



PANEL: LA ETNOGRAFÍA SOCIOLINGÜÍSTICA: ENFOQUES Y RESULTADOS

PANEL 1: La etnografía sociolingüística: enfoque y métodos

Los etnógrafos en los centros.
La continua negociación de la
participación.

Adriana Patiño Santos
Universidad Autónoma de Madrid. España
adripat@lycos.es

EMIGRA Working Papers núm.106
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen/ Abstract

Esta presentación muestra las formas de participación (formas de acceso, el / los papel(es) jugados, etc.) y el trabajo realizado por un grupo de investigadores que ha estudiado las aulas madrileñas durante los últimos años.

Poniendo especial atención en la que se considera la lengua / variedad *legítima* de intercambio dentro y fuera del aula, se muestra cómo se ha llevado a cabo el análisis de datos de tipo interaccional recogidos en cuatro institutos de Secundaria de la Comunidad de Madrid con diferentes programas para atender a la diversidad (métodos de enseñanza tradicionales, clases de apoyo escolar, programas de inmersión / submersión lingüística).

Con dicho trabajo etnográfico se ha intentado evaluar y cuestionar, de manera crítica, lo que se considera “natural” o “normal” a la hora de gestionar la diversidad multilingüe y cultural.

Palabras clave / Keywords: etnógrafo, papel, dilemas metodológicos, contexto, centros escolares, atención a la diversidad

Cómo citar este artículo: **PATIÑO SANTOS, A.** (2007) “Los etnógrafos en los centros educativos. La continua negociación de la participación” *EMIGRA Working Papers*, 106. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **PATIÑO SANTOS, A.** (2007) “Los etnógrafos en los centros educativos. La continua negociación de la participación.” *EMIGRA Working Papers*, 106. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



1. Introducción

Esta presentación muestra las formas de participación de un grupo de investigadores que ha estudiado aulas multiculturales durante los últimos años (Martín Rojo, 2007). Prestando especial atención a lo que se consideraba legítimo dentro de la práctica educativa, se muestra cómo se llevó a cabo el análisis de datos, especialmente, de tipo interaccional, recogidos en cuatro institutos de Secundaria de la Comunidad de Madrid con diferentes programas para atender a la diversidad (enseñanza tradicional, clases de apoyo escolar, inmersión lingüística). Las características de dichos centros recogidas en esta comunicación conforman el marco contextual para las siguientes ponencias sobre la investigación en Madrid (Duranti & Goodwin, 1992).

Nuestra perspectiva crítica nos ha ido imponiendo una serie de dilemas y retos al momento de negociar nuestra participación en los institutos pues, como etnógrafos, buscábamos construir posiciones simétricas con los participantes de la práctica escolar, superando la mera observación. (Unamuno, 2004, Martín Rojo, 2006). En consecuencia, hemos sido traductores/intérpretes, mediadores, e incluso tutores del alumnado observado. Ha sido a través de estos distintos papeles jugados que hemos podido coactuar a través de acciones que revirtieran en las prácticas transformando la pregunta inicial de “¿cómo puedo entrar al centro?” por las de “¿qué puedo ofrecer al centro?” (Pérez Milans, 2006) o “cómo puedo ayudar a mejorar lo que observo?”. En la primera parte presentaremos cuestiones generales sobre nuestro método e iremos explicando las consecuencias de tales elecciones para nuestro trabajo; en la segunda parte, presentaremos una breve descripción de cada uno de los centros focalizando en la experiencia de cada investigador dentro de ellos.

2. ¿Qué y Cómo observar?

Nuestro interés inicial era el de estudiar las maneras en las que se gestionaba la diversidad lingüística y cultural en los centros de Madrid y las posibles consecuencias de ello para la movilidad y acceso social de alumnado de origen inmigrante dentro de dichas aulas. Por esta razón, visitamos durante tres años académicos (2003/04-2006/07) cuatro institutos ubicados en distintos lugares de la Comunidad de Madrid, tres en la periferia sur, *Planetas*¹ en Móstoles, *Violetas* en Fuenlabrada y *Jardines* en Leganés, así como un centro de Madrid capital (*Evangelista*). Las tres ciudades, al sur, comparten una realidad social común pues hacen parte de la zona industrial que hacia los años 60 comenzó a recibir flujos migratorios internos y más recientemente de migraciones internacionales, transformándose de “ciudades dormitorio”, para una clase trabajadora de Madrid capital, en ciudades independientes. A cada centro entramos con distintas expectativas y haciendo uso de una metodología flexible que nos permitiera ajustar las distintas herramientas de observación y análisis de acuerdo con las particularidades de cada uno. Al igual que los demás investigadores que han realizado etnografías

¹ Los nombres de los centros así como de los participantes han sido cambiados para proteger su identidad.

sociolingüísticas educativas, nos enfrentamos a diversos dilemas desde el momento mismo de negociar la entrada al instituto, nuestra participación en él, en el aula, en la recogida, tratamiento y análisis de los datos (Unamuno, 2004).

