

PANEL: LA ETNOGRAFÍA SOCIOLINGÜÍSTICA: ENFOQUE Y RESULTADOS

PANEL 2: La etnografía sociolingüística: resultados

La co-construcción del conocimiento legítimo en aulas multiculturales: consideraciones ideológicas

Ana María Relano y Adriana Patiño

Universidad Autónoma de Madrid. España / Universitat
Autònoma de Barcelona. España.

may.relano@uam.es , adripat@hotmail.com

EMIGRA Working Papers núm.118

ISSN 2013-3804



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

Resumen/ Abstract

Esta presentación se centra en la co-construcción del conocimiento legítimo en el aula, tanto en interacciones entre docentes y alumnado, como entre iguales, de cuatro centros multiculturales de Madrid. La presentación muestra la manera en la que se gestionan los conocimientos en la interacción: qué cuenta como conocimiento legítimo, si se incorporan los conocimientos que trae el alumnado de origen extranjero, si hay algún tipo de adaptación curricular para incorporar estos nuevos conocimientos, entre otros aspectos. Igualmente, se cuestiona el papel del docente como autoridad que avala el conocimiento legítimo y ratifica las voces de la clase (definiendo al buen estudiante frente al que no lo es), y se discuten las ideologías que subyacen a las prácticas del aula.

Palabras clave / Keywords: aulas multilingües, construcción del conocimiento legítimo, ideologías

Cómo citar este artículo: **RELAÑO, A. M.; PATIÑO, A.** (2007) “La co-construcción del conocimiento legítimo en aulas multiculturales: consideraciones ideológicas”. *EMIGRA Working Papers*, 118. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **RELAÑO, A. M.; PATIÑO, A.** (2007) “La co-construcción del conocimiento legítimo en aulas multiculturales: consideraciones ideológicas”. *EMIGRA Working Papers*, 118. 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. Diversidad y Conocimiento Legítimo

El sistema educativo de la Comunidad de Madrid ha enfrentado el reto de la diversidad lingüística y cultural a través de la implantación de una serie de programas de “Atención a la Diversidad”, a los cuales el nuevo alumnado (así como el “alumnado con necesidades especiales”) es derivado para que “adquiera los capitales que le permitan participar en él¹”. Este trabajo presenta resultados de una investigación etnográfica sobre las prácticas educativas llevadas a cabo en aulas de segundo curso de la E.S.O en cuatro centros de Madrid, tres en el sur de la ciudad y uno en el centro².

Siguiendo el enfoque de la etnografía sociolingüística crítica (Heller 1999, 2006; Martín Rojo, en preparación), el propósito central de este trabajo es el de problematizar lo que cuenta como conocimiento *legítimo* y cómo se produce y reproduce en las prácticas educativas de las aulas multiculturales y multilingües de los centros escolares estudiados. Ello implica observar en las interacciones las diferentes maneras en las que se construye e imparte el conocimiento *legítimo*, así como sus agentes *legítimos*. En otras palabras, identificar las formas de autoridad que legitiman lo que cuenta como respuesta *correcta* (quién decide lo que “vale o no”) y las fuentes *legítimas* del conocimiento, *quién(es) sabe(n)*, entre otros aspectos. Este análisis nos permitirá identificar las implicaciones de tales prácticas educativas para cada uno de sus participantes en términos del valor asignado a sus conocimientos, la capitalización o no de los mismos y los procesos de inclusión/exclusión de los participantes en el orden social que se reproduce en los centros (Giddens, 1984; Heller, 2001; Heller & Martín Jones, 2001; Martín Rojo, 2007).

Nuestro análisis del conocimiento *legítimo*, en particular, se apoya en dos consideraciones ideológicas fundamentales. Por un lado, creemos que “education acts as key site for constructing what counts as knowledge... as displaying knowledge, and who may define and display knowledge and for evaluating forms of knowledge, their display, and they performers” (Heller, Martín-Jones, 2001: 3). Por otro lado, entendemos que “knowledge and participation in educational activities are coconstructed and are crucially linked to issues of identity, agency and difference” (Duff, 2002: 291).

Entendemos la participación en el aula como “the forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk” (Goodwin & Goodwin 2004, p. 222), including the participation framework (Goffman 1981: 137) that takes account of the participation status of all participants through the social organization of talk. It implies to attend to the ways in which participation is embedded in “coordinated task

¹ Ley 1/1990, October 3: de Ordenación General del Sistema Educativo; Real decreto 299/1996 de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE de 12 de marzo de 1996); Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE de 28 de julio de 1999). Medidas ratificadas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, bajo el título II: Equidad en la Educación, CAPÍTULO I, “Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

² Los resultados se enmarcan dentro del proyecto “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula” (BFF 2003-04830), Plan Nacional de I+D+I (2000-2003), dirigido por la Profesora Luisa Martín Rojo, Universidad Autónoma de Madrid.

activities” (p. 223) performed by multiple parties, es decir, la gestión de la participación a través de la agentividad y posicionamiento de los distintos participantes. Atendemos principalmente a las diferentes secuencias que conforman las distintas actividades, rutinas, tareas y normas que organizan las clases (Mehan, 1972; Cazden, 1998), así como a la organización del habla dentro de dichas actividades. Como Heller (2001: 399) apunta: “looking at turn-taking allows us to see who the legitimate speakers are of what legitimate forms and how they use those forms to regulate both access to knowledge and displays of knowledge”. Asimismo, estudiamos los tipos de preguntas (factual/de opinión según Tsui, 1995) y las respuestas del alumnado.

