

correcciones no son excesivas. Todo ello evidencia una frecuencia elevada de intercambios entre profesora-alumnos. No dedica mucho tiempo a la atención individual; aunque en comparación con los otros profesores<sup>1</sup> es la que más lo hace. En el tema del orden, pese a tener que intervenir un promedio de veces similar al profesor de sociales, su clase no se interrumpe tantas veces como la de aquel. Por dos motivos: uno es que se debe comparar con el porcentaje total de intervenciones que es muy superior en esta clase; y, dos, porque no eran ni de la gravedad ni de la duración que las distorsiones que se producían en la clase de sociales. Tampoco tiene por costumbre felicitar mucho cuando los alumnos lo hacen bien; aunque su nivel de actuación aquí es similar al de la profesora de matemáticas. Ambas son las que más felicitan o confirman las respuestas e intervenciones de sus alumnos.

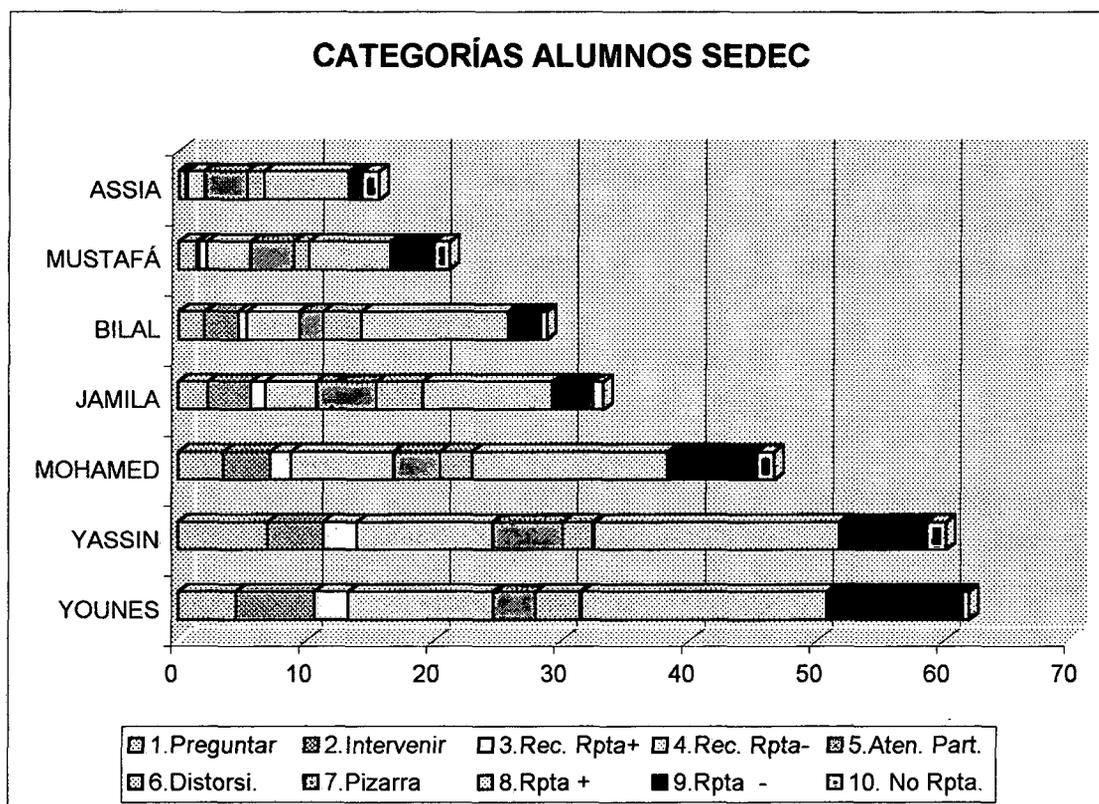
## **C.2. Cuantificación de las categorías del alumnado**

La cantidad de intervenciones y participaciones de los alumnos por sesión en esta clase sobrepasa con creces a las anteriores. Mientras que la cifra máxima de la clase de matemáticas estaba próxima al 20 y la de sociales al 15, en la clase de catalán del SEDEC se alcanza la cifra de 60. Una vez más aparece que en estas clases se producen continuos intercambios entre la profesora y el alumnado. Las clases de lengua catalana están diseñadas al nivel de estos alumnos recién llegados y enfocadas con una metodología muy participativa. En cambio en las aulas ordinarias lo que se enseña y lo que se tiene que aprender corresponde al nivel del curso de la ESO. Quizás en la frecuencia de participación también influya que es una clase más reducida: son sólo 7 alumnos marroquíes y “todos se sienten iguales”, independientemente de su nivel de alfabetización.

Después de haber sumado las medias del total de las 10 categorías para cada uno de los alumnos de la clase, de mayor a menor, el nivel de participación e interacción por alumno/a es el siguiente: Younes (61,96), Yassin (60,13), Mohamed (46,64), Jamila (33,29), Bilal (28,81), Mustafá (21,20) y Assia (15,46). En el gráfico que presentamos a continuación se pueden visualizar estos resultados totales de las diferentes categorías. Y, hecha esta introducción global pasaremos a detallarlo por dimensiones.

---

<sup>1</sup> 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.

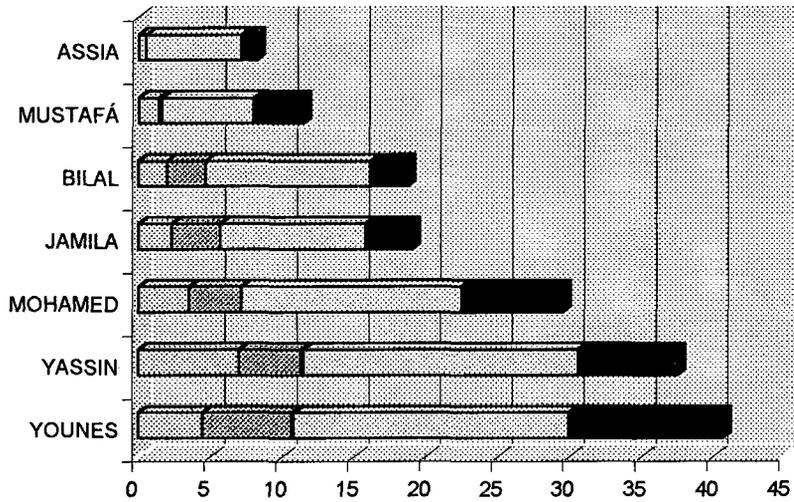


#### Dimensión 1. Intervención.

Younes es el alumno con mayor número de intervenciones (40,64). Es el segundo de la clase que más preguntas hace; el que más interviene; de las pocas veces que se trabaja en pizarra él ha salido alguna vez y; es de los que más respuestas correctas e incorrectas contesta. El siguiente es Yassin (37,48): es el que más pregunta, el segundo que más interviene después de Younes; en salir a trabajar a pizarra tiene la misma puntuación que Younes. Ambos son los únicos que lo hacen. Da el mismo número de respuestas que Younes y de incorrectas algo menos. En tercer lugar está Mohamed (29,49) que pregunta e interviene más o menos las mismas veces y; contesta también bastantes veces, la proporción de respuestas correctas a incorrectas es de 2:1. La cuarta es Jamila (18,98): interviene algo más que pregunta y del total de respuestas dos tercios son correctas y uno incorrectas. Con puntuación muy próxima le sigue Bilal (18,66), interviene y pregunta en proporción similar; y el número de preguntas correctas casi quintuplica las incorrectas. En sexto lugar Mustafá (11,4), pregunta poco e interviene menos; y de respuestas positivas tiene el doble que de las incorrectas. En último lugar Assia (8,16), pregunta muy poco, no interviene nunca por iniciativa propia y de preguntas correctas tiene un número similar a Mustafá pero de las incorrectas sólo una tercera parte a las que él hizo.

En la siguiente gráfica se representan estas cifras acabadas de comentar sobre esta primera dimensión.

### DIMENSIÓN 1 INTERVENCIÓN (SEDEC)



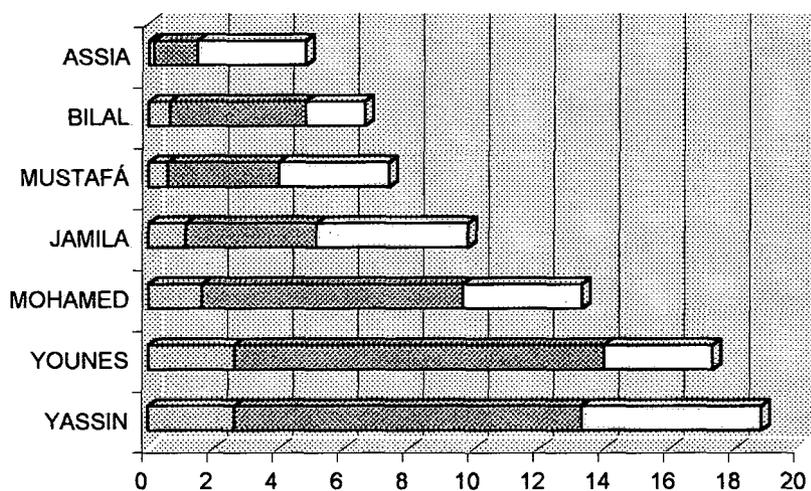
	YOUNES	YASSIN	MOHAMED	JAMILA	BILAL	MUSTAFÁ	ASSIA
■ 9.Rpta -	10,66	6,83	7	3,16	2,5	3,4	1
▒ 8.Rpta +	19,16	19,16	15,33	10,16	11,5	6,4	6,66
▓ 7.Pizarra	0,16	0,16	0	0	0	0	0
▒ 2.Intervenir	6,16	4,33	3,66	3,33	2,66	0,2	0
□ 1.Preguntar	4,5	7	3,5	2,33	2	1,4	0,5

#### Dimensión 2. Interacción profesor-alumno.

En esta dimensión Yassin (18,82) va por delante de Younes (17,32), pero básicamente es por la categoría que hace referencia a la atención recibida por la profesora que es superior en el caso de Yassin. Confirma la abundancia de sus intervenciones el que tienen la misma puntuación en la categoría "recibe respuesta". Esta última duplica la de atención particular y quintuplica la de recibir respuestas de confirmación o felicitación; aquí Younes puntúa sólo medio punto por encima de Yassine. El siguiente es Mohamed (13,32), y la distribución de las tres categorías sigue el mismo patrón que el de los dos alumnos anteriores. La cuarta es Jamila (9,82), recibe menos respuestas confirmatorias; y las correcciones y la atención es similar. El quinto Mustafá (7,4) de felicitaciones o confirmaciones casi no recibe; y tiene la misma proporción de correcciones y de atención particular. En sexto lugar Bilal (6,65), con pocas confirmaciones y con el triple de correcciones que de atención. En séptimo lugar Assia (4,82), las confirmaciones son casi inexistentes, la que menos recibe; de correcciones es también la que menos tiene (ya que es la que también mucho menos interviene) y; de atención particular recibe la misma que su hermano Younes y que Mustafá (algo por debajo de la media que recibe el resto de la clase).

En la siguiente gráfica se representan estas cifras.

## DIMENSIÓN 2 INTERACCIÓN PROF-ALUMNO (SEDEC)



	YASSIN	YOUNES	MOHAM ED	JAMILA	MUSTAF Á	BILAL	ASSIA
□ 5.Aten. Part.	5,5	3,33	3,66	4,66	3,4	1,83	3,33
▒ 4.Rec. Rpta-	10,66	11,33	8	4	3,4	4,16	1,33
■ 3.Rec. Rpta+	2,66	2,66	1,66	1,16	0,6	0,66	0,16

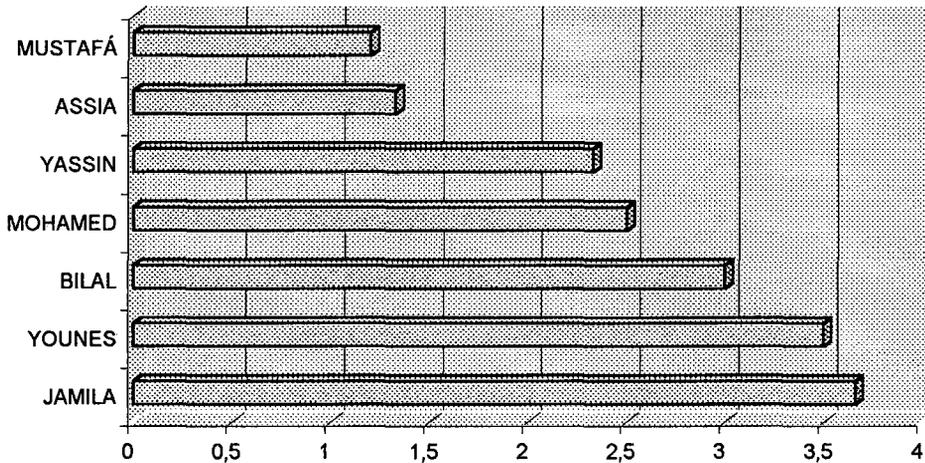
### Dimensión 3. Indisciplina.

Aquí el orden que se había establecido en las dimensiones anteriores se modifica. La alumna que más veces distorsiona y es llamada al orden es Jamila (3,66). La sigue con poca diferencia Younes (3,5). El tercero es el hermano de Jamila, Bilal. El cuarto Mohamed (2,5). El quinto Yassin (2,33). La sexta Assia (1,33). Y, el último Mustafá (1,2). Estos dos últimos son de carácter bastante introvertido y cuando están en el aula ordinaria mantienen incluso frecuentemente la cabeza agachada.

Si bien en cifras absolutas la media de la puntuación total en esta dimensión es similar a la de la clase de sociales, se reparte con cifras más bajas entre todos los alumnos y no se da el caso, como en aquella, que hay algunos alumnos con puntuaciones muy altas y otros que no puntuaban. En una palabra, Aquí los alumnos son moderadamente indisciplinados, ninguno destaca en este aspecto y la dinámica de interacciones es alta.

En la siguiente gráfica se representan estas cifras acabadas de comentar sobre esta tercera dimensión.

### DIMENSIÓN 3 INDISCIPLINA (SEDEC)



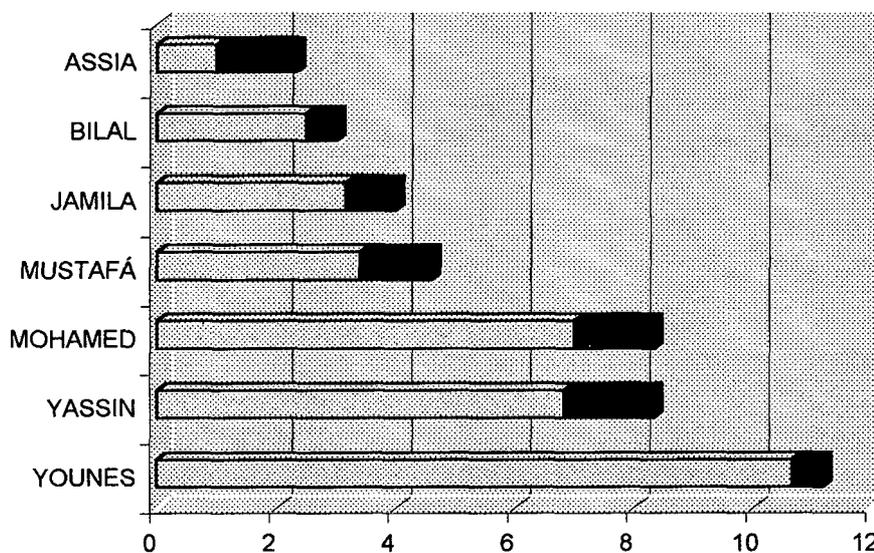
	JAMILA	YOUNES	BILAL	MOHAMED	YASSIN	ASSIA	MUSTAFÁ
6.Distorsi.	3,66	3,5	3	2,5	2,33	1,33	1,2

#### Dimensión 4. Error u omisión.

La puntuación más alta en esta dimensión la tiene Younes (11,16) seguido de Yassin (8,33). El primero da más respuestas incorrectas que el segundo y el segundo puntúa más alto en la categoría de no responder cuando se le pregunta. Así como en la dimensión 1 Younes estaba algo por encima de Yassin, si descontamos de las intervenciones totales (que aparecen en la dimensión 1) los errores (dimensión 4) sus niveles de ejecución<sup>1</sup> son similares. Mohamed (8,33) tiene la misma puntuación que Yassin, y distribuida casi de la misma manera, puntúa unas décimas más en respuestas incorrectas y unas décimas menos en no dar respuesta. En quinto lugar está Mustafá (4,6): sus respuestas incorrectas casi triplican las no repuestas. En sexto lugar Jamila (3,99): sus respuestas incorrectas también triplican a las de no dar respuesta. En sexto lugar Bilal (3): la categoría de no responder sólo es una quinta parte de las respuestas incorrectas. En séptimo lugar vuelve a estar Assia (2,33), para quien, a diferencia de los anteriores, la categoría de no responder es algo superior a responder incorrectamente. En la siguiente gráfica se representan estas cifras acabadas de comentar.

<sup>1</sup> Se pueden ver estos resultados en la gráfica que hemos nombrado como "Nivel de ejecución" (anexo 4.12).

### DIMENSIÓN 4 ERROR U OMISIÓN (SEDEC)



	YOUNES	YASSIN	MOHAM ED	MUSTAF Á	JAMILA	BILAL	ASSIA
■ 10. No Rpta.	0,5	1,5	1,33	1,2	0,83	0,5	1,33
▨ 9.Rpta -	10,66	6,83	7	3,4	3,16	2,5	1

Hemos querido valorar en este grupo de alumnos lo que hemos denominado "nivel de ejecución", sustrayendo el resultado de la dimensión 4 al de la dimensión 1. Ordenados los alumnos según sus resultados medios, quedan así: Younes (29,48), Yassin (29,15), Mohamed (21,16), Bilal (15,66), Jamila (14,99), Mustafá (6,8) y Assia (5,83). Esta clasificación coincide plenamente con el pronóstico que yo les había atribuido a cada uno de ellos y que había anotado en mi libreta de campo. Se basa en las observaciones y filmaciones y también la experiencia directa que obtuve al ayudarles en hacer algunos ejercicios.

En cuanto a la distribución del alumnado en esta clase, exceptuando alguna vez que la profesora los cambiaba de sitio para que no hablasen tanto entre ellos, los lugares que ocupaban siempre eran los mismos, tal y como se observa en el plano adjunto (ver *anexo 4.13*). Por ejemplo, las dos chicas se ponían siempre juntas y al final de la clase. Mustafá siempre al lado de la ventana.

Comparando estos resultados de la clase del SEDEC con los de las clases en que conviven Yassin, Assia y Mustafá con los autóctonos, se observa que las medias de intervención de estos tres alumnos en las 4 dimensiones son mucho más elevadas cuando están en el grupo de sus compañeros/as marroquíes (aula SEDEC) que en el de los autóctonos en el aula ordinaria. Aquí se

encuentran siempre ubicados en los últimos lugares lo que equivale a decir que su adaptación es baja o nula. Sus intervenciones están suscitadas por el profesor/a, por la atención que les presta. Por tanto, es el estilo pedagógico del profesor y la dinámica que establece lo que determina que estos alumnos rindan o no algo en estas clases. Situación que, como más adelante comprobaremos a partir del análisis sociométrico, tampoco garantiza que estén integrados en el grupo clase. Estos comentarios serán retomados y ampliados en uno de los próximos apartados de este capítulo dedicado a la triangulación de las técnicas utilizadas para conocer la adaptación del alumnado marroquí.

## **2.2. 2. Test sociométrico**

Para conocer la aceptación del alumnado marroquí por parte de los alumnos autóctonos y la relación del alumnado marroquí entre sí hemos recurrido a un test sociométrico en cada una de las tres clases antedichas. El tema de las elecciones (rechazos o indiferencias) fue compartir un tiempo de solaz y realizar trabajos escolares conjuntamente. En el análisis recurriremos a todos los índices que nos ofrece el Sociograma e indicaremos a continuación aquellos que nos parecen más significativos sobre el alumnado marroquí<sup>1</sup>.

### **A) Clases del crédito variable de matemáticas**

#### **Matemáticas Grupo Trabajo.**

En la clase de matemáticas, el Índice de Cohesión Grupal (que indica el grado de intensidad de las elecciones entre sus miembros) al elegir compañeros/as de trabajo arroja el valor de 3,214. Significa que de cada 3 elecciones o rechazos emitidos uno es recíproco. Nos hallamos ante un grupo con una cohesión aceptable, aunque no excesiva, donde ni las interacciones ni liderazgos son un obstáculo para poder modificar los subgrupos creados. Cuanto más próximo al valor 1 el líder formal tendrá más dificultades para influenciar pues las interacciones son bastante fuertes. Es un grupo fragmentado en 5 subgrupos de los cuales 3 constan de una unidad. Fadua y otro por Mustafá se sitúan aquí. En el grupo más numeroso de 8 miembros están integradas Ehsan y Safya.

---

<sup>1</sup> Debido a la gran cantidad de páginas que ocupan los resultados del test sociométrico, por problemas de extensión, nos es imposible adjuntarlo. No obstante, un ejemplo de cada una de las opciones que proporciona el programa informático de este test ha sido ya adjuntado en el *anexo 4.4* de este capítulo, al que remitimos al lector interesado en recordarlo.

Sobre estos cuatro alumnos comentaremos los datos resumen que presentamos en la tabla siguiente:

Matemáticas Grupo Trabajo																		
	EE	ER	E*	RE	RR	R*	ES	EA	RS	RA	IP	IA	IR+	IR-	IAv	IS	IE+	IE-
Ehsan	8	6	3	3	4	1	5	2	4	1	50	33	37	33	83	40	66	25
Fadua	9	2	0	4	7	2	9	0	4	2	16	58	0	50	450	0	75	33
Mustafá	8	2	0	4	8	1	10	1	3	2	16	66	0	25	500	10	66	33
Safya	7	2	1	3	6	2	5	1	5	4	16	50	14	66	250	20	58	25

EE: Elecciones emitidas

ER: Elecciones recibidas

E\*: Elecciones recíprocas

RE: Rechazos emitidos

RR: Rechazos recibidos

R\*: Rechazos recíprocos

ES: Elecciones supuestas

EA: Elecciones acertadas

RS: Rechazos supuestos

RA: Rechazos acertados

IP: Índice popularidad

IA: Índice antipatía

IR+: Reciprocidad +

IR-: Reciprocidad -

IAv: Autovaloración

IS: Socioempatía

IE+: Expansividad +

IE-: Expansividad -

Ehsan es la que tiene, de estos cuatro alumnos, un índice de popularidad (IP) mayor, 50, (y del total de los 13 alumnos de la clase ocupa el sexto lugar). Genera un índice de antipatía con valor 33, que la sitúa por debajo de la media del grupo clase. Tiene una autovaloración<sup>1</sup> que podemos considerarla como correcta (índice de autovaloración de 83); aunque la percepción de su posición en el grupo no la tiene del todo clara (40). Muestra un grado de expansividad positiva (66) que nos indica una buena predisposición hacia el grupo y un rechazo bajo (25). Del subgrupo en el que está incluida sólo ha recibido rechazo de una persona. Por todo ello, podemos concluir que Ehsan está integrada al grupo.

Fadua tiene un índice de popularidad bajo, que la sitúa junto a Safya y Mustafá en el último lugar de toda la clase. Y es, después de Mustafá, la que más antipatía genera en el grupo clase (58). De las elecciones emitidas no ha recibido ninguna elección recíproca (IR+ = 0). Está poco integrada al grupo y tiene una visión irreal de su posición en el grupo (socioempatía 0). A pesar de ello, tiene un muy alto concepto de sí misma (valor 450), se sobrevalora. Su grado de obertura al grupo es también muy alto, lo que significa una predisposición abierta y un gran deseo de aceptación e interactuar con el grupo clase. En este índice es la que mayor puntuación del grupo clase.

Mustafá está tan poco integrado como Fadua, con un IP también bajo y es aún más antipático que ella (66). No ha recibido ninguna elección recíproca. Tiene una percepción irreal del lugar que ocupa en la clase ya que de 10 elecciones supuestas sólo acierta 1. Pero a pesar de ello, mantiene una desmesurada sobrevaloración de sí mismo. Muestra un grado de expansividad positiva (66) que nos indica una buena predisposición hacia el grupo y, a la vez, un rechazo medio (33).

Safya es también muy poco popular (16) y resulta antipática para la mitad de la clase. Como Fadua y Mustafá tampoco está integrada, aunque su autovaloración siendo excesiva (250) está la mitad por debajo de la de ellos. A pesar de tener una percepción irreal de su posición en el grupo, el hecho de

<sup>1</sup> Una valoración más o menos correcta oscila entre 70-130.

haber recibido una elección recíproca por una chica de clase que aparece como líder y tener un índice de socioempatía superior, hace que no sea tan equívoca esta posición como la de Fadua y Mustafá. Por su parte, presenta una aceptación y un rechazo del grupo inferior a ellos. Es decir no tiene tantos deseos de interactuar (58) y su rechazo es más bajo (25).

Estos datos no dicen que, paradójicamente, cuanto mayor es la autovaloración del alumno menor es su aceptación por el grupo. Los alumnos más rechazados (Safya, Fadua y Mustafá) son los que más se sobrevaloran. ¿No son conscientes del rechazo de sus compañeros o no quieren confesarlo? Esto último es lo que creemos que verdaderamente ocurre (estaría en consonancia con los resultados del análisis de las observaciones de las que hablaremos en el siguiente capítulo). La persona más aceptada de los 4 es Ehsan y su índice de autovaloración es normal; además es una alumna nacida aquí, factor que probablemente incide en su adaptación al grupo autóctono y su consecuente aceptación por parte de éste.

### Matemáticas Grupo Juego

El test sociométrico en torno a una actividad de juego arroja los datos representados en la tabla siguiente:

Matemáticas Grupo Juego																		
	EE	ER	E*	RE	RR	R*	ES	EA	RS	RA	IP	IA	IR+	IR-	IAv	IS	IE+	IE-
Ehsan	9	8	5	2	3	0	7	5	3	0	66	25	55	0	87	71	75	16
Fadua	12	4	2	4	6	3	8	2	3	1	33	50	16	75	200	25	100	33
Mustafá	11	2	1	2	4	1	12	1	2	0	16	33	9	50	600	8	91	16
Safya	7	3	2	5	5	3	2	1	3	2	25	41	28	60	66	50	58	41

EE: Elecciones emitidas  
 RR: Rechazos recibidos  
 RS: Rechazos supuestos  
 IR+: Reciprocidad +  
 IE+: Expansividad +

ER: Elecciones recibidas  
 R\*: Rechazos recíprocos  
 RA: Rechazos acertados  
 IR-: Reciprocidad -  
 IE-: Expansividad -

E\*: Elecciones recíprocas  
 ES: Elecciones supuestas  
 IP: Índice popularidad  
 IAv: Autovaloración

RE: Rechazos emitidos  
 EA: Elecciones acertadas  
 IA: Índice antipatía  
 IS: Socioempatía

Es normal el índice de cohesión grupal, que se sitúa en un 2,265 (el valor medio está alrededor de 2). Es un grupo fragmentado en 4 subgrupos, pero a diferencia del test sobre el trabajo, no hay ningún monogrupo. Es significativo que uno de estos subgrupos esté constituido exclusivamente por las tres alumnas marroquíes. Mustafá aparece en el grupo más numeroso y a primera vista parece más integrado aunque luego veremos que no es así.

Ehsan es aquí la más popular también de los cuatro y la segunda del grupo clase. Su índice de popularidad en juego es más alto que en el de trabajo y el de antipatía más bajo, lo que nos sugiere que disfruta de mayor aceptación en la faceta de ocio. ¿Genera más antipatía en trabajo porque los autóctonos no llevan bien que sea ella una de la que más destaca académicamente? Tiene un buen índice de autovaloración y conoce muy bien su posición en el grupo, las elecciones supuestas y las acertadas se aproximan bastante, su índice de socioempatía es alto. Se presenta más abierta y receptiva al grupo de juego que para el trabajo y siente menos rechazo.

Fadua tiene un índice de popularidad que, en relación con el resto del grupo clase, es más bien bajo pero casi duplica el conseguido en trabajo. Resulta antipática para la mitad de la clase. Teniendo en cuenta que este es su segundo curso aquí y que por su nivel académico ocupa una posición media en la clase, este resultado estaría en consonancia con el comentario hecho a propósito de Ehsan: un estudiante marroquí destacado generaría más antipatía. No ha sido elegida por todas las personas que ella suponía que lo harían y ha recibido más rechazos de los que también esperaba. Es mayor el número de rechazos recíprocos que no el de elecciones. Se sobrevalora y tiene un conocimiento irreal de su posición en el grupo. Acepta muy bien a la clase, en general, y está muy interesada por interactuar y relacionarse con el grupo.

Mustafá, en contra de lo que se podía pensar al estar enmarcado en el grupo más numeroso de autóctonos, tiene un índice de popularidad muy bajo (16), aproximadamente el mismo que en el trabajo. El índice de antipatía se reduce a la mitad. Tiene una percepción muy irreal de su posición en el grupo: él elige mucho más de lo que a él lo eligen y es rechazado el doble de veces de las que él rechaza. Sigue teniendo una sobrevaloración desmesurada. Demuestra tener también mucho interés por relacionarse con el grupo y su rechazo es inferior que cuando el grupo era para trabajar. ¿Sería una muestra de un tipo de alumnos de los que no pueden seguir el ritmo académico y que da prioridad cultivar sus relaciones sociales.

Safya, es muy poco popular (25) aunque tiene una puntuación un poco más alta que Mustafá. Casi la mitad de la clase le demuestra antipatía. Como ocurría con Mustafá, ella también provoca menos antipatía para jugar que para trabajar. Los valores medios de su índice de socioempatía sugieren que percibe bien su posición en el grupo. Se ha aproximado bastantes en sus suposiciones sobre quienes la elegirían y quienes la rechazarían. Esta percepción real de su situación en el grupo puede estar influyendo en su autovaloración, que es más bien baja. Muestra hacia el grupo una receptividad media, igual que para el trabajo, pero el rechazo aquí es casi el doble. Es decir, le interesa poco relacionarse con el grupo para el ocio. Esta suposición parece confirmarse si tenemos en cuenta que a Fadua la hemos visto alguna vez en el patio próxima a Ehsan y al grupo de chicas autóctonas con las que ésta va; en cambio, Safya siempre va con las chicas marroquíes más tradicionales y las recién llegadas del TAE.

Para estos 4 alumnos, el índice de antipatía en el grupo juego es menor que en el de trabajo. Y, exceptuando a Mustafá, que tiene igual popularidad, las tres chicas tienen un índice de popularidad mayor en el grupo de juego. Estas elecciones nos sugieren que a los autóctonos no les gusta trabajar en clase ni con el alumnado marroquí que destaca académicamente (Ehsan y Fadua) ni con el que tiene un nivel bajo (Safya y Mustafá). Los motivos aparentan ser diferentes: con las primeras por tener ellas un nivel superior; con los otros dos, porque no les aportan nada en sus aprendizajes o porque los desprecian por torpes. Por otro lado, aunque los índices sociométricos en el juego sean más favorables que los de trabajo Safya, Fadua y Mustafá en la práctica quedan

excluidos; no así Ehsan que está integrada al grupo. Sería interesante plantear actividades que favoreciesen la interrelación entre el alumnado marroquí y el autóctono.

## B) Clases del crédito variable de sociales

### Sociales Grupo Trabajo

El índice de cohesión grupal es 4,086 lo que indica que no hay interacciones muy fuertes entre los individuos que conforman el grupo. A la vez, es un grupo muy fragmentado en subgrupos. En total son 19 alumnos, dos marroquíes, que conforman 10 subgrupos, 8 de ellos formados por una sola persona. Assia aparece en el subgrupo más amplio de 6 alumnos, compuesto sólo por chicas. Yassin conforma uno de los monogrupos. Los comentarios sobre estos dos alumnos marroquíes se efectúan a partir de los datos de la tabla siguiente:

Sociales Grupo Trabajo																		
	EE	ER	E*	RE	RR	R*	ES	EA	RS	RA	IP	IA	IR+	IR-	IAv	IS	IE+	IE-
Assia	6	1	1	6	4	2	6	1	6	2	5	22	16	33	600	16	33	33
Yassin	4	0	0	5	3	2	4	0	5	1	0	16	0	40	0	0	22	27

EE: Elecciones emitidas  
 RR: Rechazos recibidos  
 RS: Rechazos supuestos  
 IR+: Reciprocidad +  
 IE+: Expansividad +

ER: Elecciones recibidas  
 R\*: Rechazos recíprocos  
 RA: Rechazos acertados  
 IR-: Reciprocidad -  
 IE-: Expansividad -

E\*: Elecciones recíprocas  
 ES: Elecciones supuestas  
 IP: Índice popularidad  
 IA: Autovaloración

RE: Rechazos emitidos  
 EA: Elecciones acertadas  
 IA: Índice antipatía  
 IS: Socioempatía

Assia tiene un índice de popularidad muy bajo (es la penúltima del grupo seguida por Yassin con aún menor popularidad). No está, por lo tanto integrada al grupo, pero tampoco genera una antipatía alta, sólo es rechazada por el 22% del grupo. Ella preveía ser objeto de elección y rechazo por más compañeros de los que lo hicieron; recibe más rechazos que elecciones por lo que el valor del índice de socioempatía es bajo. Tiene un muy alto concepto de sí misma (quizás como reacción a su baja popularidad de la que es consciente) lo que significaría que o no percibe objetivamente su posición en el grupo o no quiere presentarse públicamente como discriminada. El que aparezca en el subgrupo mayoritario se debe a haber sido elegida en primer lugar por una de las chicas de la clase, líder, y por otras dos vinculadas a la líder. A las compañeras del grupo no les molesta excesivamente que Assia trabaje con ellas, pero saben que es una situación con pocas probabilidades de que se produzca porque no es una práctica frecuente en esta aula. De este modo sus posibilidades de interactuar con estas chicas del subgrupo es casi nula, que es lo que realmente sucede. Por otra parte, Assia no demuestra gran interés por interactuar con el grupo y lo acepta en la misma medida que lo rechaza, con un valor bajo (33 sobre 100).

Yassin no está integrado al grupo clase, nadie de la clase lo eligió (índice de reciprocidad cero). Él anticipó que sería elegido por 4 personas. No genera antipatía, lo que nos indica que más que rechazado es un alumno ignorado. Su autovaloración es nula, igual que su nivel de percepción de la posición

dentro del grupo. Demuestra muy bajo interés por interactuar con el grupo y lo rechaza un poco más de lo que se abre a él.

### Sociales. Grupo Juego

Cuando se trata de compartir momentos de solaz, la clase presenta un índice de cohesión grupal con un valor de 3,729, lo que significa que de cada tres elecciones y rechazos, uno es recíproco. El grado de intensidad de las interacciones de los miembros del grupo de juego es algo superior al de trabajo. Aunque en este caso la fragmentación del grupo es más elevada. Hay 12 subgrupos de los cuales 9 de ellos son monogrupos. Yassin está en un monogrupo y Assia en otro. En la tabla siguiente aparecen los datos de Assia y Yassin que pasamos a comentar a continuación:

Sociales Grupo Juego																		
	EE	ER	E*	RE	RR	R*	ES	EA	RS	RA	IP	IA	IR+	IR-	IAV	IS	IE+	IE-
Assia	6	0	0	5	5	2	6	0	5	2	0	27	0	40	0	0	33	27
Yassin	3	0	0	4	4	2	6	0	4	1	0	22	0	50	0	0	16	22

EE: Elecciones emitidas  
 RR: Rechazos recibidos  
 RS: Rechazos supuestos  
 IR+: Reciprocidad +  
 IE+: Expansividad +

ER: Elecciones recibidas  
 R\*: Rechazos recíprocos  
 RA: Rechazos acertados  
 IR-: Reciprocidad -  
 IE-: Expansividad -

E\*: Elecciones recíprocas  
 ES: Elecciones supuestas  
 IP: Índice popularidad  
 IAV: Autovaloración

RE: Rechazos emitidos  
 EA: Elecciones acertadas  
 IA: Índice antipatía  
 IS: Socioempatía

Assia aún es menos popular para el juego que lo era para el trabajo (índice cero). Su índice de antipatía es algo superior. No está integrada al grupo. De las elecciones que ella suponía ser objeto no ha acertado ninguna; ha acertado en los rechazos de dos personas. Su posición en el grupo es baja (16). A diferencia de la desmesurada autovaloración en el grupo de trabajo, su nivel de autovaloración en el juego es nula. Estas desproporciones revelan que le cuesta relacionarse por lo que tanto su apertura como rechazo al grupo son igualmente bajos.