El método que elegimos fue la etnografía sociolingüística con perspectiva crítica lo que supuso entender el uso del lenguaje como una práctica social situada que reproduce pero a la vez transforma el orden social. Ello orientó nuestra atención hacia la interacción dentro de un orden institucional: la escuela multicultural. Este estudio del orden interaccional mediado por el orden institucional (Heller & Martin-Jones, 2001, Martín Rojo, 2006, 2007) nos permitiría, entre otras cuestiones tener indicios de lo que sucedía fuera de la escuela, de la repercusión de los usos lingüísticos y su papel en el acceso social de sus usuarios. Tal mirada etnográfica requería un foco crítico que fuese más allá del mero registro de datos, a una mirada capaz de combinar lo observado con la teoría y problematizar lo que se había naturalizado dentro de las rutinas de la escuela. Nuestro trabajo de campo comenzó antes de asistir a los centros, en una fase de planificación/preparación de los materiales que necesitaríamos. Algunas decisiones fueron tomadas de antemano para coordinar el trabajo pero ello no fue una atadura para cambiar, si era necesario, así preparamos guías para observar, entrevistar, recoger datos, esa “red contextual de datos”, (véase, también, Alcalá, 2006), que consta de multiplicidad de formas textuales, discursivas e interaccionales (clases, materiales escolares, proyectos de centro, etc.) y que conforma un cuerpo de datos complejo pero a la vez representativo del trabajo de campo.

Centramos nuestra atención en el segundo grado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) pues nos permitiría observar el rendimiento y las expectativas de los alumnos que se encuentran a mitad de su educación obligatoria cuando tienen que decidir si continúan o no su escolaridad. Igualmente, elegimos las clases de Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas, Compensatoria, y Aula de Enlace, las dos últimas, sólo si las había en los centros. Ello no permitiría observar la gestión de la diversidad en el aula, si se incluían o no los conocimientos que traía el nuevo alumnado, si se tenían en cuenta sus diferencias al aprender, en sus variedades lingüísticas, etc.

Junto con estas decisiones previas, teníamos nuestros retos personales. Desde el comienzo, cada uno de nosotros, se preguntaba hasta dónde podría llegar, de qué manera participaríamos y negociaríamos nuestras actividades en las aulas. Nuestra idea fue siempre acercar la investigación a los participantes y mostrar que queríamos participar para mejorar la situación, no para actuar como meros jueces de lo que observábamos. Fue así que resultamos haciendo tutorías, trabajando con los profesores en la clase, siendo mediadores, traductores o formadores de los docentes, en diversas situaciones dependiendo del tiempo, nuestras capacidades y los grados de confianza que íbamos alcanzando en las diferentes fases del proceso.

3. Los etnógrafos en los centros

En este apartado recreamos aspectos centrales de los centros. Descubrimos algunas cuestiones comunes, especialmente en lo que tenía que ver con los discursos referidos a la diversidad y al nuevo alumnado, su desempeño y algunas de las expectativas hacia ellos. Tal como en otras investigaciones, las entrevistas a los docentes nos dejaban entrever la comprensión de la diversidad desde una teoría del déficit (lingüístico y socioeducativo), a la cual se respondía con modelos asimiladores y/o compensadores en los que “se recomienda la separación como medio de conseguir



el progreso de los alumnos y su posterior ‘integración’ en las aulas comunes” (Martín Rojo: 2003: 203). La presencia de la diversidad dentro y fuera del aula se vivía como un problema que se

resolvía de manera parcial separando al alumnado que “tenía problemas” por no hablar la lengua vehicular o presentar un desfase curricular respecto al sistema educativo de acogida. La diversidad se valoraba en términos positivos, cuando los participantes se referían a ella, en abstracto, pero cuando se aplicaba al caso concreto de los centros, se definía como problema:

Entrevista a directora IES VIOLETAS

...Desde el punto de vista de docente, pues hombre, sí que te tengo que decir lo que supongo que te ha dicho el resto de profesores: que es un problema añadido. Si hasta ahora los problemas con los que nos enfrentábamos habitualmente eran que cada hijo era de su padre y de su madre, con diferentes bagajes, ahora tenemos además el problema del desconocimiento del idioma. Eso no existía para nosotros, hablábamos siempre de contenidos curriculares, es decir, que no sabe matemáticas, etc., no que no sabe hablar español. Con lo cual, el hecho de que en una clase te encuentres con esa dificultad de partida hace que las otras se te olviden; a mí ya no me preocupa que no sepan hacer un análisis sintáctico. Entonces es inevitable expresar una inquietud, aunque luego, si quieres, vemos la parte positiva del asunto: el enriquecimiento cultural, el que algo te aporta... pero eso es más a largo plazo...

Estas opiniones resultaban relevantes debido al papel social de “gatekeepers” que tienen los docentes, como los agentes que interpretan las políticas y las llevan a la práctica, definiendo lo que sucede en el aula. En consecuencia, tales discursos tendrían implicaciones para la práctica escolar.

Los centros

Ya dentro de los centros identificamos características particulares en cuanto al tratamiento de la diversidad. En cada uno fuimos testigos de situaciones que marcaron nuestros posicionamientos:



3.1 *Planetas*²: la mediadora que rompía divisiones

Esther Alcalá-Recuerda llegó al IES *Planetas* con una experiencia previa como etnógrafa en el proyecto sobre multiculturalidad en las aulas³, como mediadora social y como formadora de docentes en educación intercultural. Después de un trabajo previo fuera del aula, la investigadora se centró en el aula de 2º B debido que resultaba ser la que concentraba el mayor número de alumnado de origen extranjero dentro del instituto: 24 alumnos y alumnas, de los cuales 16 eran estudiantes de familias españolas y 8 de familias recién llegadas, en su mayoría de América Latina.

