



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA, EVOLUTIVA I DE LA EDUCACIÓ

DOCTORAT INTERUNIVERSITARI EN PSICOLOGIA DE L' EDUCACIÓ

DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA MULTICULTURAL

UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA ESCOLARIZACIÓN
DE ALUMNADO INMIGRANTE Y DE CULTURAS MINORITARIAS

TESIS DOCTORAL



AUTOR

FELIPE JIMÉNEZ VARGAS

DIRECTOR

JOSE LUIS LALUEZA SAZATORNIL

BARCELONA, JULIO 2013



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA BÀSICA, EVOLUTIVA I DE LA EDUCACIÓ

DOCTORAT INTERUNIVERSITARI EN PSICOLOGIA DE L' EDUCACIÓ

DISCURSOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA MULTICULTURAL

UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A LA ESCOLARIZACIÓN
DE ALUMNADO INMIGRANTE Y DE CULTURAS MINORITARIAS

TESIS DOCTORAL

AUTOR

FELIPE JIMÉNEZ VARGAS

DIRECTOR

JOSE LUIS LALUEZA SAZATORNIL

BARCELONA, JULIO 2013

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me corresponde agradecer a mi madre Violeta, mi padre Patricio y mi hermano Álvaro por sus diversos apoyos familiares, sin los cuales cualquier proyecto migratorio hubiese estado condenado al fracaso. Sin su apoyo moral y económico mi estancia en Barcelona y esta tesis doctoral habrían sido aún más difíciles e improbables.

Mis agradecimientos también son para Carla, mi compañera, mi mujer, con quien tuvimos la oportunidad de encontrarnos y conocernos en las múltiples dimensiones de Barcelona, entre calles medievales y olores mediterráneos. Aplanando calles por el Raval y compartiendo un café o una cerveza por las plazas de Gràcia, fuimos fraguando una complicidad por el ámbito educativo e inventando soluciones a sus problemáticas actuales. Estoy infinitamente agradecido por aquellas instancias y por haberse convertido en el tiempo, en mi asesora metodológica y co-tutora informal de mi proyecto de investigación.

Gran parte de lo que este trabajo es y plantea también es de autoría de José Luis Lalueza, mi tutor, que corrió el riesgo y tuvo la valentía de aceptar mi invitación a trabajar juntos. Le agradezco por sobre todas las cosas la confianza en creer que tendría la capacidad de decir algo con sentido y relevante, además de su entereza para desarrollar este rol de dirección ante la adversidad que suponen los problemas familiares y el hecho de trabajar en una universidad pública en un país en crisis.

Al equipo de investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI) por haberme acogido entre sus actividades de investigación e intervención y ante todo, por haberme permitido actuar como una verdadera «esponja» con relación a todo su bagaje investigativo y su conocimiento producido en años.

A los profesores Ignasi Vila, Jose Antonio Jordán, Miquel Ángel Essomba y María José Luque por haberme ayudado, directa o indirectamente, a clarificar y construir mi problema de investigación. Ya sea gracias a las conversaciones que tuvimos o bien por la lectura de algunos de sus escritos, sus ideas y sugerencias me remolcaron de varios de los atascos en los que me vi envuelto en los inicios de mi investigación.

A Jordi, Yvonne, María y Paqui del CEIP Baldomer Solà por permitirme entrar en su mundo educativo y desarrollar esta experiencia etnográfica.

A todos con quienes a través de los años construimos una comunidad en la cual sentirnos cómodos: Carla, Abel, Jano, Ale, Daniela, David, Coca, Amine, Pílón, Pablo, Elena, Horacio, Mauro, Claudio, Cristian, Alessandra, Felipe, Jorge Chávez, Jorge Castillo, Sahid, Klaus, Lore, con quienes en distintos momentos, con diferentes intereses y perteneciendo a distintas generaciones, pasamos momentos épicos en Barcelona.

Al programa BECAS CHILE del Ministerio de Educación por la beca recibida para el período 2009-2012 para la realización de los estudios doctorales.

A mis amigos de la vida por la paciencia y por haberlos involucrado a la fuerza a ser parte de este proyecto, debido a la monotonía de mis conversaciones: a Ignacio, Andrés, Gustavo, Tompson, Eduardo, Papier, Pablo, Noxes y ratón.

A Verónica López, Vicente Sisto, Carmen Gloria Núñez, Paula Ascorra y Carmen Montecinos quienes desde esta orilla del mundo, en Chile, nos han abierto los brazos y las puertas junto a Carla en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Finalmente, y por qué no, gracias a la vida que me ha dado tanto.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	10
PRIMERA PARTE	17
1. Problematización	18
1.1 Planteamiento del problema	18
1.1.1 La trayectoria investigativa	18
1.1.2 Preguntas de investigación	23
1.1.3 Objetivos de la investigación.....	24
1.2 Antecedentes del problema	25
1.2.1 Cambios socioculturales.....	25
1.2.2 Inmigración	27
1.2.3 Nueva configuración de la escuela: problemáticas.....	30
1.2.4 Nueva configuración de la escuela: desafíos	35
SEGUNDA PARTE	38
2. Marco teórico	39
2.1 Modelos sociopolíticos de gestión de la diversidad cultural	40
2.1.1 El modelo bidimensional de aculturación de John W. Berry	42
2.1.2 Los modelos de gestión de la pluriculturalidad de Hubert Hannoun....	45
2.1.2.1 Enfoque asimilacionista	47
2.1.2.2 Enfoque multiculturalista.....	49
2.1.2.3 Enfoque interculturalista.....	53
2.1.3 El modelo de Carlos Giménez Romero	57
2.2 Modelos educativos de atención a la diversidad	63
2.2.1 El rol de la escuela moderna.....	64

2.2.2 La tipología del colectivo AMANI.....	66
2.2.2.1 La escuela excluyente	66
2.2.2.2 La escuela segregacionista	68
2.2.2.3 La escuela asimilacionista	70
2.2.2.4 La escuela multiculturalista.....	75
2.2.2.5 La escuela interculturalista.....	79
2.2.3 La tipología de UNESCO.....	85
2.2.3.1 Escuelas basadas en el paradigma de la discriminación cultural	89
2.2.3.2 Escuelas basadas en el paradigma de transición cultural.....	89
2.2.3.3 Escuelas basadas en el paradigma del pluralismo cultural	90
TERCERA PARTE	91
3. Síntesis y apertura.....	92
4. Marco metodológico.....	94
4.1 La adscripción paradigmática.....	94
4.2 La perspectiva etnográfica	96
4.3 La etnografía en el ámbito educativo	98
4.4 Nuestros participantes y nuestro contexto de investigación	102
4.4.1 El contexto microsistémico.....	103
4.4.2 El contexto exosistémico.....	104
4.4.3 El contexto macrosistémico.....	106
4.3 Diseño metodológico	109
5. Análisis y resultados	112
5.1 Análisis denso de las observaciones: imponderables de la vida del aula	112
5.1.1 Estructura general	116
5.1.2 Estructura de la tarea académica	121
5.1.3 Dinámica de la participación, interacciones y vínculo	146

5.1.4 Dinámica de la convivencia	156
5.1.5 Estructura de atención a la diversidad	166
5.2 Análisis denso de las entrevistas: caparazones del discurso docente.....	181
5.2.1 Entorno.....	184
5.2.2 Culturas minoritarias.....	188
5.2.3 Escuela.....	193
5.2.4 Alumnado	214
5.2.5 Labor docente	225
CUARTA PARTE	240
6. Discusión de los resultados.....	241
6.1 Prácticas pedagógicas: un diálogo con los referentes teóricos.....	242
6.2 Prácticas discursivas: un diálogo con las prácticas pedagógicas	257
7. Conclusiones: síntesis y apertura 2.0	270
7.1 De naturaleza conceptual	271
7.2 De naturaleza metodológica	274
7.3 De naturaleza pedagógica.....	276
7.4 De naturaleza meta-reflexiva.....	279
7.5 De naturaleza proyectiva.....	283
8. Bibliografía.....	286

“Hace ciento treinta años, después de visitar el país de las maravillas Alicia se metió en un espejo para descubrir el mundo al revés. Si Alicia renaciera en nuestros días, no necesitaría atravesar ningún espejo: le bastaría con asomarse a la ventana”
(Galeano, Patas arriba: la escuela del mundo al revés)

INTRODUCCION

Aun cuando gran parte de las sociedades europeas han sido históricamente diversas con relación a la estructura de su población, es cierto además que en los últimos veinte años muchas de ellas han sufrido un proceso de mutación en su composición demográfica a partir de la diversidad aportada por los fenómenos migratorios contemporáneos. La crisis económica y política que atraviesan desde el año 2010 de manera visible algunas sociedades europeas como resultado de la crisis financiera estadounidense (Navarro, Torres & Garzón, 2011), reafirman no sólo los peligros del efecto dominó de la globalización sino que añaden un nuevo elemento a la ya compleja realidad que viven en la actualidad países europeos con relación a la forma en que se gestiona socialmente la diversidad cultural. Sin ir más lejos y contra todo pronóstico, si miramos las cifras de la población de Cataluña podremos observar que pese a la situación de crisis, el porcentaje de población extranjera se ha mantenido relativamente estable en los últimos cuatro años, correspondiendo a un poco más del 15%¹.

En este nuevo escenario caracterizado por los cambios demográficos que han afectado todos los escenarios sociales y marcado al mismo tiempo por la necesidad de construir nuevos referentes para comprender los fenómenos sociales y organizarlos racionalmente, contamos sin embargo con algunas certezas que forman parte de algunos puntos de partida de nuestra investigación.

La primera certeza y punto de partida es el hecho de asumir que vivimos en un mundo donde el viaje, los traslados y los intercambios han venido a reemplazar al reposo, el asilamiento y el anonimato (Esteban, Vila y Bastiani, 2010). Prueba de ello es la manera en que en el ámbito educativo se ha multiculturalizado el alumnado de la gran mayoría de las escuelas públicas a propósito de los procesos de reagrupamiento de familias inmigrantes. Esta multiculturalización del alumnado proveniente de la inmigración se ha sumado a la diversidad interna aportada por la pertenencia del alumnado y sus familias a diferentes comunidades

¹ Información disponible en www.idescat.cat/poblacion

autónomas así como a la etnia gitana misma. Ahora bien, aun cuando los discursos oficiales respecto a la recomposición del alumnado en las escuelas enfatizan la necesidad de entender y aproximarse a la diversidad cultural desde la óptica del enriquecimiento mutuo y el intercambio (Ayuntamiento de Barcelona, 2010; Departament d' Educació, 2009), lo cierto es que es un fenómeno que no ha estado exento de problemas y críticas, situación que la convierte más bien en una problemática.

La escolarización de alumnado perteneciente a minorías étnicas o a colectivos inmigrantes, que en algunos casos ha significado la convergencia con alumnado autóctono en las mismas aulas pero que en otros ha supuesto la creación de ghettos escolares, está lejos de poder ser valorada en términos generales como una experiencia exitosa (Garreta, 2011). Más bien lo contrario, la literatura especializada y la investigación educativa disponibles advierten los peligros y las consecuencias que la forma de educación actual tienen para el alumnado, tanto para los pertenecientes a la cultura catalana como para los pertenecientes a culturas minoritarias y/o inmigrantes.

De esta manera una segunda certeza y punto de partida radica en asumir que en Europa y puntualmente en la experiencia de Cataluña, se ha avanzado mucho en materia investigativa y se cuenta por tanto con un diagnóstico inicial muy claro respecto a las principales causas de las principales problemáticas, sin embargo se está muy lejos todavía de encontrar las fórmulas válidas que permitan resolver dichos problemas que se presentan en los contextos educativos multiculturales (Essomba, 2012). Problemas de absentismo, abandono, fracaso escolar, bajo rendimiento, discontinuidades familia-escuela son algunos ejemplos de situaciones que han sido documentadas a través de la investigación educativa y que demuestran que la oferta escolar hacia un grupo importante de alumnado minoritario e inmigrante está lejos de ser una experiencia positiva, equitativa, enriquecedora y estimulante. Si bien existen múltiples explicaciones para cada una de estas situaciones, es un hecho que muchas de ellas convergen en la explicación que señala que las escuelas han funcionado como instituciones que no han sabido

responder a los cambios socioculturales y que han seguido funcionando bajo los mismos principios y parámetros. Esta rigidez en la respuesta educativa ha tenido como consecuencia que las escuelas se han transformado en instituciones predatorias, en la medida que han contribuido a extinguir categorías sociales e inhibir la diversidad cultural al interior de ellas (Appadurai, 2007).

Esta idea nos lleva a plantear la tercera certeza y punto de partida de nuestra investigación, el hecho que en los últimos años se ha dado mucha importancia en contar con información comparada de la forma en que los diferentes países han respondido a los retos del multiculturalismo en educación, pero se ha puesto poco énfasis en reconstruir las condiciones que las escuelas ofrecen para ello (Carrasco, Pámies & Narciso, 2012). Esta escasa importancia en conocer las condiciones en que los procesos de escolarización en contextos multiculturales tienen lugar pasa porque la investigación educativa ha privilegiado el empleo de metodologías que no necesariamente garantizan el acercamiento y la comprensión de la escuela con la profundidad que sería esperable (Rockwell, 2009).

Este contexto y horizonte mayor, marcado por la existencia de profundos cambios socioculturales en las sociedades actuales y particularmente del alumnado de las escuelas, caracterizado por los (inter) cambios y donde la incertidumbre y la diáspora se constituyen en la norma, un contexto donde falta una aproximación investigativa más situada hacia las escuelas que permita aportar evidencias para encontrar soluciones a los principales problemas educativos, es el lugar donde se inscribe nuestra investigación.

Este trabajo nace como respuesta a este contexto y al estado actual de muchas escuelas y lo hace desde el desencanto pero al mismo tiempo desde la convicción: desencanto por la forma en que transcurren los procesos educativos para muchos alumnos y alumnas, los cuales muchas veces entorpecen las posibilidades de atribuir sentido a la experiencia escolar y que al mismo tiempo obligan a una escolaridad cargada de conflictividad producto de la inhibición de las diferencias culturales; convicción en que las escuelas y el profesorado irán tomando

conciencia de manera progresiva que formas más complejas de gestionar y atender la diversidad cultural, como son la educación intercultural y la educación inclusiva, no son modismos ni valores agregados a la oferta educacional, sino una necesidad de primer orden y por tanto algo inaplazable.

Una aproximación etnográfica a las prácticas pedagógicas que desarrolla el profesorado en contextos educativos multiculturales así como las prácticas discursivas que construye con relación a la escolarización de alumnado minoritario y/o inmigrante, es un formato de investigación que nos ha permitido no sólo describir y conocer dichas prácticas docentes, sino que establecer un conjunto de interpretaciones a partir del diálogo de los datos, que se han traducido finalmente en la identificación de obstáculos y oportunidades para el desarrollo de prácticas educativas inspiradas en una perspectiva intercultural e inclusiva.

Si hay un planteamiento que ha sido fuertemente evidenciado en la literatura disponible es la falta de articulación y/o coherencia entre las prácticas pedagógicas y las prácticas discursivas del profesorado en materia de diversidad cultural (Essomba, 2006; Garreta & Llevot, 2003; Rockwell, 1985), planteamiento que es reforzado en este trabajo, pero al mismo tiempo complejizado ya que como veremos a lo largo de la investigación, tanto en las prácticas pedagógicas, vale decir aquello que ocurre de facto en el aula, como en las prácticas discursivas es posible reconocer la coexistencia y muchas veces el solapamiento de diferentes maneras de organizar la diversidad cultural en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La intencionalidad que hay detrás de este trabajo no es la de hacer ni una apología de la educación intercultural e inclusiva en el sentido de presentarlas como un antídoto para el mejoramiento de la educación en contextos multiculturales, ni tampoco el de criminalizar y denunciar aquellas prácticas docentes que presentan una mayor inclinación hacia modelos segregacionistas, asimilacionistas o excluyentes de gestionar la diversidad cultural. Nuestra intención pasa más bien por ofrecer un conjunto de hallazgos, reflexiones y discusiones a partir de un

estudio de caso que permitan contribuir a la discusión actual en el tema que nos convoca y que aporten por tanto en no sólo problematizar algunos referentes teóricos comúnmente utilizados, sino además ofrecer luces de aspectos pedagógicos y discursivos sobre los que habría que poner especial atención para hacer de las escuelas multiculturales un espacio de aprendizaje genuino y de desarrollo para todos y todas sus participantes.

Hemos organizado nuestro trabajo en cuatro partes.

En la primera de ellas hemos incorporado el planteamiento del problema así como sus antecedentes. Como parte del planteamiento del problema se incluye la explicación de la trayectoria investigativa, es decir la manera en que este proyecto de investigación fue tomando forma y vida así como las preguntas y los objetivos sobre los que pretende dar cuenta. En los antecedentes realizamos un recorrido por los principales cambios socioculturales de las sociedades contemporáneas, fundamentalmente de los movimientos migratorios, y cómo éstos han promovido una nueva configuración de la escuela con relación a sus problemáticas y desafíos.

La segunda parte está destinada a revisar un conjunto de referentes teóricos que actúen como plataforma de nuestro trabajo y en el cual hemos revisado un conjunto de modelos sociopolíticos de gestión de la diversidad así como un conjunto de modelos socioeducativos de gestión de la diversidad cultural. Para este segundo caso hemos privilegiado el uso de dos tipologías que permiten caracterizar las distintas variantes o modalidades a partir de las cuales las escuelas organizan la diversidad cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En un tercer apartado hemos agrupado los referentes metodológicos relativos a la elección paradigmática que tomamos, el diseño y los participantes de nuestra investigación, así como los principales resultados obtenidos tanto de las observaciones de aula realizadas (prácticas pedagógicas) como de las entrevistas en profundidad (prácticas discursivas).

Finalmente la cuarta parte está destinada a la discusión de los resultados obtenidos, discusión que hemos organizado a partir de diálogos entre los referentes teóricos y las prácticas pedagógicas, así como entre éstas y las prácticas discursivas, y un conjunto de conclusiones de diversa naturaleza que se constituyen en la principal contribución de nuestra investigación.

PRIMERA PARTE

1. Problematización

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 La trayectoria investigativa

El presente trabajo de investigación comienza informalmente en el año 2009 como parte de la realización del prácticum investigador del máster en psicología de la educación, en el Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Dentro del conjunto de actividades que en el grupo se realizaban, las cuales combinaban la parte investigativa con la intervención profesional, me incorporé inicialmente a una de ellas, el *Proyecto Trovadores*², que desde mi punto de vista, correspondía a la actividad medular del trabajo realizado por el grupo. Inspirados por los planteamientos y desarrollos de Michael Cole en torno a la psicología cultural (Cole, 1999) y su aplicación a la intervención educativa (Cole, 2006), los miembros del grupo de investigación venían hace años llevando a cabo un proyecto de investigación-acción cuya finalidad era la inclusión escolar y social de alumnado perteneciente a minorías étnicas. Como la situación demográfica -de España y Cataluña fundamentalmente- de la década de los noventa era bastante distinta de la que somos parte hoy, el trabajo se centraba exclusivamente con alumnado perteneciente al pueblo gitano. Desde el punto de vista interventivo, el proyecto impulsaba la creación de comunidades de práctica para promover la adquisición y el desarrollo de competencias básicas a través del trabajo colaborativo del alumnado; desde el punto de vista investigativo, el proyecto buscaba comprender qué cambios y movimientos significaba desde el punto de vista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la configuración de un nuevo contexto de actividad.

² Proyecto Trobadors en catalán, que inspirado en el personaje que a través de la poesía y la música contaba historias en la Europa medieval, refleja la naturaleza narrativa de las actividades realizadas en él por sus participantes.

Mi participación en dicha actividad estuvo centrada en la parte investigativa llevando a cabo un proceso de acompañamiento a algunos maestros y maestras que desarrollaban la actividad, así como la observación y registro de aquellos elementos que cumplieran con el objetivo señalado anteriormente. Sin embargo, durante las primeras visitas al centro en el cual colaboré y luego de acompañar y observar el desarrollo de la actividad, se me planteó una primera dificultad que se transformó rápidamente en una pregunta que urgía responder. ¿Cómo evidenciar cambios o destacar eventos relevantes desde el punto de vista investigativo de un proyecto de innovación educativa sin conocer el contexto en el cual me encontraba? Llevaba algo más de un año viviendo en la ciudad de Barcelona, que de alguna manera me otorgaba algunas pistas y luces para descifrar los contextos sociales multiculturales; había trabajado por cerca de tres años en centros públicos en zonas periféricas en Santiago de Chile, mi ciudad natal. Pero era prácticamente nula mi experiencia en torno a la vida en los centros escolares de zonas periféricas de Barcelona. Fue a partir de esta constatación que decidí destinar mis esfuerzos investigadores a observar y conocer la vida en el centro en el cual participaba.

Luego de un semestre acompañando el desarrollo de la actividad, que consistía en la creación de narraciones digitales a través del trabajo colaborativo del alumnado, pude ir reconociendo algunos elementos centrales de la forma en que tenían lugar los fenómenos educativos en este tipo de contextos. Pude constatar inicialmente la alta heterogeneidad en la composición del alumnado, pude observar las implicancias de la creación de grupos heterogéneos de trabajo que desde mi punto de vista consistían en fortalezas y otras en debilidades, logré encontrar ciertas regularidades en las relaciones que se establecían entre maestros, maestras y alumnado, así como entre ellos mismos a la hora de llevar a cabo un proyecto común. De todo ese conjunto de observaciones realizadas y de los hallazgos que desde mi punto de vista había hasta entonces encontrado, aquello que más despertó mi interés fueron las dificultades que parte del alumnado experimentaba para incluirse exitosamente en las actividades que el proyecto promovía; comenzó a convertirse en una preocupación el hecho de verificar que aun en el contexto de una actividad cuya finalidad era la inclusión, pudiesen darse situaciones

sistemáticas de exclusión –tanto física como simbólica- de una parte importante del alumnado que formaba parte de ella. Esta preocupación me llevó a retomar algunas de las primeras lecturas realizadas en torno a la temática de la inclusión escolar, desarrolladas y revisadas con el profesor Miquel Essomba durante la formación en el Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (Essomba, 1999, 2006).

Durante el segundo semestre de acompañamiento de la actividad, y con un poco más de experiencia en terreno así como de una revisión teórica en torno al rol y los desafíos de los maestros y maestras en contextos de diversidad cultural, focalicé mi trabajo de observación en las prácticas docentes. En función del acompañamiento a una maestra y un maestro del mismo nivel, pude ir encontrando ciertas regularidades y ciertas diferencias entre ellos en torno a la manera en que éstos organizaban los procesos de enseñanza y aprendizaje – bajo los principios de la actividad- y sus implicancias para la inclusión de alumnado que presentaba mayores dificultades.

Si bien la composición del alumnado en estos dos cursos era prácticamente similar –un alto porcentaje de alumnado perteneciente al pueblo gitano y otro porcentaje compuesto por alumnado procedente de Asia, África, América y del resto de Europa-, las formas de gestionar la diversidad por parte del profesorado se me presentaron con ciertos matices. Nuevamente surgió como una preocupación el hecho de que un número importante de alumnado inmigrante no recibiera las mismas ayudas que otros, impidiendo de esta manera que éstos pudieran beneficiarse igualitariamente de los objetivos de la actividad que estábamos llevando a cabo desde la universidad, a partir de un trabajo colaborativo con el centro.

Tras revisar y comenzar a sistematizar mis diarios de campo noté que sobresalían las anotaciones en las cuales destacaba una actitud negligente y muchas veces discriminatoria por parte del profesorado hacia alumnado perteneciente a culturas minoritarias. Intentando explicar estos eventos hipoteticé preliminarmente que

estas situaciones podrían ser atribuibles al hecho de una cierta falta de experticia y familiaridad hacia la configuración poco tradicional que la creación de comunidades de práctica suponen, y que dichas situaciones correspondieran más bien a un subproducto de ello más que a una forma más o menos estable y explícita de la maestra y el maestro hacia el alumnado minoritario. Esta segunda dificultad investigativa que surgió dio lugar a una segunda pregunta que era pertinente responder ¿son las dificultades de inclusión del alumnado una consecuencia generada en el marco de la configuración que este nuevo sistema de actividad educativo propone? Mi impresión fue que no sería posible responder a esta compleja pregunta desconociendo las actividades de aula ordinaria del mismo maestro y maestra involucrados en la actividad, sin poder comprender en profundidad los procesos de enseñanza y aprendizaje que éstos desarrollaban como parte del proceso de escolarización, organizados bajo los parámetros propios de su competencia, amparados ciertamente en los lineamientos propuestos por la escuela como contexto mayor. Es de esta manera que hacia el final de ese segundo semestre del año 2010 y parte del primer semestre del siguiente año escolar, previa autorización y acuerdo con cada uno de ellos, comencé a acompañar a ambos en sus clases ordinarias.

Lo expuesto hasta el momento ha sido mostrar el recorrido por el cual como investigador he ido configurando una temática y problemática que desde el punto de vista educativo, plantea ciertas interrogantes y desafíos que exigen respuestas. De esta manera, el inicio de este conjunto de nuevas observaciones de aula señalados anteriormente, sella formalmente el inicio de este trabajo de investigación que se enmarca en términos amplios en el horizonte de las formas de gestión del profesorado en torno a la diversidad cultural en las escuelas. Si bien una exposición y análisis más detallado y agudo de las siguientes observaciones – así como de las anteriores- es tema de próximos apartados de esta tesis, vale presentar algunos elementos generales que nos permitan arribar a la pregunta de investigación y los objetivos de este trabajo de investigación.

Luego de varios meses de acompañamiento de aula y un número significativo de instancias de observación pude constatar algunos acontecimientos que me permitieron responder la pregunta que originó este nuevo paso investigativo: las situaciones de exclusión que atravesaba una parte importante del alumnado participante del proyecto no era propio de la configuración de la actividad, puesto que se repetía de manera recurrente e incluso de manera más evidente en los espacios educativos ordinarios. Lo que inicialmente parecía ser el resultado de la implementación de formas de organización colaborativa del alumnado –con las implicancias que ello supone para el rol docente- se mostró abiertamente como un fenómeno habitual ante formas de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera tradicional. Situaciones vistas en clases de lengua, matemáticas, conocimiento del medio, tutoría y plásticas dejaron en evidencia un patrón de funcionamiento docente caracterizado por formas de organizar las actividades de aula de tal manera que, alumnado perteneciente a minorías étnicas o perteneciente a culturas minoritarias que presentaban algún tipo de barreras para el aprendizaje y la participación –como resultado de su escaso manejo de la lengua vehicular, en función del origen cultural, o bien producto de formas particulares de personalidad- eran protagonistas de instancias de exclusión y discriminación por parte del profesorado y el grupo de pares. Respecto a las posibilidades de seguir las lecciones, de participar en ellas, de recibir atención y retroalimentación por parte del profesorado así como del trato recibido por el grupo curso, la distribución de éstas distaban de manera significativa de guiarse por principios de igualdad educativa.

Este nuevo hallazgo, que en cierta forma ofrece un panorama de cierta regularidad en la forma de organizar los procesos educativos por parte de los maestros, sin lugar a duda que plantea una problemática necesaria de ahondar si, siguiendo los planteamientos actuales en torno a las formas idóneas de gestionar la diversidad cultural en las escuelas, es decir aplicando los principios de la interculturalidad en la educación, nos parece que éstos son los más aconsejables y urgentes.

Es de esta manera que, al considerar en conjunto el proceso llevado a cabo hasta el momento, nos parece pertinente preguntarnos por aquello que está a la base de las prácticas que desarrollan los maestros en contextos de diversidad cultural; nos parece necesario poder explorar y comprender aquello que condiciona las prácticas concretas que llevan a cabo los maestros en el proceso de escolarización del alumnado. Dicho de manera inversa, lo que nos interesa conocer y comprender son los discursos que los maestros construyen en torno al trabajo profesional en contextos de diversidad cultural. Consideramos que en la medida que éstos discursos condicionan las prácticas docentes, conocerlos se presenta como un requisito ineludible para a partir de ellos, poder pensar y configurar nuevas formas de intervención educativa que se inspiren en los planteamientos de la educación intercultural e inclusiva.

1.1.2 Preguntas de investigación

Es en función de las reflexiones presentadas en el apartado de la trayectoria investigativa que la pregunta guía de nuestra investigación es la siguiente:

¿Qué prácticas discursivas y prácticas pedagógicas construye y desarrolla el profesorado en torno a la gestión de la diversidad cultural en contextos educativos multiculturales?

Esta pregunta central puede descomponerse en un conjunto de preguntas que estarán presentes y guiarán diversas etapas y partes de nuestra investigación:

- a) ¿Qué relaciones se pueden establecer entre las prácticas discursivas y pedagógicas del profesorado con los modelos de gestión de la diversidad en las escuelas?
- b) ¿Son estas prácticas discursivas y pedagógicas coherentes con los planteamientos y lineamientos provenientes de la educación intercultural e inclusiva?

- c) ¿Qué dificultades y/o obstáculos presentan estas prácticas discursivas y pedagógicas para avanzar hacia una perspectiva intercultural e inclusiva en materia de escolarización?
- d) ¿Qué fortalezas y oportunidades pueden evidenciarse tanto en las prácticas discursivas como pedagógicas para avanzar hacia una perspectiva intercultural e inclusiva en materia de escolarización?
- e) Finalmente, ¿qué recomendaciones y sugerencias pueden establecerse para contribuir a que dichas prácticas se muevan en la dirección de la educación intercultural e inclusiva?

1.1.3 Objetivos de la investigación

En virtud tanto de las reflexiones planteadas anteriormente como de las preguntas que guían nuestra investigación, los objetivos que se proyecta satisfacer son:

- Conocer las prácticas pedagógicas que el profesorado desarrolla en un contexto educativo multicultural y con presencia de alumnado minoritario y/o inmigrante
- Comprender las prácticas discursivas que el profesorado construye en torno al fenómeno migratorio y su rol profesional en la escolarización del alumnado minoritario y/o inmigrante.
- Conocer de qué manera, con qué características e implicancias los discursos que el profesorado construye en torno al fenómeno migratorios y su rol profesional en la escolarización del alumnado minoritario y/o migratorio, condicionan sus prácticas pedagógicas en contextos multiculturales.
- Establecer los obstáculos y oportunidades que las prácticas docentes (pedagógicas y discursivas) presentan para el desarrollo de la educación intercultural e inclusiva.

1.2 Antecedentes del problema

Una vez que se ha planteado lo que hemos denominado nuestra «*trayectoria investigativa*», así como las preguntas y los objetivos de nuestra investigación, es el momento de poder revisar algunos elementos que nos permitirán situarla y contextualizarla en el panorama general de nuestras sociedades contemporáneas. No podemos hacer un análisis serio y riguroso en torno a los discursos que los maestros construyen en torno a la diversidad cultural en las escuelas y las prácticas que éstos condicionan, sin atender a los contextos mayores en los cuáles éstos y éstas se circunscriben y cobran sentido. Dedicaremos este apartado por tanto a contextualizar nuestra problemática de investigación.

1.2.1 Cambios socioculturales

En la actualidad nos encontramos inmersos en un escenario en el cual las sociedades contemporáneas llevan aproximadamente 30 años atravesando un período de profundos cambios respecto a sus formas tradicionales de configuración y organización. Este conjunto de cambios ha permitido acuñar los conceptos de globalización y mundialización para graficar las transformaciones que en los planos políticos, económicos y culturales fundamentalmente, han tenido lugar en nuestras sociedades y que han contribuido a modelar un nuevo panorama social. Giddens (1993) define la mundialización como un proceso de alargamiento de los métodos de conexión entre diversos contextos, dando lugar a una red planetaria que a su vez, produce una intensificación de las relaciones sociales a nivel mundial.

Siguiendo a Wagner (1997) podemos ver que en el plano político los efectos de la globalización y mundialización se han traducido principalmente en el debilitamiento dentro las sociedades contemporáneas de la figura del Estado Nacional como centro regulador de la vida social y de la búsqueda por tanto de la cohesión social. Este proceso de desregulación ha provocado por tanto el

surgimiento de nuevas esferas desde las cuales se ejerce el poder, así como un paulatino proceso de privatización en el ofrecimiento de los servicios sociales.

En el plano económico observamos que aquello que mejor define los efectos de la globalización y mundialización corresponde al paso, por un lado, de una economía basada en la producción de bienes a una economía centrada fundamentalmente en la comercialización de servicios; y por otro, a la internacionalización de las relaciones comerciales. Estas dos transformaciones han permitido la aparición y el desarrollo de empresas transnacionales fundamentadas en la especulación financiera.

Finalmente, en el marco cultural el rasgo más predominante de las sociedades actuales corresponde a lo que Bajoit define como una profunda transformación social que correspondería a nada menos que una «mutación cultural» (2003). Esta mutación cultural ha provocado una metamorfosis en nuestras representaciones de la realidad, dando lugar a una compleja tensión entre procesos de homogenización y de diversificación cultural. La mundialización de la que habla Guiddens y su consecuente intensificación de las relaciones sociales no ha hecho otra cosa que cuestionar, modificar y finalmente relativizar las formas tradicionales con que los sujetos seleccionaban los referentes para la formación de las identidades y las culturas locales.

Si bien es posible afirmar que las consecuencias de estos cambios acontecidos en el sistema social actual – graficados ampliamente a través del ámbito político, económico y cultural- son innumerables, para los efectos de este trabajo nos interesa resaltar aquel que desde nuestra perspectiva, cruza y se relaciona con cada uno de los ámbitos señalados. Nos referimos pues al fenómeno de los movimientos migratorios.

1.2.2 Inmigración

Los cambios políticos, económicos y culturales por los que atraviesan las sociedades contemporáneas, a los que conviene además sumar las contingencias propias de cada contexto en particular – de continente, país o localidad-, han provocado que personas de distintos lugares del mundo decidan voluntaria o involuntariamente moverse de un lugar a otro para residir de manera temporal o definitiva en él. De acuerdo a Hannoun factores como las guerras, las persecuciones y las actuales crisis económicas, con las consecuentes dificultades que ellos comportan, contribuyen a la movilidad social de una parte importante de la población (1992). El retroceso de los derechos laborales en los países desarrollados, la precariedad de éstos en los en vía de desarrollo así como el empobrecimiento extremo de grandes zonas del planeta, también son situaciones que contribuyen al incremento de los flujos migratorios (Stiglitz, 2002). Conviene no obstante advertir que según Andebeng Alinqué (2004), los movimientos migratorios han existido siempre, acompañando el desarrollo de la historia humana, por lo que la idea que queremos transmitir es que lo que ha ocurrido los últimos treinta años ha sido una intensificación de dichos flujos migratorios y que dichos flujos obedecen a causas que probablemente pueden ser muy distintas a los flujos migratorios que tuvieron lugar durante la primera mitad del siglo veinte o incluso antes. De hecho puede plantearse que la crisis del petróleo del año 1973 coincide con el inicio de la globalización y con una creciente agudización y diversificación de las migraciones internacionales (Besalú, 2002).