Yassin tampoco está integrado al grupo para el juego. Aún menos que para el trabajo ya que el índice de popularidad es el mismo, cero, pero el de antipatía es algo superior. Anticipaba ser elegido por un gran número de alumnos pero no fue así. Solo acertó con el rechazo de un compañero. Sigue manteniendo una autovaloración y un índice de socioempatía nulo, demostrando así tener un conocimiento irreal de su percepción en el grupo. Siente una mayor indiferencia por el grupo de juego que por el de trabajo ya que su predisposición de apertura al grupo y de rechazo son más bajos. Sabe que no puede contar con el grupo para relacionarse lúdicamente fuera del aula y su respuesta es desinteresarse por éste.

En el caso de estos alumnos, la intervención del profesorado será fundamental para profundizar en su problemática y ayudarlos a integrarse mejor en el grupo clase y, a la vez, será conveniente trabajar con los alumnos para encontrar posibles vías de acercamiento entre todo el grupo, ya que los índices de cohesión grupal nos indican una intensidad muy baja de las interacciones entre sus miembros.

### C) Clase de lengua catalana del SEDEC

#### SEDEC Grupo Trabajo

Recordemos que es un grupo formado íntegramente por marroquíes: 5 alumnos y 2 alumnas. Su índice de cohesión es 1,416, lo que indica, en general, un alto grado de interacciones entre sus miembros. Se distinguen 4 subgrupos: 1) Mohamed, Younes y Bilal; 2) Assia y Jamila; 3) Mustafá y; 4) Yassin. Antes de iniciar los pertinentes comentarios advertimos que el día en que se pasó el test Mustafá no asistió; por este motivo sobre él sólo aparecen en la tabla cuatro valores, referentes a las elecciones y rechazos recibidos, el resto son ceros. Los índices obtenidos para cada uno de los alumnos son los de la tabla siguiente:

SEDEC Grupo Trabajo																		
	EE	ER	E*	RE	RR	R*	ES	EA	RS	RA	IP	IA	IR+	IR-	IAv	IS	IE+	IE-
Younes	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	50	33	100	66	66	100	50	50
Assia	4	3	3	2	1	1	1	1	3	1	50	16	75	50	33	100	66	33
Bilal	3	3	2	2	2	1	2	2	2	1	50	33	66	50	66	100	50	33
Jamila	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	50	33	100	66	100	100	33	50
Mustafá	0	1	0	0	5	0	0	0	0	0	16	83	0	0	0	0	0	0
Mohamed	4	4	4	2	1	1	4	4	2	1	66	16	100	0	100	100	66	33
Yassin	1	0	0	5	5	4	1	0	5	5	0	83	0	80	0	0	16	83

EE: Elecciones emitidas  
 RR: Rechazos recibidos  
 RS: Rechazos supuestos  
 IR+: Reciprocidad +  
 IE+: Expansividad +

ER: Elecciones recibidas  
 R\*: Rechazos recíprocos  
 RA: Rechazos acertados  
 IR-: Reciprocidad -  
 IE-: Expansividad -

E\*: Elecciones recíprocas  
 ES: Elecciones supuestas  
 IP: Índice popularidad  
 IAv: Autovaloración

RE: Rechazos emitidos  
 EA: Elecciones acertadas  
 IA: Índice antipatía  
 IS: Socioempatía

Mohamed es el alumno con el índice más alto de popularidad y con una antipatía casi nula. Tiene además una percepción muy clara de cuál es su posición en el grupo. Se caracteriza por ser el líder del grupo. Conoce muy bien las personas que lo elegirán y las que lo rechazarán (el único rechazo ha sido el de Yassin y, suponía que Mustafá también lo haría). Tiene una autovaloración bastante alta, pero dentro de la normalidad. Se muestra abierto al grupo.

Yassin y Mustafá son los menos integrados con índices de popularidad 0 y 16, respectivamente. Yassin no ha sido elegido por ninguno y rechazado por todos. Mustafá ha sido elegido y rechazado por todos menos por Yassin. Suponemos que de haber respondido el test Mustafá los resultados hubiesen sido recíprocos. Ambos tienen un índice de antipatía muy alto (83); un rechazo con este valor por parte de sus compañeros de clase es muy elevado. Yassin también revela un alto rechazo hacia el grupo.

El resto del grupo de la clase, tienen puntuaciones similares, con las pequeñas matizaciones que pasamos a comentar. Todos tienen el mismo valor en el índice de popularidad (50) y de socioempatía (100). Saben bien cuál es la posición de cada uno en el grupo y tienen una autovaloración alta excepto

Assia que la tiene baja. Comprensible este valor de Assia si tenemos en cuenta que con 15 años de edad nunca había estado escolarizada en su país. En relación con la apertura que presentan al grupo Jamila es la que tiene un índice más bajo, lo que nos resulta coherente conociendo algunas de sus actitudes (no le gusta hablar de su país, no tiene ningún interés por conservar sus costumbres, leer el árabe, etc.). Younes tiene un valor del 50% referente a la apertura y rechazo al grupo. Assia y Bilal muestran más aceptación y apertura que desaprobación, el rechazo es bajo.

### SEDEC Grupo Juego

El índice de cohesión grupal es similar al anterior, 1,266, por lo tanto es un grupo muy cohesionado. Se distinguen tres subgrupos: 1) Bilal; Younes, Assia, Jamila y Mohamed; 2) Mustafá y; 3) Yassin. Los índices de los que disponemos de cada alumno son los siguientes:

SEDEC Grupo Juego																		
	EE	ER	E*	RE	RR	R*	ES	EA	RS	RA	IP	IA	IR+	IR-	IAv	IS	IE+	IE-
Younes	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	50	50	100	66	66	100	33	50
Assia	4	3	3	3	2	2	3	2	5	2	50	33	75	66	100	66	66	50
Bilal	5	4	4	3	2	2	3	2	2	2	66	33	80	66	75	66	83	50
Jamila	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	50	33	100	66	100	100	50	50
Mustafá	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	33	33	0	0	0	0	0	0
Mohamed	4	4	4	2	3	1	4	4	2	1	66	50	100	50	100	100	66	33
Yassin	1	0	0	5	5	5	1	0	5	5	0	83	0	100	0	0	16	83

EE: Elecciones emitidas  
 RR: Rechazos recibidos  
 RS: Rechazos supuestos  
 IR+: Reciprocidad +  
 IE+: Expansividad +

ER: Elecciones recibidas  
 R\*: Rechazos recíprocos  
 RA: Rechazos acertados  
 IR-: Reciprocidad -  
 IE-: Expansividad -

E\*: Elecciones recíprocas  
 ES: Elecciones supuestas  
 IP: Índice popularidad  
 IAv: Autovaloración

RE: Rechazos emitidos  
 EA: Elecciones acertadas  
 IA: Índice antipatía  
 IS: Socioempatía

Los alumnos menos integrados en este grupo siguen siendo Yassin y Mustafá. Yassin tiene un índice de popularidad cero, no lo elige nadie y lo rechazan todos. Mustafá un índice muy bajo (33), lo eligen dos alumnos (Yassin y Bilal) y lo rechazan dos (Younes y Mohamed). Yassin tiene un índice de antipatía muy alto (83) y en cambio aquí Mustafá genera una antipatía baja y similar a la mayoría del resto del grupo. Por su parte, Yassin también revela aquí un alto rechazo al grupo.

Los más aceptados por el grupo son Mohamed y Bilal, ambos con igual índice de popularidad (66). Bilal genera una antipatía baja en el grupo y Mohamed resulta antipático para la mitad del grupo. En relación con la autovaloración Mohamed tiene un nivel bastante alto y Bilal alto. Mohamed también demuestra algo más de conocimiento que Bilal de las personas que lo eligen y lo rechazan y una buena percepción de su posición en el grupo.

Younes, Assia y Jamila tienen el mismo índice de popularidad (50) y, excepto Younes que resulta antipático para la mitad de la clase, los otros dos tienen un valor bajo en antipatía. La autovaloración de Assia y Jamila es alta y la de Younes media. Esta diferencia de autovaloración de Assia respecto a trabajo

nos indica que su baja autovaloración sólo es en relación con tareas académicas pero no afecta a las de su relación social. Sobre conocer la posición en el grupo, Younes y Jamila la conocen perfectamente y Assia algo menos. Jamila acepta al grupo y muestra una abertura hacia él igual que muestra de rechazo (50%). Assia muestra más abertura que rechazo y, Younes al revés, lo rechaza más que se abre a él.

Siendo éste un grupo tan cohesionado y formado por pocos alumnos sorprende el rechazo que el grupo manifiesta hacia Yassin y Mustafá. Estos resultados del test sociométrico para el grupo de alumnos del SEDEC (en las dos modalidades: trabajo y juego) no acababan de concordar con la representación que teníamos del grupo a partir de las continuadas y prolongadas observaciones de estos alumnos. Nuestras apreciaciones incluso nos conducían a poner en duda la validez de la técnica. Hubiésemos mantenido este escepticismo de no haber sido por unas anotaciones que releímos en la libreta de campo, transcritas en la fecha que el test sociométrico fue cumplimentado por estos alumnos, que arrojaron algo de luz. Se trata de un comentario que nos hizo la profesora de esta clase sobre un conflicto que había habido entre el grupo, cuyo motivo desconocía. Triangular estas anotaciones con los resultados del sociograma nos han servido para intuir cuál fue el posicionamiento de los alumnos en la discusión. Claramente se observa que era un enfrentamiento entre el grupo y Yassin en el que, probablemente, Mustafá mediase a favor de éste. Decimos "probablemente" porque la ausencia de Mustafá el día en que se cumplimentó el test nos impide aseverarlo. Esta información es la que finalmente nos ha ayudado a conjeturar el motivo del rechazo a Yassin y Mustafá.

### **2.3 Triangulación de datos**

Las comparaciones de resultados con las tres técnicas, o sea, filmación, sociograma y observaciones, nos permiten las conclusiones sobre la adaptación del alumnado marroquí en cada una de las tres clases que a continuación comentaremos.

#### **Clase de matemáticas**

Ehsan es la alumna que más intervenciones totales registra (tal y como se constató en la tabla que recoge el total de las categorías del alumnado en las sesiones filmadas) y su índice de popularidad es también bueno, superior en el grupo juego que en el de trabajo. Los otros 3 alumnos, Safya, Mustafá y Fadua, no están integrados al grupo de trabajo ni al de ocio. Lo que no es óbice para que Mustafá, que tiene el índice más alto de antipatía en el grupo de trabajo, sea el segundo que más interactúa con la profesora en clase. Ya hemos comentado que se debe a la atención individual que la profesora le dedica. Añadiremos otras consideraciones sobre los motivos de su aislamiento (no ha sido elegido por los otros alumnos para trabajar por su bajo nivel académico). ¿No será que esta dedicación por parte de la profesora "molesta" a los demás?. Otros motivos que también pueden estar influyendo son su carácter

tan introvertido que, a la vez, puede verse acentuado por el desconocimiento del idioma para relacionarse.

Fadua y Safya tienen un índice de popularidad bajo entre sus compañeros de clase que sienten hacia ellas bastante antipatía; más por Fadua que por Ehsan. Factores como el nivel de interacción académica en el aula, situada entre la media de la clase y su nivel de conocimientos medio-alto (alcanzado en tan poco tiempo desde su llegada) puede que influyan en estos resultados. El nivel académico de Safya es inferior. Otras apreciaciones son que Fadua muestra interés y deseo por aumentar sus interacciones con los compañeros, aspecto que concuerda con su carácter extrovertido. Al contrario, Safya es más introvertida y más fiel a sus costumbres y tradiciones, por lo que es plausible concluir que su interés por el grupo es más bajo.

La dinámica establecida en esta clase por la profesora hace que, a pesar de que haya alumnos marroquíes no aceptados por los compañeros y algunos además con bajo nivel académico y problemas de la lengua, esto no sea un obstáculo para la relación profesora-alumnos. Sin embargo, esta manera de proceder de la profesora no incita a los alumnos a establecer más interacción con Mustafá y por tanto no favorecen las relaciones horizontales. Se debería reflexionar con la profesora acerca de su actuación de manera que fuese útil para potenciar los vínculos (académicos y sociales) entre el alumnado del aula.

#### **Clase de sociales**

Los resultados de las dos técnicas, filmaciones y sociograma, corroboran la inadaptación escolar y social de Assia y Yassin respecto a sus compañeros de clase. En la gráfica del total de categorías Assia estaba en último lugar y, Yassin, un poco por encima pero ambos están entre los últimos. Los resultados del sociograma, son bajos en los índices de popularidad y de antipatía. Es decir, los dos aparecen ignorados por sus compañeros. ¿Es la indiferencia una discriminación? En Assia, se da además un factor que agrava los ya típicos problemas que comporta el desconocimiento del idioma y el choque cultural: su analfabetismo. De poco sirven a Yassin sus conocimientos académicos (adquiridos en una escuela coránica) cuando su desconocimiento del idioma y del vocabulario específico de la materia le impide seguir las clases. Otro comentario, a vuelo de pluma, es que no hubiera sido difícil incluir en los contenidos de esta clase referencias a la multiculturalidad pero nunca se hizo. Es una clase disciplinariamente conflictiva y, en general, con un bajo rendimiento académico. Por lo tanto, un ámbito poco apto para los recién llegados, hijos de inmigrantes. A menos que lo que se pretendiese era evitar que la presencia de estos en el aula ordinaria frenase el ritmo de aprendizaje del resto de la clase..., opinión bastante difundida entre la comunidad escolar autóctona. Sería necesaria una intervención en pro de favorecer las interacciones en el grupo, tanto entre alumnado marroquí y autóctono como con el conjunto, pues se aprecian unas interacciones muy débiles y una falta de confluencia entre chicos y chicas. Hay un numeroso subgrupo formado exclusivamente por chicas.

### **Clase de catalán (SEDEC)**

Este es el grupo más cohesionado de los tres. Presenta unas interacciones intensas entre sus miembros. Exceptuando el caso de los dos alumnos, Yassin y Mustafá, justificado por el episodio ya comentado. Su alto índice de cohesión apunta que son unos alumnos que frecuentan sus relaciones y son conscientes de sus vínculos y la posición que ocupan en el grupo. A partir de la triangulación de las diferentes técnicas extraemos algunas peculiaridades de cada uno de los miembros del grupo. Younes, Yassin y Mohamed son los que más interactúan con la profesora. Aparecen en los tres primeros lugares de todas las categorías, excepto en indisciplina que Jamila ocupa el primer lugar. Bilal está en una posición intermedia y en los últimos lugares aparecen Mustafá y Assia. Estos dos últimos con niveles bajos de conocimientos y con carácter introvertido. Todos los alumnos tienen una autovaloración buena (pero no desmesurada como ocurría con los alumnos que asisten a las aulas ordinarias) excepto Assia en el ámbito del trabajo ya que debe ser consciente de sus carencias académicas y es la de mayor edad (15 años).

Es crucial la gran diferencia en su manera de actuar de los alumnos marroquíes Assia, Yassin y Mustafá en el aula ordinaria y en el aula del SEDEC. Según los resultados obtenidos del análisis de las filmaciones en el total de las categorías en el aula ordinaria obtienen: Mustafá 14,72; Yassin 2,84 y; Assia 1,33. Muy inferiores a los de la clase del SEDEC, que respectivamente son: 21,2; 60,13 y; 15,64. La falta de adaptación e integración al aula ordinaria también queda reflejada (y es fácilmente observable) en sus expresiones y actitudes. Assia y Mustafá, cabizbajos casi la totalidad del tiempo que pasan en la clase ordinaria y, Yassin abstraído, aburrido... La ubicación en clase, como vimos, tampoco juega mucho a favor de ellos.

## **3. Segunda fase de análisis. Análisis cualitativo**

### **3.1. Presentación de los datos**

En la segunda fase de análisis, la cualitativa, la tarea fue transformar los datos recogidos de los informantes en documentos de trabajo que pudieran codificarse y analizarse. En la recogida de información se dio importancia a la utilización de diferentes instrumentos, porque consideramos que cada uno ofrecía la posibilidad de profundizar más en unos hechos que en otros y; a la autoridad de cada informante para explicar sus propias acciones. Lo que nos ha proporcionado una gran variedad de datos<sup>1</sup>. Son los recogidos durante los cursos académicos 98-99 y 99-2000 procedentes de diversas fuentes como las entrevistas semiestructuradas, las observaciones, las fuentes secundarias, los cuestionarios, las charlas informales, registros anecdóticos, las notas de campo y el diario. Para el análisis de estos datos partimos de las propuestas de

---

<sup>1</sup> Buendía, L. y Pegalajar, M. (1999): "Toda esta información podríamos caracterizarla en palabras de Miles (1983) como una "pesadez atractiva". Efectivamente la información es tan rica, que el investigador se encuentra a solas con su capacidad de imaginación (Huber, 1992) ante una enorme montaña de información narrativa de la que debe sacar sus conclusiones".

algunos autores, entre los que destacamos el ejemplo de análisis cualitativo de informes de episodios sociales desarrollado por Kitwood<sup>1</sup> (citado en Cohen y Manion, 1990), el cual identificó ocho métodos para tratar la información (dos de ellos en sintonía con los principios etogénicos que se identificaron anteriormente en este capítulo). Los pasos seguidos por G. L. Huber<sup>2</sup> (citado en Buendía y Pegalajar, 1999) para el análisis cualitativo de los diarios de los observadores. Las fases que proponen S.J. Taylor y R. Bogdan (1986) o F. Erickson (1989) para los métodos cualitativos de investigación. Y algunos ejemplos de lo que etnógrafos como H. F. Wolcott<sup>3</sup> (citado por Velasco y Díaz, 1997) hacen para transformar el registro en contenidos analíticos.

A continuación expondremos las fases seguidas en el proceso de análisis de los datos. No deben considerarse como fases en el sentido estricto del concepto sino un proceso recurrente y continuo que se va produciendo paralelamente al proceso de investigación. Los contenidos generados son reintroducidos en el trabajo de campo de la investigación y van dándole forma hasta convertirlos en el texto del informe final. Incluso durante la redacción del texto, puede llegar a resultar imprescindible retornar al campo para completar lagunas informativas o mejorar la validez de determinados datos (Wolcott, 1993; Velasco et al., 1997). Representa un proceso inductivo y gran parte de esta inducción tiene lugar durante el trabajo de campo, pero gran parte de ella debe ser descubierta después de haberse retirado del contexto. Cada fase o paso, que señalaremos a continuación, comporta diferentes niveles de profundización y comprensión:

- a) *Lectura y revisión del corpus de datos*: implica leer repetidamente los datos, encontrarle sentido, tratando de tener nociones cada vez más claras respecto de los fenómenos más pertinentes para el estudio con el fin de proporcionar un contexto o episodio para la aparición de unidades específicas de sentido y de temas posteriormente.
- b) *Agrupamiento y reducción de temas emergentes*: tratar de determinar si alguna de las unidades de significado relevante se agrupa naturalmente para determinar los temas centrales y subtemas y reducir así las descripciones redundantes, explicaciones, etc. a un número de unidades de significado claro.
- c) *Estructuración en sistemas categoriales*: implica separar el material cualitativo en unidades codificables y establecer un sistema de categorías aplicables al material dividido. Se elaboró un primer esquema que permitía reunir las informaciones que se referían a una misma temática, agrupando

---

<sup>1</sup> Kitwood, T. M. (1977). *Values in adolescent life: towards a critical description*. Disertación inédita para el grado de Doctor en Filosofía. School of Research in Education. University of Bradford.

<sup>2</sup> Huber, G. L. (1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional*. Sevilla, Actas del Segundo Congreso Internacional.

<sup>3</sup> Wolcott, H. F. (1994): "Las guías de campo, los análisis de contenido de discurso, los análisis taxonómicos y otros análisis de categorías, los de conductas, los estadísticos, los cuadros sinópticos, etc., son procedimientos que transforman el registro en *unidades* relevantes para *el investigador y su audiencia*:: las configuran, las comparan, las relacionan, con el objeto de producir un conocimiento con voluntad de certeza, "manteniendo la autoridad y el control" sobre la información.

la información para cada uno de los temas y subtemas. Tanto si las notas y datos originales se han registrado bajo subtítulos como si no es así, hay que reanalizarlas más tarde y distribuirlas en sus categorías adecuadas.

- d) *Relaciones entre categorías*: a medida que nos vamos centrando en una gama de categorías o temas también se comienza a buscar posibles relaciones, conexiones, comparaciones, contradicciones, casos discrepantes<sup>1</sup>, interpretaciones, etc. que confieran solidez a la investigación.
- e) *Generación y verificación de las afirmaciones*: con el fin de generar y verificar los asertos se buscan vínculos clave<sup>2</sup> entre diversos datos. Para encontrar los vínculos clave se buscan patrones de generalización dentro del caso en consideración. Pero nunca podemos generalizar de un caso o un contexto a otro. Se incorporarán en este estadio de la investigación las comprobaciones sobre la autenticidad de los informes, al igual que las comprobaciones sobre la fiabilidad usando una propuesta triangulada.
- f) *Informe escrito*: el informe de una investigación de campo contiene afirmaciones de diverso alcance y distinto nivel de inferencia. La función principal del informe es hacer una descripción densa e interpretar los acontecimientos y el significado de las acciones de esos acontecimientos. El comentario interpretativo<sup>3</sup> puede incluir citas o descripciones de los ámbitos e interacciones para dar mayor validez a la interpretación de los datos presentados.

Una vez constatamos que los criterios seguidos para la codificación de categorías presentaban un grado de consistencia aceptable, había que organizar y sintetizar el sistema de categorías. Se elaboró, a tal efecto, un esquema que permitía reunir las informaciones que se referían a una misma temática, agrupando la información para cada uno de los temas y subtemas. Las categorías o series temáticas definitivas, que se reflejarán en el siguiente capítulo, han sido:

---

(F. Erickson, op. cit.):

<sup>1</sup> "Si los casos discrepantes exceden en número a los que corroboran el aserto, la afirmación no queda ratificada por los datos. Incluso si la mayoría de los casos corroboran la afirmación, se debe tomar nota de los casos discrepantes para su posterior análisis".

<sup>2</sup> "Un vínculo es clave en tanto tiene fundamental importancia para las principales afirmaciones que desea formular el investigador. Y es un vínculo en tanto conecta varios datos como manifestaciones análogas del mismo fenómeno (...) Una metáfora apropiada para este tipo de descubrimiento y verificación de patrones existentes consiste en concebir todo el conjunto de datos (notas de campo, entrevistas, documentos de contexto, grabaciones) como una gran caja de cartón llena de hojas de papel en las que aparecen los datos. El vínculo clave es un constructo analítico que une como si fuera un cordel los distintos tipos de datos. En una jerarquía de vínculos generales y adicionales, algunos de los cordeles se anudan con otros. La tarea del análisis de los patrones existentes es descubrir y verificar aquellos vínculos que determinan el mayor número posible de conexiones entre los datos del corpus. Cuando se tira del cordel que está más arriba, se espera que haya tantos cordeles adicionales como sea posible anudados a los datos. Las afirmaciones más sólidas son las que tienen la mayor cantidad de cordeles anudados a ellas, a través de la más amplia gama de fuentes y tipos de datos".

<sup>3</sup> "Este comentario aparece de tres formas: una interpretación que precede y sigue a cada descripción particular en el texto; una discusión teórica que apunta a la significación más general de los patrones identificados en los acontecimientos que se mencionaron y; una reseña de los cambios que se produjeron en el punto de vista del autor durante el transcurso de la investigación".

## **1. Introducción**

## **2. Caracterización de las familias y de los alumnos de procedencia marroquí**

- 2.1. Composición de las familias marroquíes en la inmigración: motivos y consecuencias
- 2.2. Socialización y re-socialización en la inmigración
- 2.3. El mito del regreso

## **3. Escolarización en Marruecos**

- 1.1. El sistema educativo marroquí
- 1.2. Experiencia comparativa por los alumnos marroquíes

## **4. Escolarización en Catalunya**

- 4.1. El acceso al centro escolar: matriculación, acogida y ubicación del alumnado marroquí
- 4.2. Actuación del centro con el alumnado marroquí y recursos disponibles
- 4.3. Aprendizajes de la lengua/s
- 4.4. Otros aprendizajes
- 4.5. Rendimiento escolar

## **5. Adaptación del alumnado marroquí del IES: aprendizajes y relaciones**

- 5.1. Adquisición de los aprendizajes
- 5.2. Relaciones profesor-alumno y alumnos-alumnos
  - 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**

### 3.2. Triangulación de datos

Uno de los puntos más controvertidos de la investigación interpretativa es la presentación clara y racional de sus criterios de veracidad o credibilidad (Angulo, 1990). Existen diferentes mecanismos para establecer la credibilidad de los procedimientos utilizados y de los datos obtenidos (saturación, triangulación, corroboración estructural, etc.). Las afirmaciones más sólidas serán las que se corroboren desde diferentes fuentes de datos, informantes, mecanismos de validación y fiabilidad, metodologías, etc. Siguiendo la metáfora de Erickson diríamos las que tienen "mayor cantidad de cordeles anudados". Esto, aunque no sea el único procedimiento útil, se puede conseguir con los procesos de triangulación. Llegados a este punto, la presentación sobre la triangulación y lo explicitado en los primeros apartados de este capítulo y en el de técnicas y recogida de datos, da constancia de los tres tipos principales de triangulación en esta investigación:

- a) triangulación metodológica (etnográfica y etogénica),
- b) triangulación de personas (investigadora, profesorado y alumnos) y
- c) triangulación de técnicas (observación participante, entrevista, filmaciones, test sociométrico, diario, cuestionario, fuentes documentales).

El recurso a varios tipos de triangulación va a permitir hacer frente a las críticas metodológicas a las que ya nos referimos.

Hechas las precisiones precedentes, el final de este capítulo constituye el preámbulo de un análisis más profundo e interpretativo que los anteriores: la redacción del informe etnográfico. El objetivo y reto pendiente será realizar un informe tal y como nos lo describe F. Erickson (op. cit.):

"El informe debe:

- a) ser inteligible en cuanto a las relaciones establecidas entre los detalles concretos y el nivel más abstracto de las afirmaciones y los argumentos formulados mediante la vinculación de afirmaciones;
- b) exponer las distintas pruebas que justifican las afirmaciones efectuadas por el autor;
- c) aclarar explícitamente la postura interpretativa del autor y los fundamentos teóricos y personales de dicha postura.

La presentación de todo esto le permite al lector actuar como coanalista, junto con el autor".

## CAPÍTULO V

# LA ADAPTACIÓN AL ÁMBITO ESCOLAR DE HIJOS DE INMIGRANTES MARROQUÍES

### 1. Introducción

Llegados al momento de extraer conclusiones globales del conjunto de datos acumulado, soy consciente de la dificultad de encontrar *la* interpretación correcta. La preocupación investigadora se limitará a dar *una* interpretación plausible y coherente. La cuestión es cuáles son los términos más adecuados para explicar la vida social. Compartimos con S.J. Ball (1991) la idea de que “parecería perverso y limitador querer dirigir toda la ciencia social hacia un modelo para comprender la acción humana. Además, la imposición de un modo de verificación altera de forma fundamental la relación inductiva-deductiva que es el tejido del método etnográfico”, el elegido en el presente estudio.

Tampoco aspiramos a buscar una representatividad generalizable, sino acercarnos mediante un microanálisis a este alumnado marroquí en este instituto concreto. No obstante, la abundante información recogida y el número alto de personas entrevistadas (que pueden ser no estadísticamente significativas si se pretendiese extrapolar los resultados a la población general), son elementos que arrojan luz acerca de una realidad escolar sobre la adaptación de este alumnado de procedencia marroquí, en su doble vertiente de aprendizajes académicos y de relación social. Dos cursos escolares de trabajos de observaciones regulares, de entrevistas, etc., han permitido que queden consignados gran número de aspectos significativos a partir de los cuales se ha de construir la interpretación.

He mencionado varias veces mi compromiso con enfoque comparativo: la triangulación que contrasta por diferentes vías métodos, técnicas, datos acerca de las personas, etc. Contraste imprescindible para garantizar la credibilidad a partir de la conjunción de las diferentes voces. Todo ello es una condición imprescindible para un “buen informe”. Bien manejada, la heterogeneidad de accesos sirve para aprehender la totalidad y objetivarla. Nos referimos a una

actitud holística y sistémica, entendida como contextualización significativa. Hacemos también mención especial al proceso de reintegrar lo disperso articulando una estructura para convertirlo en un discurso coherente. Identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en los que quedan encuadrados es, en definitiva, construir la estructura simbólica subyacente: elaborar una interpretación.

La meta final de este estudio (como cualquier otro) sería ayudarnos a entender esta parcela del mundo. Lo conseguido, parafraseando a Velasco et al. (1995), se traduce en que: "Al final, las grandes líneas de la trama dibujan, seguramente, un modelo *reducido* de la cultura, pero el valor de la etnografía consiste en ofrecer una *tensión* entre el ejercicio de reducción de complejidad característico de la actividad científica y la búsqueda de complejidad propia de otros géneros discursivos (cf. Velasco et al., 1993, 315). Aquí radica su valor heurístico, es decir, su capacidad para despertar nuevas preguntas más allá de las respuestas ofrecidas en la argumentación general. La etnografía falla cuando falla cualquiera de las dos tendencias de esta tensión".

## **2. Caracterización de las familias y de los alumnos de procedencia marroquí**

### **2.1. Composición de las familias marroquíes en la inmigración: motivos y consecuencias**

El asentamiento de las familias de procedencia marroquí en la inmigración y el proceso que siguen de reagrupación de sus miembros es resultado del móvil económico que les empujó a emigrar. El primer miembro en emigrar es el cabeza de familia. Suele hacerlo en solitario y, en la medida que consigue alguna estabilidad a nivel de trabajo y vivienda, inicia el proceso de reagrupación familiar. La reagrupación muchas veces empieza por los hijos en edad de trabajar y los que pueden acceder a la escolarización pero con edad suficiente para no necesitar los cuidados maternos. Si en la familia hay hijas adolescentes también suelen traerlas para encargarse del cuidado de la casa y del padre y hermanos. En estas circunstancias estas chicas no continúan los estudios al cumplir los 16 años<sup>1</sup>. Nos ha llamado la atención que las hijas con edades superiores (18-20 años) no emigran sino que permanecen en Marruecos con la madres y los hijos más pequeños. Si hay más de un hijo mayor de edad alguno permanece en casa para acompañar a la madre. La autoridad vacante del padre la suele ejercer este hijo. No es extraño pues, que muchas de las familias permanezcan separadas varios años con el consecuente trauma psicológico que estas situaciones comportan, tanto para el

---

<sup>1</sup> Es el caso de Assia, la alumna matriculada al TAE que en este curso cumplía 16 años y no ha asistido ningún día a clase. Se encarga de las tareas domésticas y de cuidar al padre y dos hermanos más pequeños que ella.

padre y los hijos emigrantes como para la madre<sup>1</sup> e hijos que permanecen en Marruecos. Las secuelas de esta situación se manifiestan de forma palpable en los hijos, tanto en su presentación externa (ropas, aseo personal, etc.) como a nivel psicológico. Tampoco es infrecuente que lo expliciten ellos mismos en una conversación aunque no venga a cuento. Hablando con Younes sobre su experiencia escolar en Marruecos y la de aquí, le pregunté qué encontraba a faltar, su respuesta fue:

“Estar con mi madre. No me falta nada, sólo mi madre. Tengo amigos también aquí”  
(Younes, TAE).

La existencia de un referente personal emigrante (un familiar, algún paisano, etc.) influye en la decisión de emigrar y en el lugar donde se establecerán, originándose así cadenas migratorias. Por lo general, los primeros miembros de la familia que emigran se alojan en viviendas de algún familiar o paisano. Generalmente, se establecen en barrios periféricos de la ciudad o en viviendas antiguas y en malas condiciones de barrios céntricos por las que pagan alquileres desproporcionados. De ahí que opten por vivir realquilados o se junten miembros de varias familias para compartir los gastos, sobre todo en el caso de familias aún no reagrupadas. Al preguntar a nuestros alumnos marroquíes informantes, cuya madre y hermanos permanecen en Marruecos, con quién vivían, nos mencionan junto con el padre y los hermanos a algún tío, algún amigo del padre, etc. Otras veces, padre e hijos, se alojan en casa de otras familias. No es pues extraño, que encontremos en algunos barrios de la ciudad grupos de marroquíes procedentes de una misma zona. Hicimos mención de esto en capítulos anteriores. Se origina entre los emigrantes lo que podríamos llamar redes de relación social (lo cual confirmarán en sus manifestaciones los alumnos marroquíes). La situación que acabamos de exponer es la que caracteriza a la mayoría de los alumnos de nuestra población.

Un segundo caso lo constituyen las familias en que el padre emigró hace más de una década. La reagrupación ya se produjo tiempo atrás e incluso todos o la mayoría de los hijos nacieron aquí. La adaptación e interacción de estos alumnos, si bien presenta sus peculiaridades (como comentaremos más adelante), es bastante diferente a la de los recién llegados. Las primeras, son familias que se encuentran en una fase de transición en la que la influencia de nuevos modelos y estructuras familiares alternativas se refleja en diferentes aspectos. Uno de ellos es la tendencia a la disminución del número de hijos<sup>2</sup> que oscila entre 2 y 4. En cambio la media de hijos en las familias llegadas a partir del 1999 es de 5 ó 6. Familias extensas están pasando a ser nucleares;

---

<sup>1</sup> “La lejanía prolongada de sus maridos deja a estas mujeres como “viudas blancas” viviendo largos años de soledad. Muchas temen perder el marido. Abandono, marginación, sobrecarga de trabajo encadenan problemas psicológicos y psicosomáticos que tienen repercusiones importantes en los hijos. Estas mujeres, que conocen la ausencia, ansiedad y depresión, no llegan a suplir la figura paterna ...” (Ives Chantib y Bertrand, 1985 citados por T. Losada, 1992).

<sup>2</sup> En Marruecos la tendencia a tener menos hijos también empieza a ser compartida por mujeres que habitan en las ciudades. La implantación de programas de planificación familiar en los países árabo-musulmanes (iniciados concretamente en Marruecos en 1967) ha contribuido en este descenso de natalidad; pero, principalmente su efectividad se debe a la progresiva emancipación femenina: escolarización, retraso en la edad de matrimonio, acceso al mercado laboral, etc. (Chevallier y Kessler, 1989).

la mujer accede al matrimonio más tarde<sup>1</sup>, con lo que su período de fertilidad es inferior; se abandona la práctica de los matrimonios “arreglados”, etc.

## 2.2. Socialización y re-socialización en la inmigración

La influencia de los valores más occidentalizados afecta particularmente a las segundas generaciones. Los hijos son frecuentemente la vía de introducción de nuevas costumbres; paulatinamente, los padres también acaban por aceptarlas. Otras costumbres y normas, entre las que se encuentran las vinculadas a valores tradicionales que afectan al género femenino, son más difíciles de modificar, como se reflejan en las citas que a continuación copiamos. Estos son claros ejemplos del típico “conflicto intercultural e intergeneracional”.

“Sí, hay diferencias... Mi padre no aceptaría que fuese con un chico de aquí. Allí la tradición es que vengan a pedirte la mano, lo conozcas o no. Aunque si no quiero no me obliga. Si tengo novio no lo contaría a mi padre. Tampoco mi madre lo toleraría. ¡Quiero libertad! Menos machismo, que hay demasiado. El chico si no quiere ser virgen pues no pasa nada. Ahora hay gente que le da igual, pero hay antiguos que no. En el sentido de tener novio son antiguos. Con las familias de aquí es diferente... ya son más liberales, hay más igualdad” (Zakia, 1º bachillerato).

“Mi hermana no; es diferente. No sortir al carrer con otras chicas. Sólo para ir a la casa de una amiga marroquí. Con las españolas no quiere. Ni al baile. Ni al cine. Si quiere ver la película va con mi padre. Assia sale sola a comprar, si un día no vamos nosotros, mi padre y yo, va sola. Pero, si no hay cosas grandes, voy a comprarlo yo” (Younes, TAE).

“Los chicos y las chicas iguales. Las familias no son igual. No puedes comprar ropa igual que vosotros. No te cortes el pelo. Mi padre no me deja cortar. Ropa corta no quiere que lleve. Siempre dice: “Tenéis que hacer pañuelo”. Yo he dicho que no. En Marruecos sí llevaba, aquí me lo quitó. Mi padre se enfadó” (Jamila, TAE).

Todos estos cambios citados suponen una ruptura (más o menos progresiva o abrupta...) con la cultura de origen con consecuencias de distinto alcance, tanto para las familias como para cada uno de sus miembros; y ello tiene su lógica traducción en el ámbito social determinando el tipo de interacción que se va a generar entre estas familias, la sociedad receptora y la escuela en particular. Es el conflicto que nace de vivir en un entorno extraño, que requiere un comportamiento que está en continua contradicción con los que se les ha enseñado a valorar. En los conflictos de valores entre una cultura y otra, el tiempo parece ser un aliado en esta ruptura o cambio de los valores de la cultura de origen. Los comentarios siguientes de una chica, que sólo lleva aquí unos años (conservadora en sus tradiciones; para ella son un “choque” determinados comportamientos que presencia en la escuela), difieren de los expresados en la primera de las anteriores citas que correspondían a una chica ya escolarizada aquí desde párvulos.

