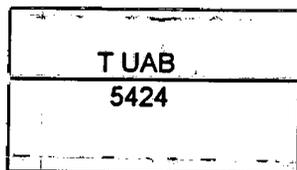


Alicia PERALTA SERRANO

**LA ADAPTACION AL AMBITO ESCOLAR DE HIJOS DE
INMIGRANTES MARROQUIES. ESTUDIO LOCAL EN UN
INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE TERRASSA.**

Tesis dirigida por el Dr. Adolfo PERINAT MACERES



**Facultat de Psicologia
Departament de Psicologia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona
Septiembre, 2000**



Alicia PERALTA SERRANO

**LA ADAPTACION AL AMBITO ESCOLAR DE HIJOS DE
INMIGRANTES MARROQUIES. ESTUDIO LOCAL EN UN
INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE TERRASSA.**

Tesis dirigida por el Dr. Adolfo PERINAT MACERES



**Facultat de Psicologia
Departament de Psicologia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona
Septiembre, 2000**

La investigación sociológica es tan sólo un método para dar sentido al mundo; así como el hecho de que la "investigación" cambia el modo en que el investigador ve éste; de la investigación surge una manera distinta de entendimiento".
(Corrigan, 1983)

AGRADECIMIENTOS

Quiero manifestar mi más sincero agradecimiento a las personas que han hecho posible la realización de este trabajo. En primer lugar; quiero agradecer al Dr. Adolfo Perinat, mi director de tesis, sus valiosos consejos e inestimables aportaciones; así como todo su esfuerzo y tiempo dedicados a revisar esta investigación. Sus ideas han sido el motor que me ha permitido continuar en los momentos más duros. Vaya también mi agradecimiento, en general, a los profesionales de la docencia del IES por haberme permitido captar la vida en el centro escolar día a día; a Andreu y a Lidia, por el tiempo dedicado y compartido. Gracias, asimismo, a los/las jóvenes estudiantes marroquíes por ayudarnos a entenderles mejor. Expreso mi gratitud a todos ellos por ayudarme a profundizar en la comprensión del problema de la interculturalidad...ese mundo complejo.

A mi compañero, que a pesar de no haber estado en primera fila en el "campo de batalla", ha sido mi principal soporte en la retaguardia.

Por último, mi agradecimiento a los miembros del Tribunal que han aceptado amablemente evaluar este trabajo.

ÍNDICE

CAPITULO I

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES. APROXIMACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

1. Introducción	1
2. La adaptación al ámbito escolar. Punto de vista general	2
3. Hijos de inmigrantes, minorías étnicas y escolarización	5
3.1. El choque cultural	6
3.2. Las minorías étnicas ante la escuela	11
3.2.1. Minorías étnicas voluntarias e involuntarias frente a la escolarización	
3.2.2. El potencial y las limitaciones de la tesis de Ogbu para el caso de los inmigrantes marroquíes	
4. De la interculturalidad a la multiculturalidad. Una nueva problemática socio- educativa	17
4.1. Los estudios interculturales. La Psicología cultural	19
4.2. El enfoque antropológico de la educación de las minorías culturales	22
4.3. El reto de la escuela en una sociedad multicultural	25

CAPÍTULO II

LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y EL CONTEXTO ESCOLAR DE INSERCIÓN

1. Introducción	30
2. Sociografía del Centro escolar (Instituto de Enseñanza Secundaria/ IES)	31

2.1. El barrio y el IES	31
3. Características del IES	34
3.1. Población escolar	35
4. Características de la comunidad escolar	36
4.1. El profesorado	36
4.2. Características del alumnado	38
5. Características de las familias	41
6. Recursos del IES para atender al alumnado marroquí	43
6.1. Maestra Terapeuta	45
6.2. Programa de Educación Compensatoria (PEC)	45
6.3. Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)	48
6.4. Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC)	48
6.5. Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE)	49
6.5.1. Evaluación y resultados	54
6.5.2. Reuniones del T.A.E.	56
7. Comentario resumen	58

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción	60
2. Presupuestos y justificación metodológicos	61
2.1. Etnografía y educación escolar	62
2.1.1. El método etnográfico	
2.1.2. La perspectiva etogénica	
2.1.3. Complementariedad de datos: la triangulación	

3. Planificación, acceso y contexto de la investigación	68
3.1. Prolegómenos de la investigación	68
Hacia una especificación de los objetivos	
3.2. La institución y los sujetos de investigación	69
4. El trabajo de campo	72
4.1. Programa de Educación Compensatoria	74
4.2. Proyecto "Pont de la Mar Blava"	75
4.3. Asociación Multicultural	76
4.4. Instituto de Educación Secundaria " A"	76
4.5. Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.)	77
4.5.1. Curso 1998-99:	
Entrevistas, observación participante,	
filmaciones, test sociométrico, cuestionario	
e informes	
4.5.2. Curso 1999-00:	
Entrevistas y observación participante	

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. Introducción	88
2. Primera fase de análisis. Análisis cuantitativo.....	89
2.1. Presentación de los datos	89
2.1.1. Filmaciones (video)	
2.1.2. Test sociométrico	
2.1.3. Cuestionario profesorado	
2.2. Resultados del análisis cuantitativo	97
2.2.1. Filmaciones	97
A) Clases del crédito variable	
de matemáticas.....	97
A.1. Cuantificación de las	
categorías del profesorado	
A.2. Cuantificación de las categorías del alumnado	

B) Clases del crédito variable de sociales	105
B.1. Cuantificación de las categorías del profesorado	
B.2. Cuantificación de las categorías del alumnado	
C) Clase de lengua catalana del SEDEC	111
C.1. Cuantificación de las categorías del profesorado	
C.2. Cuantificación de las categorías del alumnado	
2.2.2. Test sociométrico	118
A) Clases del crédito variable de matemáticas	
B) Clases del crédito variable de sociales	
C) Clase de lengua catalana del SEDEC	
2.3. Triangulación de datos	126
3. Segunda fase de análisis. Análisis cualitativo	128
3.1. Presentación de los datos	128
3.2. Triangulación de datos	131

CAPÍTULO V

LA ADAPTACIÓN AL ÁMBITO ESCOLAR DE HIJOS DE INMIGRANTES MARROQUÍES.

1. Introducción	133
2. Caracterización de las familias y de los alumnos de procedencia marroquí	134
2.1. Composición de las familias marroquíes en la inmigración: motivos y consecuencias	134
2.2. Socialización y re-socialización en la inmigración	136
2.3. El mito del regreso	138
3. Escolarización en Marruecos	139
3.1. El sistema educativo marroquí	139

3.2. Experiencia comparativa por los alumnos marroquíes	143
4. Escolarización en Catalunya	146
4.1. El acceso al centro escolar: matriculación, acogida y ubicación del alumnado marroquí	146
4.2. Actuación del centro con el alumnado marroquí y recursos disponibles	150
4.3. Aprendizajes de la lengua/s	157
4.4. Otros aprendizajes	162
4.5. Rendimiento escolar	165
5. Adaptación del alumnado marroquí del IES: aprendizajes y relaciones	172
5.1. Adquisición de los aprendizajes	172
5.2. Relaciones profesor-alumno y alumnos-alumnos	174
5.2.1. Relaciones entre el alumnado marroquí y el profesorado	
5.2.2. Alumnado marroquí – alumnado autóctono	
5.2.3. Convivencia: Clima del IES y clima del aula TAE	
6. Multiculturalidad en el centro	188
• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
• ANEXOS	200

CAPITULO I

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES. APROXIMACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

1. Introducción

Parece oportuno, al iniciar la exposición de esta investigación, precisar el alcance de los términos que figuran en el título. “Adaptación”, “ámbito escolar” y “marroquíes” son vocablos de una gran extensión y, aunque su sentido genérico sea lo bastante convencional como para no suscitar discrepancias, ese sentido se ve constreñido por la implicación mutua que resulta de reunirlos en una cláusula. La primera cuestión que surge es por qué tratar precisamente de la adaptación al ámbito escolar de niños/niñas hijos de inmigrantes y no de todos los niños/niñas escolarizables. ¿Es que los niños/niñas autóctonos no han de adaptarse también al ámbito escolar? Ciertamente sí. ¿Qué presupuestos subyacen, entonces, en el concepto de *adaptación escolar* que lleva a sentar las diferencias (si es que existen) entre autóctonos e inmigrantes? Este será el primer tema a abordar.

Un segundo tema, paralelo al que precede, es que, tal como aparece redactado, el título daría a entender que la adaptación es un proceso unidireccional: son los hijos de inmigrantes marroquíes los que se adaptan al ámbito escolar. Tampoco es ahora ingenuo preguntarse si el ámbito escolar no ha de adaptarse a los hijos de inmigrantes marroquíes. En otras palabras, ¿no ha de aceptarse que la relación maestros-alumnos encuadrados en la organización escolar tiene exigencias recíprocas?

Jugando un poco con las palabras, abordaremos primero el tema general de “la adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes” y, seguidamente, “la adaptación del ámbito escolar a los hijos de inmigrantes marroquíes”. La tesis es un análisis –un estudio localizado en un IES- de estas dos cuestiones profundamente imbricadas.

2. La adaptación al ámbito escolar. Punto de vista general

La perspectiva ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1989) permite abordar en toda su generalidad el tema de la adaptación de las personas a diferentes ámbitos de vida. En síntesis, Bronfenbrenner dice que el desarrollo humano (al menos en las sociedades tecnológicamente desarrolladas) se realiza dentro de ámbitos o microsistemas escalonados y distintos: la familia, la escuela, el trabajo, grupos de pertenencia, etc. Cada ámbito se distingue de los otros en que las personas adoptan roles, modos de relacionarse y actividades sui generis. Cada niño/niña nace dentro de un primer ámbito o microsistema que es la familia; casi enseguida pasa al ámbito escolar del parvulario. Los roles, las relaciones y las actividades que se dan en el ámbito familiar son distintos de los del escolar. El paso lo denomina Bronfenbrenner, una transición ecológica: el niño/la niña tienen que adaptarse a su nuevo ámbito de existencia diaria. Generalmente, no se considera problemática esta transición aunque implique un aprendizaje de nuevos comportamientos y un reajuste de los ya adquiridos. Por varias razones. Una, la más simple, es que los parvularios y más aún las escuelas maternas, tiene un régimen muy "maternal". En términos de Bronfenbrenner, el rol de las maestras es casi el de una mamás, las relaciones por tanto con ellas son "filiales" y las actividades casi totalmente lúdicas. En este sentido, la transición del parvulario a la enseñanza primaria y la transición de la enseñanza secundaria la universidad pueden suponer mayores problemas de adaptación que el de la primera transición ecológica de que estamos hablando. Sin embargo, insistimos, ninguna suele considerarse problemática, o sea, no merecen la pena ser estudiadas.

Hay otra razón que favorece la adaptación de nuestros niños y niñas al sistema escolar hasta el punto que, de entrada, no acarrea mayores dificultades. Siguiendo al mismo Bronfenbrenner, los ámbitos o microsistemas en los que simultáneamente están los pequeños, es decir familia y escuela, guardan una relación entre si bastante estrecha. La familia delega en el sistema escolar la educación formal, está de acuerdo básicamente con las pautas y procedimientos que éste pone en práctica, prepara mentalmente a los niños y les apoya y estimula para que se plieguen a sus exigencias. La inadaptación (que no suele denominarse así) se manifiesta como rechazo al estudio, ausencias e indisciplina habituales, o bien los casos de tratamiento psicológico como retrasos, bloqueos, dislexias, etc. Observamos que esta inadaptación se manifiesta luego de un tiempo pero en el comienzo damos por sentado que todos nuestros niños ingresan en la escuela dotados de recursos lingüísticos, de capacidad de comprensión y de razonamiento, de plasticidad de conducta como para seguir la vida escolar fructíferamente. Damos además por sentado que la disciplina (ritmos de atención, mantener la compostura, colaboración en el ambiente de trabajo, etc.), el reconocimiento de la autoridad docente del profesor /profesora, la creación de lazos de amistad y compañerismo se van a producir sin problemas. El sistema escolar juega aquí un papel esencial: impone una organización del tiempo y del espacio, unas pautas de relación,

un sistema de recompensas y castigos, etc. En una palabra, lleva a cabo una intensa socialización. Repetimos que ésta no es problemática por cuanto el niño/niña trasladan a la escuela comportamientos cívicos inculcados en casa como pedir permisos, dar muestras de respeto, tener sentido del orden y puntualidad, dominar sus impulsos emocionales, etc.

En una palabra, los niños y niñas de nuestros países entran en el sistema escolar habiendo tenido una socialización familiar que pone los cimientos de su adaptación satisfactoria al mismo. (Obsérvese que estamos en la versión tradicional, bienpensante, de la socialización familiar; no es seguro que siga siendo plenamente válida en estos momentos para todas las familias de nuestro país...). El sistema escolar pone en marcha, por su parte, un proceso paralelo de socialización escolar propiamente dicha. El aspecto más exterior es el que acabamos de aludir bajo la denominación genérica de disciplina y seguimiento aceptable de su ritmo de actividades. Estas últimas se concretan en los aprendizajes y rendimiento escolar. Con ello entramos en la faceta más estudiada de la no adaptación escolar: la que indaga por qué los alumnos no pueden o no quieren lograr los resultados que les exige el sistema, es decir, no demuestran poseer el conjunto de conocimientos estandar que procura un currículum ya sea de enseñanza primaria, secundaria o universitaria. Los estudios clásicos de Basil Bernstein sobre el uso del lenguaje por el sistema escolar (Bernstein, 1971) y de Pierre Bourdieu sobre el filtraje selectivo del alumnado en función de la clase social de origen (Bourdieu, 1964, 1970) y otros muchos trabajos en Francia e Inglaterra han venido atribuyendo esa inadaptación (o des-adaptación) a motivos de índole social. La tesis central es que la manera como se estructura el conocimiento escolar tiene profundas resonancias con la franja cultural que llamamos burguesía, con su manera de entender el mundo y de relacionarse dentro de él donde el lenguaje y conocimientos literarios, filosóficos y científicos (adquiridos en el ambiente familiar) constituyen una "tierra madre" en la que se implanta luego el conocimiento escolar. El sistema escolar opera como si todos los que acceden a él poseen ese "background", cognitivo y lingüístico, lo cual no es cierto con respecto a las capas sociales modestas que se encuentran así en situación de inferioridad. Suelen calificarse de "desfavorecidas". O si se quiere, su adaptación es dificultosa: abandonan los aprendizajes más fácilmente, aspiran a titulaciones inferiores o tardan más tiempo en conseguir sus diplomas superiores. Este es quizás el lugar para dejar claro que *adaptación* (o des-adaptación) es un proceso y *fracaso escolar* es un resultado (muchas veces numérico); que la investigación parte de este desagradable hecho para desvelar el proceso el cual admite muchas variantes: entran en juego la historia de cada alumno, la de su familia, sus capacidades individuales reconocidas, su carácter, grupo de pertenencia y referencia, etc. Así pues, los estudios sobre la des-adaptación escolar, las diferencias en la dotación cognoscitiva básica (fruto de la primera socialización familiar) llevan a que la supuesta congruencia cultural entre familia y sistema escolar sea escrutada con detalle. Si distinguimos entre comportamientos básicos de "saber estar" y capacidades mentales de aprendizaje podemos decir, grosso modo, que los primeros

están más asegurados por la cultura familiar que los segundos que se han de adquirir aceleradamente dentro de la escuela.

Insistiremos por un momento en el tema de la “congruencia cultural” entre familia y escuela a que acabamos de aludir. El esquema de Bronfenbrenner sigue siendo útil al respecto. Propone que familia y escuela pueden considerarse como dos sistemas acoplados. Ambos se influyen recíprocamente y están de acuerdo en puntos básicos como la finalidad de la educación, los métodos de aprendizaje, el control de conocimientos, la disciplina escolar, etc. No es que estén siempre y totalmente de acuerdo pero están de acuerdo en negociar sus discrepancias. Lo que importa subrayar es que tanto los acuerdos básicos como los negociados coyunturalmente son posibles por que hay una representación social ampliamente compartida sobre funciones complementarias de la familia y de la escuela. Esta representación y las realidades que conlleva pertenece al dominio de la cultura. Bronfenbrenner denomina macrosistema a este conjunto de representaciones sobre las que se organiza una sociedad. Constituyen un ordenamiento simbólico o visión del mundo propio de cada cultura.

Ya que ha surgido el concepto de cultura nos vemos obligados a precisarlo a los efectos de la investigación. Parafraseando la clásica definición de Tylor, cuando hablemos de cultura nos referimos a hábitos de vida (alimentación, vestimenta, ocio...), organización familiar, instituciones de educación, trabajo (medios de subsistencia), estilo de relaciones humanas, recursos tecnológicos, vida política y asociativa (ciudadanía), legislación, creencias religiosas, gustos estéticos... compartidos por un grupo social. Es particularmente importante el lenguaje, instrumento de la construcción y aprehensión (simbólica) de la realidad. “Compartidos” en un término comprometedor: nunca los elementos culturales están *plenamente compartidos*, como no se trate de una sociedad cerrada o primitiva. Suelen estar compartidos, unos más que otros, en cierto grado; constituyen un trasfondo común (macrosistema) y luego hay diferencias por estratos sociales o ubicación geográfica o sistemas de creencias etc. Todos estos elementos de la vida –podemos afirmar– implican que la existencia, individual y grupal, está “orientada hacia” unas metas (más o menos difusas). Estas últimas son *representaciones simbólicas* de lo bueno y deseable y por tanto impregnadas de *valores*. La cultura, puede concluirse, es una interpretación del mundo (Geertz, 1973/1995) que comporta un conjunto de opciones. Importa subrayar que las culturas no son entidades reificadas: son procesos. Esto es particularmente patente en el caso de los pueblos inmigrantes cuya cultura está sometida a la influencia de la del país de acogida.

La familia es una de las instituciones típicas de cada cultura. Como la diversidad cultural es apabullante, la diversidad de organizaciones familiares también lo es. Asimismo, es universal y muy antigua la transmisión de saberes por parte de maestros a discípulos. Sin embargo, la escuela tal como se ha extendido hoy por todo el mundo, es una institución de carácter muy

occidental. La escuela (y la escolarización) son una expresión de la cultura del libro (alfabeto latino), de la operatividad numérica y de las categorías de aprehensión del mundo de la cultura europea. Esto no es una crítica pero sí es la base de la presuposición que culturas que, como la china o árabe, tienen otros alfabetos, culturas que no manejan la numeración más que a efectos de contajes reducidos o cuyo mundo cognoscitivo gira en torno a otras categorías, más metafóricas y menos descriptivas, están en situación desfavorecida (sus hijos) frente a las exigencias del modelo de escuela occidental. En otras palabras, que la socialización escolar -para el comportamiento y para la organización del conocimiento- no puede partir de la premisa que gran parte de lo que allí dentro se hace forma parte del "background" cultural que procura la socialización familiar y el ordenamiento simbólico del mundo que -se supone- transpira la vida social. Esta idea, en torno a la cual cristalizó la postura crítica de la sociología de la educación francesa, reaparece hoy en una nueva dimensión cultural: la de la escolarización de los hijos de inmigrantes socializados en culturas no occidentales.

3. Hijos de inmigrantes, minorías étnicas y escolarización

Sería interesante hacer una incursión por lo que podríamos llamar rasgos dominantes de la cultura árabe-marroquí (su macrosistema) y extraer de ahí ciertas características que están seguramente en las raíces de la adaptación o dificultad de adaptación escolar de los hijos de sus inmigrantes. No es factible y una razón de peso es que, como se ha sugerido hace un momento, no existe tal cosa como "cultura marroquí". Marruecos, como cualquier otro país, es un mosaico de gentes y subculturas. Ciertamente, y ya se ha dicho, podemos suponer que hay un trasfondo cultural compartido pero el intento de extraer sus dimensiones más salientes, a efectos de proyectar sobre él la actuación de un sistema escolar (ya sea el del propio país, ya el del país de inmigración) no va mucho más allá de un aceptable ensayo periodístico. Las ideas que, al respecto, proponemos a continuación son fruto más bien de la urgencia con que se nos plantean los interrogantes que de la pretensión de dar respuestas científicas.

Los sujetos objeto de nuestra investigación son los hijos de inmigrantes marroquíes. No es un Marruecos genérico sino el que traen "a sus espaldas" el que nos interesa explorar: el mundo del que mayoritariamente provienen con su estructura familiar, pautas de convivencia, educación de los hijos e hijas, creencias religiosas y representación del mundo... Llegados a España, país de inmigración, hay un choque cultural y un proceso de adaptación. Ahora aquí entran a formar parte de lo que púdicamente denominamos "minorías étnicas", o sea, un grupo aparte con poca o ninguna participación en la cultura española como no sea su trabajo (su medio de vida). Sus hijos en edad escolar ingresan en el sistema escolar del país. Da comienzo su proceso de adaptación al mismo. En él hay dos facetas que, sucesivamente,

van a jugar un papel decisivo: ser marroquíes y pertenecer a una minoría étnica. Ser *marroquí* remite a una idiosincrasia originaria que va a ser remodelada en la socialización escolar; ser *minoría étnica* va a crear otra dimensión añadida a la idiosincrasia remodelada y que puede que condicione, por nuevas vías, su vida en la escuela. Dedicaremos los apartados que siguen a cada una de estas dos facetas y su impacto sobre la adaptación escolar.

3.1. El choque cultural

Marruecos es un país que vive actualmente una gran crisis económica, hija de un subdesarrollo al parecer difícil de superar. Son 29 millones de habitantes más de la mitad de los cuales tiene menos de 25 años. La tasa de los sin trabajo es de un 75%, más de la mitad de la población es analfabeta (70% mujeres). La emigración del campo a las ciudades es desproporcionada: el 55% de la población es hoy urbana. Parte de la explicación son las persistentes sequías y también la falta de servicios: el 66% de las zonas rurales no tienen agua potable, el 87% no tiene electricidad y el 93% carecen de asistencia médica¹. No tiene, pues, nada de extraño que los desposeídos estén huyendo del país y que el tráfico de pateras y polizontes a través del Estrecho de Gibraltar se incremente día a día.

En lo que respecta a los marroquíes que han venido a Catalunya, transcribimos algunos datos de su perfil (Véanse los detalles en Colectivo IOE, 1994). La gran mayoría (un 50%) procede del Norte del país y es de origen rural. Es una emigración directa, o sea, contra lo que suele suponerse, no ha pasado por la etapa intermedia del suburbio de la ciudad. En un momento dado, el padre emigra a España en busca de trabajo y residencia y, generalmente en fecha ulterior, se reúne aquí toda la familia. En la medida que los datos estadísticos del párrafo anterior sean aplicables a estas familias, podemos inferir que las perspectivas de cambio de vida al emigrar son notables. Decimos "perspectivas" porque, supuesto que legalizan su estancia aquí (lo cual no es general), muchas veces viven a los comienzos hacinados en casa de parientes o en otras condiciones muy precarias. Una vez establecidos, por lo general en zonas suburbanas de las ciudades, comienza a hacerse sentir el impacto de la vida cultural de un mundo que hasta ahora desconocían. Más aún en las mujeres y niños que en los adultos varones que viven muy absorbidos por sus jornadas de trabajo. Los menores de 16 años son obligatoriamente escolarizados y, a partir de este momento, a la socialización de origen (familiar y del medio social marroquí) se superponen la socialización escolar, la de los compañeros con quienes comparten las horas fuera de la escuela y la familia y la de los grandes medios de comunicación accesibles. Nos dedicaremos por un momento a

¹ Ignacio Ramonet, "Le Maroc inédicé" *Le Monde Diplomatique*, Juillet 2000.

explorar la casi segura colisión entre la cultura de origen de estos niños y niñas y la cultura escolar.

Para los que hemos crecido en un mundo cultural en que asistir a la escuela y tomar parte en sus actividades era y es vivir una niñez "normal", apenas podemos imaginar el desconcierto que supone para niños provenientes del vecino Marruecos rural verse sentados en los bancos de una escuela española. Incluso aunque hayan estado escolarizados algún tiempo en su país; no digamos si no han estado escolarizados... Dejemos de lado, por el momento, el tema crucial del lenguaje y dirijamos nuestra atención a otros aspectos que, repetimos, nos parecen obvios e inconsistentes, pero que para ellos pueden ser sólidos obstáculos a una aceptable adaptación escolar.

Investigaciones realizadas en España en la década de los 90 sobre la adaptación escolar de niños gitanos (cit. por García Castaño, 1999) ponen de relieve lo que el autor del estudio, Fernández Enguita, denomina "la colisión entre la cultura escolar y la cultura gitana" (homologable a estos efectos a la cultura marroquí). El problema básico que señala es la dificultad de asimilar los ritmos, rutinas y normas escolares. J.M. Fresno (Ibidem), al evaluar la escolarización también de niños gitanos, destaca los diferentes ámbitos en que probablemente van a surgir las dificultades de adaptación: el acceso a la escuela, la adquisición de ritmos y rutinas, la interacción social en el aula, los logros escolares, la relación familia-escuela y el derecho a la diferencia. Rasgos culturales gitanos, como la marcada jerarquía social, pueden ser un obstáculo cultural para la adaptación a la vida escolar. Tal es el caso real de un niño gitano de posición alta en su comunidad que rechaza la escuela porque el maestro no le da un trato de excelencia frente a otros compañeritos suyos, gitanos también pero de posición más baja. En otras palabras, el principio democrático de que ante la escuela todos los niños son iguales puede chocar frontalmente con una concepción fuertemente jerarquizada de la sociedad en que el niño ha sido socializado.

Lo mismo cabe decir de otro aspecto característico de las sociedades gitana y marroquí: la separación, bastante drástica, entre los roles de hombre y de mujer que conlleva una concepción cultural de jerarquía entre los sexos. En nuestra tesis de Licenciatura (Peralta, 1997) señalábamos que el hecho de que la profesión de maestro está muy feminizada podía provocar, de entrada, reticencia en los niños marroquíes a reconocer la autoridad de una mujer como impartidora de conocimientos y guardiana del orden en el aula. En ese mismo trabajo, sobre el fondo cultural de que en la educación familiar en Marruecos el papel afectivo-comprensivo corresponde a las madres mientras que la autoridad y el castigo (frecuentemente corporal) está reservado al padre, comentábamos que el trato afectuoso de las maestras con los niños (sobre todos los más pequeños) podía ser mal interpretado como una especie de "dimisión" del rol propiamente docente. O, viceversa, la ausencia de castigos corporales podía igualmente ser interpretado como debilidad o falta de autoridad. En una palabra, lo que está en juego es la construcción de la relación alumno-profesor, que pasa por reconstruir (ampliar) la noción de

rol ligado al género y de respeto a la autoridad que traen de su propia cultura. Hacíamos notar también que los maestros quedan desagradablemente sorprendidos cuando, al dirigirse a ellos los niños marroquíes recién llegados, lo hacen sin mirarles directamente. Otro detalle es la escasa noción que tienen de lo que para nosotros es el más elemental orden en sus enseres de clase.

Una idea de lo que puede suponer la adaptación de los niños de la inmigración la podemos extraer de las dificultades con que topa la implantación escolar en zonas rurales dentro del propio Marruecos. Ahmed Zougari (1999) ha hecho una crítica bastante severa de desconsideración hacia los usuarios que ha mostrado el plan gubernamental de implantación escolar rural. Al no haber dialogado con las poblaciones, se han encontrado con resistencias de índole típicamente cultural ante la escuela: "enemistades entre comunidades rurales circundantes que no se deciden ver a sus hijos sentados en el mismo banco, la hostilidad de un maestro coránico convencido de que el desarrollo de la escuela le va a perjudicar o, simplemente, un error de localización de la escuela en un lugar innaccesible en caso de inclemencias del tiempo". Alude luego al "desconocimiento constante del niño del medio rural y de su entorno familiar y social". Lo cual se traduce en la inadecuación de la pedagogía y, sobre todo, que "el personal docente no advierte la necesidad de distanciar sus valores, representaciones y actitudes a la hora de tratar con los jóvenes del medio rural".

Ya fuera de la cultura marroquí, una investigación americana remacha, una vez más, cómo el conflicto entre pautas de socialización y pautas escolares da al traste con gran parte del esfuerzo educador de los maestros. Se trata en este caso de una escuela implantada en una reserva de indios americanos. La cultura de éstos, de índole más bien igualitaria y participativa, predisponía a los niños a un tipo de aprendizajes a través de actividades comunes y compartidas. Mientras los maestros impusieron su concepción competitiva y de evaluación individualizada, subrayando la disimetría profesores/alumnos, los resultados fueron más bien parcos. Sólo cuando las prácticas docentes se establecieron en base a la constitución de equipos de trabajo, el rendimiento escolar mejoró notablemente (Henriot-Van Zanten y Anderson-Levitt, 1992).

Los ejemplos podrían multiplicarse. Todos ellos abocan a constatar la existencia de lo que la antropología de la educación denomina "discontinuidades culturales". (Aquí han sido denominadas al principio, más genéricamente, "transiciones ecológicas"). Son éstas las que, ante todo, pueden hacer que la relación entre profesores-alumnos degenere en una serie de malosentendidos. A la larga estos engendran desconciertos, bloqueos y rechazos por parte de los alumnos. En nuestro vocabulario los hemos denominado *implícitos escolares* (Perinat, 2000). Son prácticas institucionales que forman parte de la normativa del marco escolar. No son explícitas, aunque a veces se expliciten a los que las violan pero no se

justifica su existencia; simplemente "se recuerdan" ya que se "dan por sentadas".

Antes se ha aludido a la adquisición de ritmos y rutinas escolares. Quizás no nos percatamos de la intensa y acelerada socialización de los ritmos nerviosos individuales que hoy en día imponemos a nuestros niños. El trabajo matinal de los padres obliga muchas veces a despertar y depositar en la escuelas a sus hijos en horas que tiempo atrás eran intempestivas cuando no –pensábamos- perjudiciales para su salud. En los parvularios el régimen de atención a estos niños (fuera aún de las "lecciones" propiamente dichas) está fuertemente pautado: todos emprenden una actividad, comen, salen al patio, se sientan, se levantan, etc. al mismo tiempo. El reloj -la puntualidad- rige desde muy pronto la vida de los niños en la escuela. Se tiende a pensar que también debería regir en la familia (o, al menos, se critica que en determinadas familias no haya establecido un cierto orden comunitario...). Sea lo que fuere de la vida privada familiar, lo cierto es que la vida laboral occidental está desmesuradamente pautada y que en gran medida los fundamentos de esa "regularidad" los echa la escuela. Los ritmos sociales son profundamente culturales: el tiempo no es el mismo (diga lo que diga el reloj) en nuestra cultura que en la marroquí y, más aún si cabe, en la cultura marroquí rural. De ahí que la adaptación a los ritmos escolares sea algo a considerar seriamente.

A su vez, la escolarización es (no sólo ocupa) una parte notable del ciclo vital. La escuela y sus actividades han de contemplarse en una prospectiva: apuntan a una visión de futuro que afecta a la persona y a su inserción en el mundo social adulto del trabajo. ¿Pero qué futuro proyectan en su imaginación los niños y niñas, hijos de inmigrantes, a través de las experiencias de vida cotidiana, personales y familiares? ¿Qué futuro anticipan en la tensión inevitable entre los horizontes que percibieron su cultura de origen y los nuevos que les abre la vida en el país de acogida? Este aspecto es de crucial importancia para que su experiencia escolar, aquí y ahora, tenga algún sentido para ellos (Rochex, 1995). Ogbu (1987) sostiene que los grupos sociales poseen una serie de creencias acerca de cómo progresar socialmente y sobre ellas se asientan las bases cognitivas de la educación familiar y de los esfuerzos de los chicos y chicas por mejorar su estatus social. No ha de pasarse por alto que son los alumnos - inmigrantes o autóctonos- los protagonistas de su propia formación. La escuela y el profesorado constituyen el "andamiaje", según la conocida analogía de Bruner; y si Mahoma no va a la montaña, esta vez la montaña no irá a Mahoma...

La escuela y sus aulas no son sólo lugares de adquisición de conocimientos y formación humana sino también un crisol de la propia identidad o, al menos, de una faceta importante de ella. En la medida que la identidad es un proceso relacional, la manera como se establecen las relaciones en la escuela, entre profesores y alumnos y alumnos entre sí, incidirá sobre la

identidad. Este tema es de vital importancia y será tratado luego dentro de la temática general de la diversidad cultural y la multiculturalidad.

* * *

Hemos dejado para el final de este apartado una palabra sobre el escollo que supone el desconocimiento de la lengua del país de acogida para la adaptación escolar de los niños hijos de inmigrantes. No es necesario hacer hincapié que, en una enseñanza en la que predominan los textos lingüísticos (orales y escritos) y otros sistemas de signos convencionales (la mediación semiótica de que habla Vygotski), hacerse con el dominio de los mismos es una primera labor de cariz instrumental y preparatorio. La manera cómo el sistema escolar hace frente a este problema será examinada en detalle en el estudio que constituye el cuerpo de esta tesis. Grosso modo, las alternativas son: o bien dedicar un tiempo exclusivamente a aprender la lengua dentro de la escuela pero a la manera de un paréntesis en el currículum o bien la "inmersión" en el aula que pone en marcha el proceso a la manera como un extraño (o una criatura) se hace con el lenguaje de su comunidad de acogida. Esto en el supuesto (hasta ahora indiscutible) de que los hijos de inmigrantes han de ser escolarizados exclusivamente en la lengua del país a que acceden. Hoy día se exploran variantes y acomodos (ver Franzé, 1999). Pero no sólo es el aspecto instrumental de la lengua -sumamente importante- lo que merece nuestra consideración. La lengua es asimismo el medio de comunicación entre los compañeros de clase y de barrio. Necesitan manejarla, crear así lazos de amistad y ser reconocidos como iguales (peer group). Aún hay más. La lengua, en la línea de la famosa tesis de Sapir-Worff, es una manera de aprehender el mundo, una manera de organizar el conocimiento del mismo: categorías y clasificaciones, descripciones versus analogías o metáforas, razonamientos lógicos frente argumentación narrativa, etc. no son "formas de hablar": son modos de pensar y de relacionarse comunicando. Es interesante, al respecto, la constatación de que en la fase preescolar predomina la enseñanza en "estilo narrativo" y que luego (¿discontinuidad cultural?) el sistema escolar salta aceleradamente y sin dar razón de ello a un estilo descriptivo y argumentativo dando comienzo al proceso de objetivación del mundo que "existe ahí fuera" por arte y gracia del lenguaje y hasta cierto punto independiente de nuestras percepciones más elementales. La escuela es el gran vehículo de la recreación del mundo por el lenguaje y los escolares occidentales del siglo XXI no tienen otra alternativa que entrar en esta vía. En resumen, aprender una lengua es aprender a pensar en esa lengua y superponerle una segunda lengua, convirtiéndola por añadidura en vehículo del conocimiento sistemático, supone probablemente un enorme esfuerzo intelectual. Una valla más a superar en esta carrera (currículum) de aprendizajes escolares para la vida.

3.2. Las minorías étnicas ante la escuela

Hasta aquí hemos planteado un marco totalmente general del proceso de adaptación escolar. Es universal pero reviste características peculiares - algunas de las cuales hemos ido apuntando- en el caso los niños y niñas que provienen de otros países, otras culturas diferentes. Incluso, dentro de estos niños y niñas "que provienen de otros países" hay que hacer una distinción: el término inmigrante es restrictivo. No calificamos de niño/niña inmigrante (aunque lo sea) al alemán, anglosajón o japonés cuyo padre -ejecutivo de una empresa multinacional- se instala en nuestro país. El lenguaje ordinario llama inmigrantes a los que, en busca de trabajo y mejora de vida, provienen de países que consideramos más atrasados (tecnológicamente) que el nuestro y cuyo estatus social es bajo. Por añadidura, muchos de ellos pertenecen a otras razas y culturas: es el caso de los marroquíes. El de los latinoamericanos es más ambiguo ya que hablan castellano y están culturalmente "más cerca" de los habitantes de la Península Ibérica. Los inmigrantes en general son un grupo minoritario en el país extranjero donde residen. En la medida que pertenecen a otra raza (dando a este término su sentido vulgar), las ciencias humanas los engloban bajo la denominación genérica de *minorías étnicas*. Son, en nuestro país, los chinos, magrebíes, africanos subsaharianos, gitanos, etc. Pero el choque o discontinuidad cultural, tanto en el ámbito general social como en concreto escolar, lo sufren todos los inmigrantes. Incluso podría extenderse a los alumnos españoles en colegios de régimen no español: Colegio Francés, Alemán, English School, etc. ¿De dónde proviene, entonces, que el interés de las ciencias humanas se haya centrado en las minorías étnicas -hijos de inmigrantes en nuestro caso?

Los motivos de estudio nacen de preocupaciones y problemas sociales. Concretamente en Estados Unidos, las minorías étnicas son un tema estrella para las ciencias humanas por razones obvias. Han proliferado allí estudios - antropológicos, psicológicos, sociológicos y educacionales- que no sólo han marcado pautas sino que ofrecen una panoplia de instrumentos, teóricos y empíricos, configurando un dominio muy amplio del que destacamos, en lo que a la presente investigación concierne, el de la antropología de la educación. Enseguida nos extenderemos sobre ello. En Europa, el tema de las minorías étnicas se ha suscitado por otras razones de historia más reciente. Está ligado al trasiego de trabajadores extranjeros que se ha ido acentuando a partir de los años 60. Necesidad de manos de obra no especializada (o poco especializada) originada por las transformaciones socio-económicas de la parte del continente no sometida a la tutela soviética, que ha evolucionado aceleradamente hacia una sociedad de servicios (tecnológicamente avanzada). El ritmo de esta transformación no ha sido el mismo. Así España ha sido país de emigrantes hacia Europa (Alemania, Francia) en los años 60 y 70 mientras que ahora recibe inmigración de países menos desarrollados. En una palabra, la inmigración en Europa es hoy una necesidad económica ineluctable pero trae consigo problemas sociales que exigen ser analizados antes de las decisiones

políticas que buscan solucionarlos. Y uno de ellos, no el menor, es la escolarización de los hijos de los inmigrantes.

Antes de proseguir el hilo del discurso sobre la escolarización de esta minoría étnica que son los hijos de inmigrantes marroquíes, queremos señalar que el campo de investigación es bastante más amplio que lo que podría dar a entender una interpretación ligera de lo que venimos denominando "problemas de adaptación". En efecto, hay tendencia a subsumir esos problemas bajo el conocido epígrafe de fracaso escolar. Pero ni el fracaso escolar es un concepto monocolor ni todos los hijos/hijas de inmigrantes están fatalmente condenados al mismo; los hay que consiguen un éxito, notable o aceptable, o que, en todo caso, no abandonan los estudios en cuanto pueden (obedeciendo a esa imagen del muchacho impaciente por trabajar y ganar dinero o de la muchacha destinada a casarse a los 15 años...). En todo caso, el fracaso escolar tiene una historia previa, es el punto final de un proceso de no adaptación que es lo que justamente hay que detallar. La tradición de investigación científica en este campo (americana, sobre todo) nos abre un panorama muy rico, variado y en el que las peculiaridades de cultura de origen, de familia, de creencias sobre el futuro, de relación con la comunidad autóctona, etc., que cada minoría étnica cultiva dan pie a niveles de aprovechamiento escolar curiosamente distintos. Un repaso sobre este dominio de investigación es útil y necesario por dos motivos: para poner de manifiesto la complejidad de comportamientos con que las minorías étnicas hacen frente a la adaptación (escolar) de sus hijos y para tener en cuenta y recurrir, si es preciso, a los instrumentos, teóricos y empíricos, de que los investigadores se han dotado para explicar estos fenómenos.

3.2.1. Minorías étnicas voluntarias e involuntarias frente a la escolarización

Hasta el comienzo de los 80, el marco teórico que en Estados Unidos pretendía dar razón del fracaso escolar de las minorías étnicas, particularmente los negros y los chicanos, era el de la discontinuidad o choque cultural. Parece un tanto exagerado hablar de "discontinuidad" o "choque" en referencia a subpoblaciones como las antedichas ya que, aparentemente, son parte del "melting pot" de que tanto se vanaglorían los norteamericanos. De hecho, el concepto de discontinuidad (y correlativamente "choque") resulta aquí muy rudimentario cuando se entra en el detalle de los análisis a que dio lugar. En efecto, lo que los investigadores americanos descubren (con otro nombre) es algo muy similar a lo que ya la sociología europea había denunciado con Basil Bernstein y Pierre Bourdieu. O sea, que las interacciones entre profesores blancos y alumnos de minorías étnicas estaban regidas por sutiles normas lingüísticas y culturales, propias de cada clase de interlocutores, con lo cual el mutuo entendimiento resultaba difícil cuando no imposible (Erickson, cit. por Henriot-Van Zanten y Anderson-Levitt, 1992). En términos psicológicamente más actuales, el proceso intersubjetivo de motivación para una acción cooperativa del tipo

transmisión/adquisición de conocimientos, no funcionaba. Otro autor (Heath, cit por Henriot-Van Zanten y Anderson-Levitt, 1992) recurre por ese tiempo al concepto de "capital cultural" de Bourdieu: "detalla las diferencias de lenguaje entre maestros y alumnos a la vez que muestra como cada código de lenguaje refleja, a la vez que refuerza, rasgos culturales originales" de cada minoría en presencia. En síntesis, esta línea de trabajo operacionaliza (por así decirlo) el constructo de discontinuidad cultural como modalidades de la interacción profesor-alumno llegando a concluir que se crean allí una serie de malos entendidos que irremediablemente van en detrimento de la adaptación escolar de los últimos.