En nuestra investigación (Martín Rojo, en preparación) hemos identificado, al menos, dos tendencias frente a la gestión del conocimiento y que tienen que ver con el grado de mayor o menor concentración de alumnado de origen inmigrante. Así por ejemplo, a mayor concentración, las prácticas educativas favorecen un tipo de conocimiento menos académico y el desarrollo de tareas simplificadas y de menor exigencia académica.

Nos centramos en las asignaturas de Lengua y Ciencias Sociales y presentamos datos de *Planetas y Jardines*³, por un lado, institutos de baja concentración de alumnos de origen inmigrante y *Evangelista*, el que presenta la mayor concentración de alumnado del mismo en nuestro corpus. Finalmente, concluimos con una reflexión acerca de las implicaciones que el acceso al conocimiento legítimo supone para la movilidad académica y social del alumnado de origen inmigrante.

2. *Planetas & Jardines*: Desaparición Simbólica de la Diversidad

En *Planetas y Jardines*, la baja concentración de alumnado de origen inmigrante, 9% 10% del total respectivamente, incide en la gestión de medidas de atención a la diversidad, vinculada una ideología de asimilacionismo y homogeneización cultural. En ambos casos, la diversidad se “normaliza” en las aulas regulares de Ciencias Sociales y Lengua a través de la “invisibilización” de la diferencia o del señalamiento de la misma en el transcurso de las actividades.

Los siguientes ejemplos corresponden a una clase regular de Ciencias Sociales en *Planetas*. En esta clase 7 del total de 25 alumnos son de origen inmigrante, procedentes de Guinea Ecuatorial, Polonia, Portugal, República Dominicana, Bolivia y Ecuador. Las actividades y contenidos de esta clase se basan en el Currículo oficial y están dirigidas al alumno local. El tema del día es el Camino de Santiago y su influencia en la sociedad medieval de la época. En términos de la secuenciación de actividades dentro del aula encontramos en primer lugar un repaso de los conocimientos previos, seguido de la lectura conjunta en voz alta de un dossier previamente entregado a los alumnos sobre el Camino de Santiago. La lectura se interrumpe frecuentemente por secuencias de aclaración de la profesora sobre algún aspecto de la misma y la clase concluye con actividades individuales sobre la lectura y una propuesta de actividad grupal.

³ Todos los nombres son pseudónimos.

Esta rutina forma parte de la “ritualización” (Heller & Martin-Jones, 2001) establecida para organizar la transmisión y gestión del conocimiento legítimo así como las formas de participación legítimas de los estudiantes. Nos centramos en los marcos de participación establecidos para la elicitación del conocimiento, prestando especial atención a la gestión de turnos y al tipo de preguntas de andamiaje que involucran a los participantes en el aula, con el objeto de entender quién y qué estrategias se validan para acceder a las fuentes de conocimiento.

La clase comienza con un reciclaje de conocimientos previos que sirve a la profesora Nina⁴ para situar el conocimiento adquirido hasta el momento en la unidad didáctica:

(1) Nina:

(...) → *ya habíamos hecho / una primera aproximación al Camino de Santiago // y incluso → habíamos subrayado la información / Esmeralda // (()) → el dossier / ¿verdad? // venga / pues ya todos // todos con el- con → la información sobre la mesa // → un bolígrafo que (()) → subrayar lo importante // ¿ya? // a ver // ¡venga!*

[Observación y transcripción, Alcalá Recuerda]

Lo que se considera conocimiento legítimo queda explicitado con normas de participación muy claras: uso del dossier, el bolígrafo como herramienta de trabajo y la actividad de subrayar la información importante. Éstas, a su vez, orientan a los participantes al modo en que el conocimiento se construye a lo largo de toda la interacción en el aula. El siguiente ejemplo muestra la tendencia homogeneizadora de la diferencia en el aula:

(2) Obiang: *yy / sobre un pilar portado por los- por los ángeles // la (()) cuando*

llegó a la- a la pla- a la playa ↑ / → de Mu-&

Nina: &Muxía

Obiang: Muxía // en la costa de la- de la Morte gallega

Profesora Nina: → ¿de qué os suena a vosotros esta playa?

Ana: → del chapapote&

Marta: &del chapapote

Nina: → sí / ¿verdad? // de eso os suena // bueno / ya os suena // desgraciadamente de algo / pero bueno / os suena / venga // llegó a la playa de Muxía / en la costa de la Muerte / gallega ->

Obiang: mm / navegando en- en una barca de piedra que aún po- pu- puede verse / (()) sobre la arena

Nina: bueno // otra idea / entonces / → ¿la tradición qué dice? // por un lado ya vemos /

⁴ Nos referimos al profesorado en los ejemplos que mostramos por sus pseudónimos, con el fin de mostrar el rol institucional dentro de la interacción, sin marcarlo previamente, del mismo modo que no lo hacemos con el de los alumnos.

que la historia se mezcla con la leyenda // ¿verdad?&

Obiang: & sí

Nina: =que no es seguro / pero la tradición ↑ / dice que / → subrayamos // ¿qué dice /

Obiang? / venga

Obiang: quee / que María se le a- se le apareció dos veces

Nina: dos veces // a Santiago / ¿verdad?