“Sí, por ejemplo en casa. Aquí hacen cosas que no están bien y en mi casa hay silencio, no se puede chillar. Aquí sí puedes chillar al profe. Las familias de aquí dejan hacer todo

---

<sup>1</sup> Cuanto más pobres y tradicional es el ambiente familiar, más jóvenes se casan las chicas en Marruecos, liberándose así la familia de cargas económicas (Losada, 1992). Sobre todo en zonas rurales, las mujeres acceden al matrimonio en edades muy jóvenes, prácticamente al inicio de la adolescencia. Concretamente, en la región montañosa del Rif (de donde es un alumno entrevistado) las niñas se casan con poco más de diez años, ya que el indicativo para acceder al matrimonio no es la edad ni la madurez sino simplemente el desarrollo físico.

lo que quieren, mi familia no. Por ejemplo salir, venir tarde, y no vas con chicos malos. Chicos buenos son los que respetan, que no fuman, no van a las discotecas, que sea un chico marroquí. Yo también elegí un novio pero árabe. Si fuma es igual; de discoteca no" (Fátima, 3º ESO).

Progresivamente, como consecuencia de esta inmersión socio-cultural en el país receptor, los padres (la familia) se re-socializan (revisan sus maneras de proceder) y, consecuentemente, socializan también de manera diferente a sus hijos. Por lo tanto, al referirnos a los hijos, ni tan siquiera se puede hablar de discontinuidad con el modo de vivir vigente en Marruecos, porque ellos ya aprendieron a conciliar ámbitos diferentes: el familiar y el del país de emigración. No obstante, esta tolerancia ante las costumbres occidentales no se ha proyectado en un sincretismo religioso. Entre las tradiciones que el alumnado entrevistado nos comunica que se mantienen en la familia aparecen las derivadas de la religión islámica, como son el ayuno en el mes del Ramadán, los rezos diarios y la dieta (no comer cerdo ni beber alcohol). Son algunas de las obligaciones<sup>1</sup> que, en una religión tan ritualista como la islámica, resultan ineludibles. Todo buen musulmán debe empezar a cumplirlas cuando alcanza la edad adolescente. Los padres tienen interés en que los hijos sean también musulmanes porque de este modo se aseguran una vía de transmisión de las funciones sociales que cumple la religión islámica, como son favorecer la integración social y posibilitar valores, normas de conducta y el aprendizaje de la lengua. Todos éstos son elementos definitorios de su identidad. Sin embargo, la tendencia de los hijos en la inmigración es descuidar (quién sabe si de forma indefinida...) algunas de estas prácticas. Sólo una de las alumnas marroquíes entrevistadas nos comunicó que hacía los rezos.

"Sí, mis padres rezan. Nosotros no, yo no sé rezar. Allí en Marruecos sí lo hacía. Después lo haré, cuando me case, porque se tiene que hacer. No comemos cerdo. Fumar los chicos sí cuando sean grandes. Las chicas no porque es feo, las que fuman son chicas que trabajan con hombres. Mi padre fumaba antes, ahora no. Alcohol tampoco " (Fátima, 3º ESO).

"Ramadán lo hacen Assia y mi padre, todo. Este año yo algunos días, el año que viene mi padre me ha dicho que hago todo porque tengo muchos años, 14" (Younes, TAE).

La vida urbana, dominante aquí, es un obstáculo al cumplimiento de las prácticas religiosas islámicas. Algunas de ellas quedan abandonadas por los padres y los hijos no son iniciados en ellas. Esto ha conducido a que los niveles entre la creencia y la práctica estén más diferenciados y separados.

"Ni cerdo ni alcohol. Mi padre a veces hace el rezo. Como no tiene tiempo. Yo no sé rezar y tampoco tengo ganas de aprender. No tengo tiempo, se debe hacer en las horas" (Ehsan, 2º ESO).

"Ramadán lo sigue mi madre, mi padre no. No se come cerdo. Mi padre sí bebe alcohol. Fumar, buaaah, mi padre fuma Winston y es muy fuerte el Winston. Mi madre ahora ha dejado las oraciones, me parece" (Hamid, 1º ESO).

Los procesos de cambio en las relaciones de género delatan un ritmo más lento. Éste se acelera en la medida que las pautas industrializadas más occidentales modulan el ritmo familiar. La incorporación de las mujeres al mundo laboral o los matrimonios mixtos, como el que aparece en la próxima

---

<sup>1</sup> Para una mayor información sobre las prescripciones islámicas ver Horrie y Chippindale, 1990.

cita, contribuyen a ello. La distinción de roles sexuales, que permanecía férreamente establecida en el país de origen, tiende ahora a difuminarse. Se adopta un modo de vivir en consonancia con el nuevo medio, y las conductas de cada miembro familiar se ajustan a las predominantes en el nuevo contexto sociocultural.

“No. Mi padre mima más a mi hermana que a mí. Y allí es al revés. Las niñas allí a los 7 años las mandan a comprar... Mi padre al contrario. Mi madre le ha hecho ver que las cosas no son así. Mi padre ha tenido que hacer cosas de la casa y ha visto que no son fáciles” (Hussein, 1º bachillerato).

Ante este conjunto de transformaciones que experimenta el ámbito familiar, sus miembros de edad más avanzada asumen la responsabilidad de velar por sus tradiciones culturales y transmitir las al resto de la familia (Belkaid, 1994). Uno de sus empeños es fomentar entre los miembros de la familia una convivencia compartida y una solidaridad, transmitir los valores de respeto y la herencia cultural concebida como un referente simbólico, en el que articular una identidad cultural. Pero el proceso de formación de la identidad cultural varía ostensiblemente entre los miembros familiares pertenecientes a generaciones diferentes. Las segundas y las terceras generaciones tienden a configurar su identidad más en base a elementos propios del país de acogida que a los de origen familiar. No obstante, su intento de borrar las diferencias con los autóctonos les lleva a una tremenda ambivalencia. En esta fractura generacional, el contacto con la escuela juega un papel decisivo. El sistema escolar interviene como factor integrador “forzoso” de los inmigrantes. Se convierte en uno de los medios de socialización predominante y añade nuevos ingredientes a las relaciones de los padres con los hijos (Peralta, 1997).

### **2.3. El mito del regreso**

La primera generación inmigrante mantiene relaciones con el resto de los familiares que permanecen en el país de origen (Marruecos) y acaricia la idea de regresar algún día a su país. Para los integrantes de la segunda generación el horizonte es diferente. Su posibilidad de relacionarse con los familiares de Marruecos está determinada por la situación legal de los padres en el país de acogida y por su solvencia económica para poder viajar durante las vacaciones. Los que regresan temporalmente de vacaciones tienen un contacto esporádico con familiares que recuerdan más o menos vagamente, o que, incluso, para los hijos nacidos aquí ni tan siquiera conocen. A diferencia de sus padres, transcurridos los días de vacaciones se extingue el deseo de permanecer y desaparece la idea de un regreso “definitivo”. No comparten con sus padres la añoranza por los vínculos sentimentales que les unen al lugar de origen, ya que han nacido o han crecido aquí. Muchos padres son, además, conscientes de las limitaciones económicas y socioculturales que sufrirían sus hijos como consecuencia del regreso a Marruecos, y aplazan este proyecto.

“Mi padre dice que cuando estemos casados nosotros se irá a Marruecos a vivir” (Mohamed, 1º ESO).

Lo que precede estaría en consonancia con lo expresado por autores que afirman que el proyecto de regreso está sometido a una evaluación constante condicionado por el tiempo y por las condiciones de vida, tanto del país de partida como el de acogida. Gráficamente, a nivel imaginario, se presenta en el tiempo en forma de "U". Es más intenso en los primeros años de estancia en el país de destino y en los últimos años de la persona inmigrada, coincidiendo con la emancipación de los hijos y la jubilación (Domingo, Clapés y Prats, 1995). En cambio, otros autores interpretan que los marroquíes justifican su presencia en el país receptor hablando de un "retorno mítico" o lejano que siempre aplazan para un futuro indeterminado, pero nunca toman las medidas prácticas necesarias para asegurarlo, o que realizarlo depende de requisitos irrealizables (Manyer, 1992).

Ciertas familias confiesan no haberse planteado nunca el regreso. La situación económica y el bienestar conseguido en la emigración son decisivos. Van manteniendo contacto con los parientes de sus lugares de origen durante el período de vacaciones, pero, convencidos de que no podrían lograr allí su bienestar actual, lo que se proponen es poder ir trayendo aquí a otros miembros de su familia. La lejanía de la familia es una de las grandes añoranzas que más les afecta psicológica y emocionalmente en la inmigración.

"Mis padres no quieren volver. De vacaciones pero no a vivir" (Yousef, 1º ESO).

"Yo lo que más me falta es mi familia. Mis abuelos, tíos, tías, primos... A ellos les gusta venir aquí. Lo sé porque me lo han dicho. Prefieren vivir aquí. A veces me lo imagino..." (Hamid, 1º ESO).

La influencia de los valores más occidentalizados, que se han ido mencionando, afecta particularmente en la inmigración a los matrimonios más jóvenes y procedentes del ámbito urbano marroquí. Pero también en el país de origen, la procedencia rural o urbana de estas familias así como las diferencias de género (diferencias que iremos comentando), pueden ser factores decisivos en aspectos como la experiencia educativa de estas familias y la futura escolarización de los hijos en la inmigración. Temas que trataremos en los siguientes apartados.

### **3. La escolarización en Marruecos**

#### **3.1. El sistema educativo marroquí**

El sistema educativo marroquí ha pasado, en lo que va de siglo, de un sistema educativo tradicional arabista (aprendizaje del Corán, del árabe clásico, pedagogía rudimentaria, memorística y autoritaria) a otro de carácter europeo (colonialista francés), para ya, en tiempos más recientes, adquirir un carácter más con la adopción de elementos árabes en el sistema educativo. Esta evolución ha sido recogido por diversos autores: Merrouni (1993), Royauame (1992) y Colectivo IOÉ (1996).

Para analizar brevemente aspectos actuales del sistema escolar marroquí nos hemos basado en estos trabajos y algunas otras fuentes secundarias, pero el peso mayoritario de la información sobre la escuela en Marruecos proviene,

principalmente, de los testimonios de los alumnos marroquíes que, directamente entrevistados o de manera más informal, nos dieron información acerca del tema.

La organización actual del sistema escolar marroquí responde a la establecida en la reforma educativa producida en 1985. La Enseñanza Preescolar comprende dos cursos (de los 4 a los 5 años). El nivel primario (Enseñanza Fundamental) se divide en dos etapas: una primera dividida en seis cursos (de los 6 a los 11 años) y, una segunda, dividida en tres cursos (de los 12 a los 14 años). El nivel secundario (Enseñanza Secundaria) comprende tres cursos (de los 15 a los 17 años) y se divide en Formación Profesional (dividida en tres niveles: especialización, cualificación o técnico) y Bachillerato. Tanto el nivel técnico de FP como el Bachillerato dan acceso al ciclo superior (Colectivo IOÉ, 1996).

La obligatoriedad de asistir a la escuela está establecida a partir de la edad de 7 años. La educación preescolar no es obligatoria ni gratuita, y sólo es en las ciudades donde existen centros específicos de preescolar para niños entre los 4 y 5 años; excepcionalmente, en ciudades, como por ejemplo Casablanca, hay guarderías para niños con edades comprendidas entre 1 y 3 años. Estos centros han aparecido en respuesta a la progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral.

Hasta 1970 la educación preescolar no existía en Marruecos. La educación preescolar comprende dos cursos (4 y 5 años) y es impartida en jardines de infancia y en escuelas coránicas (kuttâb) que pueden estar ubicadas dentro de las mezquitas. Ambos tipos de centros son privados. Este es uno de los factores por los que muchas madres que trabajan fuera del hogar, siguen optando por delegar el cuidado de los hijos a algún miembro de la familia, principalmente a las abuelas que suelen vivir en el mismo domicilio familiar, o bien contratan chicas o mujeres (criadas).

Los programas preescolares se basan en la educación moral y religiosa y en los principios del árabe. Los profesores de preescolar, normalmente, no son personal especializado sino que lo componen estudiantes que fueron expulsados de la secundaria o universitarios sin preparación. De ahí que en muchos de los programas aplicados no se contemplan las características evolutivas de los niños ni se facilite su desarrollo. Actualmente la educación preescolar la gestionan cuatro Ministerios: Trabajo, Asuntos Religiosos, Ayudas Nacionales y Educación. Respecto a la acción educativa de los centros, el discurso teórico y el práctico no siempre siguen vías paralelas. Teóricamente, se sustentan en modelos pedagógicos modernos cuyo objetivo es unificar las aptitudes y conocimientos lingüísticos de los niños para prepararlos para el acceso a la etapa escolar, pero sus resultados son ambiguos. Por otra parte, las prácticas educativas, supuestamente "modernas", no se avienen con las más tradicionales de las familias en el que valores culturales tradicionales muy enraizados se entremezclan y/o conviven con los característicos de sociedades occidentalizadas. El resultado es una sensación de inestabilidad y

desorientación a nivel de los valores sociales, culturales, morales... (Ihaddouten, 1996).

En Marruecos, la mayor proporción de maestros son hombres, pero últimamente está siendo socialmente más aceptado la incorporación laboral de la mujer en los ámbitos de la educación y la salud. Concretamente en preescolar, en los jardines de infancia, el personal mayoritariamente es femenino. En las escuelas coránicas les está totalmente prohibida la enseñanza a las mujeres.

La actual estructura del nivel primario (desde los 6 hasta los 11 años y de los 12 a los 14) acabó de implantarse durante la reforma educativa del 1992, que estuvo en parte financiada por Francia. En el nivel primario las materias prioritarias son la lengua árabe, las matemáticas, la lengua francesa (a partir de 3º) y la religión. Esta última tiene un gran peso, pero, progresivamente, los créditos concedidos a la asignatura de Educación Islámica, durante la Secundaria, van disminuyendo hasta dejar de ser obligatoria en los últimos cursos de la misma. Aunque las clases no son interrumpidas por las oraciones obligatorias, a nivel individual, algunos maestros realizan las oraciones en la clase o en una zona reservada a tal fin.

Entre la diversidad de centros que ofertan la educación Primaria se hallan las escuelas estatales, las privadas y, las escuelas coránicas (éstas últimas sólo hasta los 10 años de edad). Todas estas escuelas son mixtas, en el sentido de que niños y niñas comparten el mismo espacio material. (También existen instituciones privadas que ofertan escuelas separadas para niños y niñas). Pese a ello, por los comentarios de los alumnos sabemos que las relaciones dentro del aula siguen marcadas por las pautas de segregación sexual más tradicionales. Por consiguiente no puede hablarse de coeducación. La coeducación presupone, a la vez que provoca, un cambio de estructuras, actitudes, estereotipos sociales, etc. que no se pueden reducir al ámbito de la escuela. Innovar aquí en vistas a una mayor igualdad entre hombres y mujeres, es ciertamente incitar a las transformaciones que puede que se sigan en otros segmentos de la sociedad.

En 1991 en Marruecos había casi un 40% de niños entre los 5 años y los 15 sin escolarizar (unos 3,8 millones). Muchos niños en edad escolar están ya incorporados al trabajo. La implantación de políticas neoliberales, a partir del 1983, ha favorecido la economía sumergida y promovido la ocupación de menores. Las autoridades reconocen este hecho al incluir en el censo de población el trabajo de los niños a partir de los cinco años (Colectivo IOÉ, 1994). En Primaria, tanto en el campo como en la ciudad, el porcentaje de niños que asisten a la escuela es superior al de las niñas. Una de las causas, entre otras, es que en las ciudades, el trabajo infantil lo engrosan las niñas que a partir de los 7-8 años son captadas por fábricas de tapices o talleres textiles para la confección de alfombras. En zonas rurales, también son mayoritariamente las niñas las que no asisten a la escuela debido a la dificultad de desplazarse para finalizar los estudios primarios, o porque deben ayudar a sus madres en las tareas domésticas o el cuidado de sus hermanos más pequeños. En Secundaria y Estudios Superiores, sigue habiendo un mayor

número de hombres que de mujeres, aunque cada vez las diferencias numéricas entre ambos van disminuyendo.

En la escuela marroquí la autoridad del maestro es inapelable. Es la autoridad que dimana de la diferencia entre el saber y la ignorancia, entre la función de transmitir conocimientos y ser sujeto pasivo de esa transmisión. Como uno de nuestros informadores marroquí nos comenta, esta imposición de las normas no es exclusiva de la relación entre el docente y discente, sino que se extiende a toda la estructura pedagógica. Los programas escolares se renuevan, además de muy lentamente, sin la participación de los maestros, sólo con la de los inspectores. Resume y ejemplifica esta situación el dicho siguiente: "El maestro es Dios en la clase; el inspector es Dios en la escuela".

En relación a la disciplina escolar, el castigo físico sigue vigente, pero, según nuestros informadores, ya no es una práctica generalizada en todas las escuelas. En las escuelas ubicadas en barrios populares periféricos, habitados por familias con un nivel socioeconómico bajo, es donde más se siguen utilizando el castigo físico y psicológico (por ejemplo las orejas de burro). El cuerpo de maestros no es absolutamente uniforme. Parece ser que en función de la formación pedagógica que los maestros recibieron y/o de sus prácticas ideológicas, algunos continúan en la praxis escolar utilizando métodos disciplinarios tradicionales desfasados. Estos métodos son en ocasiones denunciados públicamente por algunas familias, pero otras los siguen aceptando bajo la creencia implícita de que si no se pega a los niños no se convertirán en hombres con futuro.

La infraestructura escolar es muy deficiente. Algunas escuelas se encuentran ubicadas en edificios antiguos que no disponen de espacios abiertos ni suficientemente amplios para que los alumnos puedan jugar en las horas de descanso; por supuesto, tampoco disponen de instalaciones deportivas. Las clases están masificadas, se llegan a reunir hasta 40 ó 50 alumnos por clase; también el equipamiento pedagógico es escaso. En el ámbito rural todo esto se agrava con el problema de que las escuelas se hallan lejos de las casas de los alumnos. Aquí las escuelas son unitarias, aunque se siguen los mismos contenidos y currículums que en la ciudad. En una única aula se agrupan entre 5 y 15 escolares de niveles diferentes. Además, el aula tiene una doble funcionalidad, ya que finalizado el horario escolar, el maestro la utiliza como vivienda (Ihaddouten, 1996).

Los directores de escuela carecen de formación pedagógica *ad hoc* ya que acceden a su cargo por la acumulación de años como profesores (20 ó 25 años). Aquí radica uno de los obstáculos para cualquier renovación pedagógica. Los proyectos escolares se siguen elaborando a partir del modelo francés sin tener suficientemente en cuenta la realidad marroquí. La escuela trasmite unos patrones occidentalizados que entran en conflicto con gran parte de su entorno sociocultural y económico (por ejemplo, en la escuela les hablaban a los niños de la televisión cuando muchos de ellos no tienen en sus casas este aparato, o jamás lo han visto).

En el medio rural, hay muchos padres arrepentidos de haber escolarizado a sus hijos ya que a éstos la formación no les ha servido para incorporarse al trabajo y termina por convertirse en un impedimento para su retorno al medio rural. “La escuela genera una masa de jóvenes aculturados poco inclinados a retornar a la agricultura y la ganadería después de haber frecuentado las escuelas” (Merrouni, M., 1993 citado por Colectivo IOÉ, 1996). Paralelamente, las familias urbanas están constatando que la escolarización no va acompañada de una salida laboral ni facilita un esperado ascenso social. Se cumple, una vez más, que “El saber escolar es algo particularmente árido y despegado de la práctica, y la promesa de movilidad social puede cumplirse para algunos individuos, pero nunca para el conjunto de ellos, o sea para la clase social” (Willis, 1978). Entre las clases socioeconómicas medias-bajas, hace unos diez o quince años, los estudios tenían una gran prestigio. Era costumbre, cuando un hijo finalizaba el COU, realizar una gran fiesta con la vecindad para celebrarlo. En cambio ahora, tras la decepción derivada del elevado paro de los universitarios, a lo que se le suma el desajuste entre el mercado de trabajo y la cantidad y modalidad de titulaciones (la gran mayoría de estos jóvenes realizaban magisterio), los títulos académicos se han devaluado. El acceso de los hijos a la universidad ha dejado de festejarse y, cada vez más, hay preferencia por la formación profesional o el aprendizaje de oficios.

Los factores recién citados se traducen en un porcentaje de fracaso escolar muy elevado. La “modernización” trae consigo la crisis no sólo del sistema económico sino del mismo sistema educativo en cuanto concierne a su adecuación a la realidad socioeconómica. Resulta comprensible que, con estos datos, el balance que podemos hacer de la situación escolar marroquí, sea de “desencanto”.

### **3.2. Experiencia comparativa por los alumnos marroquíes**

Decíamos que las posibilidades de la población marroquí de acceder en su país a la escolarización está determinado tanto por el desigual grado de implantación y de infraestructuras del sistema escolar en los ámbitos rural y urbano como por las diferencias de género. Los que tienen mayor y más fácil acceso son los hombres y los que viven en núcleos urbanos; los que menos, las mujeres y los habitantes en zonas rurales. Del total de los 21 alumnos de procedencia marroquí entrevistados sólo 2 de las madres habían estado escolarizadas en Marruecos y, coincide que éstas provienen del ámbito urbano. De los padres, todos menos 3 habían estado escolarizados, aunque hay que precisar que 4 de ellos sólo habían asistido algunos años a la escuela coránica o Kuttâb (la mezquita), y sólo 1 tiene estudios a nivel de bachillerato. Preguntados acerca de sus hermanos, dicen que la mayoría han asistido a la escuela (enseñanza primaria), mientras que algunas hermanas no estuvieron escolarizadas. Para referencias de la escolarización del alumnado de procedencia marroquí entrevistado, véase el *anexo 3.6*.

Al efecto de conocer la experiencia de estos chicos y chicas sobre su escolarización en Marruecos les hicimos una serie de preguntas pidiéndoles

que comparasen la escuela de allá con la de Catalunya. Un comentario, bastante reiterativo (tanto por parte de los alumnos del IES como de los que asistían a la Asociación Multicultural) es que en Marruecos los profesores les pegaban. Esta práctica punitiva es la que más rechazo les provoca. Parece ser que el castigo físico sigue vigente en las escuelas marroquíes, aunque no sea una práctica generalizada. El colectivo de maestros es variopinto. En función de la formación pedagógica que los maestros recibieron y/o de sus prácticas ideológicas, algunos continúan utilizando métodos disciplinarios que a nosotros se nos antojan tradicionales desfasados. Hamid, un alumno de 1º de ESO y Jamila del TAE<sup>1</sup>, nos comentaban:

“Si te dan el libro de Dios para que lo leas o te hacen un dictado y si lo fallas te pegan con un palo. Por otras cosas no se enfadaban tanto pero por el libro de Dios sí”.

“Pegar en las manos porque no estudiaba un poco. Si no haces deberes, pegar. Contenta de que aquí no peguen”.

En cambio, tenemos la impresión de que en relación con la asistencia, horarios y puntualidad en Marruecos los maestros adoptan una postura más laxa. ¿Es este uno de los motivos por el que a los alumnos del TAE se les hacía tan “cuesta arriba” la puntualidad? ¿O es su sentido del tiempo a que se aludió en el Cap. I?

“Allí no estudiamos toda la mañana, ni a las 8 h., más tarde, de 10 a 12 h. Y no hay clase a la tarde. Allí iba los sábados... Allí los profesores no venían cada día y a nosotros nos gustaba que no viniesen... Si no había clase hacíamos fiestas, íbamos a casa de una y de otra. Me divertía mucho. Aquí no se puede hacer, no hay el grupo” (Fadua, 2º ESO).

Estas últimas líneas nos lleva al tema de las amistades que se tejen en la escuela. Todos coinciden en decir que echan a faltar aquí a sus amigos de la escuela marroquí. Añoran las actividades lúdicas que compartían con ellos. Casi todos también lamentan la falta de comunicación. No es raro escucharles decir: “Podía hablar más”:

“Allí mejor. Allí pescamos, bañamos en río. Aquí no hay nada. Era más divertido... En Marruecos mejor porque aquí no conozco, allí conozco todo. Amigos, sitios. Hablaba más...” (Halim, TAE).

“Aquí faltan los amigos, el domingo a la playa, las fiestas...” (Foued, TAE).

Es obvio que la falta de dominio del idioma lo consideran los chicos y chicas marroquíes como un inconveniente para establecer relaciones con los alumnos autóctonos y con los profesores. Luego escucharemos sus testimonios. Sin embargo tampoco los que dominan el idioma establecen relaciones y amistad con los autóctonos.

“Allí mejor porque lo entiendo. Con los amigos lo entiendo, aquí no hablo mucho con ellos, a veces. Si supiera hablarlo mejor sería más fácil. Así podría relacionarme con más gente” (Fátima, 3º ESO).

---

<sup>1</sup> Taller d'Adaptació d'Aprenentatges Instrumentals Bàsics (Taller de Adaptación de Aprendizajes Instrumentales Básicos).

"Allí tengo todo, amigas. Puedo hablar con ellas y hablar con el profe. Sé como leer la lengua árabe, aquí lo hago pero no como allí" Safya, 2º ESO).

Otra de las preguntas planteadas a los alumnos es si la relación que mantienen con los profesores aquí es la misma que la que mantenían con los profesores en Marruecos. La mitad opinan que era igual y la otra mitad que es mejor aquí; pero, para los que se apuntan a esta segunda alternativa, la diferencia no estriba en una mayor comunicación o un intercambio fuera de lo que son las típicas rutinas del aula –ellos ni siquiera se plantean que puedan ser de otra manera. Las ventajas tienen su razón de ser en el tema disciplinario más arriba comentado: los profesores aquí no pegan. Excepto una chica, Jamila (del TAE) que nos confiesa que aquí "se portan peor porque no pegan", el resto dice portarse igual aquí que en la escuela de Marruecos (retomaremos el tema más adelante incorporando más voces y opiniones). No obstante, varias chicas consideran que la ausencia de una disciplina más severa es la causa de que los alumnos, en general, aquí se comporten peor y respeten menos al profesorado. Decían lo siguiente:

"Allí no harían muchas cosas de las que hacen aquí. Regañan menos aquí. Aquí no regañan. Allí respetan más al profe, en mi cole sí" (Safya, 2º ESO).

"Aquí regañan menos. Por ejemplo si chillan el profe le castigará, le pegan. Aquí te ponen una hoja de incidencias. Si fuese allí así, lo haría todo el mundo. Si no lo hacen así, no estudiaría tanta gente" (Fadua, 2º ESO).

En cuanto al trabajo y sus dificultades inherentes, casi todos estos alumnos dicen que aquí tienen que trabajar más y que les resulta más difícil. El desconocimiento del idioma es un obstáculo que no se supera una vez alcanzado un nivel suficiente para comunicarse. Los aprendizajes académicos exigen, además, destrezas cognitivas vinculadas al contexto, compartir metas y objetivos, etc. Para Safya este es su cuarto año escolar aquí y para Fátima el quinto y todavía tienen dificultades:

"A mí me cuesta más aquí. A veces hay muchos ejercicios que no los entiendo y no los hago" (Fátima, 3º ESO).

"Me lo esperaba algo más fácil. Esperaba que cuando viniese aquí tendría más amigos. Y aprender muy rápido. Me ha costado más de lo que esperaba" (Safya, 2º ESO).

Por otra parte, ¿cómo pueden seguir las clases cuando la base previa de conocimientos es tan endeble? El nivel de estos chicos/as al llegar suele ser bastante bajo. Se dan algunos casos excepcionales, como el de Fadua que aprendió muy deprisa la lengua y que, además, venía con un buen nivel de conocimientos:

"El idioma no es en principio problema... para mí es más fácil aquí porque muchas cosas ya las sabía. Allí estudiaba mucho... Allí a la hora de reír, reír y a la hora de trabajar, trabajar" (Fadua, 2º ESO).

La infraestructura escolar en Marruecos suele ser muy deficiente: edificios antiguos, pocos espacios habilitados para el juego, clases masificadas, etc. Este es el motivo de que lo que más les llama la atención al llegar aquí sea que el instituto tenga un patio tan grande, un gimnasio, ordenadores, vídeo, bar... Por ejemplo, los recién llegados nunca habían trabajado antes con un

ordenador. Pero no sólo a nivel de infraestructura difieren los centros escolares, la escuela es una institución que se caracteriza por sus formas específicas de comunicación de saberes (aprendizaje) y del tipo de trabajo que exige.

## **4. Escolarización en Catalunya**

El niño/a inmigrante marroquí que llega a nuestras escuelas es portador de una cultura, de un "savoir-faire", que le ha sido transmitida por mecanismos y agentes diversos. Una parte de la cultura se asimila en el entorno socio-económico de origen, a través de la propia dinámica del mismo; mientras que otra (los aspectos más formales, representación, abstracción...) es transmitida en instituciones, entre ellas, la escuela. El primer patrón de transmisión de la cultura prevalece, básicamente, en los niños/as marroquíes provenientes del ámbito rural que son socializados en su entorno participando de las actividades cotidianas en las que los padres les van implicando gradualmente a través de tareas diferenciadas en función de su sexo y edad. El otro patrón, se corresponde más con los niños provenientes del ámbito urbano, socializados desde edades muy tempranas en el sistema escolar. Para unos y otros la escuela en el país de inmigración supone un gran impacto, aún mayor para los provenientes de zonas rurales.

Uno de los propósitos del sistema educativo de Catalunya es dar una respuesta efectiva al alumnado inmigrante de incorporación tardía. Dentro del planteamiento de una "enseñanza comprensiva" establece una serie de finalidades -las mismas finalidades para *todos* los alumnos/as- al acabar la enseñanza obligatoria.

Para dar cuenta del proceso de escolarización del alumnado marroquí que accede al IES nos hemos basado en nuestras observaciones y entrevistas, pero el peso mayoritario de la información en este apartado proviene, principalmente, de los testimonios del profesorado del centro (que se complementan con las informaciones de la maestra del PEC y las personas colaboradores en el proyecto "Pont de la Mar Blava") que nos hablaron de este tema.

### **4.1 El acceso al centro escolar: matriculación, acogida y ubicación del alumnado marroquí**

La escolarización en Educación Secundaria del alumnado de procedencia marroquí de incorporación tardía se realiza bajo la premisa del derecho y la obligatoriedad de escolarización de todo alumno hasta la edad de 16 años. Nuestra normativa vigente sobre los criterios de escolarización explicita que la falta de documentación legal de los alumnos extranjeros no supone

inconveniente alguno para formalizar la matrícula<sup>1</sup>. Pero no se trata sólo de garantizar una plaza sino de adecuar el sistema educativo a esta nueva realidad. Ya detallamos, sirviéndonos de la información facilitada por la maestra del Programa de Compensatoria (PEC), cómo se iniciaba este proceso hasta que definitivamente se le asignaba al alumno un centro escolar y era matriculado (Véase capítulo II). Asimismo, se describió cuál era la participación de esta persona durante el proceso de matriculación y la continuidad de su trabajo con estos alumnos en el IES. Retomamos el tema en este punto para exponer, en la versión del profesorado del IES, cómo actúa el centro. Lo primero que nos llama la atención es la no coincidencia (sobre todo por parte de la dirección) de las informaciones que nos proporcionan sobre quién realiza en la actualidad, una vez formalizada la matrícula, la evaluación inicial del recién llegado para determinar su ubicación (a partir de este diagnóstico se decide si puede pasar al aula ordinaria o al aula TAE<sup>2</sup>). Puede encomendarse esta evaluación al personal del PEC, al del EAP y, eventualmente a la maestra terapeuta. En ausencia de criterio definido, estas funciones han ido rotando.

“Al niño se le hace una evaluación inicial de competencia por Compensatoria. Esto el año pasado. Después el EAP, pero Inspección dice que no es competencia de ellos. Ahora creo que el EAP ya no lo hace, que es Compensatoria” (H 27).

Se repite esta ambigüedad en relación con la acogida. Para Compensatoria es facultad de la dirección del centro; para algunas personas de la dirección es competencia del coordinador pedagógico y del EAP y para otras del TAE; según el profesorado del TAE la acogida la hace el centro... ¿Se duplican tareas, se obvian, se eluden?... ¿Faltan recursos para realizarlo? ¿Se solapan competencias; no se han clarificado previamente? Lo cierto es que no existe una planificación de la acogida de este alumnado. Interesaría especificar las funciones y profundizar en sus objetivos para su correcta puesta en práctica, ya que de una buena evaluación inicial va a depender el grado de adecuación de los recursos que se pongan en marcha para atender al alumno/a. Asimismo, proporcionar una buena acogida garantiza una primera experiencia positiva en el nuevo ámbito, una predisposición que favorecerá el interés y motivación de estos recién llegados por los aprendizajes escolares y por la comunicación y relación con los compañeros y el profesorado y, a la vez, la comunicación entre el profesorado y las familias. En el momento de la matriculación se establecen los primeros contactos entre las familias y el IES. Aquí surgen ya dificultades (de las que más adelante hablaremos) para atender a estas familias y a los alumnos/as (dificultades en comunicarse con ellos, horarios incompatibles entre la escuela y el trabajo de los padres, falta de documentación sobre la escolaridad, fechas de nacimiento, etc.).

Una queja generalizada por parte del profesorado del IES es la concentración del alumnado marroquí en determinados centros por la deficiente distribución que se hace. Hay un gran descontento porque las vacantes del IES en los

---

<sup>1</sup> Desde el Artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (diciembre de 1948) se contempla que toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental.

<sup>2</sup> En el capítulo segundo ya se comentó que a partir del curso 1999-00 las competencias en la formación del alumnado de incorporación tardía del IES llevadas a cabo por el PEC pasaron a ser competencia del profesorado del TAE.

últimos cursos se han estado llenando con alumnado marroquí. El profesorado temía que el IES fuese “etiquetado” negativamente. No es que gozase de gran reputación, como algunos profesores nos confesaron, pero, con el incremento del alumnado marroquí pensaban que el prestigio social y el nivel de docencia se vendrían abajo. Se veían así abocados a acabar convirtiéndose en un “gueto”. Veremos más adelante que estos temores se vieron acrecentados cuando se decidió ubicar el TAE en las dependencias del IES. “El fuego se apagó” cuando a inicios del presente año corrió la voz de que el centro se cerraba.

La postura del profesorado del IES (compartida por el de otros centros públicos) es que se debería hacer una distribución de este alumnado entre todos los centros públicos y privados concertados de la ciudad. La asignación desigual de los inmigrantes entre los centros públicos y los concertados es una de las cuestiones que más pueden dificultar la integración futura<sup>1</sup>. La Administración aduce a su favor que la problemática de las concentraciones le supera. Hasta ahora uno de los criterios oficiales defendido era que “los padres tienen derecho a elegir el centro de estudio de sus hijos”. En un estudio recientemente publicado, sin negar que la elección por parte de los padres del centro en el que estudien sus hijos sea un derecho, se habla de un “interés legítimo” sujeto a la obligación de las administraciones a garantizar la igualdad de oportunidades (Carbonell, 2000). No hay que indagar demasiado para darse cuenta de que esta problemática educativa está vinculada a otra más amplia socio-económica que es la de las familias inmigrantes de países pobres y con riesgo de marginación social. La concentración de este tipo de alumnado en un centro se debe a las propias características del barrio donde está ubicado aquél y a la población que lo habita. Estas concentraciones son debidas a un doble fenómeno. Por un lado, la presencia de un alumnado marroquí es un “reclamo” para otros paisanos suyos (por el incremento de seguridad al haber juntos un mayor número; por la sensibilidad que demuestra el centro...). Por otro, también es el resultado de que las familias autóctonas retiran a sus hijos del centro escolar donde hay concentración inmigrante porque ven en ello una amenaza a sus expectativas educativas. La concentración es una realidad<sup>2</sup> y difícilmente sin la modificación o ampliación de los actuales criterios oficiales de matriculación y otras medidas afines se podrán prevenir.

“El curso pasado las plazas vacantes se llenaban con chicos marroquíes. Enviamos una carta al delegado para que se repartiese en centros privados y públicos. Este curso lo volvimos a decir pero no nos hicieron caso. Al año que viene parece que sí lo harán, reservar plazas en todos los centros. La respuesta era que no podían ir en contra de la decisión de los padres” (H 28).

---

<sup>1</sup> En el curso 1998-99 la cantidad de alumnos extranjeros en Catalunya representaba un 1,9% sobre el total de la población escolarizada. Pero la repartición de estos alumnos entre el sector público y el sector privado era y sigue siendo muy desequilibrada. En el caso del alumnado originario del Magreb, la distribución era de 7.327 alumnos en los centros públicos frente a 512 en la privada (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ordenació Educativa, 1998. Documento policopiado).