Por estas mismas fechas, un investigador de origen nigeriano, Ogbu, en su trabajo sobre una minoría étnica en Oakland, constata que el fracaso escolar no se distribuye uniformemente en todas las minorías. "Por ejemplo, escribe, los inmigrantes negros del Caribe y de Africa obtienen mejores resultados escolares que los norteamericanos, también los inmigrantes de México comparativamente a los Chicanos norteamericanos, los de origen asiático tienen un notable éxito escolar incluso los de grupos marginados que en Asia fracasan ¿Cómo explicar estas diferencias en la "performance" de los grupos minoritarios?" (Ogbu, 1993) A la explicación hasta entonces en vigor Ogbu ofrece una elaborada alternativa. Ogbu establece la distinción entre *minorías involuntarias* y *minorías voluntarias*. La idea que trasmite esta doble denominación es simple: hay minorías en un país que han emigrado allí voluntariamente mientras que otras residen históricamente en él ya sea porque fueron expulsados, contra su voluntad, de su país (los esclavos negros de USA) ya porque, al correr de los siglos han ido quedándose segregados (el caso de los gitanos en Europa y, hasta cierto punto, los judíos). Lo que viene a demostrar Ogbu es el comportamiento escolar (la adaptación o inadaptación) difiere notablemente en ambos tipos de minorías.

Las minorías voluntarias y las involuntarias difieren en que las primeras poseen un *doble marco de referencia cultural*: el suyo de origen y el del país a que han inmigrado. Confieren legitimidad a ambos marcos y no los contemplan como excluyentes o en oposición sino, simplemente, como distintos. No quiere esto decir que no surjan puntos conflictivos pero su actitud es superarlos o, por lo menos, no se ponen en pie de guerra para mantener sus posturas. Ogbu señala dos razones: primero porque piensan que la cultura del país de inmigración no constituye una amenaza para su propia identidad cultural. Pueden seguir practicando, en el seno de sus comunidades, muchas pautas familiares, religiosas, de convivencia originarias, a la vez que siguen los ritmos sociales y ciertas costumbres de la gente del país en que viven. Segundo, porque la vida en la inmigración, frente a la que tenían en su país de origen, les parece muy superior; si no en un primer momento, sí en una perspectiva de futuro. Otro es el caso de las minorías involuntarias. Ogbu se centra ahora en la comunidad afro-americana de USA. Su marco cultural de referencia se lo han construido y están de continuo reelaborando *en oposición* al marco cultural de los blancos. No es, como en las minorías voluntarias, un marco de referencia

preexistente sino una rama del dominante (angloamericano) que nace en reacción a la segregación racial histórica que sienten como una fatalidad insuperable. Ogbu apunta muy atinadamente que su caldo de cultivo es la relación entre la comunidad dominante y la dominada. Es por ello que el énfasis está puesto en las diferencias y las crea a tal efecto. Ogbu habla aquí de "inversión cultural": comportamientos, efemérides, símbolos que esta minoría considera que "no van con ellos" porque son anglo-americanos. En contrapartida adoptan comportamientos, lenguaje, símbolos que no son parte del "American way of life" (para detalles, véase Ogbu, 1993).

Las consecuencias de estos dos tipos de actitudes culturales de base -las de las minorías voluntarias/involuntarias- frente a la escolarización son, obviamente, muy distintas. Las voluntarias, en su afán de progreso social, creen en las posibilidades que para ello procura la escuela e incitan a sus hijos a aprovecharse de ellas. Su doble marco de referencia les hace no sólo valorar la escuela sino que incluso refuerzan en lo posible la labor de los docentes y minimizan las dificultades (la discriminación, más de una vez) que tienen que superar sus hijos. El análisis que, en nuestra tesis de Licenciatura, realizamos de la relación entre las familias marroquíes y la escuela está de acuerdo, en líneas generales, con esta visión. Los alumnos marroquíes eran conscientes de que sus padres apoyaban totalmente las decisiones disciplinarias de los maestros. Pedían al maestro/maestra que sus faltas no fueran notificadas a los padres por miedo a un castigo corporal sobreañadido. Las madres que entrevistamos (algunas con la colaboración de una intérprete) manifestaron estar muy contentas con la escuela y, al parecer, no tenían ninguna queja. La intérprete (una mujer con carrera establecida hace años en nuestro país) sostenía, con todo, que esas mujeres autocensuraban sus manifestaciones por temor a que llegasen a oídos de los maestros y ello perjudicase a sus hijos. En cualquier caso, ello demuestra que para las familias el que los niños y niñas estén en la escuela bien atendidos es primordial. Otra cuestión, nada banal por cierto, es hasta cuando durará el silencio temeroso de los recién llegados o, por decirlo con otras palabras, si la escuela va a responder adecuadamente a las exigencias progresivas de los inmigrantes, exigencias que surgirán a medida que se asienten definitivamente aquí, crezcan su nivel de vida y sus expectativas, se sientan víctimas de discriminación social continuada, se despierten reivindicaciones culturales plausibles, etc. etc. La conducta y actitudes de las minorías involuntarias hacia la escuela nos sugiere algunos trazos previsibles de un escenario de confrontación.

El pincel de Ogbu es mucho más preciso y realista cuando dibuja el perfil escolar de los muchachos y muchachas americanos de raza negra que no el de los de otras minorías voluntarias. En el fondo desean mejorar su estatus social y reconocen que los aprendizajes escolares son el medio necesario. Pero el fatalismo que han interiorizado les ha persuadido que todo su esfuerzo no lleva a ninguna parte: la igualdad de oportunidades les suena a mito. Es, por añadidura, cierto que sus resultados académicos son, en promedio, inferiores a los de la población blanca pero tiene su explicación.

Siglos de segregación y “ghetización” han generado una subcultura negra en que los instrumentos cognitivos y lingüísticos, garantía del éxito escolar, apenas están presentes (tesis que recuerda la de Bernstein). Al contrario, han desarrollado modos de hablar, de conceptualizar que consideran propios de su condición (inferior) y se sirven de ellos como armas simbólicas de ataque y desprecio hacia el “establishment”. La inversión cultural de que hablaba Ogbu se convierte así en contracultura. Entiéndase bien: no es que no desarrollen la lógica en sus razonamientos, que no manejen abstracciones y no tengan habilidades matemáticas; lo que ocurre es que las aplican en dominios de su interés restringido (su nicho ecológico-social) y no son trasladables al formato escolar. De ahí que sus resultados en los test de inteligencia sean pobres. Su reacción ante los mismos es no tomárselos en serio, los desprecian como instrumentos al servicio del saber oficial que rechazan. Para concluir el panorama, los escolares afroamericanos ejercen una tremenda presión censurante sobre los compañeros/compañeras de su comunidad que quieren adaptarse con éxito al régimen escolar. Les acusan de “querer ser como los blancos”. En conclusión, y citando a Ogbu, “a causa de los conflictos y la desconfianza que reina en las relaciones de las minorías involuntarias con el sistema escolar y el profesorado, a causa de su escepticismo acerca de la utilidad de las reglas y prácticas escolares, es probablemente más difícil para los padres pertenecientes a las minorías involuntarias y para sus comunidades aceptar, interiorizar y seguir las reglas y prácticas escolares que conducen al éxito académico a través de la adaptación al sistema. Es probablemente más difícil para estos niños, sobre todo a medida que crecen, aceptar, interiorizar y seguir estas reglas que para los hijos de las minorías voluntarias” (Ogbu, 1993).

3.2.2 El potencial y las limitaciones de la tesis de Ogbu para el caso de los inmigrantes marroquíes

El avance de las explicaciones de Ogbu en términos de minorías voluntarias e involuntarias para dar cuenta de sus diferentes actitudes ante el sistema escolar supone un progreso frente a la más genérica explicación en base a las discontinuidades culturales. Toma en cuenta algo tan importante como las estrategias de adaptación social y cultural de un tipo de inmigrantes, los voluntarios. Uno de sus planteamientos implícitos es negar la existencia de un determinismo que hace de los hijos inmigrantes candidatos a la inadaptación/fracaso escolar. La historia de la comunidad, la originaria y la de su establecimiento en el nuevo país, cuenta; el hábitat actual y las dificultades económicas cuentan pero no son obstáculos insuperables. Resalta el papel clave que juega la familia inmigrante, ubicada en una comunidad de gente de su país, que reajusta ciertos rasgos culturales originales en aras de un futuro que estima prometedor. Se trata, por lo tanto, de una interpretación de su mundo actual, una opción típicamente cultural que brota con la inmigración. Esta nueva mentalidad familiar es asumida (o es asumible) por los hijos y el proceso de asimilación de aprendizajes se pone en marcha.

Ahora bien, como proceso que es, nada asegura que automáticamente llegue a buen término. Ogbu es mucho más refinado al estudiar las actitudes conducentes al fracaso escolar por parte de los hijos de minorías involuntarias que de las voluntarias. No es ser profeta de mal agüero anticipar que muchos hijos de inmigrantes voluntarios abandonarán sus estudios; es tarea del investigador analizar pormenorizadamente las razones. Unas habrá que situarlas del lado de las familias o individualmente de sus hijos (económicas, psicológicas o culturales) Pero hay también razones que derivan del propio sistema escolar, de su falta de flexibilidad para responder a los problemas de adaptación de los hijos de inmigrantes. Y hay, por último, razones que sobrepasan ampliamente la acción pedagógica, propiamente dicha, y se insertan en un contexto social más amplio como pueden ser la segregación y discriminación espacial y la "ghetización" escolar de estos alumnos. Todos estos son aspectos que se tratarán en la presente tesis.

Una de las ideas en que queremos poner particular énfasis es que la adaptación escolar de los hijos de los inmigrantes marroquíes, una minoría voluntaria hasta este momento, tiene unos condicionantes sociales profundos y unas consecuencias trascendentales a medio y largo plazo. De los primeros se hablará a lo largo de esta exposición. En cuanto al éxito o fracaso de la escolarización hay que decir que implica a toda la familia en conjunto ya que su consecuencia inmediata es una modalidad de inserción laboral y social de los hijos/hijas en nuestro país que responde o no a las expectativas de aquélla. Si el paso por la escuela se salda mayoritariamente con el fracaso de los alumnos marroquíes, eso significa que las condiciones de proletariado que están viviendo actualmente van a seguir vigentes, o sea, las perspectivas de ascenso social son escasísimas. Significa, en línea con las ideas de Ogbu, que pueden crear un sentimiento de inferioridad y de discriminación y generar en ellos una actitud parecida a la que este autor atribuye a las minorías involuntarias. Ello independientemente de que la "culpa" sea de los inmigrantes o del sistema escolar o del mercado de trabajo o de la discriminación social persistente... Los puntos de vista sobre la sociedad que germinan en el seno de los grupos sociales no tienen ninguna base objetiva pero llevan a representaciones sobre una situación que desencadenan acciones a veces incontrolables. Es, una vez más, el viejo (pero siempre actual) aforismo de la sociología: "si se crea una representación de un estado de cosas, aunque no sea real, acaba siéndolo en sus consecuencias".

Por tanto, el tema de la adaptación escolar de los hijos de las minorías étnicas (en nuestro caso los marroquíes) desborda con mucho la acción directa del sistema escolar y la actitud de la familia. Hay que situarlo en el contexto social amplio de la inserción de los inmigrantes en el país de acogida. Es el gran problema de la adaptación recíproca: la de los inmigrantes a pautas nuevas para ellos ante el recello de los del país de acogida y las de los autóctonos a pautas de los inmigrantes a las que éstos no están dispuestos a renunciar porque son parte de su identidad. Por

ejemplo, en el caso de los marroquíes, sus rezos y ayunos rituales. Es el gran tema del intercambio cultural que sobreviene siempre que dos pueblos, de culturas diferentes, entran en contacto. De paso, diremos que tiene poco interés recurrir aquí a la historia y demostrar que la "contaminación cultural" es tan vieja como la humanidad... Porque entonces habría también que mencionar la persistencia de inveterados sentimientos etnocéntricos que llevan a recelar de lo extranjero (o a inventarse países étnicamente "puros") y que tantas matanzas y segregaciones han alimentado, incluso en nuestros días. El gran desafío del siglo XXI va a ser el trasiego acelerado de personas y comunidades entre países. Los problemas de adaptación social, bidireccionales, exigen medidas político-educativas que van desde un *mínimum* de tolerancia al extraño hasta un *máximo* de aceptable convivencia. Ideológica y socialmente estamos obligados a repensar el mundo en que vamos a vivir. En esta línea ha surgido una línea de reflexión en las ciencias humanas en torno al concepto de *multiculturalismo* el cual, obviamente, lleva en sí la potencialidad de la praxis. A él y a sus ensayos de aplicación escolares dedicamos el último apartado de este capítulo introductorio.

4. De la interculturalidad a la multiculturalidad. Una nueva problemática socio-educativa

Entremos ahora en la segunda parte de este capítulo, anunciada ya en su comienzo: cómo actúa/ha de actuar el sistema escolar que acoge (da instrucción, educa) a los hijos de inmigrantes. De entrada, hay que reconocer que la problemática escolar de los hijos de inmigrantes desborda con mucho el ámbito escolar, propiamente dicho. De ahí que el encabezamiento del párrafo hable de "problemática socio-educativa". Como acabamos de ver siguiendo a Ogbu, la adaptación escolar está vinculada a la adaptación de los inmigrantes a la cultura del país de acogida. Y, recíprocamente, a la adaptación de los autóctonos a los inmigrantes, la cual tiene como piedra angular el reconocimiento de estos como personas dignas de respeto y con los mismos derechos sociales. Por ejemplo, el derecho a la escolarización de sus hijos. Pero la noción de "escolarización" no se limita a la asistencia a la escuela. La oferta que ésta hace, como es el caso de la escolarización occidental, es transmitir habilidades y saberes *según sus usos institucionales en vigor* lo cual, tratándose de inmigrantes o, en general, de niños de culturas diferentes, hace surgir el inquietante problema de su adecuación. Hace algunos años este tema ni se planteaba. Es significativa a este respecto la concepción que mantiene la UNESCO, en un documento del año 1951, acerca de cómo extender los beneficios de la educación a niños de lo que hoy llamaríamos el Tercer Mundo. Se les proveería de una educación básica consistente en una instrucción meramente "instrumental", fundamentada en la práctica y dirigida a sus prácticas, es decir, a mejorar su control sobre los avatares de su entorno a través de una información más sistemática y elaborada. Michael Cole, que es quien trae este documento a colación no duda en tildarlo de conservador (Cole, 1996). Puede que en

aquel momento no lo fuera tanto. En cualquier caso, esta “mirada hacia atrás” nos hace tomar conciencia de que educar, instruir, formar son opciones debatibles. Hasta ahora no lo eran – o lo eran en otras dimensiones¹- porque la población objeto de la instrucción formal era monocolor. De hecho, lo que el documento de la UNESCO deja traslucir con claridad es su concepción de una población inamovible a la que hay que dotar de medios “tecnológicos” para mejorar su existencia allí donde hasta el momento han habitado y van a seguir habitando. No es éste el caso ahora. La inmigración, el trasiego de personas de una nación a otra, de un continente a otro, han cambiado totalmente el panorama social y, consecuentemente, el educativo-escolar.

Son muchos y graves los problemas en esta coyuntura. En cuanto al contenido de la trasmisión formal de conocimientos que realiza la escuela, ¿ha de ser el mismo que el de los hijos de los del país de acogida? ¿Ha de dar entrada a variantes que se armonicen con peculiaridades culturales de los inmigrantes (por ejemplo, la lengua)? ¿Son estas variantes, supuesto que se aceptan, un gesto de condescendencia o tienen una finalidad pedagógico-cultural? ¿Qué consecuencias sociales a largo plazo tienen estas maneras de proceder (cualesquiera que sean)? Subyacente a estos temas, hay otro de naturaleza más psicológica: ¿qué expectativas tiene el sistema escolar de acogida (las instancias que implantan el currículum y los maestros que lo implementan) de la capacidad de adaptación mental de los niños/niñas hijos de inmigrantes a la instrucción formal, tal como se lleva a cabo aquí y ahora? Hablamos de “capacidad de adaptación mental” porque se supone que el sistema escolar y sus docentes no dudan a priori de la *capacidad mental*, a secas, de cualquier niño/niña de cualquier cultura. De todos modos, las agrias polémicas en Estados Unidos sobre la inferioridad (genética) de la inteligencia de los afroamericanos no permiten dar por sentado ese punto de vista igualitario. Pero ya se hable de capacidad mental o de adaptación mental lo que está en juego es, en último término, una concepción de lo que es la inteligencia del aprendiz, primero el autóctono y luego, por extensión y comparación, el del que viene de fuera: el niño/la niña procedente de Marruecos en nuestro caso.

Esta última consideración, a saber, cómo el sistema escolar concibe la mente de las personas en situación de aprendizaje y, subsidiariamente como esta concepción se aplica a los que, procedentes de otras culturas, ingresan en él es algo que conviene examinar. Este tema tiene antecedentes históricos en la Psicología académica: es la tradición de los estudios interculturales. En la medida que éstos reposan sobre modelos de la mente implícitos (y los generan), una breve alusión a los mismos nos puede dar luz sobre la representación (más folklórica) que sustentan los maestros y profesores de la capacidad mental en la perspectiva “intercultural” de los autóctonos frente a los inmigrantes. No es un tema tan lejano al que nos preocupa ya que las nociones de déficit, retraso, fracaso escolares remiten a una concepción de

¹ Obviamente son debatibles los contenidos concretos (programas, currículum), la organización espacial y temporal de la docencia, el nivel de capacitación exigible al profesorado, etc., etc.

las capacidades mentales que entran en juego en los aprendizajes (no exclusivamente, pero sí en gran parte)¹.

Las aproximaciones interculturales a la mente humana han cristalizado hoy en la Psicología cultural. Ésta y sus antecedentes guardan conexión con la Antropología cultural y ello nos dará pie a introducir el enfoque antropológico en la educación y en la escuela en su versión de Antropología de la Educación. Finalmente, todo este aparato conceptual ha de plasmarse en un tipo de escuela que, en medio de tentativas y de debates, busca cómo responder las necesidades educativas que plantea una sociedad en que coexisten -y parece que han de convivir- diversas razas y culturas: una sociedad multicultural.

4.1. Los estudios interculturales. La Psicología cultural

Para los psicólogos del desarrollo (entre los que se encuentra esta doctoranda), los análisis comparados de las capacidades mentales de los niños están ejemplarizados en los estudios transculturales sobre los estadios de Piaget y sus clásicas pruebas de conservación. Sus resultados han sido tremendamente ambiguos. Vienen a decir que, a la hora de resolver aiosamente la prueba, la familiaridad con los materiales cuya "conservación" se estudia es decisiva. Un caso muy celebrado es el de los niños centroamericanos que estudió Price-Williams. Su práctica del modelado de la arcilla les había convertido en precoces "conservadores" de la pasta que va transformándose a medida que avanza el proceso de fabricación cerámica (Price-Williams, cit. por Perinat, 1998, cap. 17). Michael Cole, en su reciente libro *Cultural Psychology* (1996) rememora su experiencia con los Kpelle de Liberia. Los niños de esta etnia mostraban dificultad en distinguir entre las figuras geométricas, clasificar objetos, resolver rompecabezas, etc. Sin embargo, continúa Cole, en la vida real traficar con bienes y comestibles, calcular numéricamente las distancias, efectuar medidas de diversos tipos eran para ellos cuestiones banales. El arroz es el alimento básico de los Kpelle y su habilidad en calcular la cantidad (en sus unidades de volumen) del grano que vendían/compraban en el mercado era portentosa. Cole llega a las mismas conclusiones que los piagetianos. Añade luego que "las diferencias en la cognición residen más en la situación en que los procesos cognitivos se ponen en marcha y se aplican que no en la existencia de determinado proceso en un grupo cultural y su ausencia en otro" (Cole, op cit. pg. 80). Como ejemplo paradigmático de esta proposición, Cole demuestra que la escolarización, que pone en marcha procesos cognitivos en situación sui generis, genera una modalidad de razonamiento abstracto que resulta inaccesible (por extravagante) aa quienes no han pasado por la escuela.

¹ Los fracasos escolares pueden deberse a causas sociales o perturbaciones emocionales. Cómo unas y otras interfieren con la actividad de la inteligencia escolar es otro problema.

En un artículo programático sobre la nueva disciplina de la Psicología Cultural, Shweder hace una crítica incisiva a la corriente de estudios interculturales marcando así las distancias entre la Psicología intercultural y la cultural, su sucesora (Shweder, 1990). El éxito de los estudios interculturales fue demostrar convincentemente que la representación del funcionamiento de la mente humana establecida por la psicología académica y que se plasma en los tests (de inteligencia u otros) no es generalizable. La vía de escape es o bien suponer que la mente (de los "indígenas") no ha alcanzado su pleno desarrollo, aunque potencialmente puede lograrlo, o bien suponer que las pruebas de inteligencia piagetianas les desorientan y no entienden "de qué va aquello". La primera alternativa es una variante progresista de la histórica noción de mente primitiva que tanta polémica suscitó entre los antropólogos de principios de siglo. Presupone, dice Shweder, que las estructuras mentales maduran dentro de ciertas condiciones culturales. Una de ellas es la escolarización, como se ha comentado. La segunda alternativa, viene a decir algo no muy distinto: que la baja o nula "performance" puede deberse a problemas de comunicación (intersubjetivos), de código (semióticos), de contexto cultural, etc. Margaret Donaldson (1978) apuntó hacia algo parecido al desmontar gentilmente la imagen del niño egocéntrico que dibujó Piaget con trazos tan seguros. Shweder recurre a la analogía fotográfica hablando de un "revelado" de algo subyacente. En cualquier caso, añade (y éste es su punto de insistencia) la psicología intercultural asume que son aspectos accidentales, problemas de entorno o, también, "ruido" que condicionan el funcionamiento del "núcleo duro" de la mente al que da el nombre de *procesador central*, una entidad – se acepta- sustancialmente idéntica en todos los humanos.

Shweder descarga la artillería contra esta noción del procesador central, que considera platónica, profundamente arraigada en la Psicología, y que caracteriza en los términos siguientes:

"El procesador está por encima, trasciende, aquel material en bruto sobre el que opera. Es apto para tratar cualquiera que sea: el que proviene de la cultura, del contexto, de las actividades, de los estímulos en su forma y su contenido. Bajo esta premisa, el procesador central ha de ser independiente del contexto y del contenido. Lo cual lleva a describirlo en términos ya sea de propiedades que no son afectadas ni por uno ni por otro (propiedades abstractas, formales, estructurales) o propiedades que son generales a todos los contextos y contenidos (propiedades invariantes, universales). [...]. La noción de conocimiento en Psicología se obtiene por acceso directo al procesador central salvando los espejismos de la broza (stuff) de su alrededor". Y luego añade: "El problema definitivo de la psicología intercultural es que su lucha por interpretar las diferencias de las poblaciones en los resultados de los tests y tareas la libra en el campo platónico".

Porque todas las vías de explicación que escoge (y que acabamos de comentar) presuponen la unidad psíquica o universalidad del psiquismo

humano. Esta idea, contra la que se alza Shweder, es la piedra angular de los fundamentos de la Psicología cultural:

“El punto de vista de esta última con respecto al canon de la unidad psíquica es totalmente heterodoxo. La psicología cultural hunde sus cimientos en el escepticismo más radical acerca de todas aquellas fatalistas distinciones, hijas de prejuicios, entre propiedades intrínsecas de la mente versus propiedades extrínsecas del entorno, entre forma versus contenido, entre lo “profundo” versus lo “superficial”, entre el mecanismo de procesamiento central intrínseco (unidad psíquica) y todo lo que no es él”.

La Psicología Cultural, aceptadas sus premisas, es una concepción de la vida mental (o de la adquisición del conocimiento) bastante revolucionaria. No existe un “núcleo duro”, genérico y universal a partir del cual emerge la actividad cognoscitiva. Ésta se gesta o se construye al entrar en contacto con las actividades de base, los esquemas de aprehensión del entorno, el lenguaje, la experiencia social, etc. es decir todo aquello que constituye la cultura en que uno se abre a la vida. Es una propuesta muy cercana a la de Vygotski aunque no se exprese en los términos de intersubjetividad y semiótica de este autor. Pero queda una cuestión de fondo. ¿Significa esta postura que eso que llamamos mente es una *tabula rasa* al nacer el niño, que sólo hay en él predisposiciones o potencialidades? En todo caso, ¿cómo se explica esa “génesis mental” dentro de este esquema de una mente “despojada”? Shweder pone el acento en las diferencias; en que cada mente (en cada cultura) es una realización particular, que la unidad (uniformidad) psíquica de la humanidad es un mito en la vulgar acepción de esta palabra. Pero hay que explicar los aspectos comunes o sea, que, a pesar de vivir en mundos distintos, no sean estos mundos tan disjuntos como para que no aflore el mutuo entendimiento intercultural.

Cualquier propuesta de conciliación o de clarificación pasa por plantear una concepción del conocimiento no en términos de acumulación sino de proceso. O, mejor aún, el conocimiento es, a la vez, un proceso y un producto. Conocer es, en esencia, un fenómeno autopoiético: el producto que genera cualquier actividad mental es reintroducido en el proceso generador y lo transforma haciéndolo progresar. Este último término ha de usarse con cautela: el proceso generador no tiende a otra que a la consecución de estados de equilibrio del sistema mental. Se alimenta de las perturbaciones que le llegan y a las que está predispuesto a reaccionar. Aquí la gama es amplia: unas son universales (el lenguaje, por ejemplo) otras son culturalmente particulares. Todo esto es muy general pero no es un tema a desarrollar in extenso por razones obvias. Tampoco es una digresión gratuita. Afecta directamente a nuestra investigación ya que, si seguimos a Shweder hasta las últimas consecuencias de su razonamiento (o sea si las mentes humanas son un caleidoscopio) ¿cómo va a ser posible que los modos de razonamiento e instrucción de una cultura sean aprehendidos por los que se han desarrollado mentalmente en otra? ¿Cuáles son las

potencialidades de adaptación de los hijos de inmigrantes en Occidente a la educación formal que aquí impera? La respuesta, en términos ejemplares, es que hay personajes chinos, indios, africanos, etc. nacidos en culturas bastante lejanas a la nuestra occidental y que son, sin embargo, eminentes científicos. Muy seguramente fueron "occidentalizados" en parte por una escolarización temprana que seguía los módulos occidentales. Puede que vivan a caballo entre su cultura de origen y la adoptada sin mayores problemas de equilibrio psicológico. Ello habla de la increíble plasticidad de la mente humana. No va en contra de la tesis de Shweder; sólo resta explicar si realmente son "personajes interculturales" y cómo han llegado a serlo. Gibson (cit. por García Castaño et al, 1999) opina que "la educación multicultural es el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistema de esquemas de percepción, pensamiento y acción" La excursión que hemos realizado entre las minorías voluntarias dice que hay algo de esto en su adaptación cultural al país de acogida y que ello redundará en la inserción escolar de sus hijos. La situación contraria nos la describe A. Franzé (1999) que pone en boca de unos maestros la opinión de que sus alumnos marroquíes escolarizados aquí "no son ni marroquíes ni españoles". Algunos componentes psicológico-sociales de esta adaptación han sido reseñados; queda por investigar a fondo todo el proceso y los avatares que va a sufrir en el tiempo.

4.2. El enfoque antropológico de la educación de las minorías culturales

La Antropología de la educación es una extensión de la antropología cultural en el dominio de la educación, en un primer momento la informal (transmisión de la cultura) y en la actualidad formal (sistema escolar). Nace en la década de los 50 y ha penetrado intensamente el mundo de la educación aportando innovaciones metodológicas importantes y, junto con ellas, una visión refrescante de la tarea de transmisión/adquisición de los conocimientos. Puede decirse que la Antropología de la educación es una acertada simbiosis entre los dos dominios que abarca: la antropología y la educación escolar. Sin embargo, como vamos a ver seguidamente, en su carrera, la antropología de la educación ha ido asimilando (o siendo asimilada por) otras corrientes de etiqueta más psicológica o sociológica de manera que la denominación "antropología", referida a la educación, no responde exactamente a la representación que la Antropología se ha forjado en las ciencias humanas.

El empeño de la Antropología de la educación es más revolucionario de lo que a priori parece. La idea que nos hacemos del antropólogo es la de un explorador de culturas exóticas: nos las acerca y hace comprender a través de sus descripciones e interpretaciones. El antropólogo de la educación plantea su tarea en una inversión de perspectivas radical: contempla lo trivial y rutinario de la escuela y de sus aulas como algo exótico, una situación en que sutiles detalles de la conducta de los "indígenas" de esa "cultura" han de ser revelados (de nuevo la analogía fotográfica). Su propósito es encontrar

una explicación más coherente de lo que es la acción educativa frente a *lo que se dice que es*. La antropología de la educación nace de una extensión bien fundamentada del concepto de cultura, o de subcultura, que brotan en el seno de las instituciones: cultura aquí es el conjunto de tareas cotidianas, de las normas y valores que las justifican o apoyan, de las relaciones que determinan y por las que son determinadas, de las funciones latentes de tales o cuales prácticas, etc., etc. Estudiar estos aspectos, que son finalmente los mismos que los que estudia el antropólogo viajero entre "primitivos", exige una actitud mental de extrañamiento y distanciamiento (Velasco, García Castaño y Díaz de Rada, 1993) tanto o más difíciles de conseguir cuanto que el escenario forma parte integrante de su mundo cotidiano y él mismo (tratándose de la escuela) ha sido actor principal.

La Antropología de la educación se inició en los Estados Unidos. Como se ha dicho arriba, la educación se contemplaba desde el amplio prisma de la *trasmisión cultural* (García Castaño y Pulido, 1994). Éste es un concepto muy vago, poco operativo. Todo lo que aprenden los recién venidos a una cultura (sean las criaturas, sea el sabio antropólogo) es objeto de trasmisión, Esta puede ser explícita o implícita. A un niño/niña hay que enseñarle los rudimentos de la higiene explícitamente pero no hace falta decirle que hay que hacer ciertas cosas "así" cuando todo el mundo las hace así. De ahí que la Antropología de la educación se centrara pronto en las actividades escolares, o sea, la educación formal. Pronto se vio que el campo era inmenso. Podía ser objeto de estudio

"La distribución de los espacios, los horarios, la relación profesor-alumno, los códigos de comunicación, la mediación de la comunicación a través del material escolar, las notas, las labores administrativas, la gestión y la dirección de los centros, la implicación de las familias en las escuelas, etc. Se llega así a descubrir que los objetos de estudio no son tanto, o solamente, los "problemas" cuanto la comunidad escolar misma, las instituciones educativas y los contextos sociales, económicos y políticos en las que se encuadran" (Velasco et al. 1993).

De todas maneras, estos aspectos organizativos y relacionales del sistema escolar no son un campo de estudio que hayan descubierto los antropólogos ellos solos. La sociología y la psicología han aportado también análisis muy interesantes dentro del epígrafe de la socialización. Esta concurre finalmente con la visión antropológica por cuanto socialización es equivalente a enculturación (u otros términos afines, pese a la legítima preocupación depuradora del lenguaje). El sistema escolar socializa creando hábitos de conducta sin explicitar los significados de segundo orden que vehiculan y que constituyen una auténtica "colonización" mental. Por ejemplo,

"La organización del tiempo dentro del ámbito escolar, la disposición de los espacios (incluso el amueblamiento) remite de entrada al significado que tiene el trabajo y a sus requisitos de orden y disciplina. El recreo (el juego y la des-regulación que comporta) tiene su lugar

"afuera", en el patio; aparece, por tanto, devaluado frente al trabajo. La escuela cultiva una gama de *aptitudes* mentales: las que considera útiles en vistas a un rendimiento social-profesional. Igualmente fomenta *actitudes* entre los niños. Una de las que suele darse como prototípicas es la competitividad. [...]. La escuela también *socializa la mente*, esto es, da forma y da contenido a todo el dominio de los *conocimientos útiles* aplicando rigurosamente los cánones de la ciencia. El aspecto más inmediato y reconocido de esta función es la iniciación en la lectura, escritura, cálculo que son, por así decirlo, los instrumentos vertebradores del saber. Sucesivamente impone artificios de representación, como mapas, diagramas, tablas, figuras, notaciones, cuadros a doble o múltiple entrada, etc. etc. Vygotski denominó a todos estos procedimientos *instrumentos de mediación semiótica*. Todos ellos, junto con el aparato conceptual de cada disciplina, *dan significado* a los fenómenos del mundo natural: físicos, químicos, biológicos y también los de las ciencias humanas como la historia, la sociología y la psicología (Perinat, 1998).

Sin embargo, el mérito de la antropología ha sido poner a disposición de todos los científicos sociales preocupados por analizar estos ámbitos sociales sus métodos, llámense etnográficos, antropológicos, o de otra manera. De ellos se hablará extensamente en el cap. III, al introducir la metodología de la presente investigación. Particularmente hay que señalar que, frente a las grandes panorámicas que nos ofrecía la sociología o los análisis excesivamente centrados en los aspectos cognitivos de los aprendizajes de la psicología, la antropología -enfocando en "zoom"- describe los detalles de la interacción entre los actores escolares, de la comunicación verbal y no verbal, de las transacciones entre profesores y alumnos. La sociología y psicología de la educación han descubierto así, entre otras cosas, que los alumnos no son sujetos pasivos (y aburridos): son actores motu proprio que dan un sentido a su experiencia. (Otra cosa es que ese sentido coincida con el que quiere dar la propia institución a través sus actores más salientes, el profesorado...).

Aplicar toda esta parafernalia teórica y metodológica al tema de la adaptación escolar de los hijos de los inmigrantes no es ningún problema pero, como se ha visto a través de las investigaciones de Ogbu (citadas en el apartado) es incompleta. El fracaso/éxito escolar de las minorías étnicas quedaría inexplicado sin la distinción que introduce este investigador entre minorías involuntarias y voluntarias la cual distinción es típicamente de contexto. Una de las aportaciones metodológicas más importantes de la antropología de la educación ha sido, por tanto, ampliar la noción de contexto incluyendo aquí el mundo escolar fuera del aula y el mundo extraescolar: la familia, el barrio, las amistades, etc. En ello coincide plenamente con la visión ecológica de Bronfenbrenner.

La Antropología de la educación ha ido evolucionando desde su arranque en 1954¹. Henriot-Van Zanten y Anderson-Levitt (1992) han realizado una panorámica de la que extraemos algunos hitos. En sus comienzos el tema en torno al cual giraban muchas de sus investigaciones fue el de las *discontinuidades culturales*. Ya lo hemos mencionado en el párrafo 3.2.1. Fue una reformulación de la vieja noción de déficit cultural (o deprivación cultural). Los fracasos e inadaptación escolares son concebidos como resultado de una socialización *sui generis* (con respecto a la mayoría dominante) que se traduce, al llegar a la escuela, en un choque cultural. El análisis en detalle de los ingredientes del “choque cultural” lleva a explorar los recursos lingüísticos de las minorías, sus modos de participación tradicionales versus los que propone la escuela, el estilo de interacción de los profesores y su adecuación a los alumnos, etc. En otras palabras, se importan metodologías del campo de la sociolingüística, interaccionismo simbólico, etnometodología. A finales de los 70 y principios de los 80, los trabajos de Ogbu marcan un punto de inflexión con su orientación “etnoecológica” que pone el acento en las “fuerzas históricas, como la segregación espacial o la discriminación frente al empleo que influyen la organización de las comunidades y las actitudes y prácticas de los individuos de los grupos dominantes y dominados en un espacio local concreto” (Henriot-Van Zanten y Anderson-Levitt, 1992). El enfoque de Ogbu tiene la virtud de conjugar dos aspectos de la inadaptación escolar que suelen ir separados: los estructurales y los psicológicos. Para Ogbu es importantísima la representación social que se hacen los alumnos de las minorías de su porvenir y del papel de la escuela por mejorarlo. Si de todas maneras, han asumido fatalmente su “incapacidad” para superar su situación de marginados sociales la actitud frente a la escuela será la de resistencia. Justamente desde los años 90 el tema de la resistencia o, al contrario, el acatamiento al sistema escolar da pie a una serie de trabajos que exploran los resultados diferenciales de las minorías en función de una amplia gama de variables con lo que los estudios adoptan una interesante perspectiva holística.

4. 3. El reto de la escuela en una sociedad multicultural

Las naciones tecnológicamente avanzadas dejarán de ser en el siglo XXI bastiones de una cultura uniforme. Incluso el denominador común de “cultura occidental” ya no se podrá esgrimir como argumento sociológico o político. Los desequilibrios económicos van a provocar (o ya están provocando) un trasiego de gente procedentes de otras culturas “extrañas” al mundo occidental que se van a asentar entre nosotros definitivamente. El escenario previsible es, pues, el de una sociedad en que coexisten culturas algo o muy diferentes. La coexistencia de que hablamos puede ser yuxtaposición, puede

¹ Se está de acuerdo que la Antropología de la Educación en los Estados Unidos nace a raíz de un simposium organizado en la Universidad de Stanford, organizado por G. Spindler. Los antropólogos asistentes promovieron la creación de una sección específica en la American Anthropological Association y lanzaron enseguida la publicación *Anthropology and Education Quarterly*.

ser convivencia. Ello depende del grado de reconocimiento que los autóctonos otorguen a los extranjeros. Porque la multiculturalidad, siguiendo a Charles Taylor (1994) es, en definitiva, el resultado de una actitud que reconoce en el otro (extraño) una persona digna de respeto y con una identidad propia. Parte de esa identidad tiene dimensiones profundamente culturales. Por lo tanto el multiculturalismo es un reconocimiento de que toda cultura aporta valores a las personas:

“A nivel humano, puede argumentarse que es razonable admitir que culturas que han procurado a un gran número de seres humanos un horizonte de significaciones, una gama de personalidades y temperamentos en prolongados periodos de tiempo, que, en otras palabras, han articulado su sentido de lo bueno, lo maravilloso, lo admirable han de tener algo que les hace merecedoras de nuestra admiración y respeto aún cuando estén acompañadas por prácticas que nos causan horror y rechazo” (Taylor, 1994).

El mismo autor, en su profunda disertación sobre el tema multicultural, nos previene que nada hay más lejos de un auténtico respeto que el sentimiento de condescendencia ante quienes, aparte de desconocer sus raíces, contemplamos delante de nosotros como necesitados. Nos dice que un reconocimiento a medias o sesgado (misrecognition) de su singularidad inflige una ofensa a la persona y socava su sentido del yo.

Si éstas son unas firmes bases filosófico-sociales de lo que Taylor denomina “la política del reconocimiento” otra cosa es su realización en forma de sociedad multicultural. En otras palabras hay que traducirla en hechos y no sólo porque los “ghetos”, la marginación persistente y la opresión identitaria pueden desencadenar tremendos conflictos sociales sino por un principio moral superior de respeto a la dignidad de personas humanas históricamente enraizadas en culturas que, aunque extrañas, no son inferiores a la nuestra. Esta política supone una educación ciudadana y aquí es donde la escuela (aunque no sólo la escuela) ha de jugar un papel preponderante.

En un extenso y documentado artículo, García Castaño, Granados y García-Cano (1999), hacen la historia de la educación intercultural-multicultural en nuestro país. Las líneas que siguen resumen puntos de su exposición. Ante todo, constatan que ha sido la presencia en la escuela de minorías étnicas, gitanos y árabo-marroquíes sobre todo, la que ha forzado los intentos -torpes al principio, un poco más serios actualmente- por atender a estos niños y niñas siempre dentro de una preocupación por su aprovechamiento. Más interesante para nosotros que las adaptaciones escolares y educativas ante este público, es la actitud que subyace a ellas. Al comienzo era una perspectiva asimilatoria. Es perentorio que los alumnos de las minorías se inserten plenamente en la cultura de nuestro país. Hay que compensar sus “déficits”. Poco a poco empieza a reconocerse el hecho de la diversidad. ¿Cómo tratar a las minorías? ¿Se las sitúa aparte, se les da un tratamiento diferencial? ¿En qué aspectos?. Inmediatamente después se plantea la

política de reconocimiento (la propuesta básica de Taylor). Y finalmente empieza a abrirse paso la idea de que la diversidad (la multiculturalidad) es enriquecedora para todos. Pero esto último tiene consecuencias pedagógicas y sociales inmensurables, como vamos a ver de seguida.

Ahora bien, en la práctica el trato educativo que la escuela española da a las minorías, en particular a los marroquíes, es titubeante y carente de una visión a medio plazo (no digamos a "largo plazo"...). García Castaño et al. (art. cit.) escriben que muchas prácticas escolares son una respuesta de urgencia a qué hacer con un alumnado que no entiende la lengua, que no es -por su edad y nivel de conocimientos- integrable en determinado curso escolar. Es decir, se busca una solución para salir del paso cuando lo que procedería es "un planteamiento sólido que defina y fundamente qué significa la diversidad cultural y, sobre todo, por qué y para qué poner en práctica acciones concretas de respeto a la diversidad cultural". Estos autores distinguen dos tipos de actuaciones frente a las minorías étnicas (marroquíes). Los denominan programas aunque, a mi entender, sólo el primero es realmente un programa (con todos los reparos que merece); el segundo es una colección de actuaciones puntuales y localizadas.

Los Programa de Educación Compensatoria se dirigen a los alumnos no autóctonos y se centran primordialmente en la enseñanza del castellano o la lengua de la Comunidad Autónoma. Como su nombre indica, compensan, es decir, colman lagunas y subsanan carencias. La valoración que merecen es ambigua. Por un lado es necesario que los chicos y chicas en edad escolar conozcan la lengua en que se imparte la enseñanza. Es un requisito imprescindible. Pero, por otro, si el programa se concibe desde el prisma del déficit, como un medio para vencer un obstáculo en el proceso de 'integración', la escuela está -puede que sin quererlo- alimentando una postura de distanciamiento o de segregación sutil. Es un dilema no fácil de resolver. En cuanto al segundo tipo de programas, que García Castaño et al. denominan globales, se trata, en su mayor parte, de proyectos bien intencionados que por su envergadura y trasfondo político no parecen en el momento actual más que iniciativas "en libertad vigilada". Pueden ser programas contra el racismo y la intolerancia, programas que divulgan la interculturalidad, actuaciones puntuales con motivos de festividades o efemérides del mundo árabe. etc. Hacer mención, valorándolos, de hecho culturales "exóticos" para dar relevancia a la presencia en la escuela de los alumnos pertenecientes a la minorías aludidas no está muy alejado del paternalismo o, como se dijo antes, de la condescendencia. Tanto más que esos rituales, están forzosamente degajados de su contexto. Montar con las madres árabes una ceremonia del té a la menta "no lleva de por sí a que se perciba el papel importante que desempeña en la socialización y en los intercambios de los que participan en ella" (Abdallah-Pretceille, 1990). Además, este tipo de actuaciones pasa ingenuamente por alto la seria preocupación de muchos chicos y chicas, hijos de inmigrantes, de no ser exhibidos, ni siquiera por alusión, como miembros de otra cultura. Ellos y

ellas quieren ser como los demás aunque sea desentendiéndose, a efectos tácticos, de rasgos (culturales) que subrayan su origen "extraño".

