una mayor conexión con un alumnado específico, el originario de Marruecos. Con el término “language awareness”, que yo he traducido por “concienciación lingüística”, los especialistas se refieren a aquella educación lingüística que no se centra tanto en el estricto aprendizaje de una nueva lengua, como en el acercamiento, a través de la misma, a una realidad diferente. Este tipo de aprendizaje es el que “se construye a partir de dos aspectos: en primer lugar, un aspecto cognitivo (pensar cómo funciona el lenguaje y cómo las diferentes lenguas conforman la realidad) y, en segundo lugar, un aspecto afectivo que tiene como principal objetivo promover la tolerancia, la comprensión de las diferencias y el respeto por otras lenguas y por sus hablantes” (Helot and Young, 2002: 108).

El curso, además de ubicarse en ese ejercicio de “concienciación” buscado por el propio equipo directivo del centro, fue aprovechado también para la investigación que ese mismo año había comenzado en el instituto dentro del proyecto sobre educación e inmigración del que da cuenta este libro. Dicho trabajo de campo fue simultáneamente complementado con los cursos de árabe de los que se habla en este capítulo¹. Estos fueron importantes para el con-

¹ Desde el curso 2003/2004 en el que comenzó el primero, se han llevado a cabo otros tres. Aunque un grupo de profesores se ha mantenido, otros nuevos han ido incorporándose a lo largo de estos años.

junto de la investigación por varias razones. En primer lugar, permitía tener acceso a una relación más estrecha con el profesorado y posibilitaba, al ocupar los profesores el papel de los alumnos, una relación interesante y diferente a la habitual. En segundo lugar, la posición de la investigadora como docente, y no sólo como investigadora, propiciaba una mayor identificación entre el trabajo de ambas partes. Ciertamente, esta identificación contribuyó al surgimiento de una relación más estrecha que en muchos casos suavizó la desconfianza inicial que es habitual en este tipo de trabajos y facilitó la comunicación con el grupo de profesores asistente a las clases. En tercer lugar, que el curso fuera impartido en horario no lectivo permitió también el desarrollo de una comunicación “extraescolar” que contribuyó al desarrollo de conversaciones informales que de otra forma y con otro tipo de relación no hubiera sido posible mantener. En cuarto y último lugar, la naturaleza misma de un curso como éste permitía observar el desarrollo de lo que, en principio, podía ser entendido como un ejemplo de “buena práctica” educativa. Por lo tanto, el objetivo al considerar también el estudio de esta actividad en el marco de la investigación fue analizar cómo estaba siendo vivida por los docentes implicados, al mismo tiempo que evaluar sus posibles resultados.

Lo que sigue es un pequeño resumen de lo acontecido en esas clases, haciendo especial hincapié en las cuestiones a las que me he referido más arriba. No obstante, antes de ello incluyo un breve marco teórico que pretende centrar la descripción que se hará después. Este marco, dedicado a referir el estatuto de las distintas lenguas presentes en escuelas e institutos de la Comunidad de Madrid, es necesario para comprender cómo puede estar influyendo la norma en las actitudes dominantes entre la comunidad educativa de cara al plurilingüismo de muchos de los estudiantes.

6.2 Lenguas extranjeras, lenguas autonómicas y “lenguas de origen”

Especialmente durante los últimos quince años, la legislación educativa española ha puesto un énfasis específico en destacar y valorar el aprendizaje de las denominadas lenguas extranjeras. Los cambios operados en la sociedad y el importante activo que supone en el mundo laboral el conocimiento de otros idiomas han contribuido a colocar su aprendizaje en una posición central en todos los tramos de la educación obligatoria. Por una parte, se adelanta la edad a la que se comienza a estudiar la primera lengua extranjera a los ocho años (en realidad a los seis en la mayor parte de las comunidades autónomas). Por otra, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) introduce, como materia optativa pero de oferta obligatoria, una segunda lengua extranjera desde el primer curso del primer ciclo de la ESO. En la mayoría de los centros sostenidos con fondos públicos, la primera lengua extranjera es el inglés. También en la mayoría de los institutos el francés es la lengua opcional disponible, y sólo en algunos casos pueden elegirse el alemán o el italiano. Por lo tanto, en el apartado que las leyes educativas reservan a las “lenguas extranjeras” se encuentran siempre lenguas europeas, altamente valoradas social y económicamente y que, por lo tanto, ocupan un lugar privilegiado en la escala de prestigio lingüístico que hoy en día es compartida por gran parte de la sociedad del Estado español.

También la posición de las lenguas autonómicas ha variado con el tiempo, reservándose un importante espacio para su aprendizaje en todos los tramos educativos de las comunidades autónomas en las que son oficiales, si bien el lugar que ocupan en escuelas e institutos varía enormemente según las distintas autonomías, encontrándose enormes diferencias en cuanto a su provisión. En cualquier caso, lo que sí puede señalarse es que no existe la posibilidad de aprender catalán, gallego o

euskera fuera de las comunidades autónomas donde estos idiomas tienen un estatuto de oficialidad reconocido, así que en los centros escolares de la Comunidad de Madrid en los que se ha desarrollado este trabajo, dichas lenguas no tienen ningún espacio en el currículo oficial.