Poco a poco la investigadora logró ir recogiendo una serie de datos que le permitieron ir identificando las razones para encontrar este tipo de aula en un IES en el que había poca presencia de alumnado recién llegado. Así descubrió que en ese año se estaba probando una medida de agrupamiento del alumnado según las “necesidades educativas”. Esta medida consistía en que tras la evaluación de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro, se sugería a los alumnos que en el primer año de secundaria hubiesen tenido un bajo rendimiento en las áreas instrumentales básicas de Lengua y Matemáticas tomasen, en segundo, las asignaturas optativas de Procesos de Comunicación y/o Taller de Matemáticas, medida que hacía ver las optativas más bien como asignaturas de refuerzo, en vez de actividades opcionales. Quienes habían aprobado, podían recibir la optativa de Francés.

Como consecuencia de esta organización, en el curso 2ºB del año 2003/04, se había agrupado al alumnado que presentaba “bajo rendimiento” en las áreas de Lengua y de Matemáticas coincidiendo con que el grupo resultaba ser el aula más multicultural del centro. Lo que más sorprendía a la investigadora era el hecho de que la mayoría de alumnos y alumnas que asistían a Procesos de Comunicación eran hispano-hablantes, tanto en su variedad metropolitana como de varias de Latinoamérica, preguntándose por qué alumnado que compartía la lengua de instrucción, aunque con distintas variedades, era enviado a aulas de apoyo en Lengua, como si sus variedades no fuesen parte de la norma.

Esta forma de agrupamiento se agravaba con el hecho de encontrar alumnado en Compensatoria, de tal manera que los alumnos con “necesidades especiales” debido a su diferencia curricular era doblemente segregado en aulas destinadas para ellos: así, 8 estudiantes asistían a esta clase, 2 de ellos de origen local, uno de origen portugués 2 de Ecuador, 2 de origen ecuatoguineano y 1 de República Dominicana. Es decir, que la mayoría de ellos compartía la lengua de la escuela.

Alcalá-Recuerda continuó yendo al centro durante los dos periodos escolares siguientes para observar las consecuencias de tales agrupamientos. A través de entrevistas y de las trayectorias socioeducativas de los estudiantes observados encontró que algunos de los que habían estado en Compensatoria en 2003/04 habían sido derivados a los cursos de diversificación que ofrecía el centro desde 3º de ESO: “Ayudante de restaurante-bar” y “Operario de fabricación e instalación de muebles”.

² El estudio en profundidad de este centro se encuentra consignado en la tesis doctoral de Alcalá Recuerda, E, referenciado en la bibliografía.

³ Proyecto “Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación”. Proyectos de Humanidades y Ciencias Sociales, Conserjería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, ref: 06/0122/2000 (2000-2001), dirigido por Luisa Martín Rojo, cuyos resultados han sido publicados en Martín Rojo, et al. (2003).

Igualmente, la medida de agrupamiento por rendimiento escolar había resultado tan polémica entre los docentes que por ello al año siguiente había sido suspendida. Este procedimiento, aunque no abiertamente de Compensatoria, había sido empleado por el centro como una forma de organizar la diversidad en niveles académicos. No obstante, había unido al déficit académico la diferencia cultural, creando el aula más multicultural. Los datos recogidos de calificaciones y de la trayectoria del alumnado mostraron que este programa resultó en abandonos prematuros del sistema escolar, cambios de instituto y derivación a grupos que titularían con el estigma de haber hecho adaptaciones curriculares.

3.2 *Violetas*⁴: el intérprete que establecía puentes

El segundo centro escolar visitado fue el IES *Violetas*, ubicado en Fuenlabrada. Miguel Pérez-Milans llegó por primera vez a *Violetas* en el curso escolar 2003/04, con el objetivo de estudiar el entonces recién creado programa Aulas de Bienvenida, conocido como Aula de Enlace. Este programa tenía como principal objetivo la enseñanza de español (lengua de la escuela) como segunda lengua a estudiantes de educación básica que la desconociesen. El alumnado debía asistir a esta aula, en alguno de los centros que la tuviera durante un período de un año y para irse incorporando paulatinamente a las Al año siguiente estos estudiantes debían incorporarse definitivamente a la educación regular, dentro del centro escolar más próximo a su domicilio⁵.

Desde el comienzo, Pérez-Milans se preocupó por construir una relación de cooperación con los docentes, para lo cual, su conocimiento del chino mandarín sería elemento fundamental. Una vez dentro del aula, el investigador tuvo que renegociar continuamente su posición para ir comprendiendo lo que sucedía dentro de ella. Al comienzo, “como extraño”, buscaba su lugar dentro de un espacio novedoso y ya organizado, por lo demás, de manera diferente a lo que se suele estar acostumbrado en un aula regular. Para comenzar, la conformación multicultural y multilingüe era llamativa, además del hecho de que eran dos las docentes encargadas del manejo de esta Aula de Enlace recién inaugurada. Ello daba una dinámica “diferente” pues las dos se repartían el horario de la mañana de forma que cada una se ocupaba de diferentes periodos, si bien coincidían y trabajaban simultáneamente en el aula durante parte de su jornada. El resto del grupo lo completaban nueve estudiantes de los cuales, sería el grupo de jóvenes de origen chino (Gao Sheng, Shi Qing, Feng) en los que el investigador centraría su atención. Un segundo aspecto era la distribución de la clase, la cual rompía con un esquema de filas de pupitres enfilados hacia la parte delantera del aula, utilizando los demás espacios, además de las paredes, como recursos pedagógicos.

⁴ Este apartado se ha desarrollado siguiendo los apuntes etnográficos realizados por Miguel Pérez-Milans en artículo referenciado en la bibliografía de esta comunicación.