<sup>2</sup> La escuela pública recoge actualmente al 90% de los inmigrantes de los países subdesarrollados. De ellos más de la mitad son originarios del Magreb (Carbonell, 2000).

Los ayuntamientos reivindican, a nivel local, mayores poderes en materia educativa. Las propuestas de las comisiones locales de escolarización e integración de los alumnos extranjeros recién llegados insisten en ello. Estas comisiones no son exclusivas de nuestra ciudad, sino que están repartidas por todas las localidades catalanas afectadas por el aumento de la presencia del alumnado de estas características. La Administración parece que empieza a prestar oídos a estas demandas y se prevén próximas modificaciones en los Decretos reguladores del régimen de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos<sup>1</sup>. Se está presionando a la Administración para que se modifique y/o amplíe el procedimiento y los criterios de admisión y el baremo otorgado a cada uno de ellos. En vistas a las inevitables modificaciones en la reserva de plazas es importante tener en cuenta que, con frecuencia, la llegada de este alumnado se produce cuando el curso ya está iniciado. El País Vasco ha sido pionero en fijar medidas para evitar los desequilibrios en el reparto de los alumnos inmigrantes en escuelas públicas y concertadas.

Justo antes de concluir este trabajo de investigación, hemos tenido conocimiento de que en Catalunya, para este curso 2000-2001 a punto de empezar, entrará en vigor una reciente resolución sobre matriculación para conseguir que los niños inmigrantes que requieran una atención especial no se concentren en determinados centros públicos y sean acogidos también en los centros privados concertados. El resultado es que los 1.160 alumnos de este colectivo que se ha matriculado este año por primera vez, serán acogidos en 330 centros distintos: 220 públicos y 110 privados. Los centros públicos acogedores de estos niños tienen una media de 3,44 alumnos inmigrantes por centro y los concertados un 3,68, cuando en el curso pasado la media en este último tipo de centros era de la mitad. Concretamente, en Terrassa, ciudad objeto de este estudio, como fruto del trabajo realizado por la comisión de escolarización, la aplicación de dicha resolución facilitará una matriculación más equilibrada. En primero de ESO, la escuela pública acogerá a 35 nuevos alumnos inmigrantes y 12 la privada. En la educación primaria el porcentaje es inferior, con la incorporación de 12 párvulos en P3 en la enseñanza pública y 1 alumno en la privada.

Otro aspecto a considerar es la incorporación de estos chicos y chicas, que han cumplido los 12 años, a un curso y aula concretos. El alumnado de procedencia marroquí, nacido o no aquí, que provienen del último curso de Educación Primaria se matricula en el IES en el primer curso de ESO. Los de incorporación tardía, independientemente de si estuvieron o no escolarizados en su país, son adscritos al curso que les corresponde según la edad cronológica y luego, en función de su evolución, se les hace repetir un curso o bien se le ubica directamente en el curso inferior que corresponde a su edad. Este último criterio se sigue sobre todo con los alumnos que se espera que, repitiendo el curso, podrán nivelar sus conocimientos; si no se prevé esta

---

<sup>1</sup> Han sido varias las modificaciones realizadas en este sentido (Véanse en el DOG los Decretos 72/1996 y 53/1997, reguladores del régimen de admisión de alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos). La decretada por la Generalitat el pasado mes de mayo, fue calificada de "parche" por los dos principales sindicatos de educación, CCOO y USTEC-STE, al no establecer cuotas ni una oficina de matriculación que las regulara.

posibilidad, esta medida no se adopta y se van pasando de curso hasta cumplir los 16 años y abandonar el IES.

“Se hace repetir a los que van a aprovechar, pero los que no, los van haciendo pasar de curso y que se busquen el pan por otro sitio” (H 11).

Decidido el curso se deberá determinar la clase. El coordinador pedagógico nos comenta que la decisión se toma colectivamente entre los coordinadores de la ESO, que considerarán las características y actitud del alumno a incorporar y las del grupo receptor. Se contemplan variables del tipo siguiente: que el grupo no sea muy distorsionado; que no haya demasiados magrebíes en el grupo para que queden así distribuidos entre las diferentes clases y; se piensa en la figura del tutor y su talante para integrar el recién llegado al grupo clase. Todo ello forma parte de esa buena acogida de la que anteriormente hablábamos.

Es difícil que durante el primer año escolar, un alumno recién llegado se adapte al aula ordinaria en que fue matriculado. Se puede dar algún caso excepcional por un aprendizaje rapidísimo del idioma, pero, por norma general, el año íntegro permanecerá en el aula TAE, que es el período de permanencia previsto (recurso no suficiente como veremos al hablar de éste). A lo largo del curso, el recién llegado compartirá algunas clases con los compañeros del aula ordinaria, pero está condicionado a la evolución y nivel de aprendizajes básicos e instrumentales adquiridos.

#### **4.2. Actuación del centro con el alumnado marroquí y recursos disponibles**

Sobre la actuación del IES con el alumnado marroquí hemos prestado interés en averiguar cuáles son estas actuaciones y los recursos con los que cuentan, así como el conocimiento que tiene el profesorado acerca de los mismos. Empezamos nuestra indagación preguntado al profesorado si conocía los criterios que se utilizaban en el IES para ubicar al alumnado marroquí en los diferentes cursos y clases. Exceptuando algunas de las personas más próximas a la dirección o que llevaba en el centro más años (a partir de 4) que sí que conocían los criterios, para el resto eran más o menos ignorados. Lo mismo ha ocurrido en relación a la existencia de alguna adaptación del proyecto educativo del centro o a nivel curricular ante la presencia del alumnado marroquí. Los conocedores del tema, luego de enumerar el conjunto de recursos, relataban las dificultades que suponía una adaptación curricular para estos alumnos.

“Se les hace un horario especial a los recién llegados contando con los recursos que tiene el centro (compensatoria, maestra terapeuta, horas de refuerzo) y se intenta que se integren a las clases más manipulativas. Se les adopta el currículum... Cuando se reintegran al aula normal el tema se complica un poco. Cada profesor le tiene que adaptar el currículum. Esto no es fácil con una clase que ya tienes dos o tres problemáticos, otros que siguen a éstos y un marroquí. No siempre se puede adaptar el currículum para ellos” (M 25).

A la hora de enumerar los recursos del IES para atender a este alumnado no todo el profesorado hace referencia de los que realmente dispone el centro, sino a los que cada uno de ellos utiliza. El profesorado que lleva menos años en el IES que no utilizaba ningún recurso no sabía si existían o no. Los más antiguos, aunque ellos no los utilizaran, sí los sabían citar (compensatoria, EAP, maestra terapeuta, TAE). En cuanto a materiales, metodologías de trabajo, coordinación curricular y tutorial etc., la falta de concreción era mayor. Unos y otros, hacían alusión al TAE, independientemente de que supiesen o no en qué consistía específicamente. Es visible que en el centro no se hace difusión de esta temática ni se pone en común entre el profesorado. No existe una estructura ni uso generalizado de los recursos, quedando éstos condicionados al arbitrio individual o departamental (en el mejor de los casos). Al solicitar al profesorado que nos informase si la presencia del alumnado marroquí en el IES había sido motivo de reuniones, claustros, etc. pudimos comprobar que tampoco es un tema habitual a tratar. Predominan tres tipos de respuestas. Hay quienes dicen no haber sido éste un tema de conversación específico, mientras que para otros, lo ha sido de manera frecuente y en diferentes lugares (en claustros, reuniones de ciclos, en el consejo escolar...). Una tercera respuesta, la de la mayoría, es que la presencia del alumnado marroquí no ha sido nunca tema tratado a nivel general, por ejemplo en claustros; pero que sí lo fue a raíz del comunicado de que se ubicaría allí el TAE.

"Claustros para hablar de los alumnos marroquíes, nunca, alguna alusión, pero no. El TAE sí, porque nos lo dieron como una cosa hecha... ¡Impuesta!" (M 29).

En el claustro celebrado en fecha 6 de octubre del 1999, se explica la tipología y el funcionamiento del TAE. Se critica que sea una "imposición" en contra de la voluntad del centro y que sea un TAE externo; es decir, contemplado para acoger también a alumnado inmigrante de incorporación tardía provenientes de otros centros escolares de la ciudad. Aquí tomó cuerpo el temor de que el centro se convirtiese en gueto (como se comentó en el apartado anterior). Se reclamó que sólo asistieran los alumnos matriculados allí y que se incorporase un profesor a la plantilla del centro para, específicamente, atender a este alumnado. Las reivindicaciones se enviaron por escrito a la Administración pero no tuvieron respuesta favorable. Una semana después se iniciaban las clases del TAE, externo y atendido por dos profesores dependientes del SEDEC. Pasó a ser éste el recurso principal de atención a este alumnado durante el último curso 1999-2000.

Por la novedad que suponía el recurso del TAE, a nivel de ciudad y, específicamente por su ubicación en el IES, nos interesó recoger las opiniones del profesorado sobre él. Un par o tres de profesores comunicaron estar totalmente en desacuerdo con este recurso; tanto en lo que respecta al objetivo y finalidad del mismo como a su ubicación en el IES.

"El TAE se comentó pero se dio como una cosa hecha. Se impuso. Yo pensé que era una barbaridad. Porque por gente que conoce estas experiencias... A la zona del Maresme se convirtió... No lo conozco bien... Salieron comentarios de que lo tuvieron que cerrar. Se convirtió en un gueto.. De entrada vi que no era cosa buena. Sinceramente no sé cuál es el objetivo. Con su establecimiento aquí, yo estoy en

desacuerdo desde el primer momento. Yo como estaba en desacuerdo no quería saber nada... Un TAE tiene sentido si está fuera de la escuela ¡Dentro es un gueto. Estar los niños todo el día con dos personas en una clase pequeña es bárbaro!" (H 29).

Casi todo el profesorado era consciente de la necesidad de que el alumnado marroquí recién llegado tuviese una atención específica que les permitiese aprender el idioma e introducirlos en los hábitos y sistema educativo; por propia experiencia expresaban que ellos en la clase ordinaria no podían hacerlo. No obstante, las críticas al TAE que se habían barajado en el claustro aparecían nuevamente. No eran opiniones en contra del objetivo de este recurso sino a su ubicación, la acogida de alumnos de otros centros y al personal que debería encargarse de llevarlo a cabo.

"Contraria mi opinión por la forma en que se ha hecho y por la estructura que se le ha querido dar, pero no contrario a los principios. El centro había hecho otra petición de recursos para resolver lo de dentro y actuar y se le ha impuesto un recurso para resolver lo de aquí y de otros centros" (H 13).

"Se ha hecho muy bien en este centro esto del TAE porque el objetivo es introducir los alumnos marroquíes en el idioma para intentar también integrarlos en el conjunto de la sociedad. Durante unas horas estos alumnos se integran en el grupo clase (educación física, tecnología...) y pienso que eso es ideal. El problema es que tenemos demasiados en este instituto y entre los de aquí el TAE y los que no son de aquí... Quizás el TAE se debería de hacer en un centro donde no hubiese alumnado magrebí, como Can Colapi, no sé..." (H 25).

Se ofrecen diversas propuestas alternativas para ubicarlo: en una escuela de adultos, una escuela de idiomas, un centro en el que sólo haya alumnos como ellos, en escuelas privadas concertadas donde no hay alumnos inmigrantes... (lo que les obligaría a tener que relacionarse con los otros que son autóctonos, como argumenta el profesorado). Estas ideas eran sugerencias o propuestas para evitar lo que creían uno de los mayores efectos negativos que producía el TAE: considerar que era una medida que dificultaba la integración y la relación de estos alumnos con el resto del alumnado del centro. Falta de integración que se acrecienta, argüían, por aspectos como estar todos juntos aislados en una clase, hablar siempre entre ellos en árabe, jugar separados en el patio del resto, reforzarse como colectivo, reafirmarse en sus valores...

"Tiene una cara positiva: que por fin se dedican unos recursos específicos para que los chicos a nivel de idioma puedan avanzar. Pero tiene el inconveniente que perjudica la integración de los chicos en su ambiente normal. Provoca guetos. Cuando los pones juntos todas las horas hace que el grupo quede cerrado" (H 13).

Algunos incluso comentan que la presencia de este alumnado del TAE había influido negativamente para la integración del conjunto del alumnado marroquí del centro que ya llevaban aquí más años. Otros profesores no relacionan esto con funcionamiento del TAE en sí mismo, sino lo atribuían al aumento del número de estos alumnos.

"He notado que el alumnado magrebí que ya estaba integrado a veces se ha desintegrado juntándose con los del TAE, agrupándose y hablando en árabe. En este sentido es negativo" (M 25).

Los efectos contrarios que pueden producirse en la integración de estos alumnos con los autóctonos, como consecuencia de su agrupamiento y

aislamiento, es uno de los motivos por el que este recurso del TAE en el instituto (o como lo fue el del PEC –compensatoria-) sea contemplado como una medida únicamente temporal. Los implicados en esta docencia son conscientes de ello.

*“De un año para otro ya no los cogemos. Porque no creemos que debemos hacerlo. Cuanto más los proteges menos conviven con los otros y menos los normalizas” (PEC).*

Dos realidades que se manifiestan diferentes nos llevan sin embargo a una misma consecuencia: la de la creación de grupos sociales cerrados desde el punto de vista de la convivencia y desde el estrictamente cultural. El alumno/a magrebí, individualmente considerado, no tiene un entorno inmediato de afinidad cultural y crea unos mecanismos de defensa contra la invasión de una cultura ajena que le determina y le lleva a buscar un refugio en sus raíces; por otro lado, el individuo en su consideración como colectivo, no encuentra una “socialitas<sup>1</sup>” inmediata, un entorno receptivo a esa integración. La consecuencia, en uno y otro caso, es el desconocimiento, cuando no la indiferencia, (a veces inquina) de dos culturas abocadas necesariamente a “*com-partir*” un mismo entorno. Los recursos adoptados podrían estar mal diseñados o excesivamente contextualizados (todo es criticable y mejorable), pero, por parte de la cultura receptora -o de la comunidad educativa- ¿qué se hace por favorecer la integración? ¿Qué puesta en común ha habido para sacar adelante este proyecto? Hemos constatado que a lo largo de todo el curso académico de funcionamiento en el IES apenas se han *compartido* actividades con el TAE. El nexo del IES y el TAE es el alumnado marroquí recién llegado que ha asistido a algunos créditos variables en el aula ordinaria y la organización de una fiesta de carnaval (que fue valorada positivamente). Algunos testimonios del profesorado del TAE fueron clarificadores de esta situación de falta de participación en la vida y dinámica del centro, de una carencia de interrelación entre las funciones atribuidas y los objetivos o fines a alcanzar.

Hay opiniones que cuestionan la eficacia del TAE y muestran desconfianza acerca de los resultados que se puedan conseguir, dado el bajo nivel de conocimientos de estos alumnos. En efecto, y éste es un factor trascendental, los hay analfabetos y los escolarizados no saben multiplicar por más de dos cifras, dividir... Igualmente, el profesorado conoce las dificultades de trabajar con estos alumnos en las clases ordinarias. Hay profesores que abiertamente expresan sentirse incapaces de enseñar a estos alumnos y, además consideran que teniéndolos en el aula ordinaria el nivel de la clase se ve perjudicado.

*“No lo encuentro mal, que se experimente, se busque una solución. Pero no veo que soluciones porque llegan alumnos que no están preparados. Ni tampoco están preparados para llegar a lo mismo que los otros. Que esté el TAE está bien pero puede crear problemas... El inspector nos dijo que los resultados no han sido siempre buenos. Dijo que tampoco lo veía claro; otros centros no ha funcionado...” (M 24).*

*“En principio el TAE es bueno porque no puede ser que alumnos que no saben el idioma mezclarlos. Especialistas en estos temas les pueden ayudar mucho. La mezcla*

---

<sup>1</sup> Facultad de ser social. Todo lo que contribuya a esta socialitas debería de ser tenido en cuenta para un estudio riguroso y para la solución global de los problemas de carácter social (incomprensión, falta de integración, etc.).

perjudica... Es evidente que tienes que tener vocación y ganas de trabajar mucho para que estos aprendan. Estás con ellos una hora y el rendimiento no lo ves" (H 16).

Otro problema, relacionado con el nivel inicial y el finalmente conseguido de los alumnos que pasan por el TAE, se refiere a las críticas que hace el profesorado de las aulas ordinarias acerca de la operatividad de aquél. Los alumnos que se incorporan al aula ordinaria, en contra de lo que los profesores esperan, no pueden seguir con normalidad las clases. A algunos profesores les sorprende esta situación, al parecer porque no tienen un conocimiento real de cuál es el cometido y el alcance de las funciones del TAE (de hecho, más de uno no estaba al corriente). Pero, objetivamente, ¿cuál es el nivel potencial de aprendizaje susceptible de ser alcanzado en un curso escolar cuando se parte de un nivel tan bajo de conocimientos académicos y nulo del idioma como el que tienen estos alumnos? Es evidente que sería necesario un instrumento que sirva de denominador común, con un sistema operativo muy concreto y con objetivos muy bien definidos de manera que, por un lado, se aborden todos los problemas de fondo que impiden que el alumno tenga un desarrollo escolar normal, llevando un seguimiento si es necesario caso por caso y, evitando a la vez que ese instrumento, que deberá de estar conformado por el conjunto del profesorado, se convierta en un "cajón de sastre" donde se aborden problemas secundarios, accesorios, que puedan despistar el objetivo final: la consecución de una adquisición de conocimientos por parte del alumnado inmigrante hasta su equiparación con los demás alumnos (el objetivo de la postulada educación comprensiva).

"Creo que no hay suficiente con la atención del TAE y cuando se incorporan a las aulas no pueden seguir. Tendría que haber un paso intermedio pero no existe" (M 24).

Los recursos son escasos<sup>1</sup>, bien, ¡pero siempre serán escasos! (ese es un principio básico en Economía Política). Por lo tanto, de lo que se trata, es de obtener la máxima rentabilidad posible, en capital humano, de la inversión de esos recursos, y aquí radica el "quid" de la cuestión. Puede que se estén malogrando recursos por culpa de planteamientos erróneos que sólo hacen poner parches cuando surge el problema. Es decir, se actúa en la táctica (en nuestro caso, serían ejecuciones puntuales con falta de conexión entre ellas) pero se falla en la estrategia (la dirección destinada a conseguir el objetivo general). La falta de recursos no debería de ser una excusa para justificar con resignación un funcionamiento deficiente del sistema educativo; la función del político deberá de ser diseñar el sistema de forma general y dotar de recursos para la educación, y la función del docente, como persona que a diario vive los problemas derivados del funcionamiento de ese sistema, deberá ser, además de un profesional, una persona dotada de un elemento imprescindible, la vocación; porque es ésta la que lleva al profesor a una plena implicación en problemas muchas veces difíciles de medir, pero que sólo ellos son los más indicados para hacer un diagnóstico fiable y proponer las soluciones que podrían llevar a cabo en su trabajo diario. Tampoco debemos perder de vista

---

<sup>1</sup> Para el curso académico 2000-2001, por informaciones obtenidas recientemente, se sabe que este año se ha incrementado en 350 millones el presupuesto de las áreas de escolarización compartida, unidades destinadas a alumnos de Secundaria que tienen problemas de adaptación socio-escolar. También se ha duplicado el número de plazas de los Talleres de Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) dirigidos a los alumnos inmigrantes.

que estamos ante un problema social que trasciende el ámbito puramente educativo, y por lo tanto, también deberán de verse implicados en la solución todo tipo de instituciones, entidades y colectivos, en la búsqueda de una mayor concienciación de la ciudadanía. El problema es el resultado de un *proceso histórico*, que tiene sus inicios en el desconocimiento recíproco de culturas y valores, así como trabajar dentro de un determinado modo de producción, que determina o estimula un comportamiento basado en la competitividad y en la rivalidad de los individuos/colectivos que conforman una sociedad. En este contexto debemos focalizar la aparición de las suspicacias y desconfianzas acerca del destino de unos recursos para un determinado colectivo en detrimento de otro. La cita que a continuación exponemos se sitúa en el mismo plano que los típicos y tópicos comentarios “los moros tienen más ayudas para acceder a la vivienda que la gente de aquí; los moros nos quitan el trabajo; son para ellos las becas; ayudas de comedor...”

“A nivel de departamento hay la queja de que estos alumnos acaparan todos los recursos, pero siguen estando los de aquí que también tienen necesidades, pero no se les atiende porque no hay recursos. Esto es peligroso, porque son los que se “cuelgan” y es problemático. Porque el marroquí no es problemático a nivel conductual” (M 25)

Éstos son tópicos que salen fuera de lo que debería ser un planteamiento coherente y racional. Sin embargo, situado en el otro extremo está la permisividad paternalista que conduce a muchos padres de alumnos que vienen de Marruecos a adoptar actitudes insolidarias e irresponsables, desde la creencia de que aquí están de “invitados” y por lo tanto sólo tienen derechos y pocas o ninguna obligación. Deberíamos profundizar y conocer si esta interpretación es cultural y con qué grado de generalidad se produce. Pero en cualquier caso, este es un planteamiento que conculca los derechos de otros ciudadanos. Nuestro sistema legal otorga derechos civiles a todos los ciudadanos sin excepción, pero también exige el cumplimiento de obligaciones a todos aquellos que se encuentran en una situación regularizada (que debería generalizarse). En esta línea se debe de exigir a estas familias de procedencia marroquí que cumplan con las obligaciones para con sus hijos (escolarización, pago de libros, matrículas, transporte...) como a cualquier otro ciudadano, en aras de que la igualdad no se resienta por interpretaciones interesadas, ni la solidaridad sea entendida como paternalismo.

El TAE, hoy por hoy, funciona como un instrumento de tránsito cuya importancia radica no tanto en lo que el alumno pueda aprender o no desde el punto de vista académico, sino por ser un recurso que progresivamente va integrando al alumno en un sistema educativo ajeno a él del todo. Es un primer escalón de convivencia, porque el alumno se encuentra entre iguales (cultural y académicamente) y ante un profesorado sensible, receptivo a su problemática que no sólo es académica sino también familiar, de presión social, de choque cultural... Es ésta una fórmula que contiene algo esencial para el recién llegado como es un círculo inmediato que lo arropa y de forma progresiva va a ir integrándolo para un segundo escalón; es por tanto una herramienta necesaria para la integración, pero a la vez insuficiente para acercarnos al ideal de la plena equiparación con el resto de alumnos. El TAE, entonces, ¿funciona o no funciona? Y si funciona ¿responde a esas expectativas iniciales? ¿Es un

avance positivo pero muy escaso o, significa un avance modesto pero importante porque se puede convertir en una ayuda para que el estudiante entienda una determinada mecánica educativa; para que el alumno comience a dar determinados pasos por él mismo y por lo tanto esto signifique también implicarlo a él? ¿Existe continuidad de este proceso cuando el alumno abandona el TAE? ¿Es posible esa continuidad dada la configuración de las clases ordinarias? Sería deseable esa continuidad, justamente para evitar que se produzca una ruptura del primer eslabón, una caída a un punto cero nuevamente y por lo tanto una pérdida de esos mínimos conocimientos básicos aprendidos en ese ámbito inmediato pero necesario que es el TAE. Consecuencias que producirán apatía, desconexión y "cuelgue", en definitiva aversión por el aprendizaje.

Veamos ahora cuál es la opinión de los propios profesores del TAE implicados. Ellos aprecian que el rechazo inicial hacia ese recurso ha quedado diluido por diferentes motivos. Uno de ellos es que no se ha producido, de momento, la temida masificación. Otro elemento positivo es el de haberse convertido justamente en un instrumento que ha descongestionado situaciones a veces difíciles y otras explosivas en las clases ordinarias, amén de si el chico/a ha podido adquirir más o menos conocimientos en la clase del TAE. El colectivo marroquí del IES se siente respetado, valorado por el profesorado del TAE, lo que les proporciona seguridad y un sentimiento de protección. En definitiva, lo han vivido como un reconocimiento a su persona y cultura, sentirse iguales, equiparados; de lo que deducimos que ésta puede ser la antesala de una futura integración. El siguiente aspecto que menciona también el profesorado del TAE es el efecto que su presencia ha tenido en el alumnado autóctono, el cual ha adoptado también una incipiente actitud de respeto hacia la diversidad o diferencia que representa ese colectivo. El profesorado del TAE cree que muchas de estas cosas han sido percibidas por el profesorado del IES, independientemente de que éstos hayan reflexionado o no entorno a ello; y, al margen de que nunca lo hayan explicitado, existe un reconocimiento implícito.

"Creían que se llenaría de marroquíes. Han visto que se han "domesticado". Chicos como Ayoub con esta manera nuestra se han suavizado...." (M 30).

"Chicos que no son del TAE yo no soy su profesor y les he hablado cuando han hecho algo mal, no se han rebotado. Con otro profesor de aquí se hubiera liado. *(Los alumnos marroquíes de las aulas ordinarias)* saben, por los *(alumnos)* del TAE, que los respetamos, los valoramos... La presencia de un profesor que los mira diferente ha sido bueno." (H 31).

"A veces *(a las chicas autóctonas, les)* he oído al salir: "¿ésta quién es? La amiga de los moros" (M 30).

Algunas chicas marroquíes de 2º y 3º iban juntas al patio y a clase cuando salía él *(profesor del TAE)* porque se sentían seguras. Las molestaban mucho antes y ahora no. Puede que no lo hayan reflexionado *(el profesorado del IES)* pero se han dado cuenta" (M 30).

"Los profesores han visto que el TAE no ha comportado conflictividad sino que ayuda a normalizar la situación. En el patio al final se han relacionado" (H 31).

Así pues, el segundo objetivo que trasciende el espacio estrictamente docente se traslada al ámbito de las relaciones personales. Se dan pasos, pequeños,

pero sólidos dirigidos a una cada vez mayor aceptación recíproca, de unos hacia los otros, y eso creemos que es también integración. Por lo tanto ésta, en contra de lo postulado por los otros profesores del IES, se ha visto favorecida; todo ello sin olvidarnos de que aún persisten muchas y variadas actitudes indicativas de envidias, aversión... en definitiva bajas pasiones en un número considerable del alumnado autóctono (recordamos la antipatía que generaba el alumno/a marroquí empollón de la clase). Por otro lado, también hay que tener en cuenta que el alumnado marroquí tiende a aglutinarse en su círculo cultural.

"Yo no he visto un racismo, he visto algún detalle. Sí he visto que estos chicos hacen mucha pifia, pero no de forma organizada ¡es normal! ¡Es tendencia natural!" (H 31).

Lo expuesto en este apartado nos ha ayudado a conocer un sistema de relaciones con implicaciones interpersonales así como la propia estructura del sistema educativo, al abordar un tema tan novedoso (el impacto social aún no se ha manifestado en toda su dimensión), complejo y creciente como es el de la inmigración. Vemos ya desde ahora que su huella no será de paso; al contrario, los efectos de este fenómeno cambiarán nuestro modelo actual de sociedad.

Ante los retos que nos plantea el fenómeno de la inmigración, el sistema docente no va a ser indiferente y necesariamente tendrá que modificar pautas y estructuras si ciertamente hay una verdadera voluntad de dar solución a los problemas dentro de una visión multicultural globalizante, como se comentó en el Cap.I.

"Creo que en Secundaria no se habla demasiado. No se trabaja mucho en equipo ni en proyectos educativos ¡No! Aquí "cada maestrillo su librito". Falta trabajo de equipo y línea pedagógica. Eso quiere decir horas y todos no están dispuestos..." (H 12).

¿Cuáles son los criterios que tienen en cuenta realmente el aspecto interno del individuo, el moral, ese lugar donde residen los valores y también los sentimientos? ¿De qué recursos hablamos? ¿Estrictamente de los económicos, de formación y reciclaje del profesorado? ¿Somos conscientes de que nuestras diferencias no son solamente económicas? ¿Se tiene acaso en cuenta la necesidad de llevar a cabo una labor incisiva en cambiar valores, no sólo culturales, sino de actitudes? ¿Se trabaja este aspecto en la escuela? Cuando se trata el tema de los valores, de la solidaridad (todos somos hermanos, personas por encima de las razas...) ¿no son solamente eslóganes, políticamente correctos? El problema está en que a esa gente que ha venido buscando medios de vida dignos le hemos contaminado de nuestros celos y consumismo... La oferta cultural con la que se encuentran no se identifica mínimamente con los valores que tenían interiorizados.

### **4.3. Aprendizajes de la lengua/s**

Ninguno de los alumnos de procedencia marroquí, al llegar a nuestro país, conocía el idioma castellano ni el catalán. Entre los objetivos más inmediatos del centro escolar figura facilitarles a éstos el aprendizaje de la lengua propia de Catalunya, considerada como la lengua vehicular necesaria para los

posteriores aprendizajes. A nivel institucional, ésta es la lengua con la que tienen un primer contacto. En el aula TAE sólo se utiliza el catalán; en el resto de las aulas ordinarias mayoritariamente el profesorado da sus clases también en catalán, pero se simultanea con el aprendizaje del castellano. Entre el alumnado autóctono del centro, predomina el uso del castellano (en las aulas, en el patio, en los pasillos, en el barrio, en la familia...). Fuera del ámbito escolar, para los alumnos marroquíes prevalece también el uso del castellano (en los barrios, las plazas, comercios...). El resultado de esta exposición simultánea, pero de aplicación en ámbitos diferentes de ambas lenguas, es que aprenden y dominan más el castellano que el catalán. Y, aunque acaben comprendiendo los dos idiomas, es el castellano el que más adelante se impone a nivel de expresión.

"Los dos igual entiendo. Pero hablo más castellano. A veces, coge la información general pero palabras sueltas se me escapan" (Fadua, 2º ESO).

Durante el primer curso académico de los alumnos marroquíes recién llegados, el nivel de comprensión que consiguen del catalán es bastante elemental. En lo que concierne a la lengua castellana, como vehículo de relación social, que no de aprendizajes escolares, es la consecución de una mayor utilización de esta lengua. El tiempo que tardan en adquirir una determinada comprensión de ambas oscila entre los 3 y los 9 meses; y es ya en el segundo curso cuando la mayoría del alumnado manifiesta tener un entendimiento básico (mínimo). Incluso los que más rápido aprenden, como es el caso de Fadua (arriba citada), que en 3 meses ya dejó de asistir a las clases de compensatoria, en su segundo curso aún dice "escapársele" algunas palabras. Esto sucede también con los que llevan algunos años más. Safya, que ha cursado aquí desde 5º de EGB y ahora está en 2º de ESO y, Fátima, que es su cuarto curso en el IES y hace 3º de ESO, también siguen teniendo problemas de comprensión o de expresión en el catalán:

"Castellano mejor, catalán un poco. Muchas cosas se me escapan. Mejor (*entiendo a*) la gente que la clase... (Fadua, 2º ESO).

"Hacia mucho catalán en 5º de EGB. Aquí 3 años y medio y me falta mucho por aprender. A veces entiendo pero no sé como voy a contestar. Como a mi madre le pasa" (Safya, 2º ESO).

"Yo entiendo que dicen (*en catalán*) pero luego yo no sé hablarlo" (Fátima, 3º ESO).

Por lo que se refiere a los llegados en este último curso 1999-00, sobre la comprensión de lo que el profesor explica en clase, nos responden que no se enteran de nada cuando están en las clases del aula ordinaria (gimnasia o créditos variables). En el aula TAE, un poco más (siendo superior el nivel de comprensión que el de expresión), ya que van asimilando el vocabulario y la comprensión de lo que progresivamente se trabaja en clase. Así nos lo contaba un alumno, que éste es su segundo año en el centro, al recordar cómo le fue cuando llegó el primer año y asistía a las clases ordinarias junto al alumnado autóctono y algunas horas a la semana a las clases de catalán impartidas por el PEC y el SEDEC.

"Muy poco con Mercè y Olga (*compensatoria y SEDEC*). Cuando iba a las otras clases nada, no entendía. Me aburría en las clases. Mejor Olga y Mercè" (Bilal, TAE).

Tampoco es mucho lo que pueden hacer los que llegaron el curso pasado, y a mitad de éste han abandonado el TAE para pasar al aula ordinaria con el resto de los alumnos autóctonos:

“El profe no habla con nosotros. Sólo copiar, toca timbre y fuera. Todo lo que dicen en clase no lo entiendo, algunos. En clase no, en el TAE sí” (Yassin, 3º ESO).

El haber iniciado en Marruecos el aprendizaje de la lengua francesa (pocos alumnos y mayoritariamente procedentes del ámbito urbano), facilita el aprendizaje de una tercera lengua como es el catalán o el castellano, sobre todo a nivel de escritura. La razón es haber tenido algún contacto previo con esta grafía tan diferente de la árabe.

Con sus familias casi todos hablan árabe dialectal o bereber. El estándar sólo lo hablan las familias de un par o tres de alumnos que coinciden que provienen del ámbito urbano y los padres estuvieron escolarizados. Los que llevan más de 4 ó 5 años y los nacidos aquí, a veces, en su casa con el padre y, sobre todo con los hermanos, utilizan el castellano. Un alumno de madre española usa habitualmente en familia el castellano. Los alumnos de procedencia marroquí nacidos aquí suelen relacionarse con amigos marroquíes, también nacidos aquí o que llevan bastantes años, utilizando el castellano. En cambio, los nacidos en Marruecos y que llevan aquí aproximadamente unos 5 años, con sus amigos marroquíes hablan casi siempre en árabe. Los unos y los otros con los compañeros autóctonos no usan el catalán sino el castellano. Los recién llegados apenas tienen oportunidades de hablar con los autóctonos, la relación es mínima como se refleja en este comentario:

“Castellano con los de aquí, pero poco y en el patio cuando juegan a fútbol España-Marruecos” (Bilal, TAE).

Por lo que se refiere al profesorado del IES, algo más de la mitad, utilizan el catalán para impartir las clases, aunque a veces lo simultanean con el castellano; el resto de profesores lo hacen en castellano. Fuera de estas situaciones estrictamente académicas, la lengua más utilizada es el castellano. En el aula, cuando se dirigen al alumnado marroquí, la tendencia es hacerlo casi siempre en castellano. El profesorado de catalán, del SEDEC y del PEC, exclusivamente utilizan el catalán y cuando el alumnado marroquí se expresa en castellano, se les corrige inmediatamente.

“Con los profesores hablo castellano. En clase catalán también castellano. Cuando la profesora me pregunta le digo que no sé” (Fátima, 3º ESO).

“Las clases las hago en castellano, todas las definiciones como las aprendí, en castellano. Los apuntes los dicto en castellano. El alumnado marroquí creo que entienden mejor el castellano. Todos o la mayoría de alumnos del centro son castellanohablantes y los marroquíes también” (H 16).

Asimismo, como objetivo primordial, las clases del aula TAE pretenden que el alumnado consiga un nivel suficiente de catalán para que, avanzando en los aprendizajes, le permita comunicarse con su entorno social inmediato. Como decíamos, la totalidad de las clases se realizan en catalán. En la distribución de

horas y materias del aula TAE, a la asignatura de lengua catalana se le dedica 12 horas, la mitad de horas semanales del total de clases.

Por comentarios del profesorado del TAE, supimos que había algunos alumnos que mostraban cierta resistencia a aprender el catalán porque consideraban que ya era suficiente el esfuerzo que hacían por aprender el castellano. Suponemos que no está en las mentes de estos alumnos la idea compartida por el profesorado de que la adquisición y dominio de la lengua catalana sea una vía de mayor integración social en el futuro.

Si bien el ideal último a alcanzar es que el estudiante de procedencia marroquí pueda acabar utilizando con absoluta normalidad la lengua catalana, en aras de un necesario pragmatismo que viene impuesto por la realidad y el contexto social inmediato en el que se desenvuelven estos chicos, el aprendizaje del castellano se revela como estrictamente indispensable y como premisa de cualquier avance en sus relaciones sociales. ¿Por qué? Una respuesta puede ser que el castellano es hablado por todos los habitantes de Catalunya, castellanos y catalanes; sin embargo, esto no sucede a la inversa; es decir, el catalán no todo el mundo lo habla y por lo tanto, hoy por hoy, es una vía más angosta que puede ser entendida como que no aporta nada a las posibilidades de relación social. Pero estamos hablando de un paso previo, y no de un objetivo final, como es el de acabar dominando ambas lenguas. El instinto de supervivencia, la necesidad de “sacar la cabeza fuera del agua”, hace necesario ese primer momento de utilización mayoritaria de la lengua castellana. Sin embargo, la utilización exclusiva del castellano, nos puede llevar a correr enormes riesgos para la consecución de una formación completa del estudiante. El castellano es la lengua que los alumnos marroquíes utiliza en la mayoría de sus ámbitos sociales (en la escuela con sus compañeros no marroquíes, con algunos profesores, en el barrio, en los comercios, etc.). Esto se traduce en que el chico adopta una posición de comodidad, de no necesidad de aprender y utilizar el catalán, y por lo tanto, de una falta absoluta de interés por esta lengua. Al hilo de lo dicho, una opinión extendida entre el profesorado del TAE es la de que, si ya el castellano lo hablan en la mayor parte de las relaciones sociales, la lengua que hay que reforzar en la escuela para compensar cualquier posible déficit, lógicamente es el catalán.