Entre los programas de orientación multicultural que empiezan a ponerse en marcha en las escuelas están los llamados de Lengua y Cultura de Origen (LCO. Ver Franzé, 1999). Tratan de dar una visión más global, menos anecdótica, de la cultura de las minorías inmigrantes en particular introduciendo la lengua (árabe) en el currículum escolar. La LCO tampoco está exenta de ambigüedades porque, como es obvio, los programas y currícula, por más buena voluntad que los inspire, no acarrear consigo necesariamente la mentalización del profesorado que aún está comenzando a asimilar la realidad multicultural. Existen, sí, programas y una buena teoría pedagógica dirigida al profesorado sobre el tema de la interculturalidad pero a lo largo de esta tesis se va a poner de manifiesto que su penetración es lenta.

Porque, en definitiva, el desafío de la interculturalidad y multiculturalidad lleva a un giro copernicano en la concepción de la escuela. Como dicen muy acertadamente García Castaño et al. (1999),

"La incorporación de la diversidad cultural a las escuelas les plantea un grave dilema al cuestionar uno de sus principios fundadores: la homogeneización por medio de la igualdad. Reconocer que existen y que deben convivir varias culturas en la escuela supone que ésta debe plantearse si puede continuar proponiendo como modelos los social y culturalmente hegemónicos. [...]. La escuela ha sido el instrumento que ha permitido construir los estados modernos sobre la base de reducir, cuando no aniquilar, la diversidad cultural. [...]. La escuela al servicio de la trasmisión de la identidad nacional ha prestado un exitoso servicio pero no debemos perder de vista que se ha tratado de una sola identidad nacional. ¿Cómo debe hacer ahora para transmitir varias identidades étnicas tantas como puedan estar presentes en la escuela?"

Y Abdallah-Pretceille (op. cit.):

"Una pedagogía intercultural que no se dirigiera más que a los hijos de los inmigrantes redundaría, de continuarse aplicando, a marginalizarlos cada vez más. El pluralismo cultural ha de ser en adelante una característica fundamental del público escolar y, por tanto, hay obligación de considerarla como una componente a parte entera del sistema educativo y de la sociedad toda ella".

Este último punto es crucial. Los programas de inter o multiculturalidad que cree la escuela, por más imaginativos y reflexivos que sean, han de cooptar el apoyo del contexto familiar extraescolar. De poco sirve una (excelente) pedagogía multicultural si los chicos y chicas autóctonos sienten que en sus familias hay un rechazo visceral a los extraños. La acción de la escuela no

puede limitarse a prédicas y programas intra-escolares. La transformación social para la tolerancia, primero, y para la convivencia más tarde es un programa de gran envergadura social que sobrepasa a la escuela. Sin duda que ésta puede ser uno de sus inspiradores, sin duda que sus iniciativas pueden cristalizar en acciones sociales extra escolares. Recuperaría así un puesto dirigente en la sociedad.

CAPÍTULO II

LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y EL CONTEXTO ESCOLAR DE INSERCIÓN

1. Introducción

La presente investigación prolonga un estudio realizado en 1996 sobre la relación entre la escuela y las familias inmigrantes marroquíes en 7 centros escolares de Terrassa, provincia de Barcelona. Dicho estudio fue presentado como trabajo de investigación del programa de doctorado o tesina (ver A. Peralta, 1997). A partir del curso académico 1998-99, se inicia el trabajo de campo de la presente investigación focalizado en el proceso de adaptación social y escolar del alumnado marroquí. La primera fase, 1998-99, estuvo dedicada a los contactos previos con el profesorado de dos institutos de enseñanza secundaria (IES), con el personal del Programa de Educación Compensatoria y con el de otras entidades de ámbito local que llevan a cabo programas de actuación con alumnos de procedencia marroquí. Estas últimas son los Servicios Sociales del Ayuntamiento, Cáritas y el centro de enseñanza Escola Pia (con el Proyecto Pont de la Mar Blava) y; una Asociación Multicultural dedicada a enseñar el árabe y la religión islámica. De todos estos ámbitos se amplía información en éste y en el siguiente capítulo metodológico.

Hacia la mitad del curso académico 98-99, dado que uno solo de los dos institutos ofrecía las deseables facilidades para el trabajo de campo, el trabajo se concentró allí prolongándose a lo largo del curso académico 1999-00. Por tal motivo, parece oportuno dedicar el presente capítulo a ubicar y describir las características del instituto en el que se ha llevado a cabo esta investigación.

2. Sociografía del Centro escolar (Instituto de Enseñanza Secundaria/ IES)

2.1. El barrio y el IES

El centro escolar donde se ha realizado esta investigación, a lo largo de dos años, cursos académicos 1998-99 y 1999-00, es un IES público dependiente de los Servicios Territoriales del Vallès occidental del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya. Está ubicado en el sector sur de Terrassa, entre los barrios de Can Jofresa, Segle XX y Can Palet. Estos tres barrios con una población de 2.511, 3.463 y 10.352 habitantes respectivamente, pertenecen al Distrito 3 de la ciudad que, comprende otros 5 barrios más y cuenta con una población de 26.952 habitantes del total de 169.987 que tiene la ciudad¹. El ancho de la pirámide de edades de la población de este Distrito se sitúa entre los 20-34 años y los 40-54. A su vez, presenta una base estrecha, entre las franjas de edades correspondientes entre los 0 y los 9 años de edad, índice de la baja natalidad del momento. El perfil de esta pirámide se remonta aproximadamente a una década. Hacemos esta precisión porque más adelante se volverá a hablar de ello al mencionar la trayectoria del IES.

La población con edad de estar cursando la educación primaria (5 - 9 años) es, en todo el Distrito 3 de 1.374 sujetos. La población con edad de asistir al IES para cursar la enseñanza secundaria (2-18 años) asciende a un total de 3.487 personas². Las estadísticas de que disponemos dan las cifras de población distribuidas en dos grupos: los menores de 16 años y los de 16 a 25. En los tres barrios, Can Jofresa, Segle XX y Can Palet los menores de 16 años suponen aproximadamente un 16% y la franja superior un 14% de la población total de cada uno³.

En relación con su origen, aproximadamente el 50% de la población de estos barrios no ha nacido en Terrassa. Predomina en primer lugar la población originaria de Andalucía (3.679), seguida de lejos por Aragón (365), Castilla-León y Castilla-La Mancha (312 y 307, respectivamente) y Extremadura (269). La población nacida en el extranjero asciende a 637 personas, de las cuales 468 se ubican en el barrio de Can Palet; 136 en Segle XX y; 33 en Can Jofresa (Fuente: Anuari Estadístic de Terrassa, 1999 pg. 70). De origen europeo son un total de 40 habitantes. Procedentes de Centroamérica y Sudamérica hay 75 habitantes. De origen asiático 7. Los de origen africano ascienden a un total de

¹ Todos estos datos y los que seguirán apareciendo son datos correspondientes al año 1998 publicados en el *Anuari Estadístic de Terrassa 1999* (Ajuntament de Terrassa. Serveis Generals). No disponemos de los datos correspondientes al 1999 porque éstos no saldrán publicados hasta mediados o finales del 2000.

² Todos estos datos han sido extraídos también de la fuente citada: *Anuari Estadístic de Terrassa 1999*. Concretamente, la población en esta franja de edad es la siguiente: 1.529 (entre los 10-14 años) y 1.958 (entre los 15-19 años).

³

Barrios	Menos de 16 años	De 16 a 25
Can Jofresa	400 (15%)	448 (17%)
Segle XX	536 (15%)	396 (11%)
Can Palet	1.865 (18%)	1.491 (14%)

337. En razón del tema de nuestra investigación, detallamos la procedencia de estos últimos

Según las fuentes ya citadas del Ayuntamiento de Terrassa, en 1998 el total de marroquíes en la ciudad era de 1.842 habitantes. La presencia en la ciudad de este contingente, considerado importante, motivó en este año el hermanamiento de nuestra ciudad con la ciudad marroquí de Tetuán. El Distrito en que se ubica el IES incluye 348 marroquíes y ocupa el puesto 3 en volumen de población marroquí por distritos. Contabilizada ésta por barrios, Can Palet (uno de los tres contiguos al IES), es el que ocupa el segundo lugar de la ciudad con una presencia de 222 marroquíes, sólo precedido por el barrio de Ca n'Anglada¹ que cuenta con 379. Seguramente estas cifras están algo infravaloradas debido al número de personas de origen marroquí no documentadas ni censadas en la ciudad. Esto mismo ocurre con la población procedente de países en vías de desarrollo. En lo que respecta al movimiento migratorio por distritos, el distrito 3 es el que arroja una mayor movilidad ascendiendo a un total de 1.135 movimientos (643 inmigraciones y 492 emigraciones). Si se analiza por barrios, el mayor número de movimientos lo encabeza Ca n'Anglada seguido de Can Palet (249 y 230 inmigraciones y; 435 y 428 emigraciones, respectivamente).

Los datos citados hasta ahora corresponden a 1998. No disponemos de los del año 1999 ni de la parte correspondiente al 2000, pero hemos tenido acceso al avance de la publicación de un estudio² realizado por el Ayuntamiento sobre el barrio de Ca n'Anglada en el que aparecen datos más recientes sobre la población extranjera de este barrio y de la ciudad en su conjunto, desglosada por países de origen. Las cifras que aportan nos permiten hacernos una idea del incremento de esta población en el transcurso del año 1998 al 1999.

Comparando algunos datos de este estudio y del anterior vemos como, en este intervalo de tiempo la población total de la ciudad ha pasado de 169.987 habitantes a 172.119. En relación con el total de población extranjera residente en la ciudad la cifra ha aumentado de 2.073 a 3.639 (1.566 habitantes extranjeros más en un año). La población marroquí de la ciudad se incrementa de 1.842 a 2.220 habitantes; lo que supone un aumento de 378. Concretamente, en el barrio de Ca n'Anglada sobre el que versa el estudio citado, la población extranjera de procedencia marroquí en el 1999 es de 468 y, en el año anterior, el 1998, era de 379. Aumentado así en 89 personas. Con estas cifras la población con nacionalidad marroquí en este barrio representa un 4% respecto al 1,1% que hay en el resto de la ciudad.

Si del aumento total de ciudadanos marroquíes en la ciudad (378), en el transcurso de 1998 al 1999, descontamos los que han ido a vivir al barrio de Ca n'Anglada (89) restarían 289. Como el segundo barrio con más población

¹ Ca n'Anglada es uno de los barrios de nuestra ciudad más conocido fuera del ámbito local por la difusión que hicieron los medios de comunicación de los incidentes acontecidos en este barrio entre un grupo de autóctonos y un grupo de marroquíes el pasado verano, en julio de 1999.

² *Ca n'Anglada. Avanç de l'anàlisi de la informació de les bases de dades corporatives.* Ajuntament de Terrassa: Servei de Sistemes d'Informació, nov. 1999.

marroquí era el de Can Palet, intuimos que gran parte de esta población se habrá asentado aquí con lo que, consecuentemente, la población de procedencia marroquí en edad escolar, proporcionalmente, habrá aquí crecido significativamente en relación con el resto de la ciudad. Esta circunstancia ha tenido que repercutir en las matriculaciones de los centros de enseñanza de la zona. En efecto, lo veremos reflejado en la distribución del alumnado marroquí en el IES donde se ha efectuado el estudio. A diferencia de la inexactitud de los datos respecto al conjunto de la población marroquí, las cifras de la población escolar se pueden calcular con mayor precisión pues, exceptuando algunos casos puntuales de chicas que llegan entre los 14-16 años, el resto todos se escolarizan. El censo de la población de procedencia marroquí de 1998 arroja la cifra de 532 los menores de 16 años en edad escolarizada nacidos en Marruecos. Lo que representa un 28.88% de la población total marroquí. Grosso modo, casi un 30% del total de inmigrantes marroquíes están en edad escolar.

El nivel de instrucción de la población residente en el distrito 3 de la ciudad es como sigue: el 3.12% no saben leer ni escribir; el 29.81% tienen primaria o primer ciclo de EGB; el 16.30% el segundo ciclo de EGB; el 9.20% cuenta con alguna titulación de formación profesional y; el 1.75% está en posesión de una titulación de grado superior¹. Comparándolo con el resto de la ciudad se puede apreciar como el nivel de instrucción de este distrito es inferior en cada uno de los rangos expuestos excepto en la franja educativa correspondiente a la formación profesional². Esta circunstancia podría deberse al hecho de que en la zona hay uno de los dos centros públicos existentes en toda la ciudad en el que se imparte los estudios de formación profesional y ciclos formativos. En el caso de la población de procedencia marroquí mayor de 16 años el 16.64% no saben leer ni escribir; el 23.74% tienen educación primaria, el 9.84% el segundo ciclo de EGB; el 1.75% cuenta con alguna titulación de formación profesional y; el 5.19% tiene un título de bachillerato o superior; el 13.89% no contesta y puede suponerse que hay aquí un buen número de analfabetos. El nivel de estos ciudadanos es inferior a la general del distrito y también al conjunto de la ciudad. Estas cifras son de interés por las consecuencias que comportan en el ámbito de la inserción sociolaboral, adaptación, idiosincrasia, etc.

La lengua que habitualmente usa la población de estos barrios es el castellano o el catalán. Sólo un 7-8% no entiende el catalán. Esta información nos situaría sobre la pista de algunos elementos que inciden sobre el bilingüismo catalán-castellano del alumnado marroquí. La tasa de paro (relación entre la población

¹ Si los datos se calculan sobre la población femenina, estos porcentajes aumentan en relación con los niveles inferiores de instrucción y disminuyen respecto a los superiores: el 4.52% no saben leer ni escribir; el 29.28% tienen primaria o primer ciclo de EGB; el 14.9% el segundo ciclo de EGB; el 8.27% cuenta con alguna titulación de formación profesional y; el 1.6% está en posesión de una titulación de grado superior.

² Resto de Terrassa:

- No sabe leer ni escribir	0.9%	- Formación Profesional	4.8%
- Primaria o 1º Ciclo EGB	26.1%	- Titulación Grado Superior	3.3%
- 2º Ciclo EGB	16.5%		

activa y la población desocupada), del distrito 3 es el 24.30, algo superior a la de la ciudad que está estipulada en el 23.75.

En el capítulo de recursos y servicios en asistencia sanitaria, el distrito 3 dispone de un Centro de Atención Primaria (CAP) que cuenta con 6 médicos y con 8 enfermeras y atiende en el ámbito de la medicina general, pediatría y enfermería. Dispone también de un centro de servicios sociales ubicado en el centro cívico del barrio de Can Palet al que asiste también la población del barrio de Can Jofresa. Este servicio social de atención primaria lo atienden un asistente social, un educador especializado y un trabajador familiar. El barrio Segle XX dispone de otro servicio social de las mismas características y con el mismo número de personal. En cambio es una zona que cuenta con un número alto de instalaciones deportivas ya que al estar situado en una zona periférica hay disponibilidad de suelo. Del total de los seis equipamientos deportivos que hay en el distrito 3, se encuentran 4 de ellos muy próximos al IES.

En los barrios limítrofes con nuestro IES el total de asociaciones comprende un 9.21% del asociacionismo presente en toda la ciudad. Por grupos de actividad, el porcentaje más alto corresponde a educación con un 12.19% y en deporte, ocio y tiempo libre, con un 11.32%. Probablemente este reparto se debe a dos factores: uno es el número relativamente grande de equipamientos deportivos, de que ya hemos hablado y el segundo, a la concentración de centros de enseñanza secundaria en la zona.

El mapa escolar del barrio comprende 1 jardín de infancia, 1 centro escolar de infantil y primaria público y 2 privados, 3 de enseñanza secundaria públicos y 2 privados y 1 centro público de formación profesional y ciclos formativos. Los 3 centros públicos de secundaria están todos ubicados en una misma manzana. En dos de ellos establecimos inicialmente contacto para llevar a cabo nuestro trabajo de campo; finalmente hemos trabajado en uno durante el transcurso de dos cursos académicos. A él dedicamos el siguiente apartado.

3. Características del IES

El IES que ha sido nuestro campo de trabajo había funcionado hasta el año académico 92-93 como Centro Público de Educación Primaria. Pero en el curso 93-94 pasó a convertirse en Centro de Educación Secundaria, aplicándosele el nuevo sistema educativo de la LOGSE. Al finalizar el actual curso 99-00 está previsto su cierre, según parece debido a una previsión de alumnado a la baja (la supresión del IES fue publicada en el DOG en mayo de 2000). La vida de este IES se enmarca así en un período de un total de siete cursos académicos comprendidos entre el 92-93 y el actual 99-00. Está previsto que los alumnos encuentren acomodo en los dos centros de enseñanza próximo. La oferta educativa del centro, desde su conversión en centro de secundaria y hasta el

recién acabado curso académico 1999-00, ha incluido la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato¹.

El IES está ubicado en un edificio de tres plantas. En la planta inferior se hallan los despachos de la dirección y la secretaría, la biblioteca, la sala de profesores, el departamento de tecnología, la cafetería, el patio y el gimnasio y, algunas aulas: hay dos de tecnología, una de música y un aula que hasta este último curso se utilizaba como almacén y en este curso pasó a ser el aula donde se ha alojado el “Taller d’Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics” (TAE) donde se imparten clases al alumnado marroquí recién incorporado. En la primera planta, encontramos los departamentos de ciencias, de lenguas, de matemáticas y de idiomas, la sala de audiovisuales, dos laboratorios y, un total de siete aulas que acogen a los alumnos de primero, segundo y tercero de ESO. En la segunda planta, está el departamento de sociales y de plástica, un aula de informática, una de plástica, una de tutorías y, nueve para las clases de cuarto de ESO y primero y segundo de Bachillerato.

El IES ha tenido que destinar progresivamente un mayor número de aulas para los cursos superiores que para los de primero, lo que indica la disminución del número de alumnos que ingresaban en el centro, factor que, como ya hemos comentado, ha justificado su cierre. Otro factor adicional ha sido su menos actualizada infraestructura, entre otras cosas un gran número de escaleras de entrada y entre las diferentes plantas del edificio, lo que imposibilitaba el acceso de alumnado con minusvalías.

El IES disponía de los siguientes equipamientos: sala de audiovisuales, aula de música, biblioteca, aulas de tecnología, laboratorios, gimnasio, pista polideportiva y cantina con servicio propio de comedor. Además utiliza las pistas municipales de atletismo de Can Jofresa. Cuenta también con el servicio de transporte escolar gratuito.

3.1. Población escolar

Durante los 7 años de su funcionamiento el número de alumnos ha sido aproximadamente de unos cuatrocientos. Tuvo su pico de matriculación el tercer año de funcionamiento con un total de 540 alumnos y después ha ido disminuyendo hasta situarse en 338. Es el IES público de la ciudad con menor número de alumnado. Concretamente, durante el curso académico 1998-99 el total de alumnos del centro era de 405 y, de éstos, el alumnado inmigrante matriculado era 27 estudiantes de procedencia marroquí; 3 dominicanos y; 3

¹ La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comprende de los 12 a los 16 años y se organiza en dos ciclos: primer ciclo de los 12 a los 14 y, segundo ciclo de los 14 a los 16 años. Los alumnos que superan esta etapa obtienen el Título de Graduado de Educación Secundaria (GES) lo que les permitirá estudiar Bachillerato o bien Ciclos Formativos de Grado Medio. Otra posibilidad, para los que no han conseguido el título en la ESO, es cursar programas de garantía social, que están destinados a jóvenes entre los 16 y 25 años en paro. Al Bachillerato se puede acceder por diferentes vías. Una de ellas es la ya comentada en líneas anteriores, habiendo obtenido el título GES; otras son habiendo superado un Ciclo Formativo de Grado Medio; el segundo curso de BUP o; con el título de Técnico Auxiliar (FP-1). El Bachillerato forma parte de la enseñanza postobligatoria (16-18 años) y consta de dos cursos académicos. Existen 4 modalidades de bachilleratos: Ciencias de la Naturaleza y Salud, Ciencias Sociales y Humanidades; Tecnológico y, Artístico. Este IES oferta las tres primeras modalidades pero no el Bachillerato Artístico.

peruanos (8.14% de alumnado inmigrante respecto al total del alumnado). En este curso la matrícula de alumnos nuevos en primero de ESO ha sido sólo de 50. En el curso actual, 1999-00, el total de alumnos ha sido 338 y los matriculados en primero bajaron a 45 (entre ellos 12 alumnos nuevos de origen magrebí). El total de alumnos marroquíes matriculados a 1º de ESO representan el 25% del total de alumnos de su nivel.

El IES ha contado con 42 profesores en el 98-99 y, 40 en el 99-00. Hay una administrativa y una auxiliar. El centro tiene también un conserje. El organigrama actual del IES es el siguiente: director; jefe de estudios, coordinador pedagógico, secretaria de estudios, jefes de departamento coordinadores de ciclo, coordinador extraescolar; coordinador informático y; tutores. Hay un consejo escolar (profesorado, padres, ayuntamiento, alumnos y personal administrativo). Para atender directamente al alumnado marroquí, el centro contaba en el curso 98-99 con una maestra terapeuta, una profesional del equipo de atención psicopedagógico (EAP), una profesora del Programa de Educación Compensatoria (PEC) y una profesora del Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC). En el actual curso, 99-00, las intervenciones del PEC, el SEDEC y la maestra terapeuta han sido sustituidas por un Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) a cargo de dos profesores. De estos recursos específicos para atender el alumnado inmigrante y de incorporación tardía hablaremos más adelante; una vez comentadas las características de la comunidad escolar que a continuación exponemos.

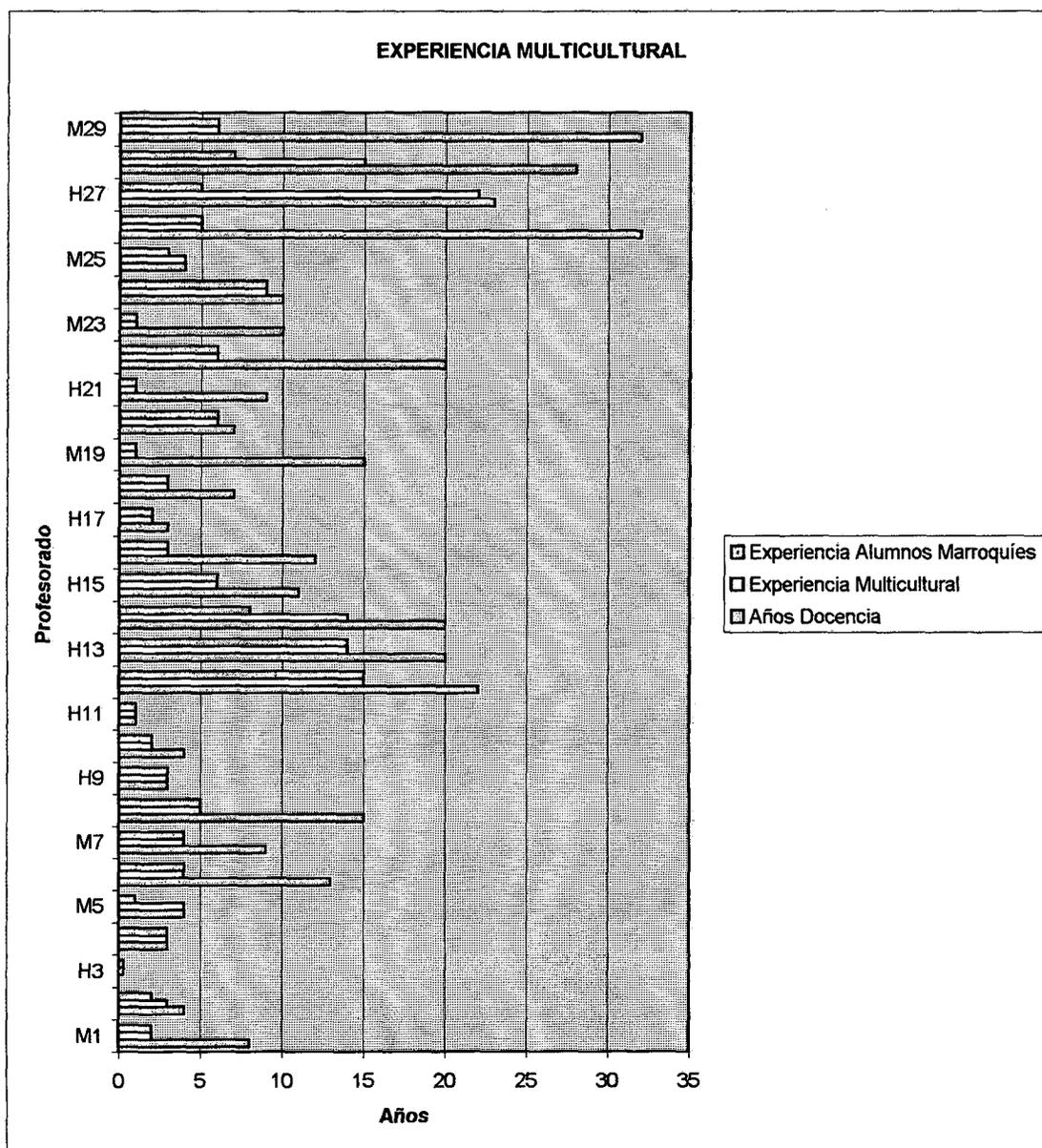
4. Características de la comunidad escolar

4.1. El profesorado

En el profesorado del IES (un total de 40 en este curso) el porcentaje de hombres y mujeres es similar. Por edad, la mayoría se sitúa en una franja comprendida entre los 35 y 45 años. Solo dos personas son mayores de 50 años. Por debajo de los 30 años hay casi una decena que se han incorporado al centro en este curso académico. La mayoría de estos profesores más jóvenes están en régimen de sustitución. Solo dos profesores perduran desde el inicio del funcionamiento del IES; el director y la maestra terapeuta tienen 6 años de permanencia y el coordinador 5 años. La antigüedad del resto se reduce a 2 ó 3 años¹. A partir de las entrevistas a 29 de estos profesores, hemos comprobado que la mitad de éstos han trabajado en centros privados, aunque la mayoría de años de profesión la han realizado en centros públicos. El decano en años de docencia es un profesor que cuenta con 32 años de ejercicio profesional, todos ellos en centros públicos. El más "novato" es un profesor que lleva un mes en el centro y es su primer puesto docente. Aparte de los años de profesión interesa conocer la experiencia docente de este profesorado con niños de otras culturas (experiencia en aulas multiculturales) y, específicamente, con alumnos de procedencia marroquí. En lo que respecta a

¹ Si se calcula el promedio de años de permanencia, teniendo en cuenta al total de los 29 profesores del IES que fueron entrevistados, el resultado es de unos 2,8 años de media.

los 29 profesores consultados, hay un profesor con 22 años de experiencia con alumnos gitanos; pero su experiencia con alumnos de procedencia marroquí se remontaba sólo a 5 años atrás. La experiencia en aulas multiculturales de otros dos profesores era de 15 años; uno de ellos tuvo alumnos marroquíes a lo largo de ese período; el otro en los 7 últimos años. Otros dos profesores tienen 14 años de experiencia en aulas multiculturales; uno de ellos tuvo alumnos marroquíes durante estos 14 años también; el otro a partir de los 8 años últimos. La experiencia multicultural de los restantes profesores se extiende desde 9 años hasta un mes. Pero a diferencia de los casos anteriores, todos estos sí han tenido desde el principio experiencia con alumnado marroquí. La media de años de experiencia de los profesores consultados con alumnos de procedencia marroquí es de unos 4,4 años. Además, contamos con otro dato interesante de comentar y es que para 14 de estos 29 profesores, su primera experiencia con alumnado marroquí ha tenido lugar concretamente en este IES. Reflejamos los datos comentados en la gráfica siguiente:



4.2. Características del alumnado

Ya se ha descrito anteriormente la población total del alumnado del IES. Incidiremos ahora en los aspectos relacionados con la composición del alumnado de procedencia marroquí, mayoritarios entre el alumnado inmigrante ya que la presencia de sudamericanos, gitanos o del resto de África no es significativa. Desde el curso académico 1993-94 hasta el 1999-00, el número de alumnos de procedencia marroquí en estos siete cursos ha ido en aumento: 6, 12, 10, 19, 26, 31 y 37 alumnos. A esta última cifra, 37, hay que sumar 2 alumnos que asisten al aula TAE del IES durante todo el horario escolar provenientes de otros IES de la ciudad. En el *anexo 2.1.* de este capítulo, ampliamos información sobre este alumnado detallando la repartición por cursos y según sexos. También se indicará los alumnos que asisten al aula TAE. El porcentaje de alumnado marroquí respecto al total del alumnado del IES, ha sido del 7,65% (N=405) y 11,24% (N=338) respectivamente en los dos últimos cursos.

Hemos recogido otros datos sobre el alumnado de procedencia marroquí: lugar de nacimiento, fecha de llegada a nuestro país, miembros de la familia con los que conviven aquí, conocimiento y uso de las lenguas en el ámbito familiar y escolar, escolarización en el país de origen y en el nuestro, años de escolarización y cursos realizados en el IES, resultados académicos, etc. A tal efecto hemos consultado los expedientes académicos de 41 alumnos que constaban en el IES. Igualmente se han consultado los informes del EAP y del PEC, de algunos alumnos marroquíes de incorporación tardía. Con toda esta información se han elaborado unos registros de datos del alumno¹. No los comentaremos de manera individualizada, a no ser que haya algún caso de peculiar relevancia, sino extrayendo las características más relevantes y comunes del grupo de alumnos incorporados en cada uno de los seis cursos académicos de vida del IES.

Hay que señalar que en esos expedientes de los alumnos faltan muchos datos (fechas de nacimiento y de la llegada a nuestro país, no se sabe si estuvieron o no escolarizados en Marruecos, con quien viven aquí, etc.); faltan informes del PEC; no hay informes del EAP hasta el curso 98-99 y se desconoce el nivel de conocimientos al acceder al centro; no hay fechas en algunas fichas de registro inicial del alumno o; incluso hay datos discrepantes entre los informes del EAP y diferentes documentos provenientes de entidades como el padrón municipal que se acompaña al expediente de matrícula o la documentación de Gobernación Civil. Se dan confusiones con las fechas de nacimiento, creemos que por el problema de translación incorrecta entre el calendario árabe y el nuestro. Esto último ha sido más frecuente en los primeros años de funcionamiento del IES en que sospechosamente aparece como fecha de nacimiento de bastantes alumnos el día 1 del mes de enero.

¹ Por extensión de todos estos registros y por contener datos personales (dirección, nombre y apellidos de los padres, profesión, etc.) no creemos oportuno publicarlos; no obstante serán conservados y en caso de requerimiento podrán ser entregados; habiendo sido previamente despersonalizados.

Hay que establecer una clara distinción entre el alumnado de procedencia marroquí nacido aquí, en España, de los nacidos en Marruecos. Entre estos últimos, también se observan grandes diferencias en función de la edad al llegar, de la procedencia rural o urbana y, de si estuvieron o no escolarizados en Marruecos, así como del tipo de escuela a la que asistieron, de tradición francesa o coránica. Todos estos factores influyen en la adaptación social y escolar, como a continuación veremos.

La elaboración por cursos de los datos sobre el alumnado marroquí del IES es como sigue (véase *anexo 2.1*. Téngase en cuenta que, por los motivos anteriormente citados, los datos son incompletos).

Curso 1993-94. No disponemos de datos sobre el lugar de nacimiento y escolarización previa de los 6 alumnos que accedieron al centro en este primer curso y sólo de uno conocemos su edad: 15 años. Éste y 4 alumnos más fueron matriculados en 3º de ESO y cursaron 4º. La hermana de uno de estos alumnos, se matriculó en 1º y realizó aquí los 4 cursos de la ESO. Ninguno pasó a cursar el bachillerato.

Curso 94-95, Ingresan 7 alumnos. Una alumna de 16 años entra en 2º, uno de 15 en 3º y los 5 restantes en 1º. Su historial académico es el siguiente. La alumna de 16 años acabó el bachillerato. El alumno que accede al centro con 15 años realiza sólo el curso de 3º y al siguiente año ya no continúa ya que, a partir de los 16, la enseñanza no es obligatoria. Probablemente este chico no había estado escolarizado, su ingreso en 3º se explica por la edad. Carecemos de antecedentes de escolarización del alumno de 14 años: hizo 1º de ESO y luego desapareció. De los 2 de 13 años, una era niña y había nacido en España y el otro niño en Marruecos. La niña ha acabado este curso 1999-00 todo el bachillerato en el IES. El niño había estado escolarizado en Marruecos y ha acabado la ESO. Los 2 de 12 años son niñas, una nacida aquí que acaba el bachillerato y la otra que acaba la ESO. Se apunta aquí un perfil de alumno que luego se ira confirmando: el de la niña/ niño nacido y escolarizado en nuestro país que mayoritariamente consiguen el título de secundaria. En las tres promociones del IES que han acabado el bachillerato, hay 3 alumnos marroquíes y son niñas, dos de las cuales eran de esta promoción.

Curso 1995-96. Se matriculan 4 alumnos, dos de cada sexo. Se repite la situación última comentada en el apartado anterior: son 3 alumnos de 12-13 años que tiene acceso a la ESO. Dos de ellos, un chico y una chica, han proseguido toda la escolaridad y cursan en este año 1º de bachillerato; un tercer chico ha acabado la ESO y desconocemos si ha seguido estudios de formación profesional. Han sido alumnos valorados académicamente dentro de la media. Una cuarta alumna, de la que sólo sabemos que venía de Marruecos, fue matriculada en 3º, cursó después 4º y siguió en el IES otro año repitiendo 4º. Esta situación es típica de los alumnos de origen marroquí que no consiguen un buen nivel de la lengua y se les ofrece la oportunidad de repetir curso para poder así consolidar algunos conocimientos.

Curso 1996-97. Ingresan 9 alumnos, algunos de ellos tienen hermanos en el centro. En el curso recién acabado, 5 siguen aún escolarizados: 4 chicos y 1 chica. Sólo 2 de ellos han conseguido el título de secundaria. La razón por la que los otros 3 no lo han logrado es que se les ha ido pasando de curso aunque su nivel de conocimientos no era homologable. Otra chica que ingresó este año, solo permaneció este curso y abandonó. Un chico del que no se tiene datos, lo cual nos hace pensar que responde al chico de procedencia rural y no escolarizado, sólo cursó dos años, 1º y 2º de ESO y no prosiguió. Otro chico ingresó en 3º y desapareció al año siguiente 97-98. Este caso es el típico de muchacho que ingresa con edad casi al límite de la obligatoriedad de escolarización y que como cumple los 16 años entra a trabajar. Otro, nacido en Terrassa y había estado escolarizado aquí, accedió también a 3º pero abandonó igualmente en el curso siguiente al acabar la ESO.

Curso, 1997-98, Ingresan 9 alumnos de procedencia marroquí. Hay un chico, del que no se tienen datos sobre su edad y escolarización en su país, que se matricula en 1º de ESO y al siguiente curso ya no continúa. Otra chica se matricula en 2º y tampoco sigue. Dos hermanos, de 14 y 15 años, han estado dos años en el IES y al cumplir los 16 se fueron a hacer cursos de garantía social. Proviene de una familia desestructurada y parte de la primaria la hicieron en Tarragona en una escuela de Acción Especial. De los restantes 5 alumnos resaltamos el caso de una chica de 19 años, nacida en Terrassa, que habiendo cursado FP Sanitaria, se inscribe en el IES en 2º de bachillerato especialidad en ciencias de la salud. 2 de los ingresados este año han cursado 3º de ESO; uno ha cursado 4º de ESO (sin obtener el título) y otro, finalmente, ha cursado 1º de bachillerato.

Curso 1998-99. De los 14 alumnos que acceden, excepto 3 de ellos nacidos aquí, el resto son chicos/as de entre 12 y 13 años llegados de Marruecos en el verano del 1998 (hay una chica que llegó un año anterior). Los procedentes de zonas más urbanas habían estado escolarizados. Todos los chicos, menos uno procedente del campo, habían asistido a escuela coránica antes de pasar a la estatal. Entre las chicas, una de ellas, a pesar de no proceder del ámbito rural, llegó aquí con 15 años totalmente analfabeta. Este último curso ha estado matriculada pero no ha asistido. Uno de los chicos, con 15 años, abandonó al siguiente año la ESO para estudiar un curso de electricidad en una academia. Los alumnos marroquíes ingresados en este curso todos ellos han sido atendidos por la maestra terapeuta, el PEC y por el SEDEC. Sobresale una chica, de procedencia urbana y con toda la primaria hecha en Marruecos, que por el rápido aprendizaje de la lengua, en cuestión de un par de meses superó estas clases. Incluso, una vez incorporada al aula ordinaria, ella y una compañera de clase también marroquí pero nacida y escolarizada aquí, se sitúan entre los 4 ó 5 estudiantes mejores de la clase.

Curso, 1999-00. De 12 alumnos marroquíes que ingresan en el centro 2 han nacido en España, 2 llevan algunos años en nuestro país y los 8 restantes son recién llegados de Marruecos. 5 de estos últimos vinieron en el verano del 99 y otros 3 llegaron a principios del 2000. Evidentemente, todos estos recién llegados desconocen la lengua. 8 de estos alumnos, junto con los más

retrasados del curso anterior, han sido atendidos en el aula Taller de Adaptación Escolar (TAE), destinada al alumnado no autóctono. De ella hablaremos enseguida. En cuanto a resultados académicos, el profesorado nos comentó que los dos matriculados en 1º de ESO, nacidos y escolarizados aquí, se situaban a la cabeza de la clase. De los del TAE, algunos de los que ingresaron el año pasado a mediados de curso han ido incorporándose a las aulas ordinarias para cursar algún crédito junto al alumnado autóctono. Los llegados en el curso actual han permanecido todo el tiempo en el TAE y, a partir del segundo trimestre han compartido con los alumnos autóctonos la clase de educación física. Sólo se les ha evaluado con relación al nivel conseguido de comprensión y expresión del catalán.

Otros datos comparativos globales de que tenemos conocimiento se refieren a la proporción de alumnos marroquíes que en este curso 99-00 finalizaron la ESO con el Título de Graduado de Educación Secundaria y el bachillerato. Sobre 54 alumnos del IES que han acabado la ESO y han obtenido el GES, dos son marroquíes. Y entre los 17 que han finalizado el Bachillerato están las dos alumnas marroquíes que antes nombramos. El número de años cursados por todos los alumnos citados en este apartado queda reflejado en la tabla que adjuntamos en el *anexo 2.1* de este capítulo. De los alumnos del aula TAE ampliaremos información al la función de la misma en el IES.

5. Características de las familias

El contexto socio-económico de las familias autóctonas cuyos hijos asisten al IES es medio-bajo¹ En este sector de la población se dan problemas serios en el ámbito socio-familiar: desestructuración familiar, desajustes maritales, separaciones, divorcios, problemas relacionados con el alcoholismo, madres muy sobreprotectoras y padres autoritarios, niños con hermanos de diferentes padres, etc. La mayoría de los padres del alumnado sólo tienen estudios primarios. Todo esto repercute en el desarrollo tanto a nivel personal como social y académico del niño. Se dan casos de chavales con serios problemas conductuales, académicos, muchas faltas de asistencia, acumulación de hojas de registros de incidencias y faltas y con algún que otro expediente disciplinario. En relación con la lengua, no disponemos de datos cuantitativos pero es sabido que la lengua que utilizan habitualmente estas familias es el castellano; si bien en su mayoría entienden el catalán.

Las características económicas y sociales de las familias marroquíes de los alumnos del IES, en general, responden a un nivel bajo. El móvil de la inmigración de estas familias ha sido el económico. Huyen de las precarias condiciones socioeconómicas y políticas que les envuelven en su país (carecen

¹ Se debe señalar que entre los tres barrios se puede establecer la siguiente gradación, de menor a mayor, en relación con las características socioeconómicas: 1. Bajo (toda la población del barrio tiene un nivel bajo); 2. Bajo-medio (abunda la población con nivel bajo pero hay una proporción próxima al nivel medio) y; 3. Medio-bajo (la mayoría pertenecen a un nivel medio pero en su límite inferior). El profesorado en algunas ocasiones me comentó que los alumnos que se matriculaban en este centro eran "lo peor", los que no habían conseguido plaza en los centros colindantes.

de seguridad social, prestaciones de jubilación, derechos laborales, trabajo¹...). Son inmigrantes económicos, voluntarios en la terminología de Ogbu (ver Cap. I). Aquí trabajan mayoritariamente en la limpieza y en la construcción, ganando cinco veces más de lo que percibían en Marruecos. Las cantidades que envían a su país son suficientes para que el resto de la familia pueda subsistir². La mayoría de los padres del alumnado del TAE llevan aquí entre 7 ó 10 años, vinieron solos e inicialmente se alojaron con algún amigo, paisano o familiar (tío, hermano, etc.). Poco a poco han ido reagrupando la familia estableciéndose en barrios periféricos y en viviendas con condiciones de habitabilidad deficitarios³. Los primeros que se reúnen con el padre son los hijos en edad de trabajar y los escolarizables; en muchos casos la madre y los hermanos pequeños continúan en Marruecos. Entre los alumnos que hemos seguido en el aula TAE para nuestro estudio era fácil advertir las consecuencias de estas situaciones, tanto física como emocionalmente. Son 11 las familias a las que pertenecen estos 15 alumnos. En 4 de ellas la madre permanece en Marruecos con algunos de los hermanos; en otras 3 es sólo la madre. Pese a su bajo nivel socioeconómico, cuando toda la familia está agrupada aparece más cohesionada que las autóctonas de similares características.