⁵ La experiencia ha mostrado que una de las consecuencias, por lo demás contradictorias, de la aplicación de este programa ha sido las dificultades para buena parte del alumnado que ya acostumbrado a un centro al que ha asistido durante su primer año de llegada a la sociedad de acogida deba escolarizarse dentro de otro centro escolar.

Así, se encontraban pequeñas agrupaciones de pupitres según “diferentes rincones de trabajo” relacionados con distintas áreas del estudio de la lengua (habilidades sociales, lectura, escritura). Un tercer aspecto, lo conformaban las normas de interacción. Aquí se combinaban formas tradicionales de intercambio, en las que un docente dirige la clase y el alumnado permanece en silencio, con momentos de participación los que los estudiantes debían interactuar con sus compañeros.

Al comienzo, el investigador buscaba solamente observar, aunque su simple presencia era una forma de participación pues era incluido en la interacción a través de recursos verbales y no verbales. Este primer papel fue transformándose debido a las relaciones que comenzó a construir y desarrollar con los demás miembros del grupo:

“El papel de observador “ajeno” que viene desde fuera para observarlo todo cambió progresivamente para convertirse en el de alguien que hablaba chino mandarín y que podía colaborar con unos y con otros, según las circunstancias. Los alumnos de origen chino (...) fueron (...) los primeros en hacer uso de mis conocimientos una vez que yo decidí acercarme a ellos a través del chino mandarín. A partir de aquel momento, éstos comenzaron a dirigirse a mí, en clase, para preguntarme dudas relacionadas con la transferencia de conocimientos del chino mandarín al español (...):

(_____

[*en español y en chino el orden del adjetivo y el verbo es muy diferente; en chino el adjetivo va antes del verbo y en español va después*]. (Pérez-Milans, 2006)

Fue entonces que comenzó a jugar un papel de “ayudante” con los estudiantes al que luego recurrirían las propias profesoras, como “intérprete” y “mediador”, ya era la primera vez que ellas entraban en contacto con alumnado de origen chino. Este papel tendría consecuencias para la dinámica interaccional de esta clase pues el investigador se convirtió en un recurso de comunicación intercultural que, según su experiencia, beneficiaba a todos. Pérez Milans apoyaba a los estudiantes que más les costaba seguir a la profesora, lo que, a veces, producía rechazo en otros estudiantes a los que la norma del monolingüismo se les aplicaba obligatoriamente.

Pronto, surgirían otras contradicciones sobre su papel de mediador e intérprete pues si bien hablar chino mandarín facilitaba el intercambio entre el alumnado de origen chino y las docentes, no se podía olvidar que la lengua de la escuela era el español, razón, por demás, de asistir a esta aula.

Asimismo, su nuevo posicionamiento trajo también consecuencias al proceso de recolección de datos, pues el investigador tuvo que replantearse los instrumentos utilizados. Al pasar a ser un participante activo, que ya no podía ocuparse solamente de observar, tuvo que recurrir al uso de cámaras de vídeo.

Complementariamente, los distintos papeles que jugó este investigador le otorgaron un lugar privilegiado desde el cual podía observar lo que sucedía dentro del Aula de Enlace en relación con el resto del centro escolar. Así, con el paso de las semanas fue testigo de la manera en la que el Aula de Enlace se constituía en una “isla” dentro del centro pues no se establecían puentes culturales ni lingüísticos que integraran verdaderamente al alumnado en su proceso de incorporación en las aulas de referencia.

Por petición de las docentes, Pérez-Milans acompañó a una alumna de origen chino en sus primeros acercamientos al aula regular, en la clase de teatro y allí fue

descubriendo las expectativas de los docentes de las demás clases frente a sus nuevos estudiantes. En sus observaciones y entrevistas a los distintos miembros de la comunidad educativa, el alumnado que asistía al Aula de Enlace era visto como deficitario por no saber la lengua de la escuela y ocupaba un lugar marginal en las clases. Incluso había docentes que usaban el inglés como lengua de comunicación con ellos, en vez de animarles al uso de la lengua de la escuela.

Esta situación trajo implicaciones tanto para los estudiantes como para las propias profesoras del Aula de Enlace. Para el alumnado, la ilusión inicial que suponía la incorporación paulatina a sus aulas de referencia se vio transformada en desmotivación pues no se sentían acogidos. Para las docentes del aula, la actitud de buena parte del profesorado del centro significó realizar una labor en solitario pues sus colegas les pedían no enviar alumnado que aún no hablara castellano a las demás aulas. Un año después los estudiantes del Aula de Enlace 2003/04 fueron incorporados en sus aulas regulares; muchos de ellos habían sido enviados a Compensatoria, a diversificación y sólo dos a las aulas de ESO. Todos compartían su experiencia de estar aislados dentro de su propia aula y en los espacios sociales del centro, hecho que además se acompañó de un generalizado fracaso en casi todas las asignaturas. En el curso siguiente todos los estudiantes chinos de esta Aula de Enlace acabaron abandonando el centro.

El trabajo investigador de Pérez-Milans estuvo siempre entre distintas tensiones. A su entender, su experiencia en el Aula de Enlace le permitió ver una serie de contradicciones entre el diseño de un programa creado por la administración local para acoger y servir de puente transitorio a la integración en la institución escolar y una aplicación práctica que, debido a una serie de factores que habrían de ser estudiados atentamente, podía llevar a la marginación socioeducativa.