Ahora bien, consideramos que establecer una correlación entre el fenómeno de la globalización y los movimientos migratorios desde una óptica exclusivamente descriptiva es insuficiente, puesto que no permite comprender la problemática en su totalidad. En este sentido adherimos a los planteamientos de Wallerstein (1997) quien desde una perspectiva de análisis crítica, reconoce la globalización como un proyecto profundamente ideológico, como la expresión actual del desarrollo del sistema capitalista, que está dando lugar de manera explícita e intencionada a las formas más brutales de desigualdad social y como consecuencia de ello, al estado de exclusión cultural, social y económica de amplios sectores de la población

mundial. La tensión resultante entre una mirada descriptiva de la globalización y una mirada sociocrítica queda claramente graficada en la siguiente afirmación:

“En efecto, la globalización se presenta como una oportunidad de enriquecimiento e intercambio, pero al mismo tiempo introduce nuevas tensiones en la convivencia entre países y dentro de ellos. Surgen nuevas formas de intolerancia y agresión; aumenta la xenofobia y el racismo y las discriminaciones basadas en diferencias de color, sexo y rasgos étnicos. La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación” (OREALC/UNESCO, 2005b)

De esta manera podemos plantear que si bien los flujos migratorios no han inaugurado el fenómeno de la multiculturalización de nuestras sociedades, sí han permitido y contribuido a hacer de él un fenómeno mucho más acentuado y visible que en otros momentos históricos, produciendo una multiplicación de la diversidad cultural (Carbonell, 1999). Ahora bien, plantear la existencia de un incremento progresivo y sistemático de los movimientos migratorios no implica asumir que dicho fenómeno se presente de manera homogénea al comparar entre sí los distintos continentes, los países que los componen y las diferentes zonas geográficas y administrativas de éstos. Más bien lo que ocurre es que se presenta como un fenómeno con diversos grados de expresión, existiendo lugares en los cuales corresponde a un hecho habitual y otros en los que aún es visto con un cierto aire de novedad y estupefacción. La experiencia de países como Canadá, Inglaterra o Francia sin lugar a duda que demuestran diferencias sustanciales en las formas en que se ha afrontado el fenómeno de los movimientos migratorios³. Independiente del tiempo que estos movimientos lleven presentándose en los distintos países, compartimos los planteamientos de Essomba (2006) quien plantea que con el advenimiento de la globalización, los fenómenos migratorios dejan de tener un carácter coyuntural y transitorio para convertirse en un hecho estructural de determinadas sociedades. Podemos ir un poco más allá aún señalando que la estructuralización de los fenómenos migratorios no pasa ni necesaria ni exclusivamente por la voluntad de los propios inmigrantes, ya que la

³ Se abordarán con mayor profundidad estas diferencias en el apartado correspondiente a los modelos de gestión de la diversidad de nuestro marco teórico.

estabilidad de las economías y los sistemas de seguridad social europeos requerirán de la presencia de más de setecientos millones de trabajadores inmigrantes a lo largo de los próximos cincuenta años, para que ésta sea posible, a propósito del déficit en la población activa autóctona (Carbonell, 1999). En último término, la estructuralización de los fenómenos migratorios contradice la explicación tradicional de éstos a partir de la existencia de ciclos migratorios en los que debería existir finalmente un retorno a los lugares de origen (Grasa, Lafuente, López Cebollada, & Royo, 2006).

Si nos situamos en el contexto inmediato de España y más específicamente en la Comunidad Autónoma de Cataluña –lugar en el cual hemos llevado a cabo nuestra investigación- podemos observar que de acuerdo a las cifras oficiales disponibles⁴ para el año 2001, se contabilizó a un poco más de 257.000 personas extranjeras en situación regular, correspondiente al 4,05% de la población total; diez años más tarde, las cifras nos señalan que la cantidad de personas extranjeras se ha triplicado, habiendo un poco menos de 1.200.000 personas equivalentes al 15,73% de la población total⁵.

La estructuralización de los movimientos migratorios, situación que queda fundamentada a partir de las cifras señaladas, ha tenido como su principal y aglutinadora consecuencia el hecho de obligar a la sociedad receptora, a través de sus principales instituciones sociales, a abrir la pregunta por el lugar de los colectivos inmigrantes en esta sociedad receptora e interrogarse así mismo por las formas más idóneas de gestionar la diversidad cultural resultante. Si bien podría argumentarse que la diversidad cultural interna de España – aportada por las diferentes comunidades autónomas- y la experiencia previa con relación al trabajo con el pueblo gitano son dos situaciones que podrían haber sido suficientes para haber comenzado a responder estas preguntas, no es sino hasta la llegada de la

⁴ Consultados en la página web del Institut d'Estadística de Catalunya

⁵ Debido a que la contabilidad de personas habitantes se realiza sobre la base de los registros de padrones, no hay que perder de vista que puede haber personas que no realicen dicho proceso, y que por tanto las cifras sean más altas que las entregadas oficialmente. Es por ello que éstas deben ser tomadas en cuenta con un valor orientativo.

inmigración extracomunitaria que estas preguntas y la urgencia de sus respuestas, cobran la fuerza suficiente para transformarse en una preocupación y por tanto en una prioridad pública. El hecho que de manera tan veloz España haya pasado en la década de los noventa de ser un país de emigración –hacia los países centrales de Europa y Latinoamérica- a un país de tránsito y posteriormente de sedentarización de la inmigración, lo hace un contexto con una incipiente madurez en la tradición de recibir y gestionar la diversidad cultural a partir de los movimientos migratorios (Cachón, 2002).

Lo que hemos realizado hasta el momento ha consistido en mostrar cómo a partir del fenómeno de la globalización y sus procesos asociados ha tenido lugar un fenómeno de gran alcance mundial que corresponde a los flujos migratorios, y hemos señalado además que dicho fenómeno ha significado para las sociedades receptoras plantear dos complejas interrogantes y buscar sus respuestas. A continuación profundizaremos en esta última idea acotando nuestra exposición al ámbito de la educación y de los procesos de escolarización, pues constituyen el escenario global en el cual se enmarca nuestra investigación. Esta profundización, que implica al mismo tiempo una separación, no pretende suponer que los fenómenos y contextos educativos estén desconectados de los fenómenos sociales, de los económicos y de los culturales. Sin embargo un análisis global se escapa a las pretensiones de este trabajo y nos obliga por tanto a priorizar el contexto educativo. Por tanto lo que revisaremos a continuación es la forma en que los movimientos migratorios han interpelado a la escuela y mostrar a su vez las tensiones que esta relación inmigración-escuela ha supuesto para el ámbito educativo.

1.2.3 Nueva configuración de la escuela: problemáticas

Uno de los escenarios sociales donde con más fuerza se ha notado el énfasis y la magnitud de los fenómenos migratorios ha sido en las instituciones educativas. Si observamos la forma en que ha evolucionado la composición del alumnado en Cataluña en los últimos años, podremos dimensionar la magnitud del fenómeno del

que hablamos. De acuerdo a los datos disponibles para el período escolar 2000/2001⁶, el alumnado de nacionalidad extranjera era de 24.900 correspondiente al 2,5% del total del alumnado escolarizado, mientras que para el curso escolar 2009/2010 el número de alumnos y alumnas de origen extranjero subió hasta alcanzar una cifra de 160.468 correspondiente al 21%⁷. Estas cifras nos permiten ver cómo el fenómeno de la inmigración, ahora desde el punto de vista particular de la escuela, evidencia la tendencia de estructuralización de dichos movimientos.

Por tanto una de las primeras constataciones que podemos extraer con el sólo hecho de mirar la forma en que ha cambiado la demografía de las escuelas, es que ha tenido lugar un fuerte y sistemático proceso de diversificación cultural del alumnado, en el cual a la diversidad interna propia de la escuela misma y su pertenencia a un contexto mayor, se suma la llegada de alumnado proveniente de otros países y otros continentes. A modo de ejemplo, los trabajos de Pàmies (2011) señalan que existen más de 40.000 alumnos y alumnas marroquíes escolarizadas en centros catalanes. Así como éstos y dejando de lado situaciones especiales, las familias inmigrantes han debido escolarizar a sus hijos e hijas de acuerdo a la obligatoriedad que estipula la ley de educación vigente.

A esta nueva configuración sociocultural podríamos añadir otro elemento que permite complejizar aún más la situación de las escuelas ante estos cambios: nos referimos a la forma en que la población inmigrante y extranjera se ha distribuido en el panorama escolar catalán. De acuerdo a las mismas fuentes consultadas es posible ver que el alumnado inmigrante y extranjero no se escolariza de manera proporcional con respecto a la titularidad de los centros sino por el contrario, con una fuerte tendencia hacia los centros de titularidad pública, llegando a corresponder para el curso 2008/2009 a un 81,7% del total. Independiente de las lecturas que de este hecho puedan hacerse, de momento nos basta con resaltar la

⁶ Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012, Secretaria per a la immigració de la Generalitat de Catalunya.

⁷ Cifras de la inmigración en España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

idea de que la llegada de alumnado extranjero a las aulas catalanas no sólo ha sido un fenómeno sistemático y progresivo, sino que a la luz de las cifras, un fenómeno masivo pero al mismo tiempo localizado en un determinado tipo de escuelas. Finalmente, a este fenómeno de concentración del alumnado inmigrante en las escuelas de titularidad pública ha contribuido además la fuga del alumnado autóctono, lo que ha generado por tanto a la configuración de lo que Hannoun (1992) denomina la creación de ghettos escolares.

Lo que cabe realizar ahora a la luz de los datos que hasta el momento hemos planteado consiste en plantear la pregunta por las implicancias y las consecuencias que estas transformaciones en la composición del alumnado han significado para los procesos de escolarización, así como por las tensiones a las que la escuela se ha visto enfrentada producto de estos cambios.

Trabajos de investigación llevados a cabo en el transcurso de los últimos años (Aguado, 2003; Besalú, 2010; Fernández Enguita, 1996; Garreta, 2011; Jordán, 2000; Lalueza, Crespo & Luque, 2010; Leiva, 2010a, 2010b) nos han ofrecido una radiografía bastante completa y lúcida del panorama general de lo que el fenómeno de la inmigración ha supuesto para las escuelas como instituciones sociales. Tomando como referencia los desarrollos realizados en países cuya idiosincrasia los ha llevado a enfrentar con anterioridad este fenómeno –Francia, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos, por citar los más emblemáticos- sus reflexiones y aportaciones nos han advertido de la complejidad y gravedad de las problemáticas que la escolarización de inmigrantes y alumnado perteneciente a minorías étnicas ha supuesto para el sistema educativo en su conjunto. Revisemos algunos planteamientos generales, los que agrupados en tres puntos de entrada nos permitirán configurar un mapa en torno al tema que nos convoca.

En primer lugar, si hay una problemática que ha permitido aglutinar los desarrollos e investigaciones y ha podido dar cuenta de la forma en que la escolarización del alumnado inmigrante se ha llevado a cabo en las escuelas, es la tensión entre el éxito y el fracaso escolar. Si tomamos como punto de partida los

resultados disponibles de la prueba PISA realizada el año 2009⁸, podemos ver con claridad que el rendimiento obtenido por el alumnado autóctono es sensiblemente superior al obtenido por el alumnado de origen inmigrante. Para el caso de Cataluña son 82 puntos promedio lo que separa al alumnado tomando como referencia su lugar de origen. Hannoun (1992), McCarthy (1994) y Perrenoud (1998) desde el campo internacional, así como Besalú & Vila (2007), Jordán (1996) y Lalueza, Crespo & Luque (2009, 2010) en el plano local, han contribuido a la comprensión de este fenómeno y han permitido descifrar las claves para su comprensión. Más allá de indicadores numéricos como el rendimiento académico que muchas veces impide –más que ayuda- calibrar la magnitud cualitativa de una problemática como ésta, estos autores nos muestran que es el alumnado perteneciente a minorías étnicas y/o inmigrante el que con mayor fuerza se ha visto envuelto en situaciones de mayor absentismo escolar, mayor abandono del sistema educativo y mayor participación de éstos en programas especiales. Dentro del campo del fracaso escolar los desarrollos de Banks (1986), Ogbu (1993), Lalueza, Crespo y Luque (2010), y Echeita (2002) han contribuido a complejizar las explicaciones tradicionales en torno al déficit cultural de los grupos minoritarios y/o inmigrantes, resaltando la importancia y los riesgos que las discontinuidades entre la cultura escolar y la cultura familiar tienen al momento de comprender las razones por las cuales parte del alumnado fracasa en la escuela. De forma unánime aunque con matices, estos autores nos advierten de la dificultad o incluso la imposibilidad de lograr el éxito escolar del alumnado minoritario si la escuela como institución se muestra insensible a los cambios sociales y continúa operando, desde el punto de vista de su estructura, funcionamiento y oferta curricular bajo una lógica monocultural, no promoviendo por tanto el despliegue de continuidades entre la cultura escolar y las culturas minoritarias.

En segundo lugar, consideramos pertinente señalar como otra problemática relevante de la escolarización de alumnado minoritario e inmigrante en la escuela pública, aquello relativo a los procesos de socialización y desarrollo, existiendo

⁸ Informe Español, disponible en www.educacion.gob.es

por tanto una tensión entre las necesidades particulares del alumnado y la educación igualitaria, es decir, entre una educación pluralista y una educación de carácter asimilacionista. Investigaciones etnográficas llevadas a cabo por Caballero (2001), Pàmies (2011) y Poveda (2003) nos ofrecen una aguda mirada al interior de las escuelas y aulas con alumnado minoritario y/o inmigrante, y a través de sus resultados y reflexiones, nos han advertido de los riesgos que supone para este alumnado la participación en procesos de escolarización en los cuales los diferentes referentes culturales del alumnado no son tomados en cuenta por la oferta educativa, generando profundas discontinuidades entre la cultura escolar y las culturas de origen del alumnado. Dichas discontinuidades tienen el peligro de dificultar la plena socialización del alumnado minoritario en la escuela catalana, sin que ello suponga necesariamente la renuncia a sus referentes culturales. Al igual que para el caso anterior, las sugerencias realizadas desde el ámbito investigativo coinciden en resaltar la necesidad y pertinencia de incorporar en el espacio escolar las culturas minoritarias de origen ya que éstas cumplen un rol importante no sólo para el aprendizaje de nuevas lenguas, sino que resultan indispensables para el desarrollo armónico del alumnado minoritario y/o inmigrante.

Como tercer elemento, nos parece relevante dar cuenta de la amplia investigación que se ha realizado para aproximarse al profesorado, considerando a éste, como un referente central y protagónico de las formas en que se llevan a cabo los procesos de escolarización en escuelas multiculturales. Más allá de la nomenclatura utilizada para denotar el campo de interés –modos, patrones, modelos, representaciones o imaginarios-, los desarrollos de Merino & Ruíz (2005), Olmos Alcaraz (2010), Leiva (2009; 2010b), Aguado, Gil & Mata (2008) y Jordán (1999) han permitido a la comunidad académica conocer de primera fuente la manera en que el profesorado de este tipo de escuelas ha experimentado estos cambios, las formas en que los han explicado, así como las actitudes que éstos han adoptado hacia el alumnado inmigrante y minoritario, incluyendo por tanto los cambios que eso ha significado para sus prácticas educativas. En términos generales sus propuestas nos han permitido conocer un amplio abanico

de formas, estrategias y modelos que tanto el profesorado en particular, como las escuelas en general, utilizan en su desempeño profesional en escuelas con alumnado minoritario e inmigrante. Sin embargo, es importante dejar en claro que pese a lo anteriormente dicho, compartimos con Essomba (2006) la aclaración de que la mayor parte de la preocupación pedagógica por parte del profesorado en materia de inmigración e interculturalidad, ha estado excesivamente centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en la función didáctica del docente, con lo cual, aspectos más propios de la subjetividad del profesorado, incluyendo los componentes políticos, ideológicos y valóricos que inciden y condicionan su aproximación a la diversidad en la escuela, permanecen aún mayormente inexplorados desde el campo de la investigación educativa. No pretendemos desconocer la importancia que la renovación del repertorio pedagógico tiene para el mejoramiento de las prácticas educativas con alumnado inmigrante, sino centralizar la relevancia que la figura del profesorado y específicamente su actitud, tiene en esta materia y en la superación de las discontinuidades y sus problemáticas asociadas (Banks, 1995).

1.2.4 Nueva configuración de la escuela: desafíos

Problemas de integración, fracaso escolar, absentismo recurrente, obsolescencia de las metodologías y de los contenidos curriculares, aumento de conflictos, trastornos en la construcción de las identidades, desmotivación profesional docente, son algunos de los fenómenos que se han constatado por diversas fuentes de lo que estaba –y continúa- sucediendo en las aulas públicas catalanas.

Ahora bien, si retomamos algunos de nuestros planteamientos expresados al momento de mostrar cómo se ha desarrollado nuestra trayectoria investigativa, podemos observar que frente a este complejo escenario de la educación del alumnado minoritario y/o inmigrante en las escuelas públicas, a lo largo de los años la investigación en este tipo de contextos educativos ha ido logrando una cierta convergencia en proponer que una de las maneras más adecuadas y pertinentes de avanzar hacia la configuración de escuelas en las cuales el éxito

escolar tenga lugar para todo el alumnado, en cuyos procesos de escolarización se reconozca la diversidad cultural y se utilice como principio educativo, y en las que finalmente predomine un discurso positivo hacia el alumnado minoritario y/o inmigrante, consiste en el desarrollo de la educación intercultural (Abdallah-Pretceille, 2001)

No obstante, pese a la enorme producción investigativa en torno a la educación intercultural que se ha ido acumulando a lo largo de los últimos años, sumado a la realización de congresos en los que se han expuesto los resultados de éstas y la creación de una enorme maquinaria orientada a la capacitación de los profesionales de la educación, todo indica que en términos generales y dejando de lado experiencias concretas y aspectos específicos, la educación intercultural en Cataluña continua correspondiendo a un espejismo (Garreta & Llevot, 2003). De acuerdo a los autores, aún queda mucho por resolver de manera que la atención a la diversidad proporcionada por la escuela, pueda definirse como un proceso inspirado en los planteamientos de la interculturalidad.

Somos conscientes de que la transformación escolar es un proceso complejo en la medida que no podemos –ni conviene- perder de vista una mirada ecológica de la escuela (Bronfenbrenner, 1987), y que por tanto son múltiples los lugares y los niveles desde los cuales se hace necesario contribuir para avanzar hacia el desarrollo de la educación intercultural. Nuestra investigación, como lo hemos dejado constatado a través de la pregunta y los objetivos que nos hemos planteado, pretende ser un aporte desde el ámbito del profesorado y más específicamente desde la comprensión de la manera en que éste construye discursos en torno a la tensión migración-escuela, y en qué medida dichos discursos condicionan los modelos de gestión de la diversidad que rigen sus prácticas educativas.

No está de más advertir que nuestra aproximación investigativa no es neutra, ni pretende serlo. Por el contrario, es profundamente ideológica: adherimos con la mayoría de los autores citados en la necesidad y urgencia de un replanteamiento radical en las maneras de entender la educación a la luz de las transformaciones y

los desafíos que plantea una nueva composición del alumnado en la escuela pública. Adherimos también al planteamiento de que la manera más adecuada de avanzar en esta materia es *interculturalizando* la educación actual, con todas las implicancias que para las culturas, políticas y prácticas escolares ello supone.

Finalmente, desde una perspectiva performativa del rol de las ciencias sociales (Shotter, 1989) compartimos plenamente la idea expresada por Vinyamata (2003) que las ciencias sociales no se inventaron sólo para escribir crónicas, para retratar el mundo y la conflictiva manera en que éste se desenvuelve, sino también para intervenir en la mejora de las condiciones de vida y en la resolución de las problemáticas que afectan a las sociedades. Si hay algo que caracteriza consistentemente a la educación intercultural es el hecho de que debe su surgimiento y desarrollo a los vacíos e incompletitudes de las formas tradicionales de pensar la educación, y específicamente en la manera en que se ha utilizado para abordar la diversidad cultural en la escuela, en la medida que éstas no han logrado configurar espacios sociales cohesionados y equitativos para toda su población, independiente del origen social y/o cultural de sus miembros.

SEGUNDA PARTE

2. Marco teórico

En la problematización de nuestra investigación mostramos que con la llegada de alumnado minoritario y/o inmigrante a las escuelas éstas han debido enfrentar la complejidad del fenómeno migratorio en la medida que la «homogeneidad» tradicional del alumnado y de la oferta educativa por tanto, ha sido fuertemente cuestionada y tensionada ante la multiculturalización del alumnado. Estos cuestionamientos y tensiones han hecho que la escuela en tanto institución haya ido probando, ensayando e implementado en el tiempo diversas maneras y estrategias para afrontar este nuevo panorama de diversidad cultural. Esto significa que al hacer una genealogía de las formas en que la escuela ha tratado el tema de la diversidad cultural, podremos encontrar múltiples maneras que se han implementado para enfrentarla.

Lo que nos interesa en este apartado por tanto es poder mostrar de una manera amplia, la forma en que la gestión de la diversidad cultural ha sido entendida y abordada desde el punto de vista social y por ende con consecuencias y prescripciones para el ámbito educativo. Desde un punto de vista ecológico (Bronfenbrenner, 1987) sostenemos que los modelos y las formas de gestión de la diversidad en la escuela –en tanto parte del sistema social- son en cierto modo un espejo de los modos de gestión de la diversidad en la sociedad (Essomba, 2006), razón por la cual consideramos necesario conocer primero este ámbito, para luego ahondar en el terreno educativo. Consideramos que la comprensión del fenómeno de la gestión de la diversidad cultural se simplifica bastante si previo a ello, realizamos una aproximación a las formas que las sociedades europeas en términos generales, han utilizado para organizar la llegada de poblaciones inmigrantes, pensar sus relaciones con la sociedad receptora y definir el lugar de cada una de ellas en la vida social.

Si bien nuestra selección presentará tipologías que en ocasiones dejan entrever una lógica cronológica o evolutiva, esto no significa necesariamente que los modelos de gestión de la diversidad se presenten únicamente de manera lineal en

el tiempo. Muy por el contrario, los modelos de gestión de la diversidad cultural aparecen y desaparecen en el tiempo, se visibilizan y ocultan con mayor o menor intensidad, conviven o se superponen unos a otros, en un movimiento más bien circular o en espiral. Profundizaremos en esta aclaración en la medida que avancemos en nuestro desarrollo.

2.1 Modelos sociopolíticos de gestión de la diversidad cultural

Comenzaremos señalando que «*gestión de la diversidad*» viene a ser la traducción del término *diversity management* que surge en el contexto empresarial anglosajón a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el cual denota una preocupación por la necesidad de considerar la «diversidad» como determinante de lo organizativo, dando lugar por ende a prácticas racionalmente organizativas de dicha diversidad. Sin embargo un concepto que nace en el campo del mundo empresarial pronto comienza a ser considerado útil desde otros ámbitos sociales, fundamentalmente a partir de las necesidades que los cambios demográficos implicaron para la organización social (Essomba, 2008). Una de las principales razones de este cambio demográfico al interior de las sociedades europeas de mediados de siglo lo constituyó el efecto «*búmeran*», y la llegada masiva de personas provenientes de las ex colonias a los países europeos. Es a propósito de este acontecimiento que producto de los debates sociales y académicos en torno a la integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras se van proponiendo y estableciendo distintos paradigmas, que a modo de esquemas o guiones, permitan encarar de forma satisfactoria la gestión de los fenómenos migratorios (Retortillo, Ovejero, Cruz, Arias, & Lucas, 2006), a la luz del reto que dichos fenómenos suponen para el logro de sociedades multiculturales democráticas, cohesionadas e inclusivas.

Como hemos advertido anteriormente, este fenómeno no se presentó de la misma manera en todos los países y por tanto, la respuesta dada por éstos a la gestión de la diversidad emergente también goza de diferencias relevantes de destacar. Ahora bien, independiente de que los puntos de partida puedan ser disímiles, todos ellos han coincidido en no perder de vista que la siguiente idea:

“... qualsevol formulació ideologicopolítica «de futur», i encara més per a tota proposta de com afrontar localment, nacionalment i internacionalment les situacions i processos de diversificació sociocultural, cal partir del previsible maneniment (i fins i tot del seu increment) durant el segle XXI del protagonisme i la rellevància sociopolítica dels pobles indígenes, els grups ètnics i les minories nacionals”⁹ (Giménez Romero, 2009, p. 37)

En esta línea Essomba (2008) sugiere tener presentes cuatro principios que han sido determinantes a la hora de configurar los modelos de gestión de la diversidad cultural. El primer elemento a tener en cuenta de acuerdo al autor son los *valores de la cultura política* dominantes en el país, de manera que aquellos con una visión política más liberal priorizaron los derechos individuales por sobre los colectivos, mientras que los países con una tradición más socialdemócrata, privilegiaron una elección inversa. El segundo aspecto guarda relación con el *porcentaje de población inmigrante/minoritaria*, de modo que países en los que el volumen de población extranjera era escasamente sensible con relación al total de la población generaron modelos de gestión más integracionistas, mientras que aquellos con una alta tasa de población inmigrante o minoritario recurrieron al menos inicialmente, a modelos de gestión menos integradores. El tercer principio a tomar en cuenta es la *tradición cultural* previa a la generación de estos movimientos migratorios. Esto quiere decir que aquellos países cuya composición cultural era previamente más diversa, se mostraron más receptivos con los nuevos ciudadanos mientras que aquellos países cuya composición era más bien homogénea, reaccionaron de manera menos receptiva. Finalmente la *distribución territorial* nos ofrece matices puesto que en aquellos países en que la distribución de la nueva población se ha repartido de manera más o menos equitativa en el territorio supone un grado mayor de complejidad que aquellos en el que la población inmigrante o minoritario ha privilegiado ciertas zonas geográficas, dando lugar a la creación de guetos culturales.

⁹ Cualquier formulación ideologicopolítica «de futuro», y todavía más para toda propuesta de cómo afrontar localmente, nacionalmente e internacionalmente las situaciones y procesos de diversificación sociocultural, hace falta partir del previsible mantenimiento (incluso de su incremento) durante el siglo XXI del protagonismo y la relevancia sociopolítica de los pueblos indígenes, los grupos étnicos y las minorías nacionales.

Si bien desde nuestro punto de vista estos principios no son –ni intentan ser– exhaustivos para explicar la diversidad de los modelos de gestión, sí nos permiten obtener un panorama general que nos posibilite posteriormente hacer una lectura más comprensiva de los modelos que presentaremos.

Lo que haremos a continuación es presentar algunas tipologías que diversos autores han desarrollado para comprender la manera en que las sociedades europeas han abordado la temática y problemática de la gestión de la diversidad cultural en el espacio social, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Aun cuando la senda entre la aparición de una situación problemática y su instauración como temática investigativa es un misterio (Jiménez Gámez, 2004), los desarrollos de estos autores sin lugar a dudas obedecen a la necesidad por parte del ámbito académico y social por desarrollar nuevos marcos comprensivos y líneas explicativas ante la aparición de nuevas problemáticas sociales, enfocadas en los modelos de gestión de la diversidad cultural.

2.1.1 El modelo bidimensional de aculturación de John W. Berry

Podemos definir la aculturación como un fenómeno multidimensional que agrupa un conjunto de cambios y transformaciones psicosociales que tienen lugar a partir del contacto de grupos o individuos de diferentes culturas (Berry, 1980). Es de esta manera que Berry se interesa por conocer las consecuencias e implicancias que el encuentro cultural supone para los miembros de las sociedades multiculturales, pero poniendo el foco de interés en ambos polos de la relación, es decir tanto para los grupos y las personas que forman parte de la sociedad receptora, como para los grupos y las personas pertenecientes a los grupos minoritarios y foráneos. Es importante destacar esto puesto que los desarrollos del autor se realizan a partir del modelo que Gordon (1964) había desarrollado, pero en el cual sólo se toman en consideración los cambios que el encuentro cultural supone para los miembros de los grupos foráneos. Sin embargo, y de acuerdo a Lalueza (2012), resulta necesario considerar que la relación entre el grupo mayoritario y el o los grupos minoritarios es de naturaleza sistémica, lo que quiere decir que no se puede comprender y

explicar sin atender tanto a ésta como a las otras. Es justamente debido a esta idea anterior que Berry (1984, 1997) construye un nuevo modelo en el cual tomará en cuenta la advertencia antes señalada, proponiendo un modelo de aculturación compuesto de dos dimensiones.

Para poder comprender las estrategias utilizadas por los grupos foráneos al entrar en contacto con la sociedad de acogida, así como los modelos de gestión implementados por ésta última, Berry toma en cuenta dos aspectos centrales: por un lado si hay contacto entre ambos grupos y por tanto participación por parte de los grupos foráneos, y por otro lado, si éstos mantienen sus elementos y referentes culturales, producto del encuentro cultural. El siguiente cuadro resume el modelo expuesto por Berry, el cual analizaremos para poder comprender sus alcances.

Figura nº1 de elaboración propia.

	Mantenimiento cultural			
Contacto-Participación	Sí	No	Sí	No
Sí	Integración (A)	Asimilación (B)	Multiculturalismo (E)	Meltingpot (F)
No	Separación (C)	Marginación (D)	Segregación (G)	Exclusión (H)
	Población inmigrante		Sociedad receptora	

Si comenzamos a analizar el modelo bidimensional de Berry siguiendo la asignación de letras que hemos realizado para facilitar su ubicación en la figura, podemos ver que el primer cruce con el que nos encontramos es con el de la **integración** (A), en la cual producto de la llegada de grupos o personas inmigrantes, éstos entran en contacto con la sociedad receptora y participan en la vida social de ella, de tal manera que pueden mantener su propia cultura e incluso incorporar elementos de la mayoritaria sin que éstos entren necesariamente en conflicto. Sin embargo puede darse el caso de que los miembros de los grupos minoritarios entren en contacto y participen de la sociedad mayoritaria, pero al precio de una renuncia y pérdida de sus referentes culturales producto de una incorporación totalitaria de los referentes culturales de la sociedad receptora. En

este caso estamos hablando de la **asimilación** (B), en la cual las diferencias culturales se vuelven incompatibles, teniendo la población inmigrante que optar por las unas o las otras. Podemos ver que para ambos casos, integración y asimilación, existe una voluntad por parte de la población inmigrante de entrar en contacto y ser parte de la vida social que ofrece la sociedad receptora.

Existen por el contrario otras dos opciones en las cuales no cabe la posibilidad de que inmigrantes y autóctonos entren en contacto y que los primeros participen de la vida social de la sociedad receptora. Cuando esta imposibilidad viene determinada por los propios grupos o personas inmigrantes estamos frente al caso de **separación** (c), que sin embargo permite a éstos último mantener su cultura de origen; mientras que cuando esta imposibilidad se suma a la pérdida de los referentes culturales propios, estamos frente al caso extremo de **marginación** (D).

Ahora bien, como señalamos anteriormente, los procesos de aculturación no sólo dependen de la actitud y la disposición que tengan los grupos foráneos sino que es necesario tomar en consideración también las estrategias de gestión impulsadas por la voluntad de las sociedades receptoras. Es así como nos encontramos con el primer caso en el que existe un contacto y participación de ambas partes al tiempo que tanto los grupos foráneos como la sociedad receptora pueden mantener sus referentes culturales, dando lugar a una estrategia de **multiculturalismo** (E), en la cual grupos inmigrantes y sociedad receptora pueden coexistir armónicamente. Cuando la sociedad receptora permite el mantenimiento de las culturas foráneas pero sin que exista un contacto y una participación por parte de los grupos foráneos, estamos frente a una estrategia de **segregación** (F) en la cual se delimita un espacio físico y simbólico de actuación para los grupos inmigrantes. Finalmente, tenemos los casos de **meltingpot** (G) en el que la sociedad receptora acepta el contacto y la participación de los grupos foráneos pero renunciando a sus referentes culturales y adoptando los mayoritarios –un asimilacionismo forzado- y la **exclusión** (H) en la que la sociedad receptora ni permite la participación de los grupos foráneos ni el mantenimiento de sus culturas originarias.

De los planteamientos desarrollados por Berry podemos extraer algunas ideas relevantes para comprender el ámbito de la gestión de la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas.

La primera de ellas consiste en afirmar que la manera en que una sociedad gestiona la diversidad cultural de la población no sigue un patrón único, sino más bien lo contrario, existen varias maneras a partir de las cuales organizar la diversidad cultural, posibilitando y/o dificultando tanto la participación de los grupos inmigrantes o minoritarios, como el mantenimiento, desarrollo y reconstrucción de sus referentes culturales. Una segunda idea relevante es que la comprensión de las formas de gestionar la diversidad cultural no puede desconsiderar las estrategias que los propios grupos inmigrantes desarrollan al entrar en contacto con las sociedades receptoras. Finalmente es importante resaltar la idea que estas categorías planteadas por Berry deben ser tomadas como referentes útiles a partir de los cuales poder hacer una aproximación a los modelos de gestión, pero sin perder de vista que estas categorías perfectamente pueden presentarse de manera complementaria, vale decir, que para ciertos aspectos o ámbitos de la vida social – lo económico, lo lingüístico, la vida privada- puede haber por parte de los grupos foráneos o de la sociedad receptora prácticas o políticas inspiradas en la asimilación, otras en la integración u otras inspiradas en la separación (Sabatier & Berry, 1996), situación que obliga a analizar los procesos de aculturación de manera particular y situada, vale decir tomando como referencia tanto el contexto social en el que ocurren como los grupos involucrados.

2.1.2 Los modelos de gestión de la pluriculturalidad de Hubert Hannoun

A diferencia del modelo desarrollado por Berry en el cual no necesariamente existe una temporalidad en el desarrollo y aparición de las diferentes estrategias de aculturación, la propuesta de Hannoun sí presenta una lógica evolucionista, de manera que cada modelo supone la superación dialéctica de su antecesor, entendiendo por superación la integración de uno de ellos en una totalidad mayor que lo complejiza y al mismo tiempo trasciende (Pérez Soto, 1998). Esta idea es

relevante puesto que mientras que el modelo de Berry se limita al campo de la descripción, la constatación y la sistematización de las estrategias de aculturación entre sociedad receptora y grupos foráneos, la propuesta de Hannoun contempla una valoración con relación a cada uno de los modelos, permitiendo por tanto que se evidencie la perspectiva político-ideológica del autor.

Hubert Hannoun (1992) plantea una tipología de atención/gestión de la diversidad en la que contempla la existencia de tres modelos generales a partir de los cuales organizar la pluriculturalidad de la sociedad. Como lo señalamos en la problematización de nuestro trabajo, estos modelos surgen como respuesta a la pluriculturalidad de las sociedades contemporáneas producto de la movilidad social y la mezcla de culturas esencialmente diferentes, ambos fenómenos anclados en los fenómenos migratorios. Dicho en otros términos, el punto de partida de los planteamientos de Hannoun es la constatación de un cambio cuantitativo y cualitativo en la composición del grupo social a partir de la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio. Este cambio supone por parte de la cultura dominante la puesta en marcha de estrategias explícitas y concretas para gestionar la diversidad cultural resultante. De acuerdo al autor, estas estrategias están determinadas por tres actitudes ante el reconocimiento de la diversidad cultural:

- la actitud negativa, que se manifiesta en el rechazo, la ignorancia o la marginación del otro a razón de su misma alteridad. En esta óptica el otro puede ser incluso considerado como inferior en comparación a la cultura dominante, justamente por no tener los valores admitidos por ésta.

- la actitud aceptativa, que consiste en admitir la alteridad fuera de todo deseo de valoración. En esta perspectiva el otro no necesariamente es considerado inferior o superior con relación a la cultura dominante.

- la actitud positiva, que se expresa no sólo en la aceptación de la alteridad, sino también en ocasiones por la admiración, la curiosidad y el respeto del otro. Desde

este punto de vista por tanto, el otro puede ser considerado una fuente de enriquecimiento mutuo y de inter-cambio.

Cada una de estas actitudes hacia la diversidad cultural nutre por tanto cada uno de los modelos planteados por el autor, los que pasamos a revisar a continuación.

2.1.2.1 Enfoque asimilacionista

El primer modelo planteado por Hannoun corresponde a lo que el llama el **enfoque asimilacionista** y que corresponde de acuerdo a él, al primer intento y a la primera forma de las sociedades europeas para gestionar la diversidad cultural.

Lo primero que podemos decir con relación al enfoque asimilacionista es que ante el problema planteado por la pluriculturalidad social, este enfoque debe ser considerado como la corriente de pensamiento y acción que se podría situar entre las actitudes negativas, ya que para éste la diversidad cultural es un obstáculo y un problema que debe ser corregido y resuelto (OREALC/UNESCO, 2009). En la medida que la diversidad cultural es vista como una amenaza para la cohesión social y la estabilidad de la cultura dominante, la prescripción de este modelo radica en que la integración de los miembros de las culturas minoritarias/foráneas a la vida social supone la internalización de la cultura mayoritaria. Sin embargo –y aquí radica su peligrosidad- la asimilación de la cultura dominante se presenta como un proceso incompatible con el mantenimiento de aspectos culturales e identitarios anclados en la cultura minoritaria. Como señala el autor, la consecuencia inmediata de la predominancia de un modelo asimilacionista en el espacio social es la construcción de un entorno social impregnado de monoculturalismo y etnocentrismo que impide a los miembros de las culturas minoritarias la expresión cultural y por tanto la obliga a su extinción gradual. Como señalan Duschatzky & Skliar (2000), para poder formar parte de la cultura «aceptable», la alteridad debe despedirse de sus marcas identitarias. Citemos un ejemplo que nos ilustre lo planteado hasta ahora.