Por último, las denominadas “lenguas de origen”, una de las cuales constituye el principal objeto de la reflexión que presento aquí, están completamente ausentes del currículo, tanto de la escuela Primaria como de la Secundaria, en todo el territorio estatal. Con este término², el único manejado en el contexto español, se hace referencia a las lenguas familiares o maternas de los alumnos de origen extranjero, las cuales, gracias a los estudiantes que las utilizan, forman parte ya de la escuela. Distintos organismos europeos, especialmente el Consejo de Europa, vienen intentando desde hace algunos años imponer una nueva visión sobre estas lenguas, que ayude a valorarlas y a otorgarles un lugar importante en la escuela. Algunos documentos elaborados a instancias de estas organizaciones recuerdan el valor del plurilingüismo y la necesidad de abandonar las posiciones monolingües que durante años han sido mayoritarias en buena parte de las sociedades europeas (Beacco y Byram, 2003). Destacan el importante papel que juega la escuela en este ámbito y la necesidad urgente de que la misma se haga cargo de esta instrucción, con la intención de que sea reconocido un capital importante que, tratado de manera adecuada, puede contribuir al desarrollo de perspectivas más integradoras con respecto al alumnado de origen inmigrante. No obstante, casi la única posibilidad existente de recibir instrucción de estas otras len-

² Aunque por el momento no existe en España una denominación oficialmente reconocida para referirse a estas lenguas y a su estatuto, algunos investigadores han optado ya por el término inglés “community languages”. Con él, se denominan todas aquellas lenguas que no tienen un estatuto de oficialidad reconocido en aquellos países en las que se utilizan. Incluye las lenguas regionales minoritarias, las lenguas inmigrantes, las lenguas sin territorio y el lenguaje de signos (McPake *et al.*, 2005).

guas se encuentra en el marco de los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO), con las inconsistencias y dificultades que el mismo presenta hoy en día.³

Ahora bien, estas lenguas no sólo están ausentes del currículo escolar, sino que además el profesorado las considera el mayor obstáculo para el aprendizaje de la lengua de la escuela y la principal razón del fracaso educativo de los que las utilizan. Un comentario habitual entre los docentes es que los escolares extranjeros no saben castellano porque en sus casas hablan otros idiomas. Es decir, la idea que domina es la de que el plurilingüismo, en vez de una ventaja, es un obstáculo que entorpece el conocimiento de otra lengua y, por lo tanto, la integración del alumno en la escuela. Así, el uso habitual de distintos idiomas, en vez de asociarse con la posesión de un capital valioso, se asocia, en el caso de los estudiantes de origen inmigrante, con el desconocimiento de otra lengua, la escolar. El bilingüismo no se identifica con estos niños y niñas, pues a diferencia de aquellos que en sus casas utilizan lenguas como el inglés o el francés, las utilizadas por los alumnos de origen extranjero recuerdan demasiado la pobreza, la desintegración y al fracaso escolar. Se trata de un discurso xenófobo que “responsabiliza al bilingüismo de los alumnos del retraso lingüístico, de los bajos resultados escolares, de los problemas identitarios y supone una carga extra para los profesores” (Helot and Young, 2002: 100).

En este contexto, el acercamiento de un grupo de profesores a una “lengua de origen” supone un paso importante en pos del reconocimiento lingüístico y cultural de una parte de los estudiantes. Como se muestra a continuación, las clases contribuyeron a poner de mani-

³ Un análisis exhaustivo sobre las características y las dificultades que entraña el desarrollo de la ELCO en España puede encontrarse en Mijares (2006).

fiesto muy diversas cuestiones relacionadas todas ellas con el descubrimiento de una nueva realidad, la de un idioma que además de ser portador de un exotismo que fascina, está igualmente ligado a un grupo de estudiantes ampliamente estigmatizado en el contexto escolar⁴.

6.3 La (re)aparición del árabe en el instituto

Llevamos tres semanas de clase y apenas si hemos aprendido doce de las letras del alifato. Los profesores se sorprenden de que cueste tanto distinguir unas consonantes de otras y, sobre todo, de que sea tan difícil juntarlas de la manera adecuada según su posición en la palabra. A pesar de los problemas, el descubrimiento de vocablos en castellano que tienen su origen en el árabe, es decir, de los arabismos, es lo que más ilusiona a los docentes. Están muy interesados en ellos, pues son utilizados para descubrir los numerosos vestigios que la presencia musulmana dejó en la Península Ibérica. De la misma manera, empiezan a desentrañar el sentido de muchos de los topónimos de la geografía española. En este sentido, el acercamiento a un idioma como el árabe constituye un punto de referencia interesante a la hora de comparar y explicar sus propias materias.

En este primer estadio, el árabe es todavía una lengua exótica y lejana, cuya relación más inmediata se establece con el pasado histórico y literario de la Península. Se empieza a comprender ahora parte del vocabulario de las Jarchas medievales, al tiempo que se comienza a descubrir el origen de algunas expresiones en castellano utilizadas habitualmente en la comunicación diaria. En definitiva, por el momento es el funcionamiento interno de la lengua árabe lo que más

⁴ La constatación de la estigmatización que sufren los escolares de origen marroquí puede encontrarse en numerosos estudios llevados a cabo en los últimos años. Por ejemplo, en Mijares (2006) y en Pàmies (2002).

interesa a los profesores, no en vano muchos de ellos tienen una formación filológica.