El nivel cultural de los padres marroquíes es bajo: a lo más enseñanza primaria. El de las madres aún más bajo: sólo algunos cursos de primaria y muchas de ellas analfabetas. Son familias con un gran número de hijos, una media de 4 ó 5, pero también hay algunos de hasta 8 hijos. Una característica suele ser que el nacimiento de los hijos es muy seguido. Por este motivo en los centros escolares coinciden a veces hasta tres hermanos. En el IES de nuestro estudio han llegado a ser alumnos todos los hermanos de una misma familia⁴.

La procedencia de estas familias marroquíes es en su mayor número urbana, lo cual no coincide totalmente con la descripción del colectivo marroquí en Catalunya que ofrece el Colectivo IOE (ver Cap. I). Al parecer, los que dicen proceder de ciudad más bien han vivido en barrios periféricos o en el extrarradio de la misma. También cabe la posibilidad que se refiriesen a pueblos muy cercanos a ciudades importantes⁵. Algunos padres de estos alumnos ya habían hecho una migración anterior en el propio Marruecos, pasando a vivir de pueblos a ciudades. En nuestro país, en el ámbito familiar, independientemente del tiempo que llevan aquí, siguen utilizando la lengua árabe dialectal o bereber. Los padres que llevan más tiempo aquí y ya saben hablar en

¹ En Marruecos, un 25% de la población en edad laboral no ha trabajado nunca o casi nunca y, otro 25% trabaja en la economía sumergida donde frecuentemente se pueden encontrar desde niños de 7 años hasta mayores con 70 años.

² El 43% de los ingresos de comercio externo de Marruecos proviene de la inmigración.

³ En mis conversaciones con estos niños/as noté una cierta añoranza cuando explicaban como eran sus casas en Marruecos (grandes, con árboles, en el tejado podemos jugar...), probablemente influye en esta percepción el contraste con los pisos donde actualmente viven.

⁴ Es el caso de una familia que, a lo largo de los siete cursos de existencia del IES, han pasado seis hermanos (Ouafae, Fovad, Fátima, Abdelhak, Khalil, Fadua y Rachida).

⁵ Por ejemplo, el profesor del TAE nos comenta que algunos de sus alumnos marroquíes que decían proceder de la ciudad le explicaban que allí tenían huerto, burros, etc. Otra interpretación de la incoherencia entre comentarios sobre sus viviendas y su lugar de ubicación podría ser debido a no entender bien el concepto "ciudad" o bien a que, la dificultad de los nombres árabes de sus pueblos y su localización les incline a dar como referencia ciudades próximas con nombres más conocidos para nosotros.

castellano con fluidez, a veces, también lo hablan con los hijos; aunque se expresan preferentemente en árabe. Con las madres no pasa lo mismo. Éstas suelen seguir hablando árabe; ya que son muy pocas las que se incorporan al trabajo o se relacionan con autóctonos para poder practicar y aprender la lengua. Pero los que más uso hacen del castellano son los hijos. Entre hermanos se utiliza incluso en el ámbito familiar. Estas segundas generaciones ya escolarizadas aquí también entienden el catalán pero son muy pocos los que lo hablan. Su uso se restringe al contexto de aprendizajes en el aula y no con los compañeros sino con el profesor y tampoco siempre.

La relación de las familias con el IES ha sido estudiada más en detalle en mi investigación anterior (Peralta, 1997). Se limita a algunas reuniones de carácter general, que normalmente se realizan al comenzar el curso y al finalizarlo para comentar las notas. La asistencia no es alta y se da por igual entre familias autóctonas y marroquíes. Durante el curso, si se producen situaciones conflictivas con algún alumno por indisciplina se convocan a las familias. Estas situaciones no suelen ser frecuentes entre el alumnado marroquí. A lo largo de mi presencia en el centro sólo tengo conocimiento de que se hubiese requerido la presencia familiar de un par de alumnos marroquíes. En ambos casos se presentaron las madres acompañadas de algún hijo/a que hacían de intérprete.

La participación de las familias en los órganos del centro (consejo escolar, AMPA, etc.) es muy baja. Nula en el caso de las familias marroquíes. Para potenciar las relaciones con todas las familias, en este último curso 99-00, se ha implantado la figura del "padre delegado" con el objetivo de que el padre de cada delegado de clase se incorporase al AMPA. Ninguno de ellos era marroquí. Esta iniciativa ha sido bien acogida por los padres y la valoración que de ella se hace en el IES también ha sido positiva porque ha permitido acercar las familias al centro y dinamizar la AMPA, que hasta ahora había permanecido muy inactiva y contaba con una mínima presencia de padres y madres. Parte de este aumento de participación creemos que es consecuencia del cierre previsto del centro. El desconcierto y los interrogantes de las familias sobre el futuro y continuidad de la escolarización de sus hijos motivó este mayor intercambio con las familias y, a raíz de ello también se han realizado diferentes reuniones. Una de ellas se hizo con la presencia del delegado territorial del Departamento de Enseñanza quien comunicó a toda la comunidad escolar la decisión del cierre del IES.

6. Recursos del IES para atender al alumnado marroquí

Plantearse la atención a la diversidad en los centros educativos no sólo requiere un aumento cuantitativo de recursos. Estos son necesarios pero deben ir acompañados de cambios cualitativos en toda la organización y funcionamiento del centro que los complementen. En este sentido, compartimos lo expresado por A. Ros (1993)¹ :

¹ Citada en F. Carbonell (1997), obra a la que remitimos al lector interesado en ampliar información sobre los criterios que A. Ros propone para comenzar este proceso de reconversión.

"Facilitar la educación intercultural también implica una revisión total del Proyecto educativo de centro; cuando decimos total también nos referimos a los contenidos del currículum, a la metodología del trabajo (es decir, a la manera como los alumnos se relacionan con el saber), a la organización de la clase, del centro, a las relaciones de poder entre las personas y los grupos que conviven, al currículum oculto..."

En definitiva, la presencia de minorías en los centros escolares exigirá una revisión de la teoría y la práctica educativa en la que se hallan implicados todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa; requiere una "filosofía" concreta. Una manera de aproximarse a la postura de un centro ante la diversidad de su alumnado es conocer los recursos específicos que utiliza para abordarla. Es lo que haremos a continuación con el IES de nuestro estudio ahondando en los aspectos cuantitativos y cualitativos implicados.

En lo que respecta a la realidad de un alumnado multicultural, cualquiera que sea el proyecto educativo del IES ha de situarse en el contexto político-educativo oficial. La Reforma educativa LOGSE da pie a trabajar la interculturalidad, como tema transversal, dentro del ámbito Educación Cívica¹. En el caso de Catalunya, el Departament d'Ensenyament programó un marco global de actuación en vistas a la diversidad de culturas y las necesidades educativas que concurren en las escuelas. La enseñanza ha de ser comprensiva, es decir, tiene en cuenta cualesquiera tipo de alumnos (no solamente los de etnias diferentes) y se desarrollan medidas para atender la diversidad (Pla interdepartamental d'immigració, 1994). También a partir de la Reforma se permite a cada centro elaborar un plan curricular con las adaptaciones o revisiones que considere. No obstante, son pocos los centros que contextualizan en su proyecto el concepto de educación intercultural y presentan unos principios didácticos concretos en los que asentarlos. Tampoco, como nos comentó personalmente la dirección², el enfoque multicultural o intercultural queda reflejado en el proyecto del IES ni en el currículum. Conscientemente o no, se oferta una educación monocultural. Un reto acuciante es atender eficientemente al alumnado de incorporación tardía, es decir, los que se incorporan al sistema educativo a partir del inicio del ciclo medio de la educación primaria (a partir de 3º o 4º curso, con 9 ó 10 años), caso mayoritario tratándose del alumnado marroquí.

En el IES las intervenciones dirigidas específicamente al alumnado marroquí se han estructurado, en los dos últimos cursos escolares 1998-99 y 1999-00, en torno a 1) Intervención de la maestra terapeuta, 2) Programa de educación compensatoria (PEC), 3) Equipo de asesoramiento y orientación

¹ X. Jares (1995): "En España, si bien la LOGSE en su preámbulo y en los artículos 1 y 2 hace referencia a inequívocas cuestiones interculturales, los decretos que recogen los DCBs de las distintas áreas y etapas educativas no mencionan la Educación Intercultural como tema transversal con denominación propia, en tanto que se considera incluido dentro del denominado Educación para la Paz".

² Se hace referencia de cómo obtuvimos la información ya que solicitamos a la dirección, en reiteradas ocasiones, el proyecto de centro pero no nos fue facilitado bajo el argumento que lo estaban reelaborando.

psicopedagógica (EAP), 4) Servicio de enseñanza del catalán (SEDEC) y, 5) Taller de adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos (TAE)¹.

6.1. Maestra Terapeuta

Para atender el alumnado marroquí de incorporación tardía el IES contaba en el curso 1998-99 con una profesora de la plantilla que ejercía como maestra terapeuta. Su función era atender a los alumnos que no dominan la lengua e incluso a los que no hubieran tenido acceso a la escuela en su país. También era la encargada de la docencia de los créditos variables abiertos tanto a los alumnos marroquíes como a los autóctonos. Los alumnos marroquíes, ubicados en las clases que les correspondía por edad, salían de estas clases para acudir una o dos horas diariamente a las de la maestra terapeuta.

La maestra terapeuta nos comentó personalmente que con los alumnos marroquíes -un total de siete- seguía una programación específica basada en la utilización de materiales facilitados por el PEC y por el Departamento de Bienestar Social destinadas a la alfabetización de adultos. Con la profesora del PEC, además, se distribuía partes del programa a seguir. Conjuntamente decidían qué temas trabajarían cada una de ellas y se repartían el temario sobre los aprendizajes instrumentales básicos (lenguaje, cálculo matemático, etc.) que debían incorporar estos alumnos a lo largo del curso escolar.

En el curso 1999-00, con la implantación del TAE el profesorado de este programa ha asumido en exclusiva la docencia del alumnado marroquí; la maestra terapeuta ha dejado, por tanto, de encargarse de ellos. No obstante, algunos de estos alumnos, concretamente los incorporados el curso pasado al centro, han asistido una o dos horas/semana a algunas de las clases que impartía como créditos variables de diversidad o refuerzo.

6.2. Programa de Educación Compensatoria (PEC)

El PEC² empezó a funcionar en el curso 1983-84. El PEC³, se define como un programa de soporte a la tarea docente de los maestros y profesores. Su finalidad de ofrecer una adecuada atención educativa a alumnos con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales o culturas

¹ Aunque en lo sucesivo no aparezcan los nombres de estos servicios educativos en catalán, creemos conveniente dejar constancia aquí de sus denominaciones originales en esta lengua: Programa d'Educació Compensatòria (PEC), Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) y, Taller d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE).

² Para mayor información ver *anexo 2.2*.

³ Información traducida y extraída de: *Instrucciones sobre organización y funcionamiento del Programa de Educación Compensatoria para el curso 1999-2000*. Resolución de la Direcció General d'Ordenació Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (Documento policopiado).

desfavorecidas y a alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja¹.

Las actuaciones se planifican en forma de programas concretos acordados con la dirección de los centros y con el EAP o con los profesionales de los talleres de catalán, si es el caso. Tendrán una duración limitada y unos objetivos evaluables.

Según nos informó la maestra del PEC del IES, para este programa en Catalunya el Departament d'Ensenyament dispone de un conjunto de 62 maestros/as y 3 ó 4 asistentes/as sociales. Para la Delegación territorial del Vallès Occidental, el programa cuenta con 9 maestras y 1 asistente social. Y concretamente en la ciudad donde se ubica el IES hay, incluyendo a nuestra informante, 3 maestras. Durante este curso, 99-00, han hecho evaluación inicial a 39 alumnos extranjeros² recién llegados y los han acompañado a los centros escolares y, con la mayoría de ellos han trabajado también directamente. Desde mediados del curso 1998-99 también se encargaron de realizar las evaluaciones iniciales de los alumnos que iban llegando a los diferentes centros de la ciudad.

Hemos querido conocer de propia voz de la maestra del PEC cómo se desarrolla su trabajo. Nos comenta que la actuación del personal del PEC se inicia cuando recibe notificación por parte de la Inspección escolar de la llegada de estos alumnos. El PEC cita a estas familias y al niño/a, normalmente en un centro escolar (independientemente que sea éste o no donde el alumno se matriculará). Es frecuente que acudan con un vecino, paisano o familiar, por ejemplo un hermano/a más mayor, que conocen el idioma. Al futuro alumno se le hace una prueba para saber cuál es su nivel. Estas pruebas se limitan a pedirle que escriba algo para ver si conoce el francés o el árabe, que realice algún cálculo, que haga alguna suma, resta, división, se comprueba si conoce algunos algoritmos, los días de la semana, etc. En general, los niveles son muy elementales. Este informe se envía a Inspección y ésta decide el centro donde se debe matricular al niño/a. Los niños/as de primaria siempre se envían y se matriculan en un centro escolar de primaria. Y si el centro precisa la colaboración del PEC la maestra del PEC vendrá a darles soporte o atender al alumno. Los de secundaria se pueden quedar en el IES que le adjudiquen y recibir atención del PEC o bien, se pueden matricular en un IES pero enviarlo a un TAE (que puede estar o no ubicado en el centro donde se ha matriculado el alumno en concreto).

¹ En esta línea de atención a la diversidad, desde el Departament d'Ensenyament, también ya se pusieron en funcionamiento, a partir del 1997, las Unidades de Adaptación Curricular (UAC) en los IES y las condiciones de adscripción del alumnado a las Unidades de Escolarización Externa (UEE). Asimismo, se utilizan las denominaciones de Incorporación Tardía (IT) para el alumnado no escolarizado en los primeros años y, se engloba en "población escolar con necesidades educativas específicas" (NEE) las derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

² La maestra del PEC del IES (que es la persona que nos facilitó el acceso para realizar el trabajo de campo de esta investigación) nos informa de que ellas se encargan de confeccionar, tres veces al año, las listas de los niños/as recién llegados a la ciudad que se incorporan a nuestro sistema educativo. En estos listados se hace alusión a esta población bajo el concepto de "estudiantes extranjeros". La mayoría de ellos son marroquíes, tal como vimos al principio de este capítulo donde describíamos el origen de la población inmigrante. En este año, hay aproximadamente unos 500 niños/as extranjeros en la ciudad. Coincide que entre febrero y marzo del año pasado, el 1999, aumentó mucho el número de esta población.

La maestra del PEC acompaña al niño/a al centro donde debe matricularse y normalmente el director y el tutor se encargan de su acogida. Si el centro tiene personal y experiencia para atenderlo, el personal del PEC ya no interviene aunque a veces se sigue en contacto para facilitar al centro materiales u otro tipo de apoyo. En el caso de que el centro no disponga de los recursos ni la experiencia necesaria, la maestra del PEC se encargará de darle clases un par de veces a la semana para ayudarle en la integración escolar, la lengua y los aprendizajes instrumentales. Estas actuaciones no se prolongan por más de un año desde la llegada del niño al centro. En los centros de enseñanza primaria el personal del PEC trabaja en contacto con el jefe de estudios y el tutor del alumno, para comentarles el programa y el seguimiento del alumno. En secundaria, básicamente el contacto e intercambio de información se produce con el coordinador y la maestra terapeuta.

Concretamente, el trabajo de la maestra del PEC en el IES objeto de nuestra investigación¹ ha sido el siguiente. En el curso 1998-99 atendió a 7 alumnos marroquíes que habían llegado de su país en el verano del 98 y no tenían conocimiento de nuestra lengua. La maestra del PEC acudía al IES durante dos horas dos veces por semana. Los aprendizajes incluían desde el conocimiento oral y escrito de la lengua catalana, aprendizajes básicos instrumentales (iniciación a la lecto-escritura, cálculo, numeración,...), aprendizajes funcionales (rellenar un impreso, coger un transporte público,...) hábitos escolares (normas, convivencia y relación, horarios, etc.) y hábitos de higiene. La maestra del PEC asistió a un claustro del IES para explicarles sus objetivos y el trabajo que realizarían. Aunque se contemplaba inicialmente una colaboración con la profesora del SEDEC, que impartía clases de catalán, no se hubo contacto, al parecer por incompatibilidades personales.

En el presente curso, 99-00, en el IES no ha habido intervención directa del PEC debido a la implantación del aula TAE², cuyo profesorado ha asumido el trabajo con el alumnado marroquí de incorporación tardía. La labor del PEC ha consistido en facilitarles al TAE material de lectoescritura y acompañar a un par de alumnos, matriculados en otros IES de la ciudad, al aula TAE de este IES. Durante el curso la maestra del PEC se ha reunido un par de veces con el personal del TAE para informarse sobre el seguimiento de estos alumnos.

¹ Fue a través de esta maestra del PEC como accedí a este IES objeto de mi investigación en diciembre de 1998 y, a la vez, a otro IES situado al lado de éste. Pero en este segundo IES mis observaciones y trabajo se extendió sólo hasta marzo del 1999, fecha en que ante mi petición de continuar la investigación allí se me comunicó la no-idoneidad de hacerlo, por motivos internos del centro. Así que, a partir de entonces, la investigación se concentró en el primer IES.

² En las próximas páginas está previsto definir detalladamente el TAE y sus funciones; avanzamos ahora que el aula TAE instalada este curso 1999-00 en el IES es la única existente en toda la ciudad.

6.3. Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)

Otros servicios para atender al alumnado inmigrante y de incorporación tardía son los que realizan los EAPs. Los EAPs¹ son órganos de la Administración educativa de composición interdisciplinaria (psicólogos, pedagogos, asistentes sociales) que dan soporte psicopedagógico a los centros, al profesorado, al alumnado y a las familias. Dedican sus servicios a alumnos con disminuciones y a los que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje. El ámbito de intervención de los EAPs, de acuerdo con la división territorial y la planificación de las zonas escolares, es la comarca.

La labor principal del EAP con el alumnado marroquí de incorporación tardía ha sido realizar las evaluaciones iniciales para diagnosticar las competencias de los alumnos y determinar su ubicación. Algunas de estas tareas eran asumidas también por el PEC y, a lo largo de estos dos últimos años, un equipo y otro las han venido ejerciendo según las asignaciones desde la Inspección. Con respecto a esta alternancia de competencias entre los dos equipos no nos ha quedado claro en qué orden y fechas se han producido sus actuaciones, a lo largo de estos dos últimos cursos, ya que las informaciones desde diferentes fuentes del centro no son coincidentes. Según uno de nuestros informantes el año pasado se encargaba el PEC, después pasó, transitoriamente, a ser competencia del EAP, volviéndose a delegar a mitad de curso el trabajo al PEC y; en el curso actual, la competencia la ha asumido el profesorado del TAE. La otra información es que en este último curso, 1999-00, el EAP ha realizado las evaluaciones iniciales y ha colaborado con el coordinador pedagógico para la acogida de los alumnos.

El Departament d'Ensenyament, en la resolució del 15 de febrer de 2000, sobre la escolarització de alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides per al curs proper, 2000-01, contempla que sea el EAP el que emita els informes de este alumnado. En este y anteriores decretos se insiste también en que los distintos servicios colaboren y contribuyan en la integración social y escolar de este alumnado.

6.4. Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC)

Entre los objetivos más inmediatos con los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo de Catalunya destaca el de facilitarles la adquisición y dominio de la expresión oral y escrita de la lengua que se utiliza como vehículo de enseñanza: la lengua catalana. Se aplica este programa a todos los niños de 8 a 14 años, inmigrantes o no, que no conocen la lengua catalana. (véase *anexo 2.4*). Este servicio actúa en los centros a través de maestros de apoyo. Si coincide que hay una intersección entre los niños en situaciones sociales o culturales desfavoridas y los que no saben la lengua, el equipo del SEDEC puede colaborar con el EAP y con el PEC.

¹ Información extraída y traducida de: *Serveis Educatius del Departament d'Ensenyament. Curs 1991-92. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1992 y; del DOG núm. 1918 de 08/07/1994. Para más información véase *anexo 2.3*.*

Durante este último curso la actuación del SEDEC en el IES se ha realizado a través del profesorado del aula TAE (que depende del SEDEC). En el anterior curso 1998-99, la enseñanza del catalán, estuvo a cargo de una licenciada en filología contratada por el SEDEC, que una vez por semana daba las clases a los alumnos marroquíes (un total de siete alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años). Nos comentó que al final del curso se iba a reunir con la maestra terapeuta y con la del PEC para intercambiar información sobre los alumnos marroquíes a los que habían atendido. Al parecer este fue el único intercambio que realizaron. Mi intención era haber asistido a esta reunión para tener información de primera mano pero una de las maestras no lo consideró oportuno porque al parecer las relaciones entre ellas no habían sido fluidas.

6.5. Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE)

Los Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE)¹ son unidades escolares que tienen como objetivo incorporar transitoriamente alumnos originarios de culturas y lenguas muy diferentes a la nuestra, aproximándolos al sistema educativo del país de acogida, y conduciéndolos hacia el conocimiento de la lengua propia de la enseñanza, hasta lograr un nivel básico.

El TAE fue instalado en el IES al inicio del curso 1999-00 y es el primero y único existente en la ciudad. La decisión de ubicar el TAE en este IES se tomó sin contar con la opinión del personal del centro; es más, el equipo directivo y el profesorado se mostraban reacios a su establecimiento porque consideraban que esta medida no favorecería la integración del alumnado inmigrante y conduciría al centro a una "ghetización". En diferentes ocasiones la dirección del centro, por carta, había comunicado al delegado de enseñanza la necesidad de contar con más recursos para atender al alumnado de incorporación tardía, mayoritariamente magrebíes, con necesidades educativas especiales (NEE). Su demanda iba dirigida a que se hiciese una redistribución de los alumnos inmigrantes entre los centros sostenidos con fondos públicos y, por otro lado, que se aumentase la plantilla propia del IES con un profesor más con horario completo para ocuparse del asesoramiento y atención directa del colectivo de alumnos inmigrantes. La respuesta de delegación ante el incremento del alumnado inmigrante en este IES y en el resto de la ciudad fue poner en funcionamiento este TAE. Es un TAE que acoge a alumnos matriculados en este IES y en otros de la ciudad².

El TAE se ubicó en un aula que hasta entonces había servido de almacén. Queda aislada del resto de clases y está próxima a los servicios y la cantina.

¹ Para una mayor información véase *anexo 2.5*.

² Este taller situado en Terrassa y otro situado en una ciudad muy próxima, Rubí, son los únicos en toda la comarca del Vallès Occidental. En Barcelona ciudad hay 4; 1 en Martorell (Baix Llobregat) y; 2 en el Maresme, situados en las ciudades de Mataró y Calella. Repartidos por toda Catalunya hay un total de 23.

Tiene capacidad para unas 15 mesas individuales, alineadas en fila y cuatro ventanas pequeñas situadas en una pared lateral y próximas al techo.

Dos han sido los profesores encargados del funcionamiento de este TAE: un profesor funcionario, que por motivos personales solicitó este trabajo, y una profesora substituta; ambos contratados a jornada completa. El número de alumnos matriculados al TAE asciende a 15; de los cuales una chica de 15 años no ha venido en todo el curso y, 2 chicos provenían de otros IES. Estaba previsto que hubiesen acudido más alumnos pero el estar situado en la periferia de la ciudad lo ha dificultado.

Entre el total de alumnos¹ hay 11 chicos 4 chicas. Señalamos el sexo porque, en todas las culturas y en la de estos alumnos quizás más, las diferencias de género están muy marcadas por las variables edad, estatus socioeconómico y procedencia. Las edades de estos alumnos están comprendidas entre los 12 y los 15 años. En el grupo hay 4 parejas de hermanos (una de dos hermanos y, 3 formada por hermano y hermana. Una de estas chicas es la que no ha asistido en todo el curso). 11 de estos alumnos proceden de una de las dos regiones del norte de Marruecos², la Yebala, integrada por las provincias de Tánger, Tetuán (4 alumnos), Larache (6) y Chauen (1). Hay una alumna que es de la otra región del norte, el Rif, integrada por las provincias de Nador y Alhucemas. Un chico procede de un pueblecito del interior, Ksiba, ubicado en el Atlas y; dos hermanos de la región atlántica de Casablanca. La lengua de la chica del Rif y el chico del Atlas es el bereber. Del resto es el árabe dialectal.

La procedencia de este grupo de alumnos se divide casi por igual entre rural y urbana³. En este último caso son ciudades pequeñas y ellos vivían en barriadas donde no se refleja la vida típica de ciudad. Entre los de ámbito rural, un par de ellos hacían de pastores. La dicotomía entre lo rural y lo urbano se traduce en diferencias clave: mayor natalidad rural, matrimonio en edades más jóvenes, mayor tamaño de las familias, mayor tasa de analfabetismo, etc. La tasa de escolarización en las ciudades es superior a la del ámbito rural y mayor en los niños que en las niñas. Si cruzamos el origen rural con el género, vemos como la tasa de escolarización de las niñas es aún inferior. Es el caso de Assia, una chica de 15 años analfabeta; mientras que ella nunca fue a la escuela su hermano había sido escolarizado desde los 6 ó 7 años.

En cuanto a la fecha de llegada a nuestro país hay que diferenciar tres períodos: los que llegaron en el verano del 98 (Bilal, Jamila, Younes, Mustafá, Mohamed, Yassin, Halim y Assia); los que llegaron en el verano del 99

¹ Nos referiremos a ellos omitiendo siempre los apellidos y utilizando nombres propios comunes entre el alumnado magrebí. Los citados aquí no necesariamente se corresponde con el verdadero.

² El Rif, berberófona, y la Yebala, arabófona, son las dos regiones que formaban el antiguo Protectorado Español entre 1912 y 1956. Entre ambas regiones hay importantes diferencias, sobre todo idiomáticas y culturales. Aspectos que conviene tener en cuenta a la hora de tratar con estos alumnos y sus familias.

³ Para conocer con exactitud el tamaño de las ciudades a los alumnos se les preguntaba que la comparasen con la ciudad donde ahora viven aquí (de unos 170.000 habitantes) y la mayoría comentaban que era un poco más pequeña; pero después con comentarios que hacían de ella deducíamos que sus modos de vida no referían a los que pueden llevarse en las ciudades de nuestro entorno. También matizaban que la escuelas de allí no eran tan grandes como la de aquí.

(Abdilah, Abderrahim, Fueed y Nasiha) y; los que han llegado una vez iniciado el presente curso 1999-00, a principios del 2000 (Ahmed en noviembre de 1999; Nadia en febrero de 2000 y; Adil en marzo del 2000). Los hermanos Bilal y Jamila antes de llegar a esta ciudad habían vivido unos meses en Barcelona capital. Ahmed venía de El Ejido (Almería) donde había residido alrededor de un año. Este chico y Halim, que cursó 6º de primaria, son los únicos escolarizados previamente en otro centro en nuestro país antes de ingresar en IES. Los llegados en el verano del 98 se matricularon en el IES y fueron atendidos por el PEC, el SEDEC y la maestra terapeuta, además de compartir el resto de las clases con los alumnos autóctonos. Los del 99, ya ingresaron directamente al TAE. Con las características que hemos ido presentando sobre los alumnos hemos confeccionado una tabla resumen que se incorpora al *anexo 2.6*.

En la detección y selección de los alumnos de este TAE colaboraron la Inspecció d'Ensenyament, el SEDEC y el IES. Y en la gestión del traslado y matriculación de los tres alumnos incorporados una vez iniciado el curso, intervinieron además una asistente social y el personal del PEC. Estos alumnos quedan adscritos en el curso de la ESO que por edad le corresponde. Pero no asisten al grupo de clase asignado, sino que pasan al aula del TAE. Del aula TAE se encargan dos profesores que han sido formados y coordinados técnicamente por el SEDEC. Este organismo también ha sido el responsable de facilitarles el diseño curricular de los contenidos de la docencia que deben impartir y de elaborar las pruebas para evaluar a los alumnos.

El TAE tiene el mismo horario que el IES donde está ubicado; durante la media hora de descanso de la mañana los alumnos del TAE salen al patio con el resto del alumnado del IES. La programación y horarios de las materias cursadas han sido distribuidas semanalmente de la siguiente manera:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:10-10:05	*Lengua Catalana	Lengua Catalana	*Lengua Catalana	Lengua Catalana	*Lengua Catalana
10:05-11:00	*Lengua Catalana	*Lengua Catalana	*Lengua Catalana	*Lengua Catalana	Lengua Catalana
11:00-11:30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
11:30-12:25	Matemáticas	*Lengua Catalana	Matemáticas	*Lengua Catalana	Matemáticas
12:25-13:20	Ciencias Sociales	*Matemáticas	Ciencias Sociales	*Matemáticas	Ciencias Sociales
15:15-16:10		Ciencias Experimentales		Ciencias Experimentales	
16:10-17:05		*Tutoría		Ciencias Experimentales	

Las horas marcadas con el asterisco (*) son horas desdobladas en las que el grupo clase se divide (por ejemplo, alumnos alfabetizados y alumnos analfabetos) y cada profesor trabaja con uno de los grupos realizando una atención más individualizada.

En el segundo trimestre del curso, para ir preparando la futura incorporación de los alumnos del TAE a las aulas ordinarias en el siguiente año, con el resto de los alumnos del IES empezaron a cursar algunas asignaturas junto al grupo del nivel de la ESO en que estaban matriculados. En las aulas ordinarias compartían con el resto del alumnado la asignatura de educación física y diversos créditos variables. Lo que les suponía entre 7 y 9 clases del total de las 24 que hacían semanalmente. Progresivamente, conforme algunos de los alumnos ingresados en el IES en el curso anterior fueron adquiriendo una competencia comunicativa equivalente al nivel básico (nivell llindar)¹ se les pasó una prueba para comprobar estos conocimientos. Los alumnos que la superaron fueron traspasados al aula ordinaria. En enero del 2000 pasó al aula ordinaria Yassin; en febrero Mohamed y; en abril Bilal y Jamila. A partir de esta fecha y hasta el final del curso el TAE funcionó con 10 alumnos. En el *anexo 2.7* se enumeran y adjuntan los modelos de informes utilizados por el profesorado para el seguimiento y valoración de los alumnos.

El primer objetivo del TAE, además de proporcionar unos aprendizajes básicos e instrumentales², empieza por ofrecer al alumno una acogida cálida personal e individualizada, haciendo que se sienta respetado y valorado. Paralelamente a la transmisión de los aprendizajes académicos se deberá educar al alumno en los hábitos escolares (guardar silencio, sentarse, orden, puntualidad, asistencia, etc.) y enseñarles formas de vida catalana (costumbres, fiestas, etc.). Las programaciones son de un nivel equivalente a primaria, e incluso a infantil; pues aparte de las dificultades idiomáticas entre los alumnos los hay que son casi o totalmente analfabetos. Por este motivo se cuenta con materiales de diferente nivel y se realizan adaptaciones curriculares para la diversidad del alumnado. Detallamos el currículum del TAE con el contenido de las 4 áreas de conocimiento que aborda y el material utilizado en el *anexo 2.8*.

Para hacernos una idea del trabajo y la distribución de materias, comentaremos la composición del dossier que realizaron durante el primer trimestre del curso, compuesto de un total de 190 páginas a doble cara. De Lengua elaboraron un total de 64 folios (43 hojas sobre los cuentos que se habían trabajado en la clase, 34 de ejercicios de lengua, 1 de audiovisuales, 13 de lecturas, 1 de diferencias y 3 de cómics); de Naturales 21; de Sociales 14 y; de Matemáticas 48. Otros materiales han estado expuestos en las paredes de la clase y además formaban parte de su decoración. Entre éstos había un gran mapa de Marruecos en el que con alfileres de colores se marcó la procedencia de cada uno de los alumnos de la clase. Un calendario que se utilizaba como constante referencia para situarlos temporalmente (día, semanas, meses,

¹ El "nivell llindar" es el nivel suficiente o básico de uso del catalán que permita a los alumnos comunicarse con el entorno social próximo y avanzar en los aprendizajes. Deben adquirir habilidades lingüísticas básicas en: 1. Comprensión oral (entender preguntas, órdenes, explicaciones, ...) 2. Expresión oral (pedir y dar órdenes, describir personas, expresar sentimientos, narrar experiencias...) 3. Comprensión lectora (leer textos didácticos, notas, apuntes, noticias,...) 4. Expresión escrita (tomar notas, resumir, rellenar impresos, ...). Para ampliar información sobre el nivel básico ("nivell llindar") recomendamos el libro: Belart, M. y Rancé, Ll. (1995). *Nivell llindar per a escolars de 8 a 14 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

² Adelantamos de forma sintetizada en qué consiste: 1. una competencia lingüística de la lengua catalana como lengua vehicular de los posteriores aprendizajes, -ser capaces de hablar y de escribirlo-; 2. de la lógica matemática -operaciones básicas- y; 3. de conocimientos del medio social y natural -a nivel básico y global como conocer los continentes, los estados europeos y africanos, comarcas catalanas, etc.

estación...). Los horarios de clase estaban colgados detrás de la puerta (el horario general del TAE y los horarios de las clases de créditos variables que realizaban en las aulas ordinarias con el resto de alumnos de su curso). Figuras geométricas con las que trabajaban en las clases de matemáticas. Carteles de los que aprendían vocabulario (nombres de frutas, tipos de alimentación, oficios, normas de higiene...). Adornaban la clase fotografías de diferentes países y de diferentes comarcas de Catalunya. Dibujos y materiales realizados por los alumnos también se colgaban temporalmente. En una pizarra de corcho siempre han habido expuestas fotografías de la clase (disfrazados el profesorado y los alumnos cuando interpretaban cuentos, de la fiesta de carnaval del IES en la que ellos participaron, de salidas al teatro, de excursiones realizadas a la montaña, etc.). Había un mural muy grande sobre vegetación autóctona que los alumnos elaboraron con las hojas y arbustos que recogimos en una excursión a la montaña de Sant Llorenç. Contaban además con un cassette en el que a veces escuchaban música árabe que los alumnos traían y tenían una pelota de fútbol, que fue comprada entre todos los alumnos, y siempre se quedaba guardada en clase. También durante un periodo en la pared hubo una gráfica grande en la que se anotaba el comportamiento diario de todos los alumnos (asistencia, puntualidad, maltratar las cosas, insultar, pelearse, hablar o gritar en clase, salir de la clase sin permiso, comer chicles o caramelos en clase, etc.) y el castigo que se les había impuesto. Cuando se retiró de la pared esta gráfica general los profesores siguieron registrando la información en hojas individuales para cada alumno. Se adjunta una fotocopia de este modelo en el *anexo 2.9*.

Paralelamente a la transmisión de conocimientos curriculares los profesores han dedicado gran parte del tiempo a educar los alumnos en hábitos escolares y en aspectos de disciplina y orden. Tuvieron que incidir en algunos hábitos que son rutinas para nuestros escolares pero no para ellos al no haber estado escolarizados o haberlo hecho en el sistema educativo tradicional arabista. Se trabajaron aspectos como: la puntualidad y los horarios de clase, saludar al entrar y salir cada día del aula, mirar a la cara al profesor cuando se le habla, mantenerse sentados en su sitio hasta que acabe la clase, no salir sin permiso, no comer en clase, respetar los turnos de intervención, enseñarlos a ordenar sus hojas de trabajo en una carpeta, dejar márgenes al escribir en las libretas, utilizar la agenda escolar, no escribir en las mesas... Algunos de estos hábitos y normas pueden que tampoco sean practicadas por nuestros escolares, pero en el caso de estos niños incide el factor cultural en la interpretación de algunas de ellas o en el hecho de haberlas o no infringido. Por ejemplo, no llegar puntual a clase para ellos no era una falta. Para facilitar el aprendizaje de estos hábitos el profesorado redactó en una página un total de 16 normas que entregó a cada alumno y, de tanto en tanto, aprovechaban para comentarlas y repasarlas en clase (se adjunta la fotocopia de este listado en el *anexo 2.10*).

Sobre el tema de la disciplina (castigos y premios) los criterios que ha seguido el profesorado es que éstos fuesen mínimos y, en el caso de los castigos, inmediatos y utilizando mensajes en positivo ("te podrías portar mejor, sé que puedes hacerlo"...). Como premios se ha recurrido al reconocimiento público del buen comportamiento o ejecución de actividades a través de, por ejemplo,

escribir en la pizarra el nombre del alumno, darles alguna golosina, a través de una mirada, una sonrisa, una broma... En el caso de los castigos: quedarse unos minutos sin patio (lo que les molestaba mucho), cambiarlos de pupitre, escribir en la pizarra o en la libreta repetidas veces lo que deben hacer o no, a la hora de salir quedarse unos minutos una vez acabada la clase¹, etc. Otro medio utilizado fue poner en conocimiento de los padres el mal comportamiento de los hijos. Esta medida es muy efectiva pero se debe ir con mesura para que los padres no utilicen el castigo físico (ver Peralta, 1997).

Para romper con la rutina de la lección y como medida para evitar faltas de disciplina generadas por el cansancio o aburrimiento, al final del horario de clase, de la mañana o de la tarde, se proponían entretenimientos y actividades más lúdicas como jugar al quinto del vocabulario, al juego Tangram (que consiste en hacer siluetas de animales con figuras geométricas), visualizar algún vídeo, ajedrez, rompecabezas... La falta de disciplina en clase ha sido el mayor impedimento para avanzar más en los aprendizajes. Los profesores creen que deberían haber sido más rígidos y haber repetido más frecuentemente las normas.

6.5.1. Evaluación y resultados

A lo largo del curso 1999-00 el número total de alumnos marroquíes matriculados en el TAE ha sido 15. A efectos de comentar resultados nos basaremos sólo en 14 alumnos porque Assia, una chica de 15 años, no ha asistido en todo el curso. 6 de estos 14 alumnos, se habían incorporado al IES el año pasado (Yassin, Mohamed, Jamila, Bilal, Mustafá y Younes) y 8 este año (Halim, Nadia, Nasiha, Abdilah, Fouad, Abderrahim, Adil y Ahmed). Se esperaban más alumnos pero, como comentamos anteriormente, no han venido por problemas de transporte. De los 14 alumnos han superado el curso 8. El profesorado cree que dos hermanos, chico y chica, suspendieron a propósito una prueba que se les realizó a mitad de curso ya que, si la superaban hubiesen sido trasladados al aula ordinaria y, esto era lo que ellos precisamente no querían.

Entre los aprobados hacemos notar el caso de los 4 alumnos siguientes: Yassin superó la prueba al acabar el primer trimestre, en el mes de diciembre de 1999. Mohamed la aprobó en febrero del 2000. Jamila y Bilal son los que se examinaron en abril y no la aprobaron, según parece, por razones personales aunque su nivel era el suficiente. Un caso notable es el de Nadia, una alumna incorporada en febrero, que ha sacado la tercera mejor nota. De los 4 no aprobados hay que especificar que uno de ellos, Fouad, aún teniendo capacidad para adquirir los conocimientos que requería el curso se mostró muy reacio a los aprendizajes; tenía, en cambio, gran interés por estudiar el árabe en la mezquita a la que acudía todas las tardes. Aun así, se quedó próximo en la puntuación para aprobar. Otro alumno, Abderrahim, era un chico con limitaciones intelectuales y con grandes dificultades de aprendizaje. Con este mismo problema pero aún más agudizado se encontraba otro alumno, Ahmed;

¹ Con las niñas esta medida se tuvo que dejar de hacer al conocer que los padres no les permitían, en absoluto, llegar ni cinco minutos más tarde a casa de la hora prevista.

el profesorado, a nivel individual, le dedicó mucho tiempo pero no fue capaz de aprender ni siquiera el vocabulario. El cuarto alumno, Adil (el procedente de El Ejido) se incorporó ya casi al final del curso, en marzo. Es un chico de carácter difícil e indisciplinado, con graves problemas conductuales. En conjunto, se puede concluir que el resultado ha sido bastante satisfactorio.

La prueba que deben superar es un examen de lengua dividida en 4 apartados: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita (véase modelo de la prueba en el *anexo 2.11*). Los dos primeros apartados se evalúan a partir de una entrevista del alumno con una examinadora del SEDEC, los otros dos mediante prueba escrita. De matemáticas, sociales y naturales no hay prueba específica y los resultados sólo hacen referencia a la lengua catalana. En el *anexo 2.12* adjuntamos una tabla con los resultados de la prueba final de lengua catalana.

Comentaremos los resultados de manera individual, resaltando las habilidades específicas de cada uno.

Abderrahim y Adil tienen un nivel insuficiente en todos los apartados de la prueba. Estos resultados son atribuibles a la limitada capacidad del primero y a la tardía incorporación y problemas conductuales del segundo. Halim es el que obtiene una mayor puntuación en la prueba y un resultado excelente en comprensión oral, 48 (sobre un máximo de 50). Los siguientes, en orden de mayor a menor puntuación son: Mustafá con la mejor nota en expresión oral, 29 (sobre 40/20) pero con la expresión escrita suspendida, aunque puso mucha voluntad en ello. La siguiente es Nadia, en tercer lugar, con la segunda mejor puntuación en expresión escrita 21 (sobre 40/20), a pesar de haberse incorporado a mitad de curso en febrero. El conocimiento que tenía del francés creemos que ha sido decisivo. En cuarto lugar está Younes con la mejor nota en comprensión escrita pero a la vez tiene una nota muy baja en expresión oral 12 (sobre 40/20), debido, según el profesor, a que sistemáticamente se expresaba en castellano. La quinta es Nasiha, es la que mayor puntuación ha sacado en expresión escrita (apartado de la prueba con inferior puntuación a nivel general). Con igual puntuación total que la conseguida por Nasiha se encuentra Abdilah, pero él no ha aprobado los apartados de la expresión oral y la escrita. Tiene mejores notas en la parte que le suponía menos esfuerzo, la comprensión oral y escrita. Es un chico con capacidad pero gandul, al final del curso se desinteresaba mucho por el trabajo. Finalmente Fouad tiene suspendidas los mismos apartados que el anterior alumno pero además con notas inferiores en el resto y no logra en conjunto aprobar la prueba.