De acuerdo a Essomba (2006) el republicanismo francés de mediados del siglo diecinueve es un claro ejemplo de cómo opera la lógica asimilacionista en el espacio social, en tanto que éste no distinguía entre ciudadanos e inmigrantes, por lo cual los referentes de la vida social –en la participación política, en el acceso al mercado laboral y la educación- son los propios de la cultura francesa; planteado en otros términos el asimilacionismo francés significa que para ser considerado ciudadano es necesario regirse por los referentes culturales franceses, al punto de que los referentes de las culturas de origen –africanas, sudamericanas, musulmanas, colectivistas, etc- se vean reemplazados por estos otros. En palabras del mismo Hannoun:

“No hi ha ni bretons, ni alsacians, ni catòlics, ni jueus, ni protestants; només hi ha ciutadans. No hi ha ni rics ni pobres; només hi ha contribuents, tots iguals, davant les obligacions degudes a l'Estat. La conquesta (...) de la unitat nacional es paga amb el preu d'una doble negació: la del conflicte de classes, d'una banda, i la de les cultures particulars, de l'altra”¹⁰ (1992, p.22)

Es por ello que el asimilacionismo francés puede ser considerado como un proyecto político construido deliberadamente por el Estado como figura central, que pretendía la igualación entre extranjeros y nacionales con el fin de crear una ciudadanía homogénea mediante la conversión de los nuevos ciudadanos.

Ahora bien, lo problemático del modelo asimilacionista es que ha recibido desde diferentes ángulos numerosas críticas como forma idónea de gestión de la diversidad cultural. Una primera crítica posible al asimilacionismo radica en que la imposición de la cultura dominante con la consiguiente pérdida de referentes culturales minoritarios, puede ser vista como la negación de determinados derechos a los miembros de minorías étnicas y por tanto la puesta en tela de juicio de la democracia en determinadas sociedades (Wieviorka, 1992). Una segunda crítica formulable al asimilacionismo es que ante la negación de los colectivos minoritarios a renunciar a sus culturas originarias, se de paso –retomando las

¹⁰ No hay ni bretones, ni alsacianos, ni católicos, ni judíos, ni protestantes, sólo hay ciudadanos. No hay ni ricos ni pobres, sólo hay contribuyentes, todos iguales, ante las obligaciones debidas al Estado. La conquista (...) de la unidad nacional se paga con el precio de una doble negación: la del conflicto de clases, por un lado, y la de las culturas particulares, por otro.

estrategias de Berry- a procesos de segregación y/o separación que conducen a la creación de guettos y verdaderos *apartheid culturales* (Hannoun, 1992), los que a su vez dificultan la integración de las minorías y no garantizan la igualdad de oportunidades sociales y la cohesión social. Finalmente una tercera crítica radica en el aislamiento y el empobrecimiento cultural que el etnocentrismo asimilacionista supone tanto para las culturas minoritarias como para la dominante; esto en la medida que ambas están encerradas en sí mismas y presas de un espejismo de universalidad, sin una apertura a la diversidad cultural y, como consecuencia, a formas más complejas pero armónicas de gestionar la diversidad en el espacio social. Para Hannoun, la tentativa asimilacionista está por tanto condenada objetivamente al fracaso, independiente de las motivaciones de sus protagonistas, la cultura dominante y las culturas minoritarias. Sintetizado lo postulado para el modelo asimilacionista, y siguiendo los planteamientos de Geertz (1996), la soberanía de lo dominante termina por empobrecer a todos.

2.1.2.2 Enfoque multiculturalista

Producto del cuestionamiento del modelo asimilacionista es que comienza a plantearse, discutirse y defenderse el **enfoque multiculturalista**. Es a mediados de los años sesenta que la ideología asimilacionista comienza a demostrar su insuficiencia como modelo de gestión e integración social, por la persistencia de diferencias significativas entre los derechos y oportunidades de los ciudadanos autóctonos y los miembros de colectivos inmigrantes y/o minoritarios. El éxito o fracaso escolar de hijos e hijas, el tipo y calidad de los empleos, los niveles de cesantía así como la creación de guettos, se constituyeron en indicadores irrefutables de la necesidad de reformular la manera en que hasta entonces se estaban haciendo las cosas. Es a lo largo entonces de la década de los setenta y ochenta que dentro del mundo anglosajón –Estados Unidos, Canadá y posteriormente Inglaterra- comienza a fraguarse una nueva manera de entender la integración de las minorías, procurando superar las deficiencias de la ideología asimilacionista predominante hasta entonces (Giménez Romero, 2003).

Para Hannoun (1992) la actitud multiculturalista consiste en la afirmación de los grupos humanos de su cultura como algo diferente e irreductible a las otras culturas razón por la cual, bajo esta lógica no encaja la idea de asimilación, sino más bien la idea de un paisaje cultural en el cual cohabitan las diferentes culturas con límites claramente dibujados y establecidos. En virtud de lo anterior y retomando la tipología ofrecida en el comienzo de este apartado, el modelo multiculturalista se fundamenta en una actitud aceptativa de las diferencias, en tanto no promulga con una valoración y jerarquización entre las personas pertenecientes a diferentes culturas. La actitud multiculturalista llevada al campo de la gestión de la diversidad cultural permite que bajo un mismo territorio y dentro de un mismo escenario sociocultural, la diversidad cultural expresada por la cultura hegemónica así como la aportada por las minorías étnicas y/o inmigrantes, puedan coexistir sin la necesaria imposición de la sociedad receptora y la renuncia por tanto de las minorías étnico-culturales a sus referentes culturales e identitarios. Para el autor, el multiculturalismo es la alteridad llevada al paroxismo (Ibíd., p. 85). Inspirado en una tradición política liberal, el modelo multiculturalista ubica el respeto a la libertad individual dentro de los ejes fundamentales de su accionar, como un valor indiscutible y por tanto no negociable desde el punto de vista social (Sartori, 2001).

Podemos ver por tanto que una de las formas del modelo multiculturalista de abordar las problemáticas generadas por la lógica asimilacionista va consistir en la afirmación de la igualdad de valor de todas las culturas, independiente de su origen. Para el multiculturalismo, en la medida en que exista una valoración igualitaria de los distintos grupos humanos que componen una sociedad, los problemas de fracaso escolar, cesantía, acceso a servicios básicos de calidad, racismo y xenofobia, por citar algunos, deberían desaparecer. Sin embargo, el respeto a las diferencias culturales y la posibilidad de los diferentes grupos sociales a mantener, vivir y expresar la diversidad cultural no necesariamente garantiza condiciones de igualdad, por lo que la voluntad de trato igualitario del modelo multiculturalista se muestra como necesario pero insuficiente para configurar un espacio social que garantice los derechos de todos y cada uno de los

miembros que componen la sociedad, independiente del origen de éstos. Al igual que como hicimos con el modelo asimilacionista, veámos un ejemplo que nos ilustre el modelo multiculturalista.

En palabras de Essomba (2006) el principio de *especialización* presente en las políticas liberales en Inglaterra, que impregnan todos los escenarios de la vida social, son un lúcida expresión de los planteamientos multiculturalistas. Para el autor, al tomar como punto de partida las diferencias culturales y las desigualdades generadas por el modelo asimilacionista, este país partió de la base de que las diferencias socioculturales tienen que ser abordadas a partir de políticas diferenciadas. Esto quiere decir que para diferentes grupos étnico-culturales corresponden distintos escenarios y ofrecimientos: para los miembros de la sociedad de acogida existirán determinadas escuelas, determinadas zonas o barrios de residencia así como espacios delimitados para profesar las religiones; para los miembros de los colectivos inmigrantes se habilitarán nuevas zonas residenciales, se diseñarán nuevas escuelas y nuevos escenarios para el culto religioso y para la expresión folklórica de la cultura. El resultado de esta lógica es una composición demográfica de la población británica fuertemente identificada con la segmentación social de acuerdo a la realidad sociocultural de su población.

En la medida que el multiculturalismo toma la identidad y los valores culturales como los pilares básicos a partir de los cuales organizar racionalmente la diversidad, puede ser considerado como un modelo cuyos principios filosóficos son abiertamente antiasimilacionistas. Por tanto, al interés asimilacionista por la integración social, el multiculturalismo añade el respeto y la aceptación de la diferencia (Sartori, 2001). Ahora bien, el problema surge justamente cuando dicha diferencia es considerada como un entidad cerrada, hermética e impermeable en sí misma, de modo que inhabilita el diálogo cultural (Duschatzky & Skliar, 2000), existiendo la posibilidad de que llevado a su extremo, la óptica multiculturalista conduzca a la fragmentación de la sociedad, no logrando por tanto resolver la deuda asimilacionista (Touraine, 2000). A modo de ejemplo Sartori (2001) propone la balcanización de la europa del este durante el pasado siglo, como el

ejemplo por antonomasia de las consecuencias negativas que el pensamiento multiculturalista puede acarrear para la composición social, en la medida que sólo se defiende el relativismo y el repliegue cultural.

De esta manera una de las primeras críticas formuladas al modelo multiculturalista como estrategia de gestión de la diversidad cultural es la excesiva confianza en que la mera coexistencia entre culturas pueda producir la estabilidad del espacio social (Jordán, 2007). Si la guetización social puede ser vista bajo los principios asimilacionistas como un fracaso en el logro de la homogeneidad propia de la identidad nacional, desde el punto de vista multicultural su permanencia puede ser interpretada como el fracaso en el logro de la cohesión social. En segundo lugar, se ha planteado que el desmedido ensalzamiento de los particularismos, sumado a una valoración y reconocimiento acérrimo de las diferencias, ha tendido como consecuencia no sólo la dificultad sino la imposibilidad de que los diferentes grupos socioculturales puedan establecer continuidades entre sí y por tanto rescatarse la unidad que existe en la diversidad. Parafraseando a Díaz Couder, el problema del multiculturalismo radica en que ve el mundo desde las rígidas vitrinas de un museo de etnografía, desconociendo el mosaico vivo, contradictorio, cambiante y mezclado que caracteriza a la vida social (2009, p. 33). La fragmentación social resultante es vista por Hannoun (1992) como la principal razón del empobrecimiento cultural que también presenta este modelo. En palabras del autor:

“... només em puc enriquir amb allò que no soc o no sé. En aquest sentit, el meu enriquiment només em pot venir de l'Altre, que és allò que em manca i és portador dels coneixement que em manquen”¹¹ (1992, p. 98)

De esta manera nos encontramos nuevamente frente a un situación en la cual los modelos de gestión existentes no son suficientes y no han permitido por tanto resolver el problema de de las relaciones entre los distintos grupos ni la paz social en las sociedades multiétnicas (Essomba, 2008), en tanto han desconocido

¹¹ Sólo me puedo enriquecer con eso que no soy o no sé. En este sentido, mi enriquecimiento sólo me puede venir del Otro, que es eso que me falta y es portador de los conocimientos que me faltan.

aspectos relativos a la interacción y el intercambio cultural. Sin embargo para Hannoun el problema de la coexistencia de las diferentes culturas en una misma sociedad no puede ser planteado y resuelto en términos duales, es decir, o bien a partir de una sociedad global única y homogénea, o por el contrario, a partir de culturas particulares disgregadas por el espacio social. No puede ser de esta manera ya que en ambos casos el destino no sería otro que el de la autodestrucción entrópica del orden social. Es frente a este panorama que Hannoun presentará el tercer modelo de gestión de la diversidad cultural, el cual a través de un movimiento dialéctico entre antagonismos y complementariedades, permitirá ir más allá de los planteamientos asimilacionistas y multiculturalistas.

2.1.2.3 Enfoque interculturalista

El tercer modelo de gestión propuesto por Hannoun es el **enfoque interculturalista**. En términos históricos se puede postular que es a finales de los años setenta y principio de los ochenta que comienza a aparecer el uso de este concepto para pensar la gestión de la diversidad, fundamentalmente en Francia (Abdallah-Pretceille, 2001). A partir de ello y debido a la influencia francófona, este enfoque se extiende posteriormente a países como Canadá, Suiza y Bélgica (Essomba, 2006, 2008). Desde una mirada más global y diacrónica Giménez Romero (2009) expresa que la interculturalidad va a comenzar relacionada con la problemática de la inmigración europea para luego ampliarse a la temática de la integración de los pueblos indígenas de América, ubicándose finalmente en torno a su utilidad para la construcción de la convivencia democrática, la cohesión ciudadana y el impulso del diálogo intercultural en el mundo entero. Tomando como telón de fondo las críticas formuladas al modelo multiculturalista – y por arrastre al asimilacionista- lo que plantea este modelo es la necesidad de realizar un doble salto epistemológico con respecto a los objetivos de los modelos anteriores, habiendo implementado, puesto en práctica y superado enfoques asimilacionistas y multiculturalistas (Tarrow, 1990), y pasando por tanto del conocimiento de la diversidad, al reconocimiento de ésta, para llegar finalmente a

la comprensión de la riqueza que ella entraña para el entramado social (Schmelkes del Valle, 2009).

De esta manera los principios que sustentan los planteamientos interculturalistas son, de acuerdo a Abdallah-Pretceille, (2001) el principio de igualdad y ciudadanía en el cual se plantea la igualdad de derechos y oportunidades, el principio de reconocimiento de la diversidad en el que se postula el respeto a la diferencia, y finalmente el principio de unidad en la diversidad, en el cual se promueve la interacción positiva y el intercambio cultural. En función de estos principios es que debemos ubicar el enfoque interculturalista como aquel que presenta una actitud positiva hacia el reconocimiento de la diversidad cultural.

Es a partir del establecimiento de nuevos requerimientos para la organización de las sociedades pluriculturales que Hannoun ve en el interculturalismo la vía de escape a la fragmentación social generada por los planteamientos multiculturalistas, a través del lanzamiento de puentes entre los diferentes grupos culturales (1992, p. 113). La potencialidad que la creación de puentes entre las diferentes culturas ofrece, radica justamente en el desarrollo de relaciones de complementariedad que permitan, ahora sí, respetar la diversidad cultural y garantizar la igualdad de oportunidades, en un marco de interaccionismo y cohesión social. Como señala de Sousa (2008), a diferencia del prefijo «multi», lo intercultural indica y alude a intercambios culturales –conexiones, articulaciones, comunicaciones y diálogos- que provocan finalmente cambios en las culturas participantes. Es decir, que los planteamientos interculturalistas no se limitan al respeto, reconocimiento y simetría de la diversidad cultural, sino que va más allá al postular la necesidad de que tenga lugar la formación de nuevas culturas a través del mestizaje (Santos Guerra, 2009). Esta prescripción interculturalista sin lugar a duda que plantea una inédita y radical forma de entender la cultura, yendo más allá de la visión esencialista, reificada y rígida que nutría los planteamientos asimilacionistas y multiculturalistas (Besalú, 2010; Ogbu, 1993; Jiménez Gámez, 2004; Besalú & Vila, 2007; Buendía & Gallego, 2007). De acuerdo a Jiménez Gámez:

“¿Qué solución podemos proponer en el contacto entre culturas? Aunque sea una difícil y laboriosa salida, la contingencia es la única posición para entender las culturas, sin caer en el absolutismo ni en el relativismo. Éstas han de entenderse como construcciones histórico-subjetivas y contingentes respecto a los factores, condiciones y circunstancias en las que se originan y construyen. La solución se encuentra en la provocación del mestizaje, del intercambio mutuo y de la interacción entre las culturas, es decir, en lo que denominamos interculturalidad” (2004, p. 76)

Ahora bien, las ideas de intercambio cultural y de mestizaje no deben quedarse en un plano superficial y folklórico, puesto que ello puede decantar en el olvido del componente crítico e ideológico que impregna este enfoque, perdiendo de vista que el sentido ulterior de sus planteamientos se dirigen hacia la lucha por las desigualdades socioculturales (Essomba, 2006).

De acuerdo a Hannoun y tomando los planteamientos desarrollados hasta ahora, es posible plantear que el proceso intercultural estaría dado por el encuentro de dos o más culturas particulares, la aparición de contenidos culturales comunes nacidos de la tensión entre antagonismos y complementariedades, para llegar finalmente a la evolución de cada una de las culturas particulares a raíz de su encuentro dialéctico.

En la medida que el enfoque intercultural es un planteamiento relativamente reciente en comparación con sus antecesores, y que puede ser considerado por tanto como un proyecto de naturaleza inconclusa (Essomba, 1999), se dificulta la labor de ejemplificación que hemos utilizado anteriormente, en tanto es más factible identificar experiencias inspiradas en sus planteamientos –como veremos más en profundidad al abordar la educación intercultural- que países que apliquen de manera fiel y sistemática dichos planteamientos en la forma de organizar y gestionar la diversidad sociocultural del espacio social. Más que un enfoque consolidado, lo que vemos en más bien el intento de su aplicación, lo que supone por tanto su coexistencia muchas veces con prácticas inspiradas en modelos asimilacionistas y multiculturalistas de gestión de la diversidad cultural, lo que realizado de manera racional y con una clara justificación, no necesariamente

supone un mal manejo de la diversidad cultural en un contexto determinado (Ibíd., 2006).

Pese a lo anterior, consideramos que la ciudad de Quebec en Canadá puede ser un ejemplo ilustrativo del movimiento de planteamientos multiculturalistas hacia el enfoque intercultural. Siguiendo los desarrollos de Llevot & Garreta (1998) así como los de Mc Andrew & Rosell (2000) observamos que desde el ámbito gubernamental, en el año 1983 se comenzaron a establecer directrices para que en contextos sociales de encuentro pluricultural –como el ámbito educativo- se evitara la jerarquización cultural, se impulsara la revisión del material pedagógico para incluir las aportaciones de las minorías, así como se enfatizó en la necesidad de un replanteamiento en la formación del profesorado que se desempeñaba en escuelas de alta heterogeneidad cultural. Inspiradas en una tradición sociocrítica (Giroux, 1990; McLaren, 1997), las políticas educativas se orientaron a su vez hacia la prevención del racismo y el rechazo a las actitudes xenófobas al interior de las escuelas.

A modo de complemento, podemos ver que la experiencia actual de la Comunidad Autónoma de Cataluña y fundamentalmente su capital Barcelona, se ha mostrado sensible a la aplicación de los principios interculturalistas en la organización del espacio social. La publicación del Eix Transversal: Educació intercultural¹² (Departament d'Ensenyament, 1996) así como del Plan Barcelona Interculturalidad (Ayuntamiento de Barcelona, 2010) son una clara muestra del interés e intento de dejar atrás las prácticas asimilacionistas que prevalecieron durante los años noventa, coincidentes con el inicio de la masificación de los movimientos migratorios y el avance y desafío en la apuesta por la valoración de la diversidad, la igualdad de oportunidades, así como la búsqueda del enriquecimiento mutuo entre los diferentes grupos culturales. Planteamientos como éstos y otros más específicos dan vida al decálogo que pretende iluminar la vida social de la ciudad (Ibíd., 2010). Sin embargo, y como advertimos en la problematización de esta investigación, estas iniciativas conviven en la actualidad

¹² Eje transversal: Educación intercultural (Departamento de Enseñanza, 1996)

con situaciones diametralmente opuestas en las cuales se evidencia la predominancia de modelos asimilacionistas a la hora de abordar la diversidad cultural (Fernández Enguita, 1996; Franzé, 2003; Garreta & Llevot, 2003), situación que nos permite avalar la afirmación de que la consolidación del modelo interculturalista es hasta el momento, un proyecto de naturaleza inconclusa.

2.1.3 El modelo de Carlos Giménez Romero

Incluimos finalmente en este apartado correspondiente a los modelos sociopolíticos de gestión de la diversidad cultural la propuesta de Giménez Romero (2003), ya que no sólo permite aportar nuevos elementos a las presentadas anteriormente, sino que tiene la intención y la virtud de ordenar y organizar los planteamientos en torno al tema que nos convoca.

Conviene comenzar señalando que el punto de partida del autor radica en el notorio y problemático estado de confusión que en el ámbito social y académico existe en la utilización de los conceptos de «multiculturalismo» e «interculturalidad», referentes a los modelos de gestión de la diversidad cultural (Giménez Romero, 2003). No es difícil suponer que la existencia, permanencia y cronicidad de dicha confusión puede ser perjudicial para el debate contemporáneo en tanto que más que contribuir a la comprensión del fenómeno, puede terminar convirtiéndolo en un terreno conceptual más nebuloso y por tanto infructuoso desde el punto de vista de la discusión académica. Como advierte Díaz Couder (2009), a pesar de la extensa literatura existente en torno al tema, pareciera que cada vez se está más lejos del uso compartido de los conceptos y que, por el contrario, es más recurrente ver un uso propio e idiosincrático de éstos por parte de los autores interesados en estos temas. De acuerdo a Giménez Romero son tres las razones principales que han favorecido la utilización indistinta de ambos constructos.

La primera de ellas está relacionada con la *complejidad* que el tema y la problemática de los modelos de gestión de la diversidad cultural supone para la

organización del espacio social; instalar la pregunta y la discusión en torno a la manera de integrar/incluir a los miembros de culturas extranjeras y/o minoritarias, así como aquello relativo a las interacciones posibles –o no- con los miembros de la sociedad de acogida, el establecimiento de sus derechos y obligaciones en este nuevo contexto social, así como determinar los límites de los servicios básicos a los que pueden acceder, no resulta desde ninguna de estas perspectivas una problemática sencilla y por tanto las respuestas ofrecidas deben realizarse delicadamente (Merino Fernández & Muñoz Sedano, 1998; Essomba, 1999; Santos Guerra, 2009)

La segunda razón invocada por el autor radica en la existencia de una diversidad de tradiciones nacionales a la hora de utilizar los conceptos. Es así por ejemplo que de acuerdo a Essomba (2008) la tradición anglosajona –Estados Unidos, Australia y Canadá principalmente- ha privilegiado el uso del término «multicultural», mientras que la tradición europea –Francia, Alemania, España e Italia primordialmente- ha utilizado mayormente el concepto de «intercultural» para denotar la cualidad de determinados fenómenos y planteamientos.

Finalmente, la relativa novedad del tema es para el autor la tercera fuente desde la que se nutre la confusión entre lo multi y lo intercultural. De acuerdo a Besalú (2002) en el año 1988 prácticamente no había publicaciones académicas e investigativas que utilizaran este rótulo y es recién en el año 1992 cuando se produce la verdadera eclosión del debate sobre interculturalidad. De hecho es durante el X Congreso Nacional de Pedagogía realizada en la ciudad de Salamanca y de su posterior declaración en torno a los principios, políticas y prácticas en torno a las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994), donde aparece con más fuerza la referencia a lo intercultural –como marco mayor de la educación inclusiva- en el ámbito nacional (Ainscow, 2003).

Es por tanto en función de la complejidad del tema, de la coexistencia de diferentes tradiciones así como la novedad relativa del fenómeno que Carlos Giménez se propone realizar un doble ordenamiento. Veamos cada uno de ellos.

De acuerdo al autor lo primero que corresponde hacer es distinguir con lucidez dos planos con relación a la diversidad sociocultural y con su tratamiento en el espacio social. El primero de ellos corresponde a la realidad social tal cual es, la realidad social en un sentido descriptivo, en el plano de los hechos. El segundo plano consiste en aquello que desde un punto de vista ideológico, político y ético debería ser, aquello que eventualmente no existe pero que sin embargo podría existir, el plano de lo normativo y de las propuestas (Giménez Romero, 2003). En sus mismas palabras:

“En efecto, una cosa es que en un determinado país, o en una escuela, la diversidad cultural tenga una determinada presencia, intensidad y modos de expresión, y que las relaciones entre los sujetos en función de sus identidades y culturas sean unas u otras (con conflicto manifiesto, latente o ambos; con mayor o menor relación de dominación y subordinación; con actitudes y comportamientos racistas o no, etc.) y otra cosa es que cada cual (autoridades, partidos políticos, líderes nacionales, grupos de opinión, profesionales, etc.) considere qué es lo mejor en cuanto a cómo abordar y tratar la diversidad cultural” (Ibíd., 2003, p.10)

La distinción entre lo *fáctico* y lo *normativo* no sólo obedece al ámbito pragmático del orden y la rigurosidad conceptual. No sólo nos permite entender que cuando diferentes autores e investigaciones introducen sus trabajos haciendo mención a la multiculturalidad de la sociedad se están refiriendo a una dimensión descriptiva, sino que desde nuestro punto de vista engendra la advertencia de que es necesario confrontar los modelos entre sí y obliga a realizar un profundo posicionamiento ético-político que impida mirar los modelos de gestión desde la ingenuidad neutral.

La distinción entre lo *fáctico* y lo *normativo* lleva al autor a ampliar el espectro semántico, como vemos en la siguiente tabla:

Figura nº 2 de elaboración propia

PLANO FÁCTICO	MULTICULTURALIDAD	INTERCULTURALIDAD
PLANO NORMATIVO	MULTICULTURALISMO	INTERCULTURALISMO

Desde el plano fáctico se establece la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad, donde la primera se referiría a la existencia o no de diversidad cultural en un determinado dominio, espacio o contexto - ya sea étnica, lingüística o religiosa-, mientras que la interculturalidad hace alusión al tipo de relaciones que dicha diversidad establece entre sí, es decir, entre miembros de diferentes culturas ya sean éstas minoritarias o hegemónicas.

Ahora bien, desde el plano normativo¹³ el autor reserva con el nombre de multiculturalista a aquel contexto en el que partiéndose de un profundo reconocimiento de la heterogeneidad social, se abogue por los principios de igualdad y de derecho a la diferencia. Del mismo modo, el contexto que sea conceptualizado como de interculturalismo es aquel que partiendo de una profunda convicción de la convivencia en la diversidad, aboga no sólo por los principios de igualdad y de diferencia sino que añade, la necesidad y riqueza de la interacción positiva entre los miembros de diferentes culturas.

La distinción entre lo *fáctico* y lo *normativo* nos permite a modo de ejemplo suponer que una sociedad –y sus barrios o escuelas- pueden estar fuertemente impregnada de multiculturalidad pero sin embargo que no llegue a evidenciarse un multiculturalismo patente. Bajo el modelo de Hannoun, esta combinación sería posible por ejemplo bajo la predominancia del modelo asimilacionista. Por el contrario, una sociedad –y sus barrios o escuelas- puede estar impregnada de interculturalidad en sus relaciones, basadas en el respeto, la curiosidad y la comprensión y que promueve el interculturalismo a través de los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva. Nuevamente bajo el modelo de Hannoun, esta combinación obedecería a los planteamientos del modelo intercultural.

Hecha y clarificada la distinción entre estos dos planos, el autor plantea un segundo paso en su reordenamiento conceptual, sugiriendo en esta oportunidad

¹³ En este ámbito algunos de los planteamientos ofrecidos por Giménez Gámez concuerdan con los planteamientos expresados en las tipologías de John Berry y de Hubert Hannoun que hemos complementado con la referencia a otros autores.

identificar al multiculturalismo y al interculturalismo como dos modalidades dentro de una categoría mayor que él llama *pluralismo cultural*. Más específicamente, para Giménez Romero resulta ajustado y clarificador ver el multiculturalismo e interculturalismo como concreciones sucesivas del paradigma pluralista, a partir de su relación de complementariedad crítica, donde la aparición del interculturalismo pasa justamente por la constatación de los límites, fracasos y errores del modelo multiculturalista (2003, pp. 11-12). Es de esta manera, proponiendo al multiculturalismo y el interculturalismo como dos modalidades históricas en que se ha expresado el pluralismo cultural, que el cuadro presentado inicialmente se completa ofreciendo una mirada gráfica y general de los planteamientos del autor.

Figura nº 3 de elaboración propia

PLANO FÁCTICO	MULTICULTURALIDAD	INTERCULTURALIDAD
PLANO NORMATIVO	MULTICULTURALISMO	INTERCULTURALISMO
	Modalidad 1	Modalidad 2
	PLURALISMO CULTURAL	

Al igual que como hace con los modelos anteriormente expuestos, el autor considera necesario diferenciar entre una explicación fáctica del pluralismo cultural, de otra normativa. En el primer caso señala que el pluralismo cultural se refiere a la presencia o paralelismo de poblaciones con distintas culturas en un determinado espacio territorial o social. Pero al mismo tiempo se plantea que el pluralismo cultural normativamente hablando, hace alusión a un paradigma y una filosofía política que plantea una determinada concepción de la diversidad cultural, el cual centra su accionar en la lucha contra el racismo y la superación del asimilacionismo étnico-cultural. A esto podríamos añadir además la superación de la integración social basada en una lógica compensatoria y del déficit cultural (Tarrow, 1990), algo muy propio de los modelos de gestión de la década de los sesenta (Díaz-Aguado, 2003).

Quedándonos en esta última dimensión podemos ver que para el autor el pluralismo cultural es un planteamiento que parte desde la convicción que la diversidad cultural es positiva y enriquecedora y por tanto todas las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, fundamentos que en principio son compartidos tanto por el multiculturalismo y la interculturalidad de la propuesta de Hannoun. Sin embargo de acuerdo a Giménez Romero sólo el interculturalismo pone el énfasis adecuado en el terreno de la interacción y por lo tanto supera al multiculturalismo en su fracaso de lograr la cohesión social sobre la base de la coexistencia y el despliegue de desigualdades propias de su lógica de *laissez faire* (Touraine, 1995). En palabras de Besalú (2002) se comprende mejor esta idea al señalar que:

“El núcleo de la novedad interculturalista se halla en poner algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas (...) El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y la aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa (...) Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad” (2002, pp. 18-19).

De lo anterior se desprende que lo que se busca desde una lógica intercultural es una relación que respete y reconozca la diversidad, exigiendo el establecimiento de un marco político que regule la relación y la participación equitativa de todas las comunidades que constituyen y forman parte del entramado social (Díaz Couder, 2009). Es así como el autor, a través de su doble organización conceptual entre los planos fácticos y normativos, así como la distinción en modalidades del pluralismo cultural, nos otorga una visión complementaria a los modelos ya revisados anteriormente, y por tanto nos ofrece una visión panorámica más completa de los modelos de gestión de la diversidad cultural.

Nuestro recorrido realizado en torno al surgimiento y devenir de los diferentes modelos de gestión de la diversificación sociocultural de las sociedades, así como la revisión de las bases conceptuales, sociopolíticas y éticas de éstos, ha consistido en pasar de una visión panorámica y general (Berry), a una más acotada y refinada

(Hannoun), para finalizar con una clarificación pertinente y necesaria (Giménez Romero), con el objeto de consensuar una claridad en torno a los contornos, aproximaciones y diferencias sustanciales entre los principales modelos. Este ejercicio nos permitirá dar un paso más en la demarcación de nuestros referentes teóricos, dando paso a continuación a una nueva profundización en la mirada, de manera de poder comprender cómo éstos modelos sociopolíticos de gestión de la diversidad han condicionado e impregnado las culturas, políticas y prácticas del espacio social de la escuela, determinando por tanto las respuestas educativas.

2.2 Modelos educativos de atención a la diversidad

“... podemos imaginar una sociedad sin escuela, o sin enseñanza obligatoria generalizada; basta con recordar nuestro pasado o el desigual desarrollo de la escolarización en el planeta. También podemos concebir una escuela que persiga otros objetivos; que transmita otra cultura; que privilegie otros valores. Pero nos resulta mucho más difícil imaginar una escuela organizada de tal manera que cada alumno se encuentre lo más a menudo posible en una situación de aprendizaje fecunda para él. ¡No obstante, éste es el verdadero reto!” (Perrenoud, 1998, p.28)

De igual forma como hemos podido ver al revisar los principales modelos de atención y gestión de la diversidad sociocultural en el espacio social, veremos en este apartado cómo dichos modelos han sido los predominantes a la hora de pensar, ya más puntualmente, la gestión, integración o atención del alumnado en contextos de diversidad cultural. A modo de aclaración introductoria y en coherencia con nuestros planteamientos iniciales, conviene señalar y recordar que ni la escolarización del pueblo gitano, ni la entrada a la unión europea, ni incluso la plurinacionalidad han sido razones para que en España se haya despertado un interés o necesidad de abordar e incluir la diversidad cultural en educación, sino que ha sido la llegada masiva de población inmigrante lo que ha desencadenado el interés y la movilización consecuente (Essomba, 2006).

Si bien ya hemos advertido anteriormente que nuestra aproximación no es ni pretende ser neutra, en el sentido de que apostamos por la interculturalización profunda de la educación y en el sentido de que nuestra investigación tiene efectos

performativos¹⁴ (Giddens, 1993), mantendremos –dentro de lo posible- una narrativa de orden descriptiva y menos valorativa, pues tendremos la oportunidad en momentos posteriores de nuestra investigación, de dar un espacio fecundo para ello.

A modo de hilo conductor entre el espacio social y el contexto escolar, conviene recordar la idea planteada por Essomba (2006) con relación al hecho de que la escuela, en tanto institución constitutiva del espacio social, también se ve afectada por los modelos de gestión social por el hecho de que en ella se refleja la ideología explícita u oculta dominante socialmente hablando. Sin embargo es importante aclarar que existen especificidades para los distintos ámbitos sociales. Dicho de otra manera, las políticas de gestión de la diversidad no operan de la misma manera en el ámbito de la capacitación e inserción laboral, la planificación urbanística, que en el acceso a los servicios básicos (Ayuntamiento de Barcelona, 2010). Es en la medida que compartimos ambas ideas anteriores que nos parece necesario y desafiante ver en qué medida, con qué alcances y consecuencias los diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural han impregnado y modificado –o no- la cultura escolar contemporánea. Al igual que como hicimos con los modelos sociopolíticos en el espacio social, para comprender los modelos de atención a la diversidad en la escuela nos guiaremos por dos tipologías que diversos autores han confeccionado para tener un panorama general de ello, las que iremos complementando con aportaciones provenientes de otras propuestas investigativas y académicas.

2.2.1 El rol de la escuela moderna

Antes de entrar de lleno en el tema que nos convoca nos parece conveniente y justo comenzar con una sucinta detención en torno al rol que la escuela ha desempeñado al interior de las sociedades modernas. Es conveniente puesto que

¹⁴ Esta idea hace alusión al concepto de *doble hermenéutica* planteado por Giddens para denotar que el propio esfuerzo en comprender la realidad, termina finalmente modificando aquello que se buscaba comprender.

contribuye a configurar un panorama más completo de la situación actual de las escuelas –sus problemáticas y desafíos-, y es justo en la medida que explicita un mandato que va más allá del campo jurisdiccional de la escuela por decirlo de algún modo, acercándose por tanto a los lineamientos que los Estados Nacionales requirieron para su conformación y permanencia. Dicho de otra manera, la escuela fue durante mucho tiempo de una manera determinada porque se esperaba –o imponía- que así fuese. En nuestra actualidad las críticas hacia la inmovilidad y rigidez de la escuela resultan mucho más obvias que hace veinte o treinta años.

Comencemos diciendo que en la medida que la educación es una actividad cultural (Serra, 2004) cuya principal función histórica ha sido la transmisión y apropiación de la cultura de un medio sociocultural determinado (Hargreaves, 1996), ésta ha funcionado como una poderosa y ancestral herramienta de inserción y adaptación cultural y nacional. Utilizando la nomenclatura propuesta por Coll & Martín (2006), la transmisión y la adaptación de la cultura dominante pueden ser consideradas como las principales intenciones educativas de la escuela moderna. Hannoun lo plantea de manera bastante acertada al señalar que:

“... l'educació és el començament de transmissió d'una cultura. És l'acte pel qual una cultura rebutja la pròpia mort reproduint-se en les generacions de joves. Reproducció no solament de les adquisicions i conquestes teòriques i tècniques, sinó també supervivència dels valors, dels ritus, dels comportaments, de la manera de ser global del grup social de referència (...) només hi ha educació per a i per una cultura determinada històricament (...) Educació i cultura són, doncs, elements d'un mateix sistema”¹⁵ (1992, pp.14-15)

Sin embargo, al adoptar una perspectiva constructiva, permeable y dinámica de la cultura (Castells, 1997; Ogbu, 1993) es esperable que las intenciones y finalidades educativas en particular y la escuela en general, vaya adaptando sus lineamientos en función de los cambios culturales que tienen lugar en las sociedades a las que

¹⁵ La educación es el comienzo de transmisión de una cultura. Es el acto por el cual una cultura rechaza la propia muerte reproduciéndose en las generaciones de jóvenes. Reproducción no sólo de las adquisiciones y conquistas teóricas y técnicas, sino también supervivencia de los valores, de los ritos, de los comportamientos, de la manera de ser global del grupo social de referencia (...) sólo hay educación para y por una cultura determinada históricamente (...) Educación y cultura son, pues, elementos de un mismo sistema.

sirven y al mismo tiempo pertenecen. Valga por el momento señalar que una de las tensiones que ha acompañado a la escuela en su devenir histórico ha sido el encontrar el equilibrio entre su función reproductiva y su función adaptativa-creativa. De hecho, esta tensión que proponemos como parte del devenir de la escuela se observará con fuerza al analizar los modelos de gestión de la diversidad cultural en la escuela. Dicho de manera inversa, los distintos modelos de atención a la diversidad cultural en la escuela no son otra cosa que formas en que se ha resuelto –o intentado- resolver dicha tensión.