A colación de lo antedicho, apatía y aversión al catalán son, desgraciadamente, dos claros síntomas de la no identificación de estos alumnos con esta lengua a la que sienten como “más impuesta”, porque, además de que es el castellano la que más útil les resulta, aquélla la sienten totalmente prescindible. En esta línea, tenemos conocimiento de que en las aulas del TAE se produjeron reacciones “muy vivas” de algunos alumnos que se empeñaron, unos más que otros, en no mostrar el más mínimo interés por la lengua catalana, e incluso, en algunos casos muy puntuales, se llegaron a producir algunos incidentes que llegaron al insulto al profesor.

“Los alumnos de clase (TAE) tienden, sobre todo los chicos (que están más en la calle), a hacer uso de expresiones castellanas que sienten y aprenden fuera del aula. Algunos alumnos son especialmente reacios al esfuerzo de aprender catalán (uno que vino de El Ejido –donde había estado 4 meses- ha estado especialmente rebelde); otro que quería vivir aquí cultural y lingüísticamente exactamente como en Marruecos se negó todo el

curso en poner suficiente interés y entusiasmo (y eso que era suficientemente listo)... A pesar de todo, al final, en la prueba de suficiencia, casi aprueba. Su hermana no tenía ni mucho menos esta actitud de rechazo. (Un día este chico me insultó como "catalán de mierda" -¡en castellano!-. Lo debía haber escuchado en la calle" (H 31).

Pero también, hay alumnos que son muy receptivos al aprendizaje del catalán, como Nadia, que llegó en febrero de 2000, y en 5 meses ha alcanzado el nivel de suficiencia de la lengua catalana. Es una chica muy consciente de que la lengua catalana vive en Catalunya una situación de diglosia parecida al bereber en Marruecos. Ella es de Nador y en familia habla el rifeño. Un día protestó enérgicamente en clase por la postura de algunos de los compañeros que se quejaban de que no querían hacer las clases en catalán. Ella, por otro lado, sabe muy bien el árabe oral y escrito.

En general, en el contacto con sus familias, la lengua vehicular de los alumnos marroquíes, tras el árabe, es la castellana (la del barrio, la del trabajo...). Según los profesores del TAE, en la reunión de padres, ninguno de éstos cuestionó la opción de hacer las clases y el aprendizaje en catalán.

"Ellos son los primeros que saben que la oportunidad que tienen sus hijos del aprendizaje del catalán es muy valiosa... Saben muy bien, por otro lado, que los resultados obtenidos en otro Centro Público de Secundaria en el que se optó por hacer las clases en castellano y en catalán han sido penosos en relación con la competencia alcanzada en la lengua común y propia del país" (H 31).

La metodología seguida en las clases del TAE para el aprendizaje de la lengua catalana se ha caracterizado por las siguientes notas: un enfoque comunicativo de la lengua; un aspecto práctico de la misma (que se pueda utilizar inmediatamente); y un planteamiento que responda a las necesidades educativas de los adolescentes. Sin embargo, un inconveniente importante es la falta de adaptación a estos alumnos de los materiales utilizados. La mayoría están diseñados para la alfabetización de adultos, y ello dista mucho de los intereses y motivaciones de los jóvenes alumnos.

A modo de conclusión de lo que nos precede, debemos de decir que toda educación pretende poner en manos del estudiante el mayor número de instrumentos posibles para que éste pueda alcanzar una mejor calidad de vida, ante unas relaciones sociales y un mercado laboral que presionan cada vez más. Por tanto, de todos es sabido que a mayor grado de cualificación, el individuo tendrá más opciones para relacionarse con otros grupos sociales más amplios y acceder a puestos de trabajo más heterogéneos y no sólo a aquellos que no exigen o, en cualquier caso exigen en un nivel muy bajo de preparación técnica. Independientemente de los prejuicios culturales y raciales que en la sociedad en su conjunto puedan existir y que se convierten en una limitación para una persona que siendo marroquí tenga una cualificación media alta; sabemos que es una obviedad decir que, a mayor cultura, más puertas se le abren al individuo.

#### 4.4. Otros aprendizajes

Los alumnos marroquíes, nacidos aquí o llegados con fecha anterior al verano del 1998 (hace más de dos cursos escolares) fueron incorporados al aula ordinaria con el grupo de clase del nivel que por edad les correspondía. Estos alumnos realizan las mismas actividades y cursan el mismo currículum que el resto. Los llegados a Catalunya en los dos últimos años y escolarizados aquí a partir del curso 1998-99 son los alumnos (5 chicos y 2 chicas) que durante este primer año escolar estuvieron en el aula ordinaria y recibían semanalmente unas horas de clases sobre aprendizajes instrumentales básicos por la maestra del PEC y clases de catalán por personal del SEDEC. Desde el comienzo a principios de septiembre del actual curso 1999-2000, los anteriores alumnos y los que fueron llegando en este nuevo curso (un total de 11 chicos y 4 chicas), permanecieron en las aulas ordinarias con el grupo clase hasta el día 11 de octubre en que empezó a funcionar el TAE. A partir de esta fecha todos ellos fueron incorporados a esta aula especializada. Los objetivos, aspectos curriculares y planificación de las actividades del TAE fue ampliamente detallado en el *capítulo 2 y anexos*. También se hizo mención a las fechas y en qué orden se fueron incorporando algunos de los alumnos que más tiempo llevaban aquí a las aulas ordinarias para cursar asignaturas correspondientes a créditos variables y los que a partir de enero, que superaron la prueba de lengua del TAE, pasaron definitivamente a las aulas ordinarias. Pasaremos a hablar a continuación de los aprendizajes de estos dos grupos de alumnos en las aulas ordinarias.

Antes de contar con el TAE los alumnos marroquíes de incorporación tardía en las aulas ordinarias realizaban las mismas clases que el resto del grupo, pero, aprovechando que se impartían algunas de las asignaturas instrumentales con diferente grado de dificultad, se distribuían en el grupo clase de nivel inferior. Aún así, estas clases eran inasimilables para ellos por problemas lingüísticos y de índole académica. A no contar el profesorado con una metodología, material ni formación específica este alumnado no era atendido de manera efectiva y a la medida de sus necesidades.

"En las asignaturas instrumentales (lengua castellana, lengua catalana, matemáticas, inglés,...) hay un grupo mixto (se parte en dos el grupo clase) y al grupo más bajo, por alguna persona del departamento o de asignaturas afines hace las clases de diversidad. En el mismo horario, pero en otra aula. Aquí van los alumnos magrebíes. Pero no quedaban bien atendidos porque no se podía estar por ellos. Hacían mucha mecánica (cuentas, cuadernillos de operaciones...)" (M 12).

Las consecuencias de tal situación es que tenemos unos alumnos que se pasan más de veinte horas a la semana sentados en una silla "viendo pasar las clases", con el agravante, como vimos en los resultados de las filmaciones de estas clases y de los tests sociométricos, que tampoco mantienen relación con el alumnado autóctono. Compartir un espacio físico no es en absoluto una garantía para los pretendidos objetivos de integración y equiparación en la adquisición de conocimientos

Transcribimos literalmente cómo estos alumnos relatan su experiencia de asistir a las clases ordinarias cuando no han alcanzado un nivel suficiente para participar (por activa y por pasiva) en ellas ni éstas se adaptan a aquéllos.

"Sí, era muy difícil. Cuando leían en clase no podía seguir" (Halim, TAE).

"En un curso, al final, comprendía un poco. Ahora sé un poco más (Jamila, TAE).

"Me aburría. Tampoco tenía amigos" (Younes, TAE).

Para los alumnos del TAE que, a partir del segundo trimestre del actual curso empezaron a asistir a algunas clases de créditos variables en las aulas ordinarias, los problemas fueron los mismos que hemos citado líneas arriba. Con los créditos variables de ampliación la situación sufre la misma patología, la de un salto desde el referente del TAE a una ausencia absoluta de referente; es decir, el alumno marroquí tiene unas mínimas pautas para actuar con una cierta garantía de seguimiento en el TAE, y cuando se le extrae de ese ámbito se pierde por falta de conocimientos del idioma y académicos. Los créditos variables, como su mismo nombre indica, tienen diferentes grados de dificultad, de menor a mayor, en función de si son de refuerzo (iniciación), integración y ampliación. Pues bien, se dan muchos supuestos en que los alumnos pasan del ámbito básico del TAE, comprensivo para ellos, a una clase de crédito variable del mayor grado de dificultad, de ampliación, y en este salto cualitativo y cuantitativo, el alumno se desengancha, no es capaz de seguir, y las consecuencias son las sabidas: la apatía, el aburrimiento, la no participación, el no seguimiento de las clases y, por lo tanto, un resultado negativo.

"No entiendo nada cuando voy a hacer gimnasia" (Foued, TAE)

"No apruebo porque no entiendo" (Mustafá, TAE).

El profesor de clase de crédito variable también se pierde, tiene que improvisar e intentar adivinar cuál es el nivel real del alumno que llega a su clase; pero también hay diferentes sensibilidades y no todos los profesores tienen la misma actitud positiva ante un alumno que viene sin una base elemental de seguimiento. Hemos encontrado algunos profesores con muy buena predisposición que, a iniciativa propia, han intentado adaptarse a las necesidades reales de ese alumno. Otros docentes, sin embargo, adoptan una actitud indiferente, es decir, el alumno queda "marginado" dentro de una clase que le es ajena y sin posibilidad de seguir el nivel de la misma.

"Sería recomendable que en vez de hacer créditos de 2º hiciesen de 1º. No sé si puede haber alguna dificultad de horarios. Era una variable de ampliación y la he convertido en una de iniciación. No sólo por los alumnos marroquíes sino también por los otros... Es más complicado. Es diferente saber que los alumnos los tienes en un área común porque desconoces el nivel base con el que parten. Lo descubres con el día a día y así vas bajando los niveles. Un crédito de formación pasa a refuerzo de iniciación" (H 14).

"Yo no he hecho ningún cambio. Mi primera experiencia ha sido continuar igual y ver qué pasa. A tecnología como es práctico pues lo pueden seguir. Teoría debería de cambiar. He visto que no les he podido enseñar nada a ellos. No te entienden. No puede ser tener gente allá y que no te entiendan" (H 11).

La experiencia de asignaturas de carácter práctico, manipulativo, nos muestra que la adaptación necesaria podría pasar por ahí. En lugar de cargar de datos teóricos continuamente a un alumno que su problema principal es la comprensión de las ideas que se manifiestan a través del lenguaje, entonces este lenguaje tiene que cambiar, de manera que el alumnado realice una actividad que en sí misma tiene un componente de descubrimiento personal de esas ideas, porque lo implica directamente, es él quien tiene que resolver el caso, y en la parte práctica de la Tecnología se ha apreciado que el estudiante marroquí se encuentra en un ambiente más cómodo y al nivel de sus posibilidades. Esa parte práctica contiene intrínseco el elemento teórico (la definición de los conceptos, de las herramientas, de los materiales...), y de una manera global el estudiante marroquí se va aproximando cada vez más a una madurez del nivel.

"En clase de Tecnología, en algunos casos de alumnos marroquíes, la participación es mejor que la de los de aquí. Y el respeto, el aprecio es mayor. Son más afectuosos. Te tienen mejor considerado. Ven que tú tienes conocimientos e intentan aprender mucho de ti. Preguntan mucho, les gusta lo que hacen. Pero a la hora de la teoría pues no. En teoría no se enteran y no participan. A nivel práctico sí preguntan" (H 11).

A propósito de lo anterior cabría preguntarse entonces ¿cuál es la primera gran dificultad del alumnado marroquí? Sabemos que no se trata de una dificultad de intelecto (exceptuando algún caso con claros problemas de cognición) sino de falta de conocimiento de unos mecanismos básicos, como por ejemplo el idioma. El aspecto práctico, como iniciación, podría convertirse en una posible vía a explorar y valorar como elemento de acercamiento del alumnado marroquí a nuestro sistema de enseñanza.

El actual modelo de escolarización no metaboliza adecuadamente las nuevas influencias sociales que suponen la llegada aquí de gente con parámetros socioculturales tan distantes a los nuestros, y que tienen su traducción en el ámbito escolar. A los problemas que surgen no se les da una solución adecuada, sólo se les da una respuesta técnica; pero sería conveniente reflexionar acerca de si ésta es "digerible" por los destinatarios de las mismas o, por el contrario, acabará produciendo su rechazo o una actitud "contracultural" a la manera de las minorías involuntarias de Ogbu. Por lo tanto, hay que buscar fórmulas de adaptación al sistema escolar de los jóvenes llegados de Marruecos (u otras culturas), tener en cuenta no sólo una interpretación "fría" de lo que debe ser la elaboración y ejecución de un plan, sino también contemplar aspectos más subjetivos, pero no por ello menos importantes, como es el elemento humano.

Así pues, serán muchos aspectos los que se tendrán que tener en cuenta a la hora de analizar las situaciones; pero hay algunos que son absolutamente fundamentales, como por ejemplo, la necesidad de ser consciente de la trascendencia real, presente y futura, del problema de la inmigración y de cómo ésta va a condicionar el diseño de la sociedad en la que vivimos. También será necesaria, desde nuestro punto de vista, que exista una perfecta coordinación entre todos aquellos profesionales que de forma sectorial abordan el problema y por lo tanto, también de forma sectorial intentan dar solución al mismo. Éste

es un tema que tiene que ser enfocado de manera global, porque globales son los problemas que se derivan del fenómeno de la inmigración.

Creemos que deberíamos tener en cuenta las anteriores premisas para que el sistema educativo sea una herramienta verdaderamente adecuada al tipo de maquinaria que se tiene que poner en marcha; la integración social por tanto dependerá en buena medida de una correcta utilización de las herramientas, una de éstas es el sistema educativo. El sistema educativo no puede ser enfocado para dar soluciones allí donde se producen, espontáneamente, improvisando, sino que el análisis de la realidad debe de contemplar no sólo el momento presente sino también analizar las consecuencias que se producirán en el futuro. De esta manera las soluciones a los problemas serán previsibles porque estarán enmarcadas dentro de un plan global y elaborado por todas las partes implicadas, perfectamente conectadas entre ellas. En el ámbito educativo este plan será capaz de adaptarse a las situaciones que se van produciendo y de proporcionar a estos alumnos el dominio de las herramientas necesarias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También servirá para facilitar la participación activa en estos procesos mediante la potenciación de un factor decisivo: la autoestima personal. Para poder asimilar los aprendizajes instrumentales básicos, un requisito "sine qua non" es que el sujeto tenga un sentimiento de valor y respeto, de autoestima, factor fundamental que afecta al rendimiento académico.

#### **4.5. Rendimiento escolar**

Existen, previamente a su escolarización en España, diferencias entre los propios alumnos marroquíes determinadas, en parte, por situaciones socio-familiares y en parte por la escolarización (o su ausencia) en el país de procedencia. Un alumno que haya ido regularmente a una escuela en Marruecos, obviamente parte de un nivel superior que un alumno que no haya asistido. Pero tanto en uno como en otro caso, persiste el problema de la adaptación a un medio escolar distinto. Ciertamente, el alumno escolarizado parte con ventaja pero lo que nosotros denominamos rendimiento y progreso escolar ha de ser redefinido por estos alumnos. A la llegada del alumno/a se realiza una evaluación inicial que sirva para conocer su nivel cognitivo académico y descartar posibles problemas o psicopatologías (caps. II y III). De este modo se adecuaría la programación de cada área y se planificarían actividades que con seguridad el alumnado podría realizar. Salvo el TAE que focaliza el problema en el ámbito específico de la lengua, esta atención dosificada no se produce. Los alumnos marroquíes asisten a las aulas ordinarias en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros autóctonos. No considerar al TAE como recurso transitorio, puede acarrear las mismas consecuencias que en las llamadas aulas de "recepción" implantadas en Francia; esto es, "podemos caer en la legitimación de una segregación temporal de unos alumnos que serían incapaces de afrontar la enseñanza normal y, lo más importante, justificarían tal segregación en base a supuestos pedagógicos erróneos que pueden ser utilizados para explicar el fracaso escolar de los alumnos étnicamente minoritarios, basándose en los déficits

inherentes a ellos mismos y no al sistema educativo" (Ch. L. Glen, 1990 cit. por Jordán, 1994).

La institución escolar ha de aceptar las diferencias entre sus alumnos étnicamente minoritarios como consecuencia de su peculiar socialización (valores, estilos cognitivos, personalidad, etc.). Abordar la escolaridad de estos niños y niñas desde otras premisas lleva al fracaso escolar de las minorías que, como explicita Lovelace (1995), se deben no tanto a factores inherentes a los propios grupos minoritarios cuanto a factores socioculturales que provocan choques en la incorporación de los niños a los centros escolares. Otra perspectiva similar es la culturalista que justifica el bajo rendimiento educativo de los estudiantes procedentes de minorías culturales en términos de sus orígenes étnicos, centrandó su atención en los atributos culturales distintivos de estos estudiantes. Adopta un discurso peyorativo y las principales imágenes sociales de este enfoque retratan a la comunidad (afroamericana) como un "problema". Se asume así que el etnicismo es una desventaja para su integración social y que ello tiene como resultado su subordinación social. M. Mac an Ghail (1991), en un estudio sobre el fracaso escolar de la comunidad negra, sostiene que el comportamiento social ha de entenderse fundamentalmente en términos culturales. En nuestro caso, al igual que se hizo en el citado estudio, sería interesante examinar la relación existente entre la respuesta de los estudiantes marroquíes a la escolarización y su futuro destino en el mercado laboral, explorando posibles nexos causales.

Se incurre en otro error conceptual (y social) cuando se define al colectivo magrebí como "alumnado con necesidades educativas especiales", ya que esta denominación históricamente se ha relacionado con un alumnado con disminuciones o graves problemas conductuales y no es éste el caso que nos ocupa. El alumno marroquí, sin perjuicio de que como en cualquier colectivo pueda padecer individualmente algunos de estos problemas, no puede ser "etiquetado" bajo este concepto, puesto que su escaso rendimiento tiene un origen diferente; o, por lo menos, ésta es la tesis que prevalece: no son sus capacidades intelectuales (medidas por nuestros tests), sino las circunstancias de su socialización, de su "extrañeza" ante la cultura escolar (que al ser obligatoria puede resultar insoportable) las que determinan su problemática. Y aquí la respuesta la tiene el sistema escolar de acogida.

"Catalogarlos como alumnos con necesidades de atención educativa específica temporal para diferenciarlos de los que sí son educación especial. Se necesita enseñanza específica y temporal. Eso evita "etiquetas" de alumnos inicialmente tontos. Diferenciar de alumnos con problemas conductuales, problemáticas que arrastran de etapas anteriores. Los alumnos marroquíes escolarizados y los que no, tienen necesidades educativas específicas y temporales (que es lo que intenta corregir el TAE). Corregida la especificidad pueden seguir un currículum igual. De esto hay pruebas. Que no quiere decir que alguno sí necesite" (H 14).

"Educativamente están incluidos en unos grupos de diversidad que no les corresponden a nivel intelectual. Porque aquí tienes chicos muy problemáticos, agresividad, un chico que siempre está pintando coches porque se lo había dicho el psicólogo. En el grupo de diversidad hay chicos con déficits psicológicos. En cambio los marroquíes es diferente" (M 19).

Nuestro estudio muestra que el tránsito del alumnado marroquí del TAE a las aulas ordinarias del IES se lleva a cabo de una forma no consensuada entre los diferentes responsables implicados. Es el TAE el que, a través de una prueba de nivel, decide pasar al alumno a la clase ordinaria, pero no se prepara su adaptación, no se prevé un seguimiento, y el tránsito de una a otra aula es otra discontinuidad ¿Compete a alguien en la escuela preocuparse de los ajustes que se tienen que llevar a cabo para que el alumno se integre en el aula ordinaria de una forma lo más normalizada y menos traumática posible?

Tampoco podemos perder de vista las realidades sociales de este alumnado y como éstas afectan a su rendimiento. Los problemas derivados de la separación temporal, por los que pasan muchas de las familias marroquíes hasta que consiguen reagruparse todos sus miembros tienen repercusiones escolares que les afectan emocionalmente. Ya hemos aludido a las expresiones (sin venir a cuento) de los chicos y chicas. Pero también son frecuentes los comentarios que el personal de los servicios sociales y el propio profesorado hacen sobre el deterioro del estado físico y psíquico (retraídos, apáticos, tristes, agresivos...), amén de un repertorio de problemas que se están produciendo en el ámbito familiar. Por ejemplo, el desempeño de las tareas domésticas que realizan las adolescentes marroquíes influye en el bajo rendimiento y fracaso escolar. Una chica lloraba en clase porque le resultaba muy difícil compaginar los trabajos del instituto con las labores domésticas que recaían sobre ella en ausencia de la madre.

En el análisis del rendimiento y adaptación del colectivo de estudiantes marroquíes es imprescindible establecer matices en función del tiempo que llevan aquí, la edad en que llegaron y la previa escolarización o no en su país, así como el tipo de escuela al que allí asistían.

Tratándose de alumnos de procedencia marroquí, nacidos y escolarizados aquí o llegados en su primera infancia y que han cursado aquí desde primaria, según los propios comentarios del profesorado y el nivel de las calificaciones obtenidas, podemos decir que siguen con plena normalidad las clases, y su rendimiento es también normal e incluso, no es extraño, que estos alumnos se encuentren entre los más destacados de sus clases. Cuando esto sucede, los profesores nos han manifestado que despiertan sentimientos negativos en el resto de los compañeros autóctonos: recelo, envidias... También se dan con respecto a los autóctonos, pero con los marroquíes tiene la connotación de que se trata de alumnos a los cuales hemos "hecho el favor" de ofrecerles lo nuestro: que vengan pero que no nos superen, que queden reducidos a un ámbito de subclase social...

"Los que han hecho aquí la escolarización, que han convivido en primaria, tienen un nivel normal. Éstos no se relacionan con el grupo TAE. Hasta el punto que desde el grupo autóctono no les gusta que el Mohamed sea un elemento destacado. Tiene un nivel alto y a algunos alumnos les cuesta eso. Lo noto en clase, la rivalidad de la nota, envidia. Y que no lo expresan públicamente con actitudes negativas pero que lo tienen delante. Este es superior y cuesta mucho rivalizar" (H 14).

Al hilo de lo dicho, anticipamos que son estos alumnos los que en mayor número van a acceder a un nivel superior en la enseñanza, (bachiller,

universidad). Y por definir aún más el perfil, son también en mayor número las chicas marroquíes que los chicos. Creemos que la chica, especialmente, cuando consigue romper determinados vínculos culturales y familiares que la presionan busca su plena equiparación con el resto de los individuos de la sociedad. Asume los patrones de igualdad hombre/mujer propios del mundo occidental.

"Los alumnos marroquíes de Bachillerato en general, demuestran interés mayor que los autóctonos. En general encuentro que tienen más interés. Parece que más en general. Preguntan más, pero por más interés. Sobre todo en el caso de las chicas. Ellas tienen más interés. He visto que normalmente tienen interés en trabajar. Tienen mejor rendimiento, hablando en términos generales" (H 18).

El estudiante marroquí que destaca claramente del resto de los compañeros, puede, en cambio, adoptar la actitud de disminuir su rendimiento si el precio que a pagar por ser el "empollón" de la clase es un impedimento para su integración con los otros marroquíes. La importancia de las relaciones sociales y la integración pasa por encima del propio progreso individual escolar. Esto se produce también entre los autóctonos, pero la diferencia radica en que el "empollón" autóctono es objeto de envidia, pero también de respeto/reconocimiento (de rodearse de amigos, en muchos casos "pelotilleros"... ) porque éste está en el mismo plano social que los demás. Es una regla del juego implícita que muchos profesores la tienen en cuenta porque son conscientes de que, por ejemplo, felicitar públicamente a un alumno marroquí que destaca, buscando estimularle, puede producir unos efectos perversos: al autóctono le genera antipatía y como consecuencia, el marroquí para evitar señalarse, no destaca, al precio de no progresar académicamente.

"El chico de 3º pienso que se porta mal este año y no seguía las clases. Es porque no quiere destacar y que los otros le digan cosas (empollón). Me habían dicho que el año pasado tenía muy buenas notas. También se comenta la influencia del Ayoub. Pero pienso que es igual que el caso de una chica catalanohablante que en clase por tal de integrarse, habla de una manera exagerada en castellano (he llegao tarde). Su madre se extrañó porque es catalanohablante. Lo hace para integrarse al grupo. En clase yo evito felicitar públicamente al alumnado marroquí porque no quiero que los otros después le señalen. Y eso les afecta negativamente, que por no destacar se vuelva gandul como los otros" (M 19).

No tenemos noticia, en cambio, de que haya presión de los propios compañeros marroquíes sobre uno de entre ellos que destaque (lo que Ogbu atribuye a los escolares afroamericanos en su cruzada contracultural).

La impresión del profesorado es que los alumnos marroquíes que llevan aquí algunos años, pese a necesitar clases de refuerzo, son más aplicados y obtienen mejores notas que los compañeros autóctonos.

"Hay una cosa clara, la experiencia que yo tengo con los chicos marroquíes es que tienen más ganas de aprender que ninguno. En la clase de diversidad me he encontrado que son los que más notas han sacado porque han aprovechado más el tratamiento de diversidad y eran en inicio los que menos sabían" (M 19).

Los alumnos llegados recientemente e incorporados al aula TAE ofrecen un perfil muy diferente. Parten de una situación que tiene que ver más con la supervivencia individual en un ámbito desconocido, totalmente ajeno. Carecen

de un substrato sobre el que asentar unos conocimientos básicos. En estas circunstancias se da prioridad a esta supervivencia frente a los aspectos de rendimiento académico.

*"Graves dificultades los recién llegados que llevan poco tiempo y están en las clases de créditos variables. Son los del TAE. Lo que dificulta aquí es el idioma. Una vez superan el idioma hay alumnos de aquí con más dificultades" (M 12).*

El fracaso escolar viene determinado por una pluralidad de factores y no solamente por las dificultades lingüísticas o cualquier otro factor singularmente considerado. Una vez más hay que hacer referencia al cúmulo de circunstancias que tienen mucho que ver con la identidad del individuo, que verdaderamente sufre el síndrome de sentirse "atrapado entre dos culturas", dos formas de vida que pugnan por imponerse una a la otra. Hay que emprender un análisis profundo de las condiciones materiales y espirituales, tanto dentro de la escuela como en la sociedad, para reinterpretar las respuestas subculturales de los estudiantes, como lo ha hecho Ogbu (ver cap I). En la misma línea Mac an Ghail (1991) dice que "su bajo rendimiento es un síntoma de la presión ejercida desde una institución racialmente estructurada". Su comportamiento obedece a "sus estrategias colectivas de supervivencia".

Aunque existan criterios de evaluación "ideales" para ubicar al alumnado extranjero, los que realmente se utilizan los descubrimos siguiendo la distribución del alumnado marroquí en función de las características antes mencionadas: el tiempo de residencia aquí y el nivel de escolarización. Los criterios seguidos para la evaluación del alumnado marroquí que llega al instituto una vez realizada la educación primaria son los mismos que para el resto del alumnado autóctono en condiciones normales. Si son alumnos que llevan aquí algunos años pero no cursaron toda la primaria (o sea, los de incorporación tardía al ciclo medio de primaria), el profesorado utiliza los mismos criterios que con los autóctonos para evaluar los contenidos de las pruebas, pero son más flexibles a la hora de valorar aspectos del ámbito lingüístico (expresión, ortografía...).

*"Los mismos pero en el aspecto idiomático no soy tan exigente" (H 6).*

*"Soy más flexible porque me doy cuenta que saben las cosas pero les cuesta más porque no encuentran las palabras para expresarlo. No les cuento faltas de ortografía, de expresión. En las clases de diversidad (castellano y catalán) como a todos. El centro no tiene criterios de evaluación, soy yo el que pongo la nota" (H 9).*

No parece existir una pauta uniforme y generalizada por parte del profesorado del IES en relación a los criterios evaluativos de los alumnos marroquíes que cursan créditos específicos (de diversidad, refuerzo, etc.). Por otra parte, a partir de la reforma se modificaron las evaluaciones estrictamente académicas (examen de los contenidos y nivel curricular) sustituyéndolas por criterios que integran en estos aspectos académicos otros como son los procedimentales y los actitudinales. En muchas ocasiones son éstos los que prevalecen por encima de los conocimientos reales del alumno. El resultado es que su validez

en lo que respecta al nivel del alumno es cuestionable<sup>1</sup>. Hubo profesores del IES que se manifestaron en este sentido:

"Los criterios para evaluarlos son los mismos. Porque como la valoración de conceptos, procedimientos y actitudes están divididos en un tercio de la nota de cada uno de ello. Aunque suspendan conceptos, si la nota es superior a 3, pues los apruebas. Estos criterios sirven para cualquier alumno. Con una nota superior a 3 se hace la media" (H 15).

"En diversidad evaluamos en función del progreso. El listón no está en los objetivos marcados. En actitudes y los procedimientos que han utilizado. Académicamente los criterios están por debajo de los mínimos estándares" (H 14).

"Procedimientos, actitudes y conocimientos es lo que se valora. Pero mezclar esto es un error porque la nota tendría que ser una nota en base a los exámenes. El factor humano entraría cuando con un 4 apruebas. Siempre se les ayuda para que aprueben" (H 16).

Otros profesores nos comentan no tener en absoluto criterio (ni herramientas) para poder evaluar a los alumnos del aula TAE que cursan algunos créditos con el resto del alumnado en las clases ordinarias. Las pruebas escolares que realizan no alcanzan el nivel suficiente. Los profesores entonces se basan en aspectos actitudinales y dejan constancia de ellos en el expediente pero no les conceden un aprobado, aunque no por ello dejan de pasar al siguiente curso académico.

"A ellos les pido trabajos diferentes... Lo que no puedo hacer es aprobarlos. Entonces lo que puedo decir es que han tenido un buen progreso. Es el mismo método que se utiliza para los alumnos ACI, que son alumnos de 1º que vienen con informe psicológico. Alumnos que han estado haciendo cosas diferentes" (H 15).

Las consecuencias, ampliamente debatidas y frecuentemente difundidas, es el bajo nivel académico de la ESO y el estrepitoso fracaso escolar entre el alumnado marroquí, que no encuentra motivación ni objetivos a este período obligatorio de su escolarización.

"Creo que el nivel del alumno marroquí es inferior. No sólo por las diferencias culturales y de niveles sino también por un problema de la ESO. Es un sistema que no filtra a los alumnos (sean marroquíes o no) sino que van pasando. Se convierte en una guardería. Van pasando independientemente que aprueben o no. Si no aprueban, no se les da la titulación. No sé el porcentaje de los que no se les da. Creo que es muy elevado, pero no sé porque no me han dicho nada aquí" (H 21).

Existe no obstante una inconsistencia entre el discurso del profesorado y el de los alumnos en relación con el nivel educativo que se debía asignar a éstos. De no haber sido por nuestra prolongada presencia en el centro y por las diferentes informaciones conseguidas, nos hubiera sido difícil descubrirla. Las informaciones que anteceden provienen del profesorado; las de los alumnos marroquíes son otras. Al ser preguntados sobre su nivel nos llamó la atención que ninguno de ellos se consideraba entre los peores. No nos ocultaron sus

---

<sup>1</sup> La ineficacia de los criterios evaluativos adoptados con la reforma de la ESO ha conducido a la Administración a replantearse los y modificarlos. En el próximo curso escolar 2000-2001 entran en funcionamiento nuevos criterios. Progresivamente, se va a aplicar "la reforma de la reforma" que se venía solicitando. En el curso que se inicia, las horas de clase de las materias básicas se amplían en el currículum de la ESO a costa de las optativas. También se refuerza la atención a la diversidad y la incorporación de una prueba en primaria a modo de reválida que deberán pasar a finales del segundo trimestre los alumnos de 10 años de edad para evaluar si han adquirido los conocimientos básicos que se requieren a esta edad.

dificultades pero éstas no eran percibidas (o al menos expresadas) como un fracaso. El desconcierto ante representaciones del rendimiento tan dispares nos planteó el interrogante de si esta valoración provenía de una inferioridad esencial tanto en sus rendimientos como en sus aspiraciones.

Otra fuente de información sobre el rendimiento del alumnado de procedencia marroquí es la derivada de las respuestas del profesorado a la pregunta siguiente: ¿de qué depende el éxito o fracaso de este alumnado? Las respuestas van en este sentido:

“Depende de: 1. Nivel de escolarización previo en el país de origen (tipo de escuela en Marruecos; escolarización sí o no). 2. Capacidad y recursos (no se puede desatender al resto del grupo; por eso el recurso TAE en este sentido está bien) 3. Generar no criterios de uniformidad de atención escolar. Necesidades diferentes. Atención más individualizada. 4. Individualidad (alumnos que con estos recursos sean suficientes y otros no)” (H 14).

“Estos niños marroquíes tienen la misma oportunidad que los demás. Si no trabajan mucho o en su casa no se preocupan, pues fracasarán. Pero los que tienen un hermano mayor, que están en bachillerato, ya les imitan. Manejan ordenadores, quieren saber...” (M 20).

“Depende del coeficiente intelectual de ellos; la implicación familiar en la educación; el buen nivel del idioma; el interés de ellos; que la escuela sepa transmitir las ganas para alcanzar un buen rendimiento académico (esto como otro alumno); de los compañeros que le toca en clase...” (M 12).

“Depende mucho de ellos también. De las ganas que tengan de integrarse y trabajar. Yo intento facilitarles el trabajo, si ellos responden no tienen que fracasar. También de sus capacidades. Sé que hay alumnos marroquíes que hace dos años que llegaron aquí y son de los mejores y otros con más tiempo y todavía no entienden. Nosotros podemos colaborar pero es mucho de ellos” (M 23).

Como se observa, sólo aparece una leve alusión a la responsabilidad del sistema educativo (“que la escuela sepa transmitir las ganas para alcanzar un buen rendimiento”). Precisábamos en el primer capítulo que el sistema escolar opera como si todos los que acceden a él poseyeran un “background”, cognitivo y lingüístico y no es éste el caso.

Un factor que incide también negativamente en el rendimiento académico es la falta de interés por la materia. No es que ésta actitud sea exclusiva del alumnado marroquí, pero sí encierra ciertas características que probablemente eche sus raíces en la adaptación o dificultad de adaptación escolar derivada de unos rasgos dominantes culturales. La escuela maneja un discurso descriptivo, unos signos y representaciones de la realidad que puede que sean bastante ajenos a unos alumnos con creencias, estilos cognitivos, estilos de comunicación, percepción y organización del espacio y el tiempo, etc. muy distantes a nuestra organización del saber. Parece, en cambio, que enseñanzas instrumentales tienen más éxito<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Una posible vía de continuidad en la formación de los alumnos que no superan el graduado en la ESO, entre los que se encuentran la gran mayoría del alumnado marroquí de incorporación tardía, es la oferta del departamento de Ensenyament de ampliación de la formación para estos jóvenes, con la creación de 14.300 nuevas plazas para el curso 2000-2001.

“Es el primer año que doy ESO. Vengo de FP, donde el nivel es más alto. Hay gente que no acaba la ESO pero por edad los mandan a FP. Pero allá se portan mejor. Les gusta más lo que hacen” (H 21).

Habría que tener más en cuenta sus aspiraciones laborales futuras, esto es, sus preferencias por formar parte de un mercado laboral de acceso inmediato frente al planteamiento a más largo plazo que supone el seguir formándose para acceder a puestos de trabajo de mayor cualificación. De este modo, las metas educativas de estos alumnos se reducirían a intentar superar barreras que a nosotros nos parecen mínimas pero que no los son para ellos. La mayor parte de los chicos esperan terminar su escolarización al cumplir la edad obligatoria (establecida a los 16 años) más que a completar un nivel académico específico.

## **5. Adaptación del alumnado marroquí del IES: aprendizajes y relaciones**

### **5.1. Adquisición de los aprendizajes**

Hemos comentado reiteradamente que los alumnos de procedencia marroquí nacidos aquí y los escolarizados desde la niñez no presentan problema alguno a la hora de seguir con normalidad las clases y las actividades que realizan el resto de alumnos en el aula ordinaria. También hemos comentado que algunas chicas obtienen excelentes rendimientos y están a la cabeza en sus clases. Circula entre el profesorado la opinión de que estos resultados académicos se deben al deseo de estas jóvenes de conseguir una profesión que les permita una independencia familiar y romper con ciertos valores culturales que implican la sumisión y dependencia de la mujer. Fátima, una alumna que finalizaba en el actual curso el bachillerato, también nos comentaba que su madre siempre la había motivado a estudiar “para que el día de mañana no tuviese que depender de ningún hombre”. Un chico, que compartía esta perspectiva de superación, también era de los más motivados por el estudio y de los que mejores notas tenía en su clase:

“Cuando fui al país de mi padre vi que mi abuelo tiene que trabajar muy duro. Veo que estudiar es una salida para trabajar menos y ganar más dinero” (Hussein, 1º bachillerato).