Si comparamos los resultados de los alumnos incorporados el año pasado al IES con los de este año se comprueba que estos han adquirido, en la mitad de tiempo, las mismas habilidades que los del año anterior (Younes y Mustafá están en el IES desde el curso pasado y recibieron atención del personal de compensatoria y de la maestra terapeuta del IES).

En relación con la asignatura de educación física que compartieron con los otros alumnos del IES matriculados en su mismo curso, la parte práctica de la

asignatura que siguieron 10 alumnos del TAE la aprobaron 7. La teoría no la aprobó ninguno. Un último aspecto a mencionar de los resultados es que la coordinadora del TAE nos comentó que los alumnos de este TAE habían obtenido mejores resultados que los del otro TAE de la comarca; a pesar de que, durante todo el curso y, en especial al primer y segundo trimestre, había sido un grupo mucho más problemático a nivel de hábitos y disciplina que el otro.

La estancia en el TAE es transitoria: sólo dura un año, independientemente de que el conocimiento de la lengua adquirido sea aceptable o no. El SEDEC propone que a estos alumnos se les asigne el próximo curso 2000-2001 unas horas semanales un auxiliar de conversación o cubrir las necesidades que surjan con un refuerzo a través de los llamados taller de 170 horas. Quedan pendientes las adaptaciones curriculares que se deberían hacer en las aulas ordinarias.

6.5.2. Reuniones del TAE

A lo largo de este primer año de funcionamiento, el profesorado del TAE, ha mantenido reuniones para tratar aspectos relacionados con la organización y funcionamiento del aula. Unas han sido a nivel institucional¹ y otras

¹ Bajo la orientación del SEDEC siguieron en Barcelona una sesión de formación inicial y final y; a mitad del curso, unas jornadas formativas. Con la coordinadora de la zona, representante del SEDEC, los contactos han sido quincenales. La coordinadora asistía al TAE para supervisar y hacer un seguimiento de la marcha del mismo. Siete visitas fueron efectuadas por una maestra itinerante del SEDEC, que recorre un total de 17 IES de la zona y acude a los TAES para explicar cuentos y para mostrar y dar ejemplo de cómo actuar a los maestros. En algunas ocasiones coincidí con ella y la coordinadora mientras realizaba mi trabajo de campo. Finalmente hubo un par de contactos con otra persona del SEDEC de la que recibieron apoyo pedagógico.

Han tenido diversos contactos con Inspectores de los Servicios Territoriales del Vallès occidental, una reunión al inicio del primer trimestre del curso con el inspector del IES donde se ubica el TAE, dos reuniones (una en el TAE y otra en Inspección) con el inspector de catalán y; otra reunión en los Servicios Territoriales con el inspector del IES del que procedía uno de los alumnos incorporado en abril al TAE.

Con el director y el coordinador pedagógico del IES del TAE se han realizado sólo contactos esporádicamente y, a requerimiento del profesorado del TAE. Aparte de estos miembros del equipo directivo se han reunido también con los profesores de educación física, a raíz del acuerdo de que a partir del segundo trimestre los alumnos del TAE acudiesen a estas clases. Por último, también se han reunido alguna vez con los profesores de los créditos variables que este año han cursado los alumnos del TAE incorporados el curso anterior.

Para tratar el tema de la incorporación de una alumna del TAE a mediados del curso y la incorporación y seguimiento de un alumno procedente de otro IES de la ciudad, el profesorado del TAE mantuvo a lo largo del curso 3 encuentros con dos profesionales del programa de compensatoria. La asistente social del EAP ha intervenido para tratar un asunto del transporte escolar de un alumno no matriculado en el IES del TAE y, para facilitar el contacto con la familia de otro alumno. Al final del curso, con motivo del cierre del centro, ha habido reuniones con la psicopedagoga del EAP para entregar los informes finales de cada uno de los alumnos del TAE necesarios para tramitar el traspaso de estos alumnos a otro IES.

Una mediadora marroquí, técnica de la asociación de Cáritas en la ciudad, hizo de intérprete en una reunión realizada con los padres de los alumnos del TAE. La labor de esta mediadora empezó con el encargo de traducir al árabe la carta de la convocatoria de la reunión que se les hizo llegar a estas familias y, posteriormente, los profesores del TAE le hicieron algunas consultas para que los orientase sobre aquellos aspectos culturales que pudiesen condicionar la comunicación con estas familias el día de la reunión.

Al Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) de la ciudad el profesorado del TAE ha acudido en diferentes ocasiones para hacer uso del servicio, del préstamo de materiales didácticos (libros, dossier, documentación pedagógica, vídeos...).

Con el personal del Programa de Informática Educativa (PIE) del Departament d'Ensenyament también han contactado para informarse sobre software educativo disponible para usar como soporte en el aula.

directamente con las familias de los alumnos. Haremos especial mención de estas últimas.

Con las familias de los alumnos el profesor del TAE ha mantenido algunos contactos esporádicos porque en alguna ocasión cuando faltaba algún alumno a clase iba al domicilio para preguntar por él o, a propósito de comentar algún problema de disciplina, falta de puntualidad, etc. En el mes de febrero hubo una reunión general con las familias a la que asistieron los padres de 6 alumnos y el abuelo de un séptimo. Estuvieron presentes los dos profesores del TAE, la mediadora - traductora y yo. La reunión estaba prevista para las ocho de la noche pero se comenzó con casi una hora de retraso debido al horario laboral de los padres; se prolongó hasta las diez. El profesorado del TAE inició la reunión explicando a los padres el derecho y la obligación de que sus hijos cursaran la ESO hasta los 16 años y les dio algunas directrices sobre el funcionamiento del SEDEC del que dependía el TAE. Luego se explicó la naturaleza del TAE (usuarios, tiempo de estancia, objetivos, ratio de alumnos, etc.), su organización (horario, materias, tutoría, educación física, créditos variables...) y la metodología (actividades de comprensión oral, escrita, expresión, etc.). Se informó, a nivel general, del interés y motivación de los alumnos, sobre la capacidad de trabajo y el rendimiento, sobre los hábitos de trabajo, las ausencias y la puntualidad, sobre la disciplina (atención, silencio, respeto al ambiente de trabajo, al profesor, a los compañeros, el hábito de comer caramelos o chicles), sobre la capacidad de orden, respeto a los materiales, pulidez... Se aprovechó también para explicarles el sistema educativo, poniendo énfasis en las vías posibles a seguir una vez finalizada la ESO como son los cursos de garantía social o la formación profesional. Se les insistió en que los niños leyesen mucho a casa, que se apuntasen a la biblioteca, "esplais", colonias, vieses la programación infantil de TV3 para aprender el catalán, etc. Fue el momento también para aclarar algunos malentendidos, como el caso de un padre que se negaba a firmar una autorización a su hija para que pudiese acudir con la clase al polideportivo del barrio a cursar las prácticas de educación física¹. Se les comentó a los padres que algunos chicos gastaban mucho en golosinas, a lo que los padres respondieron que ellos no los podían controlar porquien vuelven de trabajar a las diez de la noche y no saben lo que han hecho. Finalmente, se les pidió que firmasen las prescripciones para hacer la matrícula del curso próximo, autorización para vacunar a los hijos y las autorizaciones para las salidas. Se les solicitó también que debían pagar cinco mil pesetas para comprar un material escolar. Reiteradamente los padres pidieron finalizar la reunión porque debían madrugar al día siguiente para ir a trabajar. Los padres sugirieron que las próximas reuniones se hiciesen en domingo después de comer.

El balance de la reunión según los profesores del TAE fue positiva ya que se tuvo la oportunidad de explicar a los padres en qué consistía el TAE y aclarar algunos malentendidos como el anteriormente comentado de las autorizaciones o poder hacer cambiar la opinión de un padre que se mostraba en contra de

¹ Se negaba porque interpretaba que esa autorización era para dejar salir a la hija a la calle y sin profesores. Pero, a pesar de la aclaración y de que en la reunión este padre acabó aceptándolo, luego nunca autorizó la salida de su hija para hacer ningún tipo de actividad.

que los alumnos marroquíes estuviesen tantos juntos porque no podían aprender el idioma de aquí. Una de las causas de la ausencia de los padres de algunos de los alumnos marroquíes de esta aula puede deberse al hecho de que algunos de estos padres relacionan reunirse con el profesor con recibir quejas de su hijo y la evidencia de no saber educarlo bien. Para evitar esta posible interpretación en la reunión se tuvo la precaución de hablar sólo de asuntos generales.

7. Comentario resumen

Lo menos que puede decirse es que los alumnos de procedencia marroquí no estén institucionalmente atendidos. Otra cosa es la funcionalidad y eficiencia de los estamentos y servicios que se les brindan. Son, como se ha enumerado: la maestra terapeuta, PEC, EAPs, SEDEC y TAE.

Los EAP son genéricos: sus funciones de asesoramiento se extienden a cualesquiera centros escolares. El PEC y las maestras terapeutas se dedican a alumnos con problemas de aprendizaje: en la jerga actual alumnos con “necesidades educativas específicas” (y añádase temporales). Han sido redirigidos hacia alumnos de procedencia marroquí porque, evidentemente, estos alumnos responden a este perfil de actuación. El SEDEC tiene una función de aprendizaje muy concretamente lingüístico. Se dirige a alumnos de “incorporación tardía”, en un principio a los castellano-hablantes. El TAE aparece como una prolongación de las actividades del SEDEC y se plantea a base a una inmersión total de los alumnos en la actividad escolar (restringida) siendo el vehículo la lengua catalana.

Como es fácil ver, las funciones de estos estamentos se solapan. Muchas veces no está claro quien hace la evaluación de los conocimientos y capacidades de los alumnos en vistas a su adscripción a un curso escolar. De hecho se distribuyen casi aleatoriamente entre los EAP y PEC ya que la Inspección no tiene criterios claros al respecto y no puede tenerlos dada la vaguedad de las funciones explicitadas. Parece ser que hay una competición entre EAPs y PECs en cuanto a quien corresponde la evaluación. A mi entender una cosa es la evaluación escolar y otra (no siempre separable de ella) la psicológica. Esta última correspondería al EAP ya que es un equipo mas especializado. Lo que en definitiva es obvio es que hay un exceso de entidades y de burocratización en toda esta faena. Un problema bien conocido sociológicamente es como redefinir las funciones de determinados estamentos cuyos miembros, funcionarios o no, tienen ya unas rutinas y “derechos” adquiridos. Parece más simple añadir otro estamento más especializado con lo cual la burocratización va en crescendo. Al final se llega a una concurrencia bastante antifuncional y antieconómica. Otro grave problema adicional es la falta de conexión entre estos estamentos.

Hay otras instituciones de carácter local que atienden extraescolarmente a niños y niñas hijos de inmigrantes. Detallamos sus actividades en el *anexo*

2.13 y haremos también alusión a las mismas en el próximo capítulo. No queremos, sin embargo, dejar de mencionar el proyecto original de atención a los alumnos magrebíes que, desde el curso 1997-98, ha puesto en práctica el IES Blanxart, también ubicado en Terrassa. Este programa responde, una vez más, a la necesidad de que estos alumnos consigan dominar rápidamente las lenguas, tanto catalana como castellana, para seguir los aprendizajes escolares. El centro ha constatado que proporcionar a estos alumnos de secundaria una concentración intensiva, 10-15 horas por semana de clases de lengua castellana y catalana durante todo el curso les proporciona un nivel suficiente para poder comunicarse con normalidad. Defienden que este trabajo se realice por profesorado propio del centro, y que no sea relegado a un servicio externo al centro como puede ser el PEC o el SEDEC, porque las horas que ofertan éstos no son suficientes y, por otro lado, el que esté a cargo de personas ajenas al centro hace que el profesorado propio no asuma sus responsabilidades como sería deseable. Esto ha dado pie a algunos roces entre el IES Blanxart y el SEDEC porque este último da preferencia (más bien exclusividad) a la lengua catalana.

Para el próximo curso el centro ha lanzado una nueva propuesta de trabajo ampliando la línea hasta ahora realizada con un plan específico que contempla un plan de acogida, organización de la respuesta educativa, materiales pedagógicos, priorización de los refuerzos, adaptaciones curriculares, trabajo con las familias, trabajo de tutoría, criterios para la evaluación, orientación profesional, coordinación con los servicios externos, etc.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

En el ámbito educativo de Catalunya se vive hoy una situación de multiculturalidad con profundas implicaciones pedagógico-didácticas y sociales. Una respuesta óptima del sistema escolar a este nuevo entorno social demanda acciones inmediatas. La primera es evaluar –y eventualmente revisar- muchos de los componentes que conforman el sistema educativo. La presente investigación es una modesta aportación a este objetivo general. Su finalidad es reflejar la realidad escolar del alumnado marroquí que asiste a un Instituto de Enseñanza Secundaria. A nivel más concreto, realiza un diagnóstico en el terreno de la interacción social y adaptación escolar de este alumnado. Complementariamente evalúa la actuación de diversas entidades locales que cooperan en la consecución de estos mismos objetivos.

El análisis de las condiciones escolares de los niños y niñas inmigrante de origen marroquí arranca sin hipótesis determinadas. Partía de unas intuiciones previas con el objetivo general de efectuar una exploración en profundidad sobre la compleja realidad de los procesos de adaptación social y escolar del alumnado marroquí en un centro de segunda enseñanza. Dentro de este objetivo había que observar a las personas (alumnado, profesorado, voluntariado) en su contexto, escucharlas, conversar sobre lo que hacían y pensaban, conocer cómo vivían las situaciones en que participaban, cómo se relacionaban, que roles desempeñaban, cómo se adaptaban a su vida cotidiana, comprender su perspectiva escolar, el presente, el futuro... No había que dar inicialmente nada por sobreentendido porque todo podía ser tema de interés para la investigación que tenía por delante. Estas premisas sólo podían convertirse en conclusiones (o en diagnóstico) recurriendo a una metodología flexible y polifacética. El presente capítulo sienta las bases de la misma.

2. Presupuestos y justificación metodológicos

El tema metodológico ha sido tradicionalmente polémico en el marco de las ciencias sociales. Por eso, al plantear la elección de la metodología, tuve claro que no me conduciría a buen puerto iniciar esta tarea haciendo una incursión en el antiguo debate, aún vigente, de las ventajas o desventajas y la validez o invalidez que presentan los métodos cuantitativos versus los cualitativos.

La tradición cualitativa estuvo relegada hasta hace unas décadas, pero desde entonces ha adquirido una gran vitalidad; hasta el punto que hoy día son pocos los investigadores dentro del ámbito social que no hacen uso de ella. Incluso, autoridades muy representativas de ambas tradiciones -la cualitativa y la cuantitativa- han adoptado una postura integradora. Ésta fue mi actitud al respecto: decantarme por una postura de conciliación aunque con los matices que introduciré seguidamente.

La primera cuestión a destacar es que el investigador ha de tener constantemente presente las dos vertientes de toda tarea investigadora en ciencias humanas: la objetiva o datos que recoge y la subjetiva de los actores que están en escena. Estudiar los fenómenos sociales no consiste solamente en describir "lo que pasa"; implica también captar lo que significa "eso que pasa" para unas personas dentro de aquel contexto captando los elementos subjetivos, visiones, sentimientos, experiencias, maneras de estar y ser en el mundo... que conforman las acciones que configuran la realidad observable. Pero a la vez, la captación de esos significados para el investigador supone reinterpretarlos otorgándoles sentido desde su propia realidad cultural. Así, describir significativamente se traduce en un proceso de comunicación interactiva entre el significado que tiene para los implicados y el que tiene para el investigador que lo describe. Una visión epistemológica de este tipo supera las estrechas miras de una metodología positivista –reduccionista, de explicación causal y predictiva- y deberá fundamentarse por lo tanto sobre la perspectiva metodológica cualitativa. Voces tan reconocidas como la de Bruner (1990, 132) así lo expresan:

"La metodología de la causalidad no puede captar la riqueza social y personal de las vidas que transcurren en una cultura, ni empezar tan solo a sondear su profundidad histórica. Los psicólogos sólo pueden hacer justicia del mundo de la cultura mediante la aplicación de la *interpretación* (...). Ni tan solo las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana".

Estas consideraciones han sido mi referente a la hora de decidir la metodología de esta investigación. Convencida del valor de la metodología cualitativa, dedico una mayor (o casi total) atención a los métodos y técnicas encuadradas bajo el enfoque antropológico/cualitativo. Concretamente utilizo la metodología etnográfica complementada con la etogénica (que más adelante describo) Sin embargo, no he descartado el análisis cuantitativo cuando ha sido conveniente.

Antes de entrar en los detalles estrictamente metodológicos, haré unas consideraciones sobre los conceptos de *método* y *técnicas de investigación*. Resulta difícil señalar la línea de demarcación entre uno y otras y con frecuencia esta distinción ha acabado siendo arbitraria. Como señala R. Walker (1985):

“ ... ambos términos tienden a emplearse indistintamente. Algunos utilizan el término “*método*” para referirse a ciertas fórmulas y “*técnica*” para indicar la práctica detallada de la estrategia. Otros emplean la palabra “*técnica*” para describir estrategias y “*método*” para referirse a un plano de discusión algo más general”.

En contraste con la postura anterior otros autores concluyen que los métodos y las técnicas comparten alcanzar un objetivo o fin determinado y, la diferencia entre ambos, está en el distinto nivel de actuación. Este es el caso de Visauta (1989) que define las técnicas como instrumentos puestos a la disposición de la investigación y organizados por el método con este fin:

“Las técnicas representan, por tanto, etapas de operaciones limitadas, unidas a unos elementos prácticos concretos, adaptadas a un fin definido, en tanto que el método es una concepción más amplia, que coordina un conjunto de operaciones, en general, diversas técnicas...”

En la presente investigación me limitaré al uso del término método y/o metodología para referirme no sólo los resultados de la investigación sino el proceso en sí mismo; reservando la palabra técnica para designar estrategias de recogida de datos más concretas.

2.1. Etnografía y educación escolar

En la fase inicial del proyecto de esta investigación no contemplé la necesidad de recurrir a más de un método. El seleccionado, a priori y sin vacilación alguna, fue el enfoque etnográfico complementado con una aproximación que hiciese lugar a la perspectiva de los actores. A ello responde el llamado método etogénico que, como vamos a exponer seguidamente. Esta opción casi plenamente cualitativa viene además justificada porque esta investigación prolonga una anterior sobre la relación entre las familias marroquíes y la institución escolar (Peralta, 1997). En ella tuve ocasión de comprobar su utilidad y que, además, permite trabajar con cierta libertad. Por último, la revisión de trabajos sobre esta perspectiva metodológica me afianzó en la idea de que era la mejor manera, y más completa, de abordar el tema de estudio propuesto.

2.1.1. El método etnográfico

Son cada vez más numerosos los autores que propugnan que la educación ha encontrado en la etnografía una nueva y reveladora perspectiva. Complementariamente, la perspectiva etnometodológica (así como la

fenomenológica e interaccionista simbólica) se presentan como singularmente atractivas por el modo en que “encajan” naturalmente con la clase de acción concentrada en las aulas y escuelas, una acción caracterizada por alumnos y maestros, interaccionando, pactando, recurriendo a estrategias, etc. (Cohen y Manion, 1990; Woods, 1979; Velasco et al., 1993). En el ámbito de las ciencias sociales y, concretamente en el de la educación, la etnografía, desde comienzos de la década de los noventa, viene teniendo cada vez un uso más frecuente. Pero podríamos remontarnos a una fecha muy anterior. Fue después de la segunda guerra mundial cuando algunos etnógrafos, influenciados por los trabajos de figuras relevantes como Margaret Mead –su estudio *Coming of age in Samoa* (1928)¹, que trata de la enseñanza y el aprendizaje fuera de la escuela, puede considerarse según Witrock (1986), la primera etnografía educacional-, Malinowski, Whitting, Erickson, etc. comenzaron ya a abordar directamente aspectos de la educación. Hemos ya hecho mención en el cap. I de la Conferencia de antropólogos y educadores en 1954, cuyos trabajos publicó G.D. Spindler en 1995 con el título *Education and Anthropology*; y la creación del Consejo de Antropología y Educación en 1968, que consolidaron un ámbito institucionalizado para los investigadores con estos intereses.

En las ciencias sociales, categorías como “observación participante” o “historias de vida” han llegado a asociarse de un modo casi mecánico al rótulo “etnografía”; no obstante, hay que advertir que tal asociación sólo es fructífera cuando se conoce el entramado de *intenciones* epistemológicas que orientan la búsqueda etnográfica (Velasco y Díaz, 1997). Al desvelar las intenciones a las que aluden estos autores, mencionaré otros aspectos pendientes que justifican la conveniencia del uso que hago de la etnografía. Uno de éstos es que el investigador debe descubrir especialmente que muchas actividades de los individuos que a primera vista parecen incoherentes y sin relación tienen un significado dentro de su sociedad. La interpretación cultural es el único requisito que Wolcott, impuso a la investigación etnográfica cuando, al ser invitado en un seminario para definir lo que era la etnografía, él la describió precisamente haciendo una lista de lo que no era (Wolcott, H.F., 1985). A la vez, es importante resaltar la experiencia subjetiva de los individuos en la creación del mundo social. Al ser el objeto de estudio de la etnografía los discursos y acciones sociales de las personas, la objetividad queda redefinida como intersubjetividad. Este planteamiento nos conduce a hablar también de las actitudes de los investigadores. Como sujetos socializados en una cultura poseemos un conocimiento social (sobre las conductas, normas, valores, creencias...) que hemos adquirido en nuestros propios marcos de referencia. La persona que hace etnografía se convierte en parte de la técnica, con su entendimiento entiende a los demás, lo cual puede comportarle ignorar datos relevantes. Esta ignorancia, que se convierte en un obstáculo o sesgo en la investigación, puede producirse en un doble sentido: ignorando todo aquello que le es ajeno, que sale de sus expectativas o bien, desestimando el análisis de lo próximo y aparentemente propio. De este modo se deja de percibir

¹ Trad. cast.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.

cualquier anomalía del proceso social que exigiría ser estudiada. Se obvia la actitud que nos faculta para ello, el *extrañamiento*, como lo definen Velasco y Díaz (1997):

"En el caso de la investigación etnográfica la percepción de anomalías encuentra su origen en el extrañamiento, que consiste en sorprenderse e interesarse por cómo los *otros* interpretan o realizan su mundo sociocultural. (...) Una consecuencia inmediata del extrañamiento es que el etnógrafo se interesa por conocer las *circunstancias* que hacen que las prácticas sean naturales para los sujetos de la sociedad estudiada, a pesar de ser anómalas para el investigador. (...) La etnografía busca reflejar detalladamente las circunstancias que hacen inteligible *otro* modo de vida. Trata de incorporar a su discurso la mayor cantidad posible de elementos que resulten *significativos* para hacer inteligible la anomalía.

Hay otros elementos a contemplar en el recurso que el investigador hace a la etnografía. Uno de ellos es lo que justifica que no se sienten hipótesis a priori. El objeto de la investigación se está reelaborando de continuo; difícilmente puede ser estipulado inicialmente en su integridad. Asimismo, la comprensión del tema de investigación exige la contextualización. Podríamos añadir a esta lista la enumeración de otros conceptos claves del marco de intenciones que implica la etnografía (holismo, multiplicidad de fuentes de información, descripción densa, intertextualidad, etc.) pero éste no es el objetivo prioritario del capítulo. En la investigación etnográfica el trabajo de campo constituye una fase primordial. Es la situación en que se llevan a cabo las otras técnicas, fundamentalmente la observación participante y la entrevista, que pueden acompañarse de filmaciones, cuestionarios, notas, etc. Una buena manera de concluir el tema, será mencionar los criterios propuestos por G. Spindler (1982) que sirven para definir tanto este enfoque metodológico etnográfico basado en perspectivas antropológicas y aplicada al estudio de la educación (también denominado antroetnografía), como para esclarecer la relación entre la perspectiva y la recolección de datos, de los que más adelante hablaremos.

Criterios para una etnografía adecuada
(G. Spindler, 1982)

-
1. Se contextualizan las observaciones.
 2. Las hipótesis y preguntas surgen a medida que se procede al estudio en el contexto seleccionado para su observación.
 3. La observación tiene lugar durante un período prolongado y es repetitiva (el plazo de un año parece ser el mínimo).
 4. La visión de la realidad de los nativos se descubre mediante inferencias a partir de la observación y a través de distintas formas de indagación etnográfica.
 5. Una parte importante de la tarea etnográfica reside en comprender qué conocimiento sociocultural aportan y generan los participantes en el medio social estudiado.
 6. Se elaboran los instrumentos, códigos, proyectos, cuestionarios, programas de entrevistas y demás, en el contexto, como resultado de las observaciones y la indagación etnográfica.
 7. Hay una perspectiva transcultural presente, aunque a menudo como una presuposición no declarada.
 8. La tarea es hacer explícito lo que está implícito y tácito para los informantes y participantes en el medio social estudiado.

9. La indagación y la observación deben perturbar lo menos posible.
 10. La conversación generada por la entrevista o la actividad de obtener información debe llevarse a cabo de modo que se propicie la revelación de información cultural étnica (la visión popular, en términos de las categorías nativas) en su forma más heurística y natural.
 11. Se utilizará cualquier tipo de dispositivo técnico que permita al etnógrafo recoger más datos en vivo –conducta inmediata, natural y detallada-, tal como máquinas fotográficas, cintas magnetofónicas y cintas de vídeo.
-

2.1.2. La perspectiva etogénica

El método etogénico extensión del etnográfico. La razón principal para asumirlo es el hecho de que remarca la importancia que tiene concentrarse en los modos en que una persona interpreta su mundo social a la hora de analizar las situaciones y acciones que se estudian. El significado de éstas se descifra cuando lo analizamos trazando una partición de la vida en episodios. Como muy bien precisan Cohen y Manion (1989), un episodio será cualquier fragmento coherente de la vida social. Al ser una división natural de la vida, tendrá un principio y un fin reconocibles y la secuencia de acciones que lo constituye tendrá cierto significado. El significado intersubjetivo de un acto social en un episodio se logra indagando las construcciones personales, los significados negociados allí o sus antecedentes, el conocimiento de las reglas que gobiernan esos comportamientos, las intenciones del actor, de sus creencias... Por consiguiente, el contenido de un episodio que interesa al investigador etogénico incluye, "no sólo el comportamiento percibido como el gesto y el discurso, sino también los pensamientos, los sentimientos y las intenciones de aquellos que toman parte en él. Y el *discurso* que explica aquellos pensamientos, sentimientos e intenciones debe concebirse en el más amplio sentido de la palabra" (Cohen y Manion, 1989).

Podríamos seguir profundizando en otros detalles del método etogénico, pero por motivos de espacio me limitaré a mencionar los principios establecidos por uno de sus representantes. R. Harré, en su obra *Accounts, actions and meanings* (1978), identificó los cinco principios principales siguientes que definen al método etogénico:

Principios del método etogénico
(R. Harré, 1978)

1. Se trata de una distinción explícita entre el "análisis sincrónico", esto es, el estudio de las prácticas e instituciones sociales tal y como existen en cualquier momento, y el "análisis diacrónico", el estudio de los pasos y de los procesos por los cuales se crean y abandonan, cambian y son cambiadas las prácticas y las instituciones sociales. No se puede esperar ningún tipo de análisis que lleve directamente al descubrimiento de los principios o leyes psicológicos sociales y universales.
2. En las interacciones sociales se supone que la acción tiene lugar a través de entidades intersubjetivas dotada de significado; el método etogénico,

por lo tanto, se concentra sobre el "sistema de significados", esto es, la secuencia total por la que se consigue un acto social en un episodio. Considérese, por ejemplo, la acción de un beso en los episodios particulares de: a) salir de la casa de un amigo; b) el desfile de despedida en St. Cyr y; c) el encuentro en el huerto de Getsemaní.

3. El método etogénico se ocupa del discurso que acompaña a la acción. Se intenta ese discurso para hacer la acción inteligible y justificable al ocurrir en el momento y en el lugar que lo hizo dentro de la secuencia completa de la acción coordinada. Tal discurso es "informar". Hasta aquí como los informes tienen significado socialmente, es posible derivar "informes de informes".
 4. El método etogénico se basa en la creencia de que un ser humano tiende a ser la clase de persona que su lengua, sus tradiciones, su conocimiento tácito y explícito le dicen que es.
 5. Las técnicas que se emplean en los estudios etogénicos, por tanto, hacen uso de entendimientos de sentido común del mundo social.
-

El método etogénico tiene sus detractores. Autores hay que han puesto de relieve sus presumibles desventajas. Entre estas se encuentran las típicas que los oponentes a la investigación cualitativa han destacado habitualmente: la falta de rigor, la falta de generalización, el uso de técnicas acientíficas, la falta de evidencia objetiva, la superdependencia en la experiencia personal, los dilemas éticos derivados del compromiso del investigador con sus sujetos, la falta de fiabilidad y validez, el énfasis en la singularidad y el punto de vista relativista, la avasalladora preocupación por los significados de las situaciones, etc. Todas estas críticas son herencia cultural de una tradición positivista que, en defensa de la "objetividad científica", hunde sus raíces en el campo del racionalismo cartesiano que separó, como comenta acertadamente Toulmin (citado por Arnaus, 1996), lo que nunca debió separar: "los valores subjetivos de la capacidad de conocimiento objetivo". Afortunadamente, posteriores corrientes intelectuales se han distanciado de aquellas premisas y aportado nuevas ideas sobre la índole de la sociedad humana y, en consecuencia, sobre la índole de las ciencias sociales. Se ha abierto así una nueva vía para las relaciones entre los presupuestos en la teoría social y la metodología de las ciencias sociales.

2.1.3. Complementariedad de datos: la triangulación

El utilizar más de un método y técnica condujo posteriormente a utilizar la estrategia de abordar el análisis del tema y validar los datos obtenidos a través del procedimiento denominado **triangulación**. No es el lugar de extenderse en las ventajas o desventajas de los métodos múltiples en investigación, en concreto de la triangulación. No obstante, considero oportuno transcribir la presentación que de ella hacen algunos autores. Cohen y Manion (1989) comentan:

“En su sentido original y literal, la triangulación es una técnica de medición física: navegantes, marinos, estrategias militares y topógrafos, por ejemplo, usan (o solían usar) varias señales de situación en sus intentos de situar un punto u objetivo único. Por analogía, las técnicas triangulares en las ciencias sociales intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos”.

Para S. Kemmis (1983) consiste:

“...En un control cruzado de diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos, ... o la combinación de todos ellos”.

Al introducir el tema de la triangulación en referencia a la utilización del método etnográfico y el etogénico, he puesto de relieve que las técnicas triangulares son adecuadas cuando se requiere la explicación de un fenómeno complejo y comprometido, como el que aquí nos ocupa: los procesos de adaptación y aprendizaje de una minoría cultural en el contexto educativo de emigración. Y he justificado su introducción con el argumento del control, la fiabilidad y la significatividad de los datos. Esto es igualmente válido en referencia al uso de diferentes técnicas simultáneamente. La triangulación puede ser una técnica analítica útil cuando los mismos acontecimientos son abordados desde varios puntos de vista. Se trata de “triangular”, por ejemplo, la técnica de la observación, con la entrevista y con la información de documentos o registros al efecto de comprobar la fiabilidad y validez de los datos obtenidos. La información resultante ayudará a imponer un sentido a los datos posiblemente en la línea de una teoría o hipótesis preferida o bien, nos ayudará a relacionar, de una u otra manera, los conjuntos incongruentes de datos o por ejemplo, las diferencias podrían usarse como base para hipótesis posteriores, etc.

Otra cuestión a considerar es que, cuando se utiliza más de un método o técnica, no se puede dar una simple o estricta directiva para la cuestión de cómo se van a combinar éstos. Aquí, aparte de considerar los objetivos del estudio, a los sujetos implicados y el contexto en particular, entra en juego la propia decisión del investigador. Será él quien determine las ponderaciones que asigna a cada uno de los métodos y técnicas; y lo hará luego de contemplar los aspectos acabados de citar y sin olvidarse de que, tanto el método como el conglomerado de datos y su análisis están constreñidos por la naturaleza diacrónica/sincrónica de la realidad social. Personalmente, por las coincidencias entre la orientación ideológica y las técnicas que comparten los métodos que empleo, más que establecer una ponderación sobre la base de una jerarquía entre ambos métodos, los equiparo y uso complementariamente llegando a fusionarlos a la hora de describir e interpretar todos los datos obtenidos. He aquí lo que justifica el título de este apartado: metodología etnográfica-etogénica.

3. Planificación, acceso y contexto de la investigación

3.1. Prolegómenos de la investigación. Hacia una especificación de los objetivos

La mayoría de las investigaciones y, aquí también incluyo las tesis doctorales, cuentan frecuentemente con una historia oculta. No es habitual relatar que la primera visión de los objetivos del estudio en cuestión no coincide con la elección del tema que finalmente se trabaja; también existe una tendencia a omitir parte de los condicionantes que han incidido en la marcha de la investigación y limitado el alcance de sus resultados. Aunque con menor frecuencia, otro defecto, más grave esta vez, es no diferenciar lo dicho directamente por los informantes de la interpretación del propio investigador. Mi intención, por el contrario, es sacar a la luz todos estos aspectos. Dar a conocer tanto lo acontecido durante la recogida de los datos como las decisiones tomadas y las reflexiones que ha suscitado todo este proceso. Toda esta especificación, como escriben Taylor y Bogdan (1986), otorga credibilidad y validez a la investigación cualitativa y en concreto a la etnográfica:

“Cuando leemos estos estudios, no tenemos manera de saber si los descubrimientos provienen del conocimiento cultural del marco previo, de la experiencia personal directa o del trabajo de campo y entrevistas reales. En consecuencia, no sabemos como juzgar la credibilidad y validez del relato del investigador o investigadora”.

Esta actitud de “surveillance épistemologique” ha presidido toda mi indagación.

Mi primera intención fue analizar el aprendizaje escolar de los niños de grupos étnicos minoritarios. Se trataba concretamente de conocer la incidencia que sobre el mismo ejerce la socialización familiar. Es obvio que la cultura de origen introduce peculiaridades en la vida escolar: determina modos de relacionarse maestros y discípulos,

Una de las conjeturas de partida era que, en vistas a favorecer la integración escolar y social de los niños y niñas marroquíes, el sistema escolar habría de tener en cuenta ciertos hábitos de aprendizajes familiares. O, por lo menos, eso es lo que hemos apuntado en el cap.I en la línea de Brofenbrenner. Ello suponía tener acceso a las escuelas infantiles, y al mismo tiempo a los hogares de sus alumnos inmigrantes. Lo primero no resulto muy difícil, aunque el profesorado, en general, es muy sensible a sentirse “vigilado” y juzgado en su labor pedagógica por un observador externo. Tener acceso a los hogares, de familias marroquíes, era mucho más complicado. Intentando tomar contacto con alguna madre de las que participó en mi anterior trabajo de investigación (Peralta, 1997) tan sólo dos respondieron a mi solicitud. Aparte de la dificultad de acceso a los domicilios comprendí que debería “convivir” muchas horas con estas familias para conseguir datos. Así que, al ya problema del tiempo inherente a toda investigación cualitativa, a ésta se le añadía la dificultad de

conseguir los sujetos para poder realizarla. Esto motivos me hicieron desistir de llevarla a cabo.

En una segunda fase dediqué un tiempo considerable a recopilar información bibliográfica que hiciese mención a los implícitos que se producen dentro del sistema escolar. Entiendo por implícitos aquellas normas, hábitos, reglas de conducta, tanto de maestros como de alumnos, que “se dan por sentados”. (Véase Perinat, 2000). Toda la actividad en clase se realiza con un fondo de reglas, supuestos y formas de comunicar que no están formuladas explícitamente: son “maneras de hacer”. Aprenderlas y practicarlas con toda naturalidad es parte del aprendizaje de su oficio de alumnos (Sirota, 1991). ¿Qué ocurre cuando chicos y chicas no pertenecientes a nuestra cultura afrontan la tarea de “ser alumnos” aquí? Han de desconocer ciertas reglas (implícitas) porque no comparten la misma experiencia cultural; porque, como dijimos en el cap I, bastantes vienen inculcadas ya desde casa. Por ejemplo, exhibir en sus enseres escolares pulcritud y orden en la disposición, dirigir la mirada al maestro cuando éste les interpela, etc. Un fallo en estos aspectos puede estar incidiendo en el éxito o fracaso escolar de estos alumnos. Caso de estudiar cómo el desconocimiento de los implícitos de la institución escolar española incide en la no adaptación de niños y niñas marroquíes debía comenzar por conocer aspectos de su proceso de socialización familiar y escolar en su país de origen. Y también la representación social que sustenta la familia de la escolarización y de sus agentes los maestros. Llegar al núcleo familiar era difícil y conocer el proceso de socialización marroquí a través de fuentes secundarias no era fiable porque la bibliografía existente hace referencia a la socialización en el país de origen pero no al de la inmigración, donde muchos de los modelos familiares se ven modificados y el proceso sufre considerables mutaciones. Así que me encontraba ante en el mismo problema que ya me había surgido al intentar investigar el tema propuesto anteriormente: la no accesibilidad a los sujetos. Dados estos condicionantes, la investigación se decantó finalmente por analizar la adaptación al ámbito escolar de los alumnos marroquíes con la esperanza de que algunos de los aspectos previstos en un principio se irían revelando aunque ya no constituyeran el centro primordial de interés.

3.2. La institución y los sujetos de investigación

Para contactar con el alumnado marroquí en la ciudad, los centros de enseñanza eran, obviamente, el blanco principal pero también interesaba conocer actuaciones paralelas a la enseñanza oficial que llevasen a cabo instituciones a nivel local. A través de profesionales supe que se estaban en marcha tres proyectos. Uno de ellos tenía como objetivo dar clases de refuerzo escolar a los alumnos extranjeros que se matriculaban en centros escolares de la ciudad. Los promotores de este proyecto, denominado *Pont de la mar blava*, eran el centro escolar Escola Pía, Cruz Roja, Cáritas y los Servicios Sociales del Ayuntamiento. Un segundo proyecto lo llevaba a cabo un grupo de personas inmigradas y musulmanes que habían constituido una Asociación

Multicultural con el objetivo de enseñar a los hijos del colectivo magrebí la lengua árabe y la religión islámica. El tercero fue el Programa d'Educació Compensatòria (PEC) de nuestra ciudad.

La negociación para acceder a los diferentes contextos es un aspecto que en ocasiones consume más tiempo del esperado y deseado. En relación con el proyecto *Pont de la mar blava*, mis contactos se iniciaron a principios de octubre del 98, cuando aún no se había puesto en marcha aquel curso el programa previsto que comenzaba en diciembre. Decidí seguir in situ el desarrollo de las actuaciones de refuerzo que se realizaban con los niños y en esta línea fue mi solicitud. Este trabajo se lleva a cabo por personal voluntariado. Con una de las entidades desde un principio pude contactar con personas que coordinaron el programa del curso anterior y a través de algunas entrevistas informales me pusieron en conocimiento de su experiencia. Transcurridos un par de meses, se me facilitó el contacto con las personas implicadas directamente para que pudiese entrevistarlas y ver lo que hacían en sus clases de refuerzo. En una entidad personas que participaban en el proyecto aludieron el problema de que al ser los voluntarios personas no profesionales en esta labor, para acceder a mi petición, debían de buscar muy concretamente aquellos voluntarios/as que no se sintiesen cuestionados o evaluados por mi presencia. Otra de las entidades, a pesar de mi insistencia, nunca me comunicó con quien o donde podía realizar mi trabajo de campo. En una tercera, tuve ocasión de entrevistar al personal interno vinculado a la coordinación del proyecto y a un par de trabajadoras de la plantilla que intervienen directamente en temas relacionados con la atención al alumnado inmigrante. Me avisaron que podía ir a entrevistar y ver como trabajaba una voluntaria cuando faltaban tan solo dos o tres semanas para que acabase el proyecto de aquel curso. Con la Asociación Multicultural el acceso y la negociación fue más ágil y empecé a asistir al local donde tienen ubicada su sede y concurren los niños y niñas para aprender lengua árabe y religión islámica. Aquí se reúnen los sábados y domingos por la mañana.

Mientras tanto, mis contactos con el personal del Programa de Compensatoria, iniciados en noviembre del 98, seguían adelante. Una profesora facilitó mi entrada en dos centros escolares de secundaria; ella me brindó la oportunidad de poder acompañarla a las clases que ella daba en estos centros para atender al alumnado inmigrante magrebí. Una vez en dichos centros de secundaria, mi intención fue extender estas observaciones a otras aulas del mismo profesorado de allí que también atendían a este alumnado. Dos profesores de uno de los centros me autorizaron a efectuar un seguimiento de sus actuaciones. Sin embargo, cuando quise ampliar mis observaciones al resto de profesorado y clases, se me hizo saber que no era el momento oportuno porque a nivel interno existían discrepancias en relación con las actuaciones que se realizaban con el alumnado magrebí. Estaba siendo fuertemente cuestionada la dedicación a este alumnado por considerarse excesivos los recursos que consumía. Esto me disuadió de llevar a cabo el trabajo de campo allí. Era prioritario que los participantes lo hiciesen de manera voluntaria y manifestasen una cierta sensibilidad por el tema. Así

llegue al otro centro escolar donde finalmente he realizado el trabajo de campo de esta investigación.

A este centro, que denominaré en adelante el IES, accedí a mediados de diciembre de 1998, acompañando en sus clases a la profesora del Programa de Compensatoria. Establecí unos primeros contactos informales con el profesorado que trabajaba con alumnos marroquíes. Concretamente, con una profesora del mismo centro que atendía las clases de atención a la diversidad y con una profesora externa al centro, dependiente del programa SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català), para la enseñanza del catalán. Paralelamente a estas actuaciones, formalicé con la dirección mi petición de realizar allí el trabajo de campo. Concedido el permiso de acceso físico, mi siguiente paso era lograr la confianza de los maestros en vistas a la investigación cualitativa. Nuevamente la demanda de participación al profesorado la establecí sobre la base del interés y ofrecimiento voluntario para colaborar y participar en mi trabajo. La respuesta no fue, ni mucho menos, abrumadora pero sí conté con el ofrecimiento y la colaboración de un profesor y una profesora que me "abrieron las puertas" de sus aulas. Estas relaciones estimularon de forma significativa el proceso y además fueron un punto de apoyo decisivo para establecer unas buenas relaciones con algunos alumnos marroquíes del centro.