2.2.2 La tipología del colectivo AMANI

Siguiendo los planteamientos desarrollados a partir de la investigación de este colectivo¹⁶ en torno a las actitudes básicas que caracterizan a los diferentes modelos de gestión de la diversidad (COLECTIVO AMANI, 2004), veremos en detalle qué tipo de escuelas surgen bajo estas actitudes básicas.

2.2.2.1 La escuela exclusora

Como su nombre lo indica corresponde a aquellos contextos escolares que podríamos llamar pre-integradores, en los cuales la educación fue pensada para un determinado tipo de ciudadanos, razón por la cual aquellos que no reunieran las características esperadas, quedaban al margen de esta institución social y por tanto de sus beneficios. Realizando una mirada retrospectiva podemos ver que ha sido el caso de la clase obrera y las mujeres durante el siglo XIX, en tanto la educación estaba destinada a los hijos de la nobleza y la burguesía como mecanismo de perpetuación y reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1995; Bourdieu, 2005). No hace falta en todo caso ir tan atrás en el tiempo para

¹⁶ Agrupación de investigadores españoles que desde el año 1992 y a partir del marco teórico-político de la Educación para la Paz, han contribuido de manera pionera y sistemática a la comprensión de los fenómenos migratorios en el espacio social y, específicamente, del lugar de las minorías en el ámbito educativo. Fruto de sus diversas investigaciones, han desarrollado herramientas educativas y metodológicas para impulsar una adecuada resolución de conflictos en contextos educativos multiculturales, así como también otras destinadas, más puntualmente, a promover la interculturalidad en las comunidades escolares.

encontrar ejemplos de exclusión en el ámbito escolar, pues como nos revela Besalú (2002, p. 64) los grupos desaventajados socialmente hablando, por razones de género, clase o étnica, han seguido la misma trayectoria con relación a su escolarización, siendo el punto de partida la marginación y/o expulsión. Lo que observamos detrás de una lógica excluyente es el rechazo de los grupos dominantes a que los miembros de las culturas foráneas y/o minoritarias tengan acceso y adopten la cultura hegemónica (Berry, 1997), en este caso a partir de la participación en la escuela como institución transmisora de ella.

La experiencia del pueblo gitano en España y la creación de escuelas puente, las que funcionaron en el período comprendido entre el año 1978 y 1986 y desaparecen por la entrada en vigor de la LOE, es un fiel reflejo de la situación de desescolarización en la que se encontraban los hijos e hijas de familias gitanas durante la segunda mitad del siglo XX. Si bien este tipo de escuelas luego recibirá de la comunidad académica fuertes e inevitables críticas, lo cierto es que para bien o para mal, se constituyeron en un primer intento de integración al sistema escolar. Ahora bien, es importante recordar que la escolarización de niñas y niños roms/gitanos puede ser considerado como una experiencia piloto y efecto motor con relación a la atención a la diversidad cultural en las escuelas españolas (Liégeois, 2004), aun cuando de acuerdo a los resultados del informe sobre la situación de éstos en la unión europea elaborado por la Agencia de la Unión Europea para los Derechos Fundamentales y por UNDP (FRA & UNDP, 2012), está lejos de poder considerarse globalmente una experiencia exitosa.

Enlazando los ejemplos que hemos dado para graficar la escuela excluyente, podemos observar que la tensión constitutiva de la escuela se resuelve disolviendo la diversidad posible de manera tal, que se generan barreras para evitar que ésta llegue a su ámbito de acción. Existen al mismo tiempo para Torres Santomé (2008) experiencias más sutiles y actuales de exclusión simbólica pero que desde nuestro punto de vista se relacionan mayormente con la escuela asimilacionista, razón por la cual reservaremos su atención a cuando nos refiramos a ella como modelo de atención a la diversidad.

2.2.2.2 La escuela segregacionista

En la medida que la declaración universal de los derechos humanos de 1948 y la declaración universal de los derechos del niño en 1959 van siendo tomados como marcos referenciales para nutrir los principios educativos (Canimas & Carbonell, 2008), el acceso a la educación se fue transformando al interior de las políticas públicas de los países europeos en una consigna, dejando de ser un derecho y pasando a convertirse en una obligación, amparada en la necesidad del aumento de la cobertura. Es en este contexto entonces que sin mediar razones de sexo, origen, clase social o étnica, todas las personas comprendidas en un rango de edad determinado, pueden y deben acceder a la escolarización formal. Sin embargo esta voluntad democratizadora no significó inmediatamente que la escuela albergara a la diversidad de la población – como veíamos anteriormente respecto a hombres y mujeres, hijos e hijas de la clase obrera y de las clases acomodadas, así como a los de familias pertenecientes a minorías étnicas o inmigradas- sino que operó bajo una lógica de especialización (Essomba, 2006) que en una primera fase y desde una perspectiva radical, supuso la creación de escuelas diferenciadas de acuerdo a unas determinadas variables. En otras palabras, detrás de la lógica segregacionista existe la convicción teórica de que a cada cultura le corresponde una escuela específica (Hannoun, 1992). En la medida que bajo la lógica segregacionista existe una conceptualización de las culturas como entidades inconmensurables y excluyentes, las que suponen a su vez distintos valores y vías de desarrollo (Banks, 1986), es necesario configurar espacios de aprendizaje y conocimiento que tengan en cuenta estos elementos.

Ya hemos hecho alusión al caso de las escuelas puentes para el alumnado gitano, pero lo hemos hecho desde un lugar que rescata lo positivo de esta apuesta, en el sentido que inauguró la preocupación por la escolarización del pueblo gitano. Sin embargo esta iniciativa no ha estado exenta de críticas. Recordemos que su nombre obedece a la metáfora de que este tipo de escuelas consistirían en etapas transitorias de escolarización de manera que permitieran el desarrollo de las competencias instrumentales básicas que la escuela «normal» requiere para el desarrollo de su oferta formativa. No hay que olvidar que los hijos e hijas de las

familias gitanas se encontraban sin una experiencia previa de escolarización, razón por la cual se decide crear este tipo de pseudo-escolarización. En la medida que determinados colectivos presentan características peculiares pero divergentes con relación a la mayoría dominante, lo que se requiere es el diseño de una atención exclusiva y especializada, de manera que a través de una pedagogía adaptada se cumplan los objetivos escolares (San Román, 1998). Ejemplos de la lógica segregacionista los podemos encontrar en escuelas que al margen de los actuales planteamientos en torno a la importancia de la coeducación (Subirats, 1994), optan por separar al alumnado de acuerdo al género; países en los que se han creado escuelas de acuerdo al origen étnico-religioso del alumnado (para musulmanes por ejemplo) y finalmente todas aquellas escuelas que bajo el principio de la educación especial han concentrado al alumnado que presentando algún tipo de «diferencia» o «discapacidad», no podría seguir con normalidad las trayectorias educativas de la escuela normal (García-Gómez & Aldana-González, 2010). La educación especial sería entonces un ejemplo de cómo la lógica de la homogeneidad es llevada a su paroxismo con relación a la agrupación del alumnado de acuerdo a determinadas diferencias sustanciales que dificultan su escolarización en contextos ordinarios (Pujolàs, 2012).

Los planteamientos revisados hasta ahora con relación a la escuela exclusora y la escuela segregacionista nos aportan elementos valiosos para ir configurando un mapa historiográfico de cómo se ha entendido y atendido a la diversidad desde un espacio particular como es la escuela. Sin embargo una de las conclusiones que podemos establecer preliminarmente tomando en cuenta lo dicho, consiste en plantear que las lógicas exclusoras y segregadoras han tenido como telón de fondo la preocupación y la presencia simbólica de la escuela en tanto institución, pero que en estricto rigor no ha significado una interpelación directa a ella. Que los miembros de ciertos colectivos minoritarios hayan sido sistemáticamente excluidos de los procesos de escolarización en un caso, o agrupados en determinados contextos «apropiados» en el otro, ha conllevado a una actitud de desentendimiento por parte de la escuela ordinaria de dicha diversidad del alumnado. Será recién en la década de los noventa, con el surgimiento, desarrollo y

predominio de los planteamientos de la inclusividad que la problemática de la diversidad interpele directamente a la escuela tradicional y que obligue por tanto, a generar un posicionamiento político y pedagógico con respecto a ésta (Ainscow, 2004). Es esta interpelación, las formas de resolverla y sus consecuencias las que veremos en las caracterizaciones siguientes.

2.2.2.3 La escuela asimilacionista

Desde una perspectiva fáctica del término (Giménez Romero, 2003, 2009), la escuela asimilacionista es la primera escuela multicultural. La diversificación en la composición sociocultural del alumnado de estas escuelas -ante el fracaso y término de la educación segregada- puede ser caracterizada a partir de dos grandes momentos, que sin embargo comparten los principios que inspiran la lógica asimilacionista. El primero de ellos consiste en presentar una actitud básica y una voluntad de integración hacia la diversidad del alumnado, en el sentido de que se asume la importancia y la necesidad de que todo el alumnado – independiente de su condición social, étnica, económica o religiosa- tenga el derecho y la oportunidad de participar de los procesos de escolarización y de esta manera de desarrollar las competencias básicas que se requieren para la participación en el espacio social y el desarrollo armónico y exitoso de los proyectos de vida.

Por lo tanto, la escuela asimilacionista no es por principio y definición –afirmación que luego problematizaremos- una institución excluyente o exclusora con relación a determinados colectivos y a determinado alumnado. Refreshando los planteamientos de Berry (1984, 1997) y Hannoun (1992) los miembros de colectivos inmigrantes y/o minoritarios sí tienen la posibilidad de participar y acceder a la cultura dominante y sus instituciones, siendo la escuela un ejemplo de ellas. Una segunda característica de la escuela asimilacionista, que se expresa también en sus dos grandes momentos, radica en la visión universalista (Geertz, 1996) que existe con relación a la cultura hegemónica que está a su base, y el consecuente etnocentrismo que se impregna en su praxis educativa (Liégeois,

2004; Santos Guerra, 2009). La relación entre el universalismo de la cultura propia y el etnocentrismo concomitante, tienen el riesgo desde nuestro punto de vista de jerarquizar las diferentes culturas, al extremo de establecer entre ellas relaciones de inferioridad/superioridad.

Es justamente a partir de lo anterior que la escuela asimilacionista presenta una voluntad integradora de la diversidad, pero bajo la creencia en la superioridad de la cultura hegemónica y la inferioridad de las culturas minoritarias y/o inmigrantes. Encontramos en la escuela asimilacionista por tanto una concepción academicista –cuantitativa y acumulable- de la cultura (Besalú, 2002).

Es por ello que en un primer momento la escuela asimilacionista opera bajo la lógica de lo que Essomba (2006) denomina el *modelo de la homogeneidad centrada en el currículo*, situación en la cual las diferencias tanto culturales como individuales no gozan de importancia, por lo que la oferta educativa se basa y construye a partir de los mismos objetivos, los mismos contenidos y las mismas metodologías, todas ellas inspiradas en la cultura nacional hegemónica y teniendo como referente un alumno medio de determinada clase social, con determinados ingresos familiares y con un determinado tipo de vivienda (Caballero, 2001). En palabras de Santos Guerra:

“La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar” (2009, p. 191)

Vistas las cosas desde esta perspectiva observamos que la escuela asimilacionista responde en primera instancia como si la presencia de un nuevo alumnado y la diversificación de éste no implicara desde el punto de vista educativo ninguna modificación, adaptación y por tanto ninguna necesidad de flexibilidad pedagógica. Esta excesiva confianza en la homogeneidad como forma de integración (Hannoun, 1992) para alcanzar las mismas oportunidades educativas tiene como una de sus principales consecuencias el hecho de que supone para el alumnado minoritario

y/o extranjero la dificultad o imposibilidad de mantener, desarrollar y expresar su cultura en el espacio público de la escuela. Ya sea por opción o por omisión, la escuela ve la diversidad cultural como un obstáculo que no sólo afecta al propio alumnado minoritario para el acceso a la oferta educativa, sino también para el alumnado autóctono que ve amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa que recibe (Besalú, 2002). Si bien son numerosos los autores que han contribuido con sus investigaciones y desarrollos a mostrar las consecuencias negativas de la lógica asimilacionista aplicada al ámbito educativo, autores a los que por lo demás hemos estado incorporando en nuestro trabajo, consideramos que los planteamientos de Essomba (2006) permiten sintetizar dichas propuestas y transmitir la «brutalidad pedagógica» que estos planteamientos entrañan, al señalar que intentar conseguir la igualdad educativa anulando las diferencias, no hace otra cosa que incrementar aún más la desigualdad entre el alumnado autóctono y el alumnado perteneciente a minorías culturales o colectivos inmigrantes.

Es justamente a partir de la valoración deficitaria que la escuela hace de las culturas no hegemónicas y de los elevados índices de fracaso escolar entre el alumnado minoritario –explicados en función de la distancia cultural y la deficiente adaptación a la cultura escolar- que la escuela asimilacionista da lugar a un segundo momento que, nuevamente siguiendo la propuesta de Essomba (2006) se constituye bajo el *modelo de la heterogeneidad centrada en el currículo*. A diferencia del modelo anterior, las diferencias culturales e individuales sí cobran relevancia lo que da lugar a una cierta flexibilidad educativa que se expresa en la apuesta y creación de itinerarios educativos que contemplan diferencias en los objetivos, los contenidos y las metodologías a ser utilizadas. La heterogeneidad centrada en el currículum parte de la base de que es necesario diversificar la oferta educativa de manera que se puedan corregir los problemas que presentan el alumnado minoritario y/o inmigrante, razón por la cual la escuela asimilacionista inaugura la creación inédita de la educación compensatoria (Besalú, 2002).

En la medida que la escuela asimilacionista pone en funcionamiento una lógica educativa compensatoria, que supone partir de la idea de que los miembros de colectivos minoritarios y/o inmigrantes presentan handicaps que deben ser nivelados (Franzé, 2003; Lalueza, Crespo, Pallí & Luque, 2001; Unamuno, 2003; Vázquez, 1984), reaparece reactualizado el predominio de una visión segregacionista del alumnado, ya no entre instituciones escolares, sino que ahora con relación a la estructura de agrupamiento del alumnado. Es una de las conclusiones a las que arriba Garreta en su investigación en torno a la atención a la diversidad en la escuela, al señalar:

“Parece que el péndulo regresa hacia prácticas segregacionistas temporales ante las resistencias y dificultades de trabajar con un número importante de alumnado de origen inmigrado de múltiples orígenes y que llegan a los centros y aulas en diferentes momentos del curso y de su escolarización” (2011, p. 227)

Es así que en función del nivel de manejo de las competencias instrumentales básicas –cuyo ejemplo paradigmático es la lengua vehicular del centro–, las que para la escuela asimilacionista están condicionadas por variables culturales, se agrupa al alumnado siguiendo el criterio de la uniformidad y de sus bondades en el aprendizaje del alumnado minoritario y/o inmigrante.

Conviene destacar que desde la escuela asimilacionista y su profesorado como principal protagonista, no existe en principio una actitud clara y derechamente discriminatoria o racista ante los colectivos minoritarios –pero la puede haber sin problemas– o un afán segregador, sino que se confía que a partir de este modo de funcionamiento se ofrecen más y mejores oportunidades al alumnado que se presenta como más desaventajado, rompiendo la desigualdad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje únicos y comunes (Essomba, 2006), señalando al mismo tiempo que la creación de grupos homogéneos permite rentabilizar de mejor manera los esfuerzos de especialización.

Sin embargo, pese a los principios pedagógicos utilizados y a las buenas intenciones de las políticas de discriminación positiva de la escuela asimilacionista

(Besalú, 2002), lo cierto es que ésta ha sido profundamente reprochada por varias razones, provenientes de diferentes ámbitos de la educación. Desde una perspectiva crítica y amplia, se ha consensuado en reconocer que la escuela asimilacionista contribuye finalmente a promover la fragmentación escolar y social, en la medida que al educar por separado no se desarrollan las competencias necesarias para enfrentar entornos postescolares, domésticos, laborales o recreativos de la comunidad que son de naturaleza fundamentalmente heterogénea (Pujolàs, 2012). Desde el punto de vista de la socialización como finalidad educativa (Sandín, 1999) se ha documentado mucho material etnográfico que ha alertado –y hasta cierto punto denunciado- lo perjudicial que resulta el desarrollo integral del alumnado minoritario en contextos escolares en los que deben renunciar a sus culturas –tanto desde el punto de vista expresivo como profundo- e incorporar muchas veces de manera conflictiva y disarmónica, las pautas culturales del grupo hegemónico (Jackson, 2001). Esto ha impedido por tanto que el alumnado minoritario y/o inmigrante puede desarrollar de forma exitosa la biculturalidad, es decir, la capacidad de desarrollar procesos de aculturación sin renunciar necesariamente a los referentes culturales familiares y étnicos. El excesivo peso e importancia que se le ha dado a la vertiente instruccional y procedimental de la educación (Jordán, 1999) ha provocado un desentendimiento por parte de la escuela asimilacionista con relación al éxito de todos y cada uno de los estudiantes. La sentencia más o menos generalizada ha sido que el fracaso escolar ha sido responsabilidad mayormente de la escuela y no del alumnado minoritario y/o extranjero (Poveda, 2003). Finalmente, y desde la especificidad de la praxis pedagógica, se ha demostrado que la configuración de grupos heterogéneos de trabajo favorecen mayormente el aprendizaje, sin descuidar por cierto el valor que las interacciones juegan para los procesos de socialización (Díaz-Aguado, 2003, Jordán, 1996; Vázquez & Martínez, 1996).

Para finalizar nuestro recorrido por la escuela asimilacionista, citamos las palabras de uno de los principales detractores de ella, que tienen la virtud de claridad, exhaustividad y simpleza:

“... l’ensenyament compensatori no sembla que sigui la resposta desitjable i possible alhora als problemes educatius plantejats pel pluriculturalisme social en la mesura que deixa intactes les dificultats inherents a l’actitud assimilacionista: empobriment sòciocultural per rebuig de l’Altre i recerca del Mateix, tancament, ghetoització social i cultural”¹⁷ (Hannoun, 1992, p. 71).

2.2.2.4 La escuela multiculturalista

Si bien ya lo habíamos mencionado en el apartado de los modelos en el espacio social, vale recordar que los modelos van surgiendo y consolidándose en función de los fracasos, los vacíos y las deudas de los modelos anteriores. En el ámbito de la educación ocurre algo similar: la escuela multiculturalista surge a partir de las críticas recibidas a la escuela asimilacionista en torno a su incapacidad de dar respuesta y solución a las principales problemáticas que entrañan. Mencionamos introductoriamente y en términos generales el fracaso escolar y sus modalidades asociadas –bajos resultados, absentismo, abandono– como una de las principales problemáticas que la llegada de alumnado inmigrante ha significado para las escuelas, lo que puede ser complementado con las críticas formuladas recientemente hacia la escuela asimilacionista en cuanto reproductora de las dificultades de desarrollo de la biculturalidad del alumnado minoritario y/o inmigrante y perpetuadora de la desigualdad y las dificultades de integración a propósito de la lógica compensatoria (Garreta & Llevot, 2003). Si hay una razón por la cual surge la escuela multiculturalista es justamente para poner freno a estas dificultades y poder generar experiencias educativas que sean universalmente beneficiosas para todos y cada uno de los alumnos y alumnas que participan de ella, independiente de la pertenencia a determinada étnia, grupo social, status socioeconómico o vinculación religiosa.

Es en función de lo anterior que la escuela multiculturalista se constituye como una forma de superación de la escuela asimilacionista, rescatando sin embargo de ésta el interés y la preocupación por el alumnado minoritario y/o inmigrante que

¹⁷ La enseñanza compensatoria no parece que sea la respuesta deseable y posible a los problemas educativos planteados por el pluralismo social en la medida que deja intactas las dificultades inherentes a la actitud asimilacionista: empobrecimiento cultural por rechazo del otro y búsqueda del mismo, cierre, ghetización social y cultural.

se expresa en su voluntad integracionista, pero que añade no obstante un elemento central y diferenciador que corresponde al énfasis puesto en el reconocimiento y el respeto hacia las diferencias (Santos Guerra, 2009). El siguiente pasaje expresa acertadamente el espíritu multiculturalista cuando se plantea que:

“Si el asimilacionismo homogeneiza, vamos a no homogeneizar y a valorar la cultura de los demás. Huyamos de los grupos homogéneos que disminuyen el rendimiento escolar, guetizan y disminuyen la igualdad de oportunidades. Si el asimilacionismo destina sus esfuerzos a las minorías, vamos a trabajar no sólo para la minoría, dediquemos el mismo esfuerzo a trabajar con el colectivo de cultura mayoritaria que es igual o más responsable de que se produzcan verdaderos encuentros” (Santos Guerra, 2009, p. 74)

Tales planteamientos suponen por tanto un rechazo a la lógica segregacionista de segundo orden¹⁸ presente hasta entonces y amparada en la idea del déficit y la compensación, poniendo en su lugar la preocupación e importancia del reconocimiento de las diferencias en el ámbito escolar y de la relevancia y pertinencia en desarrollar experiencias educativas de contacto multicultural.

Si bajo un predominio compensatorio el alumnado era mayoritariamente agrupado y separado bajo ciertos criterios – origen y rendimiento fundamentalmente- con el objeto de facilitar la adaptación a la cultura escolar y el logro de los objetivos pedagógicos, las posibilidades de interacción e intercambio entre el alumnado mayoritario y el minoritario se veían drásticamente reducidas, restringiéndose por consiguiente las oportunidades de reconocimiento y respeto hacia las diferencias culturales. Esta preocupación por los intercambios culturales por parte de la escuela multiculturalista inaugura una nueva forma de gestionar la diversidad cultural en la cual el centro de interés ya no será lo exclusivamente pedagógico, entendido como ciertos objetivos que se traducen en determinados contenidos que se abordan a partir de una metodología puntual, sino que se interesará en el

¹⁸ Llamamos segregacionismo de segundo orden a aquel que tiene lugar al interior de las escuelas asimilacionistas como resultado de la aplicación de una lógica de especialización y el consecuente agrupamiento homogéneo del alumnado. El segregacionismo de primer orden correspondería a aquel que tiene lugar en la creación de escuelas homogéneas y especializadas por tanto para satisfacer las necesidades de un particular tipo de alumnado.

desarrollo en el sentido amplio del término, en el desarrollo con mayúscula y por tanto en toda su dimensión (Essomba, 2006)

Dos consecuencias de esta nueva forma de entender los procesos de escolarización contemplando la diversidad sociocultural del alumnado las encontramos en el retorno hacia un currículum centralizado pero adaptado, y la normalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera de ellas consiste en que en la escuela multiculturalista dejan de existir dos currículum e itinerarios educativos (para autóctonos e inmigrantes/minoritarios) dando lugar a uno único, el cual no obstante tiene la virtud de contemplar modificaciones de manera que permita incorporar a las culturas de los diferentes grupos culturales representados por el alumnado. La aditividad étnica en el currículum permite que éste contemple los saberes personales y culturales de la diversidad del alumnado (Banks, 1989, 1995), otorgando por tanto una mirada más relativa y completa de las temáticas y contenidos abordados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la oportunidad de que el alumnado minoritario y/o extranjero pueda tomar como referencia en dichos procesos, sus referentes culturales. La superación del enfoque eurocéntrico para abordar la historia, la revisión de la geografía física y humana de las zonas de origen del alumnado minoritario y/o inmigrante, una mirada más universal de la literatura así como cursos de religión comparada son ejemplos de multiculturalización del currículum escolar (Besalú, 2002). Detrás de esta innovación en el diseño y la praxis educativa está el convencimiento de que se crean mayores oportunidades educativas para el alumnado minoritario y/o extranjero, lo que finalmente permite igualarlas con relación a las del alumnado autóctono. La segunda consecuencia radica en el hecho de que en tanto dejan de existir itinerarios y espacios diferenciados para el alumnado, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje se proporciona al alumnado minoritario y/o extranjero las condiciones lo más parecidas posible a las de la mayoría social (Essomba, 2006).

Sin embargo, como ya hemos advertido anteriormente la escuela multiculturalista no se agota en la vertiente pedagógica y en el tipo o calidad de los contenidos

incluidos dentro de la oferta educativa. Para la escuela multiculturalista resulta central dentro del desarrollo la socialización del alumnado y es por ello que la pondrá en un lugar prioritario de sus prácticas. Como señala Ogbu (1988) el desarrollo de identidades positivas por parte del alumnado se constituye en uno de los objetivos centrales de la educación actual y del logro de oportunidades igualitarias. Pero al mismo tiempo, el desarrollo de la identidad es un proceso que se da necesariamente en interacciones con los otros y que no puede darse en la privacidad de la experiencia solitaria (Taylor, 1996). Es en esta línea que la escuela multiculturalista privilegia las estrategias de contacto utilizando metodologías que acerquen al alumnado perteneciente a diferentes colectivos, estimulando el conocimiento mutuo y la promoción del diálogo, de manera de otorgarle un carácter positivo a las diferencias culturales (Díez Gutiérrez, 2004). Ahora bien, es importante tomar en consideración que la aceptación del pluralismo cultural en la escuela entendido como la integración del alumnado inmigrante y/o minoritario así como el respeto a las diferencias, no son suficientes a la hora de abordar y resolver los problemas que el multiculturalismo produce y visibiliza en la escuela. El hecho de relativizar el centro de gravedad de los contenidos curriculares y el hecho de promover experiencias de descubrimiento y contacto cultural, resultan iniciativas insuficientes para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Como plantea Liégeois (2004) el predominio de una pedagogía de bricolaje superficial, para referirse al multiculturalismo, mantiene muchas veces intactas las actitudes de rechazo y las relaciones de desigualdad entre el alumnado inmigrante/minoritario y los miembros pertenecientes a la cultura dominante, ya sea parte del alumnado o bien del profesorado.

El concepto de *folklorismo pedagógico* acuñado por Hannoun (1992) sintetiza la idea y advertencia –contrastada y documentada en diversas investigaciones citadas en nuestro trabajo- de la peligrosidad e inutilidad de los planteamientos multiculturales cuando éstos son llevados a la práctica de manera superficial, liviana y acrítica, en la medida que no permiten satisfacer los objetivos que justamente se persiguen, y contribuyendo incluso a reforzar estereotipos y conceptos errados con relación a la diversidad cultural (Banks, 1989). Tomando

como referencia los estadios de desarrollo propuestos por Michael en torno a la aproximación organizacional a la diversidad cultural (1997), podríamos decir que si bien la escuela multiculturalista logra superar el estadio del *pluralismo cultural*, centrado en una valoración positiva de la diversidad, se posiciona no obstante de manera débil e inestable en el estadio de *gestión de la diversidad*. Esto quiere decir que pese a los cambios introducidos en la práctica educativa en la línea de respetar las diferencias y de enfocar la enseñanza desde distintas perspectivas (Essomba, 2008), no logra impregnar las prácticas educativas con el convencimiento de que la heterogeneidad y diversidad del alumnado es materia prima para el enriquecimiento mutuo, permaneciendo entonces de manera solapada una perspectiva jerárquica de entender la relación entre las culturas de origen del alumnado.

2.2.2.5 La escuela interculturalista

Es conveniente comenzar una exposición en torno a la perspectiva intercultural en la escuela refrescando el convencimiento de que a diferencia de las modalidades de escuela antes descritas, y aunque existen en la actualidad experiencias concretas y reconocibles que giran en torno a los planteamientos desarrollados por la escuela interculturalista, en última instancia ésta continúa siendo más un proyecto que una realidad constatada (Essomba, 1999). Como lo han demostrado Garreta & Llevot (2003) para el contexto europeo a través del ejemplo catalán, así como Luna e Hirmas (2004) para el caso chileno¹⁹, si bien los planteamientos sobre la interculturalidad han hecho eco en el ámbito de la educación y han logrado infiltrar por tanto las políticas públicas en tanto directrices, lo cierto es que aun cuando los discursos predominantes de la escuela presentan muchas veces alusiones hacia componentes y preocupaciones de orden intercultural, las

¹⁹ Si bien tomamos en consideración ambos ejemplos de manera general, es importante no perder de vista que los orígenes del movimiento intercultural en la escuela obedecen a contextos socio-históricos muy diferentes que condicionan por tanto sus planteamientos políticos, sus alcances y sus objetivos. Así como el interculturalismo surge en Europa a partir de los movimientos migratorios, en Latinoamérica lo hace más bien por la presión reivindicativa de los pueblos indígenas hacia el Estado. Esto conlleva por tanto a que desde el plano específicamente educativo la educación intercultural europea privilegie el espacio de la convivencia, mientras que la educación intercultural latinoamericana privilegie el espacio curricular.

prácticas pedagógicas continúan desarrollándose fundamentalmente bajo lógicas asimilacionistas y en el mejor de los escenarios, multiculturalistas. Es de esta manera entonces que asumir la calidad de «proyecto» del paradigma intercultural en la escuela permite reconocer además en éste el carácter de actitud y deseo (Caballero, 2001); no sólo es algo que está en construcción, sino que además es algo que se anhela, en tanto representa la manera ideológico-política más coherente y significativa para lograr calidad e igualdad educativa para todo el alumnado, sin perder de vista la diversidad cultural.

Una vez realizada esta aclaración es el momento de revisar los planteamientos de la escuela intercultural y sus críticas por tanto hacia lo realizado por la escuela multiculturalista.

Un primer elemento a destacar dentro de los planteamientos de la escuela interculturalista ha sido el denunciar el error existente en establecer una relación unívoca entre interculturalidad y minorías. Esta asociación ha tenido como consecuencia que la escuela multiculturalista haya sido pensada exclusivamente para aquellos contextos escolares que contaban con una alta participación de alumnado inmigrante y/o minoritario. Ha sido por tanto un primer planteamiento de la escuela interculturalista el señalar que la educación intercultural no debe ser destinada sólo para contextos heterogéneos y multiculturales, sino que la educación intercultural debe ser algo universal (Abdallah-Pretceille, 2001), incluso más, cuya utilidad y beneficios serían más provechosos para aquellos centros en los que no existe alumnado minoritario y/o extranjero puesto que es ese alumnado el que en principio es más incompetente e ignorante desde el punto de vista intercultural y que menos posibilidades presenta entonces de modificar o ampliar su punto de vista etnocéntrico (Besalú, 1999).

Un segundo elemento a recalcar de la escuela interculturalista consiste en que a diferencia de la importancia dada por la escuela multiculturalista a la acción socioeducativa centrada en las diferencias culturales, ésta centra su accionar socioeducativo desde el reconocimiento, no aceptación y transformación de las

desigualdades culturales en el contexto escolar (Essomba, 2006). Es a partir de este propósito que la escuela interculturalista propone de entrada dos cambios: primero, reconsiderar la importancia de la igualdad entendida como los aspectos comunes a través de la diversidad cultural, y segundo, superar el etnocentrismo de la escuela multicultural. Reconsiderar la importancia de la igualdad no es otra cosa que reconocer que el énfasis en elogiar las diferencias tiene como resultado final el distanciamiento entre el alumnado perteneciente a diferentes culturas o etnias. El trabajo en torno al reconocimiento de las diferencias, si bien supone un logro inicial en tanto permite al alumnado conocer y reconocer elementos que anteriormente eran ignorados, tiene como contraparte el contribuir implícitamente a acrecentar la distancia entre el alumnado perteneciente a diferentes culturas y/o etnias. Por otro lado, superar el etnocentrismo escolar supone la capacidad de la escuela en, como señala Banks (1989), diseñar e implementar una oferta educativa que tenga la capacidad de ir más allá de los criterios y perspectivas del pensamiento hegemónico euro-céntrico, ofreciendo al alumnado la posibilidad de ver la realidad social y los contenidos curriculares por tanto, desde diferentes perspectivas culturales y étnicas. Si la escuela multicultural ha entendido la igualdad educativa sólo como la incorporación de referentes culturales minoritarios al espacio escolar, la escuela intercultural ha entendido la igualdad educativa como la incorporación de referentes culturales al espacio escolar de manera que tanto la perspectiva hegemónica y las perspectivas minoritarias contribuyan a la comprensión de la realidad, avanzando desde el saber académico corriente al saber académico transformador (Banks, 1995). Yace en esta manera de conceptualizar la igualdad la convicción de que la educación en contextos multiculturales no consiste en la adaptación de los grupos minoritarios a la cultura hegemónica, sino que es el alumnado en su totalidad quien debe, con la ayuda del profesorado, construir un nuevo marco cultural fundamentado en la interculturalidad.

Otro elemento que permite diferenciar a la escuela intercultural de su antecesora multicultural radica en la importancia dada por la primera a las continuidades entre diferentes contextos ecológicos de manera de no centralizar el desarrollo de

la interculturalidad en el contexto escolar, asumiendo por tanto que el logro de ella depende del trabajo articulado de más entornos educativos (Bronfenbrenner, 1987). Para la escuela intercultural resulta central por tanto el establecimiento de continuidades con el ámbito familiar y con los contextos comunitarios y sociales inmediatos del alumnado, de manera de evitar el asincronismo entre los diferentes contextos y sus posibles contradicciones (McCarthy, 1994). En la medida que la escuela intercultural entiende la educación como una actividad cultural que no se agota en el espacio escolar, el resto de espacios de socialización social cobran relevancia para el logro de los objetivos interculturales (Serra, 2004).

Finalmente, y ahondando un poco más la mirada hacia los procesos educativos propiamente tal, observamos que a diferencia de la escuela multiculturalista y su énfasis en la integración como modelo pedagógico de atención a la diversidad cultural, la escuela intercultural apuesta por desarrollar una perspectiva con una clara orientación y vocación inclusiva. Si bien la escuela intercultural no puede ser entendida como sinónimo de educación inclusiva en la medida que obedecen a planos distintos (Essomba, 2006), conviene concebir ambas perspectivas de una manera intrínsecamente articulada ya que los mismos principios reseñados anteriormente. Desde nuestro punto de vista entonces, la educación inclusiva corresponde al correlato pedagógico de la educación y de la escuela intercultural.

La educación inclusiva como correlato pedagógico en la escuela intercultural no persigue otro objetivo que lograr el éxito y la calidad educativa de todo el alumnado, que desde un punto de vista multicultural lo supone tanto para el alumnado mayoritario como minoritario (Sandoval, Lopez, Miquel, Durán, Giné, & Echeita, 2002). Es por tanto una forma de entender la educación que aboga por eliminar los sistemas duales característicos de la escuela segregacionista de segundo orden, así como evitar la exclusión de los modelos previos a ésta. Echeita sintetiza muy bien el objetivo de la educación inclusiva al señalar:

“¿Por qué hablamos de educación inclusiva? La respuesta más sencilla y directa sería que lo hacemos para «frenar» y cambiar la orientación de unas sociedades en que los procesos de «exclusión social» son cada vez más fuertes y, por esta razón, empujan a un número cada vez

mayor de ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho” (2002, p. 31)

La respuesta dada por el autor nos permite hacer al menos dos reflexiones. La primera guarda relación con lo dicho anteriormente en la medida que la educación inclusiva como paradigma de la escuela intercultural establece una estrecha conexión entre el sistema educativo y el contexto social mayor. La segunda se refiere a que para la escuela intercultural la inclusividad es la estrategia idónea para garantizar la igualdad de oportunidades y de éxito escolar para todo el alumnado, independiente del origen y de la pertenencia a determinados colectivos mayoritarios y/o minoritarios. En cierta medida, la predominancia de formas asimilacionistas y multiculturalistas de pensar y configurar la escuela, no hace otra cosa que condenar al alumnado minoritario al fracaso escolar y por tanto a la exclusión social. Son justamente estas consecuencias las que la escuela intercultural, a través de su perspectiva inclusiva, intenta frenar y modificar. Como propone Essomba (2006):

“Para diseñar aulas y escuelas auténticamente inclusivas, hace falta partir del principio de que todos los alumnos de una clase pertenecen al grupo, y que todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y del barrio o pueblo. Para conseguirlo, el modelo de inclusión no se mueve entre la dicotomía de «contenidos generales-contenidos específicos», sino que comprende que deben existir unos contenidos comunes a todo el alumnado, y después unos contenidos específicos que respondan a las características propias de cada individuo” (p. 92)

De esta manera se zanja la discusión en torno a la pertinencia de operar en contextos de diversidad bajo la lógica de la especialización (que para la escuela segregacionista consiste en ofrecer itinerarios educativos diferentes) o bien bajo la lógica de la incorporación (que para la escuela asimilacionista implica un itinerario único con estrategias de compensación), realizando un salto dialéctico que permita por tanto ofrecer una experiencia educativa flexible y significativa que implique no una adaptación del alumnado, sino del currículum, sus contenidos y actividades educativas.