Obiang: sí

→ Nina: pues lo subrayamos //

Nina interrumpe a Obiang, el único alumno ecuatoguineano en el aula cuando éste tiene dificultad para leer la palabra Muxía, facilitándole la forma correcta de pronunciación. Nina aprovecha la ocasión para relacionar el nombre de Muxía con el conocimiento local de los alumnos autóctonos. Sin embargo, da por sentado que todos comparten este tipo de conocimiento y a continuación redirige la secuencia de lectura y se dirige a Obiang para que continúe con la lectura del texto. La formulación de la pregunta ‘¿la tradición qué dice?’ no supone ningún reto de aprendizaje ya que la profesora inmediatamente ofrece la respuesta a la pregunta y completa la secuencia situando el conocimiento legítimo en la actividad de subrayado. Lo que se considera fuente legítima de conocimiento se subraya, los otros conocimientos, en este caso el conocimiento sobre el llamado ‘chapapote’⁵, no se considera fuente de conocimiento legítimo para su aprendizaje.

El hecho de que el origen étnico de Obiang resulte irrelevante en secuencias de elicitación de conocimiento cercano a las experiencias de los alumnos es reflejo de las ideologías dominantes de asimilación en la escuela. Lo que denominamos desaparición “simbólica” de la diversidad en el aula se manifiesta cuando se limita y controla el acceso a la diversidad de conocimientos y recursos de aprendizaje del alumnado, dando por supuesto que todos los alumnos comparten un mismo tipo de conocimiento, desaprovechando la oportunidad de incorporar en este caso el conocimiento de los alumnos de origen inmigrante.

En el caso de Jardines, encontramos procesos similares de homogeneización de la diversidad en la gestión de conocimiento académico. Sin embargo, a diferencia del caso de Planetas, la diversidad se señala como estrategia de transmisión del conocimiento y el alumno de origen inmigrante se convierte en miembro representante de su cultura.

En ambos casos, las únicas fuentes de conocimiento que quedan legitimadas son las que gestiona y controla el profesor. La clase regular de sociales corresponde a la unidad temática de Al-Andalus. Del total de 25 alumnos, cinco son de origen inmigrante: María, de origen ecuatoriano, Mariana de Guinea-Ecuatorial, Mohamed, procedente de Marruecos, Nicolau de origen rumano y Xiao Yün, de origen chino. Esta clase se organiza de acuerdo a dos actividades predominantes, una de repaso de conocimientos previos y otra de inicio y desarrollo del tema nuevo que se basa en la

⁵ Chapapote se refiere a la marea negra provocada tras el hundimiento del petrolero *Prestige* en aguas gallegas el mes de noviembre de 2002.

lectura de contenidos del libro de texto. De modo similar a Planetas, el profesor Sergio controla los turnos de participación de los alumnos, selecciona a los alumnos para la actividad de lectura en voz alta del texto e interrumpe la misma para corregir la lectura a los alumnos, aclarar el significado de conceptos que considera importantes, comprobar que han entendido lo que leen y seleccionar a los alumnos para continuar la lectura. En el siguiente ejemplo, el profesor repasa con los alumnos los deberes básicos del Islam, y selecciona a Mohamed, el único alumno de origen marroquí en el aula para que conteste su pregunta. El conocimiento que Mohamed da al profesor no se considera legítimo comparado con el del libro de texto:

(3) Sergio: = y esta marcha de una ciudad a la otra /→ ¿cómo se llama?

Mohamed: → Sahoría {dice en árabe una palabra que al parecer no significa nada}

Sergio: → en castellano / dínoslo / que nos enteremos todos

Mohamed: se llama Sahorías / sí

Sergio: ¿EH?

Mohamed: que se llama Sahorías

Sergio: → en el libro de castellano lo- lo ponemos de otra manera // lo hemos dicho varias veces↑

Ainoa: hégira

Sergio: LA hégira / ¿en qué año fue?

Ainoa: en el↑&

Sergio: & ¡NO MIRES EL LIBRO!

Mohamed: (())

[Observación y transcripción, Rasskin Gutman]

Mohamed hasta ese momento ha dado respuestas tímidas pero cuando el profesor formula la pregunta abierta a toda la clase sobre el traslado de Mahoma desde La Meca a Medina, Mohamed contesta inmediatamente sin esperar a que el profesor lo seleccione. No se entiende bien lo que dice Mohamed, pero inmediatamente el profesor le pide que lo diga en castellano. Mohamed repite la palabra en dos ocasiones y el profesor acude al conocimiento del libro de texto para legitimar la palabra que aparece ‘en el libro de castellano’ y no la definición en árabe que propone Mohamed. El uso del ‘nosotros’ no solamente está legitimando el conocimiento del libro de texto sino que además justifica su validez dentro de la comunidad académica de la escuela, profesorado y estudiantes locales. Al mismo tiempo, establece el contraste entre fuentes y agentes de conocimiento legítimo (‘nosotros lo ponemos de otra manera’), frente al conocimiento en otro idioma que no se entiende dentro de la comunidad local. La respuesta de Ariadna es la que se considera legítima porque viene en el libro de texto. La de Mohamed se descarta porque se ha dado en árabe y el resto de la clase no la puede entender. En este caso, el conocimiento legítimo del libro de texto se valida a través de la lengua legítima de interacción en el aula que es el castellano. Además, el 0

último turno el profesor deja claro que el conocimiento legítimo se debe aprender a través de la memorización. Si bien en esta secuencia el profesor elicitaba el conocimiento con una pregunta abierta a toda la clase, el acceso al conocimiento legítimo sobre el Islam se manifiesta en el control de los turnos de conversación. La voz de Mohamed no se incorpora ni se aprovechan otras formas de conocimiento basadas en la experiencia del alumnado. Las apelaciones del profesor a Mohamed lo ratifican como ejemplo cultural de referencia pero no de diálogo e intercambio de fuentes de conocimiento.