Por entonces, el curso escolar 1998-99 estaba próximo a finalizar. Los profesores argumentaron la acumulación de trabajo en estas fechas próximas a exámenes y con el final de curso tan cercano. Me pareció que una vía válida para establecer un primer contacto con el profesorado y que éstos me pudiesen transmitir sus experiencias podía ser que cumplimentaran una entrevista-encuesta. A tal efecto, les entregué una carta donde explicaba el objetivo de mi estudio y les solicitaba su colaboración, a la vez que les anticipaba mi propósito de continuar el trabajo a partir del inicio del próximo curso. Sólo cuatro o cinco de un total de más de treinta profesores me la devolvieron rellena, antes de partir de vacaciones. Se me hizo patente que la confianza de las personas que participan como sujetos de la investigación sólo se da paulatinamente. En el siguiente curso, 1999-2000, se superó este problema y las relaciones fueron más fluidas.

Desde los primeros contactos y negociaciones aseguré a mis interlocutores maestros mi intención de ocultar la identidad de los participantes. Mantener el anonimato en el sentido de omitir los nombres no es mayor problema. Conservar el "absoluto" anonimato, resulta más difícil puesto que siempre hay elementos peculiares que podrían ser fácilmente reconocibles; al menos para las personas que hayan tenido algún contacto o conocimiento, directo o indirecto, de este centro. La identificación puede llevar consigo algunos riesgos impredecibles. No se puede conocer de antemano qué consecuencias producirá (a efectos de catalogación del centro, habladurías, perspectivas profesionales, reacciones del profesorado, del alumnado, de las familias...). Esto puede agudizarse cuando la difusión del trabajo se da en un ámbito local e inmediato (profesorado, autoridad educativa, empleados...), pudiendo incluso

condicionar o alterar el patrón de relaciones interpersonales. Conscientes de que hay riesgos que no pueden predecirse del todo, la dirección del centro no mostró inicialmente su disconformidad de que en el estudio apareciese el nombre del centro, pero condicionó esta decisión a la opinión del resto del profesorado. No llegué a consultarlo colectivamente; me limité, al iniciar las entrevistas, a dar garantías a los profesores que la información sobre su práctica docente no quedaría al alcance del resto del profesorado ni de la dirección y que la información del alumnado no sería puesta en conocimiento del profesorado. Comprobé que esta garantía de anonimato y confidencialidad dio pie a su confianza y libertad de expresarse.

Otra de las cuestiones vitales en toda investigación etnográfica es el impacto de la presencia de los investigadores. Los sujetos participantes se forman una imagen del investigador y de su trabajo y en base a la misma construyen sus respuestas. Con respecto a los profesores creo que el objetivo de mi tema de estudio fue el detonante para que, al margen de su práctica docente cotidiana, se sintiesen obligados a afirmar que eran opuestos a toda actitud discriminatoria con el alumnado o con la población inmigrante. También capté una preocupación de los informantes por el carácter evaluador con que era percibido mi trabajo de observadora y entrevistadora. En cuanto a los alumnos, percibí que, antes de establecer relaciones conmigo, querían saber con certeza de qué lado estaba yo. ¿Venía a las clases para ver lo que hacían mal? ¿Los delataría? Más de una vez me pusieron a prueba cuando, por ejemplo, el profesor se volvía hacia la pizarra para escribir y alguno de los alumnos le hacía burla. Acto seguido, toda la clase me miraba para ver si yo me había dado cuenta y conocer mi reacción. Cuando éste o incidentes de otro tipo sucedían si en aquel momento me encontraba tomando notas dejaba de hacerlo y mantenía una expresión neutra. Igualmente mi edad (sobre los treinta) y el hecho de ser mujer creo que influyó sobre la clase de relaciones que se desarrollaron. ¿Habrían reaccionado igual las adolescentes marroquíes si yo hubiese sido un hombre? Y con los chicos marroquíes, el compartir actividades extraescolares como jugar un partido de fútbol, ¿hubiera ayudado a afianzar las relaciones? La representación que los investigados construyen del investigador es crucial a la hora del asegurar su éxito o hundirla en el fracaso.

4. El trabajo de campo

Como he sugerido anteriormente, la especificidad de este estudio se perfila conforme el trabajo empezó a tomar ímpetu. En un principio el objetivo general era captar los procesos de aprendizaje y educativos que se dan en contextos multiculturales, así como conocer el nivel de integración y convivencia en el aula de los niños y niñas marroquíes. Este objetivo global había que alcanzarlo a través de objetivos más simples y escalonados. Entre éstos podemos destacar:

- a) La necesidad de conocer la trayectoria escolar de estos niños/as marroquíes dentro del sistema escolar: el suyo originario (siempre que fuere posible) y el español.
- b) Cómo se lleva a cabo el proceso de escolarización del alumnado marroquí.
- c) Qué carencias escolares perciben las instituciones en estos niños y cómo tratan de remediarlas; al mismo tiempo y en contraste, qué carencias existen a juicio del observador-investigador.
- d) Qué modalidades de interacción se producen entre este alumnado y el resto del alumnado y el profesorado.
- e) Cómo se lleva a cabo el proceso de integración o de exclusión social del alumnado inmigrante marroquí.
- f) Detectar el mayor número de implícitos culturales provenientes de la socialización originaria (familiar y escolar) y cómo inciden en su adaptación escolar aquí.
- g) Finalmente, qué problemas de adaptación y aprendizaje crean todos estos antecedentes.

Algunos de los citados objetivos de la investigación resultaron ser más alcanzables que otros y a medida que el estudio se centraba en una gama más restringida de acontecimientos dentro del contexto, unos abrían la puerta de entrada a los otros. Lograrlos suponía, de todas maneras, una actitud investigadora peculiar de distanciamiento y de interpretación. Todo ello constituye una experiencia personal muy intensa. En su trabajo de campo el investigador debe "abrir la mente", predisponerse a la reflexión, identificar prejuicios,... Participar observando y experimentando, si cabe. Pero también distanciarse un poco para poder apreciar lo que está ocurriendo en ese contexto. Penetrar en él y alejarlo de sí hasta resultar extraño. Todo ello sin olvidar que la mente del investigador no es una tabula rasa y, por lo tanto, su interpretación sobre lo observado es una interpretación *culturalmente condicionada* como señala F. Erickson:

"... Se puede argumentar que no existen inducciones puras. Siempre aportamos a la experiencia ciertos marcos de interpretación o esquemas. Desde este punto de vista, la tarea del trabajo de campo consiste en tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación de los sujetos que observamos y de nuestros propios marcos de interpretación culturalmente aprendidos, que hemos traído con nosotros al campo. Esto significa desarrollar una visión distinta de ambos lados de la línea divisoria entre observador y observados; es lo que Bohannon (1963) denominó la *visión social estereoscópica* del etnógrafo..." (Erickson, 1989).

En mi caso había de reconocer que los niños y niñas marroquíes se insertan en una cultura escolar española (europea) y que opinar sobre su adaptación o inadaptación lo hacía *desde* la óptica de esta cultura y *en vistas* a ella. Esto último no significa que a los niños inmigrantes se les ha de imponer tal o cual cultura escolar sino reconocer que –quieránlo o no- es dentro de la misma donde deben desarrollar una parte de su personalidad.

En lo que sigue inmediatamente, explícito cómo he realizado la recogida de datos o trabajo de campo. Se hizo en dos tiempos: el primero fue de acercamiento al tema, el curso 1998-99, y estuvo constituido por las

entrevistas y observaciones Pont de la Mar Blava, Asociación Multicultural, Educación Compensatoria e Institución escolar A. En el segundo tiempo (que se solapa con el anterior) ha sido el trabajo de campo en el IES que comenzó con el año civil 1999 y ha proseguido hasta entrado el 2000.

4.1. Programa de Educación Compensatoria

Los primeros contactos con dos profesoras de este programa fueron en noviembre de 1998. Su actuación está centrada en la población escolar con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales o culturas desfavorecidas y, a alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja. Entre otras tareas, se encargan de asistir a los diferentes centros de la ciudad para atender a estos alumnos. En los centros de enseñanza de nuestra ciudad al colectivo que atiende, aparte de alumnos de etnia gitana, es básicamente población escolar inmigrante de incorporación tardía, compuesto mayoritaria o exclusivamente, como en los centros que yo visité, por alumnado de procedencia marroquí. Para conocer el tipo de actuaciones que realizaban en los centros y me informasen de su experiencia sobre este alumnado, mantuve dos *entrevistas abiertas*, una en noviembre de 1998 y la segunda en enero de 1999.

Seguidamente, a lo largo de los meses de enero y febrero, acompañé a una de estas profesoras a dos centros de Enseñanza Secundaria uno de los cuales fue luego el escenario principal de mi investigación. Allí, dos veces por semana, daba clases al alumnado marroquí que había llegado en el presente curso o el anterior y que por lo tanto desconocían o no dominaban ni el catalán ni el castellano. En este instituto, el IES y en el marco de la educación compensatoria, realicé *observación participante* e hice anotaciones en mi *diario de campo* de un grupo de cinco alumnos y dos alumnas marroquíes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años. En el otro centro de enseñanza secundaria había un grupo de las mismas edades con 2 alumnos y 4 alumnas marroquíes. En la medida en que su expresión se lo permitía, aproveché mi estancia en estas clases para pedirles a estos chicos y chicas, a través de *charlas informales*, que me comentasen algunos aspectos sobre su historia escolar en su país de origen y su opinión sobre la comparación entre la escuela en Marruecos y la de aquí.

A partir de febrero de 1999 dejé de asistir a estas clases con la profesora de Compensatoria, pero he mantenido contactos esporádicos con ella e intercambiado comentarios sobre sus actuaciones o mis experiencias en relación con los alumnos del IES. Antes de finalizar el curso académico 1999-2000, en mayo le pedí que me facilitase la memoria de sus actuaciones durante este período.

4.2. Proyecto Pont de la Mar Blava

Para obtener información sobre los objetivos y puesta en marcha de este proyecto entrevisté a un total de cinco personas vinculadas directamente con él y representativas de tres de las cuatro entidades colaboradoras. En base a un guión (ver *anexo 3.1*) realicé *entrevistas semiestructuradas* para conocer sus experiencias y conocimiento del alumnado marroquí sobre diferentes aspectos, tales como comportamiento, adaptación, motivación, dificultades, etc. tomando como referente las diferencias de este alumnado con el autóctono. En diciembre de 1998, entrevisté a una profesora de Secundaria que era la coordinadora del curso del voluntariado para la alfabetización de niños marroquíes.

Durante el mismo mes de diciembre, realicé otra *entrevista semiestructurada* y con el mismo guión a otra voluntaria, una estudiante de la diplomatura de Trabajo Social, que contaba con tres años de experiencia colaborando. A principios de febrero de 1999 nuevamente tomé contacto con ella para asistir a las clases de refuerzo con 12 niños y niñas marroquíes de entre 5 y 12 años de edad. Mi interés por aquel entonces era *observar* si el comportamiento de estos niños (interacción, adaptación, motivación, seguimiento de aprendizajes, etc.) variaba en un contexto no estrictamente escolar, menos formal del que ya había observado en el instituto. Como *observadora participante* y con mi *diario de campo* en mano, mantuve *charlas informales* con el grupo de alumnos al efecto de conocer sus experiencias en el centro escolar y en las clases de refuerzo. La voluntaria responsable del refuerzo me informó acerca de las clases y peculiaridades o diferencias entre los distintos alumnos del grupo.

En enero de 1999 concerté una cita con dos educadoras sociales del Instituto Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento, entidad copartícipe del proyecto. Realicé una *entrevista abierta* y con profundidad en la cual ellas me relataron ampliamente sus experiencias con los hijos de familias marroquíes que atienden. Su experiencia y conocimiento derivan básicamente de las funciones que tienen asignadas en su trabajo, dirigidas a favorecer la integración de estos niños y niñas en el barrio y la escuela. A este propósito son frecuentes los contactos que deben mantener con las familias marroquíes. A veces acuden a los domicilios, convirtiéndose así en testigos directos de aspectos tan diversos como sus costumbres, formas de relación dentro del ámbito familiar, condiciones de la vivienda, situación de reagrupación familiar etc. todo lo cual las convierte en informadoras privilegiadas.

Finalmente, en mayo de 1999, entrevisté en dos ocasiones a una profesora de Educación Primaria jubilada que colaboraba también como voluntaria en el proyecto. Seguí el mismo guión que había utilizado con las anteriores voluntarias. Esta entrevista, semiestructurada, la grabé en cassette. Una segunda entrevista, también registrada en cassette, fue *abierta*. Dirigí la conversación a provocar la reflexión de la informante para destacase aspectos

diferenciadores en su relación docente con alumnos autóctonos y con los inmigrantes. Complementariamente a estas entrevistas, como *observadora participante* asistí a dos clases donde, además de tomar notas de cómo se iba desarrollando las diferentes actividades que realizaban, pedí a los niños que me explicasen cosas acerca de la escuela a la que estaban yendo. Aspectos variados como, por ejemplo, la relación con sus profesores y compañeros, si seguían las actividades que se hacían en el aula, si entendían lo que se les pedía en los trabajos, si se quedaban a comer en el comedor de la escuela, si iban a las excursiones, si las clases de refuerzo les habían ayudado a entender y seguir mejor las clases en el colegio, etc.

4.3. Asociación Multicultural

Dediqué las mañanas de los domingos, durante los meses de febrero y marzo de 1999, para llevar a cabo *observaciones directas* en la sede de esta asociación a donde acuden los hijos e hijas de familias musulmanas, mayoritariamente marroquíes, para aprender la lengua árabe y la religión islámica. Aquí se reúnen un grupo de aproximadamente 20 niños y niñas con edades comprendidas entre los 6 y 12 años. Observé el comportamiento de estos niños y niñas y sus relaciones entre ellos y con la persona adulta que les daba las clases, que a veces era un hombre de origen palestino de unos treinta años de edad y otras una estudiante de origen marroquí. Ambos formaban parte de la asociación y lo hacían voluntariamente. Ninguno de ellos era docente de profesión.

Aparte de la *observación participante*, realicé *entrevistas abiertas* a aquellos niños y niñas del grupo que habían nacido en Marruecos y habían ido allí a la escuela. Me sorprendió que éstos eran tan solo 4 (2 niños de 10 años y 2 niñas de 11 y 12 años). El resto habían nacido aquí o llegaron muy pequeños sin haber pasado por la escuela en su país. El objetivo era conocer sus percepciones y vivencias sobre la escuela en Marruecos y en comparación con la de aquí. Al ser tan escasos los escolarizados en Marruecos, opté también por entrevistar a 4 niños más (3 niños y 1 niña con edades entre los 7 y 8 años), nacidos en España pero que acostumbraban a ir cada verano a Marruecos donde, durante todo el mes de vacaciones, van a una escuela para aprender el árabe.

4.4. Instituto de Educación Secundaria A

Al haber seguido algunas de las clases que la profesora de Compensatoria impartía a seis alumnos marroquíes en este instituto, mi intención era poder hacer extensivas estas observaciones al resto de las clases. Pero, por los motivos que he citado, me hube de limitar a una *entrevista abierta*, a finales de febrero de 1999, con la psicopedagoga del instituto y con la psicóloga del Equipo de Atención Psicopedagógica (EAP) que, casualmente, se encontraba allí en una de sus visitas rutinarias al centro y aceptó incorporarse a la

conversación. Ambas me proporcionaron información de sus experiencias con este alumnado, de sus opiniones sobre estos alumnos y, destacaron, cómo las situaciones familiares inciden en la escolarización de estos alumnos, sobre todo en el caso de las niñas adolescentes que asumen las cargas y responsabilidades de sus casas porque la situación de algunas de las madres es que no han podido reunirse con la familia y continúan aún en Marruecos.

Además de la entrevista, llevé a cabo observaciones de dos clases. El 12 de marzo de 1999, como *observadora participante*, en una clase de refuerzo de lengua impartida por la psicopedagoga a un total de 7 alumnos marroquíes de edades comprendidas entre los 12 y 14 años. En este grupo se encontraban una niña que había venido al centro hacía una semana; tres niñas y un niño que llegaron al inicio de este curso, en septiembre de 1998; una niña que llegó al principio del curso anterior, en septiembre del 97 y; un niño que hacía cinco años había venido de Marruecos y hacía uno solo que asistía a este instituto. Una semana más tarde hice una observación en una clase de recuperación que el maestro terapéutico del centro daba a aquellos alumnos que presentaban dificultades para seguir los aprendizajes correspondientes al curso en que estaban matriculados. El grupo era de 7 alumnos de las mismas edades que los anteriores, entre 12 y 14 años. Entre ellos había dos niños y dos niñas que eran autóctonos y tres niñas marroquíes. De éstas, dos eran nacidas aquí y una había llegado al inicio de este curso académico 1998-99.

4.5. Instituto de Educación Secundaria (IES)

En el IES es donde se ha llevado a cabo la mayor parte del trabajo de campo para este estudio. Mi presencia en este centro la inicié cuando, a mediados de diciembre de 1998, empecé a acompañar a la profesora de Compensatoria a las clases que dos veces por semana impartía aquí al alumnado marroquí. He seguido en contacto y visitando el centro con una frecuencia de dos o tres veces por semana, permaneciendo durante toda la mañana en él. Intensifiqué estas permanencias a tres o cuatro veces por semana desde finales de octubre del 99 hasta marzo del 2000. A partir de esta fecha y hasta su cierre, en junio del 2000, mi presencia ha sido más esporádica, una o dos veces por semana, para acabar de recoger datos y contrastar o complimentar algunos aspectos de la información recabada.

4.5.1. Curso 1998-99: Entrevistas, observación participante, filmaciones, test sociométrico cuestionario e informes

Dentro del objetivo de conocer las relaciones del alumnado marroquí en contextos educativos y dar cuenta de los aspectos dinámicos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en que están implicados, mi interés inicial era contactar con el profesorado que tuviese en sus clases alumnado marroquí. Pude realizar las primeras entrevistas a mediados de diciembre de 1998. Fueron dos *entrevistas semiestructuradas* siguiendo el guión elaborado para

entrevistar al voluntariado del proyecto Pont de la Mar Blava, una a la maestra terapéutica encargada de las clases de refuerzo, donde mayoritariamente los alumnos son marroquíes, y otra a una tutora de primero de ESO que atendía a cuatro alumnos marroquíes, tres niñas y un niño.

Transcurridas las vacaciones escolares de Navidad, en enero del 99, emprendí la fase de observación *participante*. La sala de profesores, lugar al que entraba primero para dejar mis enseres, el patio de recreo, los pasillos, la entrada y salida, la biblioteca, la cantina, etc. fueron otros tantos escenarios de mi actuación. Me interesé en todo aquello que pasaba, se decía o hacía, así como en las interpretaciones de los participantes, especialmente cuando implicaban al alumnado marroquí o le afectaban indirectamente. El tiempo que pasaba en la sala de profesores lo dedicaba a mantener *charlas informales* con los que debían permanecer allí durante sus turnos de guardia.

En febrero, pude acceder al interior de algunas de las clases como observadora. Hice la propuesta a todo el profesorado pero no tuvo eco. Decidí entonces dirigirme directamente a las dos profesoras que ya habían colaborado en la entrevista. Éstas aceptaron y, a esta iniciativa, se sumó también un profesor que manifestó no tener inconveniente alguno en que entrase a realizar observaciones en sus clases donde había dos alumnos marroquíes. Así que fueron tres las clases en que pude realizar *observaciones participantes*:

1. Una de las clases observada fue la de la tutora de primero de ESO. Era una clase de matemáticas. En el grupo, compuesto por 13 alumnos, había tres alumnas marroquíes y un alumno que también asistía a las clases del grupo de Compensatoria.
2. La segunda fue una clase de segundo de ESO donde se cursaba una asignatura de sociales. El grupo clase era de 19 alumnos, entre ellos un alumna y una alumno marroquíes a quienes también había tenido ocasión de observar en las clases de Compensatoria.
3. Una tercera fue la clase que la maestra terapeuta daba a un grupo de alumnos de primero de ESO, una clase de refuerzo para los alumnos autóctonos con dificultades de aprendizajes y para los alumnos marroquíes que, coincidentemente, eran los asistentes a las clases de Compensatoria. El día de mis las observaciones eran dos alumnos y dos alumnas autóctonos más tres alumnos que ya conocía de las clases de Compensatoria.
4. SEDEC. Fue la cuarta clase observada. Son clases de aprendizaje del catalán para alumnos no escolarizados en esta lengua. En esta ocasión eran todos alumnos marroquíes que habían ingresado al comienzo de aquel curso escolar.

En las dos primeras clases, las observaciones fueron realizadas entre febrero y junio de 1999. En la de la maestra terapeuta en febrero y marzo. En la clase del SEDEC desde abril hasta finales de mayo. En la clase de matemáticas, la de sociales y la del SEDEC incorporé, a partir del mes de abril hasta el final, la filmación. El objetivo prioritario con estas filmaciones era hacer un análisis de la interacción en el aula entre iguales y con el profesor, en diversas situaciones pedagógicas. Comprobar, si es posible, la existencia de patrones de conducta diferenciados entre el alumnado autóctono y el marroquí.

Tanto la clase de matemáticas como la de sociales son de "créditos variables". El tema de la primera eran las matemáticas del consumidor; el de la segunda era Europa. Ambas se impartían en sendas aulas con una capacidad de unas 25-30 mesas individuales. Las clases del SEDEC de lengua catalana se impartían en un aula de dimensiones más reducidas, con capacidad para 12-15 alumnos y dedicada a actividades de plástica.

La cámara de vídeo se colocaba fija sobre un pie en una esquina de la clase desde la cual había un ángulo suficiente para, con unos mínimos giros de la cámara, visualizar toda la clase o focalizar la imagen en el profesor y/o aquellos alumnos que protagonizaban la acción en aquel momento. De las filmaciones se encargaba un técnico de audiovisuales, lo cual me permitía concentrarme en las observaciones y las anotaciones que escribía en mi *diario de campo*. Las sesiones filmadas de la clase de matemáticas, fueron 12. Las clases de sociales fueron 6. Todas las clases del SEDEC, en total 6, fueron filmadas. Cada sesión filmada corresponde a una clase entera, por lo que la duración media de las sesiones filmadas es de unos 50-55 minutos por clase. A continuación, para cada una de las tres clases, enumero el total de sesiones filmadas y la fecha en que fueron realizadas las filmaciones. Todas ellas corresponden al último trimestre del curso escolar 1998-99:

<i>Sesiones filmadas crédito variable de matemáticas</i>			
	ABRIL 1999	MAYO 1999	JUNIO 1999
DÍAS:	13	4	1
	20	7	4*
	27	11*	8*
	30	14	
		18	
		21	
		25	
		28	
Nº SESIONES:	4	8	3
			*(sesiones no grabadas)
			TOTAL = 15

Sesiones filmadas crédito variable de sociales

	ABRIL 1999	MAYO 1999	JUNIO 1999	
DÍAS:	13 27	4 11* 18 25	1 8*	
Nº SESIONES:	2	4	2	TOTAL = 8 *(sesiones no grabadas)

Sesiones filmadas clase SEDEC

	ABRIL 1999	MAYO 1999	JUNIO 1999	
DÍAS:	16 30	7 14 21 28		
Nº SESIONES:	2	4		TOTAL = 6

Con el correr de los días el investigador de campo va teniendo nociones cada vez más claras de los fenómenos pertinentes para su estudio. Recuerdo que, en las primeras observaciones me sentía invadida por la preocupación de hallar las pistas importantes, de no dejar escapar datos, por anotar todo, por cómo interpretar aquello que iba anotando... Progresivamente esta sensación ha ido desapareciendo a lo cual ha contribuido el establecer nexos entre las sucesivas observaciones. La introducción de la filmación no fue tanto para reforzar la cientificidad de la observación asistemática¹, sino una técnica de apoyo para corroborar y profundizar en aspectos más concretos como era el caso de la dinámica de participación y de relaciones en el grupo clase.

Otro soporte para profundizar en estas relaciones lo encontré en la Sociometría², concretamente en una de sus técnicas: el test sociométrico. Recurrí a él para profundizar en el detalle de las relaciones internas (atracción, rechazo, preferencia de interacción, relaciones interactivas de hecho, etc.) en cada uno de los tres grupos de clase filmados: la clase de la

¹ En la presente investigación, al utilizar la observación como técnica y no como método, quedan descartadas posibles interpretaciones de este tipo. Pero, aunque no fuese tal el caso, la observación asistemática, en la que no se parte de un sistema de categorías previo, goza de un prestigio reconocido. M.T. Anguera (1983) dice que "la observación, que puede ser asistemática también alcanza, ciertamente, la jerarquía del método científico y, por lo tanto, la capacidad de describir y explicar el comportamiento por el hecho de haber obtenido datos adecuados y fiables, correspondientes a conductas, sucesos y/o situaciones perfectamente identificadas y enmarcadas en un contexto".

² Se denomina Sociometría al conjunto de técnicas que tienen por objeto conocer las relaciones internas de un grupo y el rol o la posición que el sujeto ocupa en ellas. Originariamente el método sociométrico se debe a Jacob Levy Moreno que en su obra *Who shall survive*, publicada en 1934, expone por primera vez y de forma consistente los fundamentos (Visauta, 1989). Entre el conjunto de técnicas sociométricas hay que distinguir entre aquellas que son estrictamente de tipo cualitativo, es decir, no admiten ninguna expresión numérica para describir el sistema de relaciones del grupo o la posición del sujeto, tales como el sociodrama, el psicodrama y el role playing; y otras técnicas que junto con la interpretación cualitativa, admiten una interpretación cuantitativa. Entre estas técnicas hay que destacar la técnica del ¿Adivina quién? y el test sociométrico (Cabrera y Espín, 1986).

asignatura del crédito variable de matemáticas, la del crédito variable de sociales y, la clase del SEDEC donde todo el grupo es alumnado marroquí. Específicamente mi interés prioritario era conocer la posición y el rol que ocupaban los alumnos marroquíes entre los autóctonos y entre ellos mismos en la clase del SEDEC.

En la clase de matemáticas se pasó el test sociométrico, en mayo de 1999, a todo el grupo de 13 alumnos. En la clase de sociales, la prueba se realizó a primeros de junio, y participaron 14 alumnos del total sobre los 19 que formaban el grupo. En el grupo del SEDEC, se pasó el test a finales de mayo de 1999 a 6 alumnos sobre 7. En la clase de matemáticas solo uno de los cuatro alumnos marroquíes no entendía ni el catalán ni el castellano; una de las alumnas marroquíes le explicó qué debía hacer y le tradujo el cuestionario. En la clase de sociales esta misma alumna hizo lo mismo con dos alumnos marroquíes de nivel similar al anterior. También me acompañó a la clase del SEDEC y fue traduciendo las explicaciones que yo les daba para cumplimentarlo y las preguntas del cuestionario. Asimismo respondió a las dudas que le plantearon algunos alumnos mientras lo estaban realizando.

El modelo de preguntas del test sociométrico utilizado en esta investigación, pertenece a un programa informático realizado por el Departament d'Ensenyament en 1988 para responder a la demanda latente del interés del profesorado de primaria y secundaria por esta técnica. Por tanto, está pensado para que lo utilice cualquier persona (maestros, monitores, tutores, etc.) sin necesidad de recurrir a un técnico. El cuestionario del test¹ consta de cuatro preguntas: dos preguntas del tipo de atracción y rechazo y dos preguntas en que se le pide al sujeto que diga qué compañeros le elegirían a él o lo rechazarían. Existen dos variantes de cuestionario: uno toma como referente el grupo de trabajo de clase y otro modelo el grupo de amistad. En nuestro caso hicimos uso de ambas.

En junio, un par de semanas antes de finalizar el curso académico 1998-99, solicité al profesorado información sobre el alumnado marroquí y también sus actitudes ante la educación multicultural. Los apremios de final de curso fue una de las razones por las que el profesorado se mostró poco propicio a colaborar lo cual me indujo a optar por unas encuestas a ser cumplimentadas en momentos libres. Son las encuestas utilizadas en la investigación de M. Bartolomé (1997)²: una guía de entrevista del profesorado –que en el caso de no llevarse a cabo como entrevista puede ser entregada al participante para que la cumplimente por su cuenta- y una escala de actitudes del profesorado frente a la educación multicultural. Acompañé ambas encuestas de una carta donde se explicaba el interés y objetivo de la investigación; las entregué en mano a un total de 26 profesores del IES . Sólo 6 personas as devolvieron cumplimentadas. No obstante, la información obtenida sirvió de orientación y

¹ C. Almar y V. Gil (1988). *Sociograma. Programa Informàtica Educativa*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.

² Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.

aproximación al tema que continuaríamos abordando en el siguiente curso académico.

Durante las vacaciones escolares de este mismo curso, consulté los expedientes académicos del alumnado marroquí matriculado desde el curso escolar 1993-94, fecha en que el instituto, en un inicio centro de educación primaria, paso a ser centro de educación secundaria. De cada alumno extraje una serie de datos relevantes para nuestro estudio: la fecha de llegada a nuestro país, miembros familiares con los que conviven, la escolarización en su país natal y en el nuestro, el conocimiento o no del idioma al llegar, el dominio del idioma actualmente, la escolarización de otros hermanos o hermanas, sus expedientes académicos, etc. El expediente de algunos alumnos marroquíes que habían cursado en nuestro país la enseñanza primaria, contenía datos sobre el progreso del alumno en un curso específico de primaria, informes que el centro de primaria había remitido al de secundaria con un resumen de los avances del alumno a lo largo de toda la etapa de primaria, informe a los padres sobre las materias de un curso con las correspondientes calificaciones y la evaluación del ciclo escolar. Los informes de alumnos marroquíes de incorporación tardía contenían documentos sobre el progreso del alumno emitidos por la maestra del PEC y, otros a cargo del tutor/a del curso de la ESO que daban fe de los avances de estos alumnos. Consulté también los "Informes para el alumnado de incorporación tardía", realizados por el psicopedagogo/a del EAP, con datos personales y académicos sobre algunos de estos alumnos en el momento de su ingreso al instituto. Había también algún que otro parte de faltas leves (por ejemplo hablar y molestar en clase) y la correspondiente amonestación por escrito.

Finalmente, otra relación de documentos a los que tuve acceso fue a informes sobre la organización del centro: organigrama, programaciones, calendario y horarios, diseño curricular, normativa de funcionamiento interno, funcionamiento de la cafetería, actividades extraescolares, horario de puertas y normativa de salidas, correspondencia; así como modelos diversos de comunicaciones: ficha informativa de salida, ficha económica de una salida, convocatoria de entrevistas con los padres, hojas de justificación de faltas de asistencia de los alumnos, comunicado al tutor, hoja de incidencias, hoja de asistencia, informe de progreso de la ESO, informe de progreso de Bachillerato, autorización de gastos, modelo de comunicación de faltas de asistencia o puntualidad y normas de presentación de trabajos. Todas estas fuentes secundarias, relativas a los alumnos y al centro, han proporcionado detalles complementarios; otros, han sido útiles para completar información, retrospectiva y prospectiva que de otra manera no hubiésemos conocido.

4.5.2. Curso 1999-2000: Entrevistas y la observación participante

Hasta aquí el trabajo de campo realizado durante el curso académico 1998-99. En el siguiente curso, 1999-2000, el trabajo de campo se inició en octubre de 1999 y se extendió hasta el final del curso, en junio de 2000. La información

recogida procede de la utilización conjunta de las técnicas fundamentales de la etnografía: la *observación participante* y la *entrevista*.

I. Entrevistas

Se confeccionaron tres tipos de guión de entrevista (ver detalles en los anexos 3.2; 3.3 y; 3.4, respectivamente)¹:

A) *Guión entrevista para el profesorado del instituto estructurado en 4 apartados*: 1) datos de identificación 2) opinión sobre cómo el centro afronta la presencia de alumnado marroquí 4) opinión sobre la actuación del profesorado con el alumnado marroquí.

B) *Guión entrevista para el alumnado marroquí*: Quedó estructurado en los siguientes apartados, con preguntas abiertas: 1) datos de identificación, 2) situación actual, 3) punto de vista comparativo entre la escuela en Marruecos y aquí, 4) aspectos relacionados con los aprendizajes escolares, 5) relaciones con los profesores y compañeros, 6) Opinión sobre si el centro ha de abrirse a ciertas peculiaridades de su cultura de origen, 7) expectativas futuras, 8) familia y centro escolar.

C) *Guión entrevista para el profesorado del TAE*:
Dividido en cinco apartados principales con diferentes subapartados en los que se pretendía sugerir al informante una línea orientativa de la temática a desarrollar libremente después en el sentido que considerase más idóneo. Los cinco apartados fueron: 1) adscripción y acogida del alumnado marroquí en el TAE, 2) características socioescolares de los alumnos marroquíes, 3) seguimiento y evolución de los alumnos en aprendizajes y comportamiento, 4) relaciones entre alumnado y profesores 5) opinión prospectiva.

A partir de estas entrevistas y de otras anteriores he acumulado información sobre creencias, expectativas, actitudes, sentimientos, opiniones, etc. de los alumnos y del profesorado respecto a la vida escolar en el centro. Ha sido posible así hacer una valoración más precisa de sus respectivos puntos de vista lo cual me ha permitido avanzar en el diagnóstico de la función socioeducativa en ambientes multiculturales.

Las entrevistas a los profesores fueron realizadas entre noviembre de 1999 y mayo del 2000. Participaron 29: 15 hombres y 14 mujeres. Para 14 profesores, éste era su primer año en el centro. 6 de estos últimos tenían en sus clases por primera vez a alumnos marroquíes. La mayoría de entrevistas se realizaron en catalán y algunas en castellano (para más detalles ver *anexo 3.5*). Casi todas tuvieron como escenario en la sala de profesores. Los entrevistados han

¹ Todas las citas que aparecen en este trabajo sobre las entrevistas, independientemente del idioma (castellano o catalán) en que se realizaron se transcriben en castellano.

sido identificados con un número (del 1 al 29)¹ y una letra, H si es hombre y M para las mujeres.

De diciembre de 1999 a mayo de 2000 entrevisté a un total de 21 alumnos marroquíes. Previamente, mediante una carta se les había notificado de ello a sus padres y solicitado autorización para hacerlo. Trece de los alumnos entrevistados son chicos y 8 chicas, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (más información en *anexo 3.6*). De ellos, 12 están matriculados en primer ciclo de la ESO, entre estos últimos 6 son también alumnos de la clase del TAE, 4 de segundo ciclo de la ESO y 2 de ellos asisten también al TAE, Por último 5 están en bachillerato: dos chicas en segundo y tres chicos en primero. Se han obviado todos los apellidos de los alumnos y se utilizan únicamente nombres propios (Mohamed, Mustafá, Fátima, etc.), que no necesariamente coinciden con el auténtico.

El lugar elegido para realizar las entrevistas con los alumnos fue la biblioteca y, en el caso de las dos alumnas de bachillerato, la cantina del instituto. Las entrevistas con todos estos alumnos no en catalán sino en castellano por ser la lengua que usan preferentemente. Con alumnos del TAE que entendían muy poco el castellano y que no lo hablaban, hizo de intérprete otro alumno marroquí. A algunos alumnos que sólo llevaban aquí un par de años, hubo que formular alguna de las preguntas de manera diferente de como aparecían en el guión o acompañarlas de ejemplos ello facilitó mejor su comprensión.

Los primeros contactos con el profesor y la profesora del aula del TAE, se iniciaron a principios de noviembre de 1999, cuando escasamente hacía unas semanas que se habían incorporado a este trabajo; se han mantenido hasta el final del curso, junio de 2000. Durante este período he realizado observaciones del aula dos o tres horas tres veces por semana, hasta febrero y, a partir de esta fecha, de una o dos veces por semana. Se aprovechaban estas sesiones para interactuar directamente (ayudar, conversar, preguntar...), tanto con el alumnado como con el profesorado. Los aspectos relevantes de las observaciones y todas las informaciones facilitadas por el profesorado, por iniciativa propia o a requerimiento nuestro, quedaron registradas en un bloc de notas de campo. La entrevista en profundidad se pospuso para junio, con el curso prácticamente finalizado, pues su objetivo era conocer la historia de este primer año de funcionamiento del aula TAE. Una primera entrevista no fue suficiente para recoger toda la información por lo que se fijó la fecha para una segunda entrevista una semana después.

Entrevisté, conjuntamente, a la profesora y al profesor del TAE. Se siguió el guión anteriormente presentado y, que fue elaborado para tal efecto. Los apartados del guión fueron el punto de partida pero el rumbo de la entrevista fue bastante libre. Los entrevistados introdujeron nuevos temas y comentarios que enriquecieron mucho el contenido de la misma. Puede decirse que fue una entrevista-conversación fluida. El hecho de reunir al mismo tiempo a ambos

¹ La tabla también incluye a los dos profesores pertenecientes al TAE, por lo que aparecen un total de 31 entrevistados.

profesores permitió profundizar en temas a los que difícilmente hubiéramos llegado con cada uno por separado. Las entrevistas se realizaron fuera del horario escolar y del centro.

Estas entrevistas han sido predominantemente *semiestructuradas*. El guión de preguntas abiertas se usó de manera flexible para orientar los temas y ordenar el contenido a tratar, evitando restricción sobre las contestaciones de los informantes lo cual permitió a éstos introducir otros temas evocados a partir de los que allí se le iban presentando. Estas contestaciones inesperadas dieron pie a indagar aspectos que no se habían previsto y que, a veces, sugerían relaciones impensadas. Otras veces, servían para penetrar más profundamente en temas tratados o, incluso, aclarar malentendidos, pedir comentarios que siempre enriquecían el tema abordado.

Con las entrevistas se corre el riesgo de que lo que está en la cabeza de los entrevistados se vea coloreado y afectado por el entrevistador. Es difícil que los niños con poco dominio del idioma expresen sus ideas y sentimientos. Casi con seguridad actuaron mecanismos de defensa del entrevistado como la proyección (atribuir a los otros sus propias actitudes) y la identificación que incita al entrevistado a conformarse con la idea que él imagina que es la que el entrevistador tiene de él. Se identifica así con una imagen que proyecta.

Los inconvenientes técnicos son bien conocidos. Tener que anotar las respuestas en el curso de la entrevista impide intercambiar miradas, gestos. Además se hace más lento el ritmo y el retraso entre preguntas puede llevar a algún olvido. Los registros mecánicos (vídeos sobre todo) pueden provocar en los niños sobre todo la actitud de "estar en el plateau". Las transcripciones de las cintas son gravosas en tiempo. Los registros anecdóticos y las notas de campo tienen el inconveniente de ser muy puntuales y son insuficientes como fuente de información. El diario de campo ofrece la libertad de escribir todas las ideas porque se siente como algo único, no compartido; aunque acostumbra a ser subjetivo, repetitivo, fragmenta la realidad y el análisis de la información es laborioso.

II. La observación participante

La *observación participante*¹ exige la presencia del observador en la "escena"; en nuestro caso los escenarios observados fueron: la sala de profesores, la secretaría, los pasillos, las puertas de entrada y salida, la biblioteca, la cantina, el patio donde observamos la ocupación del espacio en los tiempos de recreo, el gimnasio, el aula de informática y, la clase del TAE. También asistí a

¹ H. Velasco y A. Díaz (1997): "La historia de las ciencias de la educación es, ante todo, la historia de un pensamiento aplicado. Por eso, cuando los teóricos de la educación (y a veces los propios educadores) hablan de "observación participante", parecen estar refiriéndose a una participación activa por parte del investigador en los planes de reforma y transformación de las instituciones. En etnografía la participación es fundamentalmente una *intención* asociada a la situación de *estar presente* en el campo (...) En etnografía, la participación se refiere sobre todo a un estado del observador y no tanto a las transformaciones reales o virtuales de las instituciones observadas."

una reunión de padres, organizada por el profesorado del TAE en marzo, en la que se convocaron a los padres de los alumnos del TAE. Para hablar con ellos se contó con la colaboración de una intérprete.

De las observaciones se tomaban notas de campo in situ, excepto cuando el sentido de la oportunidad nos desaconsejaba hacerlo para no perturbar el desarrollo de la acción. Pero, para evitar sesgos interpretativos, tan pronto era posible escribía las notas pertinentes en el diario de campo. Paralelamente, en el diario de campo se llevaba un registro de observación de acontecimientos, conversaciones casuales, comentarios, charlas informales, incidentes, anécdotas, etc., así como hipótesis e interpretaciones surgidas durante la investigación. Mi intención ha sido trasladar los procesos en detalle diferenciando lo propio de lo que proviene de los demás y lo sirve de comentario a las voces de los otros. El diario fue, en consecuencia, una expresión diacrónica del curso de la investigación

El principal inconveniente de la observación es la presencia del observador que introduce una perturbación en el curso natural de los acontecimientos. Además están los obstáculos originados por las características humanas del observador: la variabilidad intrínseca, los sesgos, efecto causado en los sujetos, etc.¹ El papel social que al observador participante atribuyen los sujetos observados ejerce una influencia decisiva en el comportamiento de estos y, consiguientemente, en los datos recogidos. El observador debe contactar con los alumnos, en nuestro caso, sin dar a conocer el objetivo de su investigación para no interferir en la misma. La dificultad de comprensión mutua de quienes hablan lenguas tan distantes como el árabe y el castellano, es otro obstáculo a tener muy presente. A pesar de todo, el observador debe mantenerse atento a los matices del lenguaje y a los significados especiales dados a palabras comunes (sirven de indicador de los problemas y reacciones características del grupo).