¿Los que fracasan serían entonces los conformistas o, los “desencantados” con el sistema? Apuntamos más hacia la primera suposición ya que, a diferencia de lo ocurrido en otros países europeos (Francia, Reino Unido,...) donde ha habido más generaciones de inmigrantes escolarizadas que no han accedido al mercado laboral en consonancia con su formación, nuestros alumnos inmigrantes no han experimentado, ni ellos ni sus padres, el desencanto por estas expectativas no cumplidas, sino al contrario. El padre de Hussein, por ejemplo, hizo aquí estudios a nivel de diplomatura y trabaja acorde con su formación.

No son suposiciones sino situaciones objetivas de desventaja las que afectan a los alumnos marroquíes de incorporación tardía. Después de llevar en nuestros centros tres o cuatro cursos delatan aún problemas para realizar las actividades de clase, así como para entender algunas preguntas de exámenes y/o trabajar al mismo ritmo que el resto de la clase.

"Sí, a veces me falta tiempo. Si te explican en clase tengo que repetirlo en casa porque si no no me acuerdo. A veces acabo y a veces no, pero nunca antes que ellos" (Safya, 2º ESO).

Si se trata de los alumnos que llevan aquí su primer o segundo año, seguir las clases y actividades en el aula ordinaria les resulta a los primeros imposible y a los otros muy difícil, pudiendo éstos últimos seguir tan solo asignaturas como plástica, gimnasia... o puntualmente algunas actividades de otras asignaturas pero con ayuda. No entienden las preguntas de los exámenes.

"Arriba (*al aula ordinaria*) es más difícil que abajo (*aula TAE*). Porque el otro profesor hace dictado y no se para y no puedo. Unas son difíciles y rápidas y otras sí puedes" (Younes, TAE).

"No entendía. No apruebo porque no entiendo" (Mustafá, TAE).

La situación es diferente en las clases de catalán del SEDEC y de compensatoria y las impartidas por la maestra terapeuta. Aquí, los recién llegados en el curso 1998-99, aunque con dificultades (algunos más que otros) podían seguir las actividades ya que eran de un nivel muy básico y progresivamente adaptadas al conocimiento que iban adquiriendo de la lengua. Este último año en el TAE, al inicio del curso, seguir las actividades ha resultado más fácil a los incorporados el año pasado, pero las actividades propuestas han sido las mismas para todos los alumnos y, exceptuando los casos de algunos alumnos con dificultades que comentamos en el anterior capítulo, a medida que ha ido transcurriendo el curso seguían las clases y consiguieron un nivel de conocimientos similar.

A la mayoría de los alumnos del TAE lo que les resulta más fácil en clase es leer y hacer matemáticas. Cuando mencionan las matemáticas se refieren simplemente a trabajar con algunos algoritmos (suma, resta y multiplicación) ya que observamos que su comprensión de enunciados de problemas que para su resolución requieren una simple aplicación de estos cálculos, era muy corta. Esto evidenciaría que, a pesar de que en la prueba final del curso obtuvieron las mayores notas en el apartado de comprensión escrita, su nivel no es suficiente para desenvolverse académicamente. En esta misma clase cuando se trabaja con contenidos del área de sociales, los alumnos manifiestan la dificultad que les supone poder seguirlo. Otra de las tareas con mayor dificultad es la escritura. Lógicamente, en las clases ordinarias lo que pueden entender y hacer estos alumnos es mínimo y, este mínimo, dependerá de la atención individual y adaptación curricular que se les pueda hacer. Vimos como el estilo del profesor y la metodología llevada a cabo en el aula influía en las posibilidades de participación de estos alumnos en la clase (diferencias entre la clase de sociales y la de matemáticas). Todos ellos han coincidido en considerar la ayuda más individualizada por parte del profesorado como uno de

los medios más eficaces y que más les gustaría tener para poder avanzar más en sus aprendizajes.

Independientemente de los resultados académicos de los alumnos marroquíes, al pedírseles que hiciesen una autovaloración de su rendimiento, casi todos, exceptuando dos casos, consideran que su nivel es medio, medio-alto y alto. Hay que decir que esto era correcto para los que se situaron en el nivel alto; pero nos llamó la atención que algunos alumnos del TAE sobrevaloraban su rendimiento en el aula ordinaria. Al preguntar a Younes, un alumno del aula TAE, en qué grupo se situaría él si dividiésemos la clase en tres grupos según las notas, altas, medias y bajas, su respuesta fue:

*"Arriba (en la clase ordinaria) regular. En la clase mía (el TAE) bueno"*

La interpretación que se haría a primera vista de esta sobrevaloración es que son alumnos que gozan de una buena autoestima; pero somos algo escépticos al respecto. Nos planteamos si su respuesta es una negativa, al menos de cara a los demás, a sentirse diferentes (léase inferiores) o que realmente se valoran así porque perciben que ya cumplen con las expectativas académicas que ellos mismos y los demás esperan de ellos. Compartimos con Mac an Ghail (1991) que estos estereotipos hay que situarlos en un contexto más amplio de la sociedad y de la función ideológica que cumplen al reproducir las relaciones de poder dominantes: ¿cuáles son las expectativas de estos alumnos tanto dentro de la institución escolar como en la sociedad?

## **5.2. Relaciones profesor-alumno y alumnos-alumnos.**

### **5.2.1. Relaciones entre el alumnado marroquí y el profesorado**

El alumnado marroquí entrevistado considera que en general su relación con el profesorado es buena. Un par de alumnos comentaron que con algunos profesores tenían mala relación pero conocemos las versiones de los implicados y sabemos que son derivados de incidentes puntuales acontecidos en las fechas que se hicieron las entrevistas. Todos ellos demuestran mayoritariamente preferencia por algún profesor/a en concreto. Para los alumnos del TAE sus profesores preferidos son los de esta aula y algunos de ellos incluyen en su elección a las profesoras del año pasado (del SEDEC, compensatoria y la maestra terapeuta). En el caso de los nacidos aquí recuerdan una relación más cálida con el profesorado de primaria (donde se tiene un menor número de profesores pero se pasan muchas más horas con los mismos, lo que da pie a un mayor trato) que con los de secundaria del IES, donde la plantilla de profesorado continuamente se ha ido renovando. Para los alumnos del TAE los intercambios con el profesorado se limita prácticamente al profesor y a la profesora del aula. Son éstos por tanto con los únicos que establecen sus contactos. Para los alumnos incorporados a las aulas ordinarias es con el tutor/a con el que contactan más, pero no necesariamente con el tutor/a del actual curso. Nos hemos encontrado algunos alumnos/as que mantienen una relación más estrecha con el tutor/a que habían tenido en cursos anteriores.

La preferencia por un profesor/a u otro está bastante determinada por la percepción que tiene el alumno de su relación y de cómo es correspondido en el aula. A la pregunta si percibían que los profesores les prestaban la misma atención que al resto de alumnos, los que notan diferencia son los alumnos del TAE cuando acuden a las aulas ordinarias a cursar alguna asignatura con el resto de alumnos de su nivel:

"No, a la clase de arriba (*aula ordinaria*) la profesora me ayuda poco" (Mustafá, TAE).

"Fuera de la clase (*aula TAE*) están menos por ti" (Jamila, TAE).

"Los otros profesores, los de arriba, no mucho" (Yassin, TAE).

La mitad de los alumnos marroquíes entrevistados se ha sentido por parte de algún profesor/a los preferidos de la clase. Y, la otra mitad, también se ha sentido discriminada, lo que relacionan directamente con una falta de atención hacia ellos en clase:

"Yo sí preferido en mates. La profesora siempre viene a ayudarme cuando levanto la mano. Yo notas como los otros. En algunas el profe no quiere ayudar. Eso es muy malo" (Yassin, TAE).

Actualmente en la plantilla del profesorado del IES no hay ningún profesor/a inmigrante o de otra cultura. Años atrás hubo un profesor libanés del que todos los alumnos del instituto tenían muy buen concepto y por el que, en general, sentían bastante admiración. En cambio hemos apreciado ciertas reticencias a la hora de opinar sobre la posibilidad de que venga profesorado marroquí al centro. Para algunos alumnos es porque no les gustaría volver a tener el tipo de disciplina punitiva vigente aún en Marruecos. Muchos son de la opinión que un profesor/a marroquí en el IES no sería respetado.

"No sé, yo creo que no le harían caso. A una profesora le dicen borracha. Le dirían eso: ¡tú que me vas a explicar! Se meterían con él. Eso lo primero" (Fadua, 2º ESO).

"No a mí no, porque para qué iba a servir. Me gustaría si hiciese lo mismo que los otros. Que hablase castellano. En árabe no porque no entenderían nada. No lo respetarían. ¡Si ni a los de aquí los respetan! Cambia cuando es de otra religión y otra cultura. No le harían caso" (Ehsan, 2º ESO).

"No porque pegarían. Porque no me gustan los maestros marroquíes" (Halim, TAE).

Exceptuando este último comentario de Halim, los restantes alumnos del TAE son de la opinión de que sí les gustaría tener profesorado marroquí en el IES porque les sería una ayuda muy útil para los aprendizajes que aquí deben hacer. Lo consideran útil en su función de traductor.

"Sí, porque tenemos que aprender y entendemos con el árabe. Y luego enseña el catalán" (Jamila, TAE).

"Sí porque ayudarme. Preguntarle cuando no sabe catalán y él me ha dicho en árabe" (Foued, TAE).

"Sí para poder explicar más cosas y yo le entiendo. Que hablase árabe. Mis amigas marroquíes sí les gustaría también, los otros no sé" (Fátima, 3º ESO).

Los del TAE también creen que tener profesorado marroquí sería la manera ideal para aprender el árabe. Los nacidos aquí y los que llevan más tiempo no son partidarios de aprender el árabe en el instituto, prefieren aprenderlo en sus casas o acudiendo a centros específicos como en la Asociación multicultural que habíamos mencionado:

"A mí aquí en el instituto no me gusta estudiar el árabe ..." (Safya, 2º ESO).

"Sí, para que me ayude a aprender, que hable el árabe" (Mustafá, TAE).

A los alumnos del TAE les gusta explicar cosas sobre su país a petición del profesorado, sobre todo en este ámbito restringido. Cuando se trata de explicarlo en las aulas ordinarias hay diversidad de opinión. Por el contrario, no les gusta hacerlo a los alumnos nacidos aquí y los que llevan más tiempo. Éstos consideran que los relatos o anécdotas sobre Marruecos no son del interés de sus compañeros o, peor aún, son malinterpretados, incomprendidos e infravalorados. Se da algún caso en que tampoco se han sentido comprendidos por el profesorado.

"Sí, vosotros comer en la mano, no con cuchara. África es de negro, vosotros comer con la mano. El profe estaba como insultando nosotros. Sí me gusta poquito explicar cosas. Algunas sí, algunas no. En el TAE sí pero en clase arriba no. Porque sólo me gusta explicar con amigos marroquíes" (Yassin, TAE).

"Prefiero que no porque la gente se ríe. A mí no me gusta que se ríen. A veces no entienden, sobre fiestas religiosas" (Fadua, 2º ESO).

Uno de los alumnos entrevistados es de la opinión de que hay a quienes no les gusta contarle porque no se sienten orgullosos de su origen ni les gusta darlo a conocer porque de esta manera creen sentirse más integrados o aceptados.

"Hay gente que no acepta su procedencia. Por ejemplo, aquí hay un marroquí con sudaderas y camiseta serpa, camisetas alfas, que las llevan los cabezas rapadas. Me sorprendí que un chico marroquí llevaba la camiseta alfa. Me da la sensación que rechaza su origen. Él sabe de sobras el significado. Lo hace para que lo acepten mejor. Incluso hay tíos marroquí que es uno de los cabezas rapadas que en Ca n'Anglada pegó a los mismos marroquíes" (Hussein, 1º bachillerato).

Que los más predispuestos para explicar cosas de Marruecos sean los que llevan aquí menos tiempo nos sugiere que, aparte de estar más vinculados con sus raíces, no tienen aún la experiencia de la falta de reconocimiento que los españoles exhibimos acerca de su cultura. Puede también que alberguen la idea de que más adelante, cuando dominen la lengua, podrán más fácilmente relacionarse con los autóctonos. Los otros ¿se sienten más distanciados de sus orígenes? ¿Su experiencia les ha demostrado que las relaciones con los autóctonos no es cuestión ni de lengua ni de tiempo, ya que no se acaban produciendo? Intentaremos ahondar en este tema de las relaciones con los compañeros autóctonos a continuación.

### 5.2.2. Alumnado marroquí – alumnado autóctono

Se aprecia una clara correlación entre el tiempo de permanencia aquí y la posibilidad de hacer amistades con los autóctonos. A mayor tiempo más

amistades con éstos. Hay con todo que puntualizar que las amistades más íntimas y profundas nunca acaban siendo con los autóctonos, sino entre los mismos alumnos de procedencia marroquí, siempre que éstos (nacidos o no en España) lleven aquí un tiempo similar. Éste parece ser un requisito imprescindible. Otro aspecto relevante, es que tampoco los chicos/as marroquíes que nacieron o llevan muchos años aquí se relacionan con sus paisanos recién llegados. Por diferentes razones (unos porque las relaciones con los autóctonos prácticamente no existen; otros porque aquellos no están entre sus amistades más profundas), coinciden en decir que la relación con los compañeros marroquíes de aquí no es igual ni tan buena como la que mantuvieron en Marruecos. Tampoco se sienten tan bien en compañía de los autóctonos como entre sus amistades marroquíes.

"Esperaba que tendría más amigos, lo pasaré más genial. Y todo pasó al revés... Allí hablábamos mucho, de películas... Aquí, ¿de qué vas a hablar? Dependerá de los amigos que tienes. Pero no los conoces tanto. Es más difícil. O porque ellos no te conozcan. ¡Es difícil encontrar quien te siga la corriente!. Tengo amigos pero no tanto como allí. Allí, hablaba más. Más de hablar con todo el mundo, todo te va bien" (Fadua, 2º ESO).

No obstante, siempre hay alguna excepción que entre sus amistades preferidas incluye a los de aquí también.

"Mis dos mejores amigos son un chico de aquí y un chico marroquí... Con otros chicos marroquíes estoy distanciándome porque no creo en la religión. Los marroquíes son más cerrados, más tradicionales..." (Hussein, 1º bachillerato).

Tener como mejores amigos a los compañeros marroquíes se da tanto dentro como fuera del instituto. A veces las amistades de fuera son los mismos compañeros del centro escolar; otras surgen en las celebraciones (bautizos, bodas, ramadán...) que organizan los marroquíes a donde acuden diferentes familias con todos sus hijos/as. En el IES se pueden diferenciar grupos distintos entre los marroquíes. Un grupo, bastante aislado del resto, es el constituido por los alumnos del aula TAE. Entre sus amistades, fuera y dentro del IES, están los mismos chicos de esta clase. Son jóvenes que prácticamente no se relacionan con los otros chicos marroquíes de las aulas ordinarias. Cosa que no ocurre con las chicas. Junto a las del TAE siempre se ven en el patio a otras de las aulas ordinarias (las aulas de arriba). La manera de vestir de las que ya llevan más años aquí difiere de las recién llegadas, que siguen siendo bastante tradicionales en sus costumbres. Dos de las tres jóvenes siguen poniéndose el chador. Por otro lado, las chicas marroquíes de las aulas de arriba, que llevan aquí alrededor de cinco años, no se relacionan con las nacidas aquí o que llegaron siendo muy pequeñas.

"En el patio estoy con mis amigas marroquíes de otra clase. Dos están en 1º, una en 2º y dos en 3º. Tres de éstas van al TAE" (Fátima, 3º ESO).

Un tercer grupo son los nacidos aquí o que llevan mucho tiempo y se agrupan entre ellos según edades y curso. Son los que a la vez también se relacionan con los autóctonos en el ámbito escolar, aunque no suelen relacionarse fuera del IES.

"Tengo muchos amigos. Amigos del colegio. Son nacidos aquí y españoles" (Mohamed, 1º ESO).

"Me relaciono con los de aquí. Pero con Mouna y la otra amiga (*también nacidas aquí*) es igual. Pero si tuviera que comunicarme con gente marroquí no sería lo mismo..." (Zakia, 1º bachillerato).

Raramente las chicas marroquíes de una misma clase dejan de relacionarse entre sí, pero si se trata de chico y chica, evitan tener contacto. Las chicas no quieren aparecer vinculadas emocionalmente con algún chico. Es el caso que nos comentaba la alumna siguiente.

"Con el resto de la clase me llevo bien. Pero no hay mucha relación, sólo con cosas de la clase. En clase hay otro chico de Marruecos, Mohamed, pero no somos amigos. Yo prefiero a las chicas no a los chicos. Porque cuando tú te portas bien con él me dice tonterías y se piensa que yo le quiero" (Fátima, 3º ESO).

De su mayor relación con los chicos que con las chicas nos hablaron Mouna y Fátima, nacidas aquí, que acostumbran a pasar las vacaciones de verano en Marruecos. Con las jóvenes de allí no tienen relación, exceptuando las de su familia directa. Con los chicos se sienten mejor. Igualmente, éstos dicen estar muy interesados en relacionarse con ellas porque pueden compartir temas de conversación que inimaginablemente pueden tratar con las del país.

Todos los chicos/as marroquíes manifiestan su voluntad de relacionarse con los compañeros autóctonos. Cuando no se da esta relación, los marroquíes lo atribuyen al desinterés que demuestran los autóctonos. Desinterés que es interpretado, aunque no siempre lo expliciten, como un rechazo.

"No me relaciono con los de aquí porque ellos no quieren" (Jamila, TAE).

"Mi relación con los de aquí es que aquí tengo dificultad para hablar con ellos. No quieren que nosotros vivamos aquí. Son bastantes los que no quieren" (Fátima, 3º ESO).

El patio es el lugar donde de seguida se observan los grupos que hemos comentado. En la pista pequeña de fútbol, situada en un extremo del patio, siempre juegan los alumnos del TAE, con una pelota que compraron entre todos. En otro extremo del patio, en corro, siempre se ponen las chicas del TAE con sus amigas marroquíes de las otras clases. Dispersas por los laterales, están los diferentes grupos de chicas en los que hay algunas marroquíes nacidas aquí y otras autóctonas. En la zona central, donde hay un campo de fútbol grande, juegan los autóctonos y entre ellos algunos marroquíes de sus clases. La zona de la entrada de la calle al IES la ocupan los alumnos de bachillerato; aquí también se ven juntos chicos y chicas autóctonos con marroquíes. Ocasionalmente, he visto a algunos autóctonos jugar un partido de fútbol con los alumnos del TAE. El contacto entre ellos se reduce a estos escasos eventos (a veces germen de peleas como más adelante comentaremos).

"Con los de aquí un poco. Pero poco y en el patio, cuando juegan a fútbol un partido entre España – Marruecos" (Bilal, TAE).

En clase, los intercambios entre unos y otros se producen más por la dinámica de trabajo que se establece. No obstante, vimos cómo para los alumnos recién

llegados ni siquiera este ambiente era favorecedor pues normalmente se sientan solos y al final de la clase, lo que dificulta la relación con el resto de compañeros/as. Algunos contactos en la clase propician que en el patio se continúen las relaciones y compartan actividades lúdicas y de ocio.

" En clase con los de aquí. Y en el patio a veces con los de aquí y a veces con los de allí. Pero más con los marroquíes" (Hamid, 1º ESO).

"En clase a veces si nos juntamos con los de aquí lo dice la profesora y lo hacemos los que estamos al lado" (Fátima, 3º ESO).

Para el alumnado de procedencia marroquí comunicarse con los compañeros autóctonos es más difícil que hacerlo entre ellos (siempre que, como antes comentamos, sea similar el tiempo que llevan aquí). Los que llevan aquí su primer o segundo curso y dominan poco la lengua creen que en ello radica principalmente la dificultad para relacionarse con los autóctonos y se muestran confiados en que, una vez superado el problema idiomático, reducirán estas distancias.

"Es difícil tener amigos aquí. Porque no conozco a nadie. Es un problema el idioma" (Halim, TAE).

"Si supiera hablarlo mejor sería más fácil. Así podría relacionarme con más gente" (Safya, 2º ESO).

Pero está comprobado que no es sólo cuestión de dominio del lenguaje, como algunos piensan. Hay un trasfondo cultural que se traduce en la temática de sus conversaciones y aquí las barreras ya no son lingüísticas (en el sentido gramatical) sino referenciales.

"Porque no puedes contarles cosas de allí porque no conocen... Porque la gente se ríe. A mí no me gusta que se rían. A veces no entienden, sobre fiestas religiosas..." (Fadua, 2º ESO).

"A mí me gustaría explicarles cosas pero que entiendan... (Safya, 2º ESO).

Y los nacidos aquí, también tienen las mismas dificultades. Dificultades y/o discrepancias que se les presentan tanto en la relación con los autóctonos como también pueden aparecer con los marroquíes cuando no se comparten ya ciertos hábitos y valores.

"Me relaciono igual con los de aquí que con los de allí. Igual pero por ejemplo si vas a Marruecos te es más fácil explicárselo a la Fadua que no a los otros" (Ehsan, 2º ESO).

"Porque igual piensan diferente que yo. Sobre todo con gente que lleva poco tiempo. A lo mejor viven ahí y piensan con la mentalidad de Marruecos. Por ejemplo la religión, si digo algo en contra lo ven mal. A veces te miran con mala cara por la forma de vestir. O porque te relacionas con otra gente de aquí, por ejemplo los de mi clase" (Zakia, 1º bachillerato).

"Te miran raro como vas vestida, piensan que te has "cristianizado... Há y cosas que no puedes hablar porque te interpretarían y tomarían por una mala chica" (Mouna y Fátima, 2º bachillerato).

Una evidencia que desmiente que el desconocimiento de la lengua sea un inconveniente para establecer relaciones entre marroquíes y autóctonos es el

hecho de que estos mismos alumnos/as marroquíes cuando estaban en primaria (con un conocimiento inferior de la lengua) recuerdan que sus relaciones con los compañeros/as de la escuela eran mejores que las que tienen ahora, años después, con los de secundaria en el IES.

"Allí mejor. Ahora no me gusta, antes sí (*en la escuela de primaria*). Ahora los españoles contra nosotros. Cuando estoy en el patio me miran. Ahora pasa más que antes. Antes ningún problema pero ahora..." (Safya, 2º ESO).

"Sí, mi mejor amigo era de primaria. Es de aquí" (Ehsan, 2º ESO).

Tal vez lo anterior tenga su origen en el tipo de relación de la amistad durante la infancia y la preadolescencia y las funciones evolutivas<sup>1</sup> (modelo de identidad, proporcionar autonomía, establecer referentes, metas y valores, roles de género,...) o también que los adolescentes asumen las representaciones sociales de rechazo al extraño que prevalecen en su sociedad. Dicho en otras palabras, se sienten incómodos de tener "amigos" infravalorados socialmente. Por otra parte, es cierto que las relaciones de amistad en la adolescencia quizás requieran una mayor competencia en habilidades sociales, que no todos los alumnos marroquíes poseen (por mediar entre ellos diferentes pautas culturales y de socialización).

"Tú tienes que adaptarte al grupo. Hay gente que no se quiere adaptar al grupo. Si haces un grupo de marroquíes te quedas aparte. Pero si tú entras en un grupo es normal. Hay gente que no se quiere adaptar al grupo. Creo que si Safya quisiese desde un principio... Cuando vine a este IES yo me relacioné rápido. Para relacionarte tienes que ser simpática, que sepas relacionarte. Hay algunos grupos que te sientes marginada" (Ehsan, 2º ESO).

Incluso las más hábiles en relacionarse, como Ehsan, y las que tienen más éxito también, a veces, confiesan encontrarse con problemas para ser aceptados...

Otros factores que afectan a las relaciones de amistad no dependen tanto del propio chico/a, sino que están condicionados por las normas familiares más tradicionales vigentes en las familias marroquíes. Normas que discrepan de las adoptadas por las familias de aquí.

"Sí, nosotras nos relacionamos con un par de chicas de aquí, sobre todo con unas de nuestra clase que les gustaría mucho ir de vacaciones a Marruecos y conocer cosas de allí. Pero claro, luego no podemos salir con ellas. Con ellas no podemos quedar para salir porque ellas van a la discoteca y salen de noche y a nosotras no nos dejan nuestros padres" (Fátima y Mouna, 2º bachillerato).

Este es uno de los motivos por los que Mouna y Fátima han optado por tener amigos y amigas inmigrantes o hijos/as de inmigrantes (entre los que hay algunos marroquíes, cubanos, sudamericanos,...) y salen con ellos por las tardes. Es curioso que, en vez de su ciudad, lo hacen marchándose a Barcelona. Suponemos que así tienen mayor independencia y evitan el control social que existe entre la comunidad marroquí. Ellas argumentan que prefieren estas amistades porque son gente de "ideas más abiertas", valoran la diversidad, tienen respeto por lo diferente... En definitiva, concluyen que en

---

<sup>1</sup> Para mayor información véase G. Lutte, 1991.

este grupo se sienten "iguales" a pesar de tener entre ellos procedencias y culturas tan diversas.

Aparte de indagar en las relaciones existentes entre alumnos marroquíes y autóctonos, interesa calibrar la calidad de estos intercambios. Para ello les preguntamos si se había producido algún problema o malentendido entre ellos. Hay quien dice abiertamente haberlos tenido, pero la tendencia mayoritaria es negarlo. Sin embargo, a los pocos momentos de conversación, los que inicialmente niegan la existencia de malentendidos sacan a relucir algún que otro incidente.

"¡No nunca. Ni aquí ni en Marruecos!... Me empujan, una vez lo dije al director y lo expulsaron. Yo lo veo a este chico y lo evito. Salgo por otra puerta. No estoy segura de que pueda hacer alguna cosa. Tengo miedo. Dicen que los españoles mejores que ellos. Dicen en inglés "white power", pero yo lo entiendo" (Safya, 2º ESO).

Pensamos que la reacción inicial no se debe a inconsciencia, sino que reconocer públicamente los conflictos significaría aceptar lo que estos incidentes conllevan implícitamente: la discriminación de que son objeto y la consideración de inferioridad; los cuales no pueden reconocer abierta y públicamente. Con respecto al investigador creo que se pregunta de qué parte estamos... es por eso que, al pedirles directamente que nos relaten incidentes personales o de amigos, los niegan pero al continuar la conversación salen ejemplos como los siguientes.

"Sí. Algunos sí algunos no. El año pasado había un tonto en clase que me insultaba" (Yassin, TAE).

"No he tenido incidentes. Espero que no tenga porque no quiero. Paso. Me dicen mora pues con mucho orgullo" (Ehsan, 2º ESO).

"A veces voy por el pasillo y te molestan, me dicen mora. A mí no me molesta "white power" porque no vale la pena molestarte, mejor pasar. Yo no me meto con nadie. ... El incidente del año pasado con el fútbol<sup>1</sup>. Pero no queremos pelea" (Fadua, 2º ESO).

Sería apresurado decir que la tendencia de casi todos estos alumnos es evitar responder a las provocaciones. No obstante, saben que al estallar las disputas están en "minoría" porque los otros autóctonos nunca están de su parte ni salen en su defensa...

"Peleas, dos veces con chicas de mi clase... Luego nos peleamos fuera del centro. La gente alrededor estaban de parte de ella. La pelea acabó ganando yo. Fue el año pasado. Va a mi clase y no nos hablamos. Los profesores saben que nos peleamos pero no dijeron nada" (Fátima, 3º ESO).

"Aquí cuando sale la gente marroquí algunos del centro les han tirado escupinajos" (Hussein, 1º bachillerato).

Las disputas se suceden dentro y en las puertas del centro. Las de fuera si no son graves, como fue el caso de Fátima<sup>1</sup>, el profesorado no media. Si son

---

<sup>1</sup> Un incidente en el que tuve que intervenir porque las chicas implicadas en la discusión estaban decididas a pegar a Fadua a la salida del instituto. Fue una discusión promovida por un par de chicas de la clase de sociales (donde ya comentamos las distorsiones indisciplinares que frecuentemente se producían) y por una chica gitana de otra clase. Hablando con la promotora de la discusión me manifestó su rechazo por la presencia de inmigrantes aquí (sólo traen

incidentes graves (el profesorado tampoco se ha mostrado nunca proclive a querer comentármelos, en una ocasión me hablaron de uno) avisan a la policía municipal y les delegan total competencia en el asunto. Si se producen en el centro, mayoritariamente ocurren en el patio, donde a pesar de que hay un profesor/a de guardia, su control es inferior al que puede ejercer en clase. Cuando se producen, en la medida de lo posible, los intentan erradicar.

“Ellos se juntan en el patio, se han comprado una pelota. Porque un día estaban jugando y uno grande de bachillerato, que tiene pendiente les tiró la pelota fuera. El profesor le dijo por qué lo había hecho y contestó porque le daba la gana y el profesor se calló” (Hamid, 1º ESO).

“Ellos te insultan, te dicen cosas en el patio. En clase no porque está el profesor... Jugando a fútbol si haces una falta ellos “se sueltan”. Me insultan, me dicen moro, gilipollas, me empujan... Son unos cinco los que dicen esas cosas. Si uno se suelta conmigo yo quiero pegarle. El profesor en la clase me preguntó le dije que él suelta conmigo, le preguntó y dijo que no. Sólo ha pescado una vez...” (Younes, TAE).

Sobre este mismo alumno que acabamos de citar en las últimas líneas, Younes, tuvimos conocimiento, por parte de una profesora substituta, del acoso de insultos y discriminación que sufría en el aula ordinaria donde acudía a cursar un crédito variable. Al preguntar a Younes por el incidente me lo negó. Reincorporada la profesora, ella tampoco dijo que en su presencia se hubiesen producido incidentes de ningún tipo en esa clase.

Aproximadamente la mitad de los alumnos marroquíes afirma abiertamente haberse sentido discriminados, la otra mitad dicen que no. De éstos últimos también los hay que en un inicio lo niegan, pero después acaban confirmándolo. El caso de Ehsan es aquí significativo. Ehsan es una de las chicas marroquíes que siempre más se le ha visto con las autóctonas y, es la que el profesorado frecuentemente menciona como ejemplo de buena relación entre unos y otros. Cuando pregunté a Ehsan si alguna vez se había sentido discriminada, ella inmediatamente respondió:

“¡No, conmigo nadie se mete!”

Seguimos hablando y poco más tarde acabó diciéndome:

“Hay algunos grupos que te sientes marginada...”

Los momentos en que más directamente perciben sentirse discriminados es en las situaciones académicas que requieren constituir grupos pequeños para trabajar y los autóctonos no los eligen para formar los grupos.

“Si quedas con ellas, ellas hacen el grupo rápido y tú te quedas sola. Eso pasa en gimnasia. Queda la Fadua, Jamila... Si pregunto para incluirme dicen que “ya está, ya lo tenemos”. Ellas ya tienen grupo, no quieren más” (Safya, 2º ESO).

“Sí, en clase no se sientan a mi lado, en educación física. Yo con Safya” (Jamila, TAE).

---

problemas, se creen muy listos, vienen a robarnos los trabajos...). Más tarde, por una compañera suya supe que su padre no hacía mucho había dejado a su madre para irse a vivir con una marroquí.

Hay quien manifiesta que se siente discriminado pero no entra en dar detalle alguno y lo confiesan sin aparente desazón; pero los hay que se muestran mucho más indignados y lo intentan disfrazar diciendo que son ellos los que no quieren ir con los compañeros de aquí por su manera de ser e, incluso, aprovechan para incluir en sus comentarios despectivos al profesorado. Otros, de más carácter, en estas situaciones responden enfrentándose aún de manera más activa. He aquí ejemplo de estas diferentes respuestas.

"Si tú quieres estar con ellos y ellos no , ya se sabe..." (Fadua, 2º ESO).

"No quiero porque no me gustan los españoles. Porque son muy brutos, payasos, más tontos, más locos. Hay algunos españoles cabrones. Hay muchos españoles muy malos. Como el profe xx que es muy loco..." (Yassin, TAE).

"Porque algunos son racistas. Insultan y luego nos peleamos..." (Ayoub, 3º ESO).

Un chico de procedencia marroquí nacido aquí, que recientemente acabó primaria y este curso 1999-00 ha sido su primer año en el IES, nos dijo que él nunca se había sentido discriminado. Sus profesores nos comentaron que es el mejor estudiante de su clase. El hecho de haber seguido toda la escolarización aquí en un centro de primaria (donde tuvo una muy buena acogida y siempre se sintió arropado por el profesorado y sus compañeros), su carácter sociable y abierto -y nosotros añadiríamos sus ganas de sentirse "igual que los otros"- , a lo cual añadimos su rendimiento académico que lo convierte en uno de los más admirados de su clase (si bien ser el "empollón" también puede originarle alguna que otra antipatía), son aspectos en favor de lo que él manifestó al preguntarle si alguna vez se había sentido discriminado:

"¡No nunca! A mí me dicen como si fuera español, nacido aquí" (Mohamed, 1º ESO).

Mohamed opina que la discriminación, en parte, es culpa de las actitudes que adoptan los marroquíes con los autóctonos. La cantidad de alumnado marroquí que se concentra en un centro es la que propicia que se formen grupos de aliados que adoptan estas actitudes. Ocurre entre los chicos marroquíes. En cambio, hemos visto cómo las chicas también son discriminadas pero ellas no adoptan esta actitud.

"Que aprendan a relacionarse, porque los compañeros de mi clase si no te pones chulo sí se relacionarían con ellos... Son muy chulos, se meten con los de mi clase. Aprenden palabrotas y van insultando. En la otra escuela no pasaba eso porque no había marroquíes, sólo uno. Las niñas no se ponen chulas, forman un grupo y se quedan charlando. En el patio se ponen en grupo, la mitad de patio ellas y la otra los españoles" (Mohamed, 1º ESO).

La manera de vestir, no ser demasiado moreno, tener un físico corpulento... parecen ser características que protegen contra las ofensivas de los autóctonos.

"Mi físico me ha ayudado a que la gente me discrimine menos. Como soy alto no se meten conmigo. Una vez unos me dijeron moro, me levanté y como vieron que era alto se fueron... Da rabia porque se piensan superiores se meten con los más pequeños y cuando van en grupo, solos no se atreven... Los marroquíes no lo dicen por orgullo, pero sí, tienen miedo" (Hussein, 1º bachillerato).

Los grupos de marroquíes se originan normalmente alrededor de un líder que, frecuentemente, se caracteriza por ser uno de los alumnos con más fuerza y carácter para enfrentarse con los autóctonos y, es con el que se sienten protegidos. Pero no siempre los enfrentamientos se producen entre marroquíes y autóctonos. Se dan casos en que los marroquíes más grandes se meten con los más pequeños y los recién llegados

“Al Mustafá le pegó un marroquí grande, de los de la clase de arriba. Le hizo un poco de daño. A mí también me pegó una piedra” (Bilal, TAE).

Obviamente, estos incidentes entre ellos también suelen negarse y hay a algunos que no les gusta comentarlos. Mustafá es uno de los que nos dijo que nunca había habido problemas, malentendidos ni incidentes.

### **5.2.3. Convivencia: Clima del IES y clima del aula TAE**

Dadas las circunstancias, personales y sociales, en que inician estos alumnos su escolarización en nuestro país (algunos de ellos con las madres y hermanos en Marruecos; sin conocimiento del idioma; sin amistades...) el profesorado del aula TAE intentó, desde un inicio, crear un clima bastante familiar. Se dio prioridad al estado emocional y afectivo de estos alumnos/as tanto como a su nivel de aprendizajes. Las clases se iniciaban a diario hablando de ellos mismos y lo que hacían fuera del horario escolar (lo que habían comido, qué habían visto en la TV, qué hicieron en la calle...); sobre sus familias (cómo estaban los hermanos, padres, -pero soslayando el asunto de la legalidad de residencia de los padres-) y; a la vez se hacían comparaciones entre la vida que llevaban aquí y lo que hacían en Marruecos (es precisamente en esta aula donde estos alumnos comunican que les gusta hablar de su país, aquí se les comprende y valoran sus costumbres). Esta actividad favorecía el proceso comunicativo entre alumno-profesor y entre todo el alumnado de la clase. Siempre procuraron crear los profesores un clima cálido, en el que notaran que se les apreciaba. Así lo percibían también ellos y en alguna ocasión lo explicitaron verbalmente.