En el caso de Jardines, la desaparición simbólica de la diversidad, contrariamente al caso de Planetas donde ocurría por invisibilidad de la diferencia cultural, se produce por señalamiento de la misma y deriva en los mismos procesos de limitación y acceso a lo que se considera conocimiento legítimo en el aula que hemos identificado en el ejemplo de Planetas. El conocimiento que aportan los alumnos de origen inmigrante no se incorpora, o bien se obvia, como es el caso de Obiang, o bien se señala pero no se legitima como en el caso de Mohamed. En ambos casos, el profesor define, controla, asigna y distribuye los recursos de aprendizaje de lo que cuenta como conocimiento legítimo, contribuyendo de este modo a la descapitalización del alumnado de origen inmigrante en clases regulares.

3. *Evangelista*: Un presente de “poca inversión”

El ejemplo de mayor concentración de alumnado de origen inmigrante dentro de nuestro corpus lo representa el IES *Evangelista*, un centro en el que se agrupan de manera artificial estudiantes procedentes mayoritariamente de América Latina, en particular de Ecuador, Colombia, Perú y República Dominicana. Aunque el alumnado era percibido como “cercano” entre los profesores y “con ventajas” frente a otros grupos debido a que “comparten nuestra lengua”, sin embargo, la riqueza lingüística de las variedades de español de este centro no se consideraban como fuentes de conocimiento legítimas ni garantizaban el éxito escolar (Bernstein, 1975; Labov, 1970, 1972a, 1972b; Philips, 1972). Los estudiantes de origen latinoamericano eran categorizados por sus profesores como “listos pero no quieren estudiar”, “sólo vienen a trabajar o “traen bajos niveles académicos”.

El análisis de las interacciones en este centro muestra cómo los discursos que circulaban en el orden institucional sobre el nuevo alumnado, así como las prácticas educativas que tradicionalmente se autolegitimaban y autopercebían como “homogéneas” y “homogenizantes”, “monolingües” y “monoculturales” se veían cuestionados por los distintos retos que la repentina multiculturalidad les estaba imponiendo. Los alumnos “fracasaban” a pesar de compartir un “vínculo historicocultural” con el país de acogida.

Los siguientes ejemplos muestran datos de las clases regulares⁶ de Ciencias Sociales y Lengua. El grupo tenía 15 alumnos, de los cuales sólo dos eran locales frente a 6 de Ecuador, 3 de República Dominicana, 1 de Filipinas, 1 de Marruecos, 1 de Rumanía y 1 de Venezuela. Dos profesores de origen local, especializados cada uno en la asignatura correspondiente eran los responsables de cada clase.

⁶ Aunque la clase completa la conformaban 28 estudiantes, el resto de los estudiantes salían durante estas clases a las respectivas aulas de Compensatoria.

Este curso resultaba ser el “más conflictivo”, según la opinión de los profesores del centro, así como del propio alumnado: “¡somos los más indisciplinados!”. El profesor de Ciencias Sociales buscaba el control de la clase y construía su autoridad a través de diversas estrategias interaccionales que analizaremos en los siguientes ejemplos. El profesor de Lengua, por su parte, representaba al grupo de profesores en espera de plaza fija en algún centro escolar de la Comunidad de Madrid. Sabía que al año siguiente ya no estaría allí y, aunque invertía un poco más en la clase, y promovía el que el alumnado se involucrara en la co-construcción de su conocimiento, entendía la diversidad como un esfuerzo adicional que “nos obliga a ajustar los contenidos”.

3.1 Sociales: “Necesitan poco”

La unidad didáctica observada en Ciencias Sociales fue la de “El Islam” o “Los Musulmanes en la Península Ibérica durante la Edad Media”. Este tema ha sido visto por distintos expertos en Educación Intercultural como relevante para promover visiones positivas sobre la reciente inmigración magrebí en España entre el alumnado (Colectivo Amani, 2004). De acuerdo con estos planteamientos, el tema permitiría destacar lazos histórico-culturales, así como el constante intercambio entre los dos territorios. Sin embargo, la forma en la que se “construía” el conocimiento en esta clase, lejos de promover tales relaciones, confundía al alumnado y distaba de su propia realidad, tal como algunos alumnos nos lo comentaban en las entrevistas.

En el siguiente ejemplo, la actividad central del desarrollo de la lección era la resolución, en voz alta, de un cuestionario preparado por el profesor. Éste entresacaba algunas preguntas del libro de texto, las organizaba en una hoja de manera distinta a la cronológica, las fotocopiaba y entregaba al alumnado. Los estudiantes debían así ir de página a página del texto buscando las respuestas a dichas preguntas:

(4) Genaro: *pa- / →por qué decidieron los musulmanes invadir la Península*

Ibérica

//¿contestación!