3.3 Jardines: la etnografía que negociaba el “nosotros” frente al “ellos”

Jardines, el tercer centro escolar estudiado, está situado en Leganés, otro municipio de la corona metropolitana sur de la Comunidad de Madrid con una transformación sociodemográfica importante. Aunque este IES no presentaba un porcentaje de alumnado de origen extranjero numeroso (e.g. 8,2% en 2003/04), las situaciones que sucedían allí permitían hacer comparaciones con respecto a los demás centros en donde dicha población escolar tenía mayor presencia.

Tres investigadores del equipo visitaron este centro en diferentes momentos, y por distintos motivos, durante tres cursos seguidos (2003/04 -2005/06)⁶ pero es el trabajo etnográfico de Irina Rasskin-Gutman durante el curso 2004/05, los que conforman el núcleo del corpus analizado en este instituto. Durante su primer año de visitas al centro, esta investigadora, licenciada en psicología e investigadora en

⁶ Laura Mijares-Molina, arabista (experta en lengua y cultura árabes), abrió el acceso al IES a partir de un primer curso de formación que había dado en el propio centro, al cual han seguido tres años de clases de árabe estándar a algunos de los docentes de *Jardines*; Miguel Pérez-Milans participó posteriormente, de manera puntual, en la observación y registro de las clases de Matemáticas en 2º de ESO durante 2004/05 y aunque los datos de estas clases no han sido tenidos en cuenta para esta investigación, sus observaciones han apoyado los resultados de este centro.

formación, llevó a cabo la observación y registro de un grupo de 2º de ESO en la asignatura de Ciencias Sociales, realizó un grupo de discusión con los alumnos y participó en varias actividades que la fueron acercando a la vida del instituto.

Irina Rasskin-Gutman comenzó su trabajo de campo con la idea de estudiar las maneras en las que se co-construyen las identidades individuales y grupales en contextos multiculturales. Fue así como esta investigadora trabajó dentro y fuera de las aulas de *Jardines*, con el propósito, entre otros, de “poner en cuestión, por un lado, si la presencia de alumnos de origen extranjero modificaba de alguna forma el discursar de la clase y, por el otro, si su presencia influía en la configuración de una identidad colectiva novedosa o diferente en la que se incluyeran algunas características procedentes de otros lugares.”(Rasskin-Gutman, 2006).

Así, observó la clase de Ciencias Sociales en el curso 2ºC de la ESO, justo cuando comenzaban a desarrollar la unidad temática de *Al Andalus*, el período que narra la presencia de los árabes en la Península Ibérica desde el 711 al siglo XV. Sin embargo, no contó con el apoyo del docente de la asignatura en sus primeros acercamientos pues éste se mostraba reticente a ser observado. Lentamente la investigadora logró ir negociando su presencia y grabación de audio en dicha aula, así fue presentada al grupo como “profesora en prácticas”.

Una vez dentro del aula, la investigadora buscaba pasar inadvertida, por lo cual decidió sentarse en la parte trasera, desde donde tendría mayor visibilidad. Desde el comienzo, observó a un docente ubicado al frente de la clase y las mesas de los estudiantes mirando hacia él, una distribución que corresponde con lo que identificamos como un “aula tradicional”, aquella en la que el profesor organiza las formas de participación y cede los turnos de palabra después de que los alumnos levantan la mano.

Los 24 alumnos y alumnas que conformaban la clase debían sentarse en orden alfabético, exceptuando “los casos según el comportamiento”, por ello, algo que sorprendió a la investigadora fue descubrir que los estudiantes de origen extranjero⁷, a excepción de uno, procedente de Rumania, estaban agrupados en el ala derecha hacia el final del aula. Según el orden alfabético, tres de estos alumnos tendrían que estar sentados en la parte trasera del aula pero además de ello, el docente explicó que “las dos chicas” se sentaban juntas porque la alumna de origen ecuatoriano ayudaba a la de Guinea-Ecuatorial cuando tenía dificultades para realizar alguna tarea. Delante de ellas, en una mesa sin compañía, se ubicaba el joven de origen marroquí, según el profesor “debido a su tendencia a la distracción” y finalmente, detrás de ellas y de toda la clase, también sin compañero, se encontraba el alumno de origen chino. Se le mantenía apartado en todas las clases, debido a las pocas expectativas que tenían, en general, los docentes del centro sobre él⁸. Salvo la niña de origen ecuatoriano, de los cinco alumnos de origen extranjero, cuatro asistían a Compensatoria para recibir apoyo escolar en las asignaturas de Lengua, Matemáticas y/o inglés.

Sus preguntas sobre la incidencia del nuevo alumnado en las prácticas del aula pronto comenzaron a responderse a través de las formas de interacción, del método del

⁷ En total había 5 alumnos de origen extranjero: María, de origen ecuatoriano, Mariana de Guinea-Ecuatorial, Mohamed, procedente de Marruecos, Nicolau de origen rumano y Xiao Yün, de origen chino.

⁸ Situación similar de aislamiento que describe Pérez-Milans para estudiantes del mismo colectivo en el IES *Violetas*.

docente y el tema que estaban viendo. El tema de *Al-Ándalus* era propicio para explorar algunas representaciones sobre la presencia árabe, durante ocho siglos en la Península Ibérica. La forma en la que el docente desarrollaba la clase consistía en presentar cada sub-temario a través del libro de texto⁹. De allí iba seleccionando y redistribuyendo información con ejemplos y temas actuales de debate que, él creía, podrían ayudar a comprender su explicación.