Poco a poco, la posibilidad de escribir facilita que el resto del centro conozca la existencia del árabe y del curso. Tímidamente comienza a aparecer por el instituto algún cartel en esta lengua; también en los ordenadores se buscan páginas web relacionadas con su aprendizaje. Los saludos en este idioma son habituales por los pasillos entre los asistentes a las clases. Aunque ya formaba parte del centro, su visibilidad es ahora mayor. El conjunto de los profesores ve cómo cada miércoles, durante diez semanas, algunos de ellos dedican parte de su tiempo a aprender una lengua muy diferente con la intención de comprender un poco mejor la realidad lingüística del alumnado de origen marroquí.

Como la propia Jefa de Estudios manifestaba en una entrevista, el acercamiento a esta realidad lingüística podía ser entendida como una ocasión extraordinaria de acercamiento entre los profesores y algunos de sus estudiantes. Ella, que no asistió al curso durante el primer año que éste fue impartido, considera incluso la posibilidad de que su aprendizaje pueda ser utilizado en un futuro para establecer puentes entre el instituto y las familias de los estudiantes. Al igual que en muchos otros centros, también en el IES *Jardines* los profesores consideran que los padres de los alumnos de origen inmigrante son los que menos se acercan al instituto, los que hacen un seguimiento menos exhaustivo de la escolarización de sus hijos e hijas. En multitud de ocasiones, la razón que se esgrime para explicar esto es la diferencia lingüística, el desconocimiento del castellano que, según la comunidad docente, tienen muchos de los padres de los estudiantes de origen extranjero. Por lo tanto, la propia Jefa de Estudios admite que una manera idónea de aprovechar lo aprendido podría ser invertir en mejorar la comunicación entre docentes y padres.

Sin embargo, no todos entienden la presencia de este curso de la misma manera que la Jefa de Estudios. La visualización de la lengua árabe en el IES *Jardines* provoca también otras reacciones entre el resto del claustro. Los hay que dudan de la necesidad y eficacia de acercarse a una lengua como esta. Esta posición está en consonancia con la jerarquización lingüística a la que me he referido más arriba: valoración del aprendizaje de algunas lenguas occidentales y exclusión de las lenguas “de origen” de las escuelas e institutos, donde no ocupan ninguna posición en el currículo, ni como materia de estudio, ni como materia de apoyo.

Para la mayor parte de la comunidad educativa, no específicamente en este instituto, dichas lenguas forman parte del ámbito privado que pertenece exclusivamente al ámbito familiar de los chicos y chicas que las utilizan. Así lo manifiestan muchos de los profesores cuando se les pregunta su opinión sobre el lugar que deberían ocupar durante el periodo educativo. Consideran positivo que los estudiantes reciban clases de esas lenguas, porque son un instrumento imprescindible para mantener sus raíces y para relacionarse con el resto de las personas de su mismo origen. No obstante, piensan también que los chicos deben aprender dónde y cuándo emplearlas. Uno de los profesores no asistente a las clases de árabe se refería en una entrevista a esta cuestión, y decía que debían ser utilizadas en su casa y con su familia. Tampoco estaba de acuerdo con la idea de que los profesores tuvieran necesidad ni debieran aprender la lengua de los estudiantes que vienen. Desde su punto de vista, son los alumnos los que han de acomodarse al lugar al que llegan y, por lo tanto, los que deben realizar el esfuerzo más importante: aprender la lengua de la escuela. Aunque no veía mal que los profesores estudiaran otras lenguas, dicho aprendizaje debía ser entendido como una opción voluntaria con la que contribuir al propio desarrollo personal. En ningún caso consideraba que fuera importante conocer el funcionamiento de las lenguas

de los chicos de origen extranjero. Por lo tanto, no pensaba que los nuevos conocimientos adquiridos por parte del claustro pudiera ser aprovechado en el contexto de una clase, independientemente de la materia.

Muchos de los testimonios recogidos y de las observaciones realizadas a lo largo de la investigación coinciden con las ideas de este profesor. En particular, la constatación del posible desconocimiento de la lengua de la escuela, de la utilización de una "lengua de origen" o de ambas cuestiones es un asunto que preocupa especialmente. Además de percibir el uso de otras lenguas como un obstáculo para la integración socioeducativa de quienes las utilizan, las ven como un asunto que entra dentro de lo privado y que, atendiendo a los pareceres recogidos, se encontraría completamente desvinculado de la escolarización. En este sentido, la posible influencia es siempre negativa, pues se considera que tienen una incidencia directa en el no-conocimiento de la lengua de la escuela. Sin duda, el manejo de un idioma que la comunidad educativa entiende como no prestigioso y sin apenas importancia en el "mercado lingüístico", es una de las cuestiones que parecen determinar, siempre según el parecer de los profesores, buena parte del éxito o fracaso escolar de aquellos chicos que por provenir de otros países conocen y hablan idiomas diferentes al de la escuela.