Brian: *→ por la habilidad de /&*

Genaro: *& por la habilidad el gobierno que había en España // sabéis*

que la expansión

Eugenia: *→ ¿por la?*

Genaro: *→debilidad del gobierno visigodo / que eran los visigodos los que gobernaban*

/ era →un pueblo germánico / recordad (7”) y aquí volvemos otra vez a las andadas /

escuchad que no quiero ser muy pesado ni muy reiterativo pero es que pa’ aprender

historia / con Roma el Mediterráneo era uno / ¡Me / diterráneo! / mar alrededor de

tierra / rodeado de tierras / dominado por un sólo / pueblo / por un sólo gobierno /por

un sólo imperio / el romano // (...)/ porque el Imperio Romano se dividió en dos /

→¿que con Mahoma!↑ / que precisamente la próxima semana / la próxima semana / el



domingo próximo / →periódico de tirada nacional va a sacar una biografía // la voy a coger y la vamos a rifar en clase / para uno / va a sacar- / porque el miércoles o el jueves va a salir la biografía // {a Brian} → ¡López! / la biografía de Jesucristo / ¿eh? / o Jesús de Nazaret / (...) a salir una biografía // bueno / pues la expansión de los musulmanes / → la expansión del Islam fue muy rápida y llegaron hasta el norte de África // ¿por qué se deciden a atacar España? / saltar el el Estrecho de Gibraltar / porque vieron que era posible no sólo pasar sino ganar // ¿estamos? / primera cosa / y ahora / segunda / por qué les resultó tan fácil y tan rápida la conquista↑ / sigue leyendo / hemos dicho por qué / porque vieron necesidad / y ¿por qué resultó tan fácil!

Brian: porquee &

Genaro: & ¡por! / ¡lo que pasa siempre en la vida! // ¿eh? / un [imperio cae / un] =

Carolina: [(debilidad de) los visigodos que permanecieron→]

Genaro: = ¡debilidad! / ¡que ya lo ha dicho él! / ¡otra razón!//

Brian: apoderarse //

Genaro: porque estaban desunidos / porque luchaban entre sí / ¡porque las distintas familias estaban a la GREña! / como decimos / otra razón // (()) ¡ees en la vida! / → ¡la unión hace↑! / cómo se dice en una frase / → ¡la unión hace! ↑

Alumnos: → la fuerza!

[Corpus y transcripción Patiño-Santos]

El profesor llevaba la clase siempre de la misma forma: él lanzaba una pregunta del cuestionario, en voz alta, y seleccionaba a alguien para contestar. Por su parte, los estudiantes intentaban participar, muchas de las veces auto-seleccionándose. Sin embargo, una vez el chico o chica iniciaba su turno para leer la respuesta el profesor solapaba el turno y continuaba sin haber escuchado la contestación completa del participante. Ello explica la diferencia significativa entre la duración del turno del profesor frente a los del alumnado, así como una presencia dominante de la voz del profesor dentro del “*floor*” de la interacción. En este ejemplo, Brian se autoselecciona para contestar a la pregunta factual con la lectura literal del libro de texto. Una vez el alumno comienza a leer, el profesor solapa el turno del alumno y completa, según su parecer, la oración que no ha escuchado. Una pregunta de aclaración de Eugenia, permite al profesor retomar el turno y comenzar una extensa intervención en donde despliega una serie de estrategias retóricas e interaccionales: presenta el contenido, abre paréntesis temáticos, define, reformula y evalúa los contenidos, entre otros. Todo ello hace parte de la práctica profesor pero al observar detenidamente el contenido se observa cómo tales acciones dentro de este contexto aparecen subvirtiendo la propia práctica profesor. Así, lejos de explicar el tema central, encontramos una serie de definiciones realizadas desde el sentido común (“Mediterráneo ¡Me / diterráneo! / mar alrededor de tierra / rodeado de tierras”) a partir de tautologías, y figuras retóricas como repeticiones y anadiplosis (“dominado por un sólo / pueblo / por un sólo gobierno / por un sólo imperio / el romano”).

Además de ello, evaluaciones basadas en opiniones personales, anécdotas (“con Mahoma!↑ / que precisamente la próxima semana / la próxima semana / el domingo próximo / periódico de tirada nacional va a sacar una biografía”) y paréntesis temáticos que se intercalan con el tema central. Dentro de este turno, por ejemplo, encontramos, al menos, cinco cambios temáticos que podemos resumir en: (1) identificación de los Visigodos; (2) paréntesis recordatorio en donde hace un salto cronológico al pasado anterior al período que describe; (3) anécdota sobre la biografía de Mahoma o de Jesucristo que aparecerá en el periódico y que rifará entre el alumnado; (4) breve secuencia incrustada para llamar la atención a “López”. Finalmente retoma el tema central de la secuencia (5) “la expansión de los Musulmanes” y lo re-sitúa con la pregunta retórica “¿por qué se deciden atacar España?”, que él mismo responde. Busca recoger así los datos que desea que el alumnado “retenga” y que enumera en “dos cosas”, el por qué del ataque y una segunda cuya pregunta abre una “elicitación”⁷ “¿por qué resultó tan fácil?”. Brian entonces decide participar nuevamente para responder a esta supuesta pregunta de tipo factual⁸ pero de nuevo su turno es solapado y su respuesta redefinida de acuerdo con las propias ideas del profesor. Finalmente, una de las características más importantes dentro de la participación en la construcción de lo que contaba como conocimiento *legítimo* era la de lanzar una máxima, frase hecha o dicho para que el alumnado en coro repitiera, de modo que el conocimiento que se evaluaba no era el académico.

Del mismo modo, la categorización del alumnado como (“no se saben comportar el profesor”), era aprovechada por el profesor durante en el desarrollo de los contenidos para construir un marco de participación moral, en el que contaban más las reflexiones sobre la vida y el futuro, argumentando que “sois jóvenes y todo os importa tres cominos”, que el desarrollo de los contenidos académicos. A través de formas de lenguaje figurado, el profesor se posicionaba como locutor de las sentencias morales de un autor colectivo, la sociedad de acogida. Como por ejemplo, “castigar el cuerpo es castigar el alma”; “Vuelve al camino!” (insinuando que una alumna no ha venido a clase porque no desea comportarse “bien”).