Todo el alumnado conocía y seguía las rutinas que se llevaban a cabo en la clase, independientemente de su origen: el docente iba seleccionando a cada alumno para que leyera, e iba corrigiendo a quien no lo hiciera “correctamente”, los alumnos que presentaban más dificultades tenían menor tiempo de lectura y, en general, pocos estudiantes se ofrecían a participar voluntariamente. Sin embargo, frente a esta regularidad, había una diferencia en el tipo de participación que se le pedía al único alumno de origen marroquí, quien súbitamente se convirtió para el profesor en el “representante del mundo árabe”. La presencia de Mohamed era aprovechada por el docente para “conectar lo que estaban viendo a través del libro –el pasado- con la actualidad de Marruecos”. Esta forma de aparente inclusión, sin embargo, se contradecía con el estilo de enseñanza en el que el docente solía hacer preguntas a las que realmente no esperaba una respuesta sino más bien ampliar su turno de participación, instaurándose así como “autoridad en la materia”. En el siguiente ejemplo, a pesar de la invitación que se le hace a Mohamed para hablar sobre alguna característica arquitectónica atribuida a “los árabes” en el texto, el profesor no espera a que el alumno entienda correctamente la pregunta y responda sino que toma el turno para dar su comentario personal:

Interacción en el aula

1. **Profesor:** Vamos a ver nos dice aquí en este párrafo: lo que, cómo decoran ellos las
2. casas. Me parece que, Mohamed ¿Lo seguís haciendo verdad? Dentro incluso de
3. vuestras propias casas seguís utilizando el azulejo. Esto {señala los azulejos que hay
4. en la clase porque Mohamed parece no entender la palabra azulejo} para decorar las
5. habitaciones también vuestras hasta el techo, ¿no?
6. **Mohamed:** Hasta el techo no, así. {señala a media altura}
7. **Profesor:** ¿Así lo ponéis más o menos hasta aquí?
8. **Mohamed:** Hmm {interjección afirmativa}
9. **Profesor:** Todavía hoy día ¿eh? Eh y los dibujos que seguís poniendo siguen siendo
10. figuras geométricas y plantas, cosas de esas ¿no? Seguís sin poner... Cuando hay
11. dibujos, no hay animales ni personas {Mohamed niega con la cabeza pero no

⁹ Editorial Vicens Vivens, Ciencias Sociales de 2º de la ESO.

12. sabemos con certeza si es una forma de respuesta o de negación ya que el profesor
13. continúa con su disertación sin dejarle un espacio para participar } No se... O sea que
14. sigue exactamente igual que estaba con la prohibición aquella. Sí que es curioso
15. esto de los azulejos en las habitaciones de los dormitorios ¿eh? Cosa que nosotros
16. jamás utilizamos normalmente. Se utiliza la pared pintada, solamente ponemos el
17. azulejo en el cuarto de baño y en la cocina. Ellos lo utilizan en todas las
18. habitaciones y suelen ser azulejos de colores ¿eh?...

Contrario a lo que afirma el profesor, actualmente se encuentran representaciones de animales y de seres humanos en la decoración de algunas casas marroquíes, pero Mohamed no rebate la explicación del docente. La falta de corrección sobre hechos históricos y actuales errados era algo constante y traía repercusiones negativas para el proceso de aprendizaje pues circulaban en la clase opiniones sin base que se instauraban como conocimiento legítimo¹⁰. El mismo ejemplo permite ver algunas contradicciones en la construcción de la identidad grupal, que se extendían fuera del aula, a otras representaciones hechas por la mayoría de docentes. Así, llama la atención la separación que el profesor hace al hablar de “ellos”-“nosotros” y “vosotros”-“nosotros”, al dirigirse a Mohamed, ignorando el hecho de que este estudiante es un miembro más de la clase, o la tensión argumentativa en la que, por un lado, intentaba homogeneizar al grupo, anulando la diversidad existente en la clase, pero por el otro, señalaba las diferencias, excluyendo con ello al nuevo alumnado.

3.4 El Evangelista: la etnógrafa que jugaba entre el centro y la periferia

El último centro visitado fue el IES *Evangelista*, ubicado en el centro de Madrid en una de las zonas más transitadas de la ciudad. Al igual que el barrio, el IES ha ido cambiando y configurándose en un espacio multicultural, sólo que en un número mucho mayor al de cualquier otro instituto de la zona, superando incluso la estadística de personas de origen extranjero en el vecindario¹¹.

Visité el *Evangelista* por primera vez en el año 2003/04, siguiendo los objetivos centrales del proyecto y, pronto, tres aspectos llamaron mi atención, el primero, que la mayoría del alumnado procedía de América Latina, factor que me acercaría a los estudiantes debido a mi origen también latinoamericano (Bogotá, Colombia). El segundo aspecto que me sorprendió fue ver el reducido número de estudiantes dentro de un edificio que podría albergar, al menos, cuatro veces el número de alumnado que registraban los documentos oficiales, un total 149¹² estudiantes distribuidos en los

10 Para una descripción detallada del estilo de enseñanza de este docente, revisar Rasskin Guttman en el artículo referenciado en la bibliografía de esta comunicación.