6.4 Kif smitek? Ma ismuka?: el descubrimiento de los dialectos

A pesar del avance experimentado en el conocimiento del árabe, el profesorado empieza a darse cuenta de que lo aprendido no es suficiente para comunicarse con los marroquíes del instituto. Al poner en práctica lo estudiado, descubren que muchos de ellos no les entienden; tampoco comprenden las frases de saludo que en árabe les dirigen sus alumnos. Todo ello termina por poner de manifiesto una

cuestión fundamental: que profesores y alumnos utilizan códigos diferentes. A pesar de haber explicado la diferencia entre la lengua de lectura y escritura, el árabe clásico, y la lengua de comunicación diaria, es decir, los diferentes dialectos que provienen de aquélla, lo cierto es que es en el momento de enfrentarse a la práctica cuando se percatan de ello realmente. Los asistentes al curso estudian árabe clásico y están aprendiendo a hablar en árabe clásico, no en la lengua que los marroquíes utilizan para comunicarse en el ámbito familiar o entre amigos.

Si bien es cierto que en Marruecos cualquier niño que vaya, o haya ido, a la escuela puede comprender –aunque más difícilmente manejar de forma oral– el árabe clásico, en España la situación es obviamente distinta. Aquí, el contacto de los chicos y chicas de origen marroquí con el árabe clásico puede llegar a ser inexistente, salvo en el caso de aquellos que acuden a clases, ya sea en el marco de los programas de ELCO, en los que ofrecen otras asociaciones en horario extraescolar o en las mezquitas. No obstante, las variedades dialectales sí son conocidas por muchos de los alumnos de este origen, fundamentalmente por tratarse, como se ha dicho, de la lengua de comunicación en el seno de la comunidad. En realidad, para una parte importante de los alumnos marroquíes, las lenguas habladas en el contexto familiar son lenguas sin estatuto definido y sin una forma única y consensuada de escritura. A todo ello hay que añadir que existen variedades dialectales diferentes que, desde todos los puntos de vista, pero especialmente desde el sociolingüístico, tienen una enorme incidencia en Marruecos.

Por una parte, se encuentra el que podría denominarse en castellano “árabe marroquí” –“dariya” en árabe–, cuya raíz hay que buscarla en el propio árabe clásico. Esta y otras muchas razones de naturaleza sociopolítica contribuyen a que una gran parte de los marroquíes consideren que se trata de una variedad dialectal que, en reali-

dad, es considerada la misma lengua que el árabe clásico, cuando no una deformación de este idioma. Este valor lingüístico que se le otorga en Marruecos contribuye a definir su posición únicamente como variante oral, cuya forma escrita no necesita ser aprendida.

Por otra parte, se encuentran los denominados en castellano dialectos beréberes –la lengua amazigh–, cuya raíz hay que buscarla más allá del árabe. Su estatuto es muy parecido al del árabe marroquí, pues no ha sido reconocida oficialmente en Marruecos y, al igual que el “dariya”, es considerada una variedad oral cuya forma escrita, a pesar de existir, tampoco ha tenido hasta el momento un reconocimiento oficial.

Cuando todas estas cuestiones se trasladan al contexto de las escuelas e institutos de la Comunidad de Madrid, se comprende que el árabe de los alumnos marroquíes es el árabe marroquí, o incluso que su lengua puede ser otra distinta al árabe: el amazigh. Es decir, que pueden utilizar una variedad que efectivamente deriva de la lengua árabe clásica, como es el árabe marroquí - pero que no es la misma - u otra cuyo origen es completamente diferente, como es el amazigh. Además, sólo si el chico ha estado escolarizado previamente en Marruecos, o ha recibido instrucción específica en España, podrá conocer en mayor o menor medida ese árabe clásico que proporciona el acceso a la lectura, o a esa escritura tan exótica que fascina tanto a los participantes en la “campana de arabización”. El profesorado entiende ahora que la inmediata y tradicional identificación entre alumno marroquí y lengua árabe no es tan clara como parecía en un principio. Sólo los que han sido formados para ello pueden entender y expresarse en la lengua que se está aprendiendo en el curso.

Por lo tanto, la realidad plurilingüe de Marruecos es, quizás, el descubrimiento más importante. Se encuentran con el fenómeno que

los lingüistas denominan “diglosia” (o “diglosia múltiple”, incluso) y entienden mejor lo que significa. Igualmente, son capaces de comprender la incidencia que dicho fenómeno puede tener en la configuración sociolingüística de un país como Marruecos. Además, se trata de un descubrimiento en cierto modo frustrante que, sin embargo, no impide que algunos docentes consulten sus dudas lingüísticas con los alumnos. Estos intentan ayudar y, a su vez, muestran que les produce admiración que sus profesores puedan escribir en árabe, esa caligrafía tan intrincada que puede resultar también ajena y exótica a más de un alumno de origen marroquí. Es el caso de Fátima, que le confiesa a una de las profesoras asistentes al curso, por un lado, su incapacidad para escribir correctamente en árabe y, por otro, la ilusión que le haría ser capaz de hacerlo bien. Aunque puede escribir mínimamente, lo cierto es que, como ella misma reconoce, no puede expresarse bien por escrito ni hablar fluidamente en árabe clásico. Al menos no como puede hacerlo en la lengua que utiliza en el medio familiar para la comunicación, un dialecto árabomarroquí del norte del país, o como en la lengua que ha aprendido en Madrid y que considera suya, el castellano.