Si bien ya hemos advertido anteriormente que la educación intercultural –a lo que añadimos ahora la educación inclusiva- no debiera corresponder únicamente a contextos sociales y escolares con presencia de alumnado minoritario y/o inmigrante, para los efectos de nuestro trabajo resulta pertinente observar cómo opera la lógica de la inclusividad en este tipo de escuelas.

La inclusión educativa de la escuela intercultural se materializa en que desde el punto de vista psicopedagógico los procesos de enseñanza y aprendizaje son pensados y llevados a cabo desde una óptica equitativa (Abdallah-Pretceille, 2001), articulación que se plasma en la adaptación de los programas de enseñanza de manera de facilitar el éxito académico y la inserción social de todo el alumnado, independiente del origen cultural de éste. El éxito académico y la inserción social al grupo curso de todo el alumnado –incluyendo el minoritario y/o extranjero- se logra en la medida que se reconocen y eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan presentarse para el alumnado (Ainscow, 2004). La educación inclusiva que la escuela intercultural promueve deja de hablar por tanto de necesidades educativas especiales en tanto que las dificultades que manifiesta muchas veces parte del alumnado no son explicadas en términos de realidades sustantivas de éste, sino más bien como configuraciones interaccionales entre los y las estudiantes y sus contextos –compañeros y profesorado principalmente- que inhiben o dificultan las posibilidades de éxito de dicho alumnado (Barton, 1998). En consecuencia, para la escuela intercultural la inclusión se logra en la medida que sus actores –principalmente el profesorado- desarrollan sus procesos de enseñanza y aprendizaje de manera que minimicen las barreras y maximicen los recursos destinados al alumnado que mayores ayudas requiere para el éxito educativo y la participación activa de dichos procesos educativos. La inclusión educativa de la escuela intercultural permite reunir en un mismo contexto educativo y en un mismo sistema de actividad a alumnado perteneciente a culturas mayoritarias y minoritarias y/o entrajeradas sin que exista la necesidad de que el alumnado sea separado por niveles o incluso por establecimientos como en la escuela segregacionista, o atendidos bajo una lógica compensatoria como ocurre en la escuela asimilacionista. Desde nuestro punto de vista sólo la escuela

intercultural, a través de su apuesta por la inclusión educativa de todo el alumnado, logra resolver adecuada y armónicamente la tensión que presentan los contextos educativos multiculturales, fácticamente hablando, entre el desarrollo de la comprensividad y la atención a la diversidad, evitando la desigualdad y la exclusión (Echeita, 2002).

2.2.3 La tipología de UNESCO

Finalizaremos este apartado destinado a la caracterización de la forma en que los modelos de gestión de la diversidad cultural se han plasmado y expresado en los contextos educativos, presentando los desarrollos realizados por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de Unesco (OREALC/UNESCO, 2005a, 2005b, 2009), los que nos permitirán profundizar y organizar los desarrollos planteados hasta el momento. Lo que los autores pertenecientes a esta organización y participantes de las investigaciones realizadas nos ofrecen²⁰, es una caracterización con relación a la atención a la diversidad cultural llevadas a cabo por las escuelas. Sin embargo no es una mirada amplia como es la que hemos presentado con la tipología del colectivo AMANI, sino una mirada más acotada y por tanto específica con relación al tema que nos convoca.

El punto de partida de esta manera de enfocar la atención a la diversidad cultural en la escuela radica en el reconocimiento de tres tensiones a las que se ven expuestas las escuelas con alumnado heterogéneo, tensiones que a su vez dan lugar a la creación de tres vectores que, metafóricamente, atraviesan el fenómeno de la diversidad cultural y su respuesta educativa (OREALC/UNESCO, 2005b). Revisemos la articulación entonces entre tensiones y vectores.

Para los autores la *pertinencia* corresponde a la primera tensión que atraviesa la escuela y que por tanto ésta debe resolver, la que consiste en la relevancia y la significatividad que para el alumnado suponen los procesos de enseñanza y

²⁰ Carolina Hirmas, Ricardo Hevia, Ernesto Treviño y Pablo Marambio.

aprendizaje desde el eje de la identidad y la diversidad cultural. La tensión en torno a la pertinencia está dada por la posibilidad o imposibilidad de la escuela de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que no sólo contemplan la diversidad cultural del alumnado, sino que al mismo tiempo la utilicen como elemento dinamizador de éstos, permitiendo por tanto que dichos procesos gocen de pertinencia y relevancia para todo el alumnado. Incorporación de intereses, expectativas e historias de vida del alumnado, así como el reconocimiento de las tradiciones y la diversidad de cosmovisiones, son ejemplos positivos de resolución de la tensión en torno a la pertinencia; homogeneidad curricular, perspectiva etnocéntrica, desmotivación y absentismo escolar serían ejemplos negativos de resolución de esta tensión.

Tomando en consideración los elementos mencionados encontramos que en función de la forma en que se resuelve la tensión en torno a la pertinencia encontramos **escuelas monoculturales** en las que predomina una orientación centralizadora y homogeneizante con relación al currículum y una tendencia asimilacionista y compensatoria de las ayudas recibidas por el alumnado perteneciente a minorías culturales y/o extranjeras, con lo cual las explicaciones sobre el fracaso escolar descansan en las teorías del déficit cultural. Por otro lado hallamos **escuelas biculturales** que se caracterizan por la incorporación de las culturas minoritarias en los currículums ordinarios enfatizando el ámbito lingüístico, pero sin que dicha incorporación suponga necesariamente un cambio sustancial en la forma de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y sin que se relativicen los puntos de vista tradicionales de enfocar los contenidos. Finalmente encontramos **escuelas interculturales** en las que la diversidad cultural se convierte en un eje transversal y permanente dentro de la estructura curricular, de manera que se ofrece un enfoque globalizado, significativo e inclusivo de la diversidad del alumnado en la medida que los aprendizajes se vinculan con el entorno social y cultural al cual pertenece el alumnado.

La *convivencia* concierne a la segunda tensión que las escuelas deben abordar en contextos de diversidad cultural y que guarda relación con el ámbito de la

convivencialidad, es decir, con el tipo de valores, principios y propósitos que se promueven en las interacciones que los actores de la escuela construyen y reconstruyen entre sí, imprimiendo por tanto una impronta específica de la cultura escolar en torno a la presencia de un alumnado con alta diversidad cultural. Experiencias y actividades orientadas al conocimiento, respeto e interés por la diversidad cultural así como la lucha contra la exclusión y la discriminación escolar sería ejemplos de una resolución positiva de la tensión en torno al vector de la convivencia; reproducción de prejuicios y estereotipos hacia el alumnado minoritario y/o extranjero, uso de formas autoritarias y/o adversariales en la resolución de los conflictos interpersonales, así como el predominio de trabajo individual y/o de agrupamientos homogéneos serían ejemplos de formas negativas de resolver la tensión en torno a la convivencia.

En función de cómo la escuela resuelve la tensión que se produce en el ámbito de la convivencia escolar en contextos de diversidad cultural, encontramos **escuelas autoritarias** en las que prevalecen prácticas de subordinación y sometimiento entre sus actores, donde la uniformidad opera como un mecanismo represor de las singularidades, en la medida que las «diferencias» son vistas desde una óptica de desorden. La estigmatización como forma de nombramiento y organización de la diversidad conlleva a la segregación del alumnado y la eventual creación de conflictividades confrontacionales. La formación valórica y cívica se construye desde el fortalecimiento de la unidad nacional que desconoce la diversidad del alumnado minoritario y/o extranjero. Por otro lado hallamos **escuelas formalmente democráticas** en las que si bien los discursos oficiales manifiestan la importancia del reconocimiento de la diversidad, el currículum oculto continúa evidenciando una forma autoritaria e inequitativa en las interacciones que establecen sus actores. Si bien existen documentos en los que se plasman los principios, valores y actitudes basadas en el reconocimiento, el respeto y el intercambio cultural, éstos no se traducen en prácticas concretas y explícitas contempladas en las actividades de su programa educativo. Finalmente encontramos **escuelas pluralistas** que a diferencia de las dos anteriores, la diversidad no sólo deja de considerarse un problema sino que se asume como un

patrimonio y una oportunidad de enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Acorde con ello, los contenidos transversales del currículum se abordan a través de experiencias que permiten la puesta en juego de principios de no discriminación, de antirracismo y de igualdad de oportunidades.

Finalmente tenemos el vector de la *pertenencia* en el cual se plasma la tensión que la escuela debe resolver en torno al ámbito de la inclusividad y de la posibilidad de ésta de disminuir las desigualdades educativas de ingreso y permanencia en el sistema, o bien mantener una actitud de indiferencia ante la diversidad, realizando una atención estándar y rígida del alumnado, independiente de sus características personales y sus adscripciones socioculturales. Ejemplos positivos en la resolución de la tensión la encontramos cuando la escuela ofrece itinerarios educativos diferenciados en contenido pero realizados en el mismo espacio físico-temporal, en el uso de apadrinamiento del alumnado nuevo tomando como referencia el origen cultural, así como la utilización por parte del profesorado de estrategias de discriminación positiva y de adaptación de las evaluaciones. Ejemplos negativos de la resolución de la tensión la encontramos cuando la escuela envía al alumnado con necesidades especiales a aulas especiales, cuando el alumnado con mayores dificultades debe seguir los mismos itinerarios educativos –con los mismos objetivos y niveles de exigencia- así como cuando predomina en el profesorado la idea del trato igualitario, no ofreciendo las ayudas que el alumnado minoritario, extranjero o recién llegado podría necesitar para aumentar sus posibilidades de éxito.

Las **escuelas excluyentes** resuelven la tensión de la pertenencia de tal forma que no introducen ningún tipo de modificación de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, manteniendo intacta la forma tradicional de abordar los contenidos básicos y las estrategias metodológicas para ello. Dentro de este tipo de escuelas existe el convencimiento de que es el alumnado quien debe adaptarse al sistema escolar. En una posición intermedia encontramos las **escuelas asistencialistas** cuyo modus operandi está caracterizado por la utilización de programas de acción afirmativa de compensación simple que ofrecen itinerarios educativos adaptados a

las diferencias del alumnado, pero no poniendo en riesgo los avances del grupo mayoritario, por lo que se crean espacios de educación especial. Finalmente tenemos las **escuelas inclusivas** en las que a diferencia de los dos modelos anteriores, se hace una apuesta seria y rigurosa por corregir las condiciones de desigualdad de una parte del alumnado, de manera de lograr el éxito educativo de todo el alumnado en un mismo espacio físico y temporal, asumiendo que los cambios deben ser sistémicos, vale decir, provenir tanto del propio alumnado pero también del profesorado y de la cultura escolar.

Es en función por tanto de estas tres tensiones presentadas y la forma en que las escuelas las abordan y resuelven, que se presentan a su vez tres modelos generales de escuela para la gestión de la diversidad cultural.

2.2.3.1 Escuela basadas en el paradigma de la discriminación cultural

Son aquellas escuelas que respecto a la pertinencia de sus aprendizajes se muestra fundamentalmente homogeneizadora, que desde el punto de vista de la convivencia se presentan fundamentalmente autoritarias e indiferentes ante la diferencia, y que al mismo tiempo, desde el ámbito de la pertenencia optan por excluir la diversidad del ámbito público de la escuela.

2.2.3.2 Escuelas basadas en el paradigma de transición cultural

Corresponde a aquellas escuelas que desde el punto de vista de la pertinencia de sus procesos de aprendizaje introducen cambios sensibles permitiendo que se contemplen miradas no hegemónicas de los contenidos y más relevantes por tanto para el alumnado minoritario, que han incorporado formalmente la preocupación por el desarrollo de relaciones de simetría, respeto y reconocimiento ante la diversidad cultural y que han diseñado estrategias compensatorias para nivelar al alumnado minoritario y/o extranjero.

2.2.3.3 Escuelas basadas en el paradigma del pluralismo cultural

Concierne a las escuelas que se ubican en el polo positivo de las tres tensiones en la medida que, desde el punto de vista de la pertinencia los procesos educativos se basan en principios interculturales, donde los procesos de convivencia evidencian un trato igualitario, respetuoso y de curiosidad entre el alumnado independiente de su condición social u orígenes, y que desde el punto de vista del sentido de pertenencia, logran el éxito escolar de todo el alumnado en la medida que se eliminan las barreras que puedan estar interfiriendo el aprendizaje, la participación y el desarrollo de parte del alumnado.

TERCERA PARTE

3. Síntesis y apertura

Metaforizando nuestra investigación con la imagen de un viaje, lo que hemos realizado hasta el momento ha sido detenernos y contemplar tres lugares esenciales.

El primero de ellos ha consistido en mostrar y explicitar el recorrido que ha dado forma y sentido a nuestro problema de investigación, a nuestras preguntas y nuestros objetivos. A modo de síntesis, hemos señalado cómo a propósito del acompañamiento y participación en un proyecto de intervención con miras a la inclusión educativa y al desarrollo de aprendizajes significativos en contextos educativos multiculturales y con presencia de minorías étnicas, nos ha parecido necesario conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje en los escenarios educativos tradicionales. Lo que en un comienzo parecía ser una simple curiosidad antropológica comparativa, pronto comenzó a dibujarse y delineararse como una prioridad investigativa en sí misma: conocer las prácticas educativas en contextos multiculturales en sí mismas y desde dentro, nos aportaría un dinamismo y una perspectiva que de otra manera hubiera resultado imposible. Dicho conocimiento in situ, nos abriría una primera puerta hacia la comprensión posterior de los discursos docentes en torno a la gestión de la diversidad cultural y sus aproximaciones, lejanías y tensiones con los planteamientos de la educación intercultural.

Una segunda detención en nuestro camino la hemos hecho con la finalidad de poder situar nuestro interés investigativo en el contexto mayor de los cambios sociales que han tenido lugar en las sociedades, donde globalización y migraciones se han transformado en dos elementos ineludibles para entender la composición actual de los miembros del tejido social, y ahondar un poco más la mirada en las repercusiones que esta tensión entre globalización y migración ha tenido en el ámbito educativo, puntualmente en el ámbito formal de las escuelas. Este agudizamiento de la mirada nos ha permitido reconocer además las principales problemáticas y/o dificultades que – gracias a la investigación académica- se

reconocen en la escolarización con alumnado extranjero y/o minoritario, así como los desafíos pendientes en esta materia.

Finalmente hemos realizado una tercera detención que nos ha brindado la posibilidad de mirar, desde el punto más alto de nuestro viaje, las distintas maneras en que, desde el nivel macro de lo social, las sociedades han intentado gestionar la diversidad cultural de sus miembros, y desde el nivel micro de la escuela, cómo dichos modelos han impregnado la gestión de los procesos educativos en contexto de diversidad cultural. Una primera aproximación nos ha ofrecido un panorama general de las formas tradicionales de gestión de la diversidad cultural desde una perspectiva histórica, mientras que la segunda nos ha otorgado una mirada más aguda a partir del entrecruzamiento de variables significativas para comprender dicha gestión de la diversidad cultural al interior de las escuelas.

Estos tres detenimientos nos han generado una base sólida a partir de la cual dar inicio a nuestra segunda etapa del viaje, una etapa cargada de intriga, curiosidad y esfuerzo: la entrada al campo investigativo, la entrada al aula multicultural. Sin embargo, antes de comenzar esta nueva etapa resulta necesario poder precisar la forma en que realizaremos esta entrada, de transparentar tanto los principios que la guiarán así como los pasos que se realizarán. Es a partir de esta necesidad que a continuación presentamos nuestro apartado metodológico que nos permitirá complementar nuestro recorrido conceptual con el establecimiento de algunas precisiones metodológicas y la explicitación de algunas decisiones tomadas.

4. Marco metodológico

4.1 La adscripción paradigmática

Entendemos el ámbito metodológico como la estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las cuales una investigación produce información y la moviliza a distintos niveles de abstracción con la finalidad de generar y organizar un conocimiento respecto al objeto de estudio (Pelto & Pelto, 1978). Dentro de este ámbito hemos optado por una perspectiva cualitativa de investigación (Flick, 2002; Mella, 2003) ya que es aquella que dentro del abanico de posibilidades, nos ofrece herramientas más idóneas para cumplir los objetivos y responder las preguntas de nuestra investigación. Si bien la perspectiva cualitativa no siempre ha sido considerada adecuada e incluso científica por una parte de la comunidad científica, aludiendo al carácter «vaporoso» de los fenómenos culturales y al carácter «literario» de sus aportes (Aguirre, 2000), coincidimos con otra parte importante de investigadores que afirman que a diferencia de las perspectivas y técnicas cuantitativas, es la tradición cualitativa aquella que dejando de lado la investigación tradicional basada en el experimentalismo y en los resultados nomotéticos (Ibáñez, 2006), ha generado las condiciones necesarias para lograr una comprensión profunda, significativa y situada de los fenómenos sociales y educativos (Hymes, 1993). Es justamente esta cualidad ideográfica orientada a la construcción del conocimiento en situaciones reales, una de las principales razones por las cuales escogemos esta manera de investigar, en la medida que partimos del convencimiento de que es aquella que nos permitirá aproximarnos de manera más rigurosa, respetuosa y reflexiva a indagar en las prácticas pedagógicas y discursivas que los maestros construyen en contextos de diversidad sociocultural, y comprender su relación con los modelos de gestión de dicha diversidad en los contextos escolares.

Si bien no profundizaremos en una perspectiva etnometodológica, consideramos que la idea de *indexicalidad* (Garfinkel, 1967) condensa la relevancia que lo cualitativo ofrece en la comprensión de los fenómenos educativos y más

puntualmente las interacciones entre sus miembros, en la medida que plantea que el lenguaje como instrumento constructor de la realidad no puede pensarse al margen de los espacios sociales en que éstos son producidos, cobrando una relevancia superlativa justamente los contextos que lo permiten y le dan sentido. Es precisamente esta importancia dada al contexto real donde se producen y tienen lugar los fenómenos educativos y la necesidad de sumergirse en ellos para lograr una comprensión más rigurosa de éstos, que hemos privilegiado adoptar una aproximación etnográfica a nuestro objeto y tema de estudio.

Si bien la etnografía corresponde a una forma de investigación que tiene sus orígenes en el ámbito de la antropología (Serra, 2004), específicamente con la intención y el interés por describir y conocer las colonias europeas en otros continentes (Stocking, 1993), ha sido una perspectiva que lentamente ha ido ganando adherencia en la investigación educativa en la medida que sus técnicas de producción de datos se han mostrado sugerentes para comprender los fenómenos educativos y sus principales problemáticas, y a partir de ellos, proponer vías de reforma y mejora educativas (Jackson, 2001). De acuerdo a Díaz de Rada, Velasco y García Castaño (1993) es la conferencia de 1954 realizada en la Universidad de Stanford y promovida por George Spindler, el punto de inflexión que inaugura el comienzo de la etnografía escolar, caracterizada por un posicionamiento privilegiado de la escuela como agente educativo de estudio, dejando de lado por tanto, la preocupación de la antropología de la educación por las pautas transculturales de crianza infantil. De acuerdo a los autores, es en la década de los años noventa no obstante que los estudios etnográficos sobre y en la escuela comienzan a proliferar en el contexto español (1993, p. 203).

Debido a su fuerte influencia antropológica no es de extrañar que la antropología de la educación y la etnografía escolar hayan estado en sus inicios – incluso hoy en día- inmersas en la tensión de por un lado resaltar la función *transmisiva* de la escuela respecto a la cultura, y por otro su potencialidad de provocar un *cambio* cultural desde ésta (Ibíd., 1993). Esta tensión que podríamos llamar «constitutiva» de la influencia antropológica en educación explica el sistemático interés que

desde la perspectiva etnográfica en educación ha despertado en el ámbito académico la comprensión de los procesos de escolarización en contextos multiculturales, en la medida que en éstos se agudiza o visibiliza aún más la tensión en torno al rol de la escuela en nuestras sociedades actuales. Es a propósito de ello que Serra (2004) señala que en la mayoría de los trabajos etnográficos realizados hasta la fecha en educación predomina un interés por problemáticas relacionadas con la escolarización de alumnado inmigrante y/o perteneciente a minorías étnicas como son el fracaso escolar, las resistencias culturales como forma de aculturación, las relaciones interétnicas y el desarrollo de pedagogías y currículum interculturales.

Una vez explicitada nuestra justificación en la elección de una perspectiva cualitativa de investigación a partir de una aproximación etnográfica, pasaremos a exponer algunos tópicos centrales de dicho modo de investigación social.

4.2 La perspectiva etnográfica

Conviene comenzar este apartado relativo a la etnografía señalando –y advirtiéndolo– que al igual como ocurre en otros ámbitos y tradiciones investigativas, no es posible ni deseable plantear un modelo único y canónico de qué es y de cómo hacer etnografía. En la medida que la etnografía es un conjunto de referentes epistemológicos y metodológicos que se han ido fraguando a partir de los aportes y de la discusión académica provenientes de diferentes disciplinas y diversos contextos sociopolíticos, más que una mirada unívoca en torno a su conceptualización, sus alcances e intereses, más bien existen múltiples formas de aproximación que naturalmente pueden provocar confusión, pero al mismo tiempo reflexión académica y construcción de conocimiento. Con todo, es posible establecer algunos núcleos centrales sobre los que sí existe consenso y permiten darle un contorno a esta aproximación investigativa.

Siguiendo los planteamientos de Serra (2004) puede plantearse la idea de que con el concepto de *etnografía* puede hacerse referencia a dos realidades diferentes,

pero íntimamente relacionadas: en primer lugar puede entenderse la etnografía como el proceso y la forma de investigación que permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado a una cultura o a algún aspecto de dicha cultura; en segundo lugar puede entenderse la etnografía como el resultado final de este trabajo, entendido como el escrito o documento que plasma y hace público para la comunidad académica dicho estudio descriptivo y analítico.

Tomando la primera conceptualización ofrecida por el autor –de la segunda nos haremos cargo en apartados más avanzados de nuestro trabajo- es posible señalar que la etnografía ubica a la cultura en el centro de gravedad, buscando en primera instancia un sentido descriptivo (Woods, 1995). Ahora bien, ésta no busca cualquier tipo de descripción sino que aspira a una descripción densa (Geertz, 1973) que se traduce en la obtención de una representación lo más completa y profunda posible de la cultura en cuestión o del aspecto específico de ésta que sea de interés de la investigación, persiguiendo por tanto estructuras de significación (Velasco & Díaz de Rada, 2009). Esta última idea de perseguir estructuras de significación nos lleva a plantear un segundo sentido de la etnografía, su sentido comprensivo (Hymes, 1993), que no es otra cosa que debe estar, en segunda instancia, orientada a la interpretación cultural (Wolcott, 1993) de manera de poder obtener una explicación de por qué ocurren los fenómenos que ocurren en una determinada cultura o un determinado fenómeno. La descripción densa se constituye como un andamio sobre el cual se posibilita por tanto la comprensión y la interpretación cultural, permitiendo a su vez estas dos, la determinación del esqueleto que todo fenómeno cultural conlleva (Malinowski, 2001). Siguiendo la metáfora de Geertz de que la realidad está compuesta por capas (1973), la comprensión etnográfica busca penetrar en el mundo de significaciones e interpretaciones que están detrás de la aparente objetividad de las relaciones sociales que dan vida a una cultura determinada (OREALC/UNESCO, 2005a).

Finalmente un tercer elemento ampliamente aceptado por la comunidad académica respecto al sentido y los alcances de la investigación etnográfica radica en su poder heurístico, entendido éste como la posibilidad de a partir de la

comprehensividad e interpretación, poder establecer nuevas relaciones y factores no atendidos anteriormente respecto al objeto de estudio, que hagan necesario un replanteamiento del fenómeno estudiado (Leiva, 2009). Si bien la perspectiva etnográfica es foco de críticas respecto a sus posibilidades de generalización de los resultados obtenidos, esto generalmente ocurre en la medida que no se considera el aspecto teórico (Vásquez & Martínez, 1996), en la medida que se excluye su potencial heurístico en la contribución al conocimiento de un fenómeno o problemática cultural aportando un conjunto de preguntas que vayan más allá de las respuestas ofrecidas desde una argumentación canónica (Velasco & Díaz de Rada, 2009). Allí radica desde nuestro punto de vista su sentido ideográfico (Woods, 1995). El hecho de aportar nuevas lecturas e interpretaciones a los problemas sobre los que existen formas ancladas de comprensión, se constituye en un valor indiscutible para contribuir a la reflexión en torno a los fenómenos culturales en campos determinados de la vida social, entre los que ocupa un rol central por cierto, la escuela.

4.3 La etnografía en el ámbito educativo

“... lo que sigue estando ausente en la investigación española es una presentación clara sobre las condiciones en las que se da la diversidad cultural. Escasean relatos claros sobre las situaciones, los desafíos y desencuentros que experimentan padres y madres, maestras y maestros, alumnos y alumnas en los centros escolares donde entran en contacto diferentes culturas. Falta una mirada etnográfica que proporcione una visión detallada”
(Poveda, 2003, p.10)

Si bien existen autores que plantean que la etnografía escolar no tiene otra especificidad que el hecho de realizarse en un contexto educativo (Woods, 1995; Velasco & Díaz de Rada, 2009), desde nuestro punto de vista existen algunas características de la práctica etnográfica que al ser utilizadas en el campo de la investigación educativa, cobran un valor superlativo en comparación a otras formas de investigación y que nos permiten por tanto, ubicar a la etnografía escolar en un lugar privilegiado para nuestro objeto y problemática de estudio.

En el interés y horizonte por conocer y comprender las prácticas pedagógicas y discursivas que los maestros y maestras desarrollan y construyen en torno a la escolarización de alumnado inmigrante y/o perteneciente a minorías étnicas, la relación de éstos con los modelos existentes para gestionar la diversidad cultural en las escuelas, en un contexto mayor de políticas educativas orientadas hacia la interculturalidad y la inclusión, nos parece indiscutible que adoptar una perspectiva etnográfica nos permite un proceso de inmersión en la cultura escolar (Woods, 1995) que nos brinda la posibilidad de conocer, comprender y finalmente experimentar (Velasco & Díaz de Rada, 2009) de primera mano aquellos aspectos de interés investigativo que nos posibiliten responder nuestras interrogantes movilizadoras y nuestras preguntas de investigación.

Esta modalidad «vivencial e interactiva» de inmersión en la cultura escolar realza el rol que desempeña el investigador en su proceso de investigación, en tanto deja de concebirse como un instrumento que refleja objetivamente una realidad determinada, para convertirse en un co-constructor de dicha realidad; en la medida que, como ya hemos señalado, la etnografía tiene un sentido comprensivo y la comprensión y significación es respectiva a alguien, una aproximación etnográfica al ámbito educativo valida la perspectiva que el investigador desarrolla en su proceso de trabajo de campo. Como señala Frazer (en Malinowski, 2001), en toda descripción ya hay necesariamente una interpretación subyacente, que es lo mismo que expresa la idea de «reflexividad» al señalar que describir una situación es también construirla (Iñiguez, 2006). Nuestro interés por desarrollar una investigación inmersiva y que legitime una perspectiva *etic* que establezca un diálogo con una perspectiva *emic* (Harris, 1988), ofrece la posibilidad de generar una investigación etnográfica doblemente reflexiva (González Barea, 2008). Dicho de manera simple, nuestro interés no radica en desarrollar un trabajo de campo relámpago y que nos ofrezca un retrato más o menos ajustado de nuestro problema de estudio y sólo desde la perspectiva de los actores. Lo que nos interesa es mantener una participación sostenida y que a partir del diálogo de las perspectivas, de las tensiones y fricciones que se generen entre ellas, construir una contribución a la comprensión de los procesos de

escolarización en contextos multiculturales y sus problemáticas asociadas, tema que desarrollamos con más detención en la primera parte de nuestro trabajo.

Otros dos conceptos propios del espectro etnográfico y que cobran vitalidad en el ámbito de la educación – y específicamente en el de la escolarización en contextos de diversidad cultural- son el de *desencanto* (Ogbu, 1993) y el de *extrañamiento* (Wilcox, 1993).

Respecto al primero, la experiencia de inmigrante nigeriano en Estados Unidos llevó a Ogbu a adoptar una mirada muy crítica respecto al trato y las oportunidades que recibían las minorías étnicas en el contexto social y educativo en particular. Es por ello que el autor aconseja que debiera ser característico del etnógrafo escolar el sentir una suerte de desencanto respecto al tratamiento que la escuela da a las clases excluidas y a las minorías, desencanto que debiera a su vez convertirse en el motor de los procesos de investigación y reforma educativa (2005, p. 149). Como lo señaláramos en el apartado correspondiente a la «trayectoria educativa», parte de nuestra motivación por comenzar una investigación de carácter participante y sostenida en el tiempo, estuvo condicionada por el desencanto que un conjunto de anomalías tenían lugar en un proyecto de comunidades de práctica para la inclusión educativa. En ese sentido y de acuerdo a Kuhn (1981), dichas anomalías se constituyeron como el motor de arranque de nuestra investigación científica.

Muy ligado a lo anterior, la idea y el estado de extrañamiento, muy propios de las primeras experiencias etnográficas realizadas en contextos no occidentales, resulta muy sugerente desde el punto de vista de la etnografía escolar en contextos multiculturales, puesto que permite transformar el desencanto inicial en un interés antropológico por conocer y comprender el cómo los otros –en nuestro caso los maestros- realizan e interpretan su mundo sociocultural (Velasco & Díaz de Rada, 2009). Este interés en la perspectiva de los actores nos permite complementarla con la perspectiva del investigador de la que hablamos anteriormente, dando mayor peso argumentativo a la idea de etnografía doblemente reflexiva.

Con el objeto de poder tener esta doble aproximación – la del investigador y la de los participantes – hemos optado por utilizar la observación participante y la entrevista en profundidad como las dos estrategias privilegiadas de la perspectiva etnográfica (Caballero, 2001; Jackson, 2001; Poveda, 2003; Woods, 1995). Si bien en el ámbito de la investigación en general y en la etnográfica en particular, ambas estrategias se presentan como complementarias pero diferenciadas, compartimos los planteamientos de Woods (1995) quien señala que en última instancia y en estricto rigor, las entrevistas etnográficas constituyen una forma posible de observación participante, en la medida que configuran un contexto interaccional que permite captar los modelos, las normas, las palabras y el deseo que se construyen y ponen en juego en torno a un objeto y/o interés investigativo (Velasco & Díaz de Rada, 2009). No obstante lo anterior, es indudable desde nuestro punto de vista que tanto la observación participante como la entrevista permiten acceder a diferentes capas del problema de investigación (Geertz, 1973), con lo cual se justifica el uso de ambas en función de su complementariedad productiva.

Finalmente nos parece pertinente remitir desde el ámbito educativo a la cualidad holística de los trabajos etnográficos (Serra, 2004), que plantea la importancia y necesidad de no limitar el análisis al contexto específico en que se realiza la investigación –en nuestro caso la escuela-, sino que tener la capacidad de vincular dicho análisis con instituciones y fenómenos que van más allá de éste, incluyendo niveles más amplios del sistema (Bronfenbrenner, 1987). Esto se justifica en la medida que generalmente las explicaciones o interpretaciones hay que buscarlas más allá de los límites físicos del contexto de investigación particular. La advertencia por tanto pasa por no desconocer o ignorar las fuerzas del entorno ecológico general (Ogbu, 1993).

Desde nuestra aproximación adherimos parcialmente a esta idea *holística* de la investigación etnográfica, ya que si bien reconocemos ineludible el hecho de considerar el contexto mayor en el cual se desarrollan los procesos educativos en contextos multiculturales –razón de ello es que hemos incorporado los modelos

sociopolíticos de gestión de la diversidad cultural en el apartado del marco teórico, no compartimos totalmente los planteamientos de Ogbu al señalar que los cambios sólo pueden venir por tanto desde el exterior de las escuelas. Dicho de otra manera, no adherimos a la idea de que los cambios en la escuela sólo tendrán lugar en la medida que ocurran cambios en el ámbito económico, en la estructura social o en la estructura de oportunidades (Ogbu, 1993), por citar algunos. Más bien sostenemos la idea de que la virtud de realizar estudios etnográficos de carácter particularistas (Leiva, 2009) radica en su potencialidad para ofrecer nuevos datos, nuevas miradas y nuevas perspectivas que contribuyan a la mejora de la realidad educativa (Serra, 2004), pero desde una aproximación interna y situada, apoyando por tanto una mirada endógena – de adentro hacia afuera- de los procesos educativos (Casassus, 2003).

Es de esta manera que consideramos que una perspectiva etnográfica situada de investigación contribuye de manera significativa al debate actual en torno a los modelos de gestión que las escuelas y el profesorado pone en juego en los procesos educativos, y más específicamente que contribuye en aportar información, niveles de comprensividad y reflexiones que permitan movilizar dichos modelos hacia planteamientos más interculturalistas e inclusivos en el ámbito escolar.

4.4 Nuestros participantes y nuestro contexto de investigación

Para realizar nuestra investigación en torno a las prácticas pedagógicas y discursivas que el profesorado desarrolla en contextos multiculturales y poder vincular dichas prácticas con los modelos de gestión de la diversidad cultural existentes, hemos seleccionado la escuela Baldomer Solà, ubicada en el área metropolitana de Barcelona, Comunidad Autónoma de Cataluña en España. Desde una perspectiva bronfenbrenneriana (Bronfenbrenner, 1987) describiremos nuestro contexto de acuerdo al grado de inclusividad de los sistemas, partiendo por el más cercano al contexto de aula que es nuestro campo de interés.

4.4.1 El contexto microsistémico

La elección de esta escuela está justificada tomando dos criterios fundamentales. El primero de ellos obedece a que por las características en la composición sociocultural del alumnado, es posible encontrar dentro de la escuela aulas verdaderamente multiculturales, en el sentido descriptivo del término (Giménez Romero, 2003). De acuerdo a información aportada por la propia escuela, para el período académico 2010-2011 del total de 366 estudiantes matriculados en el nivel infantil y primara, un 36,34% corresponde a alumnado extranjero (proveniente de África, América, Asia y Europa no comunitaria), un 47,81% a alumnado de etnia gitana y un 15,85% de alumnado español proveniente de comunidades autónomas distintas de Cataluña.

Dejando de lado – en este apartado- la idea de ghetización que dejan en evidencia estas cifras (Hannoun, 1992), nos resulta relevante y curioso antropológicamente hablando conocer cómo transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto como el de esta escuela en el que, descontando al profesorado, no hay presencia de alumnado perteneciente a la cultura dominante catalana. Así como desde otros prismas puede resultar sugerente investigar en torno a la educación intercultural en contextos educativos en los cuales no hay presencia de inmigrantes, nos resulta inspirador a nosotros sumergirnos en un contexto educativo que por el contrario, prácticamente no presenta alumnado catalán. De esta manera, y desde el interés incipiente, nos atrajo la posibilidad de ver cómo se gestiona la diversidad cultural en un contexto, valga la redundancia, de diversidad extrema²¹.