Por su parte, los maestros hacen de su actividad profesional un coto bastante cerrado. Por añadidura, aquélla se halla hoy día sometida a una presión social intensa y es difícil conseguir de ellos una colaboración sin reticencias. Trabajan dentro de un horario laboral que tienden a cumplir estrictamente y no resulta fácil conseguir que dediquen su tiempo al entrevistador. De ahí la variedad (coyuntural) del escenario de nuestras intervenciones: la clase, la sala de profesores, la secretaría, los pasillos, las horas de entrada y salida, la biblioteca,...

Desde la óptica del observador hay más cosas a resaltar. Una de ellas es que tiene la impresión de que la observación participante es de bajo rendimiento:

¹ Para profundizar en el tema se recomienda la obra de M.T. Anguera (1992) en la que la autora basándose en Mucchielli (1974) señala los 4 criterios principales de las limitaciones de las observaciones:

- 1) Obstáculos generales ligados a la percepción como operación humana (la observación es el conjunto de la percepción más la interpretación: $O = P + I$)
- 2) Ecuación personal del observador (dificultades originadas por la manera de ser particular y subjetiva del observador)
- 3) Obstáculos provenientes del cuadro de referencia teórico (marco teórico incide excesivamente en la observación)
- 4) Modificación de los sujetos y de las situaciones por el hecho de su propia observación.

se invierte mucho tiempo y esfuerzo personal para obtener una cosecha de datos más bien magra. Ya he consignado que las observaciones han sido abiertas o asistemáticas, (no se partía de categorías preelaboradas y, para captarlas se ha utilizado una "lente amplia") pero esto mismo influye y restringe lo que se ha de observar. El observador tiene un punto de vista, prejuicios, creencias, formación, aptitudes, etc. Es decir, selecciona. Y la selectividad no se puede obviar porque el observador es el primer instrumento de observación que influirá sobre lo percibido, registrado y analizado y, finalmente descrito. No se puede ser un observador neutral, pero algunas de las ventajas del observador participante es que, debidamente entrenado, interactúa con todos los sujetos de una manera uniforme; alcanza a conseguir material y datos, de acceso restringido u ocultado; puede tener un movimiento libre en el espacio observacional y es portador del propio registro de eventos.

Podríamos enumerar más problemas; pero, quede claro que estos sesgos y dificultades no se deben exclusivamente al hecho de trabajar con una determinada metodología, como es la etnográfica y etogénica, o de situar el estudio en el ámbito social y educativo. A pesar de que la investigación social y educativa tradicionalmente ha intentado justificar sus propios procedimientos de investigación haciéndolos tan "científicos" y "objetivos" como ha sido posible, e imitando lo que se ha percibido como los métodos de las ciencias naturales, a estos métodos los sesgos y dificultades también le son concernientes. G. Walford (1995) ejemplifica acertadamente esta aseveración al traernos a la mente el estudio etnográfico del mundo cotidiano del laboratorio científico, realizado por Latour y Woolgar en 1979, el cual muestra claramente cómo los "hechos" científicos no se "descubren" sino que son el resultado de un extenso proceso de construcción social.

Termino confesando que la investigación etnográfica ha sido para mi una experiencia personal muy intensa. No ha sido cómodo mantener un equilibrio psicológico sano entre la objetividad de los datos a consignar y las interpretaciones que, casi inconscientemente, se acumulaban y superponían a los mismos. No ha sido fácil aparentar una neutralidad empática entre los diversos actores que llenaban cada vez la escena. Ha habido que superar desconfianza y desinterés por parte de unos y otros, persistir pacientemente para conseguir sus testimonios. Pero, al mismo tiempo, he podido captar desde dentro lo que es la vida diaria en el centro escolar, acercarme a todos sus protagonistas y vivir de cerca sus experiencias con el estado de ánimo que estas comportan: dedicación, decepción, aceptación de normas y desacatos, buen entendimiento y malentendidos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. Introducción

El análisis de los datos es una etapa de la investigación que pone en marcha el proceso de dar forma a la considerable cantidad de información que se ha ido generando. No es una etapa aislada del resto. El análisis implica, compilar los datos, organizarlos, validarlos, buscar regularidades, interpretarlos, dar sentido y coherencia, etc.¹ Es un proceso creativo, reflexivo y dinámico que requiere, como señala González, R. et al. (1990), estar abierto a nuevas perspectivas cuando el curso del proceso así lo precise.

Los enfoques a la hora de hacer el análisis de los datos dependen, por supuesto, de los tipos de datos recogidos y del marco conceptual metodológico utilizado, que en nuestro caso ha sido el interpretativo, propio de la metodología etnográfica. Para el desarrollo del análisis de los datos diferenciaremos dos fases: en la primera de ellas trabajaremos de un modo esencialmente cuantitativo los datos provenientes de las filmaciones, del test sociométrico y del cuestionario al profesorado mencionado en el capítulo anterior. En la segunda fase, se procederá a categorizar el resto de información cualitativa recogida durante los cursos académicos 98-99 y 99-2000 y se recurrirá a la triangulación para validar los datos. Estas dos fases de análisis no son de ninguna manera excluyentes; al contrario, han de integrarse adecuadamente aportando un sentido más sistémico y coherente. Los resultados cuantitativos se presentan en el apartado 2 de este capítulo y los del análisis cualitativo se inician en este mismo capítulo y prosiguen en el siguiente que constituirá el "producto final" de esta investigación.

¹ R. Bogdan y S. Biklen (1982) definen el análisis como: "la organización y la búsqueda sistemática de la información que se ha recogido en las entrevistas, notas de campo, diario de investigación y todos los materiales acumulados, para aumentar la comprensión de los datos y para capacitar a la persona que investiga a presentar lo que ha descubierto a los otros".

2. Primera fase de análisis. Análisis cuantitativo

2.1. Presentación de los datos

En esta primera fase los datos procedentes de los registros de vídeo, de las anotaciones durante las sesiones de filmación, de tests sociométricos y del cuestionario al profesorado han sufrido un proceso de cuantificación a través de una previa codificación y categorización. Los alumnos filmados y los que han respondido el test son los mismos. En total son tres grupos de alumnos: el grupo de 1º de ESO que realizaban un crédito variable de matemáticas; un grupo de 2º de ESO de un crédito variable de sociales y; el grupo de alumnos marroquíes de la clase del SEDEC. Comenzaremos por describir el proceso seguido en el análisis de la información procedente de las filmaciones.

2.1. 1. Filmaciones (vídeo)

La revisión de trabajos de diferentes autores¹ sobre metodología observacional y sobre el análisis de la interacción ha sido mi referente y ayuda para sumergirme en este proceso de organización y análisis de los datos sobre las interacciones en el aula entre profesor-alumno, la participación e intervención de los alumnos, poniendo énfasis en el alumnado marroquí y, los estilos de los docentes. El análisis de las sesiones de filmación se ha efectuado mediante los pasos siguientes:

1. *Visualizar las filmaciones* al efecto de fragmentarlas en episodios (como propone el método etogénico) con un principio y un fin reconocibles. En cada uno la secuencia de acciones ha de tener cierto significado.
2. *Codificación² de los datos*: se optó por el muestreo de sucesos³ o episodios.
3. *Definición operativa y selección de las categorías*: las categorías propuestas fueron definidas operativamente⁴. En el inicio se contaba con un

¹ Pueden citarse como ejemplos las obras de: Anguera, M.T. (1992). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra; Anguera, M.T. (Coord.) (1999). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona; Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata; Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla; Flanders, N. (1966). *Interaction analysis in the classroom: a manual for observers*. Michigan: University of Michigan; Hycner, R.H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303; Stubs, M. y Delamont, S. (Eds.) (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau; Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata; Wittrock, M. (Comp.) (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós; Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

² La transformación de los datos cualitativos obtenidos en la observación y otras técnicas de forma que sean susceptibles de un tratamiento cuantitativo recibe el nombre de *codificación*. (...) La codificación de los datos cualitativos comporta dos operaciones, que son la separación del material cualitativo en unidades y el establecimiento de series de categorías en las que puede clasificarse dicho material. (Anguera, M.T. (1992).

³ La primera ventaja del muestreo de sucesos es que estructura el campo de observación en unidades naturales de conducta y situación. La única desventaja es que, a pesar de centrarse en el episodio completo de conducta, lo separa de las condiciones o situaciones del pasado que pueden haber llevado al suceso. Pero en este estudio tal inconveniente queda neutralizado al contemplarse desde la metodología etnográfica y etogénica propuesta.

considerable número de categorías, pero paulatinamente se vio que se podían agrupar y reducir su número.

Categorías profesorado. Las categorías finales seleccionadas para codificar las acciones del profesorado fueron las seis siguientes:

Categoría 1. Pregunta general: el profesor realiza una pregunta a toda la clase sin dirigirse a nadie en particular.

Categoría 2. Pregunta a alumno concreto: el profesor pregunta a un alumno para que dé una definición, o que dé una aclaración de algo o para que conteste alguna cuestión oralmente o le pide salir a la pizarra a hacer alguna actividad.

Categoría 3. Respuesta positiva: el profesor confirma, desarrolla o se apoya en las ideas o respuesta correcta sugerida por el alumno; felicita al alumno por la respuesta o; ofrece una definición o reformulación de algo basándose en la respuesta del alumno.

Categoría 4. Respuesta correctiva-instructiva: el profesor corrige la respuesta incorrecta del alumno, bien explícitamente o bien repitiendo la versión correcta implicando una crítica o juicio de valor de alguna clase; le hace una aclaración o le amplía información.

Categoría 5. Atención particular: el profesor se dirige a un alumno para atenderlo de manera individualizada.

Categoría 6. Llama al orden: el profesor pide silencio, regaña o llama la atención a toda la clase o a uno o varios alumnos.

Categorías alumnado. Las categorías para el alumnado han sido las diez siguientes:

Categoría 1. Pregunta: El alumno hace una pregunta al profesor/a. Puede que sea para pedir aclaraciones o solicitar más información o el procedimiento para realizar alguna actividad.

Categoría 2. Pide intervenir: el alumno levanta la mano para intervenir.

Categoría 3. Recibe respuesta positiva: el alumno recibe del profesor confirmación de que su respuesta fue correcta; es felicitado por la respuesta o el profesor ofrece una definición o reformulación de algo basándose en la respuesta del alumno.

⁴ Definición operativa que permite que todos actúen desde las mismas bases de comprensión, define un término de modo que todo el mundo entienda cómo va a ser usado por la persona que lo define. Ayuda a que otros puedan "operar" desde las mismas bases conceptuales.

Categoría 4. Recibe respuesta instructiva: el alumno recibe del profesor corrección a su respuesta incorrecta; una aclaración o ampliación de información.

Categoría 5. Recibe atención particular: el alumno recibe del profesor atención de manera individualizada.

Categoría 6. Distorsiona: el profesor ha llamado la atención al alumno porque habla en clase, estorba a algún compañero, no trabaja, etc.

Categoría 7. Trabaja en pizarra: el alumno sale a la pizarra a exponer ya sea en respuesta a la demanda del profesor ya sea de manera voluntaria.

Categoría 8. Respuesta correcta: el alumno responde correctamente a una pregunta que el profesor le hizo a él, a la clase o a otro alumno.

Categoría 9. Respuesta incorrecta: el alumno responde incorrectamente a la pregunta que el profesor le hizo a él o a la clase en general.

Categoría 10. No respuesta: el alumno guarda silencio cuando el profesor le hace alguna pregunta.

4. *Elaboración hoja de registro* donde se identifica la asignatura o grupo de clase, el número de la sesión filmada y la fecha en que se grabó. En la parte superior de la hoja, aparecen claramente las categorías. La hoja queda dividida en dos columnas para anotar las categorías que corresponden al profesor/a y al alumnado respectivamente.
5. *Transcripción:* Las acciones categorizadas del profesor quedan transcritas en la columna izquierda de la hoja de registro y al lado aparece el número de categoría correspondiente. Y a la derecha del registro se hace lo mismo para los alumnos. Entre las transcripciones de la izquierda y de la derecha existe una correspondencia que permite leer la transcripción temporalmente en orden.
6. *Elaboración de tablas o tarjetas de codificación:* en las que se cuantifican las diferentes categorías, tanto del profesor/a como de cada alumno en cada sesión. Para cada grupo se hace también una tarjeta de codificación incluyendo el total de las sesiones. En ella se incluyen además la media que resulta de dividir el total de cada una de las categorías por el número de sesiones a las que asistió cada participante.
7. *Elaboración de histogramas* del profesorado y de los alumnos, individualmente y por grupos.
8. *Identificación de hallazgos relevantes.*

El factor que requirió más tiempo de la fase cuantitativa fue el proceso de elaborar un sistema de codificación que pudiese ser utilizado de forma fiable. Los aspectos de fiabilidad son complejos y se vinculan con los problemas de la validez¹. Dado que es posible medir con fiabilidad conductas que tienen escasa validez con referencia al problema en estudio o el segmento de la realidad observado, será necesario explorar la relación entre fiabilidad y validez. Para contemplar esta cuestión, previamente a la codificación de las categorías, dos observadores visualizaron independientemente, de entre las 29 sesiones, la primera de matemáticas, sociales y catalán.

Se fueron contrastando los listados después hasta determinar las categorías definitivas. Ello implicó reelaborar el sistema de codificación, ponerlo a prueba, compararlo y aplicarlo hasta alcanzar un nivel de acuerdo satisfactorio. Una vez desarrollada una versión final del sistema de codificación, con las categorías definitivas, cada uno de los observadores de manera independiente, codificamos las transcripciones de las 3 sesiones. El siguiente paso fue estimar el grado de concordancia entre los dos observadores para codificar la información; o sea, la fiabilidad inter-rater. Un método fácil y rápido de calcularla es determinar la correlación entre los resultados de las personas que han realizado la codificación. Los pasos a seguir para su cálculo son los siguientes:

1. *Marcas totales*: Contar el número de rayas o marcas totales en las categorías de cada una de las observaciones hechas.
2. *Coincidencias*: Contar el número de coincidencias de las marcas para cada una de las categorías —en el caso en que las dos observaciones tengan el mismo número de marcas en una o más categorías, se contabiliza como una-, una marca para la misma conducta.
3. *Dividir las coincidencias por el número de marcas*: Dividir el número de coincidencias por el total de marcas.
4. *Multiplicar el resultado por el número de observadores*: Multiplicar el resultado por el número de observadores (u observaciones en el caso de fiabilidad intra-observaciones repetidas).

La correlación de los dos observadores en cada una de las 3 sesiones de filmación han sido: 0.87 para la clase de matemáticas; 0.79 para sociales y; 0.95 para SEDEC. La media de las correlaciones de las tres sesiones es de 0.87. Existe, pues, un buen grado de concordancia entre observadores; es decir, una buena fiabilidad² entre un observador y el otro. En el *anexo 4.1* se adjuntan los resultados de estas correlaciones, calculados siguiendo los pasos anteriormente descritos.

¹ Herbert y Attridge, 1975 citados por Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989) definen esa relación de la siguiente manera: "Genéricamente, la validez se refiere al grado en el que las mediciones obtenidas mediante un instrumento realmente describen lo que pretenden describir; la fiabilidad se refiere al grado de exactitud y coherencia con que lo hacen".

² Es importante que la fiabilidad sea alta (preferiblemente 0.80 o más) tanto en el cálculo de la correlación inter-rater como en la intra-rater. Si no fuese así, el observador tendría que encontrar la razón y el remedio al problema.

Otro tipo de fiabilidad que quisimos comprobar es la intra-observador, que evalúa el grado de consistencia de un mismo observador al registrar la misma sesión dos o más veces. La sesión elegida en esta ocasión fue la segunda filmación de la clase de sociales. A tal efecto, transcribí y codifiqué esta misma sesión dos veces. Por el procedimiento anterior hallé la correlación entre los diferentes registros, la cifra resultante fue de 0.88 (ver en el *anexo 4.2*). Como tal correlación indica una alta fiabilidad, fue suficiente para dar por válido el grado de consistencia y no repetí el proceso con ninguna otra sesión; pasando a transcribir y codificar el total de las 29 sesiones.

Todas las sesiones filmadas transcritas en sus correspondientes hojas de registro, las tablas o tarjetas con la codificación de los datos cualitativos y, las gráficas y los histogramas se conservan pero, dada su extensión, no las adjuntamos a este trabajo. Un ejemplo de cada uno de ellos aparece al final de este capítulo en el *anexo 4.3*.

Los resultados y conclusiones de todas estas técnicas constituyen el material para la reflexión desde un punto de vista cualitativo. Serán comentados también como información adicional en el próximo capítulo que constituye el informe etnográfico.

2.1.2. Test sociométrico

Su propósito es destacar los sentimientos de atracción, indiferencia y rechazo entre los miembros de un grupo. En el aula, muestra la estructura social de la clase (Hopkins, 1989). En nuestro caso se trata de identificar las relaciones que establece el alumnado marroquí con el grupo clase y la de éste hacia ellos. En el aula del SEDEC, el interés era conocer la estructura de las relaciones dentro del grupo de alumnos marroquíes durante su primer año de escolarización en el instituto. Para administrar el test sociométrico a cada alumno se le entregó una hoja de papel donde aparecía el nombre de todos los alumnos del grupo. Al lado del nombre se escribió un número que se enganchó al alumno en la espalda con el fin de que todos lo identificasen correctamente. Sobre todo se hizo pensando en los alumnos marroquíes recién llegados. Para los autóctonos identificar a los marroquíes llegados aquel curso no era difícil porque éstos eran sólo dos por clase. Una alumna marroquí hizo de intérprete con los que no sabían el castellano ni el catalán.

Explicamos por encima a los alumnos el objetivo de esta prueba sin hacer mención alguna del interés por el alumnado marroquí. Se les pidió que cumplimentasen el test con sinceridad, asegurándoles que sus elecciones no serían conocidas por los compañeros. En el análisis los nombres que aparecen son ficticios para mantener la confidencialidad y el anonimato de los alumnos. El proceso seguido para pasar esta técnica y analizar las opciones de los

alumnos es el que aparece en el propio programa informático Sociograma¹, que comprende:

1. El test sociométrico:

- 1.1 Modelo con preguntas referentes a un grupo de amistad
- 1.2. Modelo con preguntas referentes a un grupo de trabajo

2. Tablas sociomátricas:

2.1. Matriz de elecciones: es un cuadro de doble entrada en el que se puede ver a quién ha escogido cada miembro y en qué orden de preferencia teniendo en cuenta que sólo se contabilizan las seis primeras elecciones. También se puede ver el total de elecciones emitidas y recibidas por parte de cada individuo y el índice de popularidad de cada uno.

2.2. Matriz de elecciones recíprocas: Gracias a este cuadro de doble entrada podemos saber rápidamente qué individuos se han escogido mutuamente. En esta matriz todo serán ceros excepto las elecciones recíprocas que aparecen con una X.

2.3. Matriz de rechazos: esta matriz facilita el número total de rechazos emitidos y recibidos por parte de cada miembro del grupo.

2.4. Matriz de rechazos recíprocos: Su funcionamiento es equivalente antitético al de la matriz de elecciones recíprocas.

3. Cálculo de los valores e índices:

3.1 Valores sociométricos: nos indican los resultados directos que se obtienen de la matriz sociométrica. El número de elecciones y rechazos (emitidos; recibidos; recíprocos; acertados y; supuestos).

3.2. Índices sociométricos: se denomina índice a la relación existente entre dos valores sociométricos. Estos índices son de:

- *Popularidad:* indica el porcentaje de elecciones que un miembro ha recibido del resto del grupo.

- *Antipatía:* indica el porcentaje de rechazos que un miembro ha recibido del resto del grupo.

- *Reciprocidad positiva:* indica el porcentaje de elecciones recíprocas sobre las emitidas.

¹ Almar, C. y Gil, V. (1988). *Sociograma. Programa Informàtica Educativa*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

- *Reciprocidad negativa*: indica el porcentaje de rechazos recíprocos sobre las emitidas.

- *Autovaloración*: indica el porcentaje de elecciones recibidas sobre las supuestas.

- *Socioempatía*: indica el porcentaje de elecciones acertadas sobre las supuestas. Su valor nos proporciona el nivel de percepción de la posición de cada miembro dentro del grupo.

- *Expansividad positiva*: indica el porcentaje de elecciones que un miembro ha emitido sobre el resto del grupo. La abertura hacia el grupo.

- *Expansividad negativa*: indica el porcentaje de rechazos que un miembro ha emitido sobre el resto del grupo. El rechazo hacia el grupo.

Cohesión grupal: indica el grado de intensidad de las interacciones de los miembros del grupo.

4. Fichas individuales:

En cada ficha individual hay cuatro apartados:

- a) Resume las elecciones y rechazos reales; elecciones y rechazos emitidos y; elecciones y rechazos recibidos.
- b) Recoge las elecciones y rechazos supuestos y; los acertados.
- c) Se relacionan las elecciones y rechazos recíprocos.
- d) Se detallan todos los datos numéricos y todos los índices individuales.

5. Gráficos individuales:

En los gráficos individuales se incluyen tres niveles o apartados que corresponden a la opinión de la persona en cuestión (que se denomina "A") sobre cada miembro del grupo:

Zona 1: Escogidos

Zona 0: Indiferentes: no opinan sobre ellos

Zona -1: Rechazados

6. Relación de subgrupos:

A partir de las matrices de elecciones recíprocas y de la de rechazos se elabora un listado de subgrupos siguiendo los criterios establecidos en esta técnica.

Para el análisis y resultados de cada grupo (se presentará un ejemplo en el *anexo 4.4* de este capítulo) se han utilizado todos los elementos de análisis que nos ofrece el programa informático Sociograma. Y, para la interpretación y confirmación de los resultados se ha tenido presente también la información adicional proveniente de las observaciones y las notas tomadas en las clases; así como el conocimiento que teníamos de la ubicación y distribución de los

alumnos en el aula a través de nuestra prolongada presencia en éstas. En el apartado de resultados cuantitativos comentaremos los datos más significativos.

2.1.3. Cuestionario profesorado

Tanto la Guía de entrevista al profesorado como la Escala de actitudes del profesorado corresponden a las publicadas en un trabajo coordinado por M. Bartolomé (1997). Para nuestro estudio se utilizaron tal como habían sido publicadas, modificando únicamente la consigna de que las situaciones a las que se referían se debían contextualizar en el ámbito de la Educación Secundaria en vez de en la Primaria. Consta de un total de 29 preguntas distribuyéndose su contenido en 7 dimensiones:

1. Proceso de adscripción de las minorías a las aulas.
2. Planificación inicial de las actividades escolares.
3. Naturaleza de la intervención individualizada del profesorado al alumnado de minorías.
4. Valoración de los recursos humanos y materiales específicos para situaciones multiculturales.
5. La relación profesorado-familias.
6. Valoración de la experiencia como profesor en aula multicultural.
7. Percepción del profesorado sobre los atributos que caracterizan a las minorías.

El objetivo de la Escala de actitudes para el profesorado es, según sus autores, “conocer las actitudes del profesorado de Educación Primaria ante la educación multicultural, a partir de su grado de acuerdo expresado en juicios relativos a los efectos de la educación multicultural en el alumnado, el profesorado, el trabajo en el aula y la organización escolar” (Bartolomé, 1997). Sobre el tema objeto de estudio los autores seleccionaron las siguientes 4 dimensiones:

1. Efectos que produce la educación multicultural en el alumnado relativos a: socialización, aprendizaje, personalidad, interés o motivación, valores, disciplina.
2. Efectos que se producen en el profesorado, relativos a: su trabajo en el aula, relación con el alumnado, su formación, su personalidad.
3. Efectos en el trabajo del aula, relativos a: programación de materias, materiales utilizados, contenidos que se trabajan, experiencias de aprendizaje.
4. Papel de la escuela: organización y tipo de enseñanza, asignación del alumnado al aula y a la escuela.

Nuestro interés era conocer, merced a estos instrumentos, las opiniones del profesorado del IES sobre los temas de estudio tal como quedan reflejados en estos protocolos. Pero el número de cuestionarios respondidos fue muy escaso

por lo que es imposible obtener datos fiables¹. Nuestra opción ha sido considerarlos conjuntamente con el resto de la información y datos recogidos e interpretarlos cualitativamente. No obstante, queremos señalar que estos cuestionarios fueron útiles, a título prospectivo para la realización de las posteriores entrevistas porque supusieron un primer acercamiento al tema en general y una orientación en la línea a seguir frente a aspectos que se mostraron relevantes a posteriori.

2.2. Resultados del análisis cuantitativo

2.2.1. Filmaciones

El análisis de los datos obtenidos a partir de las filmaciones efectuadas en las tres clases (matemáticas, sociales y catalán) sirven para detectar las modalidades de interacción y el nivel de intervención y participación entre los alumnos de la clase y el profesor/a. El tema ha de analizarse desde una perspectiva diferencial, es decir, tomando en cuenta el alumnado marroquí y el autóctono. Previamente, en base a la cuantificación de las categorías del profesorado², se mencionará cuál es la dinámica metodológica que sigue cada uno de los tres profesores para iniciar y mantener la estructura de las interacciones tanto con la clase como con los alumnos. Aquí no sólo es determinante las características o perfil del profesor/a, sino que la personalidad del profesor/a y las características peculiares del grupo clase se influyen continua y bidireccionalmente.

A) Clases del crédito variable de matemáticas

A.1. Cuantificación de las categorías del profesorado

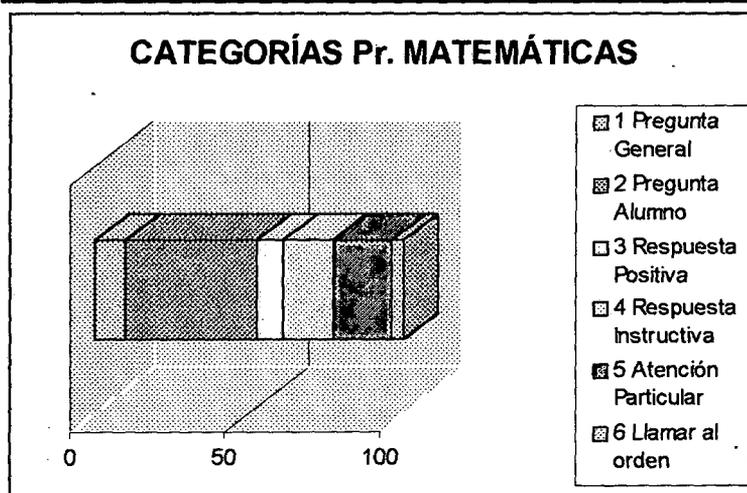
Para conocer la estructura de interacciones del profesorado nos basaremos en la cuantificación de las 6 categorías que definen su actuación fijándonos en el número de veces que se repite cada una de las categorías. En el caso de la profesora de esta clase, en las 12 sesiones filmadas, se comprueba que casi la mitad de sus intervenciones (un 42.82%) están dirigidas a hacer preguntas a los alumnos individualmente. En orden progresivo de mayor a menor, la siguiente acción más frecuente es atender particularmente a los alumnos (19.45%); seguida de dar aclaraciones o rectificar las respuestas incorrectas de los alumnos (16.15%). En un 9.57% se cifra la cantidad de preguntas que plantea a nivel general a toda la clase. Felicitar o confirmar las respuestas correctas de los alumnos supone un 8.23%. Y, en último lugar se sitúa las

¹ Sastre, S. et al. (1999): "Hay que ser coherente desde el principio hasta el fin con la metodología a utilizar: a una recogida de datos exhaustiva, profunda, con pocos sujetos, no puede aplicársele como única medida de tratamiento de datos un análisis cuantitativo, no es justificable el esfuerzo y tipo de datos recogidos con el tratamiento posterior. Y al contrario, con una recogida de datos numerosa pero superficial o puntual, no puede esperarse que sea operativo la aplicación de una metodología de análisis cualitativa. Si abogamos por una recogida de datos cualitativa, en profundidad, funcional, no debería ir acompañada de un tratamiento estadístico clásico".

² Véase el total de las categorías de las filmaciones del profesorado en la Tabla y Gráfica del *anexo 5.5* de este capítulo.

veces que la profesora tuvo que llamar al orden (3.76%). Para una mejor visualización de estas cifras las reflejamos en la tabla y gráfica siguientes:

CATEGORÍAS					
1 Pregunta General	2 Pregunta Alumno	3 Respuesta Positiva	4 Respuesta Instructiva	5 Atención Particular	6 Llamar al orden
9,57%	42,82%	8,23%	16,15%	19,45%	3,76%



Podemos concluir que la metodología que sigue esta profesora es plantear a nivel individual muchas preguntas a los alumnos (frecuentemente lo hace empezando por el alumno primero de una fila y prosigue consecutivamente hasta haber preguntado a toda la clase). Cuando los alumnos realizan ejercicios prácticos acostumbra a dar una atención individualizada pasando por los diferentes pupitres. Teniendo en cuenta el total de preguntas que realiza (individuales o generales) y que las intervenciones que los alumnos hacen por iniciativa propia son escasas, cuando actúa lo hace para corregir respuestas equivocadas de los alumnos. También felicita a los alumnos por sus intervenciones. Es la profesora que más felicitaciones da. En comparación con los otros dos profesores es asimismo, con diferencia, la que menos veces tiene que llamar al orden. Los casos aislados los resuelve rápidamente con un simple aviso (por ejemplo pide al alumno que no hable cuando ella explica). En su clase no se producen nunca distorsiones significativas que impiden la continuidad de la lección.

A.2. Cuantificación de las categorías del alumnado

Antes de comentar la cuantificación de las categorías de las sesiones y de los 13 alumnos, señalamos que este grupo es especialmente atractivo para nuestro estudio porque en él concurren las diferentes tipologías de alumnado de procedencia marroquí (de 3 alumnas y un alumno) en función de los años que llevan aquí y de su previa escolarización. Ehsan, una alumna nacida y escolarizada aquí. Safya, que llegó en el 1996, había cursado en Marruecos

hasta 5º de primaria; al llegar aquí repitió 5º y después cursó 6º de primaria, 1º de secundaria y, en el curso actual realiza 2º de ESO. Fadua, llegó aquí en el verano del 1998 y en Marruecos había cursado toda la primaria. Aquí en el IES empezó en 1º de ESO y ahora cursa 2º. Después de su primer trimestre en el IES dejó de asistir a las clases de la maestra terapeuta y de compensatoria para aprender el idioma. Durante el segundo trimestre siguió haciendo dos clases a la semana de refuerzo de lengua catalana y, al tercer trimestre ya no precisó más refuerzo. El cuarto alumno es Mustafá que llegó en la misma fecha que Fadua. En su país había recibido escolarización en la mezquita a la que asistió durante algunos años (cinco según me comentó). Al llegar aquí lo matricularon, por su edad, en 1º de ESO. A diferencia de Fadua, durante su primer año académico a Mustafá se le mantuvo la atención específica para que aprendiese la lengua y el actual curso lo ha seguido incorporado al aula del TAE.

Iremos comentando las intervenciones y participación de cada uno de los alumnos de esta clase de matemáticas y cuál es la atención que reciben por parte de la profesora. Lo haremos apoyándonos en la cuantificación de las categorías de las sesiones registradas de este alumnado (véase *anexo 6. 6* de este capítulo¹) y en base a las cuatro dimensiones que a tal efecto hemos establecido. Estas cuatro dimensiones son el resultado de agrupar el total de las 10 categorías de la manera siguiente: una primera dimensión es la referente a la participación y las intervenciones del alumno (resultante de la reunión de las categorías 1, 2, 7, 8 y 9); la segunda es la que se crea en base a las respuestas que da el profesor a la intervención del alumno y la atención que le presta (categorías 3, 4 y 5); la tercera, la que nos indica si el alumno es llamado al orden por su comportamiento (categoría 6) y; la cuarta, la que nos revela las respuestas o intervenciones erróneas y las veces que no sabe responder el alumno/a a lo que se le pregunta (categorías 9 y 10). En el cuadro siguiente reflejamos las cuatro dimensiones con el nombre asignado y las categorías que agrupa:

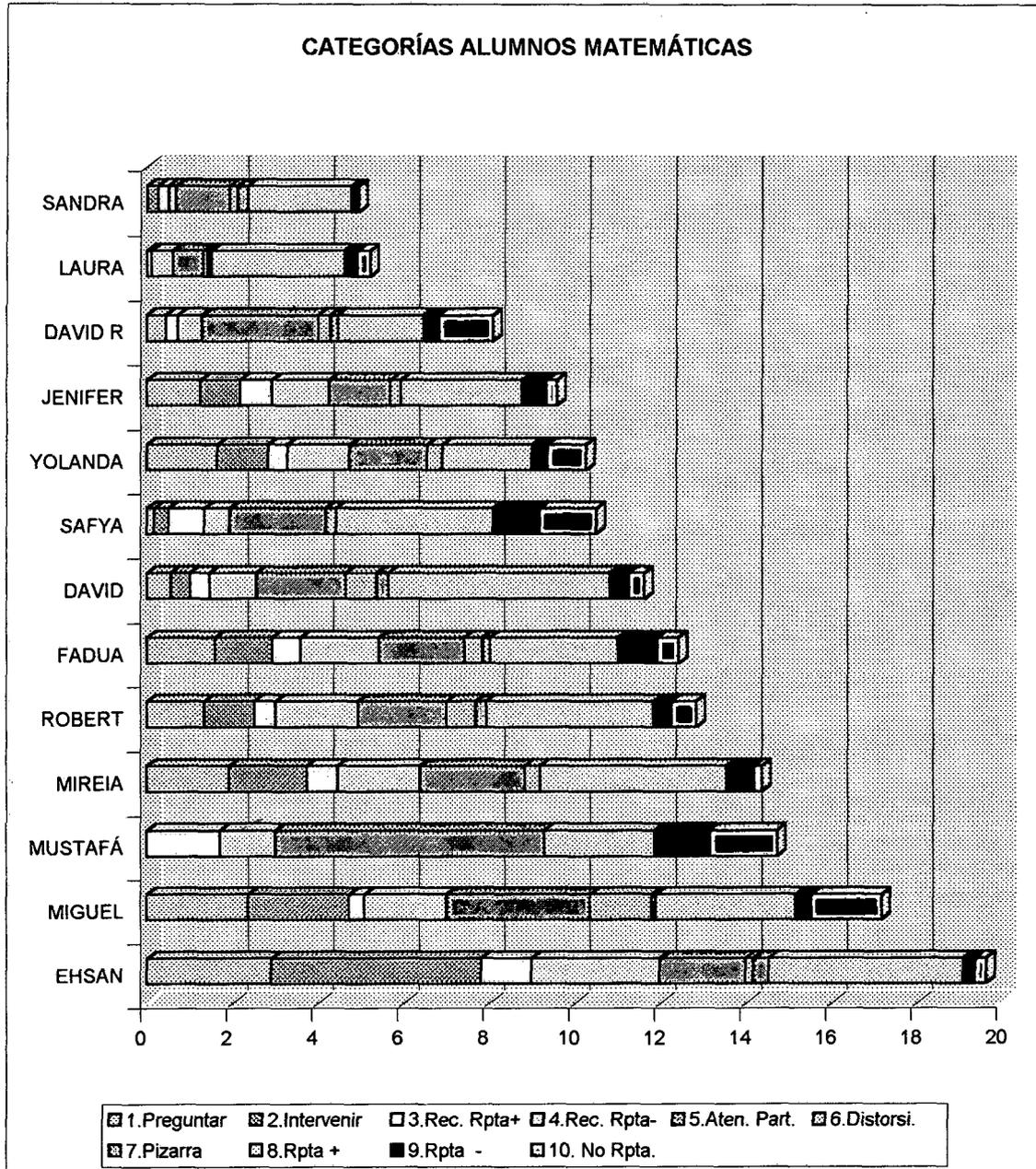
DIMENSIONES	CATEGORÍAS
1. Intervención	1, 2, 7, 8 y 9
2. Interacción profesor-alumno	3, 4 y 5
3. Indisciplina	6
4. Error u omisión	9 y 10

Cuadro: Dimensiones categorías del alumnado

Antes de pasar a detallar la actuación de cada alumno en cada una de las dimensiones, introduciremos algunos comentarios del conjunto de la clase sobre el total de categorías señalando en orden progresivo, de mayor a menor, la participación e interacción del alumnado. Observaremos que, del conjunto de alumnos de matemáticas, Ehsan, la alumna de procedencia marroquí nacida y escolarizada aquí, es la que más interactúa (una media de casi 20 veces por

¹ Estos datos sobre el total de las sesiones aparecen en dos tablas: 1) En una de ellas figura el registro de las 10 categorías para cada uno de los alumnos; indicando el número de veces en que se producen estas acciones, el porcentaje que representa y las medias. 2) En la otra aparecen los datos resultantes de agrupar las categorías en cuatro dimensiones. Además, tomando como referencia las medias calculadas se han hecho cinco gráficas: una que agrupa el total de categorías del conjunto de alumnos y una para cada una de las 4 dimensiones. Esta misma estructura la seguiremos para interpretar los datos de las otras dos clases filmadas.

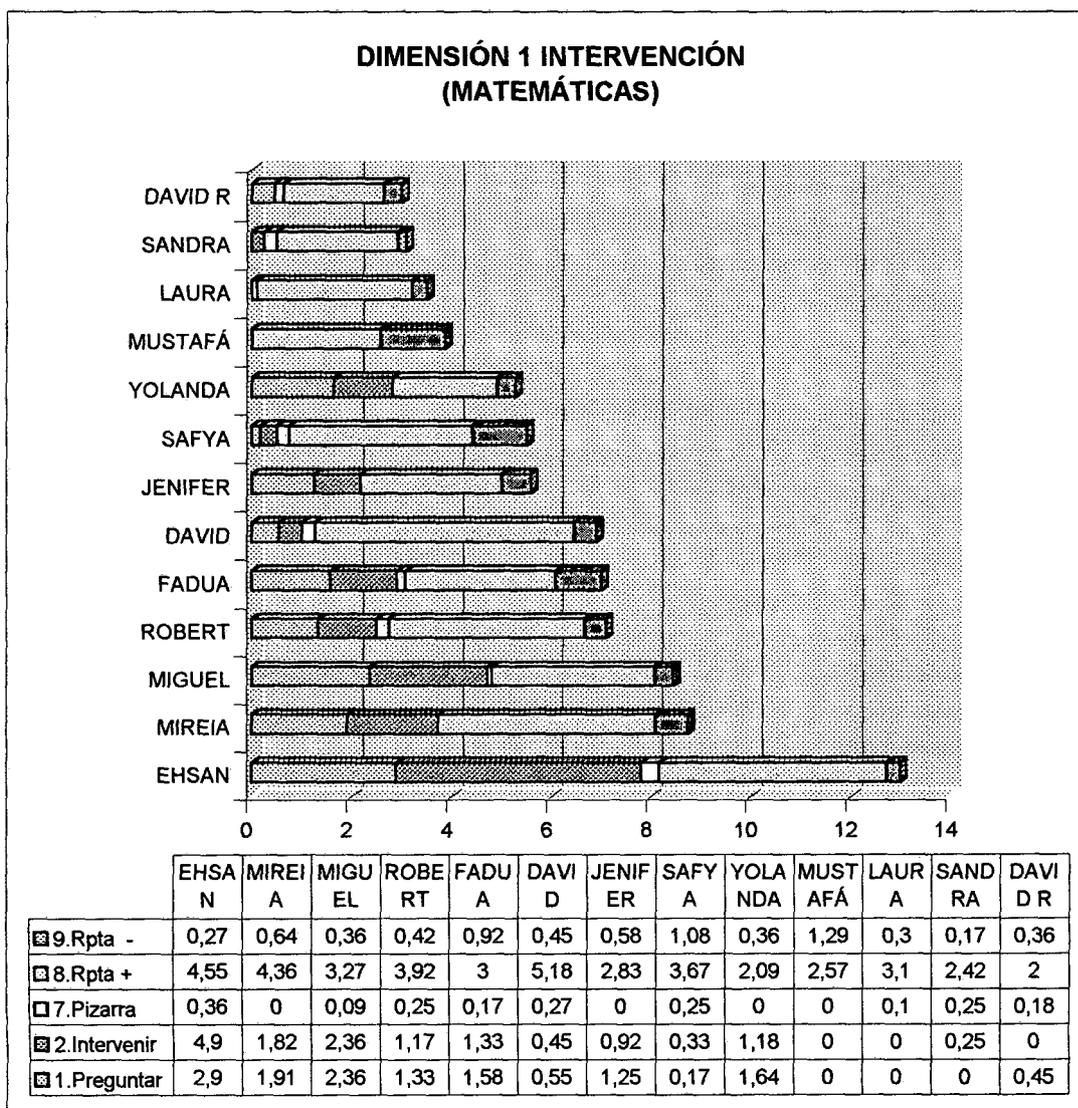
sesión). En tercer lugar está Mustafá, recién llegado este curso de Marruecos, con una media de 14,72; aunque su puntuación alta responde a una tipología diferente de sus interacciones como detallaremos al explicarlo en relación con las dimensiones. En sexto lugar, con una puntuación de 12,42 tenemos a Fadua, la otra alumna marroquí recién llegada también en este curso. En octavo lugar está Safya, la alumna marroquí llegada hace tres años y medio con una puntuación de 10,49. Le siguen 5 alumnos autóctonos con puntuaciones comprendidas entre el 10,26 y el 4,93. Gráficamente su representación es la siguiente:



Hecha esta presentación con el conjunto de categorías ahora pasamos a comentar las intervenciones y participación del alumnado en la clase, haciendo hincapié en los resultados del alumnado marroquí, a partir de cada una de las cuatro dimensiones.