6.5 Qué letra tan bonita tiene Youness: el descubrimiento del plurilingüismo de los alumnos

El curso avanza y los descubrimientos mencionados comienzan a estar más presentes entre el profesorado. Como se ha mencionado, la “concienciación lingüística” contribuye a que muchas cosas sabidas y otras intuitas estén más presentes en el día a día escolar. Por ejemplo, quieren aproximarse al árabe marroquí, conocer un poco las diferencias y las similitudes entre esa lengua y la que se aprende en el curso. Cuando me piden que dedique una clase al dialecto, rápidamente me viene a la cabeza la posibilidad de aprovechar la presencia de los propios alumnos del instituto. Por una parte, con la intención

de aproximarnos a una lengua oral desde sus propios hablantes. Por otra, con la idea de que el curso sirva realmente para concienciar al profesorado de las capacidades de muchos de sus alumnos. En este sentido, la idea de convertir a los estudiantes en profesores de sus propios profesores por un día parecía muy interesante desde todos los puntos de vista. Como se muestra a continuación, la experiencia llevada a cabo sirvió realmente para que los asistentes tomaran conciencia de otro descubrimiento fundamental: el de la capacidad, en este caso plurilingüe, de sus alumnos.

Youness y Fátima⁵, dos de los estudiantes de origen marroquí del instituto, se prestan a ayudarme con la clase de dialecto árabo-marroquí. Estos alumnos, y no otros, han sido elegidos con la ayuda de la Jefa de Estudios. Como le solicité, uno de ellos debía ser considerado por el profesorado un “buen estudiante”, en tanto que el otro debía cumplir el requisito contrario. Utilizando este criterio quería que los profesores entendieran que, tanto unos como otros sabían cosas, poseían un capital cultural importante que podía ser utilizado y puesto de manifiesto también en el ámbito del instituto.

En esta ocasión, estos dos alumnos no iban a jugar su papel habitual; ahora se trataba de que, por un día, fueran ellos los profesores. La clase que dichos alumnos debían dirigir consistiría en enseñar a los docentes a decir correctamente frases en árabe marroquí para comprender un poco mejor las diferencias entre esta lengua y el árabe clásico. Aparentemente, la tarea era fácil; se trataba de transmitir algo que supuestamente conocían muy bien: su propia lengua o, al menos, la que habitualmente utilizan en casa para comunicarse con sus familiares.

⁵ Se trata de seudónimos.

Tras una pequeña reunión mantenida con ellos para preparar la clase, que consistiría en la práctica de diálogos sencillos sobre diversas situaciones habituales ya aprendidas en árabe clásico, Youness vuelve a la hora fijada con el guión de los diálogos que tiene que escenificar escritos en un papel. Aunque al principio se muestra algo tímido, le pido, cuando así se requiere, que escriba en la pizarra aquellas palabras sueltas que los profesores no terminan de comprender bien de forma oral. En ese momento, todos los asistentes al curso se sorprenden. Por un lado, Youness descubre que sus profesores pueden leer lo que él escribe en árabe (en realidad en árabe marroquí con caracteres árabes); por otro lado, los docentes se dan cuenta de que Youness no sólo puede escribir en árabe, sino que tiene una letra muy bonita en esa lengua. Durante la clase se da más de una ocasión en la que Youness demuestre que, además de tener una letra muy bonita, su conocimiento del árabe clásico es muy alto.

Youness, estudiante de 4º de la ESO, ha llegado a España hace cuatro años. Antes de su venida, había estado escolarizado en Marruecos, donde había cursado prácticamente toda la enseñanza Primaria, obteniendo buenas calificaciones. Esta cuestión llama especialmente la atención porque a Youness, como se ha mencionado, no se le considera un “buen alumno”. En general, la idea es que es un poco vago y que, por ello, sus resultados educativos no están siendo los más deseables.

Aunque, como nos demuestra, conoce muy bien tanto el árabe clásico como el marroquí y seguramente otras cosas, hasta ese momento nadie había valorado su capacidad. Muy al contrario, su trayectoria educativa en España es considerada ya un fracaso por los profesores. Las razones de buena parte de este tipo de trayectoria educativa se explican en este caso por el origen marroquí y las dificultades escolares que el mismo conlleva. Es decir que se cumple en

este alumno una de las constantes más habituales a la llegada de alumnos de otros países: la inmediata equiparación entre fracaso escolar, origen extranjero y desconocimiento lingüístico.

Fátima, que ni escribe ni habla bien en árabe clásico, no participa de manera tan activa en la clase. No se ha preparado los diálogos como Youness y, por esta razón, en muchas ocasiones se limita a seguir la pauta que le marca su compañero. A pesar de ello, en un principio los profesores le preguntan las dudas antes a Fátima, quien, sin embargo, no tiene las respuestas a muchas de las preguntas y se limita a preguntar también a Youness. Es curioso comprobar cómo la identificación de “buen” y “mal” alumno funciona también en esta ocasión. La idea inicial es la de atribuir el conocimiento, en este caso de la lengua árabe, a la que se considera una “buena” alumna y no al otro.