El segundo criterio para la elección de la escuela está dado por la existencia de un vínculo inter-institucional entre la propia escuela y el grupo de investigación DEHISI, debido al trabajo en conjunto que han venido realizando en los últimos años en torno al proyecto de inclusión educativa Trovadores, impulsado por los

²¹ Una mirada más fina de los mismos datos aportados por la escuela nos muestra que el total de 366 estudiantes está compuesto por 24 nacionalidades distintas.

investigadores de dicho grupo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Este vínculo establecido no tiene por objeto no obstante zanjar o alivianar el trabajo de búsqueda de participantes de acuerdo a los objetivos de la investigación, sino que dicho vínculo permitió justamente dar vida a nuestro proyecto de investigación en la medida que nos permitió no sólo posicionarnos en un contexto educativo multicultural, sino que en un contexto educativo multicultural en el cual se venía desarrollando de manera sistemática un proyecto de creación de comunidades de prácticas en torno a la inclusión, y más específicamente en un contexto educativo multicultural en el que se desarrolla un proyecto inclusivo en el que detectamos ciertas anomalías. Justamente una de las motivaciones iniciales para dar vida a este trabajo radica en no poder responder la pregunta acerca de por qué en una escuela con este tipo de proyectos siguen evidenciándose prácticas educativas etnocéntricas y de cierto modo excluyentes, incluso desarrolladas y/o validadas por el profesorado que era parte de dicho proyecto.

Esta última situación nos llevó a tomar la determinación de delimitar nuestros participantes a aquellos maestros y maestras que participaban del proyecto promovido desde la universidad, con lo cual nuestra investigación adquiere la modalidad de un estudio de caso. Es de esta manera que trabajamos con un profesor de sexto de primaria.

En la medida que hemos justificado la elección de nuestros participantes consideramos necesario contextualizar de manera más fina el foco de nuestra investigación, razón por la cual ahondaremos mayormente en el contexto del cual forma parte la escuela.

4.4.2 El contexto exosistémico

El Baldomer Solà es un Centro de Educación Infantil y Primaria y al mismo tiempo un Centro de Atención Educativa Preferente²². Se encuentra ubicado en la ciudad

²² De acuerdo a la orden del 3 de septiembre de 1996 de la Generalitat de Catalunya que cualifica a centros privados o públicos sostenidos con fondos públicos como preferentes, en la medida que

de Badalona, la tercera más grande de Cataluña y en la cual para el año 2011 se contabilizaron poco más de 219.000 habitantes²³ de acuerdo al registro de padrones municipales, de los cuales un 14.84% corresponde a población extranjera. Al mirar con mayor detención la composición demográfica de la población extranjera, podemos observar que ella está compuesta por más de 75 nacionalidades. Al afinar la mirada hacia el barrio de San Roque que es en el cual se encuentra la escuela, observamos que es uno de los tres barrios que concentran la mayor proporción de población inmigrante (Sánchez, y otros, 2008) al tiempo que de sus 14.000 habitantes aproximadamente, poco más de la mitad corresponde a familias gitanas (Luque & Lalueza, en prensa).

En la siguiente tabla²⁴ puede verse detalladamente la composición exacta de la población del barrio:

Figura nº 4 de elaboración propia.

Zona geográfica	Total población	Porcentaje
España	9236	64,4
Resto de Asia	3300	23,4
América del Sur	541	3,8
Magreb	366	2,6
Resto UE 27	342	2,4
Centroamérica	151	1,1
Resto de Europa	103	0,7
Resto de África	84	0,6
Medio Oriente	6	0
América del Norte	1	0
Total	14130	100

corresponde a centros que se ubican en entornos sociales y económicos desfavorecidos, y que por tanto imparten la enseñanza a un número elevado de estudiantes que presentan dificultades para conseguir con éxito los objetivos educativos generales. Publicado en el D.O.G.C, nº 2264, 4/10/96.

²³ Información disponible en www.idescat.cat.

²⁴ Información disponible en www.badalona.cat en el apartado correspondiente a *datos estadísticos y demográficos*.

Más allá de la composición de la población, también es posible señalar que es un contexto social en el cual su población cuenta con escasos recursos económicos, bajo nivel de formación y alto índice de paro laboral (Ibíd., en prensa). Esta alta presencia de familias inmigrantes y pertenecientes a la etnia gitana explican a su vez la composición étnico-cultural del alumnado de la escuela Baldomer Solà, lo que se ve complementado con el abandono que las familias más promocionadas social, económica y culturalmente hablando (DEHISI, 2001) realizan hacia otros barrios de Badalona o bien hacia barrios de Barcelona.

Es justamente este proceso de desertización de la población autóctona (Besalú, 2002) el que al mismo tiempo como contraparte, va configurando las condiciones sociales para que ciertos barrios se conviertan en polos atractivos para familias inmigrantes, fundamentalmente por razones de agrupamiento familiar y por la caída en la plusvalía de las viviendas.

Sin embargo esta nueva configuración social marcada por un explosivo aumento de la población extranjera (de un 1,46% el 2000 a un 14,84% el 2011) ha generado un contexto de multiculturalidad que dista mucho de la neutralidad y de la convivencia armónica, pues como advierten Pareja & Simó (2006), ha sido un proceso cargado de conflictividad que no hace otra cosa que deteriorar el tejido social de San Roque.

4.4.3 El contexto macrosistémico

En el momento en que llevamos a cabo nuestra investigación (2010-2013), desde el punto de vista de las políticas públicas en el ámbito de la educación, el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC) de la Generalitat de Cataluña ²⁵ (Departament d' Educació, 2009) constituía la principal «carta de navegación» para el trabajo en las escuelas. De acuerdo a Serra (2006) dicho plan nace con la finalidad de ajustar el sistema educativo a la progresiva pluralidad – y complejidad por tanto – en la

²⁵ Disponible en: <http://www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf>

composición del alumnado de las escuelas catalanas y de la población en el tejido social, al tiempo que surge como iniciativa de mejoramiento del «Plan de actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera» (PAANE) existente hasta esa fecha y operativo desde el año 2003. Una de las principales modificaciones del plan LIC consistió en no sólo atender a los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua, sino además incorporar y otorgar importancia a otros ámbitos de la acogida como son los aspectos emocionales, convivenciales, relacionales y vinculados a la cohesión social que inciden directamente en el alumnado (Serra, 2006, p. 165).

Si bien el plan LIC contempla diversos apartados que apuntan a diferentes ámbitos del espacio escolar e involucra las prescripciones hacia los diferentes agentes educativos hacia los cuales está dirigido, lo que nos interesa resaltar son los principios educativos y axiológicos que en él se conjugan, justamente porque son éstos los que la administración educativa espera que impregnen las prácticas educativas en general y en particular la de aquellos centros de composición multicultural. Como no es el objeto de este apartado el realizar un análisis crítico del discurso que el plan vehicula y menos de sus efectos, simplemente nos remitiremos a presentar algunas ideas y principios relevantes desde el punto de vista de nuestro tema de investigación. No está de más decir que nos interesa hacer este ejercicio no sólo con la finalidad de contextualizar el contexto político y macrosistémico de nuestra investigación, sino porque al mismo tiempo el plan LIC es un documento que evidencia y propone un modelo particular de gestionar la diversidad cultural del tejido social y específicamente del tejido social en la escuela.

Una primera idea que aparece en la presentación del documento hace alusión al hecho de que la multiculturalización del alumnado de las escuelas catalanas debe ser vista y entendida como **un reto**, pero que en última instancia comporta un enriquecimiento social y cultural hacia el sistema educativo y sus participantes. Relacionado con lo anterior se menciona y enfatiza la necesidad de otorgar a la **cultura y lengua catalana** un lugar central en la escuela, sin que ello signifique sin

embargo la exclusión o deterioro de otros referentes culturales, aportado preferentemente por el alumnado extranjero; la apuesta es más bien por hacer prevalecer la idea de una ciudadanía global, de una nueva identidad compartida y no excluyente.

Un tercer elemento importante desde nuestro punto de vista es el hecho de ser un discurso que más que centrarse en la importancia de reconocer y respetar las «diferencias», plantea la necesidad de **garantizar la igualdad** de todo el alumnado, convirtiendo a la escuela en una herramienta para la lucha contra la desigualdad social.

Si bien hay un uso reiterativo en el documento del concepto de «**integración**», se hace alusión también – de manera implícita- a la idea de que es un plan que está dirigido a todo el alumnado y por tanto a todas las escuelas, lo que permite concluir que no es una propuesta que esté pensada exclusivamente para aquellos centros que presenten una alta concentración de alumnado extranjero y/o minoritario, ni invita a pensar que los cambios sólo deben provenir de dicho alumnado sino que son cambios bidireccionales.

Todas estas ideas planteadas en distintos apartados del documento convergen en la idea que, desde nuestro punto de vista, lo más importante y central es el hecho de promover una **perspectiva intercultural** para abordar y hacer frente a la multiculturalidad de los centros catalanes, y al mismo tiempo para resolver las problemáticas que otros modelos de gestión no han sido capaces de lograr.

Si bien el mismo plan LIC contempla y estipula un conjunto de recursos materiales, técnicos y formativos para apoyar la puesta en marcha de sus principios, de volverlo en «letra viva», no deja de recalcar que son **las escuelas** y los distintos profesionales que trabajan en ella, los responsables finales de que esto se realice, de que esto se convierta en la tarea básica y fundamental de los proyectos educativos de las escuelas.

Consideramos que esta contextualización por niveles o sistemas nos permite a nosotros mismos – y al lector probablemente- tener una comprensión más situada y ubicada en el tiempo respecto al trabajo que hemos realizado, y de aquellos otros elementos, aspectos o partes con los que éste indirectamente se entrelaza (Cole, 1999).

4.3 Diseño metodológico

Antes de explicar qué datos hemos producido, cómo los hemos analizado y a qué conclusiones hemos llegado, nos parece necesario explicitar el proceso por el cual hemos atravesado para poder llegar a lo anterior. En la medida que pensamos que el proceso de investigación llevado a cabo es más cíclico y abierto que secuencial y cerrado, describiremos los distintos momentos o fases por las que hemos transitado. A esta altura podemos plasmarlo de manera más organizada y más coherente, pero esto no nos tiene por que hacer desconocer el carácter más laberíntico que ha seguido, en desmedro de un desarrollo en forma de diagrama de flujos.

La primera fase de este trabajo que llamaremos FASE CERO, se realizó entre septiembre de 2010 y abril de 2011 y corresponde –como está explicado en la primera parte de esta investigación- al período en el cual ya nos encontrábamos participando en la escuela Baldomer Solà pero centrados en el proyecto Trovadores, acompañando a dos maestros en la implementación de las distintas etapas y actividades que este proyecto contemplaba. Esta participación no sólo tenía una finalidad técnica en el sentido de colaborar a desarrollar la actividad, sino que también se constituyó como un laboratorio natural de observación de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales que de manera sistemática y progresiva, fue fraguando algunas inquietudes vitales. A su vez, estas inquietudes preliminares dieron paso a una etapa de lectura y revisión de literatura e investigaciones asociadas, las que nos posibilitaron finalmente establecer nuestro problema de investigación y que dio vida al mismo tiempo a

nuestros referentes teóricos que posteriormente nos servirían como plataforma de lanzamiento (Woods, 1995).

En la medida que nos pareció de vital importancia conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje en condiciones ordinarias, es decir ya no en un contexto explícitamente delimitado y configurado de inclusión educativa, dimos paso a nuestra segunda fase que corresponde a la FASE UNO. Esta fase se llevó a cabo entre los meses de noviembre de 2010 y junio de 2011, período en el cual realizamos un total de 9 observaciones de aula con un maestro seleccionado previamente. Una vez finalizadas las observaciones de aula procedimos a realizar entrevistas en profundidad con el maestro, a lo que añadimos también una entrevista con la directora de la escuela para contar con una mirada más general y una perspectiva histórica, que nos permitiera contextualizar de mejor manera nuestra comprensión del rol de la escuela en el barrio.

En octubre de 2012 comenzamos la FASE DOS que consistió en la transcripción de nuestras notas de campo y la sistematización de nuestros datos producidos. Para poder llevar a cabo esta tarea utilizamos el software Atlas.ti que nos facilitó el procedimiento de seleccionar, organizar y codificar los datos, de manera que esto nos permitiera generar un primer marco de trabajo para analizar y pensar nuestros datos (de Munck & Sobo, 1998). En sintonía con los planteamientos que inspiraron la creación del Atlas.ti (Muñoz, 2003) hemos optado por realizar una codificación y análisis de tipo emergente, siguiendo los planteamientos de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Pidgeon & Henwood, 1997). Esta elección evidentemente que no es arbitraria, sino que está tomada a partir del consejo de numerosos investigadores en el ámbito de la etnografía escolar (Vásquez & Martínez, 1996; Woods, 1995), quienes sugieren la idea de no forzar los datos, sino más bien partir de aquellos que el propio trabajo de campo ofrece y entrega desde el punto de vista productivo, ya que como señala Wilcox (1993), parte del trabajo investigativo pasa por descubrir – construir diríamos nosotros – aquello que es significativo.

La perspectiva bottom-up (Muñoz, 2003) que hemos escogido no implica no obstante realizar una aproximación a los datos como si en calidad de investigadores fuésemos una tábula rasa (Díaz de Rada, Velasco, & García Castaño, 1993), sino que partimos de ciertas hipótesis y de cierto posicionamiento teórico-político que se expresan en los referentes teóricos de nuestro trabajo. Dicho lo anterior es que consideramos que siendo transparentes con el trabajo que hemos realizado convendría señalar que hemos optado por una modalidad híbrida o mixta que, a partir de ciertos referentes teóricos y un determinado interés investigativo, hemos procedido a una producción y codificación de datos que permita la emergencia dinámica en el contexto mismo de investigación.

De manera más específica, la secuencia que hemos seguido para permitir el análisis de los datos ha sido realizar en primera instancia una codificación de todas aquellas citas que nos parecieran relevantes para nuestro tema de estudio. Las citas seleccionadas fueron codificadas abiertamente, logrando un primer nivel de organización, sistematización y «limpieza» de los datos producidos. Una segunda instancia ha consistido en el agrupamiento de códigos a través de la creación de categorías. Finalmente el establecimiento de relaciones entre categorías, utilizando tanto las construidas para el análisis de observaciones de aula como aquellas para el análisis de las entrevistas, nos permitió organizar y discriminar la información relevante a la hora de realizar la discusión de los datos producidos.

Finalmente, y luego de un proceso preliminar de sistematización, codificación y análisis de la información producida, hemos incorporado una FASE TRES realizada en el mes de febrero de 2013, con el fin de realizar una entrevista en profundidad adicional que nos permita complementar, contrastar y en definitiva saturar nuestro corpus de datos. La decisión de incorporar una nueva instancia de trabajo de campo con su correspondiente producción de datos, la hemos tomado ya que consideramos que era posible lograr niveles de inteligibilidad etnográfica mayores que los que nos hubiera sido posible con los datos que contábamos hasta la fase dos; queríamos por decirlo de otra manera, cerciorarnos de que estábamos tratando con aspectos públicos de aquellos elementos culturales que para nuestros

fines eran pertinentes y descartar al mismo tiempo, el fantasma de haber producido un retrato parcial de las prácticas pedagógicas y discursivas que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales.

A continuación presentamos el análisis que hemos realizado, una vez que hemos organizado, articulado y tensionado los datos producidos en las diferentes fases de nuestra investigación.

5. Análisis y resultados

Si bien ya hemos explicitado ampliamente la manera en que hemos procedido a producir nuestros datos, especificando para cada fase cuál de ellos han tenido una mayor relevancia y pertinencia, resulta oportuno explicitar ahora la forma en que procederemos a presentar nuestros resultados. En la medida que las investigaciones etnográficas tienen distintos niveles de análisis y por tanto de alcance, hemos organizado el análisis tomando el siguiente orden: en primer lugar una aproximación etic a partir de una descripción densa de las observaciones de aula y luego una aproximación emic de carácter más comprensivo a partir de las entrevistas en profundidad. Reservaremos el carácter interpretativo - siendo el nivel más inclusivo y complejo desde el punto de vista investigativo- para las discusiones y las reflexiones finales de nuestro trabajo.

5.1 Análisis denso de las observaciones: imponderables de la vida del aula

*“... hay toda una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad. Llamémosle **los imponderables de la vida real**” (Malinowski, *Los Argonautas del Pacífico Occidental*)*

Anticipamos ya que trabajaremos sobre nueve observaciones de aula realizadas, las que desde un punto de vista técnico denominaremos nuestras nueve «escenas etnográficas» (Wilcox, 1993). Estas escenas etnográficas se constituyen en una

unidad que contempla una secuencia de observaciones que a su vez, incluyen un conjunto de interacciones en el espacio del aula (Vázquez & Martínez, 1996).

Para establecer nuestras categorías emergentes lo que se hizo fue, en primer lugar construir una unidad hermenéutica con la totalidad de las transcripciones de las notas de campo realizadas. En segundo lugar procedimos a realizar una codificación abierta (Muñoz, 2003) de todas aquellas citas, fragmentos y temas de nuestras notas de campo que nos aportaran información relevante de acuerdo a nuestros objetivos, obteniendo de esta manera un primer nivel de organización de nuestro material. Finalmente y a partir del listado resultante de códigos emergentes procedimos a realizar un proceso de agrupamiento de dichos códigos logrando un agrupamiento por categorías de primer nivel (Luque & Lalueza, en prensa). Profundizando la secuencia anterior y transparentando aún más nuestro procedimiento analítico conviene mencionar que de las 9 transcripciones de las observaciones de aula se seleccionaron 360 citas, las que fueron agrupadas en un total de 38 códigos iniciales. Estos códigos fueron conceptualizados y definidos en función del contenido de las citas agrupadas. Posterior a ello se realizó un proceso de revisión del listado de códigos y se seleccionó aquellos que tanto por su frecuencia como su contenido, fueran más pertinentes para permitir una descripción densa de las prácticas pedagógicas observadas. Producto de esta revisión algunos códigos iniciales fueron absorbidos por códigos más robustos, mientras que otros fueron descartados para realizar el análisis, de manera que la lista definitiva quedó compuesta por 20 códigos. Finalmente, y nuevamente en función del contenido de dichos códigos, éstos se reorganizaron en categorías más amplias e inclusivas que agrupando temas, acciones y patrones nos permitieran dar cuenta de un aspecto estructural de las prácticas pedagógicas observadas. Es así como dimos paso a la creación de 5 categorías de segundo nivel.

La siguiente figura resume el proceso de categorización y codificación realizado, así como las definiciones establecidas para cada uno de ellos:

Figura nº 10 de elaboración propia.

<i>Categorías de segundo nivel</i>	<i>Categorías de primer nivel</i>	<i>Definición</i>
ESTRUCTURA GENERAL	Participantes	Todas aquellas personas que formen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, vale decir, tanto el alumnado como el profesorado así como su lugar de procedencia.
	Duración de las clases	Tiempo destinado a la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y forma en que éstos son diseñados en función del tiempo disponible.
	Disposición física del aula	Forma en que están organizados los espacios dentro de la sala de clases así como la distribución de los materiales utilizados.
	Asignatura / Contenidos	Materias curriculares abordadas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades realizadas en el contexto de alguna de ellas o bien tareas realizadas que no necesariamente se vinculan a los criterios anteriores.
ESTRUCTURA DE LA TAREA ACADÉMICA	Tipo de actividad	Formas y/o modalidades seleccionadas por el maestro para abordar contenidos/objetivos pedagógicos, considerando el número de participantes en ella así como el grado de variedad de éstas.
	Lengua vehicular / Lenguas maternas	Presencia, utilidad y reconocimiento tanto de la lengua vehicular como de las lenguas maternas de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en el aula.
	Significatividad de la tarea	Grado de pertinencia, interés y motivación que los estudiantes atribuyen a las actividades realizadas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Cultura hegemónica / Culturas minoritarias	Formas en que los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyen, contemplan o hacen referencia o la cultura hegemónica así como las culturas minoritarias a las que pertenece el alumnado.
DINÁMICA DE LA PARTICIPACIÓN, INTERACCIONES Y VÍNCULO	Agrupamientos (I)	Maneras y criterios que los estudiantes tienen a la hora de establecer interacciones y asociaciones entre sí.
	Exclusión	Situaciones en las que a algunos participantes de la actividad, ya sea de manera indirecta o explícita, se les margina de las oportunidades de aprendizaje y de participación por parte del resto de los participantes.
	Affidamentos	Situaciones en las que existe por parte del maestro un vínculo afectivo basado en la protección y la discriminación positiva hacia algunos estudiantes.
	Distribuciones	Forma en que se gestionan y reparten las intervenciones y participaciones que realizan los diferentes participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

DINÁMICA DE LA CONVIVENCIA	Clima de aula	Atmósfera afectivo-emocional que entrelaza el contexto en el que se desarrollan las actividades y las tareas académicas por parte de los participantes.
	Resolución de conflictos	Procedimientos y estrategias utilizadas tanto por el alumnado como por el maestro para enfrentar o resolver las diferencias de intereses que surgen en las interacciones que éstos establecen entre sí, así que las temáticas sobre las que se utilizan.
	Estrategias de disciplinamiento	Protocolos habituales e improvisados que activa el maestro que tienen como finalidad restaurar el orden y recuperar el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la reprobación y el castigo.
ESTRUCTURA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Agrupamientos (II)	Forma de organizar y distribuir a los estudiantes en subgrupos de trabajo que implementan los maestros por nivel en función del nivel académico.
	Organización aula – escuela	Formas coordinadas de atención a la diversidad que se llevan a cabo por parte de los maestros tanto en el aula como en otros espacios de la escuela destinados a ello.
	Aceptación de la diversidad	Instancias en las que existe un claro reconocimiento y aprobación de las diferencias del alumnado y que activan protocolos de atención específica por parte de los maestros.
	Ayudas recibidas	Apoyos ofrecidos tanto por maestros como alumnos a ciertos participantes, de manera que puedan contar con un andamiaje y apoyo adicional para resolver las tareas.
	Estilos de evaluación	Formas en que se revisa y valora el trabajo realizado durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el rol que estas formas desempeñan en el conjunto de actividades desarrolladas.

El trabajo de sistematización y categorización de los datos que hemos expuesto anteriormente ha sido una tarea ineludible para poder realizar un ejercicio de análisis. La creación de códigos, vale decir, el ejercicio de focalizar nuestra mirada en un aspecto puntual de los procesos, nos ha brindado la posibilidad de analizar con profundidad cada aspecto de interés de acuerdo a nuestro objetivo de conocer las prácticas pedagógicas en contextos de multiculturalidad.

A continuación ofrecemos una revisión y descripción de las categorías construidas con los respectivos códigos seleccionados para cada una de ellas, en función del aporte que éstas ofrecen a la comprensión de aspectos de las prácticas pedagógicas que, para nuestros fines, resultan centrales. No está de más señalar y advertir que la agrupación de códigos y la creación de categorías implican necesariamente un

proceso de delimitación y organización con fines analíticos, pero que no significa necesariamente que sean situaciones que se den de manera aislada o que no existan relaciones entre ellas. El precio de fragmentar y parcelar los fenómenos observados, lo intentaremos compensar estableciendo conexiones en la medida que lo estimemos conveniente para contribuir en el horizonte de una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio y de la comprensión de nuestras escenas etnográficas. En sintonía también con lo señalado es necesario advertir que una misma cita puede aportar información para más de un código/categoría, razón por la cual puede aparecer en más de una oportunidad de nuestro análisis.

Con el fin de organizar la presentación de los datos mantendremos el mismo orden con el cual hemos presentado las categorías en la tabla anterior, puesto que dicho orden nos parece que permite ir ofreciendo la información desde los aspectos más estructurales y generales, hasta llegar a ámbitos más dinámicos y específicos del acontecer en nuestra aula multicultural.

5.1.1 Estructura general

Comenzaremos caracterizando los *participantes* de nuestras escenas etnográficas. En primer lugar tenemos a Jordi, de origen catalán, quien además de ser el profesor de educación física es el tutor del sexto A de primaria. En la mayoría de las sesiones observadas realizó de manera individual el trabajo en aula, pero en algunas oportunidades contó con la participación de Daniel, también de origen catalán, quien es profesor de matemáticas y en otras oportunidades con el apoyo de Mario, de origen argentino pero radicado hace más de diez años en Barcelona, de quien desconocemos su rol en la escuela. Con respecto al alumnado podemos decir que el curso estaba compuesto por veintidós estudiantes: dos marroquíes, tres bolivianos, un ecuatoriano, tres paquistaníes, dos españoles, un ruso y diez de etnia gitana. De acuerdo a la distribución por cursos, todos ellos tienen entre once y doce años de edad.

Continuaremos señalando que respecto a la estructura general del aula, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y *duración de las clases*, éstas están organizadas por bloques de cuarenta y cinco minutos cada uno, agrupados de a dos y separados por períodos de descanso de quince minutos. Si bien esta es la configuración general, durante las escenas etnográficas observadas vimos que existían variantes: sesiones que duraban cuarenta y cinco minutos, sesiones dobles de noventa minutos o bien sesiones en que se distribuía el tiempo disponible en más de una asignatura. Esta última modalidad la ahondaremos mayormente cuando nos refiramos puntualmente al código de asignaturas y contenidos.

Nuestras escenas etnográficas tuvieron lugar en la misma aula, que corresponde al aula de referencia del curso con el que trabajamos. La *disposición física del aula* está dada por una pizarra digital en la parte frontal del aula, una mesa desde donde se controla el ordenador y la mesa del profesor delante de ésta; hacia el fondo de la sala las mesas individuales de trabajo, agrupadas por parejas y formando tres columnas que abarcan la prácticamente totalidad del aula. Detrás de las últimas mesas individuales se ubican estantes destinados a guardar materiales y libros de texto utilizados para realizar las diferentes actividades. Finalmente en la muralla del costado derecho del aula, se ubican perchas donde los estudiantes dejan sus pertenencias durante el desarrollo de las clases.

Con relación a las *asignaturas y contenidos* nuestras escenas etnográficas gozan de mucha diversidad: participamos de espacios destinados a tutoría, a clases de catalán, clases de plástica, clases de castellano y clases de informática. Adicionalmente participamos de actividades de relajación, lectura y tiempo libre las que no necesariamente se adscriben a una asignatura en particular, casos que explicaremos oportunamente cuando las describamos.

En los tiempos destinados a la asignatura de catalán Jordi realiza una actividad en torno a la comprensión oral y escrita de la lengua, a partir de la letra y música de una canción catalana, de la cual se usa y proyecta el video de internet. Paralelamente los estudiantes deben completar un folio en el que consta parte de

la letra y partes en blanco para que cada uno de ellos lo rellene. Luego de parar en varias oportunidades la canción, Jordi realiza un plenario para ver en qué medida los estudiantes han podido reconocer las frases en catalán y con qué precisión han sido capaces de traspasarlas a su folio individual.

En otra oportunidad de catalán Jordi trabaja en base a un dossier personal de actividades y que en esta ocasión consiste en la realización de una lectura grupal – en relevo- que versa sobre las reglas que los ciclistas deben respetar al manejar por las ciudades, como por ejemplo el uso de las manos como instrumentos de señalización. Junto a la parte de lectura se añade una parte final que consiste en la realización de una actividad individual que contempla el mismo dossier.

Finalmente tuvimos la oportunidad de estar en una clase de catalán en la cual el objetivo de Jordi era el enseñar/aprender a buscar palabras en un diccionario. Para ello se entrega un listado de palabras que los estudiantes de manera individual deben buscar en él, para posteriormente pasar las definiciones encontradas a las libretas personales que cada estudiante tiene para la asignatura.

Respecto a las clases de plástica conviene advertir que corresponde a la modalidad dividida que anunciamos en el apartado de *duración de las clases*, puesto que no se dedican los cuarenta y cinco minutos completos, sino que se comparten con la asignatura de tutoría. En el tiempo destinado a plástica Jordi pide que se retome el trabajo comenzado las semanas anteriores que consiste en la elaboración de un móvil para adornar una habitación. Esta actividad supone por tanto el trabajo con materiales en el que se debe confeccionar una estrella de papel, para luego cortarla, pegarla y ubicarla en el entramado de hilos para que cuelgue. A diferencia de actividades descritas anteriormente, en esta oportunidad Jordi deja que el trabajo se realice de acuerdo a la modalidad que decidan los propios estudiantes, razón por la cual algunos privilegian un trabajo personal mientras otros aprovechan la oportunidad para hacerlo de manera colectiva e incluso otros de manera colaborativa.

Como hay un espacio de relajo algunos se paran a buscar materiales, otros conversan. Le pregunto a Samuel por lo que están haciendo y me comenta que algo para navidad (OA_BS_6a_10.12.10_2)

En el caso de clases de informática nos desplazamos hasta el aula preparada para ello, que tiene una organización distinta puesto que se caracteriza por una gran U de mesas con ordenadores y un espacio central despejado. A diferencia de otras escenas, en esta oportunidad no es por el maestro por quien nos enteramos de la actividad de hoy, sino directamente por un estudiante:

Se me acerca Mateo y me dice que hoy no hay Trovadores, que han terminado la semana pasada. Claramente relaciona mi presencia con la actividad. Le pregunto qué harán entonces y me dice que plástica, “cosas de esto” agrega mostrándome unas figuras de yeso y remata diciendo “perder el tiempo”. (OA_BS_6a_18.01.11_3)

Si bien finalmente comprobamos que su comentario no era acertado en el cambio de asignatura, al menos coincide con el hecho de que no habría la otra actividad señalada²⁶. Los estudiantes de manera autónoma se agrupan por parejas en los ordenadores, salvo algunas excepciones de estudiantes que o bien se ubican solos en ordenadores o bien se ubican solos en la mesa central. Jordi comienza a dar las instrucciones señalando que la actividad de Trovadores se traspasará a la hora de proyectos y que en esta hora de informática se realizará otra actividad, que consiste en la utilización de un software computacional para el manejo de fotografías digitales. El objetivo de Jordi es que los estudiantes logren fusionar con dicho programa dos fotografías de modo que la primera comienza lentamente a convertirse en la segunda. A modo de ejemplo el utiliza una foto propia y una foto de un tigre, por lo que el resultado final es que su rostro se va transformando lentamente en el rostro de un tigre. Como ya habíamos intuido por la distribución de los estudiantes, la actividad puede ser realizada tanto de manera personal como colectiva.

²⁶ Al respecto cabe señalar que durante las horas de informática se solía implementar el proyecto Trovadores impulsado por el equipo DEHISI, por lo que los estudiantes asociaban la asignatura con la actividad. Sin embargo en el momento en que llevamos a cabo las observaciones, la actividad estaba temporalmente suspendida por motivos logísticos relacionados con la gestión de los estudiantes en práctica participantes.

Con relación a la asignatura de castellano podemos decir que se realiza en la misma aula de siempre, el aula de referencia.

Cuando ya todos tienen sus respectivos materiales Jordi explica la actividad de hoy comenzando con explicar a los alumnos lo que significa una "instrucción". Esto lo hace puesto que trabajarán sobre la base de las instrucciones para cocinar algo. Mientras, da pistas para que los alumnos comprendan el concepto - una instrucción como algo que hay que seguir al pie de la letra - y algunos de ellos ofrecen algunas respuestas. (OA_BS_6a_15.02.11_4)

Se destina por tanto la asignatura de castellano a abordar el objetivo de aprender a seguir instrucciones y se aborda tomando como ejemplo la forma de realizar una comida. Para ello se realiza una lectura colectiva, luego se trabaja en torno a un texto instructivo que está en el dossier y que Jordi pide que los estudiantes reproduzcan en sus cuadernos propios. Finalmente se pide que cada uno de manera individual comience la elaboración de una receta de su país de procedencia. Luego de un tiempo de trabajo individual o grupal se realiza un plenario en el cual algunos estudiantes tienen la oportunidad de compartir lo que han realizado con el resto de los compañeros.

Dejamos para el final de nuestro corpus de asignaturas la de tutoría, sobre la que si bien tenemos una idea aproximativa de su sentido y finalidad, no es sino hasta formar parte de esta sesión donde terminamos por comprender y construir su sentido, al menos desde nuestro punto de vista. La sesión de tutoría Jordi la realiza en el primer bloque y la segunda parte la destina a la asignatura de catalán que describimos anteriormente relacionada con la canción catalana. Jordi destina la sesión a abordar un conflicto que se viene presentando entre el curso y la profesora de música, a propósito de los comentarios que ésta le hizo al tutor a raíz de sus dificultades para poder realizar sus clases. Jordi está interesado en conocer las razones y las causas de aquello que está sucediendo y ofrece la palabra:

Un primer comentario proviene de Yasser quien señala que la profesora tiene un muy mal trato con ellos; Seba comenta que no les gusta la música que la profesora pasa; Nabila señala que la profesora no tiene paciencia; Noemí agrega que la profesora castiga y que la clase es un aburrimiento. (OA_BS_6a_10.12.10_2)

Más allá de lo acontecido puntualmente –que abordaremos con mayor profundidad cuando nos refiramos a la convivencia y el clima de aula- nos interesa mostrar que esta asignatura o parte de ella se destina a abordar y resolver problemas y conflictos que tienen lugar entre los estudiantes y, en este caso, una profesora.

Dentro de esta modalidad de clases «divididas» pudimos observar instancias destinadas por Jordi para el trabajo libre, generalmente en los últimos minutos de terminar un bloque, antes de la salida al recreo. En este espacio los estudiantes aprovechan de jugar a las cartas, de dibujar, de conversar entre ellos, incluso algunos de prepararse para la hora de salida.

Otra modalidad de cierre utilizada por Jordi y que vimos en más de una oportunidad es la de poner música de relajación e invitar a los estudiantes a relajarse sobre la mesa de trabajo con los ojos cerrados. A medida que avanza la música y el grupo va entrando en un ambiente de silencio, Jordi se pasea realizando unos pequeños masajes a los estudiantes en la zona del cuello y los hombros.

Termina la música y Yasser comenta “*qué relajo*”. Jordi invita a los alumnos a estirarse y pide que primero salgan del aula aquellos alumnos que van a sus casas. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Pese a que esta modalidad es la que aparentemente más gusta a los estudiantes, Jordi también utiliza otra que consiste en hacer un período de lectura individual hasta el término de la hora, generalmente cuando el ambiente de trabajo no es necesariamente el más ordenado o productivo; pareciera ser que la elección de una u otra forma de cerrar pasa por la valoración que del trabajo realizado haya hecho Jordi, premiando o bien sancionando lo realizado por los estudiantes.

5.1.2 Estructura de la tarea académica

Una vez que hemos descrito el encuadre general en el cual se enmarcan las prácticas pedagógicas observadas (sus participantes, la forma de distribuir los tiempos, la configuración del espacio así como las asignaturas y actividades

realizadas), abordaremos ámbitos de mayor profundidad y complejidad de dichas prácticas.

Dentro de esta categoría comenzaremos por caracterizar y describir los *tipos de actividad*, que entendemos como la forma o modalidad que el maestro selecciona y utiliza para abordar determinados contenidos o bien para alcanzar unos determinados objetivos pedagógicos. Volveremos entonces – reiteradamente a futuro- a revisar desde otro ángulo, aspectos observados de las clases de plástica, castellano, catalán e informática, un ángulo más centrado esta vez en la forma que en el contenido de nuestras escenas etnográficas.

En la medida que hemos sido partícipes de una heterogeneidad de clases o asignaturas, nos hemos encontrado por tanto con una gama de formas en que Jordi organiza y dispone el aula para llevar a cabo las prácticas pedagógicas. Sin embargo hemos constatado además que estas diferentes actividades no se realizan con la misma frecuencia o importancia, lo que nos permite por tanto jerarquizarlas de acuerdo a su “nivel” de presencia en el aula y al mismo tiempo en relación a la importancia (hipotética) dada por Jordi.