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

12 La estimación real del número de alumnos y alumnas que asisten a este Centro es difícil de determinar debido a la movilidad constante; a lo largo del año van llegando alumnos nuevos o se van yendo antiguos, por distintas razones. Esta fue la cifra dada al comienzo de la observación etnográfica pero cuatro meses

cuatro cursos de la ESO; y el tercer aspecto, las relaciones conflictivas entre los profesores y el alumnado, dentro y fuera de las aulas. Inmediatamente quise saber qué pasaba allí, cuáles eran las razones de esta situación: los profesores hablaban de abandono escolar y desmotivación por parte del alumnado y algunos alumnos de preferir estudiar en otro instituto, pero la realidad del centro era mucho más complicada. Con el tiempo, fui descubriendo cuestiones que tenían que ver con causas externas e internas al centro y que se conjugaban en un todo dialéctico del cual difícilmente se marcaban los límites entre cuáles eran las causas y cuáles las consecuencias, pues las unas llevaban a las otras y viceversa¹³:

Para comenzar, los profesores, un total de 28, estaban divididos entre quienes llevaban 25 años trabajando y los recién llegados con diferente situación laboral. Los primeros tenían plaza fija y los segundos eran interinos, a la espera de su plaza y con la certeza de que no estarían en ese centro más de dos años. Los docentes antiguos tenían poco interés en implementar nuevos métodos pues sentían que “ya nos estamos yendo” y los interinos no querían invertir en un lugar del que se irían “en cualquier momento”.

Las opiniones del profesorado sobre el centro y el alumnado variaban, aunque muchos compartían, en diferentes grados, una serie de ideas hacia los colectivos con mayor presencia en el centro. El grupo mayoritario, “los suramericanos”, era visto como “un tipo de alumnado con bajo nivel académico”, “desentendido del trabajo académico”, “poco motivado” y, en parte, “conflictivo”: “sólo vienen a buscar trabajo para ganar dinero y no les importa el estudio”, o “aunque quieran estudiar, ir al bachillerato o a la universidad, no tienen las herramientas suficientes porque están muy atrasados y no estudian”.

Mi presencia, me fue dejando ver una desmotivación de ambos grupos por participar en la vida del centro, lo cual se veía en la brecha que yo veía entre lo que los participantes decían y lo que hacían. Así, cuando quise averiguar entre los estudiantes las causas de su comportamiento, me comentaban, entre otras cosas su “desencanto” al observar una falta de coherencia entre lo que los docentes exigían y lo que realmente hacían: “muchos profesores no dan ejemplo o muchos traen sus móviles y suena el móvil y contestan”.

Asimismo, encontraban otras razones basadas en lo que ellos mismos denominaban “la fama del instituto”, una imagen social negativa del centro que se reforzaba entre el alumnado a través de una serie de comentarios que circulaban entre ellos, como por ejemplo afirmar que en este centro se habían conformado los primeros grupos de “bandas latinas” que han tenido repercusión en la prensa durante los últimos años. Estas afirmaciones me parecían más bien “mitos” juveniles que se extendían entre el alumnado, pues algunos docentes desmentían dicha situación.

Esta “fama del centro” y su situación calificada como “especial” por parte de los docentes, llevaron a que contara con todas la ayudas que la Administración había creado

después se contaban alrededor de 170 alumnos. Actualmente el número se ha reducido considerablemente a 80.

¹³ Una descripción más detallada de la situación de este centro escolar, se encuentra en Patiño Santos, A., artículo referenciado en la Bibliografía.

para “atender a la diversidad”. En el curso escolar 2003/04 existían dos Aulas de Enlace, dos aulas de Compensatoria y se hacía Diversificación desde 3º de ESO, una forma de derivar alumnado a talleres de formación técnica que otros centros hacían desde 4º de ESO..

El curso 2ºB resultó ser la clase más interesante del centro para nuestros objetivos por varias razones, la primera era que en ella habían juntado a los estudiantes de mayor edad de los que asistían al segundo grado, por lo tanto tenían entre 13 y 16, superando en uno o dos años las edades oficiales correspondientes a este grado. En segundo lugar, esta aula resultaba ser “la más conflictiva” de acuerdo con los docentes y los propios alumnos.

Centré mi atención en la clase de Sociales debido a los grados de conflicto. Aunque en las demás se presentaban enfrentamientos, en ninguna otra sucedían situaciones de tensión como en esta. La clase completa estaba compuesta oficialmente de 28 alumnos pero al aula regular asistían 15 estudiantes ya que los restantes asistían a Compensatoria. Cuatro de estos estudiantes solían faltar regularmente, dos de los 15 eran de origen español (frente a 10 de origen ecuatoriano y 6 de origen dominicano).

Desde el principio de mi observación en el aula decidí sentarme en la parte trasera para no llamar mucho la atención y me juntaba con algunos de ellos para poder seguir las demandas de los profesores. Con los días me di cuenta de que tenía un lugar privilegiado para observar todas las formas de confrontación que los alumnos seguían en el aula. Yo veía una continua “indisciplina” en la clase y parecía que todos los estudiantes participaban de ella, había un grupo que se sentaba en la parte trasera y eran los encargados de organizar burlas y una especie de oposición hacia la autoridad del docente. Con el tiempo me fui dando cuenta que el problema central era que las normas de la clase no eran claras, así, algunas veces el alumnado hacía bromas que en algunos momentos eran aceptadas por el profesor mientras que en otros, de manera inexplicable, el docente no aceptaba ningún tipo de burla y ejercía su autoridad llegando a expulsar a algunos estudiantes del aula. Los alumnos respondían entonces de manera desafiante, llegando a la agresión verbal y los participantes desplegaban una serie de estrategias en las que se desafiaban mutuamente. En el siguiente ejemplo, el docente responde de manera irónica frente a lo que interpreta como un intento de sabotaje a la actividad que quiere realizar:

Interacción en el aula

1. **Brian:** ¡qué página!
2. **Profesor:** pues, cien, por ejemplo
3. **Lady:** la cientouno
4. **Profesor:** página cien (10’)
5. **Brian:** ¿del libro?
6. **Profesor:** no, del cuaderno. La página cien del cuaderno
7. [risas de los estudiantes]

Como consecuencia de ello, la mayor parte del tiempo de la clase se iba en disciplinamiento y en explicar al alumnado cuestiones no académicas que más bien tenían que ver con aspectos éticos de la sociedad de acogida (normas de urbanidad, etc.).