Fátima es considerada, como se ha dicho, una “buena estudiante” y, según muchos de sus profesores, ha conseguido llegar a 1º de Bachillerato con esfuerzo. Ha vivido la mayor parte de su escolarización en España, y aunque le siguen costando especialmente las clases de Lengua y Literatura, ha obtenido unos resultados escolares que, si no son brillantes, sí son lo suficientemente adecuados para llegar hasta Bachillerato. Por esta razón, y por ser también de origen marroquí, a Fátima se le atribuyen en la clase de árabe marroquí unos conocimientos que en realidad no posee. Al contrario que a Youness, su situación en el IES *Jardines* como estudiante exitosa, al menos cuando se la compara con otros estudiantes de origen marroquí, la coloca en una posición de superioridad que condiciona completamente la idea que se tiene de ella. Por esta razón, cuando se le pide que participe en la actividad descrita, todos suponen que el conocimiento lingüístico que tiene del árabe, tanto dialectal como clásico, es mucho mayor del que en realidad terminan comprobando que tiene.

6.6. Algunas conclusiones

Conforme el curso avanza, y sobre todo durante el segundo y tercer año de clases, la percepción que el profesorado tiene del árabe y –aunque en menor medida– de los marroquíes, ha variado sustancialmente. No sólo porque conocen mejor las características de esta lengua y de sus hablantes en Marruecos, sino también porque algunos de ellos la utilizan como recurso didáctico dentro del aula. Es el caso de uno de los profesores de la asignatura de Dibujo Técnico que en sus horas de tutoría suele dedicar unos minutos a enseñar a todos los estudiantes caligrafía árabe. Por un lado, para que el conjunto de los chicos conozca mejor la realidad lingüística de algunos de sus compañeros; por otro, para conseguir que parte del alumnado, el de origen marroquí, sea protagonista y tenga la oportunidad de explicar algo que conoce bien al resto de sus compañeros.

Aunque este es quizás el ejemplo más visible de lo que el conocimiento de la lengua árabe puede suponer para la labor docente, lo cierto es que el resto del profesorado cada vez intenta hacer uso de lo aprendido, si no directamente, sí como referencia comparativa. La referencia puntual al árabe cuando se explica el castellano tiene lugar, según algunos de los profesores y profesoras, de diferentes maneras y por distintas causas. Por un lado, piensan que la comparación es interesante porque enriquece sustancialmente las explicaciones. Por otro, consideran que puede ayudar a que el alumnado arabófono entienda dichas referencias como un acercamiento a su realidad, tanto lingüística como cultural. Igualmente, parte de los docentes afirma que, indirectamente, supone una buena forma de valorar los conocimientos que muchos de sus alumnos tienen. Esta última razón es fundamental a la hora de poner en práctica una educación integradora y que tenga en cuenta el máximo de realidades diferentes. Como se muestra en este libro en diversas ocasiones, muy pocas veces se con-

sideran en las clases los conocimientos del alumnado de origen extranjero.

En un marco educativo como el descrito –un contexto en el que las lenguas utilizadas por los alumnos inmigrantes son contempladas como obstáculos para el aprendizaje y la integración–, la puesta en práctica de una actividad de “concienciación lingüística” como la aquí reseñada demuestra algunas cuestiones relacionadas con el estatus de las denominadas “lenguas inmigrantes” en el marco de la escuela, así como con la necesidad de ampliar el capital lingüístico del profesorado. En este último caso, al menos con la intención de mejorar su tarea docente en lo que respecta a su relación con el grupo de estudiantes de origen extranjero.

En este capítulo se ha visto que entre el claustro existen diferentes percepciones relacionadas con la consideración que merece un mayor conocimiento lingüístico, sobre todo en lo que respecta a aquel que incumbe al grupo de alumnos de origen extranjero. Si bien una parte de los profesores considera necesaria una aproximación a la lengua de los llegados de fuera, otra parte no ve la necesidad de realizar dicho esfuerzo, básicamente porque piensa que el mayor intento de acercamiento a una realidad diferente tiene que ser llevado a cabo por el propio alumno y no por el conjunto de la comunidad educativa. En definitiva, se concibe la escuela como un espacio homogeneizador donde lo más adecuado parece ser diluir las diferencias en un ámbito que se supone nivelador y cuya vocación es equilibrar las posibles disparidades existentes.

La puesta en marcha de actividades centradas en la “concienciación lingüística” y en el aprendizaje de otras lenguas constituye una forma interesante de cambiar algunos de los prejuicios relacionados con el papel que se le concede a la existencia de diferen-

cias lingüísticas. En primer lugar, porque el descubrimiento de nuevas realidades proporciona ideas más ajustadas sobre las dificultades y necesidades del alumnado. En segundo lugar, porque esa aproximación constituye un primer paso para conseguir una relación educativa más justa y más acorde con la nueva realidad de los centros educativos.