Una primera modalidad de actividad que observamos es la que denominamos *actividad individual* y que corresponde a aquellas situaciones en las cuales el alumnado debe resolver las tareas o las actividades propuestas sin contar con la participación y/o ayuda de otros participantes. Es una modalidad bastante recurrente en nuestras escenas etnográficas y que no sólo son impulsadas por Jordi, sino que además por los otros dos profesores que en algunas oportunidades lo acompañaban en el aula. Vemos esto por ejemplo en la clase de catalán en la cual se trabaja sobre la letra y música de la canción catalana:

Comienzan a repartirse las hojas de trabajo por lo que también llega una a mis manos. Observo las que tienen los alumnos y compruebo que es la misma para todos, no está dividida por dificultad o con algunas ayudas para algunos. Todos realizarán el mismo ejercicio bajo las mismas condiciones. Compruebo por lo demás que es una actividad que se realizará individualmente. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Una vez que se han dado las instrucciones cada alumna y alumno de manera personal deberá intentar rellenar el folio con las partes restantes en función de lo que logre comprender, una vez que se ha pasado varias veces la música de la canción. Algo similar ocurre en la clase de informática destinada al trabajo en torno a la fusión de fotografías, ya que si bien los alumnos y alumnas comparten ordenadores, no comparten necesariamente el resultado final de lo propuesto:

David pregunta en voz alta si se trata de hacer un trabajo “*uno para cada uno*” o “*uno por los dos*”. Jordi continúa explicando cómo montar las fotos, como guardar, sin haber prestado mucha atención a la pregunta de David.

Observo la composición de las parejas y son todas sin excepción compuestas por hombres y por mujeres sin que haya mezclas. Como no ha habido un criterio de parte de Jordi, el resultado ha sido una elección de parte de los alumnos en función de sus preferencias y sus proximidades espontáneas.

David vuelve a hacer la misma pregunta anterior y Jordi responde que un trabajo para cada uno, pero que cada uno debe hacer el suyo. (OA_BS_6a_18.01.11_3)

Situación parecida ocurre en la clase de castellano destinada a la comprensión y elaboración de recetas culinarias por lo que podemos ver de nuestras notas de campo:

(...) Jordi le da la palabra a Alexandra y Wania que por lo general no participan demasiado y luego a Vanessa quien comenta la preparación de “*salteñas*” un bocadillo de Bolivia, su país de origen. Mientras está en la explicación Yasser intenta interrumpirla pero Jordi le pide que guarde silencio para poder escuchar a su compañera. Cuando termina otro compañero comenta “*couscous*”.

En ese momento Jordi corta la ronda de participación y en la pizarra escribe la estructura de un *texto instructivo* sobre *recetas*, con sus diferentes componentes y pide a los alumnos que la copien en sus cuadernos. La instrucción es seguida por casi todos los alumnos: veo que Faisan la reproduce en su cuaderno sin problemas, sin embargo Danial está recostado sobre su mesa y Francüsca colorea algunas cosas de su dossier.

La instrucción de Jordi es que cada uno de los alumnos deberá elaborar, según el modelo dado por él, una receta de cómo hacer la comida escogida por cada uno, y agrega finalmente que quien logre el mejor trabajo tendrá la oportunidad de posteriormente hacerla con él en el comedor. (OA_BS_6a_15.02.11_4)

En otra clase de castellano ocurre lo siguiente:

Jordi señala que lo que resta de la hora destinarán una primera parte a castellano y luego de eso tendrán tiempo libre. Para dejar claras las reglas del juego, señala que de no terminar lo de castellano no habrá tiempo libre.

(...) Luego de ello Jordi explica la actividad que consiste en redactar una frase por cada conjunción y cada preposición y una vez terminado y revisado eso, se puede pasar al tiempo libre. Una vez que algunos alumnos han dimensionado el volumen de la tarea, hacen comentarios: "*Joder Jordi, te has pasado*", comenta Manuel y luego Noemí agrega "*Madre mía*". Intentan por tanto negociar con Jordi la cantidad de trabajo pero no lo logran y comienzan a hacer la tarea. La actividad es de trabajo individual con el libro y el cuaderno. (OA_BS_6a_01.06.11_8)

Finalmente nos encontramos con una situación de las mismas características pero incluso un poco más radical, en este caso en la asignatura de matemáticas, en la que se queda trabajando en el aula observada Daniel, puesto que Jordi se va a trabajar con otro grupo, a propósito de la implementación de los agrupamientos flexibles²⁷:

Pasado un lapso de tiempo Jordi le pide a Mohamad y David que repartan los cuadernos y libretas de matemáticas y catalán. En eso momento caigo en la cuenta que en la clase de hoy corresponderá hacer agrupamientos, por lo que no estaré con todo el curso. Ahora comprendo de mejor manera la presencia en el aula de Daniel. Mientras Jordi sigue en el aula, Daniel comienza a escribir en la pizarra: "*página 95 ejercicios 1, 2, 3, 4, 5*" y luego pone como título "*Aproximaciones*". Luego de ello se ubica cerca de David Amador y se dan la mano amistosamente.

Comienza entonces la clase de matemáticas de Daniel con una explicación de lo que son las aproximaciones. Pone como ejemplo que 2.98 € se puede aproximar a 3 €. Mientras está haciendo la explicación con otros ejemplos llegan Antonia, Juan Raimundo y Miguel del sexto B y se ubican los tres en la misma mesa de trabajo.

Hecha la explicación Daniel pide que realicen los ejercicios del libro de manera individual. Hay solo 13 alumnos en el aula por lo que el ambiente es claramente más tranquilo y al mismo tiempo le permite a Daniel hacer un trabajo más ajustado con los alumnos. Cada uno de los alumnos trabaja de manera independiente, llegando en algunos casos al extremo, como el caso de David que ha puesto un libro para que Mateo no vea sus resultados. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

²⁷ Corresponde a una forma de dividir al grupo curso que abordaremos con detención cuando describamos la categoría relativa a la atención a la diversidad.

Un poco más avanzada la misma clase pero ahora destinada al catalán a partir de la búsqueda de palabras en el diccionario, notamos esta intención de trabajo individual:

Daniel explica la actividad de la clase de hoy que consiste en cómo buscar palabras en un diccionario; *“Algo que algunos chicos no saben y es importante para cuando vayan al instituto”* señala después. Luego de buscarlas hay que anotar en la libreta el significado de cada una de ellas. Presentada la actividad, Juan Raimundo pregunta a Daniel si el trabajo de las palabras se puede hacer de más de uno pero él dice que no argumentando *“quiero que aprendas tú solo”*, a lo que Juan Raimundo responde que ya lo sabe, por lo que finalmente Daniel le dice *“pues demuéstramelo”*. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Este último evento nos confirma que la presencia de actividades de tipo individual no obedece únicamente a la espontaneidad de las situaciones o a una predilección de los propios estudiantes, sino que viene cruzado por la decisión y la planificación docente.

Ahora bien, así como encontramos experiencias recurrentes de actividades individuales, también observamos – con menor fuerza- la presencia de *actividad grupal* que corresponde a aquellas situaciones en las que la tarea es realizada colectiva o colaborativamente.

Una primera aproximación la tenemos en la clase de informática en torno al trabajo con fotografías, que si bien es planteada por Jordi como una actividad individual, finalmente los estudiantes la realizan de manera colaborativa:

Observo que Danial está sentado con Mohamed y le pregunto entonces si lo está ayudando. Parece no entender que era una pregunta y comienza a hacerlo, pero más que explicarle le comienza él a hacer su trabajo. El se limita a mirar la pantalla sin entender mucho la situación. Jordi mientras se pasea por las parejas pero en ningún momento repara en la situación de Danial.

Como muchas parejas me piden ayuda me paseo por el aula y noto que en términos generales los alumnos no tienen grandes problemas en ayudar a sus compañeros en las cuestiones informáticas. Hay mucho interés de parte de los alumnos en la actividad. (OA_BS_6a_18.01.11_3)

Una situación parecida la vemos en clase de plástica destinada a la confección de disfraces para el carnaval que se aproxima, en la que si bien cada alumna y alumno podría trabajar individualmente en su propia confección, la actividad se desarrolla en grupos. Acompañando a Jordi se encuentra el maestro Mario:

Al entrar veo se ha despejado el aula de las sillas y en el centro hay trabajos a medio terminar. Ingresamos al aula un profesor que desconozco por lo cual me acerco para presentarme.

Pregunto a Yasser por lo que se está haciendo y me dice que es la hora de plástica y que están haciendo los disfraces para el carnaval que son unas mesas de cartón que cuelgan de cada uno de los alumnos. *“Como hay crisis...”* me comenta, haciendo alusión a lo rústicos y reciclados que son los disfraces.

Los alumnos ya están trabajando espontáneamente con los materiales y veo que lo hacen en grupos pero no logro captar el criterio de agrupación. Le pregunto a Vanessa quien me dice que son 5 grupos de 3 o 4 integrantes y que se han formado espontáneamente.

(...) Como los disfraces necesitan unas cuerdas para sostenerlos al cuerpo y esa tarea no resulta muy fácil de hacer, genera mucha ayuda entre algunos compañeros para poder llevarla a cabo. El profesor nuevo también está ayudando a algunos alumnos y Alexandra le comenta que por qué no habla en castellano que el catalán cansa. Él le responde que es importante usarlo un poco en la escuela y como consuelo le dice que él también habla en castellano cuando está en casa. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

En la clase que de acuerdo al calendario entregado por Jordi correspondería agrupamientos en torno a matemáticas y catalán, pero que finalmente se destina por decisión del maestro a plástica para la confección de un dibujo, vemos lo siguiente:

Jordi ahora sí da las instrucciones de la actividad señalando que no se hará matemáticas y catalán por una razón que no queda del todo claro. Luego añade que se trabajará en una carta, un dibujo que se le entregará a unos artistas el día viernes. Explica que dará a cada uno un trozo de papel de color y la idea es que se haga un dibujo libre, los que posteriormente se juntarán todos en un gran regalo.

(...) Vannesa continúa sin saber bien qué hacer, por lo que le sugiero que copie la bandera de su país o dibuje algún lugar de él o algún símbolo típico. Vannesa que está escuchando la sugerencia agrega *“Yo sólo conozco la bandera porque no he ido nunca”* Luego de ello Mateo se suma a la conversación y comenta *“Yo no he nacido aquí, soy de Murcia”*

(...) Como muchos alumnos ya han terminado lo que se ha solicitado Jordi explica la segunda parte de la actividad que consiste en pegar la hoja sobre otra hoja de color más grande. Maicon y

Gerson continúan la segunda parte de la actividad trabajando colaborativamente y llama la atención que son casi los únicos que lo hacen de manera espontánea. El resto comparte materiales pero realizan su trabajo personal. (OA_BS_6a_18.05.11_7)

Hasta el momento hemos descrito situaciones en las que hemos visto cómo se ponen en juego diversas modalidades de actividad, habiendo un predominio de aquellas en las que el trabajo a desarrollar o los objetivos a cumplir deben realizarse de forma individual, lo que no implica sin embargo desconocer otras instancias más esporádicas en las que sí existe la tendencia de los alumnos o alumnas en un caso, o la instrucción del profesor en otro, de configurar una actividad de tipo colectivo o colaborativo.

Siempre dentro del encuadre del código *tipo de actividad*, ofreceremos ahora una descripción relacionada más bien con la cantidad o número de actividades realizadas en cada una de las asignaturas, es decir, si corresponden a actividades que son realizadas por todo el alumnado o si existen por el contrario actividades diversificadas para determinadas situaciones y/o alumnado. Si la tensión estaba puesta entre lo individual y lo colectivo para la descripción anterior, la tensión está puesta en esta oportunidad entre lo diverso y lo único.

Siguiendo la misma forma de presentación anterior ofrecemos en primera instancia una descripción de aquellas situaciones en las que desde nuestro punto de vista ha prevalecido una modalidad única de realizar las actividades, para luego abordar aquellas que gozan de simultaneidad y diversificación.

A través de nuestras observaciones de las escenas etnográficas hemos podido constatar de manera recurrente la implementación de actividades de *modalidad única* que entendemos como aquellas en las cuales existe una misma actividad o tarea a realizar, que obedecen a los mismos objetivos y con los mismos niveles de dificultad, dirigida a todo el alumnado sin distinción. En los casos que dichas actividades han incorporado un espacio destinado a la evaluación, este proceso también se ha realizado siguiendo un principio de igualdad independiente de las

características del alumnado que participa, desarrolla y significa las actividades realizadas.

Una primera versión de actividad única la observamos cuando el grupo-curso termina momentáneamente el trabajo realizado en torno a los disfraces y pasan de acuerdo a las instrucciones de Jordi al ámbito del catalán:

Jordi pide a Nabila, quien tiene ese cargo, que reparta los libros de lectura y agrega que se vaya a la página 73, que se terminará con media hora de lectura.

Me fijo que a es el mismo libro para todos y que está en catalán. Como Lubna me ha entregado uno a mí también, lo observo y me queda la sensación que es un poco infantil el formato para la edad de los alumnos ya que junto a los textos hay grandes imágenes que los acompañan. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

Si bien abordaremos en otro apartado las implicancias que dichas decisiones tiene para el trabajo del alumnado, valga por el momento advertir las dificultades que algunas alumnas y alumnos inmigrantes evidencian para poder seguir la actividad de lectura, bajo un ritmo que claramente no les favorece. Esta situación la vemos también en la clase de catalán relativo a la canción catalana y la comprensión oral y escrita, que ya hemos mencionado anteriormente:

Comienzan a repartirse las hojas de trabajo por lo que también llega una a mis manos. Observo las que tienen los alumnos y compruebo que es la misma para todos, no está dividida por dificultad o con algunas ayudas para algunos. Todos realizarán el mismo ejercicio bajo las mismas condiciones. Compruebo por lo demás que es una actividad que se realizará individualmente. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Si bien anteriormente nos había llamado la atención esta situación de enseñanza y aprendizaje desde el prisma de la individualidad de la tarea, ahora focalizamos nuestra atención en el hecho de ser una actividad que está planificada y/o implementada para ser realizada en las mismas condiciones: con las mismas instrucciones, con las mismas ayudas y con el mismo grado de dificultad. Sumado a ello, vemos que es sistemático en Jordi el realizar la revisión del trabajo desde una perspectiva dialógica, pero que al ser abordada desde una modalidad única, en este caso una revisión de grupo-curso, tiene implicancias en la forma en que se

distribuyen las oportunidades de participación de los estudiantes. Lo vemos en la siguiente nota de campo:

Se pone una y otra vez la canción y trato de seguir la actividad también y naturalmente tengo dificultades para rellenar todas las palabras faltantes.

Una vez que ha terminado la canción Jordi pasa a la parte de revisar lo que los alumnos han logrado entender. Sin embargo como Jordi conversa con todos a la vez, es decir es una actividad de gran grupo, los que participan son siempre los mismos y aquellos que por lo general levantan la voz por sobre el resto para hacerse escuchar. Pienso en este tipo de dinámica de trabajo de todos juntos pero al mismo tiempo todos separados... (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Implicancias parecidas de actividades de estilo único observamos en la misma clase de catalán pero momentos antes de la revisión. En este caso nos fijamos puntualmente en Danial, un chico extranjero con un bajo nivel aún de dominio de la lengua vehicular de la escuela:

Sigue la música y veo que Danial está en primera fila detrás de la mesa de Jordi pero se dedica a jugar con los materiales que están sobre ella. No se necesitan muchos elementos para darse cuenta que no entiende nada de la canción y que muy probablemente no comprendió ni las instrucciones.

Llama la atención que no haya ningún tipo de ayudas de parte del profesor o algún tipo de decisiones que permitan que no pierda el tiempo, pero Jordi que está a medio metro de él, no hace nada. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Bajo la lógica de actividad única y de participación dialógica de grupo-curso consideramos que se dificulta y prácticamente se elimina la posibilidad del profesor de realizar actividades que reconozcan, integren y respeten los diferentes ritmos de trabajo, las diferentes estrategias de aprendizaje y se incorporen los diversos bagajes culturales que esta aula multicultural presenta pero de manera latente. Lo vemos nuevamente, en esta oportunidad en la clase de catalán en que se revisaban las normas de los ciclistas en las ciudades:

Jordi continúa dando su explicación y llega un momento en que dice que lo de los determinados movimientos de las manos para comunicar los virajes *“son reglas universales en Francia, en América, en Rusia... para todo el mundo”*

Si bien Jordi explica esto con la intención de demostrar que son cosas universales que permiten la comprensión en distintos lugares y que al mismo tiempo considera como ejemplos algunos de los países de alumnos que pertenecen a ese curso, no deja de universalizar unas reglas que probablemente representan a las culturas más desarrolladas, más occidentales y organizadas. La manera de organizar la actividad no permite que se reúnan distintos niveles de conocimientos de manera que los más capaces puedan ayudar a aquellos que tienen una menor capacidad lingüística. Tampoco se reparten igualmente las posibilidades de participación y de recibir por parte de Jordi una retroalimentación o un comentario. (OA_BS_6a_17.05.11_6)

Ahora bien, como ya habíamos anunciado, también encontramos dentro de las prácticas pedagógicas algunas instancias en las cuales hemos podido observar lo que denominamos actividad *diversificada*, que consiste en lo contrario de lo que hemos presentado recientemente, vale decir actividades donde justamente lo que ha primado es la presencia de situaciones en las que el alumnado no necesariamente realiza la misma actividad, tiene el mismo grado de dificultad o es evaluado bajo los mismos criterios. En términos de frecuencia nuestro trabajo de campo nos permitió ver un número sensiblemente menor de este tipo de actividades, en comparación con las actividades únicas.

Una primera aproximación a las actividades diversificadas la tenemos en la clase destinada a abordar el tema “instrucciones” a partir de las recetas de cocina. En ella observamos lo siguiente:

Mientras ocurre esto me fijo que Francüsca no trabaja en base al libro como el resto y mira y hojea un dossier con actividades. En ese momento Jordi le pide a Yasser que comience la lectura de lo que están trabajando. Por momentos Jordi detiene la lectura y tanto él como algunos alumnos van haciendo comentarios de lo que han leído. (OA_BS_6a_15.02.11_4)

En otra oportunidad, pero en la cual nuevamente nuestro foco de atención recae en Francüsca, una alumna de incorporación reciente proveniente de Rusia con bajo dominio de la lengua catalana, vemos que ella realiza actividades distintas a las que reúne al resto del grupo curso, en este caso en clases de matemáticas:

(...) me vuelve a quedar la duda de a través de qué estrategias o contenidos se podría *interculturalizar* una asignatura como matemáticas de manera de que pueda entrar en ella la diversidad cultural.

Mientras pienso en ello llega Francüsca por lo que Daniel le pregunta si se ha quedado dormida y la recibe con un gran abrazo, para luego proponerle que se quede con él y trabaje en su dossier (...) Daniel vuelve a la pizarra y chequea cómo ha ido el ejercicio uno por uno. Francüsca está interesada en lo que está sucediendo en la pizarra, a pesar de que tiene un grupo de hojas frente a sí. Luego de ello se para a buscar lápices y vuelve a su sitio a colorear hojas. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

En clases de castellano, destinada a trabajar la unidad de conjunciones y preposiciones, nuestra observación centra el foco en el alumno Danial, que al igual que Francüsca es de incorporación reciente y no presenta un dominio avanzado de la lengua que le permita seguir y participar de las mismas actividades que el resto de sus compañeros. Esto lo observamos y recogemos en la siguiente nota de campo:

Observo a Danial y veo que él tampoco participa de la actividad y rellena fichas (...) Danial continúa su ficha y luego la observa y la rompe; la tira a la papelera y luego vuelve a su lugar donde se sienta y no hace nada. (OA_BS_6a_01.06.11_8)

Nuevamente nos encontramos con un caso en el que el estudiante no realiza la misma actividad que el resto de sus compañeros, en este caso el trabajo en torno a la unidad de conjunciones y preposiciones que contempla un listado de frases, sino que centra su trabajo en torno a fichas que son entregadas por el profesor o bien que toman de dossiers personales de los cuales desconocemos su naturaleza, confección y sentido.

Es de esta manera que de acuerdo al grado de homogeneidad o diversidad de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los estudiantes e implementadas por el maestro, vale decir actividades únicas o diversificadas, podemos apreciar una predominancia de actividades de carácter único, pero las que en algunas oportunidades se ven complementadas con actividades diversificadas. Ahora bien, la participación en diferentes clases nos ha permitido evidenciar que estas actividades diversificadas se concentran exclusivamente en aquel alumnado que

por diferentes razones, tienen dificultades para seguir el ritmo normal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ante lo cual realizan otro tipo de actividades confeccionadas tanto por el maestro como por la maestra encargada del aula de acogida. Esto significa que la diversificación de actividades está condicionada por la capacidad del alumnado y de su nivel de internalización y uso de la lengua, lo que desconoce por tanto otras capacidades (o dificultades) que puede presentar el resto del grupo curso, aun cuando su dominio de la lengua catalana sea adecuado para seguir el ritmo normal del aula.

Un segundo aspecto emergente de nuestras observaciones y que nos parece pertinente incorporar en la descripción desde el punto de vista de la *estructura de la tarea académica*, es aquello que guarda relación con la *lengua vehicular/lenguas maternas* al interior del aula, específicamente del peso relativo que las diferentes lenguas tienen en el espacio del aula. Si bien esto podría ser materia para una investigación propia, nos resulta útil su incorporación puesto que nos ayudará a tener una mejor comprensión acerca de qué tipo de prácticas se desarrollan en contextos multiculturales. Lo que nos interesa mostrar en esta parte radica en la tensión existente entre la presencia, utilidad y reconocimiento entre la lengua vehicular de la escuela – el catalán- y las diferentes lenguas maternas del alumnado.

En términos generales y luego de haber realizado nuestras nueve sesiones de observación de aula podemos ver que existe un uso desorganizado y por tanto problemático del catalán como lengua vehicular de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Describimos como desorganizado el uso del catalán en la medida que no nos fue posible encontrar una determinada lógica en su uso; por momentos el catalán guía y conduce las prácticas pedagógicas y en otras instancias, sin razón aparente desaparece. Describimos su uso como problemático no sólo por este juego de aparición y ocultamiento, sino que además porque los participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje – maestro y estudiantes- lo alternan con el uso de algunas lenguas maternas. Una aproximación a esta idea planteada la

podemos observar en las siguientes notas de campos tomadas en la clase de plástica, destinada a la confección de los disfraces para carnavales:

Como los disfraces necesitan unas cuerdas para sostenerlos al cuerpo y esa tarea no resulta muy fácil de hacer, genera mucha ayuda entre algunos compañeros para poder llevarla a cabo. El profesor nuevo también está ayudando a algunos alumnos y Alexandra le comenta que por qué no habla en castellano que el catalán cansa. Él le responde que es importante usarlo un poco en la escuela y como consuelo le dice que él también habla en castellano cuando está en casa. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

Este breve pero potente diálogo nos llama la atención puesto que la explicación por parte del profesor relativo a la importancia del uso del catalán en la escuela, es dada paradójicamente en castellano, con lo cual su significatividad pierde fuerza desde el momento en que lo dicho y lo hecho se presentan como incongruentes.

Otro pasaje en el cual vemos el uso del castellano por sobre la lengua vehicular lo vemos en la siguiente interacción entre Jordi y una alumna en primer lugar, y entre él y el grupo curso en segunda instancia:

Llego a la escuela y voy directamente al aula. Falta poco para las cuatro de la tarde y el curso de Jordi se encuentra aún con Daniel en el aula. Espero fuera un tiempo y luego ingreso con Jordi al aula. El ambiente es de bastante distensión por el cambio de profesor, Jordi comienza a dejar sus cosas en el escritorio y sin alterar el ambiente, llama a Francüsca para pedirle que su madre firme unos papeles.

La explicación se la da en castellano. Luego de esto ella vuelve a su sitio. Luego de ello Jordi explica a los alumnos que será la última tarde que estén con él puesto que mañana van de excursión y ya la próxima semana la hora de salida es a la una de la tarde. (OA_BS_6a_01.06.11_8)

Esta situación nos muestra otro momento en el cual el profesor se dirige y comunica en una lengua distinta de la vehicular. Sin embargo también es posible observar oportunidades en las cuales Jordi privilegia el uso del catalán, aun cuando sabe que no es una lengua dominada adecuadamente por todos:

Mientras Jordi sigue dando algunas reseñas de la actividad, desde el otro lado del aula Antonio pregunta a Jordi por Maicon que al parecer no entiende, a lo que Jordi responde "*Gerson l'ajudarà*". Luego de ello comienza a repartir los papeles de colores y cuando pasa por la mesa

donde se encuentra Maicon, le pregunta si ha entendido, si comprende el catalán a lo que él responde que más o menos. Jordi finalmente le dice "*Gerson te ayudará*" y continúa haciendo la repartición. (OA_BS_6a_18.05.11_7)

En la clase de matemáticas es el profesor Daniel quien mantiene un pequeño diálogo con Maicon, alumno hondureño de incorporación reciente a la escuela, donde el dominio (o no) de la lengua vehicular se constituye en lo decisivo para que pueda existir un proceso de comunicación, requisito básico para que el alumno pueda seguir y participar de lo que se está haciendo:

Daniel propone revisar los ejercicios por lo que pide voluntarios y son nuevamente Manuel, Miguel y David los que lo hacen. A pesar de ello una vez revisados, Daniel se acerca nuevamente donde Maicon para ver cómo va, siendo el único problema que al hacerlo en catalán, el chico no entiende todo lo que el profesor le dice.

Daniel vuelve a la pizarra y chequea cómo ha ido el ejercicio uno por uno (...) Maicon vuelve a pedir la ayuda de Daniel y éste vuelve a explicarle aquello que aún no está del todo claro para Maicon. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Intuimos que detrás del uso de una lengua u otra no siempre hay una justificación racional o inclusive conciente por parte del profesor y al mismo tiempo hipotetizamos que el privilegio y uso del castellano que en diversos momentos se presenta por parte del profesorado, obedece a un convencimiento de éste de que el éxito comunicativo (y transversal para todo el alumnado) aumenta cuando se recurre a la lengua materna de ciertos estudiantes, que puede coincidir con una lengua no materna de otros pero con un mayor nivel de dominio que la vehicular de la escuela.

Si hemos mostrado el uso de la lengua catalana y su relación con el castellano como problemática, consideramos que la utilización de las lenguas maternas, en función de nuestras observaciones, resulta más problemático aún. Quizás convendría precisar el sentido de nuestra descripción y señalar que más que problemático, el uso de las lenguas maternas es prácticamente inexistente si dejamos de lado al alumnado castellano-hablante. Son muy pocas las oportunidades en que vimos – sería más preciso decir «escuchamos»- a alumnado con lengua vehicular distinta al

castellano comunicarse en su lengua materna, considerando que había participantes del curso que provenían del mismo país o de la misma zona geográfica y que por tanto podrían hacerlo dejando de lado el castellano. Una situación como ésta la observamos en la siguiente secuencia:

Veo que Faisan continúa haciendo su trabajo pero esta vez intenta taparlo con la mano o con el estuche que tiene a su lado. No quiere que Danial lo vea. Esto sucede un buen rato y en un momento ellos se hablan por primera vez y en su lengua, por lo que no puedo saber qué se dicen, pero por el tono emocional de la conversación pareciera que están discutiendo a raíz de los dibujos.

(...) Faisan me muestra nuevamente su trabajo y lo hace utilizando espontáneamente la lengua catalana aun cuando yo le he hablado en castellano. (OA_BS_6a_18.05.11_7)

Finalmente aunque no por eso menos importante es el hecho que de todas las escenas etnográficas presenciadas y de las diversas actividades desarrolladas, en ninguna de ellas haya habido una incorporación o invitación explícita por parte de Jordi de incorporar a utilizar la lengua materna del alumnado minoritario. La excepción a la regla la aporta el siguiente pasaje que más bien debería interpretarse como una incorporación indirecta de las lenguas maternas, presenciado en la elaboración de las recetas culinarias:

Jordi le pide a Faisan, el primer alumno “minoritario”, que lea su trabajo. Lo hace en voz muy baja por lo que le pide que repita. Algunos compañeros se preguntan qué ha hecho. Él vuelve a leer su trabajo que es un listado de platos (kebab, dürüm...) El resto de los compañeros dicen que no entienden nada. Finalmente Jordi comenta que se ha equivocado que ha hecho un listado cuando la tarea era una receta. Finalmente le dice a Faisan “*No pasa nada...*”, como aceptando su equivocación. Luego comenta en voz alta que es porque no ha venido Mohamad que es quien comúnmente le traduce. (OA_BS_6a_15.02.11_4)

Si bien Jordi pareciera dar a entender al resto del curso que es un recurso que habitualmente utiliza para poder hacerse entender con el alumnado árabe que no maneja ni el castellano ni el catalán, nuestro punto de vista como observadores participantes no nos permitiría corroborar tal idea, al menos en función de nuestras observaciones realizadas. Ahora bien consideramos que no es que el profesor pueda estar mintiendo ya que sí consideramos que es un recurso

recurrentemente utilizado por Jordi pero no en el aula ordinaria, sino más bien en las actividades realizadas en torno al proyecto Trovadores ²⁸, con lo cual más bien puede tratarse de una confusión de espacios. Independiente de ello lo relevante radica en que no es un recurso que nosotros hayamos podido ver en funcionamiento de manera sistemática, sino que más bien como algo anecdótico.

De esta manera podemos observar que respecto al uso de las lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje es común la mezcla no conflictiva por parte del profesorado en la utilización de la lengua catalana y del castellano, mientras que el alumnado privilegia el uso del castellano, inclusive entre aquellos alumnos y alumnas no castellano parlantes. Tomando en consideración la heterogeneidad de lenguas maternas vemos que descontando el castellano, su presencia, uso y valoración dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje es prácticamente nula y su consideración más bien obedece a situaciones circunstanciales más que a un patrón regular en el funcionamiento y estructura de las tareas académicas llevadas a cabo en las clases de las que fuimos partícipes observacionalmente hablando.

Incluimos en esta categoría un apartado destinado a la *significatividad de la tarea* que hace alusión a la pertinencia que para los participantes tienen las actividades desarrolladas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien es posible plantear que la exclusiva observación puede ser insuficiente para valorar dicha significatividad sin caer en la incorporación de una perspectiva interpretativa, evidenciamos situaciones en las cuales son los mismos participantes – alumnos y alumnas – quienes explícitamente han valorado positiva o negativamente la relevancia de las actividades o de los contenidos abordados.

Una primera aproximación a la significatividad de la tarea la encontramos en la actividad de relajación de la cual ya hemos dicho anteriormente que ha sido

²⁸ Este alcance lo hacemos a partir de las observaciones de aula llevadas a cabo durante la realización del proyecto, a lo cual nos hemos referido con mayor detención en el apartado de este trabajo denominado «trayectoria investigativa».

incorporada en varias oportunidades por Jordi antes de finalizar una clase. Si bien podríamos decir que es una actividad poco tradicional para un contexto de enseñanza y aprendizaje y que no resulta fácil enlazar con contenidos curriculares y objetivos esperados para este nivel de enseñanza, genera un grado de satisfacción importante entre el alumnado:

Termina la canción y todos aplauden, mientras Jordi anuncia que viene la parte de “relajación”. Antes de ello Jordi pide que todos dejen la hoja en su carpeta en la parte de lengua. Es el primer momento en el cual los alumnos se paran de sus asientos y se mueven por el aula.

Se me acerca Jerson y me muestra los resultados que para mi sorpresa, son perfectos (...) Aprovecha de comentarme que la parte que viene es la que más le gusta de esta hora. Le pregunto para qué lo hace (Jordi) y me dice “*para que no nos vayamos nerviosos al patio*”.

Cuando ya están todos de vuelta en sus sitios comienza la música que ha puesto Jordi y de manera casi mecánica cada uno de ellos se apoya en la mesa y guardan silencio. Jordi se pasea por las mesas tocando afectivamente a los alumnos. Es impresionante como hay un silencio total y mucha conexión de los alumnos con esta parte de la actividad.

(...) Termina la música y Yasser comenta “*qué relajó*”. Jordi invita a los alumnos a estirarse y pide que primero salgan del aula aquellos alumnos que van a sus casas. Le pregunto a Mohamed qué asignatura es esta y me responde que tutoría. Lo anoto en mi diario y como él se da cuenta me pregunta por qué. Le explico y se va. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Por los comentarios espontáneos de los estudiantes y en general por el clima de tranquilidad que siempre genera esta actividad, podemos observar que es una actividad que es valorada positivamente por éstos, aún cuando no sabemos a simple vista las razones de ello. Algo similar notamos en la clase de informática en la que bajamos a los ordenadores. Si bien en primera instancia la propuesta de Jordi de trabajar en torno a la fusión de fotografías con la ayuda de programas computacionales nos resulta descontextualizada, la mayoría del alumnado la valora positivamente en la medida que la actividad contempla un grado de libertad suficiente para poder incorporar los gustos personales así como los intereses:

Jordi comienza a dar las instrucciones de la actividad y del programa computacional que utilizarán. La actividad consiste en utilizar dos fotografías, una personal y una escogida, que el programa se encarga de fusionar paulatinamente. Mientras Jordi explica y yo aprovecho de tomar notas, Francüsca está a mi lado atenta a mi escritura.

Francisco comenta en voz alta que esto ya lo han hecho antes, a lo cual Jordi responde que no todos y no en profundidad. Jordi muestra un ejemplo y el resultado causa mucho interés en los alumnos.

Hay un grupo importante de alumnos hombres que han escogido trabajar con la foto de Cristiano Ronaldo. Como muchas parejas me piden ayuda me paseo por el aula y noto que en términos generales (...), los alumnos no tienen grandes problemas en ayudar a sus compañeros en las cuestiones informáticas. Hay mucho interés de parte de los alumnos en la actividad. (OA_BS_6a_18.01.11_3)

La posibilidad de una actividad de incorporar y/o considerar los gustos, intereses y motivaciones de los estudiantes –el caso de un futbolista famoso para los hombres– hace que la tarea se vuelva atractiva para el alumnado, lo que se ve reflejado directamente (como veremos más adelante) en el clima de aula resultante. A modo de avance, el simple hecho de otorgar un mayor grado de protagonismo en la tarea, en el uso del ordenador y de otorgar grados de libertad para escoger el contenido, configura un contexto de enseñanza y aprendizaje de orden, participación y calidez. Una situación parecida la observamos en la clase en la cual se trabaja en torno a *instrucciones* en el área de castellano. Al igual que en el caso anterior, la presentación de la actividad genera apatía y desinterés lo que cambia desde el momento en que Jordi introduce en la actividad una referencia a las comidas típicas de los países de origen:

Cada uno tiene su libro y la lectura se hace de manera individual. En ese momento Jordi pide que vayan a otra página del libro donde hay un ejemplo que se utilizará y que consiste en como elaborar una comida. Pregunta quién quiere leer, se levantan varias manos interesadas y finalmente le pide a Maravillas que lea.

Luego de ello Jordi pregunta a los alumnos acerca de las comidas que ellos saben hacer. Nuevamente hay manos levantadas y ahora Jordi le da la palabra a Nabila. A pesar de que pareciera que la asignatura de *castellano* no parece atractiva para los alumnos, el tema puntual de las comidas sí genera interés y por tanto atención y participación.

Me fijo que Francüsca, Danial y Faisan se encuentran muy próximos entre sí en un lugar del aula pero los tres se notan ajenos a la conversación que grupalmente se está generando en torno a las preparaciones de los alumnos.

Luego de ello Jordi le da la palabra a Alexandra y Wania que por lo general no participan demasiado y luego a Vanessa quien comenta la preparación de *salteñas* un bocadillo de Bolivia, su país de origen. Mientras está en la explicación Yasser intenta interrumpirla pero Jordi le pide

que guarde silencio para poder escuchar a su compañera. Cuando termina otro compañero comenta “*couscous*”. (OA_BS_6a_15.02.11_4)

Estas situaciones vistas en clases de castellano e informática, sumado a la actividad de relajación, son ejemplos de situaciones en las que hemos constatado experiencias y actividades que los estudiantes significan positivamente y que por tanto hace que sigan con interés las diferentes partes de las actividades, configurando un clima donde predominan las interacciones cálidas, respetuosas y proclives al aprendizaje. Sin embargo junto a ellas también hemos podido observar actividades en que ocurre justamente lo contrario, actividades en las que predomina una valoración negativa de las experiencias educativas ofrecidas por los maestros; en estas actividades, que en términos globales son más frecuentes que las presentadas recientemente, observamos comentarios en los que justamente la queja del alumnado está dada por la poca relevancia de las actividades realizadas o bien por la baja motivación que éstas despiertan. Veamos algunos ejemplos.