Tales conflictos me llevaban a preguntarme por las consecuencias que tal práctica traería para un alumnado que pronto tendría que decidir su futuro escolar, por ello visité el *Evangelista* en varias oportunidades después de mi primera entrada en 2003/04. Así pude conocer los resultados y la trayectoria académica del alumnado observado y me resultó sorprendente, que dos años después, de los 15 alumnos de 2ºB sólo dos habían llegado a 4º de ESO, los demás se habían quedado como repetidores o habían abandonado la escuela. Durante los años siguientes cambiaron muchas cuestiones administrativas, algunos profesores se habían jubilado, otros habían sido trasladados de centro, el director del instituto había sido sustituido, lo cual conllevó un cambio de normas que buscaban el mejoramiento y de las cuales aún no se veían sus consecuencias inmediatas. Pero a pesar de estos esfuerzos, el poco interés de la Administración por este centro está haciendo cada vez más cercano su cierre inminente, concentrar alumnado de fuera sin permitir a la escuela cumplir un papel socializador e integrador ha hecho irónicamente del *Evangelista* un centro periférico y marginado en medio del centro de la ciudad.

4. Discusión final

En esta comunicación hemos intentado ofrecer una vista comparativa de los cuatro centros estudiados, hemos podido observar similitudes y diferencias en la forma de interpretar y llevar a la práctica los Programas de atención a la Diversidad propuestos por la Administración. La situación revela una serie de contradicciones pues como vemos se hacen adaptaciones puntuales, pero no se transforma plenamente la vida de los centros: no se cambian los currículos, ni se permite el uso de otras lenguas entre otras posibles reformas. Los alumnos de origen extranjero sea cual sea el número, siguen viéndose como una excepción, que necesita un tratamiento especial.

Según la observación etnográfica, a pesar del reconocimiento y la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor dentro de los institutos, la gestión de esa diversidad parece depender del grado de presencia de alumnado de origen extranjero.

Así, a menor concentración, se mantienen los métodos tradicionales de enseñanza, los currículos oficiales y las mismas demandas para un alumnado homogéneo. En estos casos, la lengua vehicular es el español metropolitano y los contenidos que valen son los enseñados tradicionalmente. El alumnado de origen extranjero es tratado como deficitario por no compartir los saberes de la mayoría, las expectativas hacia su rendimiento son bajas por parte del profesorado y se le separa del Aula de referencia en aulas transitorias (llámense Compensatoria, Agrupación por rendimiento, etc.) hasta que asimile los contenidos de la sociedad de acogida. En el otro lado, vemos que a mayor número de alumnado de origen extranjero, hay una segregación en la que los nuevos estudiantes se agrupan y se separan del resto del centro, llegando incluso a una concentración artificial extrema de crear centros educativos sólo para alumnos de otras procedencias.



Referencias

- Agar, Michael H. (1996) *The Professional Stranger: An Informal Introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Alcalá Recuerda, Esther (2006). *Aprendiendo a Comportarse: Normas y Evaluación en la Interacción del Aula*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Carrasco, Silvia (coord.) (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación : procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegabiana*. Bellaterra (Barcelona) : Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Duranti & Goodwin, (ed.) (1992) *Rethinking Context: language as an Interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, Anthony (1984) *The constitution of society*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Heller, Monica and Marilyn Martin-Jones (eds.) (2001). *Voices of authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, Conn.: Ablex
- Heller, Monica (2001). *Critique and sociolinguistic analysis of discourse, Critique of Anthropology*, 21(2), 117-141.
- Martín Rojo, Luisa et al. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- Martín Rojo, Luisa y Laura. Mijares (eds.), (2007) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE.
- Martín Rojo, Luisa (en preparación). Doing critical sociolinguistic ethnography in schools. En Martín Rojo (ed.) *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlín: Mouton.
- Patiño-Santos, Adriana (2007) Extraños en las aulas, en Martín Rojo, L. Y Mijares, L. (eds.) *Voces del Aula. Escuela, inmigración y diversidad lingüística*, Madrid: CREADE/CIDE
- Pérez Milans, Miguel (2006) *Observar e interpretar en el aula: el caso de un etnógrafo en contexto de diversidad lingüística*, presentado en el VIII Congreso de Lingüística de Barcelona.
- Powell, Robert y Caseau, Dana (2004) *Classroom Communication and Diversity. Enhancing Instructional Practice*. Lawrence Elbaum Associates Publishers. Mahwah, Nueva Jersey, Londres.
- Rasskin-Gutman, Irina (2007) Identidades en proceso de construcción: ¿Y tú, cómo me ves?, en Martín Rojo, L y Mijares, L. *Voces del aula. a. Etnografías de la escuela multilingüe* Madrid: CREADE/CIDE
- Tedlock, B. (2000) *Ethnography and Ethnographic Representation*, N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Pub., p. 455-486 (segunda edición).

Unamuno, Virginia (2003) "Quien es qui a l'a escola?: el reto de observarnos diversos." En Poveda, David (Coord.). *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca. Págs. 31-66.

Unamuno, Virginia (2004) "Dilemas metodológicos, preguntas de investigación" en *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 5 (2): 219-230.

Willis, Paul (1978) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajaos de clase obrera*. Akal/ Universitaria. Madrid.