3.2 Lengua: “de uno en uno”

En la clase de Lengua, el mismo grupo de alumnos, aunque en distinto grado, se comportaba de manera contestataria. El profesor les motivaba a una mayor participación a través de secuencias de elicitación en las que les ayudaba con distintas estrategias a llegar a la respuesta “correcta”, pero las rutinas y actividades se veían interrumpidas por constantes “llamadas de atención”. La actividad central era analizar, entre todos y en la pizarra, un grupo de oraciones que permitían al profesor explicar los complementos (directo-indirecto) del verbo, así como los pronombres que permiten reemplazar tales

⁷ Hemos denominado a este tipo de preguntas que abren una supuesta elicitación como “elicitación falsa” debido a que el docente realmente no busca la participación del alumnado, En cuanto un alumno o alumna comienzan a responder él solapa el turno y continúa.

⁸ Igualmente las preguntas que se suelen denominar “*factual questions*”, según Tsui (1995) y que buscan respuestas sobre datos concretos, cobran otro sentido dentro de esta clase, por ello, las identificamos como “*false factual questions*”. Así, lo que cuenta como respuesta correcta es lo que el docente construye a partir de parte de las respuestas que los estudiantes intentan responder, no los datos que demanda.

complementos respectivamente (lo/la- le). Los estudiantes buscaban intervenir así no conocieran las respuestas y por ello, continuamente el profesor tenía que explicitar la norma de “silencio” mientras el participante seleccionado (=legítimo) tenía su turno: (5) *Carolina: (eso no entiendo yo)*⁹

Manuel: no entiendes qué es el análisis sintáctico / bueno pues vamos a explicarlo para que lo sepamos de una vez (())^o // (...) / la sintaxis // { a un estudiante } → José / ¿has terminado de decir lo que estabas diciendo? /

José: sí

Manuel: → ¿Brian? {risas de los alumnos}

Manuel: {escritura en pizarra} / la sintaxis y la morfología

Yesenia: {dirigiéndose a un compañero de la clase} ((()) hostia!)^o

Manuel: Yesenia / ¿te acuerdas que no se puede hablar cuando te da la gana?

Yesenia: sí / sí // lo siento / lo siento {dirigiéndose al profesor}

Manuel: / Brian / ¿te callas?

Brian: (estaba leyendo el libro)^o (5”)

Manuel: la sintaxis y la morfología son dos partes de la gramática / (...) // que dan ocasión a hacer el análisis sintáctico y morfológico respectivamente // → LA sintaxis / analiza la función // y → la morfología / la forma / os lo explico un poco mejor porque quizá con esto no lo entendéis del todo / → la función quiere decir / como su nombre indica / el papel que representa cada elemento dentro de una oración // por ejemplo en esta oración Juan escribe una carta a Pedro / → la palabra Juan representa el papel de sujeto / esa es su función // el análisis sintáctico consiste en decir que aquí Juan es sujeto / (...) AQUÍ es sujeto // → el ANÁLISIS MORFOLOGICO (...) estudia la forma / (...) / una palabra siempre tiene la misma forma // por ejemplo / voy a poner → una comparación para que lo entendáis / → todos los que estamos aquí ahora somos personas / → somos seres humanos / independiente mente de quién sea / → Lady es un ser humano / → Esmeralda es un ser humano / → Ruth es un ser humano y así todos nosotros / PERO las funciones que tenemos son distintas // yo / también soy un ser humano // (,,) / a mí me toca ahora la función de profesor y a vosotros os toca la función de alumnos y alumnas / en otros tiempos yo también fui alumno // tenía otra función distinta // bueno pues con las palabras ocurre algo parecido // (...) // → Carolina / ¿te enteras ya un poquillo de qué es esto? / (3”) ¿no? / ¿todavía no? //

Carolina: (más o menos)^o

⁹ El subrayado muestra la variedad de habla de español de Ecuador que habla Carolina. Pocas veces el alumnado utiliza su propia modalidad de habla dentro de las interacciones, salvo el tono y algunos aspectos de tipo fonético-fonológico nos permiten identificar las distintas variedades de español presentes en el aula.

[Corpus y transcripción Patiño-Santos 1d_E250104L]

Las maneras de co-construir el conocimiento en la clase Lengua se ilustran en este ejemplo. El profesor quiere motivar a la clase completa a comenzar el análisis sintáctico, identificando los complementos del verbo en las oraciones que ha escrito en la pizarra. Selecciona a Carolina para comenzar el análisis de manera oral pero ante la duda de la alumna frente la tarea que debe realizar, el profesor comienza una secuencia explicativa. Esta secuencia se ve interrumpida por llamadas de atención a distintos alumnos (José y Brian), quienes están manteniendo conversaciones paralelas al turno del profesor. Las risas de los demás compañeros alinean al grupo con quienes han infringido la norma de la participación, a lo que el profesor decide ignorarlas y continuar con su explicación. Una vez reinicia su turno, un intercambio paralelo (un enfrentamiento verbal) entre Yesenia y uno de sus compañeros salta del *backstage* (Goffman 1981), al *floor* de la clase, infringiendo nuevamente la “norma de silencio”.

El profesor entonces se dirige directamente a la alumna y de manera enfática y en algún grado coloquial, alineándose con el tono que ha utilizado en el turno anterior, le recuerda la norma alterada. Yesenia se excusa pero el profesor se dirige ahora a Brian para pedirle que haga silencio. El chico da una explicación en voz baja, intervención interpretada por el profesor como una forma de *acting* (D’amato, 1993) que decide ignorar. Retoma así el turno para la explicación que quiere dar y al final del largo turno explicativo comienza una secuencia de elicitación con Carolina para llevarla a identificar la diferencia entre el “análisis sintáctico” y “el morfológico”.