Hasta el momento, la visión que la comunidad educativa tiene sobre el plurilingüismo del alumnado es no sólo el resultado de la interiorización de una jerarquía lingüística preexistente, sino también reflejo de un miedo que tiene ahora mayor incidencia que en otros momentos y que los profesores expresan de maneras diferentes. Me refiero al miedo a los cambios que podría implicar la llegada de los hijos e hijas de los inmigrantes a la escuela. Las exigencias que parece generar ahora la aparición de nuevos alumnos con características lingüísticas y educativas diferentes a las habituales provoca lo que parecen dificultades que se suman y coinciden en el tiempo con el miedo a los cambios que, en los últimos años, han afectado ya a la propia profesión docente.

La labor de estos profesionales, como aseguran muchos de ellos, se ha visto perturbada por la transformación, no sólo de la propia sociedad, sino también del mismo sistema educativo. Estas variaciones parecen haber modificado igualmente su labor educativa. Como nos recuerdan a menudo, ahora, además de saber enseñar, tienen también que enfrentarse a dificultades añadidas que sólo contribuyen a entorpecer su trabajo. Además del aumento en la edad de escolarización obligatoria a los dieciséis años –hecho que es entendido como una fuente de conflictos y dificultades–, la llegada de alumnos extranjeros ha venido a completar un panorama de por sí complicado, donde lo que parece primar es la presencia en los centros educativos de un alumnado “difícil”.

Para terminar, me gustaría recordar que una implicación tan importante como la que tuvo lugar en el marco de las clases descritas sólo pudo darse gracias al esfuerzo e interés de un grupo de docentes preocupados por las dificultades educativas y sociales de un alumnado específico; gracias al interés de un grupo de profesores por acercarse, de una manera diferente a la acostumbrada, a una nueva, cambiante y diversa realidad. La realización de un proyecto como el que aquí se describe prueba que existen vías por las cuales los profesores pueden ser formados para comprender la diversidad lingüística desde otra perspectiva, con la intención de que les sea posible valorar todas las capacidades de los estudiantes de origen inmigrante.



Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Agar, Michael (1980) *The professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*, San Diego, Academic Press.
- Aja, Eliseo, et al. (2000) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- Alcalá Recuerda, Esther (2006) *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Facultad de Filosofía y Letras.
- Ayuntamiento de Madrid (2005) *Plan Madrid de Convivencia Social e Intercultural*, Dirección General de Inmigración, Cooperación al Desarrollo y Voluntariado.
- Beacco, Jean Claude y Byram, Michael (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg, Language Policy Division / Council of Europe.
- Blommaert, Jan (2005) *Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1982) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, París, Fayard.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial LAIA.
- Broeder, Peter y Mijares, Laura (2003) *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*, Madrid, CIDE.

- Broeder, Peter & Mijares, Laura (2004) *Multilingual Madrid. Languages at Home and at the Primary School*. Amsterdam, European Cultural Foundation.
- Carrasco Pons, Silvia (2004) *Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo*. Suplementos Ofrim, 11. Pp: 39-68
- Coleman, John C. y Hendry, Leo B. (2003) *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Morata.
- D'Amato, John (1993) *Resistance and compliance in Minority Classrooms*. En Jacob, Evelyn y Jordan, Cathie. *Minority Education. Anthropological Perspectives*. Londres, Ablex Publishing, pp. 181-207.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (1980) *Mille Plateaux*, París, Minuit.
- De Saint-Exupéry, Antoine (1946), *Le Petit Prince*. París, Gallimard.
- Duranti, Alessandro (2000) *Antropología Lingüística*. Madrid, Cambridge University Press España.
- Foucault, Michel (1994) "Le souci de la verité". En Defert, D. & Ewald, F. (eds.) *Dits et écrits*. Paris, Gallimard., vol. IV, pp. 668-678.
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, Polity Press.
- Giddens, Anthony y Tuner, Jonathan (1987) *Social Theory Today*. Londres, Polity Press.
- Goldstein, Tara (2003) "Contemporary bilingual life at a Canadian High School: choices, risks, tensions and dilemmas". *Sociology of Education*, pp. 247-264.
- Giménez, Carlos y Lores, Nuria (dirs.) (2006) *Anuario de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*. Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de Madrid.

- Heller; Monica (1999) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres, Longman.
- Heller, Monica & Martin Jones, Marilyn. (Eds.) (2001) *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, CT, Ablex Publishing.
- Helot, Christine y Young, Andrea (2002) "Bilingualism and language education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages Be Valued". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, nº 2, pp. 96-112.
- Hesse, Hermann (2002). *Siddhartha*. Barcelona, Edhasa.
- Hill, J. (1992) "Lenguaje, cultura y cosmovisión". En Frederick Newmeyer (ed.) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. El lenguaje: contexto socio-cultural*, vol. 4, Madrid, Visor, pp. 37-63.
- Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- Martín Rojo, L. et al. (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, Madrid, CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Martín Rojo, Luisa (2003a) "Escuela y diversidad lingüística". En Martín Rojo, Luisa (dir.) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, CIDE, pp. 19-68
- Martín Rojo, Luisa (2003b): "La diversidad cultural y lingüística en centros de enseñanza de la Comunidad de Madrid", En Martín Rojo et al. (dir.), *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, CIDE, pp. 177- 236.
- Martín Rojo, Luisa (2006) "Disciplining and resisting in Multilingual Classrooms in Madrid". En: Joan Pujolar y Melissa Moyer