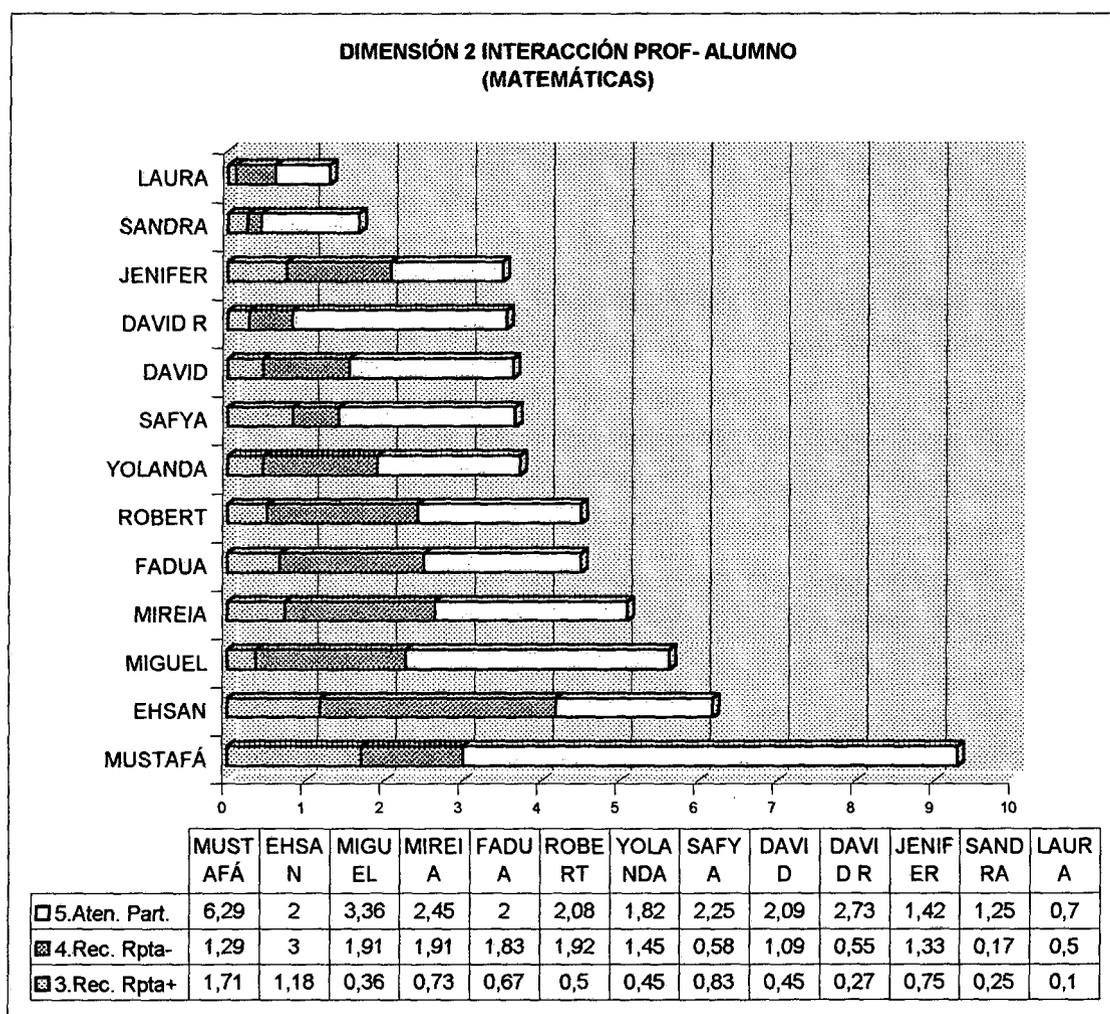
Dimensión 1. Intervención.

Ehsan, en primer lugar es la que más pregunta y sobre todo la que más solicita intervenir, con una media de 12,98 veces por clase. Sus intervenciones no sólo son frecuentes sino que también son correctas. Tiene muy pocas respuestas incorrectas (0,27) e insignificantes con relación a su alto nivel de participación. Le siguen tres alumnos autóctonos con una media comprendida entre 7-8 veces por sesión. En quinto lugar está Fadua, con una media de 7 intervenciones por sesión y con un perfil proporcionalmente muy similar a Ehsan. En octavo lugar con una media de 5,50 está Safya. Su perfil es diferente; prácticamente no pregunta ni interviene por iniciativa propia, su nivel de intervención se debe básicamente a las respuestas que da a la profesora y, proporcionalmente, tiene más respuestas correctas e incorrectas que las otras dos compañeras. En décimo lugar está Mustafá, con una media de 3,86. Mustafá no pregunta, no solicita intervenir ni sale a trabajar a la pizarra; su intervención se limita a dar respuestas la mitad de las cuales son incorrectas pese a que el nivel de dificultad de las preguntas que se le formulan es inferior. Los tres últimos lugares, detrás de Mustafá, lo ocupan 3 alumnos autóctonos.



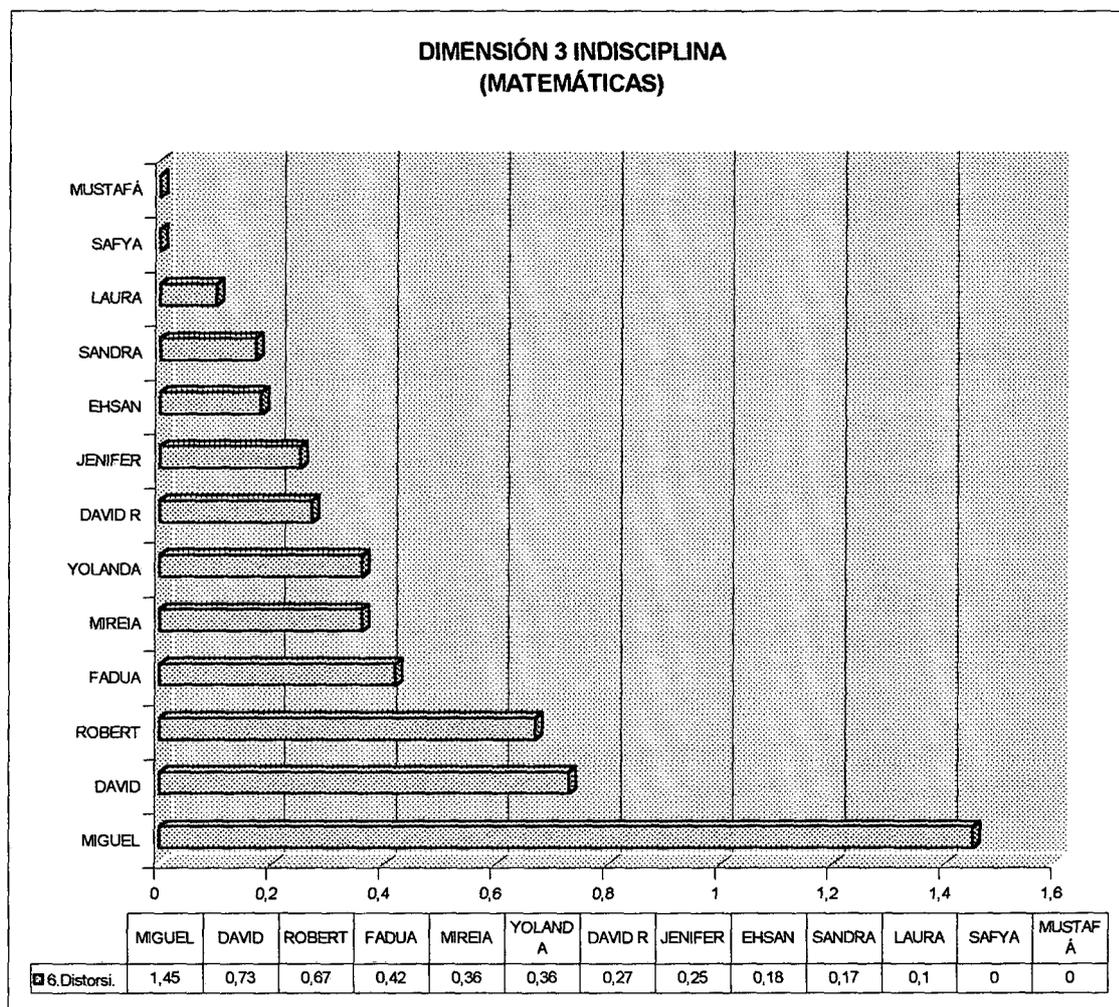
Dimensión 2. Interacción profesor-alumno.

Mustafá es el que mayor interacción tiene con la profesora (9,29 de media), porque, con gran diferencia, es el que mayor atención personal recibe de su parte (a ello debe su tercera posición en la gráfica del total de categorías). La profesora lo felicita algo más que lo corrige. Ehsan es la segunda (6,18), la profesora le dedica un nivel de atención aproximado a la media del resto y; en relación con las respuestas de la profesora a sus intervenciones las instructivas doblan las de confirmación correcta. En cuarto lugar y con una media de 4,5 está Fadua En octavo lugar y con puntuación 3,66 está Safya que recibe una atención similar a Ehsan y Fadua pero recibe un menor número de respuestas de confirmación o felicitación y de corrección. Por debajo de Safya hay 5 alumnos autóctonos.



Dimensión 3. Indisciplina.

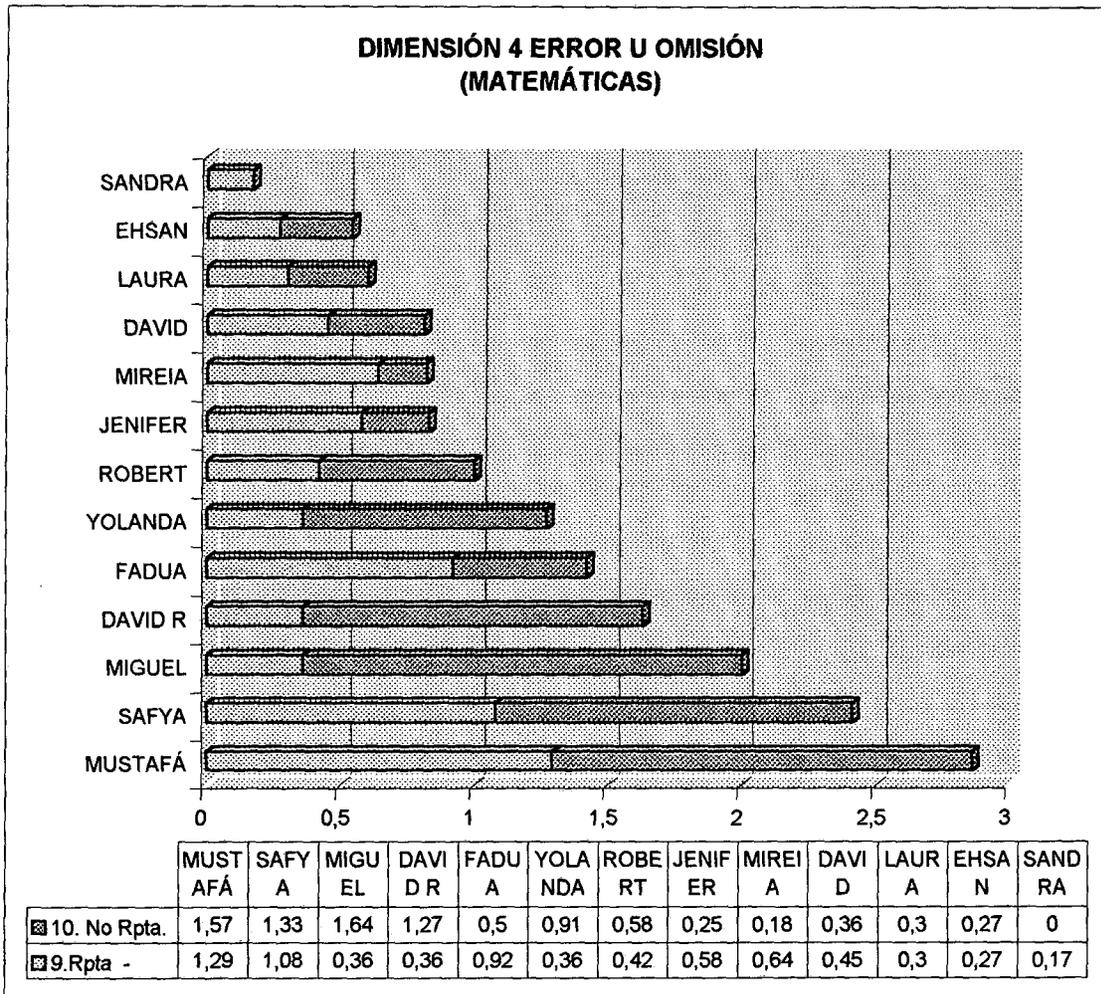
En esta dimensión las medias son muy bajas, tal como habíamos comentado al presentar las categorías de la profesora esta clase no se caracteriza por las distorsiones que pueda haber en ella. Al alumno que más llaman al orden es a Miguel (1,45) las medias del resto de alumnos están entre el 0,73 y el 0. No son significativas las cifras pero nos llama la atención encontrar a Fadua en cuarto lugar, quizás por su carácter extrovertido, mientras que Ehsan está en el noveno y Safya y Mustafá en los últimos, el décimo segundo y décimo tercero, respectivamente.



Dimensión 4. Error u omisión.

En el primer y segundo lugar de esta dimensión encontramos a un alumno y una alumna marroquí, Mustafá (2,86) y Safya (2,41). Ambos se reparten por igual las preguntas que no responden y las que lo hacen erróneamente. En quinto lugar Fadua, con una media de 1,42 opta por dar más respuestas incorrectas que no dar respuesta cuando se le pregunta. similar; ambas tienen más respuestas incorrectas que no respuestas. En el penúltimo lugar se halla y

Ehsan (0,54) con idéntica puntuación en no dar respuesta y responder erróneamente.



Si relacionamos estos resultados con los de la dimensión 1 (intervención) se pueden extraer algunas conclusiones. Destacaremos las que conciernen al alumnado marroquí. Por ejemplo, el hecho de que Mustafá estuviese entre los cuatro últimos en esta dimensión y el primero en la dimensión 4 nos indica que realmente su nivel de ejecución (podría leerse académico) es bastante deficiente. Su interacción con la profesora ha sido propiciado totalmente por ésta. La posición de Safya, al ser más alto su nivel de intervención y algo inferior los errores, no sería tan baja como la de Mustafá; aproximadamente estaría 2 posiciones por encima de Mustafá. Es sorprendente el caso de Fadua, que habiendo llegado en la misma fecha que Mustafá y sin tampoco tener conocimiento alguno del idioma, consigue situarse entre los seis primeros de la clase. Ehsan se mantendría en primera posición. Estos comentarios los hacemos apoyándonos en unos cálculos que resultan de restarle a la dimensión 1 la dimensión 4¹.

¹ Se pueden ver representados estos resultados en el gráfico "Nivel de Ejecución" que adjuntamos en el *anexo 4.7*. También nos hubiese gustado corroborar estas posiciones comparándolas con las calificaciones finales de los alumnos de esta asignatura, pero, por motivos ajenos a nuestra voluntad no nos fue posible hacerlo finalmente.

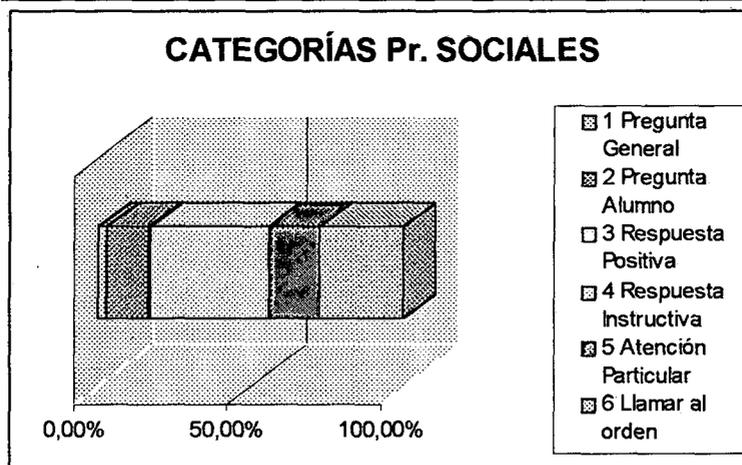
No podemos valorar con exactitud las múltiples variables que pueden influir sobre estos datos. Puede, en todo caso, mencionarse una: la distribución del alumnado en la clase. Mustafá está colocado al fondo de la clase y al lado de los alumnos que más baja interacción presentan (Sandra, Laura y David R) lo cual está lejos de favorecer su participación. En cambio Fadua está situada en primera fila y al lado de Ehsan, situación que puede resultarle motivadora para participar y para estimularla en su progreso académico.

B) Clases del crédito variable de sociales

B.1. Cuantificación de las categorías del profesorado

La cuantificación de las 6 categorías que definen la actuación del profesor de sociales, en un total de 6 sesiones, en orden decreciente es la siguiente: en primer lugar, ocupan un 38.4% de sus acciones dar aclaraciones o rectificar las respuestas incorrectas de sus alumnos. Guardar el orden le supone un 27.68%. A atender particularmente a los alumnos dedica un 16.71%. Un 13.71% están dirigidas a hacer preguntas a los alumnos individualmente. Y, distanciándose de las anteriores cifras, tendríamos las veces que pregunta dirigiéndose a toda la clase, un 2.74%. Finalmente sólo un 0.75% de su actuación hace referencia a felicitar o confirmar las respuestas correctas de sus alumnos. Representamos las cifras en la tabla y gráfica siguientes:

CATEGORÍAS					
1 Pregunta General	2 Pregunta Alumno	3 Respuesta Positiva	4 Respuesta Instructiva	5 Atención Particular	6 Llamar al orden
2,74%	13,71%	0,75%	38,4%	16,71%	27,68%



En esta clase el profesor interviene con mucha frecuencia para corregir las respuestas equivocadas de los alumnos. De donde se sigue que tanto las respuestas como las intervenciones que por iniciativa propia realizan aquellos deben ser poco acertadas. Después de las correcciones, la intervención más recurrente es llamar al orden. En esta clase un grupo de alumnos continuamente exhibían conductas indisciplinadas que hacían intervenir al

profesor con lo que frecuentemente interrumpía sus explicaciones. Son pocas las preguntas que el profesor dirige individualmente y, menos aun a nivel general; son, pues, lecciones meramente expositivas. Cuando las combinaba con algunas clases prácticas, a veces (no muchas) atendía a título individual a los alumnos que solicitaban su ayuda. De los tres profesores observados es el que menos veces¹ lo hace. Tampoco acostumbraba a felicitar las ejecuciones correctas que, todo sea dicho, no se producían con demasiada frecuencia.

B.2. Cuantificación de las categorías del alumnado

Del total de 19 alumnos en esta clase hay dos de procedencia marroquí, Assia una chica que nunca estuvo escolarizada en Marruecos y Yassin que había asistido a una escuela coránica. En general, el nivel de participación e intervención de este grupo es inferior al de la clase de matemáticas. En esta última la media más alta era de casi 20 intervenciones por clase y la mínima de 4,93. En la de sociales las cifras se mueven entre 14,16 y 1,33. La media más alta es la de un alumno autóctono (14,16); las medias de los 9 alumnos siguientes, también autóctonos, están comprendidas entre el 10,8 y 7,83 y; la de los 10 alumnos restantes están entre la franja de 5,33 y 1,33. En esta última franja y en los puestos décimo sexto y décimo noveno (que es el último) están Yassin y Assia, respectivamente. Lo que indica su casi nula intervención en clase.

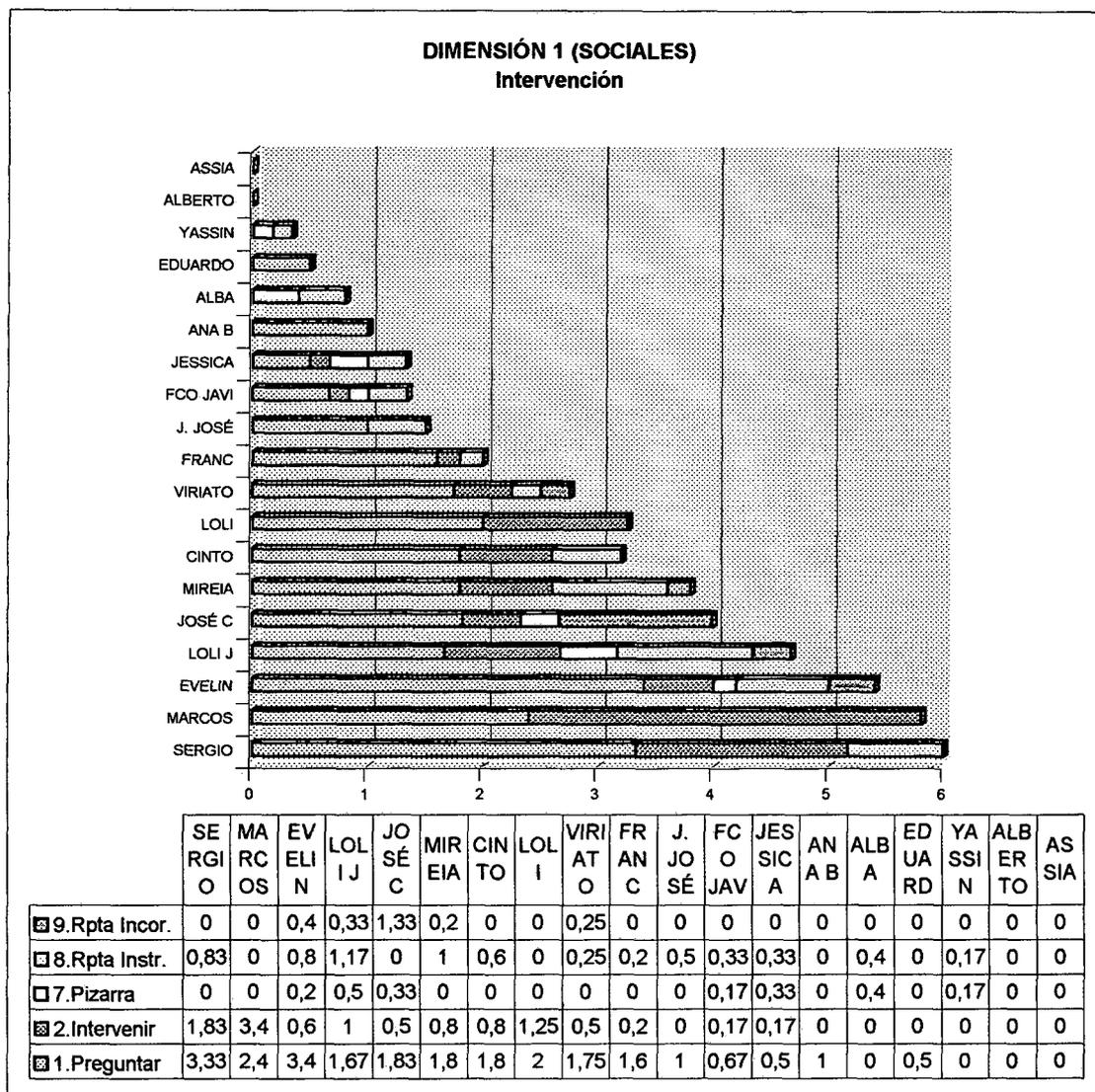
Para un mayor detalle de estos comentarios, al final de este capítulo, adjuntamos dos tablas (ver *anexo 4.9*). En una de ellas figura el registro de las 10 categorías para cada uno de los alumnos; indicando el número de veces en que se producen estas acciones, el porcentaje que representa y las medias. En la otra, aparecen los datos resultantes de agrupar las categorías en cuatro dimensiones. Además, tomando como referencia las medias calculadas se adjunta una gráfica en la que se representa el total de categorías del conjunto de alumnos (ver *anexo 4.10*).

Dimensión 1. Intervención.

En correspondencia con lo comentado en el anterior apartado sobre la actuación del profesor, vemos que, en esta clase, el nivel de intervención de los alumnos es bajo. Se sitúa en una franja que va del 0 al 5,99. Si dividimos, de mayor a menor puntuación el total de estas medias en tres franjas, en la franja más alta (con medias que van de 5,99 a 3,80) hay 6 alumnos autóctonos. En la segunda (de 3,25 a 1) se sitúan 8 alumnos más, también autóctonos. En la tercera franja (de 1 a 0) hay 5 alumnos. Precisamente aquí es donde los últimos cuatro lugares los ocupan, empezando por el límite superior: Eduardo (0,5), un alumno de cultura gitana, que debe su puntuación sólo a alguna pregunta que realizó. Yassin (0,34) que reparte también su puntuación por igual entre salir a trabajar a la pizarra y dar respuestas correctas. Alberto, un alumno con problemas conductuales que fue expulsado de clase sólo tiene puntuación

¹ Para ver estas comparaciones en el anexo se puede consultar la tabla y la gráfica del *anexo 4.5* donde se detallan los totales de las categorías de las filmaciones de los tres profesores.

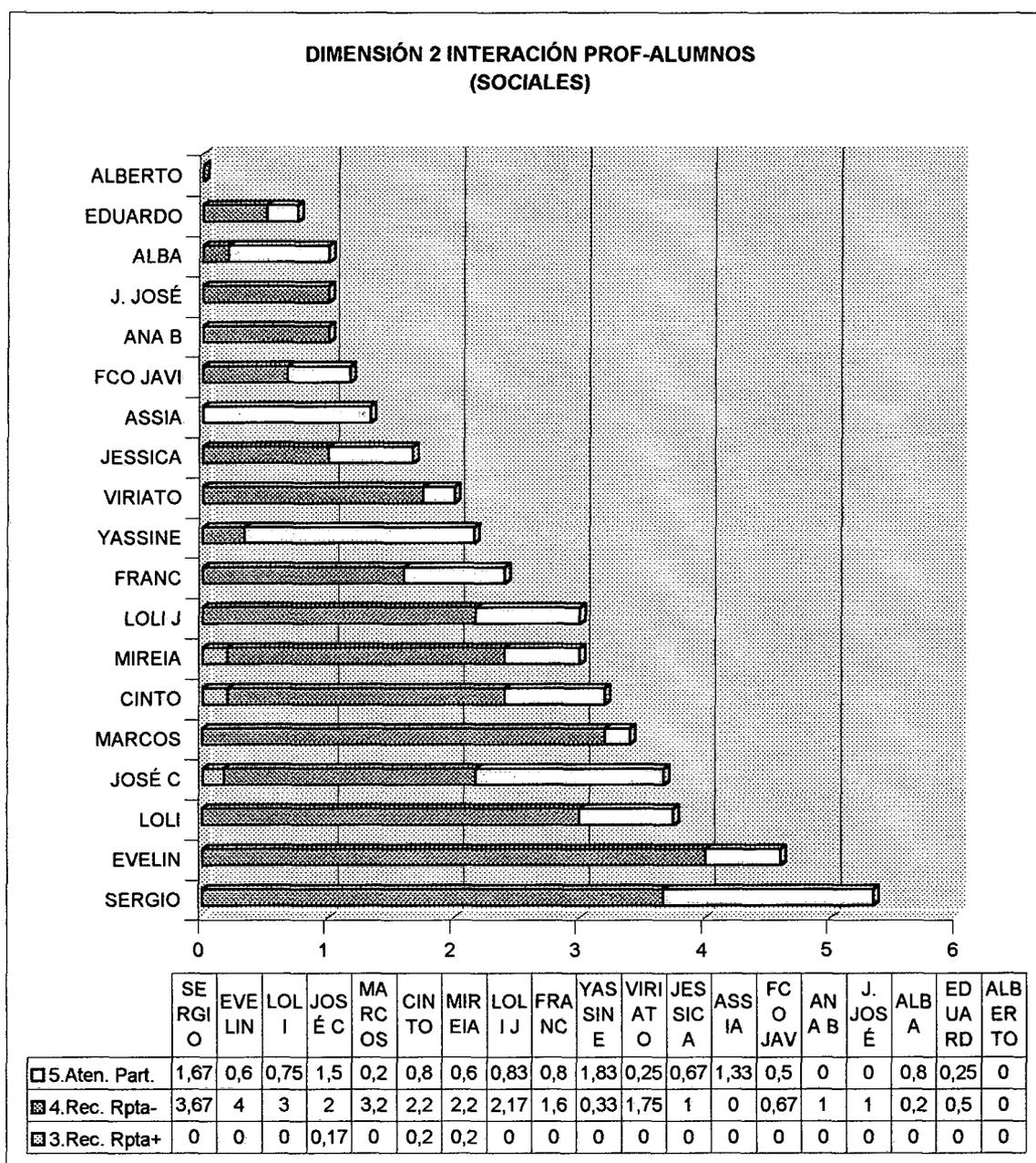
en la dimensión de indisciplina. Y, finalmente en décimo noveno lugar, Assia (0), que tampoco tiene iniciativa alguna para intervenir ni el profesor le plantea preguntas que pueda responder.



Dimensión 2. Interacción profesor-alumno.

Las franja de puntuaciones de esta dimensión es similar a la anterior, comprendida entre medias que van desde el valor 0 a 5,34. Si en orden decreciente hacemos tres divisiones con las puntuaciones de todo el grupo, en la primera franja (comprendida entre el 5,34 y el 3) hay 8 alumnos autóctonos. En la segunda franja (que va de 2,4 a 1,17) hay 6 alumnos. Aquí se sitúa Yassin (2,16), en el décimo lugar. No recibe ninguna respuesta de confirmación o felicitación, recibe muy pocas respuestas correctivas y es el alumno de la clase al que más atención particular dedica el profesor. Algo más bajo que Yassin, en décimo tercer lugar se halla Assia (1,33). Toda su puntuación es por recibir atención particular, es la tercera de la clase que más atención recibe. En

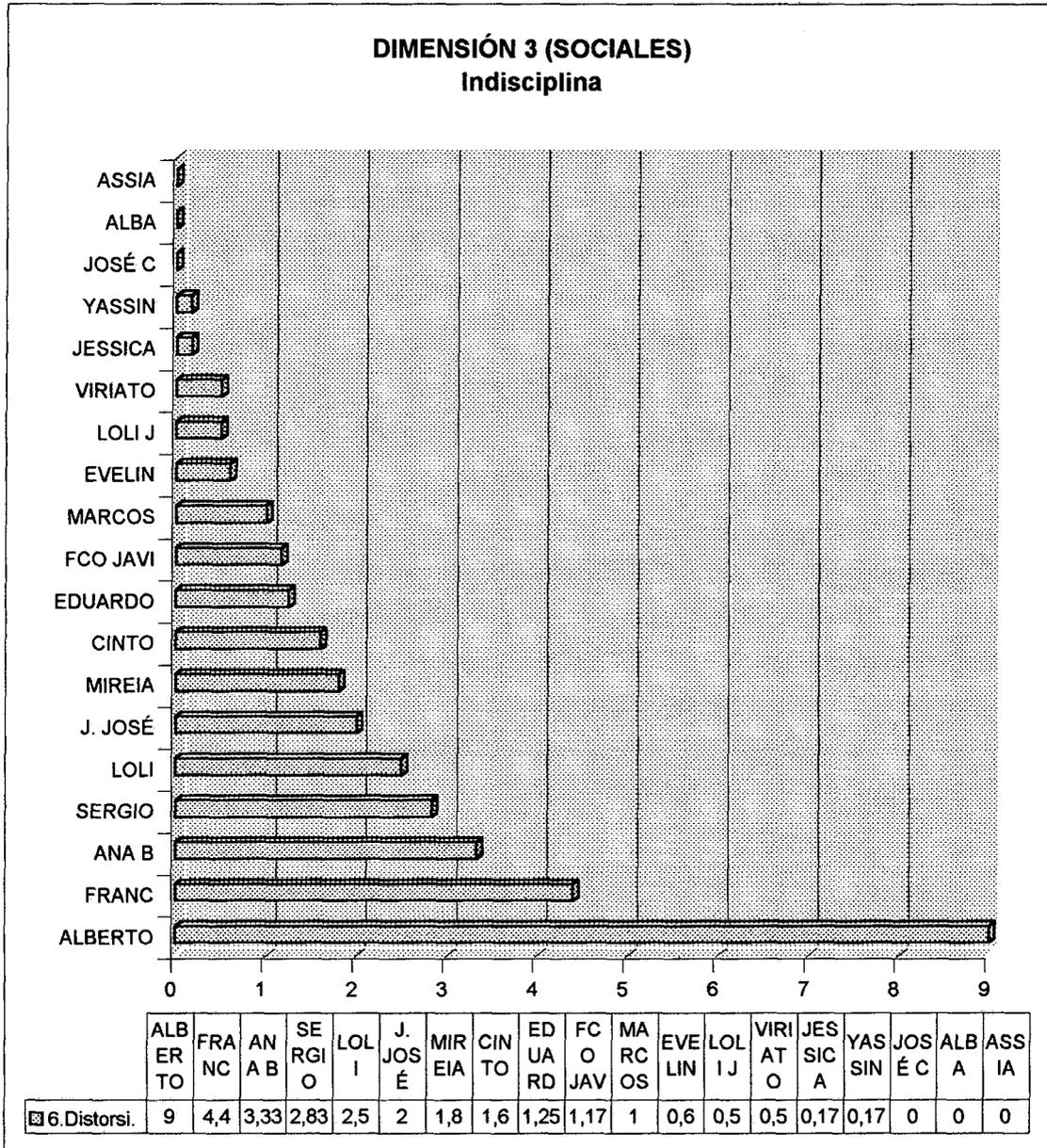
la franja tercera, de puntuaciones más bajas (entre 1 y 0) restan 5 alumnos, entre ellos los dos últimos vuelven a ser el alumno de cultura gitana y el que comentamos que fue expulsado por problemas de conducta.



Dimensión 3. Indisciplina.

Esta es la dimensión que acumula puntuaciones más altas. Están comprendidas entre 0 y 9. La media de 9 recae sobre el alumno con problemas conductuales y que, además, debe toda su puntuación a esta única categoría y a una sola sesión de clase. Fue expulsado y no volvió a clase el resto de filmaciones. Un segundo alumnos distorsionante es también autóctono pero su puntuación es la mitad del anterior (4,40). En la franja de las medias entre 3,33

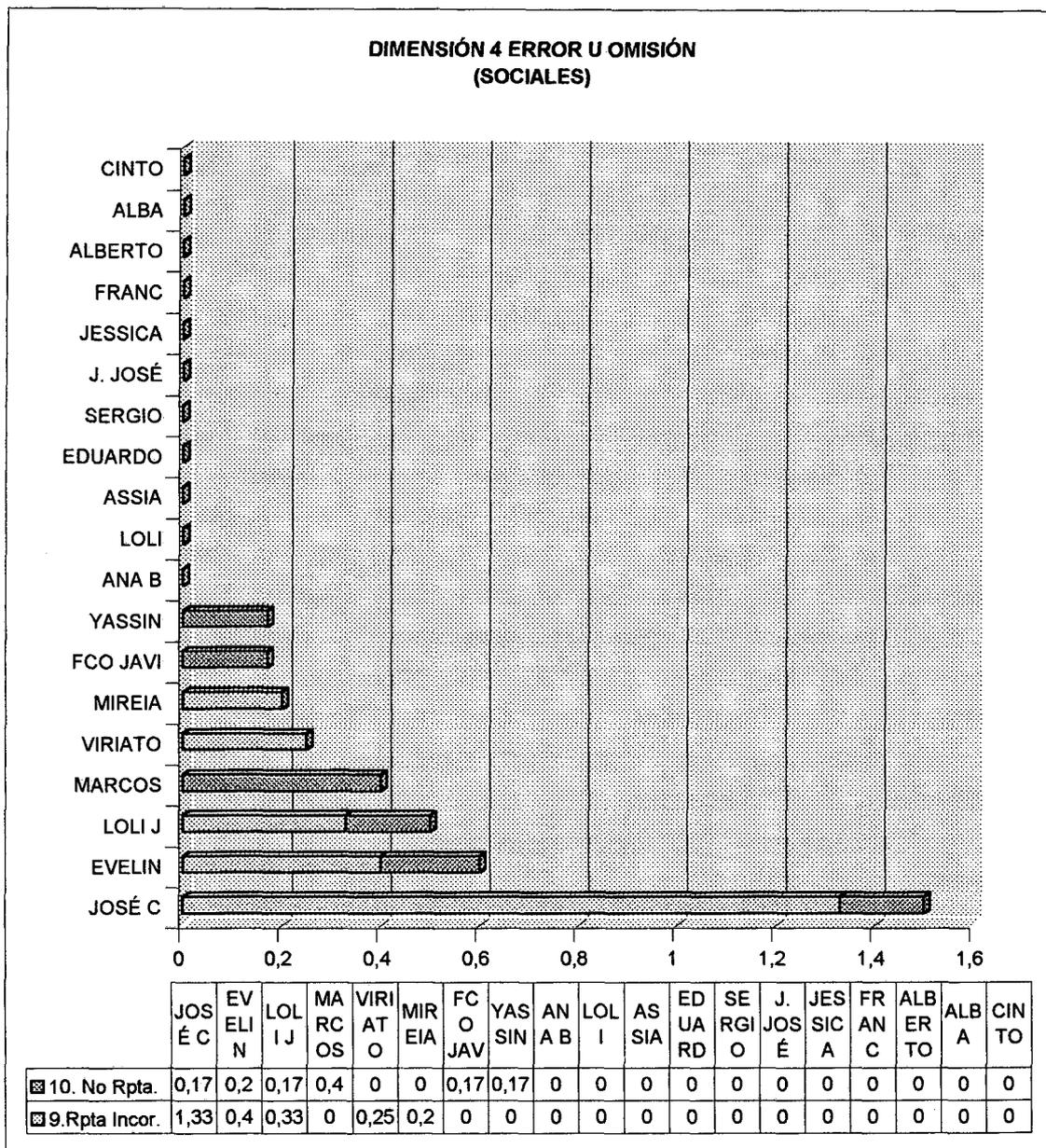
y 2 hay tres alumnos autóctonos. Y, con medias inferiores a 1 están el resto de los 8 alumnos; entre ellos Yassin, en décimo sexto lugar con 0,17 y; Assia en el último lugar con puntuación 0. O sea, ninguno de ellos muestra conducta indisciplinada en clase.



Dimensión 4. Error u omisión.

Como el nivel de intervención y participación es en general bastante bajo las cifras que se manejan en cuanto a responder erróneamente o no responder también lo son mucho. Nos situamos aquí con puntuaciones comprendidas tan solo entre 0 y 1,5. Con puntuaciones entre el 1,5 y 0,17 hay 8 alumnos. La puntuación más baja de esta franja la tiene Yassin (0,17) que puntúa en no haber dado respuesta a alguna pregunta que le hizo el profesor. El resto de los

11 alumnos/as, entre los que se encuentra Assia, no puntúan en esta dimensión. Es decir, ni no dan respuestas ni las da incorrectamente; sencillamente no se les pregunta nada.



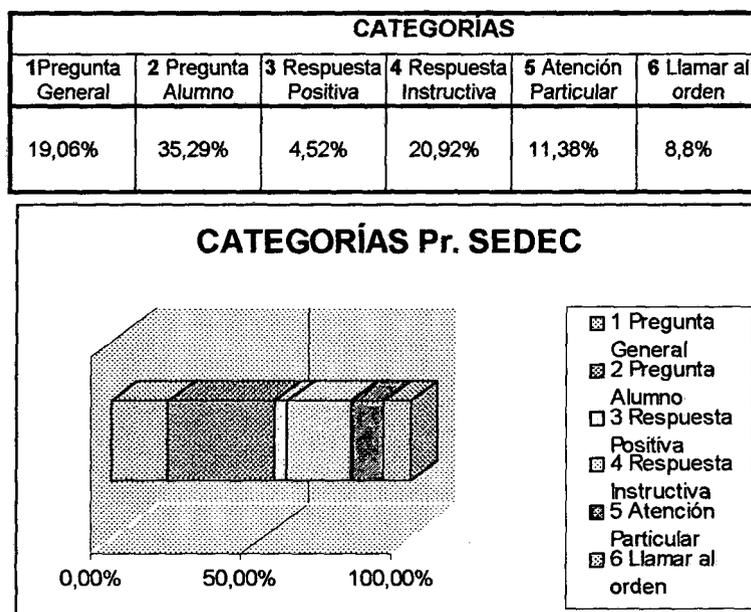
Una vez explicadas las diferentes dimensiones, se pueden extraer algunas conclusiones sobre los alumnos marroquíes de esta clase, Yassin y Assia, en relación con el resto del alumnado. Ambos figuran entre los alumnos que menos intervienen o participan. Assia aparece clasificada en el último lugar con respecto a todas las categorías. En una palabra pasa desapercibida en clase. La participación de Yassin es casi tan nula como la de Assia; sin embargo ocupa una posición ligeramente superior debido básicamente a que es el que más atención recibe por parte del profesor. El profesor le dirige algunas preguntas y alguna vez lo saca a trabajar a la pizarra, cosa que nunca ha sucedido con Assia. Como puede observarse en el plano de la distribución del

alumnado (véase *anexo 4.11*) ambos están al final de toda la clase y quedan bastante aislados del resto de sus compañeros/as. Creemos que el factor género también ha influido para que entre Assia y Yassin no haya habido comunicación alguna a pesar de estar sentados tan próximos. Por otro lado, es posible que la proximidad entre Yassin y Sergio (alumno algo indisciplinado) haya influido en que a Yassin se le haya tenido que llamar alguna vez la atención en clase. En nuestras observaciones vimos que esto sucedía cuando Sergio incitaba a Yassin a participar de sus "fechorías" (hablar en clase, preguntar a las chicas en clase si querían ser sus novias, etc.).

C) Clase de lengua catalana del SEDEC

C.1. Cuantificación de las categorías del profesorado

Se filmaron 6 sesiones. En la cuantificación de las 6 categorías que definen la actuación de la profesora de catalán, se observa que dedica un poco más de la mitad de sus intervenciones a hacer preguntas a los alumnos individualmente y a formular preguntas a toda la clase (un 35.30% y un 19.06%, respectivamente). Un 20.92% son intervenciones orientadas a dar aclaraciones o rectificar las respuestas incorrectas de los alumnos., un 11.38% a atender particularmente a los alumnos, un 8.80 a llamar al orden y, un 4.52% a felicitar o confirmar las respuestas correctas de los alumnos. Gráficamente serían estos los datos:



En síntesis en esta clase la profesora pregunta mucho a título individual a los alumnos y algo menos de manera general. Corrige bastantes respuestas, pero al ser elevado el número de preguntas que ella plantea y, teniendo en cuenta también las posibles intervenciones de los alumnos por iniciativa propia, las