Observamos cómo la gestión de la participación es diferente a la de la clase de Sociales, el profesor controla el tema y las normas de la clase que explicita continuamente al llamar la atención a los alumnos, al tiempo que ignora las intervenciones del mismo interpretándolas como formas de *acting*. Centra así la atención en los contenidos académicos. Asimismo, a diferencia del profesor de Sociales, el de Lengua utiliza una serie de recursos pedagógicos (define, redefine, parafrasea, ejemplifica, compara y hace analogías) para ayudar a sus alumnos y alumnas a coconstruir los conceptos abstractos y hacerlos más cercanos a su realidad.

Desafortunadamente esta gestión de la participación como del desarrollo temático no son suficientes para motivar al alumnado e invitarle a asistir a clase o cumplir con las tareas propias de la cultura escolar. Al igual que en las distintas clases observadas en este centro y en diferentes momentos, el desarrollo de la práctica educativa en la clase de lengua era “diferente”. Los alumnos no cumplían con los deberes, o lo hacían de manera parcial, muchas veces faltaban a clase escondiéndose en los lavabos o ausentándose del centro. Los contenidos seguían siendo los correspondientes al currículum oficial y no había ajustes, a pesar de que el profesor de veía “forzado” a hacer algún tipo de adaptación curricular.

La preocupación por el control de la disciplina evitaba innovar, recurriendo a formas de trabajo cooperativo o por tareas. Por ello, la atención se centraba en un solo alumno, ignorando a los demás, lo que generaba una lucha por el *fronstage*, en la medida en que todos querían ser escuchados. Buscaban entonces auto-seleccionarse para realizar la tarea que demandaba el profesor: leer en voz alta o intentar, de alguna



manera, responder y, en algunos casos, “adivinar” las respuestas. Las formas de participación de muchos quedaban relegadas a la “indisciplina”, a las conversaciones entre ellos y a diferentes formas de *acting* (tirar papeles, enviar sms por el móvil, etc.).

Dos años después, de los 15 alumnos de las clases regulares de Lengua y Ciencias Sociales de segundo B del Evangelista sólo 2 habían llegado a 4º de ESO. Los demás se habían quedado como repetidores en 3º, se habían cambiado de centro escolar, habían derivado a cursos de diversificación, a Programas de Garantía Social y en el peor de los casos habían abandonado la escuela para “ponerse a trabajar”. Algunos estudiantes entendían que en su centro “no se hace nada”, tal como lo explicaba Claudia, una alumna de 3º de ESO del curso escolar 2005/06, “por ejemplo / es que aquí casi / es que aquí no vemos nada / mira / hoy a primera {hora de clase} / nada / a segunda / qué dimos en segunda? / (...) tampoco nada / a tercera / nada “.

4. Discusión final

El estudio etnográfico e interaccional del proceso de distribución de recursos y capitales en los diferentes programas (tanto regulares como de “Atención a la diversidad”) de los cuatro centros de la Comunidad de Madrid estudiados nos permite identificar un abanico de prácticas de distribución y reproducción del conocimiento legítimo. Tales prácticas, tal y como estos ejemplos han mostrado, responden a dos polos relacionados con el grado de concentración de alumnado de origen extranjero.

Un primer polo está constituido por las prácticas socioeducativas de las aulas regulares. Las clases de Sociales de *Planetas* y *Jardines* permitieron ejemplificar esta situación. En ellas se observa una desaparición física y/o simbólica de la diversidad lingüística y cultural ya que, por un lado, la diversidad lingüística y cultural se hace invisible en las aulas y se considera parte de las clases de Compensatoria y/o Aula de Enlace. Por otro lado, la diversidad no desaparece del aula pero sí del espacio de participación al no ser seleccionada para intervenir, al mantener las mismas actividades y demandas de prácticas educativas autoconsideradas como monolingües y monoculturales o al no haber alguna adaptación curricular ni referencia a los contenidos que el alumnado de origen extranjero pudiera saber. En los casos en los que la diferencia se marca, se hace a partir de procesos de señalamiento en los que, de manera, exotizadora el alumno de un país de origen en particular se erige como “representante de su cultura”, tal como lo hemos visto. En este primer polo, lo que cuenta como conocimiento *legítimo* son los contenidos del currículum oficial sin contemplar las diferencias en las formas de ser/hacer de todos los participantes. En la organización secuencial de estas clases predomina la elicitación para responder diferentes tipos de pregunta (factuales y/o de opinión), así como una serie de actividades que cubren repasos con toda la clase, exploración de contenidos ya vistos, lectura individual o en voz alta, subrayado, trabajo en parejas o grupal. En resumen, formas variadas de producir y reproducir el conocimiento. En algunos casos, parte de estas formas pertenecen a lo que se ha denominado “safetalk”, that is, interactions to refer to classroom talks that hide the display of academic incompetence and appear to be part of “being doing the lesson” (Chick 1996; Horberger & Chick, 2001).