- (eds.) (2006) *Immigration, multilingualism and institutions*, Blackwell (edición en preparación).
- Martín Santos, Luis (1988) *Diez Lecciones de Sociología*. México/Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Martín Santos, Luis (1988) *La palabra: deseo y poder. Diálogo imaginario*. (Inédito).
- McLaren, (1985) *The Ritual Dimensions of resistance: Clowning and Symbolic Inversion*. *Journal of Education*, 167(2), pp. 84-97.
- McPake, Joanna et al. (2005) *Community Languages in Europe: Challenges and Opportunities*. (documento inédito).
- Mijares, Laura (2006) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo*.
- Moreno, Amparo y del Barrio, Cristina. (2000) *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires, Aique.
- Ogbu, John U (1993) "Frameworks – Variability in Minority School Performance: A problem in Search o an Explanation". En Jacob Evelyn y Jordan Cathie. *Minority Education. Anthropological Perspectives*. Londres, Ablex Publishing, pp. 83-105.
- Pàmies, Jordi (2002) "Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Jbala en un instituto de la periferia de Barcelona. Reflexiones desde la investigación en curso". *Actas del IX Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado español*. Barcelona, septiembre de 2002.
- Powell, Robert y Caseau, Dana (2004) *Classroom Communication and Diversity. Enhancing Instructional Practice*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres, Lawrence Elbaum Associates Publishers.

- Rosenthal, Robert y Jacobson, Lenore (1980) *Pigmalión en la escuela*. Madrid, Morata.
- Rotenberg, Abrasha (2004) *Última carta de Moscú*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Scollon, Ron, y Wong Scollon, Susan (2004) *Discourse in Place: Language in the Material World*. Londres, Routledge.
- Tajfel, Henri (1981) *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Terrén Lana, Eduardo. (2001) *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña, Universidade da Coruña.
- Terrén, Eduardo (2004) *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid, La Catarata.
- Unamuno, Virginia (2003) "Quien es qui a l'a escola?: el reto de observarnos diversos". En Poveda, David (coord.) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 31-66.
- Van Dijk, Teun (2003) *Ideología y discurso*. Barcelona, Ariel.
- Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Instrucciones del 16 de Julio de 2003 por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del programa "Escuelas de Bienvenida" para la incorporación de alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-2004.
- Vila, Ignasi (1999) "Inmigración, educación y lengua propia". En VV.AA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, Fundación La Caixa, pp. 145-165.
- Willis, Paul (1978) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal /Universitaria.



Anexo

ANEXO I

Símbolos de notación en las interacciones:

| | |
|-------------------|---|
| { } | comentarios del transcriptor o autor y elementos audiovisuales del contexto |
| (()) | intervención incomprensible |
| [] | solapamiento; <i>cursiva</i> lectura del libro de texto o cuaderno |
| negrita | participantes o turno en la interacción |
| MAYÚSCULAS | énfasis en tono elevado o grito |
| (4") | pausa. El número de segundos de silencio |
| ' | sonido que se pierde por la velocidad al hablar o por ser un rasgo de la variedad de habla que utiliza el hablante, por ejemplo: olvida'o |
| (...) | salto temporal |
| ()° | voz baja, susurrada |
| - | autointerrupciones, el hablante retoma lo que estaba enunciando con otras palabras |

Definición de las siglas empleadas

| | |
|-------|---|
| IES | Instituto de Educación Secundaria |
| ESO | Educación Secundaria Obligatoria |
| LOGSE | Ley de Ordenación General del Sistema Educativo |

ISBN: 978-84-369-4429-7



9 788436 944297

VOCES DEL AULA. ETNOGRAFÍAS DE LA ESCUELA MULTILINGÜE

surge de los diarios de campo de los investigadores en su "viaje" por las aulas de cuatro centros educativos multiculturales de Madrid. Las -en su mayoría- investigadoras nos introducen sutilmente en la vida de esos centros señalándonos algunos aspectos clave y, sin imponer su mirada, nos hacen oír las voces y ver los rostros de los protagonistas: profesores y profesoras, adolescentes de orígenes diversos, provenientes de las distintas regiones de España, Ecuador, Colombia, Marruecos, Rumania o China. Cada capítulo captura instantáneas en las que se revelan los cambios que experimentan los centros educativos, sus actividades y rutinas; se descubren algunas de las ilusiones y los temores de los estudiantes, así como las tensiones y el desamparo que viven los docentes; se atestiguan valores, afectos, encuentros y conflictos de cada día. Para llevar a cabo este trabajo, se ha contado con perspectivas provenientes de disciplinas como la sociolingüística o los estudios árabes. El resultado es un retrato vivo e inquietante de una realidad que queda fuera de la experiencia cotidiana de la mayoría, una realidad que es rica y compleja pero que plantea algunos desafíos a la convivencia y también al sistema de valores imperante.