El clima creado en el aula ordinaria fue descrito en el capítulo 4 al analizar las interacciones entre el alumnado y el profesorado. En ellas la participación e interacción del alumnado del TAE era prácticamente nulo. Por el contrario, en nuestra anterior investigación (Peralta, 1997) el grado de integración del alumno recién llegado a la escuela de primaria era aceptable. Entonces, al ser preguntados los maestros y maestras por la relación de los niños y niñas marroquíes con el resto de los alumnos autóctonos, señalaron que ésta era buena. En cambio, en las clases del IES no podemos calificar las relaciones entre alumnado autóctono y marroquí, ni en un sentido positivo ni negativo. Casi todos los elementos distorsionadores de la relación entre autóctonos y marroquíes se ubican fuera de las aulas. A propósito de algunos conflictos, el profesorado hizo algún comentario sobre actitudes racistas. Éstos entienden que son casos aislados: “sólo es algún niño en concreto de la clase el que los origina”.

La implantación del aula TAE para acoger al alumnado marroquí recién llegado sin conocimiento de la lengua ha supuesto una innovación. Hemos querido conocer cómo se sentían estos alumnos en el aula TAE y en las aulas ordinarias del IES así como conocer cuál era la opinión que sobre el TAE tenía el profesorado. Daremos las versiones aportadas por ambos.

"Tres factores han cambiado el tema magrebíes: 1. los hechos de Ca n'Anglada (resurgimiento grupos neonazis, miedo por esto) 2. El TAE y 3. El aumento de magrebíes. El resultado es que van más aglutinados. Sin saber bien cuál es el factor causa, si el TAE o son las tres cosas. Están más aislados ahora que antes. No sé si es porque hay mayor número de volumen de magrebíes. Hablan más en árabe que antes" (M 12).

En las versiones del alumnado, que exponremos a continuación, se diferencian posturas a favor y en contra del TAE, pero todas ellas apuntan en la dirección de que sea una medida transitoria. Los que más preferencia demuestran por estar en este aula son los alumnos que actualmente asisten a ella. Que es donde pueden aprender la lengua y cuentan con amistades son los motivos que los alumnos arguyen:

"Bien. Así mejor porque aprendo lengua. ¡Yo abajo! No me ha gustado ir arriba. En el TAE aprendía más cosas. ¡Arriba no! Con los marroquíes" (Yassin, TAE).

"Aquí. Porque aquí no hay niños españoles ¡y ya está!" (Jamila, TAE).

"Abajo" ¿Por qué? ¡Ya sabes!" (Younes, TAE).

Como aparece en las anteriores cuatro últimas líneas, la experiencia de estos alumnos en las aulas ordinarias para cursar algún crédito variable no ha sido muy positiva. Yassin refiere no poder seguir los aprendizajes, por lo que su estancia allí la considera improductiva. Jamila, deja entrever como se ha sentido de rechazada proyectándolo sobre el rechazo que ella siente por los compañeros autóctonos. Cuando se le pregunta a Younes, por qué prefiere abajo (en el TAE), con su respuesta, "¡Ya sabes!", aludía a lo que él sabe que sabemos y que en unas preguntas previas de la entrevista negó: el acoso de insultos y la discriminación a la que había estado sometido en una aula ordinaria en la que él era el único alumno marroquí de la clase.

No poder aprender o entender al profesor del aula ordinaria no es lo que más les preocupa; lo que importa es que en la clase haya otros alumnos marroquíes amigos. Es el caso de Abderrahim, que como referimos en el capítulo anterior es un alumno que presentaba problemas para seguir con normalidad las clases y da prioridad a las relaciones sociales:

"Subir a la clase o abajo igual. Ayoub, Mohamed, Yassin, porque hay amigos. Si sólo españoles no" (Abderrahim, TAE).

La amistad es un factor relevante para todos los alumnos, pero puede ser aún más significativo entre el alumnado que no se plantea unas metas educativas (porque no se sienta capaz de alcanzarlas o porque no entre en sus expectativas), y su objetivo prioritario en el ámbito escolar es establecer relaciones sociales. Uno de los alumnos del TAE entrevistados fue el único que comunicó preferir ir al aula ordinaria porque lo consideraba la mejor manera de

poder aprender castellano, ya que entre ellos siempre hablan en árabe. Pero, lo prefiere con reservas, condicionándolo a poder estar con sus amistades:

"Sí. Pero quiero subir a mi clase porque hay muchos árabes y quiero aprender español. Yo no quiero hablar árabe. Cuando vaya arriba aprenderé" .... "Sí. El Hamid también le gusta arriba. Me gusta abajo porque en la clase no hay amigos, aquí sí" (Halim, TAE).

Para los alumnos de las clases ordinarias que están a favor del TAE, el argumento más citado ha sido el tema lingüístico: el impedimento que les supone seguir las clases sin tener conocimiento de la lengua. Aunque, como hemos comentado, se considera una buena medida sólo temporalmente:

"Está bien para aprender el idioma. Cuando aprendan que vayan a clase, como yo" (Fadua, 2º ESO).

"Bien, creo que les gusta. Los que han venido nuevos, creo que no aprenderían arriba porque abajo están bien enseñados. Si llevases más tiempo te gustaría subir y si no llevas tanto tiempo te gustaría abajo para poder hablar" (Hamid, 1º ESO).

"Para aprender idioma bien, pero luego horas para la clase normal. Cuando vienen a clase no hacen caso a los del TAE. Si hay tres el profe les explica mejor" (Fadua, 2º ESO).

En la cita anterior, Fadua acaba de hacer alusión también a la poca participación de estos alumnos en las aulas ordinarias (ya consignado en varias ocasiones). Ella cree que si fuesen más número en estas aulas, una mayor presencia sería un señuelo para conseguir una mayor atención por parte del profesorado.

Hay otros factores significativos por los que el alumnado del TAE prefiere esta aula: son conscientes de que la dinámica que han establecido en la clase sería imposible llevarla a cabo fuera en otras aulas con alumnado autóctono donde no podrían tener ningún dominio ni poder. Y de este "control" alardean con sus amistades marroquíes que están en las aulas ordinarias; así se deduce de la siguiente cita que conduce a esta alumna que ve positivo poder tener clases específicas para el aprendizaje de la lengua, pero no en el ambiente creado en la clase del TAE:

"Está bien. Me gustaría hacer catalán pero con esos no. Porque me dice mi amiga que hacen ruido y no estudian, entran tarde. A mí me gusta estudiar y callar" (Safya, 2º ESO).

Si en vez de preguntar simplemente por la opinión del aula TAE el planteamiento de la pregunta se modifica: ofreciéndoles la opción de elegir entre el aula ordinaria para acoger a los alumnos marroquíes recién llegados o agruparlos en un aula específica para ellos (como el TAE), las opiniones se decantan por elegir el aula ordinaria. Algunas de sus respuestas son una inmediata negativa hacia el TAE y, otras, quedan al descubierto por las propias contradicciones en las respuestas dadas:

"Creo que está bien para ellos para que aprendan poco a poco. Si los ponen en una clase no se enteran. Si estuvieran con la clase se relacionarían más" (Mohamed, 1º ESO).

"Bien, está bien, hacen todo. Ellos no entienden y no pueden hacer lo mismo que los otros, tienen que aprender para hacer lo mismo".... "¡Estar con todos los alumnos!" (Fátima, 3º ESO).

Los que abiertamente expresan ser partidarios de que el alumnado marroquí estuviese en aulas con el resto de los alumnos, lo manifiestan y justifican de diversas maneras: Hay quien ve que la función del TAE se podría realizar en el aula ordinaria; quien considera que es una medida que comporta discriminación, tanto por el espacio físico donde se ubica como por la privación de contacto con los autóctonos.

"¿Para qué sirve? Yo creo que mejor que estuvieran en la clase" ... "Yo normal con los otros" (Ehsan, 2º ESO).

"Lo aíslan. Para empezar sí. Requieren de más profesores, más atención. Es un aula pequeña, no tiene nada para aprender, lo justo, pocos libros, no tiene ordenadores. La biblioteca está mejor. La hora del patio sería bueno que se introdujesen con otra gente. Se agrupan. La mayoría son españoles en un lado y marroquíes en otro... (Hussein, 1º bachillerato).

"Yo creo que no. Si están todos dentro se hacen amigos sólo entre ellos y no se relacionan con los otros. Siempre hay un grupito. Y a lo mejor los otros no quieren relacionarse con ellos. Habrá gente que sí quiere pero otros no. Si yo fuese ellos me gustaría estar en las aulas normal" ... "En aula normal" (Zakia, 1º bachillerato).

Los inclinados por el aula ordinaria advierten que la inclusión de estos alumnos en esas aulas se debe efectuar bajo el criterio de que sean distribuidos evitando la concentración en las diferentes aulas del centro y, evitando que sea un único centro el que los acoja.

"Distribuirlos por las clases, sería mejor. Incluso por los institutos. Sería mejor distribuirlos por diferentes institutos" ... "Distribuirlos, pero en clases con los otros. Al estar aislados los consideran como diferentes. Comentarios, mira el moro ese como va o la chica con pañuelo. Dicen que mal huele, cosas así..." (Hussein, 1º bachillerato).

"Estar junto los marroquíes no aprenden. Porque hablan en árabe, no hacen caso del profesor. Poner sólo 2 o 3 juntos, pero no muchos" (Safya, 2º ESO).

De todo lo anterior se deduce que el alumnado marroquí prefiere, en algunos aspectos la clase TAE y, en otros, la ordinaria. Los motivos entendemos que no es necesario señalarlos ya que hablan por sí solos a través de la lectura de las opiniones directamente manifestadas por estos jóvenes (cuántas veces hemos oído decir "dejar hablar a las cosas antes de regularlas o interpretarlas"). Sí es importante destacar que el mismo hecho de que los estudiantes se decanten por una u otra opción, implica, que ambas están estructuradas para trabajar ámbitos diferentes que muchas veces se perciben como excluyentes el uno del otro. En este sentido, el pluralismo cultural se ha convertido en un rasgo característico de nuestra sociedad que reclama nuevos estilos de vida. Abordar el tema del multiculturalismo es complicado y suscita problemas de todo tipo. Una competencia multicultural no se genera con la supresión de las diferencias, sino con una síntesis armónica y respetuosa de sus miembros y un intercambio cultural enriquecedor. Ello, exige un conocimiento mutuo de las personas que entran en relación y de la nueva realidad a la que se enfrentan. Las acciones llevadas a cabo desde diversos sectores de la sociedad no parecen ser suficientes para dar respuesta al reto que plantea la situación multicultural. Queda mucho camino por recorrer en el diseño de un sistema educativo que

tiene por delante la responsabilidad de dar respuesta a las aspiraciones de la sociedad.

## **6. Multiculturalidad en el IES**

Lo que sigue son unas escuetas reflexiones sobre la presencia de los alumnos marroquíes en el IES y la incidencia que tiene allí la cultura marroquí de la cual son portadores estos alumnos hijos de inmigrantes. De los testimonios que hemos ido reproduciendo acerca de las relaciones entre alumnos autóctonos y marroquíes se obtiene la penosa impresión de que los primeros cultivan una actitud despectiva y marginalizadora hacia los segundos. Hablar en esta tesitura de multiculturalidad parece casi irónico. Sin embargo, esta situación hace más urgente el planteo de una educación para la interculturalidad. Lo primero que hay que preguntarse, entonces, es por la actitud del profesorado que, explícita o implícitamente, tendría que impartirla. Por detrás de las quejas de los alumnos marroquíes, demasiado discretas, ante la discriminación que sufren de parte de sus compañeros autóctonos, uno saca la impresión de que el profesorado no se entera o no quiere enterarse y, si ello es así, hay que suscitar un debate acerca de su papel en este asunto.

De las entrevistas al profesorado se concluye que, en líneas generales, en las escuelas (o, al menos en ésta) no se sigue un planteamiento, ni reflexivo ni pragmático, que tome en consideración la diversidad cultural del alumnado. Independientemente de que el profesorado esté más o menos a favor, sea más o menos consciente de que la escuela ha de transformar su manera de funcionar y de que ellos tienen alguna responsabilidad ante la realidad multicultural de su alumnado, el profesorado está de acuerdo que no poseen ni la formación ni los medios materiales necesarios para responder a las necesidades que se derivan de la condición de extraños de los alumnos marroquíes (u otros) frente a "lo que pasa" en la escuela (y que no se limita a la enseñanza).

El centro es unánime en que no dispone de medios pero, de las declaraciones que hacen los profesores, se deduce que sus reclamaciones no son en pro de exigencias interculturales; lo que piden son medios necesarios para que el alumnado marroquí consiga unas capacidades de base que lo habiliten para "asimilar", con la mayor rapidez posible, los contenidos escolares y para que sea exitoso su rendimiento académico. ¿Son únicamente recursos "tecnológicos" o de personal?

La educación multicultural, como se ha expuesto en el cap. I, implica una revisión radical (y por ello muy difícil de lograr a corto plazo) de la actitud de la Administración y del profesorado vis-à-vis, de la función docente que no es sólo docente sino relacional-cultural. La educación multicultural, escriben García-Castaño et al. (1999) implica que "de tratar el problema de los otros en la escuela pasamos a tratar el problema del nosotros con el descubrimiento de que es muy fácil convertirnos en otros". No basta, por ello, interesarse por la

cultura de los otros. Hay que darle un reconocimiento en el sentido en que se expresa Taylor (1994), también citado en el cap.I. Y esto brilla por su ausencia en nuestro estudio de caso .

Evidentemente, el re-conocimiento de la cultura marroquí sería imposible sin la existencia previa de un conocimiento de la misma, pero, ¿qué es lo que la escuela cree que se debe de saber sobre esta cultura? Y lo que nos parece más importante ¿en qué, para qué y cómo deben de plasmarse estos conocimientos en la escuela? Hasta ahora, en el IES nunca se ha realizado alguna propuesta concreta para tratar este asunto. Algunas sugerencias escuchadas se encaminan hacia actividades puntuales en torno a aspectos folklóricos, que son, en sentido amplio, interpretadas por el profesorado como actuaciones realmente “interculturales”.

En referencia a los países de origen de este alumnado, ¿qué es lo que se transmite en la escuela cuando se trata de nuestra vecina Africa? ¿No se contemplan las culturas árabe-africanas desde la óptica del “desarrollo europeo” y, consecuentemente, se habla de gente “atrasada”, que carecen de “todo”? (Finalmente eso es lo que parece desprenderse de la invasión de las pateras...) ¿Puede haber alguien al que le guste reconocerse a partir de tales calificativos? ¿Puede el alumnado español tejer amistad con chicos/chicas de tal procedencia? El alumnado marroquí percibe que su cultura no es valorada y, consecuentemente, elige ignorarla delante de los otros. Esto nos sirve de punto de partida para comentar otro de los aspectos que queríamos tratar a raíz de la información obtenida en las entrevistas. Algunos de los alumnos marroquíes sienten vergüenza de su cultura. No hemos explorado a fondo esta cuestión y no podemos dar opiniones tajantes pero hay quienes no quieren aprender el árabe, que no quieren hablar sobre su país, de su familia, etc. Esto lleva indirectamente al contenido de los libros de texto escolares y la manera como transmiten los fenómenos migratorios y, consecuentemente, la interculturalidad.

El hecho de acoger en las aulas alumnos marroquíes ha propiciado en el IES que, en determinadas ocasiones, se comentasen diferentes aspectos de la cultura árabe (siguen otro calendario, empiezan a escribir por la derecha, el alfabeto es diferente... etc.) lo cual había beneficiado al alumnado autóctono. El profesorado no ha expresado explícitamente disconformidad con introducir en el aula elementos culturales marroquíes, u otros aspectos relacionados con la diversidad cultural, pero cuestionan estas prácticas porque los efectos conseguidos han sido contrarios a los objetivos buscados. Los alumnos autóctonos pueden interpretar como “trato favorito” el que exista un trato diferenciado dentro del aula respecto a los otros alumnos o bien, opinan que tratar el tema provoca poner de relieve las diferencias. Hay quien incluye a otros sectores de la sociedad en estas situaciones de favoritismo y las ejemplifica con anécdotas que se habían producido en la ciudad sobre la adjudicación a una comunidad gitana de viviendas, becas y matrículas escolares, etc. Al preguntar a los maestros si creían que se debía cultivar la cultura marroquí en la escuela, algunos toman pie en la cuestión para reivindicar la necesidad de conocer y difundir más nuestra cultura. Además, sin oponerse totalmente a que se debe conocer algo de la cultura marroquí defienden que debe ser el marroquí el que

se adapte y aprenda nuestra cultura, y no a la inversa. Algunos son reticentes a la condescendencia con la que la escuela trata a estas personas; aluden al trato que sufrieron los emigrantes españoles en países europeos. Se reafirman añadiendo que han de integrarse porque la emigración actual, tal como se da, excluye la esperanza de un regreso futuro a su país. Por otra parte, las actuaciones que parten de la escuela en favor de la integración y la aceptación de la diversidad, según el profesorado, se ven minadas por las posibles influencias en contra que reciben algunos niños en casa. Como se comprueba, el profesorado no es sensible a los problemas de adaptación social y escolar que hemos ido desgranando y que, paradójicamente, se dan en su propia presencia. Nunca más apropiado que aquello de que "los árboles no dejan ver el bosque"...

Dentro de estas premisas, las escuelas esgrimen argumentos que sustentan y justifican posturas asimilacionistas. Los adultos de la cultura dominante y mayoritaria pueden alardear de ser diferentes (y superiores); a los inmigrantes les toca callar. Pero entre los chicos y chicas no es lo mismo. Un etnocentrismo, ingenuo o descarado, es una bomba de relojería en el ambiente escolar; puede ser la mecha que desencadena la contracultura o la violencia (que empieza a no ser un hecho esporádico en el medio escolar).

Así pues, nos encontramos que una parte del profesorado aboga, abierta y explícitamente, por una escuela asimilacionista; otra lo dice veladamente o, dan argumentos que la justificarían. Esta plurivalencia y ambigüedad de opiniones no es tampoco de extrañar ni hay que partir apresuradamente "en cruzada" contra las personas que las sostienen. Refleja el enorme desconcierto que reina en el sistema escolar ante la llegada masiva de niños de otras culturas. En el fondo subyace la pregunta: ¿Cómo hacer compatibles la convivencia escolar y el aprovechamiento académico dentro de una mezcla de culturas real (que no es exactamente la multiculturalidad de que hablamos)? ¿Qué hay que hacer en los centros escolares para erradicar la marginación social que en ellos se cultiva (aunque sean centros de educación...)? ¿Qué cambio de mentalidad ha de realizar el profesorado?

Tratemos a continuación las informaciones aportadas por el alumnado marroquí en relación con la lengua árabe y la religión islámica. Poco más de la mitad de ellos son partidarios de que en el IES se enseñe la lengua árabe. Entre los que están a favor hay a quienes les parece bien pero siempre que se oferte como una asignatura opcional. Muchos hay que no practican su religión o casi la desconocen. Por lo tanto, son menos los convencidos de que se tuviese que impartir en el IES algo así como "clase de islamismo". Entre los que estarían de acuerdo en estudiar la lengua y la religión, la mayoría de ellos consideran que la escuela no es el sitio apropiado; sugieren que debe aprenderse fuera (la mezquita, su casa, centros culturales...) como lo han hecho o hacen ellos; aunque como se intuye por los comentarios de los alumnos, no siempre se hace por decisión y deseo propio, sino más bien por imposición de los padres.

" Yo aprendí a leer un poco y a escribirlo, pero fuera. También hay una escuela por ahí y no voy. La religión ya me la sé. Me la enseñaron mis padres. Te dicen que debes hacer

o no. Por ejemplo: rezar, casarte virgen, ir una vez a la Meca, dar dinero a los pobres..." (Zakia, 1º bachillerato).

"Voy a una escuela de árabe, los sábados y domingos. No me gusta ir porque tengo que levantarme temprano. Voy porque me lo dice mi padre" (Yousef, 1º ESO).

Las respuestas de estos alumnos sugieren que el tan polémico tema de que la religión se estudie en los centros escolares y, últimamente también la lengua árabe, es más una demanda que hacen los padres que no un deseo u opción de los hijos. Todas las alumnas de procedencia marroquí nacidas aquí coincidieron en decirnos que si se ofertaran en el IES las asignaturas de lengua árabe y religión islámica, sólo lo elegirían los recién llegados de Marruecos. Y, en efecto, esto fue lo que en nuestras entrevistas evidenciamos. Más escepticismo hay en que sus compañeros/as autóctonos se interesen por aprender la lengua árabe y la religión musulmana. Opinan que al alumnado de aquí ni les gusta, ni lo valoran, ni les interesa. Similares conjeturas tienen con respecto a que se realicen en el IES actos o sesiones para informar y dar a conocer la cultura marroquí.

"No porque los de Marruecos no les gustan. Porque hay gente pesada y se ponen a bromear, se ríen. No se lo toman en serio, se lo toman como una cosa peor" (Hamid, 1º ESO).

Hamid era de los que en la entrevista nos había dicho que los maestros allí pegaba; que se puede ser mucho más amigo de los profesores de aquí; que se sentía mejor con los compañeros de aquí... En esta línea iban sus comentarios. Al preguntarle si él creía que en Marruecos las cosas eran peores que lo de aquí, muy convencido (¿producto del asimilacionismo?), su respuesta fue:

"¡Sí! Porque hay gente que roba y que pega. Gente grande que pega a los pequeños. Gente que odian algunos y les pegan" (Hamid, 1º ESO).

Aparte del interés que puedan suscitar sesiones informativas sobre la cultura marroquí, hay alumnos de esta nacionalidad que defienden su utilidad en pro de la convivencia y el conocimiento mutuo porque evitarían problemas y ayudarían a conocerse mejor:

"¡Claro! Porque hay gente muy inculturizado en esta gente. Tener un conocimiento mayor evitaría muchos problemas" (Hussein, 1º bachillerato).

Todo esto nos induce a traer como colofón las reflexiones de algunos autores acerca de los peligros de un conocimiento sesgado, de infravaloración sobre las culturas otras que la del propio país. Distanciarse (mentalmente) de la propia cultura es reconocer que es una entre muchas. Probablemente, sólo en esta distancia se puede construir el respeto y el reconocimiento de la realidad multicultural. "(...) Quizás necesitemos esta distancia para darnos cuenta de que *diferenciar* no equivale a *discriminar* y de que *diversidad* no equivale a *desigualdad*. Educar desde y hacia la multiculturalidad consiste en promover el respeto de estas distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo." (García Castaño y al., 1993). Pero en gran medida, cumplir esta tarea, en la que se actúa dentro de un marco simbólico, comporta una operación lenta que necesita no sólo de

transformaciones técnicas y económicas, sino de transformaciones a nivel de representaciones individuales y colectivas, de representaciones sociales.

En una palabra, la escuela multicultural es hoy por hoy un desideratum. La realidad, salvo honrosas excepciones, es no sólo decepcionante sino potencialmente peligrosa. Suele decirse que “nadie escarmienta en cabeza ajena”... La actitud de las minorías involuntarias, descritas por Ogbu, es premonitoria y, como se apuntó anteriormente, tras dos o tres generaciones, la minoría marroquí, hoy voluntaria, pasará a ser de esta otra categoría. Nada asegura que la resignación con que padecen su relegamiento, en la escuela concretamente, va a continuar vigente. Pero, una vez más, no es el pavor a los conflictos raciales lo que ha de animar a la institución escolar a instaurar, poco a poco, una educación inter y multicultural: es su propia razón de ser como formadora de ciudadanos. Tampoco es sólo la escuela sobre la que recae esta responsabilidad pero sí cabe preguntarse cómo hacer sentir su influencia en otros ámbitos extraescolares y contribuir, con su reflexión y su actuación, a hacer extensivo el cambio social que augura una sociedad en que todos sean reconocidos ciudadanos dignos de respeto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteuille, M. (1990). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Ajuntament de Terrassa (1999). *Anuari Estadístic de Terrassa, 1999*. Terrassa: Ajuntament de Terrassa. Serveis Generals.
- Ajuntament de Terrassa (1999). *Ca n'Anglada. Avanç de l'anàlisi de la informació de les bases de dades corporatives*. Terrassa: Ajuntament de Terrassa. Servei de Sistemes d'Informació.
- Almar, C. y Gil, V. (1988). *Sociograma. Programa Informàtica Educativa*. Departament d'Ensenyament. Generaliat de Catalunya.
- Anguera, M.T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. Méjico: Trillas.
- 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.
- Angulo, F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa. En J. B. Martínez (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Ball, S.J. (1991). *Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás!*. En Walford, G. (comp.) (1991). *Doing educational research*. Londres: Routledge. Trad. cast.: J. Orduna. *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1995.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Belart, M. y Rancé, LI. (1995). *Nivell llindar per a escolars de 8 a 14 anys*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Belkaid, N. (1994). Grands-mères maghrébines et petits-enants. De la transmission des liens familiaux à la transmission culturelle. *Migrants-Formation*, 98, 112-122.

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol.I Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Keegan Paul.
- Berteaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Eds de Minuit.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buendía, L. y Pegalajar, M. (1999). La influencia educativa del profesor en el aula. En M.T. Anguera (Coord.) (1999). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Burrell, G. y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heinemann Educational Books. Citado en Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London: Routledge. Trad. cast.: F. Agudo. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.
- Cabrera, F. y Espín, J. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.
- Carbonell, F. (coord.) (2000). *Educación e inmigración. Los retos educativos de la diversidad cultural y la exclusión social*. Colección estudios Sociales. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Harvard: Harvard University Press.
- Colectivo IOÉ (1994). *Marroquins a Catalunya*. Col.lecció Mare Nostrum. Barcelona: Enciclopedia Catalana.
- Colectivo IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Colección de Estudios Interculturales. Vol. 2. Madrid: CIDE y Universidad de Granada.

- Chevallier, A. y Kessler, V. (1989). Economies en development et défis démographiques. *Notes et Etudes Documentaires*, 4878. París: La Documentation Française.
- De Cabo, I. (1998). Corrents metodològics i conceptes bàsics de les ciències socials. En I. De Cabo (coord.). *Metodologia de les ciències socials i humanes*. Barcelona: UOC.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology. A theoretical introduction to sociological methods*. London: The Butterworth Group.
- Domingo, A.; Clapés, J. y Prats, M. (1995). *Condicions de vida de la població d'origen Àfrica i llatinoamericà a la Regió Metropolitana de Barcelona. Una aproximació qualitativa*. Barcelona: Àrea Metropolitana de Barcelona y Diputació de Barcelona.
- Donaldson, M. (1978) *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Flanders, N. (1966). *Interaction analysis in the classroom: a manual for observers*. Michigan: University of Michigan.
- Franzé, A. (1999). A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO. En A. Franzé (1999). *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- García Castaño, F.J.; Pulido, R. y Montes, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- García Castaño, J. y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación*. Madrid: Eudema.
- García Castaño, F.J., Granados, A. y García Cano, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En A. Franzé (Ed.). *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Taller de estudios internacionales mediterráneos. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

- Garfinkel, H. (1968). *Studies in ethnomethodology*. Oxford: University Press. Citado en Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London: Routledge. Trad. cast.: F. Agudo. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Generalitat de Catalunya (1994). *Pla interdepartamental d'immigració*. Barcelona: Departament de Benestar Social.
- González, R. y Latorre, A. (1990). *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Harré, R. (1978). *Accounts, actions and meanings: the practice of participatory psychology*. En M. Brenner, P. Marsh y M. Brenner (eds.) *The social context of method*. Londres: Croom Helm.
- Henriot-Van Zanten, A y Anderson-Levitt, K (1992) L'anthropologie de l'éducation aux Etats Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. *Rev. Française. Pédagogie*, 101, octobre-nov. décembre, 79-104.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Horrie, Ch. y Chippindale, P. (1990). *What is Islam?* Trad. cast.: F. Santos ¿*Qué es el Islam?* Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- Huber, G. L. (1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional*. Sevilla, Actas del Segundo Congreso Internacional.
- Hycner, R.H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303.
- Ihaddouten, A. (1996). La integració dels alumnes marroquins en l'escola catalana: claus per a la seva comprensió i elements per a la intervenció. Semimario sobre *La integració dels alumnes marroquins en l'escola catalana*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Irwin, M. y Bushnell, M. (1984). *La observación del niño. Estrategias para su estudio*. Madrid: Narcea.
- Jares, X. (1995). La Educación Intercultural en el currículum. Papel de la documentación internacional y su utilización didáctica. En Comisión Española de la UNESCO (Comp.). *Educación sin fronteras*. Madrid: MEC y CIDE.

- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S. (1983). *Action research*. En T.Hussen i al. (eds.). *International Encyclopedia of Education: Research and studies*. Pergamon. Citado en: R. González y A. Latorre: *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Graó: Barcelona, 1990.
- Kitwood, T.M. (1977). *Values in adolescent life: towards a critical description*. Tesis doctoral. Universidad de Bradford. En L. Cohen. y L. Manion. (1989). *Research methods in education*. Londres: Routledge. Trad. cast.: F. Agudo. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.
- Kubat, A. (1983). Consecuencias personales, familiares y sociales de la migración de las mujeres turcas a Europa. En S. Andizian et al. *Vivir entre dos culturas. La situación de los trabajadores migrantes y sus familias*. Madrid: Serbal y UNESCO.
- Losada, T. (1992). La mujer inmigrante de origen magrebí: de la familia tradicional a la sociedad de acogida. *Text i Context*, 4, 10-13.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- Mac an Ghail, M. (1991). Jóvenes, superdotados y negros. Reflexiones metodológicas de un profesor/investigador. En G. Walford (comp.). *Doing educational research*. Trad. cast.: La otra cara de la investigación educativa. Madrid: La Muralla, 1995.
- Manyer, J. (1992). *Quan l'Islam truca a la porta. Per a una aproximació cultural als musulmans de Catalunya*. Barcelona: Alta Fulla.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Trad. cast.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.
- Merrouni, M. (1993). *Système éducatif marocain*. Rabat: Okad.
- Ogbu, J.U. (1974). *The next generation. An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York.: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in minority responses to schooling: nonimmigrants versus immigrants. En G.D. Spindler & L. Spindler (Eds.). *Interpretive Ethnography of Education*. Hillsdale: LEA.
- Ogbu, J.U. (1993). Differences in cultural frame of reference. *International Journal Behavior Developement* 16, (3), 483-506.

- Peralta, A. (1997). La relación entre la escuela y las familias inmigrantes marroquíes. Un estudio local en Terrassa. Tesis de licenciatura. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perinat, A. (1998). Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico. Barcelona: EDIUOC.
- Perinat, A. (prensa). *Los implícitos en la transmisión/adquisición de conocimientos escolares.*, 2000.
- Ramonet, I. (2000). Le Maroc indécis. *Le Monde Diplomatique*, Juillet 2000.
- Rochex, J.I. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Ros, A. (1993). *L'experiència intercultural als centres*. Documento, nº 8. Valencia: Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana. En F. Carbonell (1997). *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Alta Fulla i Fundació Serveis de Cultura Popular.
- Royaume du Maroc (1992). *Le mouvement éducatif au Maroc durant la période 1987-89 et 1989-90*. Rabat: Okad.
- Sastre, S. y Pastor, E. (1999). Observación del desarrollo cognitivo temprano: propuesta de análisis cualitativo. En M.T. Anguera (Coord.) (1999). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Shweder, R.A. Cultural Psychology (1990). What it is?. En J.W. Stigler; R.A. Shweder y G. Herdt (Eds.) *Cultural Psychology. Essays in Comparative Human Development*. Cambridge University Press.
- Smith, H.W. (1975). *Strategies of social research: the metodological imagination*. London: Prentice-Hall.
- Spindler, G. (Ed.) (1982). *Doing the ethnography of schooling*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stubs, M. y Delamont, S. (Eds.) (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism*. Princeton University Press.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Toulmin, S. (1992). *Cosmopolis. The hidden agenda of modernity*. Chicago: The University of Chicago Press. En R. Arnaus (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Velasco, H., García Castaño, F.J. y Díaz de Rada, A. (Eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Walford, G. (comp.) (1991). *Doing educational research*. Londres: Routledge. Trad. cast.: J. Orduna. *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1995.
- Walker, R. (1985). *Doing research. A handbook for teachers*. London: Methuen & Co. Trad. cast.: J.M. Igoa. *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata, 1989.
- Willis, P. (1978). *Learning to labour. How working class kids get working class job*. London: Aldershot, gower.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handdbook of research on teaching*. N.Y.: Macmillan Publishing Company. Trad. cast.: G. Vitale. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós y MEC, 1989.
- Wolcott, H.F. (1985). On ethnographic intent. *Educational Administration Quarterly*, vol. XXI, 3, 187-203.
- Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco; F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Zougari, A. (1999) Cultura de origen y cultura escolar en Marruecos. En A. Franzé (Ed.) (1999). *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Taller de estudios internacionales mediterráneos. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

# ANEXOS

## **ANEXOS CAPÍTULO II**

**LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y EL  
CONTEXTO ESCOLAR DE INSERCIÓN**

**ALUMNADO PROCEDENCIA MARROQUÍ  
CURSOS 1993-94 a 1999-00**

ALUMNADO PROCEDENCIA MARROQUÍ (CURSOS 1993-94 a 1999-00)

NOMBRE	Sexo	Lugar de nacimiento	Escolarización en Marruecos	Escolarización en Catalunya Prim/EGB	Edad al acceso IES	ESCOLARIZACIÓN EN EL I.E.S.																																			
						1993-1994				1994-1995				1995-1996				1996-1997				1997-1998				1998-1999				1999-2000											
						1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
Boutaina	M				X								X																												
Rabih	H					X							X																												
Jamal	H						X																																		
Samir	H						X																																		
Quafae	M						X						X																												
Hafida	M							X																																	
Rasid	H								X																																
Fátima	M	Terras											X																												X
Mouna	M	Terras											X																												X
Ikram	M	Marr.	SI										X																												
Tarik	H	Marr.	SI										X																												
Omar	H		NO										X																												
Chadia	M	Marr.	SI										X																												
Fovad	H	Terras															X																								X
Zakia	M	Terras											X																												X
Hicham	H	Terras											X																												
Hind	M																X																								
Abdelmajd	H																																								
Narress	M																																								
Noudin	H																																								
Youssef	H	Terras																																							
Fátima	M	Terras																																							
Karim	H																																								
Abdellah	H	Terras																																							
Nourdin	H	Marr.																																							
Abdelhak	H	Terras																																							

NOMBRE	Sexo	Lugar de nacimiento	Escolarización en Marruecos	Escolarización en Catalunya	Edad al acceso I.E.S.	ESCOLARIZACIÓN EN EL I.E.S.																																			
						1993-1994				1994-1995				1995-1996				1996-1997				1997-1998				1998-1999				1999-2000											
						1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Mohamed	H	Marr.	3º Prim.	4º-6º EGB	14																																				
Fatima	M	Marr.	7-10 años	4º-6º EGB	13																																				
Ayoul	H	Marr.	7-10 años	6º Prim.	12																																				
Mohamed	H																																								
Ouafa	M	Terras		EGB	11																																				
Chadia	M				11																																				
Khail	H	Marr.	SI	NO	13																																				
Husseïn	H	Jaen		Prim.	17																																				
Fatima	M	Marr.		4º-6º EGB	18																																				
Bilal	H			NO	12																																				
Younes	H	Marr.	2 cor. 2 Fr	NO	14																																				
Fatimazah	M	Terras		1º ESO	14																																				
Jamila	M			NO	13																																				
Fadua	M	Marr.	6 cursos	NO	14																																				
Safya	M			6º EGB	14																																				
Ehsan	M			SI	14																																				
Mustafá	H			NO	14																																				
Abdel-Hay	H	Terras		Prim. EGB	15																																				
Assia	M			NO	16																																				
Yassin	H	Marr.	Cora. 3 cu	NO	15																																				
Abderram	H	Marr.	4 cor. 3 Fr	NO	15																																				
Fadua	M			EGB	15																																				
Mohamed	H	Marr.	SI	NO	14																																				
Mohamed	H	Terras		Prim.	13																																				
Youssef	H	Terras		Prim.	13																																				
Abdillah	H	Marr.			14																																				
Abderrahi	H	Marr.			16																																				
Nashia	M				13																																				
Fouad	H				14																																				
Hamid	H				13																																				
Halim	H				13																																				
Rachida	M				14																																				
Nadia	M																																								
Abdi	H																																								
Ahmed	H																																								

LOS CURSOS INDICADOS CON LA SEÑAL "C" SE REFIEREN A LOS ALUMNOS QUE HAN REALIZADO EL T.A.E.

## **PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA (PEC)**

<sup>1</sup> 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).

En los centros escolares, la selección del alumnado destinatario de estas actuaciones de compensación educativa se realizan teniendo en cuenta el orden de prioridad siguiente:

1) Alumnado que presenta desfase escolar significativo y dificultades de inserción educativa derivadas de situaciones de abandono familiar o de situaciones de marginación.

2) Alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja que presenta desfase escolar significativo (dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que está escolarizado):

- Alumnado gitano con necesidades de soporte derivadas de escolarización tardía o irregular y de absentismo escolar.

- Alumnado inmigrante con necesidades de soporte derivadas del desconocimiento del catalán y/o del castellano o de la incorporación tardía a nuestro sistema educativo.

3) Alumnado en situación de riesgo de abandono del sistema educativo que, por las condiciones sociofamiliares presenta desfases escolares muy significativos y generalizados (más de tres cursos de diferencia entre el nivel de competencia curricular y el nivel en que está escolarizado).

Las actuaciones de los profesionales del PEC (maestros/as y asistentes/as sociales) se concretan en los objetivos y ámbitos siguientes:

### **A) Centros docentes:**

Plan de acogida (acogida y escolarización).

Dar soporte al centro para facilitar:

- La observación, detección de conocimientos iniciales y el seguimiento del alumnado.
- La programación, conjunta con maestros y profesores de los centros, de actuaciones relacionadas con la atención a los alumnos.
- La atención directa al alumno.
- La elaboración de materiales adaptados a las necesidades de los alumnos.
- La colaboración con los programas y servicios educativos, especialmente con los profesionales del EAP y con los asesores del SEDEC que actúen en el centro.

Orientación e información a los centros, las familias y al alumnado.

- Facilitar información a los centros sobre aspectos culturales del alumnado y/o situaciones de riesgo de marginación social.
- Colaborar en la orientación a las familias y facilitarles información sobre el sistema educativo.
- Colaboración en la orientación y diseño del itinerario educativo del alumnado.

- Gestión de las becas y ayudas de material didáctico y de comedor escolar para los alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales en desventaja y a otros sectores sociales desfavorecidos, asegurando que las familias reciban la información necesaria. Recogida y priorización de las demandas hechas desde los centros y envío a las respectivas delegaciones territoriales.

#### B) *Entorno social*

- Programar y participar en actividades dirigidas a favorecer la continuidad y la regularidad de la escolarización: seguimiento y control del absentismo escolar, coordinación con los equipos de trabajo social del entorno, visitas a familias, etc.
- Promover y participar en programas de mediación y de coordinación con otros servicios existentes en el entorno para favorecer la participación en el centro de alumnado en desventaja y de sus familias.

#### C) *Coordinación y colaboración con otros servicios educativos*

- Esta colaboración se referirá a la acogida, coordinación y orientación en el centro en que el alumno esté matriculado y en el TAE donde asiste, en el funcionamiento de estos talleres y con los profesionales de soporte lingüístico de cada centro o zona que actúen para facilitar la buena acogida y el seguimiento del alumnado recién llegado.
- Otros programas del Departament d'Ensenyament que actúen en los centros o en la zona cuando sea necesaria esta colaboración.
- Servicio de información: Facilitar información a las familias inmigrantes o con riesgo de marginación social sobre el proceso de matriculación y aquellos otros aspectos que se deriven de la escolarización de sus hijos.
- Elaboración de informes: Elaboración de los informes solicitados de necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales y culturales desfavorecidas, en colaboración con el EAP.
- Colaboración con los talleres de adaptación escolar (TAE). En caso que la delegación territorial lo considere oportuno, podrá solicitar a los profesionales del PEC la colaboración con los profesores del TAE. El número de horas dedicadas a esta colaboración será entre 3 y 6 horas semanales. Los tipos de actuaciones a desarrollar estarán relacionadas con la ayuda a los centros en la selección del alumnado que debe asistir al TAE y el seguimiento de este alumnado, sobre todo con la finalidad de garantizar la organización de su acogida y tutorización al volver al centro docente de referencia.

## **EQUIPO DE ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (EAP)**

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.

El trabajo de orientación y asesoramiento psicopedagógico de los EAP en los centros educativos, para que éstos puedan responder adecuadamente a la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos a lo largo de su escolaridad, se concreta en:

- Detección precoz de los problemas y trastornos en el desarrollo psicológico y social.
- Identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos.
- Prevención educativa en el medio escolar, familiar y social.
- Valoración multidisciplinaria de las necesidades educativas especiales de un alumno determinado y sus posibilidades.
- Participación en elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones curriculares y programas individualizados en colaboración con los profesores del centro, especialistas y servicios específicos.
- Asesoramiento a los equipos docentes sobre los proyectos curriculares de los centros educativos sobre aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado.
- Asesoramiento al alumnado, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos.
- Asesoramiento y ayuda técnica a los profesores.
- Colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación para ofrecer una atención coordinada a los alumnos y familias que lo necesiten.
- Aportación de soporte y criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración educativa
- Otras funciones que le atribuya el Departament d'Ensenyament.

## **SERVICIO DE ENSEÑANZA DEL CATALÁN (SEDEC)**

Las acciones principales que realiza el maestro de apoyo del SEDEC en los centros educativos son:

- Asesorar puntualmente a los centros (según las necesidades, entre una o cuatro veces durante el curso escolar).
- Mantener un seguimiento con el equipo de profesores que comporta básicamente:
  - . la realización de diferentes seminarios para establecer los criterios acerca de los objetivos y de los contenidos del trabajo que realizarán con los alumnos
  - . marcar la temporalización de estos objetivos
  - . diseño de actividades comunicativas que aceleren el aprendizaje de la lengua
  - . realización de un modelaje dentro del aula para mostrar y dar ejemplos a los maestros sobre maneras concretas de enseñar la lengua
- Orientan a los profesores para que contacten con los padres de los niños inmigrantes al objeto de conocer sus costumbres, e intentan propiciar y motivar que la escuela sea un lugar de encuentro.

En esta línea de atención a la diversidad para potenciar la competencia lingüística del alumnado de incorporación tardía (IT), existen otras modalidades de intervención del personal del SEDEC. Una es la que se efectúa a través de la figura del "auxiliar de conversación" (auxiliar de conversa). Esta persona, acude a los IES para atender al alumnado de IT durante 20 horas a la semana, repartidas en diferentes horarios según los niveles y curso en que estén matriculados los alumnos. Preferentemente se los saca de las aulas ordinarias en los horarios que les correspondería hacer clases de lenguas y ciencias sociales. En la ciudad del IES de nuestra investigación, este servicio se está realizando en un IES. Una segunda modalidad son los denominados "Talleres" que hay de dos tipos. Un tipo de taller lo constituyen los "Talleres de 170 horas". Las 170 horas se distribuyen a razón de 6 horas semanales, en bloques de 2 horas. En la ciudad hay 3 talleres de éstos ubicados en tres IES que precisamente cubren la demanda de alumnos de IT que no han podido acudir al otro tipo de taller, el TAE, debido a su ubicación en la periferia de la ciudad, concretamente situado en el IES de nuestra investigación.

## TALLER DE ADAPTACIÓN ESCOLAR Y APRENDIZAJES INSTRUMENTALES BÁSICOS (TAE)

En la resolución de 19 de junio de 1997 se aprobaron instrucciones relativas a la organización del currículum en la educación secundaria obligatoria para la atención de la diversidad del alumnado<sup>1</sup>. En esta línea, se pone en marcha el "Programa d'Incorporació Tardana" (concretado en el Proyecto Anselm Turmeda), para ofrecer soporte específico, como talleres, a los centros docentes que tienen alumnos de incorporación tardía (Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics).

Los TAE se ubicarán en un IES, donde se dispondrá de un espacio fijo y suficiente para atender el desdoblamiento de los alumnos para la creación de grupos flexibles. La "Inspecció d'Ensenyament" y el "Servei d'Ensenyament del Català", colaboran en la detección y selección de alumnos y en el análisis y valoración de los resultados, velando, además, la "Inspecció d'Ensenyament", por la adecuada organización y utilización de los recursos.

Al "Servei d'Ensenyament del Català", corresponderá la formación y coordinación técnica del profesorado, y el diseño curricular de los contenidos y la elaboración de pruebas de evaluación. Además, siempre que sea necesario, se podrá pedir la colaboración de profesionales del "Programa d'Educació Compensatoria".

Los TAE se organizan en diferentes modalidades:

- a) Talleres de agrupación de alumnos de un mismo centro (TAE C)
- b) Talleres de agrupación de alumnos de centros diversos (TAE D)

- El **TAE C**, se llevará a cabo en centros con un colectivo numeroso de alumnos de incorporación tardía (IT) que no puedan ser atendidos con los recursos del propio centro, y, por tanto, el TAE C significa hablar de recursos extraordinarios para necesidades específicas del alumnado.

Estos centros deberán prever:

- a) La armonización con el resto de soluciones previstas, con la finalidad de acelerar la integración del alumno en la vida escolar ordinaria.
  - b) Asimismo, se favorecerá la relación de los alumnos del TAE con su grupo de referencia, procurando la incorporación al grupo ordinario al cual están adscritos para realizar alguna actividad o tarea común.
  - c) Contar con, además del profesorado nombrado específicamente, otros profesores del centro, como cualquier otra medida de atención a la diversidad del alumnado.
- El **TAE D**, son unidades externas al centro que recogen alumnado de incorporación tardía de la misma zona que no puede ser atendido en el centro en que está matriculado. Los alumnos participantes en los TAE D se matricularán en el IES que les corresponda y serán derivados al TAE más adecuado, previa solicitud de la dirección del centro, por resolución del delegado/da territorial correspondiente. Todo y estando matriculados en un IES concreto y mantener la matrícula, asistirán desde el primer día del curso al TAE, y el centro será, transitoriamente, aquel en el cual esté ubicado el taller.

<sup>1</sup> Toda la información que presentamos sobre el origen, función y organización de los TAEs es una traducción del informe: *Instruccions de la Direcció General d'Ordenació Educativa relatives a l'organització i funcionament dels Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE)*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1999. Documento policopiado.

El número de alumnos participantes en un TAE será entre 15 y 22.

Por otro lado, los TAE integrarán alumnos de IT matriculados por primera vez en Catalunya, con el curso iniciado, con desconocimiento de la lengua, la cultura y las formas de vida escolar de aquí.

Los padres o tutores de los/las alumnos/as tendrán que autorizar de manera expresa su incorporación al TAE correspondiente.

En cada delegación territorial se establecerá el procedimiento para identificar el alumnado que ha de utilizar este recurso y las condiciones en que ha de hacerlo. Este procedimiento incluirá:

- a) propuesta del director del centro donde se ha matriculado el alumno al Delegado Territorial, acompañada del informe del profesional del "Programa de Educació Compensatòria o del EAP, si procede, y el acuerdo escrito de los padres o tutores legales del alumno.
- b) La "Inspecció d'Ensenyament" estudia la propuesta conjuntamente con el SEDEC, informa positiva o negativamente, y eleva el informe al/a la delegado/a territorial.
- c) El/la delegado/a territorial resuelve y tramita copia de esta resolución al director del centro de ESO donde está escolarizado el alumno y al responsable del TAE donde asistirá, y da conocimiento al "Programa d'Educació Compensatòria".

Así pues, los alumnos serán derivados a los TAE por resolución expresa del delegado/da territorial, que fundamentará su resolución en los informes antes mencionados, pero en función de la disponibilidad de plazas de los TAE.

En el momento que se considere la posibilidad de la plena integración del alumno en el centro (TAE C) o de regreso del alumno al centro de procedencia (TAE D), se instrumentará el procedimiento siguiente:

- a) el SEDEC comunica a la "Inspecció d'Ensenyament" el informe de seguimiento y evaluación del alumno.
- b) La "Inspecció" lo comunica al delegado/a territorial, el cual emitirá la correspondiente resolución y lo comunicará al director del centro y a los padres.
- c) En el momento de la incorporación del alumno al centro, éste ha de organizar sus recursos, acogerlo y atender sus necesidades específicas, dentro de las medidas generales previstas para la atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

Entre los aspectos curriculares y organizativos, hay que decir que la finalidad de los TAE es la de proporcionar al alumnado un conocimiento básico de la lengua catalana y atender transitoriamente sus carencias de escolarización y de aprendizajes básicos. Por este motivo, los contenidos de los TAE irán **dirigidos a:**

- Proporcionar la competencia lingüística, comprensión y producción, correspondiente al nivel básico de la lengua propia de la enseñanza.
- Introducir los aprendizajes de lógica matemática y de conocimiento del medio social y natural.
- Educar los hábitos escolares correspondientes a las formas de vida del sistema educativo.
- Ayudar a este alumnado y conocer las formas de vida catalana, así como a identificar en nuestra realidad los componentes (lingüísticos, culturales e históricos) procedentes de su respectivo ámbito cultural.

En cuanto a seguimiento y valoración, hemos de decir que, mientras dure la permanencia del alumno en el TAE, se entregará periódicamente a los padres o tutores legales un informe individual que contendrá información sobre su proceso de aprendizaje.

Este informe será emitido por el profesorado del TAE y se comunicará al centro en que se encuentre matriculado el alumno, haciendo constar las adaptaciones curriculares correspondientes, a efectos de expediente académico.

La permanencia del alumno en el TAE tendrá por límite alcanzar una competencia comunicativa suficiente, comprobada mediante una prueba individual basada en un nivel de

suficiencia de la lengua. En todo caso, esta permanencia nunca será superior a un curso académico.

En el momento de la incorporación del alumno al centro en que está matriculado, en el curso y ciclo que le corresponda, se le harán también las adaptaciones curriculares necesarias para atender su singularidad.

El horario del alumnado del TAE C, es el que corresponde al alumnado de ESO. Así, el horario del alumno del TAE D es de 26.30 horas, distribuidas en 4.30 horas por la mañana y dos tardes de dos horas.

En ambos casos, la distribución de horas y materias es la siguiente:

- 12 horas semanales de lengua catalana
- 5 horas semanales de matemáticas
- 3 horas semanales de ciencias sociales
- 3 horas semanales de ciencias experimentales
- 1 hora semanal de tutoría
- 2.30 horas semanales de recreo.

En lo concerniente al profesorado, los **TAE D** serán atendidos por dos profesores/as, a plena dedicación.

Los **TAE C** serán atendidos por un/a profesor/a a plena dedicación y por un/a profesor/a auxiliar que ejercerá aproximadamente 20 horas por semana.

Igualmente, allí donde sea posible, los TAE dispondrán de unas horas de soporte profesionales del programa de "Educató Compensatòria", para ejercer las funciones derivadas de su tarea específica: relación Taller-familia en el tratamiento del absentismo del alumno, colaborar en el plan de acogida del centro para la integración de los alumnos, atención individualizada a los alumnos en los casos que lo requiriesen, etc.

**ALUMNOS DEL AULA T.A.E. (CURSO 1999-2000)**

NOMBRE	SEXO	EDAD	PROCE DENCIA	ESTUDIO EN MARRUECOS	ESTUDIO CATALUNYA 98-99	FECHA LLEGADA	FECHA INCOPOR ACIÓN	CURSO IES 99-00
Bilal *	H	13	Tetuán	4º Prim.	1º ESO	Verano 98	15-09-98	2º ESO
Youness	H	13	Larache	coránica	1º ESO	Verano 98	30-10-98	2º ESO
Mustafá	H	13	Xauen	NO	1º ESO	Verano 98	12-01-99	2º ESO
Jamila *	M	14	Tetuán	3º Prim.	1º ESO	Verano 98	15-09-98	2º ESO
Mohamed	H	13	Larache	2-3 años	2º ESO	Verano 98	15-09-98	3º ESO
Yassin	H	14	Larache	coránica	2º ESO	Verano 98	15-09-98	3º ESO
Asiya	M	15	Larache	NO	2º ESO	Verano 98	30-10-98	3º ESO
Halim	H	12	Atlas	3º Prim.	6º EGB	Verano 98	06-07-99	1º ESO
Abdilah 1	H	13	Casabl.	4º Prim.		Verano 99	07-09-99	1º ESO
Abdrahi 1	H	15	Casabl.	4º Prim.		Verano 99	07-09-99	3º ESO
Fovad 2	H	13	Tetuán	5º Prim.		Verano 99	07-09-99	1º ESO
Nashia 2	M	12	Tetuán	4º Prim.		Verano 99	07-09-99	1º ESO
Nadia	M	14	Nador	6º Prim.		Enero 2000	Febr-00	2º ESO
Adil	H	14	Larache	4º Prim.		Febr.2000	Mar- 00	2º ESO
Ahmed	H	14	Larache	3º Prim.		Octub.2000	Nov- 99	2º ESO

\* Hermanos (\*, 1, 2)

## Organización y funcionamiento del TAE del IES Informes

Para el seguimiento y la valoración de los alumnos el SEDEC facilitó al profesorado del TAE diferentes modelos de informes:

- 1) El primer informe que se cumplimenta corresponde al modelo que utiliza el SEDEC para hacer una **observación inicial del alumnado de incorporación tardía**. En él se registra información sobre datos personales del alumno, escolarización previa en su país, escolarización en Catalunya y sobre el nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita del catalán.
- 2) Mientras dura la permanencia del alumnado en el TAE, de cada alumno el profesorado debe elaborar un **informe de evaluación trimestral** para entregar al centro y a las familias. Para cumplimentar este informe se les facilita al profesorado unas instrucciones en las que, a título orientativo, se especifican los criterios a seguir. En este informe quedan reflejadas las observaciones que el profesorado ha registrado de los progresos del alumno para hacer una valoración de:
  - a) La adaptación del alumno al TAE (adaptación al aula, actitud, hábitos escolares, hábitos sociales, asistencia y puntualidad y, responsabilidad y autonomía).
  - b) Los aprendizajes de las materias (lengua catalana, matemáticas, ciencias sociales y ciencias experimentales).
- 3) Otro tipo de modelo de informe es para hacer un seguimiento y una valoración final del **aprendizaje de la lengua catalana**. En él se registra el período de asistencia del alumno; su actitud hacia la lengua catalana –interés, aceptación, indiferencia, rechazo–; los niveles de comprensión y expresión; el progreso observado; las áreas temáticas más trabajadas; observaciones sobre el aprendizaje y; observaciones sobre la actitud y comportamiento .
- 4) El último modelo de informe es el que se realiza para la **incorporación del alumno al aula ordinaria**. Una vez transcurrido el curso escolar en este informe se anota el grado de consecución de los objetivos del aprendizaje de la lengua catalana.

También el profesorado regularmente tomaba apuntes de cada alumno en unas fichas personales y anotaciones del aula general en unas libretas. Hechas estas precisiones sobre la organización y el funcionamiento del TAE se nos hace preciso adentrarnos en los contenidos del currículum escolar y la metodología de trabajo.

## **CURRÍCULUM Y MATERIALES DEL TAE DEL IES**

El currículum del TAE aborda el contenido de las materias en las siguientes 4 áreas de conocimiento: lengua catalana; conocimiento del medio social y cultural; conocimiento del medio natural y; matemáticas. Además hay una programación para la sesión de tutoría. De cada una de ellas detallaremos a continuación los objetivos generales y los temas que incluyen<sup>1</sup>.

### **A) Programación del área de Lengua catalana**

✓ **Objetivos generales:** el alumnado de incorporación tardía deberá adquirir un conocimiento del catalán en cada una de las siguientes habilidades lingüísticas:

#### **. Comprensión oral**

Habilidad aplicada a mensajes orales emitidos en un catalán estándar. Los alumnos deberán ser capaces de entender:

- las respuestas más predecibles a preguntas formuladas por ellos mismos
- preguntas que alguien les haga relacionadas con el ámbito de sus intereses o de sus conocimientos
- las intervenciones de otros en conversaciones en las que estén implicados
- información sobre los temas que les pueden interesar
- avisos, advertencias, órdenes y consejos dirigidos a ellos en particular o a un conjunto de personas
- explicaciones, indicaciones e instrucciones, muy especialmente las que se deriven de su actitud escolar
- canciones y cuentos adecuados para su edad
- programas de TV o radio adecuados a su edad
- películas o representaciones teatrales adecuadas a un público de su edad.

#### **. Expresión oral**

Habilidad para poder mantener conversaciones sencillas y espontáneas, circunscritas al entorno escolar o de amistades. Los alumnos deben ser capaces de:

- pedir y dar información sobre sí mismos y su entorno (familiar, local, social y escolar)
- expresar sentimientos y estados de ánimo
- describir personas, objetos y lugares
- narrar experiencias vividas
- transmitir información recibida a través de otras personas o de otros canales (escritos, gráficos, audiovisuales, etc.)
- expresar razonamientos sencillos
- formular peticiones, pedir ayuda y expresar necesidades, deseos o la voluntad de hacer alguna cosa
- usar mecanismos conversacionales que permitan mantener una interacción comunicativa oral y son propios de usos sociales (saludar, despedirse, felicitar, etc.).

#### **. Comprensión lectora**

Los alumnos deben ser capaces de leer:

- textos didácticos destinados a ellos y adecuados a su edad
- notas y apuntes de compañeros de clase
- anuncios, avisos y rótulos más usuales
- revistas ilustradas, cuentos y obras de narración que se adecuen a su edad
- correspondencia personal (cartas, postales, felicitaciones, etc.)
- impresos sencillos que deban rellenar

---

<sup>1</sup> Información extraída y traducida de: *Tallers d'adaptació escolar per a l'alumnat d'incorporació tardana. Programació del Curs*. SEDEC. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ordenació Educativa. Documento policopiado. También hemos visto que esta información aparece en la obra citada de Belart y Rancé (1995).

- noticias breves procedentes de la prensa que les pueda interesar (música, deportes, espectáculos, etc.).

#### Expresión escrita

Se deben diferenciar dos ámbitos de aplicación diferentes: el definido por las necesidades de comunicación escrita en actividades estrictamente escolares y el definido por necesidades de comunicación individuales en la actividad escolar del alumno:

- tomar notas o apuntes sobre información proveniente de la actividad lectiva
- resumir, esquematizar o transcribir información escrita u oral relacionada con su actividad lectiva (resumen de textos, fichas de lecturas, dictados, etc.)
- usar la agenda en actividades escolares o extraescolares (horarios, direcciones, teléfonos, actividades, etc.)
- expresar por escrito en forma de diario, de resumen o de correspondencia, experiencias relacionadas con la actividad cotidiana (qué le ha pasado, a quién ha conocido, cómo se siente, etc.) o con la actividad lectiva (qué ha aprendido en un día, qué le ha dicho el profesor, etc.)
- rellenar impresos (de inscripción a un club, a una biblioteca, etc.)
- mantener correspondencia con amigos (cartas o postales).

✓ Contenidos del temario: Se han dividido en 14 temas los contenidos del programa del SEDEC y para trabajarlos se dispone de unas Unidades Didácticas publicadas por este servicio educativo.

1. Identificación personal
2. Enseñanza y educación
3. Rutinas diarias
4. Estados físicos y anímicos de la persona
5. Comida y bebida
6. Tiempo libre y entretenimientos
7. Relaciones familiares
8. Vivienda y lugares de residencia
9. Compras
10. Relaciones electivas y asociativas
11. Condiciones atmosféricas
12. Servicios públicos y privados
13. Viajes y traslados
14. Actualidad

### **B) Programación del área de Conocimiento del medio social y cultural**

✓ Objetivos generales: la finalidad de la enseñanza del conocimiento del medio social y cultural, especialmente de la geografía y de la historia, es potenciar en el alumnado de incorporación tardía unas determinadas capacidades intelectuales, formarlos en una serie de habilidades y actitudes para que pueda comprender mejor la sociedad de hoy y pueda acceder a la madurez y responsabilidad. Esta finalidad principal debe acompañarse de componentes sociabilizadores, de aprendizajes de hábitos democráticos y de la consciencia de vivir con la sociedad y nacionalidad catalanas en una perspectiva humanista y universal.

✓ Contenidos del temario:

1. El mundo
  - Los continentes
  - Europa
  - La península ibérica
  - El estado español. Las comunidades autónomas
  - Catalunya, país mediterráneo
2. Las culturas
  - Conocimiento de las culturas
  - La diversidad cultural
  - Las lenguas del estado español
3. Catalunya
  - Límites de Catalunya
  - Tipo de paisaje natural: montaña, valle, costa
  - Clima y vegetación
  - El relieve
  - Ríos y estanques
4. La población

- Rural y urbana
- Repartimiento de la población
- Migraciones internas y externas
- El pueblo y la ciudad
- 5. Los sectores de producción
  - Campo (agricultura y ganadería)
  - Industria
  - Servicios (turismo, comercio, educación, sanidad y transportes)
- 6. Los medios de comunicación
  - Prensa, radio y televisión
  - Las nuevas tecnologías
- 7. Costumbres y tradiciones
  - Las fiestas del año
  - Fiestas de mi pueblo o ciudad
  - Fiestas que se celebran en el instituto
- 8. El pasado del lugar donde vivo
  - Breve recorrido histórico: los pueblos que han dejado huella en Catalunya (griegos, romanos, layetanos)
  - La Edad Media, la Edad Moderna y la Edad Contemporánea
- 9. Organizaciones sociales y políticas
  - El ayuntamiento
  - La Generalitat
  - El gobierno del estado
  - La Unión Europea. El Parlamento europeo
- 10. Situación del mundo a finales del siglo XX
  - El poder político, los conflictos bélicos, los acuerdos internacionales
- 11. Las artes y los descubrimientos
  - La literatura
  - Las artes plásticas y arquitectónicas
  - Los grandes descubrimientos y los avances científico

### **C) Programación del área de Conocimiento del medio natural**

✓ **Objetivos generales:** el alumnado ha de ser capaz de conocer el cuerpo humano y comprender su funcionamiento, identificar propiedades de objetos y organismos; utilizar correctamente términos científicos; buscar respuestas creativas y originales a los interrogantes planteados utilizando los procedimientos (procesos y técnicas científicas) adecuadas al nivel y a la temática; entender la salud personal, social y del medio ambiente como un bien del individuo y de la comunidad que hay que conservar, preservar y potenciar; conocer las principales riquezas y déficits del entorno natural, especialmente de Catalunya y; adquirir actitudes de respeto, conservación y aprovechamiento de los recursos humanos, naturales y técnicos.

✓ **Contenidos del temario:**

1. El cuerpo humano
2. Los sentidos
3. Nos movemos. El aparato locomotor.
4. La alimentación
5. La respiración y la circulación
6. Nacemos y crecemos. El aparato reproductor masculino y femenino
7. Higiene, salud, deporte, alimentación y dieta
8. Los animales
9. El mundo vegetal
10. La tierra, el sol y la luna
11. El tiempo atmosférico
12. El medio: los ecosistemas

## **D) Programación del área de Matemáticas**

✓ **Objetivos generales:** la adquisición de aprendizajes matemáticos contribuyen al desarrollo de las capacidades que permiten al alumno aumentar la comprensión del mundo que le envuelve y aprender a descifrar los códigos y mensajes que le ofrece el entorno social y cultural. También la utilización de lenguajes matemáticos, de técnicas e instrumentos de cálculo, medida y construcción, la predicción y posterior reflexión sobre los resultados obtenidos, facilitarán la progresiva adquisición del pensamiento abstracto y la construcción de conceptos matemáticos.

✓ **Contenidos del temario:**

1. Números y operaciones
  - Conocer, leer y escribir los números hasta el millón
  - Utilización de las relaciones de igualdad, superioridad e inferioridad para la ordenación de los números naturales
  - La suma, la resta, la multiplicación, la división
  - Práctica del cálculo mental en situaciones variadas
  - Utilización de estrategias para la resolución de problemas: suma, resta, multiplicación y división.
2. Decimales y fracciones
  - Concepto: la división de la unidad en partes
  - División de un segmento en partes iguales
  - Términos de una fracción
3. Magnitud y medidas
  - Las unidades de longitud
  - Las unidades de capacidad y de peso
4. Estadística
  - Recuento de datos
  - Tabulación y representación gráfica
  - Cálculo de la mediana en los sucesos próximos al alumno
5. Tiempo y dineros
  - Unidades de tiempo
  - Instrumentos de medida: calendario y reloj
  - Dineros: monedas y billetes
  - Práctica del cálculo mental a partir del precio de las cosas
6. Geometría
  - Rectas y ángulos
  - Medida de ángulos
  - Triángulos
  - Introducción al concepto de perímetro, área y volumen
  - Las figuras planas
  - Los cuerpos geométricos

## **E) Programación de la sesión de tutoría**

✓ **Objetivos generales:** la tutoría tiene un carácter orientador para facilitar a los alumnos la incorporación plena en las actividades de la localidad donde viven, de manera que puedan participar como un ciudadano más. También y, sobre todo para los alumnos de la franja de edad próxima a la edad laboral, puede servir para orientarlos a la hora de programar su futuro.

✓ **Contenidos del temario:** los temas que se proponen forman parte de la programación curricular de la ESO y ayudan a estos adolescentes a saber moverse en su entorno. En caso que se crea conveniente, se puede pedir la colaboración de organismos especializados como el personal de los centros de atención primaria, de la guardia urbana, etc.

1. La escuela: el sistema escolar
  - Los espacios físicos del centro
  - El personal del centro y su función. Cómo y cuándo se puede acudir
  - El reglamento de régimen interior del centro
  - Las actividades del centro: deportivas, culturales, festivas...
  - El sistema educativo catalán: posibilidades de incorporación y planificación del futuro
  - El sistema educativo catalán y del país de origen del alumno: parecidos y diferencias
2. El mundo del trabajo
  - Reglamentación laboral: edad laboral, contratos, salario mínimo, horario laboral...
  - Requisitos académicos para acceder al mundo laboral
  - Servicios de algunos organismos gubernamentales. Servei Càtala d'Ocupació, paro, contratación a tiempo parcial

- Normativa laboral sobre salud, seguridad al trabajo...
- 3. Educación para la salud y prevención de accidentes
  - Consumo de drogas, tabaco, alcohol, otras sustancias ...
  - Educación sexual
  - Salud y enfermedad
  - Hábitos alimentarios
  - Educación para el consumo
- 4. Participación en el entorno social
  - Asociaciones juveniles: esblais, clubes deportivos, Club Súper3, corales...
  - Servicios para jóvenes: biblioteca, Carnet Jove...
  - Actividades extraescolares ofertadas en el municipio: donde han de informarse, revista municipal...

Todos los contenidos de la programación y la ejecución de las actividades se imparten bajo el criterio de fomentar al máximo las habilidades comunicativas; siguiendo para ello los criterios establecidos en un documento proporcionado por el SEDEC en el que se establecen las siguientes *condiciones para la elaboración y la adaptación de actividades comunicativas*<sup>1</sup>:

- Proponer actividades relacionadas con intereses para los alumnos: el juego, la creatividad, la curiosidad, etc. También es importante que el contenido de las actividades esté relacionado con las necesidades de comunicación de la vida cotidiana.
- Las actividades tendrán una intención comunicativa.
- El alumno se implicará en la situación comunicativa, participando en el uso del lenguaje.
- El lenguaje será el instrumento que regule la actividad. Es importante crear un contexto compartido para cada actividad.
- Las actividades deberán favorecer el proceso comunicativo.

En definitiva, del conjunto de la programación se seleccionan aquellos contenidos que son susceptibles de un aprendizaje significativo. Se parte de un nivel muy básico y se concede mucha importancia a los contenidos procedimentales, teniendo en cuenta que, aunque su adquisición sea lenta, éstos sean los que capaciten mejor para los autoaprendizajes. Por ejemplo, en Lengua catalana empiezan por aprender las letras, vocales, nombres propios, días de la semana, meses, etc. Si conocen el alfabeto latino porque en Marruecos estudiaron el francés, es más fácil este aprendizaje. En la programación de Sociales y Naturales los contenidos son también muy básicos. Se trabaja la terminología y se valora que los alumnos adquieran vocabulario y conceptos específicos para que puedan después incorporarse al aula ordinaria en el nivel que les corresponda. También, teniendo en cuenta que son alumnos que provienen de un tipo de enseñanza diferente o incluso no escolarizados, se presta atención a los procedimientos (uso de mapas, globo terráqueo...). En Matemáticas se trabaja con las operaciones básicas, algoritmos, y con problemas muy sencillos que previamente se deben arreglar el léxico de los enunciados para que sean capaces de entender las instrucciones. Las actitudes es otro elemento importante a considerar por lo que se valorará la cultura previa del alumno, evitando materiales etnocéntricos y se procurando que las clases sean muy participativas.

De materiales didácticos, aunque empezaron con pocos, progresivamente dispusieron cada vez de más. Una gran cantidad de materiales utilizados han sido proporcionados por el SEDEC; otros fueron solicitados en préstamo al centro de recursos, facilitados por el personal de compensatoria; de Servicios Sociales; del programa de informática educativa (PIE); proporcionados por el IES, elaborados por el propio profesorado del TAE, etc. La tipología de estos materiales es: libro de texto, fichas, dossier, diapositivas, juegos, vídeos... Citamos aquí algunos de ellos:

- ✓ *Para lengua catalana:*
  - Dossier de actividades de lengua. Son actividades para trabajar la lectoescritura en educación infantil y primaria, organizadas en fichas con diversas temáticas (el cuerpo, los alimentos, las letras...).
  - Actividades de ortografía catalana. Para trabajar la discriminación entre fonemas. Contienen imágenes y están organizadas en niveles de dificultad.
  - *Jocs de mots i cercamots*. Son dos disquetes, publicados por la editorial Eumo, que contienen juegos de lengua y muchos ejercicios en cada juego.
  - El *Corrector 5 (català)* de Borràs Plana. Es un juego eléctrico con 576 preguntas y respuestas repartidos en láminas de temas diversos: música, deporte, animales... Hay tres juegos diferentes según edades (de 3 a 12 años).

<sup>1</sup> *Condicions per a l'elaboració i l'adaptació d'activitats comunicatives*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ordenació Educativa. Servei d'Ensenyament del Càtala.

- *Clic (llengües)*. Es un material con actividades de un nivel muy infantil pero adecuadas para alumnos analfabetos de secundaria en una primera fase de aprendizajes de lectoescritura.
  - *Grup de jocs de llengua Olívia*. Juegos del quinto de nombres, de personajes, cartas de acciones, quinto de acciones, etc.
  - *Sinera*. Es un CD con programas educativos para trabajar la lengua, matemáticas, sociales...
  - *Galf*. CD para aprender la lengua de manera interactiva.
  - Fichas de vocabulario básico e imágenes.
  - Cuentos diversos (San Jordi, Caperucita, Aladino y la lámpara, la olla y el tesoro, el lobo y la oveja, etc.).
  - Diccionarios (árabe-castellano; àrab-català)
  - Vine a llegir. Fotocopias facilitadas por compensatoria.
  - Etc.
- ✓ *Para matemáticas:*
- *Dicciomates*. Diccionario con imágenes para niños. Ed. Cruïlla.
  - Quinto de números.
  - Material y fichas geométricas.
  - *El peix de sabó*. Fichas de matemáticas de la editorial Barcanova para el ciclo medio de educación primaria.
  - Material didáctico para la alfabetización del Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya (nivel de matemáticas).
  - Etc.
- ✓ *Para sociales y naturales:*
- Fichas elaboradas por el profesorado.
  - Mapas y atlas.
  - Rompecabezas de mapas con las comarcas catalanas.
  - *El peix de sabó*. Fichas de naturales de la editorial Barcanova para el ciclo medio de educación primaria.
  - *Manual de lengua y cultura de los inmigrantes*, de Càritas.
  - Material didáctico para la alfabetización del Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya (tres niveles: lengua, sociales y matemáticas).
  - Diapositivas del parque de San Llorenç.
  - Globo terráqueo.
  - Etc.

**GRÁFICA REGISTRO COMPORTAMIENTO  
AULA TAE**

**Comportament**

Nom de l'alumne/a: .....

Mes: ..... dies de febrer i març

	dies	15	16	17	18	21	22	23	24	25	28	29	1	2	3	7	8	9	10	13	14	15	16	17		
1. Absències (matí/ tarda)																										
2. Manca de puntualitat																										
3. Poc respecte als professors																										
4. Barallar-se amb els companys																										
5. Insultar els companys																										
6. Maltractar les coses																										
7. No treballar																										
8. No fer cas als avisos del professor																										
9. No portar el material: llapis, goma...																										
10. No fer els deures de casa																										
11. Tenir els fills desordenats a la carpeta																										
12. Embutiar les taules (amb dibuixos...)																										
13. Tirar papers a terra																										
14. Aixecar-se enmig de la classe a tirar papers a la paperera sense permís																										
15. Passar-se coses per l'aire s. p.																										
16. Dibuirar sense permís																										
17. Parlar a classe sense permís																										
18. Cridar a classe																										
19. Cantar o xiular a classe s. p.																										
20. Fer soroll a classe																										
21. Aixecar-se de la cadira sense permís																										
22. Sortir de classe sense permís																										
23. Menjar caramels, pipes... Mastegar xiclets...																										
24. Canviar-se de lloc sense permís																										
25. Tocar les coses dels professors																										
26. Ser castigat sense pati (p) o després de classe (d)																										

Signatures del professor/a i del pare de l'alumne/a