Un segundo grupo lo conforman los programas de “Atención a la diversidad” en los que el alumnado de origen extranjero, junto con el local que “necesita apoyo escolar”, sale del aula regular a clases paralelas en las que los contenidos así como las actividades se organizan para “compensar las deficiencias que traen”, ya sea por “bajo

rendimiento escolar” como para “ponerse al día con los contenidos del vitae oficial”. Las Aulas de diversificación, Compensatoria, los agrupamientos por rendimiento escolar y, en el caso extremo, un centro escolar, el *Evangelista*, en el que ya no sólo ciertas aulas en particular sino todo un instituto constituye una comunidad de compensación, conforman este complejo grupo. En este último caso, el conocimiento que se legitima y reproduce es el mínimo, a partir de una única actividad a lo largo de las clases en las que se busca el control de “la disciplina” o educar para la vida (dentro de lo que se considera “correcto”, o no, “presente”, “futuro”, “éxito”, “fracaso” dentro de la sociedad de acogida). No se ofrecen los capitales que permitirían el acceso y la movilidad social del alumnado. El alumnado “latino” de *Evangelista* reproducía un *habitus* que legitimaba el abandono escolar, asentado en la idea de que “la escuela no sirve para nada”, con el consecuente proceso de descapitalización de los conocimientos que traía el nuevo alumnado.

Finalmente, en lo que se refiere a los contenidos que se legitimaban en las clases de Lengua y Sociales, los ejemplos muestran cómo las clases de Lengua se centran en la oralidad y en la enseñanza de vocabulario a través de la práctica controlada, centraba el aprendizaje de funciones pragmáticas mínimas de uso diario (sólo para “sobrevivir”), que no facilitan la adquisición de los recursos lingüísticos necesarios para acceder al sistema educativo regular. La lengua se entiende como un sistema de reglas antes que como un medio de comunicación efectiva en situaciones reales concretas.

Las clases de sociales por su parte legitimaban contenidos y formas de representación que tenían en cuenta una sola perspectiva de tipo eurocéntrico y etnocéntrico. Era bajo esta única visión desde donde procesos como “la inmigración”, la “presencia musulmana en la Península Ibérica” (asociada a “España”), la diversidad cultural de Al Ándalus” y “la importancia del Camino de Santiago de Compostela” se entendían como hechos histórico-político-sociales “verdaderos”. Se legitimaba así una sola manera de ser y de hacer al explicar procesos complejos que requieren explicaciones flexibles e integradoras.

Las situaciones que hemos descrito a través de este abanico de prácticas socioeducativas que legitima el conocimiento nos permiten pensar en la existencia de un sistema educativo paralelo reservado para un alumnado que no tiene los capitales ni recibe los recursos necesarios para participar en el sistema de educación oficial (Carrasco, 2004, Martín Rojo, 2006b). Así, el alumnado que entra en Aulas de Enlace o en Compensatoria usualmente sigue un itinerario alternativo que comporta ir directamente a, o continuar en, aulas de Compensatoria para luego asistir a la Diversificación y en el mejor de los casos a los programas de Garantía Social, cuando no, al abandono escolar.



Referencias

- Alcalá Recuerda, Esther (2006). *Aprendiendo a Comportarse: Normas y Evaluación en la Interacción del Aula*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: towards a Theory of Educational Transmission*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Canagarajah, Suresh (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford. University Press.
- Cazden, Courtney B (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chick, J. Keith (1996). Safe-talk: Collusion in apartheid education. In: Coleman Hywel (ed.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 21-39.
- Colectivo Amani (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- D'Amato, John (1993). Resistance and compliance in Minority Classrooms. In: Jacob Evelyn y Jordan Cathie. *Minority Education. Anthropological Perspectives*. Ablex Publishing. Londres, 181-207.
- Duff, Patricia (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics* 23(3), 289-322.
- Giddens, Anthony 1984 *The constitution of society*. Berkely/Los Angeles: University of California Press.
- Goffman, Erving (1981). Footing. In: Forms of Talk. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 124-159.
- Goldstein, Tara (2003). *Teaching and Learning in a Multilingual School. Choices, Risks, and Dilemmas*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodwin, Charles and Marjorie Goodwin (2004). Participation. In: Duranti Alessandro (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, 222-243.
- Gumperz, John (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, John (1992). Contextualization and understanding. In: Goodwin Charles and Alessandro Duranti (eds.), *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 229-253.
- 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.
- Horberger, Nancy and Keith Chick (2001). Co-constructing school safetime: Safe practices in Peruvian and South African Classrooms. In: Heller, Monica and Marilyn Martin-Jones (eds.), 2001 *Voices of authority: Education and Linguistic Difference*. Westport, Conn.: Ablex, 31-57.

- Labov, William (1970). *The study of Nonstandard English*, Champaign, Ill. National Council of teachers.
- Labov, William (1972a). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Labov, William (1972b). *Language and the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Filadelfia. University of Pennsylvania. Oxford: Blackwell.
- Martín Rojo, Luisa et al. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. CIDE. Madrid.
- Martín Rojo, Luisa (2006b). “Disciplining and resisting in Multilingual Classrooms in Madrid”. In: J. Pujolar y M. Moyer (eds.) 2006 *Immigration, multilingualism and institutions*, Blackwell (en preparación)
- Mehan, Hugh (1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. New York: Longman
- Norton, Bonny and Kelleen Toohey (eds.) (2003). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogbu, John U (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (1): 2-29.
- Ogbu, John U (1993). Frameworks – Variability in Minority School Performance: A problem in Search of an Explanation. In Jacob Evelyn y Jordan Cathie. *Minority Education. Anthropological Perspectives*. Ablex Publishing. London, 83-105
- Pennycook, Alastair (1989). The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly* 23(4), 589-618.
- Philips, Susan (1972). Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In: Courtney Cazden, Vera John and Dell Hymes, *Functions of language in the classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Tsui, Amy B. M. (1995). *Introducing classroom interaction*. London, Penguin.