El primero de ellos lo vemos en la clase de tutoría en el cual Jordi pone como tema central las dificultades que se vienen produciendo sistemáticamente en la asignatura de música entre los estudiantes y la maestra, situación que ha llegado a oídos de Jordi en calidad de tutor. Él utiliza el espacio de tutoría para abordar colectivamente el conflicto:

Nos ubicamos todos en los lugares y hay muchos sitios desocupados; cuento alrededor de 15 alumnos en el aula. Jordi comienza a dar las instrucciones señalando que destinarán la primera parte de la sesión a *tutoría* y luego continuarán con *plástica*. Aprovecha al mismo tiempo de advertir que la próxima semana habrá mucha faena por lo que recomienda descansar este fin de semana que viene.

Luego de ello plantea el tema de las dificultades que tiene el grupo en la hora de música, qué pasa en esa hora que no funciona. Hay una respuesta general y bastante caótica de comentarios por lo que Jordi pide orden y que levanten la mano para opinar y hacer comentarios.

Un primer comentario proviene de Yasser quien señala que la profesora tiene un muy mal trato con ellos; Seba comenta que no les gusta la música que la profesora pasa; Nabila señala que la profesora no tiene paciencia; Noemí agrega que la profesora castiga y que la clase es un aburrimiento.

Si bien no son todos los alumnos los que opinan, hay un grupo importante y al parecer representativo que no está conforme con esa maestra y así lo hacen saber.

(...) Jordi pregunta si es debido a ello, a este malestar en clases, que muchos de ellos fuerzan castigos para ser sacados del aula y enviados con otros maestros. Ellos responden que sí.

(...) Jordi pide finalmente mucha honestidad y que sean críticos acerca del comportamiento que ellos tienen en la clase con esa maestra. Ellos reconocen que sus comportamientos no son buenos pero que eso es porque “van sin ganas”.

Jordi señala que está interesado en que la maestra pueda venir a conversar con ellos directamente el problema, pero que no hoy no se ha podido. El señala que es importante que se pueda resolver el problema puesto que tomando en cuenta desde enero, quedan 6 meses de clases de música con esa maestra. Juan, que está sentado al final del aula comenta “*es la muerte*”.

Como al parecer ya se ha conversado lo que corresponde Jordi pregunta si ellos están dispuestos a hacer un esfuerzo y la voz general es que sí pero que de parte de la maestra también.

(OA_BS_6a_10.12.10_2)

Por lo que logramos percibir de nuestra participación en esta tutoría podemos ver que hay un descontento importante del alumnado por los contenidos que están siendo utilizados en la clase de música y que no genera interés en ellos. Como la situación se viene dando de manera sostenida en el tiempo y no ha habido cambios por parte de la maestra, algunos estudiantes han comenzado a utilizar otro tipo de mecanismos para evadir la clase, como es el hecho de desarrollar conductas disruptivas que tengan como consecuencia final la expulsión del aula. Si bien vemos finalmente que hay un acuerdo por generar un comportamiento más adecuado a un contexto de aula, éste está condicionado al cambio que la maestra también realice de sus prácticas. En estricto rigor, lo que vemos es un descontento importante de un grupo de alumnos y alumnas gitanas por tener que abordar música clásica que no es de su agrado.

Una situación parecida pero menos generalizada la vemos mientras estamos en el aula y está por comenzar la clase de plástica:

Voy subiendo las escaleras y una chica de otro curso me pregunta si soy mexicano y yo le respondo que no, que soy de Chile. Me responde que conoce el país porque lo están trabajando en Trovadores.

Decido no esperar en el aula de informática la bajada de los alumnos como es lo habitual y subo con el curso hasta su aula ordinaria y me ubico en un asiento. Se me acerca Mateo y me dice que

hoy no hay Trovadores, que han terminado la semana pasada. Claramente relaciona mi presencia con la actividad. Le pregunto qué harán entonces y me dice que plástica, “*cosas de esto*” agrega mostrándome unas figuras de yeso, y remata diciendo “*perder el tiempo*”. (OA_BS_6a_18.01.11_3)

Si bien como ya hemos visto en otros apartados del análisis el desarrollo de la clase consiste en hacer de todas formas informática y por tanto bajar a otra aula, lo que significa que Mateo no tiene claridad de lo que corresponde hacer, lo que nos interesa desde un punto de visto etnográfico es la valoración que hace de las actividades realizadas en la escuela, que él asocia con el hecho de perder el tiempo y a las que por tanto no logra atribuir un significado y un valor personal. Algo similar ocurre en la clase de castellano, donde nuevamente Mateo es el protagonista de nuestra descripción:

Llego un poco antes de la hora acordada y el curso aún está con el otro profesor. Espero un rato fuera del aula cuando aparece Jordi por el pasillo y luego de saludar ingresamos juntos al aula. Mientras Jordi intercambia algunas palabras con el maestro yo aprovecho de ubicarme en el aula. Todos los alumnos ya se encuentran en sus lugares y aprovechan la transición para conversar, moverse por el aula.

Luego de señalar que la clase de hoy corresponde a *castellano*, Jordi pide que los responsables de esta semana repartan a sus compañeros los libros y los cuadernos. Lo hacen Maravillas, Gerson y Mateo. Manuel que está sentado en el grupo central le comenta a Jordi que había dicho que harían *plásticas*. La respuesta de Jordi es sólo que harán *castellano*.

Mientras se hace la repartición me fijo que está presente Danial quien está sentado cercano a Francüsca. Delante de mí hay un chico aparentemente nuevo pero que de todas formas reconozco su rostro. Es un chico extranjero y al observar su libro veo que se llama Faisan.

Mateo aprovecha que estoy cerca y me dice “*si hubiese sabido no hubiera venido al cole*”. Como no entiendo a qué viene el comentario le pido que me explique mejor y agrega “*pensé que era plástica*”. Como infiero que no le gusta le pregunto si lo encuentra aburrido y concluye diciendo “*Pff... es una lata*” y se sienta entre Danial y Faisan. (OA_BS_6a_15.02.11_4)

Si bien nos resulta muy sugerente desde el punto de vista analítico la autonomía que el comentario del estudiante denota respecto a la decisión de asistir o no a clases, nos quedamos con el hecho de las bajas expectativas que evidencia éste con relación a lo que corresponde hacer a propósito del cambio de asignatura y de actividad realizado por Jordi.

Aun cuando ya habíamos hecho mención de cómo algunos estudiantes, como respuesta a actividades poco pertinentes y de bajo valor motivacional, generan situaciones de resistencia –el caso de música clásica-, el siguiente pasaje de la clase de matemáticas con el profesor Mario nos permite vivenciar de primera mano una situación como de este tipo:

Jordi pide a Nabila, quien tiene ese cargo, que reparta los libros de lectura y agrega que se vaya a la página 73, que se terminará con media hora de lectura.

Me fijo que es el mismo libro para todos y que está en catalán. Como Lubna me ha entregado uno a mí también, me queda la sensación que es un poco infantil el formato para la edad de los alumnos, ya que junto a los textos hay grandes imágenes que los acompañan.

Manuel y Noemí hacen algunos comentarios un poco quejumbrosos de que esas lecturas ya las han hecho, a lo que Jordi responde y da justificaciones no muy claras. Finalmente comenta que bajará un momento al teléfono (...) y deja a cargo a Mario que es el profesor que lo ha acompañado en la actividad.

Mario dice que harán lectura en voz alta consecutivamente y da el turno al que está primero por su izquierda del semicírculo. Como hay un poco más de desorden el sube un poco el volumen de la voz para dar las instrucciones.

(...) Mario intenta comenzar una segunda ronda de lectura pero recibe el rechazo de algunos alumnos que argumentan que con Jordi sólo se hace una vuelta. Como él mantiene la instrucción pero al mismo tiempo recibe tantas resistencias, opta por recurrir a la amenaza diciendo que de no hacerse la lectura, se utilizará el espacio de patio. Frente a semejante advertencia la actividad continúa según es planteada por Mario pero claramente tiene un sentido de relleno hasta que llegue Jordi, y no obedece a otra cosa que ejercer el poder y mantener el orden.

Continúa la lectura pero ya a esta altura es francamente un juego y no hay mucha seriedad de parte de los alumnos porque se comienzan a equivocar a propósito y frente a cada equivocación un grupo de alumnos monta una “fiesta”. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

Situación parecida pero sin llegar al extremo de la resistencia lo vemos en la clase de Jordi en la cual los estudiantes están trabajando en torno a las conjunciones y las preposiciones y que genera comentarios entre éstos debido al volumen de trabajo que ha solicitado el profesor, pero que justamente dichos comentarios respaldan la idea de un trabajo mecanizado y poco atractivo, a diferencia del trabajo libre que se ofrece una vez terminada esta parte. Un extracto de nuestras notas de campo muestra lo siguiente:

Jordi pide que se repartan los libros y los cuadernos de castellano. Lo hacen David y Maravillas y en la medida que van chequeando los nombres de los libros se los van tirando sobre las mesas a sus compañeros. Algunos libros y cuadernos no llegan a las mesas y caen al suelo. Mientras están repartiendo Jordi le pide a los compañeros que el libro de Mateo se lo pasen a Maicon. Uno de los alumnos comenta "*Mateo no viene nunca...*"

Jordi pide que vayan a la página 84 y pregunta que quién quiere leer. Lo comienza a hacer David quien lee el título (*Conjunciones y preposiciones*) y luego la explicación inicial, para luego dar algunos ejemplos de ellas.

Jordi completa la explicación del libro de manera muy sintética y da algunos ejemplos de conjunciones y preposiciones. La explicación dada, entre la lectura de David y el complemento de Jordi, no debe haber superado los cinco minutos.

Luego de ello Jordi explica la actividad que consiste en redactar una frase por cada conjunción y cada preposición y una vez terminado y revisado eso, se puede pasar al tiempo libre. Una vez que algunos alumnos han dimensionado el volumen de la tarea, hacen comentarios: "*Joder Jordi, te has pasado*", comenta Manuel y luego Noemí agrega "*Madre mía*". Intentan por tanto negociar con Jordi la cantidad de trabajo pero no lo logran y comienzan a hacer la tarea. (OA_BS_6a_01.06.11_8.)

Situaciones como las descritas anteriormente son ejemplo de situaciones que desde nuestro punto de vista son reiterativas en las escenas etnográficas que realizamos y que como ya hemos mencionado, superan en frecuencia e intensidad a aquellas que por el contrario, gozan de significatividad e interés por parte del alumnado. Ahora bien, desde el punto de vista descriptivo sólo hemos podido apoyarnos en situaciones que han sido verbalizadas por sus participantes o donde haya habido una evidente situación de resistencia y que hemos tomado como respaldo de tareas académicas con escasa relevancia.

En nuestras notas de campo abundan comentarios nuestros en los que, desde una perspectiva más interpretativa, nos sentimos observando o siendo partícipes de actividades con poco sentido y sobre las que eventualmente podría realizarse un proceso de atribución de sentido pero con un alto esfuerzo. Estos comentarios consideramos que son necesarios de realizar ya que como hemos presentado ejemplos de ambos casos y tomando como referencia un número más o menos parecido, podría quedar la percepción de un equilibrio, por lo que estos comentarios finales tienen justamente el sentido de matizar dicha idea y advertir

que pese a las consecuencias que ello tiene, consideramos que las actividades propuestas se inclinan más hacia la falta de interés y motivación que hacia el polo de la construcción de sentido y la pertinencia.

Esta situación se relaciona con el hecho de que, como veremos en este último código denominado *cultura hegemónica y culturas minoritarias*, las prácticas pedagógicas observadas contemplan de manera muy limitada los referentes culturales del alumnado, centrándose por el contrario en situaciones, ejemplos y contenidos que guardan una estrecha relación con aspectos culturales de la realidad catalana. Si bien no es el momento propicio para comenzar a realizar una interpretación de este tipo de situaciones, sí nos resulta sugerente la idea de que allí puede encontrarse parte de la explicación de la poca significatividad que los estudiantes otorgan a las actividades realizadas, al tiempo que justifican los episodios de resistencia que hemos descrito.

Como hemos podido observar en nuestras escenas etnográficas, participamos de una diversidad de actividades y en cada una de ellas se vehiculiza una transmisión cultural: en algunas de ellas hemos constatado la aparición de elementos culturales diversos y por tanto minoritarios, al tiempo que también hemos constatado la presencia de elementos propios de la cultura hegemónica catalana, cada una de ellas con distintos niveles de intensidad. Respecto a la presencia de la cultura hegemónica catalana la hemos presenciado cuando los estudiantes trabajan en torno a una canción catalana, en el conflicto en torno al excesivo énfasis en la música clásica, en las normas que deben seguir los ciclistas en ciudades europeas, en la confección de disfraces para una festividad catalana.

Por otro lado hemos constatado la aparición de elementos culturales minoritarios y/o extranjeros en la elaboración de las recetas donde aparecen preparaciones propias de Bolivia (salteñas), un ingrediente básico de la cultura árabe (couscous) y preparaciones pakistaníes (el kebab). Fuimos testigos de la aparición de referencias a los países de origen por parte de algunos alumnos y alumnas sudamericanos, inclusive de comentarios en torno a los conflictos entre Ecuador y

Perú así como Chile y Bolivia por temas limítrofes. En otra oportunidad los estudiantes comentan sus orígenes puesto que si bien algunos son de fuera han llegado desde muy temprana edad a Cataluña, o bien otros comentan que han nacido en determinados países pero relacionan su identidad con la nacionalidad de sus padres. Un ejemplo muy particular pero muy gráfico y representativo de la presencia de las culturas minoritarias lo observamos en la siguiente situación, en la cual están recién comenzando las clases de catalán y matemáticas bajo la modalidad de agrupamientos flexibles:

Llego a la clase de hoy y Jordi se encuentra junto a Daniel en el escritorio. Luego de saludarlos me ubico al final del aula. Jordi va pasando la lista mientras de a poco van llegando los alumnos y alumnas y se van ubicando en sus lugares.

Mientras estoy observando la llegada de los alumnos, Maicon se para de su sitio y se acerca a mí para mostrarme una invitación que tiene de un grupo de personas que darán una conferencia en una iglesia pentecostal. *“Todas estas personas hablarán...”* me comenta y luego me pregunta si quiero la invitación. Como no comprendo muy bien la situación prefiero decirle que se la deje para él. Después de un rato se para nuevamente de su sitio y va donde Jordi, también para mostrarle la invitación, pero esta vez se la ofrece directamente. Jordi le responde *“Gracias guapo, me miraré si puedo ir”* y Maicon vuelve a su sitio. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Nos parece que esta secuencia es muy gráfica del rol e importancia que juegan las culturas minoritarias en las prácticas pedagógicas de Jordi, puesto que si bien la diversidad cultural existe, consideramos que emerge esporádicamente y casi siempre por iniciativa de los propios estudiantes. Es justamente en actividades grupales y donde los estudiantes pueden conversar e intercambiar libremente ideas, donde con mayor probabilidad aparecen conversaciones que ponen como tema central sus países de origen, sus preferencias religiosas, sus actitudes hacia otras culturas e incluso sus estereotipos y prejuicios.

Esto nos parece relevante de destacar a partir de nuestras observaciones puesto que, como parte de la estructura académica configurada por Jordi, no está presente con la suficiente fuerza la explicitación de la diversidad cultural, la incorporación de conocimientos previos relativos a otras culturas, la socialización por parte de

los estudiantes de aspectos de su cultura o de su país que quieran ser compartidos con el resto de los compañeros o compañeras.

A partir de la presencia/ausencia de las culturas minoritarias y la cultura hegemónica y de su peso relativo en las prácticas pedagógicas, vamos comprendiendo cada vez con mayor precisión cómo ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto multicultural del aula de Jordi. A modo de cierre, nos parece que la información que hemos ofrecido hasta el momento centrado en la estructura de la tarea académica nos permite hacer un primer gran dibujo de las prácticas pedagógicas observadas en esta aula multicultural. Hemos revisado el tipo y predominio de formas de realizar las actividades (individuales y grupales, únicas o diversificadas), hemos visto qué papel juegan las diferentes culturas y las principales lenguas utilizadas y de qué manera tanto los participantes como nuestra propia mirada, significan las actividades y las experiencias realizadas en ese encuadre de espacio y tiempo. Consideramos que esta información etnográfica al ser sumada a la de la categoría de la estructura general ya nos va dando un contorno mucho más nítido y mucho más fino de aquello que nos interesa conocer desde un punto de vista investigativo, la pregunta por la forma en que se desarrollan y llevan a cabo las prácticas pedagógicas en contextos educativos multiculturales. Sigamos pues, profundizando y complementando el trabajo que hasta ahora hemos realizado.

5.1.3 Dinámica de la participación, interacciones y vínculo

Ahondaremos ahora en nuestra tercera categoría que hemos denominado *dinámica de la participación, interacciones y vínculo* y que hace referencia a todas aquellas situaciones y aspectos que guardan relación con las formas en que los participantes se relacionan entre sí, formas de relación que están directamente condicionadas por la estructura de la tarea académica que hemos descrito anteriormente. Si en esa oportunidad nos hemos centrado fundamentalmente en el tipo de actividad que los procesos de enseñanza y aprendizaje comprendían y

vehiculizaban, nuestro foco estará puesto ahora en las interacciones que dichas actividades promueven y legitiman.

En primer lugar nos centraremos en el tipo de *agrupamientos*²⁹ conformados entre los participantes, fundamentalmente entre los propios estudiantes, entendidos éstos como los tipos de asociaciones que establecen entre ellos, cuando el tipo de actividad propuesta por el maestro lo permite o lo estimula. En un contexto de gran diversidad cultural como es el aula de Jordi, compuesta por alumnado de más de 7 nacionalidades, con un alto porcentaje de gitanos y en el que existen alumnos y alumnas con barreras para la inclusión debido al desconocimiento de la lengua vehicular, la pregunta por la forma en que los estudiantes se agrupan y por los criterios bajos los que lo hacen, nos parece al menos oportuna.

De nuestras observaciones realizadas podemos ver de manera evidente al menos dos formas de agrupamiento entre el alumnado: el primero de ellos en función del género y el segundo de ellos en función de la pertenencia étnica. Veamos cada uno de ellos a partir de nuestras notas de campo:

Vuelve Jordi y finalmente nos vamos todos juntos al aula de informática. De manera espontánea, sin que medie una instrucción de Jordi, los alumnos se distribuyen en parejas por los ordenadores, menos Francüsca que se ubica en la mesa central sola y Danial que se ha ubicado en un ordenador pero no tiene pareja. Luego de ello Jordi se acerca a Francüsca para preguntarle qué le pasa y si está preocupada. Ella mueve la cabeza diciendo que sí y que no quiere participar.

(...) Observo la composición de las parejas y son todas sin excepción compuestas por hombres y por mujeres sin que haya mezclas. Como no ha habido un criterio de parte de Jordi, el resultado ha sido una elección de parte de los alumnos en función de sus preferencias...

Este criterio tiene como resultado que no sólo queden personas sin parejas, sino que además son los alumnos extranjeros los que probablemente sin una ayuda externa, difícilmente podrán armar parejas. (OA_BS_6a_18.01.11_3)

²⁹ Con este código no hacemos alusión al agrupamiento tal y como lo hemos descrito en nuestras notas de campo, en el sentido de la división que los maestros hacen del grupos-curso de acuerdo a determinados niveles de logro/rendimiento del alumnado. A esta modalidad de agrupamientos nos referiremos cuando abordemos la categoría relacionada con la atención a la diversidad.

De esta secuencia etnográfica podemos ver que cuando la actividad permite el trabajo colectivo pero no existe de parte de Jordi un criterio explícito para conformar parejas o equipos de trabajo, son los propios estudiantes los que se organizan de acuerdo a sus preferencias que en este caso demuestra una afinidad en base al género: los hombres prefieren trabajar con hombres y las mujeres prefieren trabajar con mujeres. Pero esto no es todo, veamos el siguiente pasaje correspondiente a la clase de plástica en que los estudiantes confeccionan el móvil de estrella:

Le pregunto a Samuel por lo que están haciendo y me comenta que algo para navidad. Como hay un espacio de relajo algunos se paran a buscar materiales, otros conversan. Mohamad y Noemí miran y leen mi cuaderno de campo y van encontrando expresiones que han hecho ellos mismos. Están muy impresionados de ello por lo que cuando terminan, Mohamad exclama “*joder!*”.

El ambiente de trabajo es muy tranquilo, algunos lo hacen individualmente mientras otros están en grupos; algunos lo hacen en silencio, otros conversan. Se respira un ambiente de relajo y permisividad. Ahora bien el trabajo es una actividad única para todos los alumnos. Cuando los alumnos van terminando o necesitan ayuda se acercan a Jordi quien les da instrucciones o sugerencias.

En ese momento vuelven al aula Francisco, Paco y Francüsca quienes luego de recibir las instrucciones de Jordi se incluyen en la actividad y comienzan su trabajo individual. Observo que en general los alumnos pertenecientes a culturas minoritarias (como Gerson, Francüsca y Danial) son capaces de seguir adecuadamente esta actividad pero de manera individual puesto que los grupos que se arman están formados mayoritariamente por los alumnos de la mayoría (en este caso gitanos) y algunos inmigrantes que llevan más tiempo en el curso. (OA_BS_6a_10.12.10_2)

En este caso lo que nos llama la atención es el agrupamiento que se realiza, en el cual los alumnos y alumnas de etnia gitana conforman grupos y el resto de los estudiantes extranjeros conforman otros. Por lo que hemos podido observar en nuestras escenas etnográficas, esto se da de manera recurrente cuando lo propuesto por Jordi permite el agrupamiento, pero el hecho de que sean los propios estudiantes quienes deciden bajo qué criterios hacerlo, tiene consecuencias que merece la pena considerar:

Comienza la tercera parte de este espacio que es similar al desarrollado hace dos semanas: una hoja de una letra de una canción en catalán con espacios para rellenar y apoyo en el uso de youtube. Jordi comienza a dar las instrucciones pero Gerson, Francüsca y Vanesa continúan en la actividad anterior (la realización del móvil) por lo que no alcanzan a incluirse. Explica que es una canción que se basa en refranes catalanes, por lo que da ejemplos para que se entienda lo que es un refrán.

Mientras da estas indicaciones veo que no hay de parte de Jordi mucha programación de las interacciones que tienen lugar en el aula, adopta un perfil reactivo de “dejar hacer” por lo que las interacciones y las agrupaciones que se dan son las naturales y espontáneas.

(...) Veo además que Francüsca y Gerson por lo general están fuera de los grupos que se forman, dentro de la distribución de asientos del aula, es la segunda vez que veo que están sentados solos. Esto naturalmente restringe aun más las interacciones posibles que puedan tener con el resto de los compañeros. (OA_BS_6a_10.12.10_2)

La poca planificación de los agrupamientos por parte de Jordi, lo que tiene como consecuencia que se activen recurrentemente los señalados anteriormente, hace que aquellos estudiantes que presentan barreras para la participación, no logren incluirse en dichos agrupamientos y terminen trabajando de manera solitaria, en algunos casos llegando a situaciones –desde nuestro punto de vista- extremas.

En esta oportunidad los estudiantes han terminado la actividad de las normas para el uso de bicicletas en la ciudad y de acuerdo a la instrucción de Jordi, continúan con la realización de una actividad asociada a lo anterior que está en el dossier individual:

Termina la actividad y Jordi pide a los alumnos que cambien de lugar en la sala, que cada uno se ponga donde quiera. Esto hace que en gran medida los grupos se reorganicen, fundamentalmente ahora en función de las afinidades. Hay excepciones como Faisan que mira el resto de las mesas pero no sabe dónde ubicarse por lo que finalmente se queda donde estaba, es decir junto a Mateo. Nabila y Wania aprovecha para juntarse. Alexandra y Vannesa permanecen en la misma mesa que junto a Maicon que escoge esta mesa y Gerson que estaba anteriormente también, conforman una mesa de puros alumnos latinos.

(...) No deja de llamarme la atención que Francüsca y Danial hayan estado toda la hora solos, sin tener ningún contacto con sus compañeros (OA_BS_6a_17.05.11_6)

El estilo reactivo de Jordi de dejar que los propios estudiantes se agrupen y no hacer recomendaciones o prescripciones al respecto, genera que sin que sea llamativo para el resto de los participantes, hayan alumnos y alumnas que durante todo el desarrollo de la clase (45 o 90 minutos) no tengan ningún tipo de interacción con el resto, ya sea maestro o alumnos y/o alumnas. Ahora bien, hay que advertir que esta situación no es generalizable a todo el alumnado minoritario o extranjero sino que como hemos dicho, se focaliza en aquel de incorporación reciente y que por lo general presenta un bajo dominio de la lengua catalana. Aquellos alumnos extranjeros o minoritarios que sí tienen un manejo adecuado del catalán o del castellano y que llevan más tiempo en el curso, no tienen mayores problemas para incluirse en los agrupamientos del curso. Lo vemos cuando el curso se aboca en la confección de una carta regalo para los artistas que vendrán la próxima semana:

Terminada esta segunda parte de la actividad Jordi dice que quienes hayan terminado tomen el dossier de guardia urbana, pero no recibe mucha atención por parte del curso quienes siguen terminando sus trabajos o bien se han puesto a jugar a las cartas.

Hay tres grupos de alumnos jugando a las cartas y es muy evidente cómo la agrupación que se ha hecho está determinada por la afinidad entre ellos, la que a su vez está determinada por el origen. Maicon juega con Gerson mientras Danial y Faisan observan, y por otro lado juegan Manuel, Antonio y Mateo. Es decir Mateo se ubica con los chicos sudamericanos en tanto se está haciendo una tarea académica y eso implica mantener los lugares, pero una vez que llega el espacio informal, se mueve a ubicarse con sus compañeros (gitanos) más cercanos. (OA_BS_6a_18.05.11_7)

Situaciones de agrupamientos como las presentadas nos lleva a describir otro aspecto emergente de nuestra aproximación etnográfica que englobamos en lo que denominamos *exclusión*, que corresponde a aquellas situaciones en las que a algunos participantes de la actividad, ya sea indirecta o explícitamente, se les margina de las oportunidades de aprendizaje y de participación. En nuestras notas de campo esto ocurre en varias oportunidades en las que Francüsca es la protagonista, en la medida que su nivel de comprensión del catalán y el castellano le impide seguir con normalidad las instrucciones dadas por Jordi y al mismo tiempo relacionarse e interactuar con el resto de sus compañeros y compañeras:

Jordi ha vuelto a su escritorio y comenta “*Les perdono las conjunciones*” de manera que acorta la tarea que les ha dado a los alumnos. Como sucede esto, pasa que hay ya algunos alumnos que han terminado la tarea por lo que se acercan donde Jordi para que se las revise y puedan quedar libres para jugar.

Como Jordi está rodeado de un grupo de alumnos, tanto Vanessa como Maicon que están cerca de mí, aprovechan de hacerme preguntas y evitan por tanto ir a intentar ser tomados en cuenta por Jordi. Alexandra luego hace lo mismo.

Francüsca deja de lado el trabajo de las fichas y comienza a pasearse por el aula recogiendo papeles y dejando materiales en su sitio. No habla ni interactúa con nadie. (OA_BS_6a_01.06.11_8)

Algo similar ocurre en otra clase, esta vez en el agrupamiento de catalán y matemáticas bajo la dirección de Daniel:

Como Mateo ha terminado Daniel le pide que ayude a Maicon, pero este va hacia él, se pasea sin saber qué hacer y se va.

Ya varios han terminado y algunos dedican los últimos momentos a jugar. Francüsca lleva todo el tiempo en el aula sola y no ha tenido ningún tipo de interacción con nadie. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Estas situaciones de exclusión que ya hemos comentado, están en directa relación con el tipo de actividad propuesta y con la forma en que se producen los agrupamientos entre los estudiantes. De nuestras constantes observaciones en las que hemos puesto el foco de atención en esta alumna en particular (Francüsca), podemos constatar que de parte del profesorado no existen estrategias que apunten a revertir esta situación, estrategias que tengan por objeto el promover la inclusión y participación de este tipo de alumnado que en nuestro caso, se ve encarnado en la figura de Francüsca. Si bien no vemos este tipo de acciones por parte de Jordi dirigidas más directamente a aspectos pedagógicos y de participación, sí reconocemos en él otra modalidad de ayudas ofrecidas a este tipo de alumnado, ayudas que van más en la línea del vínculo afectivo que desarrollan con ellos. Llamamos a este tipo de ayudas *affidamento*³⁰, que consiste en acciones

³⁰ Del latín «*affidare*», término polisémico que remite a protección, custodia, dar confianza, hacerse responsable. Si bien es un concepto mayormente utilizado por las teorías feministas, ha sido llevado al campo de la educación en contextos multiculturales por Caballero (2001), como un dispositivo analizador de las prácticas docentes y del rol del profesorado en este tipo de contextos.

desarrolladas por los maestros hacia ciertos estudiantes en los que predomina un trato especial, un trato de tipo protector, de custodia, un vínculo de contención afectiva. En nuestras notas de campo constan las siguientes situaciones de affidamento:

En medio de la relajación vuelve Francüsca que luego de mirar a sus compañeros, se incorpora a la actividad. Observo que Jordi tiene un vínculo muy especial con ella, de complicidad ya que trata de ser muy atento y cariñoso con ella, lo que se nota que ella percibe. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Otra modalidad de affidamento por parte de Jordi la observamos cuando escoge a ciertos estudiantes (como el caso de Francüsca) que de manera recurrente asumen la función de «ayudante» de él en algunas funciones les asigna, como puede ser el de enviar mensajes a otros maestros, ir a buscar materiales a otros sitios de la escuela o bien algunas funciones directamente relacionadas con lo que está sucediendo en el aula. Lo vemos en la siguiente escena etnográfica:

Jordi ya está en el aula y sólo se encarga de repartir materiales cuando los alumnos los solicitan, hay bastante libertad en el trabajo y en las interacciones que se dan durante la actividad.

En ese momento ingresa Francüsca al aula y se dedica a juntar las tijeras que están repartidas por el aula y se las lleva a Jordi. Él le pide que las deje en el lugar que corresponde. Cuando pasa cerca de mí la saludo y le pregunto por qué ella no está trabajando y me responde que ya ha terminado. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

Un vínculo parecido al que tiene con Francüsca es el que Jordi comienza a desarrollar con Maicon, que si bien no presenta las mismas dificultades con la lengua que su compañera ya que es de origen hondureño, comparte el hecho de ser de incorporación reciente. Vemos el vínculo de affidamento entre Jordi y Maicon en la siguiente escena:

Maicon se ha vuelto a acercarse a Jordi para preguntar algunas dudas y mientras él le habla, Jordi lo abraza y luego le da la explicación.

Si bien ya he visto anteriormente que Jordi tiene un trato afectuoso físicamente con algunos alumnos en algunos momentos, el gesto hacia Maicon es muy similar al que tuvo hace un tiempo

con Francüsca cuando había llegado hace poco: privilegiar un vínculo afectivo con algunos alumnos que llegan hace poco a la escuela. (OA_BS_6a_01.06.11_8)

Es de esta manera que si bien encontramos situaciones de exclusión en la que algunos estudiantes, por las condiciones de la actividad, no tienen las mismas oportunidades de participación y éxito, existen al mismo tiempo prácticas opuestas en las que estos mismos estudiantes reciben un trato privilegiado y una discriminación positiva desde el punto de vista afectivo, que en cierta medida pareciera venir a compensar las carencias o deficiencias que desde el punto de vista pedagógico presentan las actividades desarrolladas por Jordi.

Finalmente un aspecto que nos interesa destacar dentro de este ámbito de las interacciones y las formas de participación tiene que ver con las *distribuciones* que hacen referencia a la forma en que se gestionan o reparten las intervenciones de los diferentes participantes en las actividades de gran grupo. Ya hemos analizado con mayor profundidad los tipos de actividad promovidos por Jordi, donde hemos podido observar que aquellas caracterizadas por ser de naturaleza individual pero abordadas en forma colectiva, gozan de bastante predilección por parte de Jordi. Son actividades que por lo general tienen un primer momento de trabajo personal, pero que luego son continuadas y revisadas de manera grupal. En este tipo de situaciones hemos constatado que no existe una distribución equitativa o democrática de participación sino por el contrario, que ésta se monopoliza en un subgrupo pequeño de participantes, generalmente alumnos y alumnas de mayor antigüedad y habitualmente perteneciente a la etnia gitana. Observemos la siguiente secuencia a propósito de la elaboración de recetas culinarias:

Me fijo nuevamente en Faisan quien continúa trabajando y por momentos se para e interactúa con algunos de sus compañeros en un castellano muy fluido y agregando además palabras en catalán. Se le ve muy confiado y con una disposición distinta a la de sus compañeros más nuevos. Como la lectura que hizo Jordi de algunos trabajos fue más informal él dice que es el momento de hacerlo en grupo. Le pide a Nabila que lea su trabajo, luego le pide a Maravillas y luego lo hace Antonio.

Son alumnos que constantemente se repiten en ser los primeros o los únicos - por tiempo - en exponer públicamente sus trabajos o en participar y por lo tanto monopolizan las oportunidades de ser felicitados o bien corregidos.

(...) Luego de este episodio Jordi le pide a Yasser que lea su trabajo. Es habitual en Jordi hacer participar a los alumnos. Sin embargo el recurso de hacerlo a partir de aquellos que lo quieren hacer, no permite ni garantiza que las posibilidades de hacerlo se distribuyan equitativamente en el grupo del curso. (OA_BS_6a_15.02.11_4)

En la medida que Jordi va rescatando los comentarios o participaciones exclusivamente de aquellos alumnos y alumnas que desean participar –abusando del recurso de levantar la voz- una parte importante del alumnado cae en una suerte de invisibilidad en la que ni pueden participar ni pueden ser por tanto corregidos por Jordi en lo realizado. Una excepción a este funcionamiento lo vemos en la misma clase, pero con una clara evidencia de boicot por parte de los participantes habituales:

Jordi le pide a Faisan, el primer alumno “minoritario”, que lea su trabajo. Lo hace en voz muy baja por lo que le pide que repita. Algunos compañeros se preguntan qué ha hecho. Él vuelve a leer su trabajo que es un listado de platos (kebab, dürüm). El resto de los compañeros dicen que no entienden nada. Finalmente Jordi comenta que se ha equivocado que ha hecho un listado cuando la tarea era una receta. Finalmente le dice a Faisan “*No pasa nada...*”, como aceptando su equivocación. Luego comenta en voz alta que es porque no ha venido Mohamad que es quien comúnmente le traduce. ((OA_BS_6a_15.02.11_4))

Aun cuando ya habíamos reparado en esta escena desde otra perspectiva, nos vuelve a llamar la atención ya que si bien el alumnado antiguo y gitano es generalmente muy permisivo entre sí, no ocurre la misma suerte con el alumnado nuevo y extranjero sobre el cual el resto se muestra muy impaciente e implacable, tanto con su propio ritmo como con sus errores. La presión ejercida por este colectivo «mayoritario»³¹ dentro del curso, empuja –y obliga- a Jordi a recurrir nuevamente a la participación de los más aventajados y descuidar su preocupación por los que requieren una mayor atención y un respeto más evidente con su propio ritmo de aprendizaje. Sin embargo, también es posible encontrar excepciones a

³¹ Numéricamente hablando.

este funcionamiento y forma de distribuir la participación en las actividades. Una de ellas la encontramos durante la clase de catalán en la que los estudiantes trabajan en torno a la canción popular:

Algo sucede que no alcanzo a comprender, pero por lo mismo no muy significativo, que hace que Jordi expulse del aula a Mateo. Él se retira sin decir nada pero con actitud de algo a lo que seguramente ya está acostumbrado. Claramente con algunos alumnos Jordi se ve en la obligación de dejar de lado su estilo dialógico y afectivo y recurrir al poder coercitivo que le brinda su rol de profesor.

(...) Luego de ello Jordi está tratando de explicar un concepto en catalán mediante dibujos que dan pistas a los alumnos sin darles directamente la traducción y en ese momento por primera vez, Gerson levanta la mano para participar sin embargo Jordi le da la palabra a otro compañero. Como la respuesta que da no es la esperada ahora sí da la palabra a Gerson quien responde con una respuesta mejor que todo el resto.

Aprovecho el momento de término para preguntarle a Paco qué asignatura es esta pero no sabe. Él mismo le pregunta a Alexandra que está delante y tampoco sabe.

Va terminando la actividad donde cada uno puede poner el título que quiera a la canción y se finaliza con el canto grupal de la canción que a esta altura la mayoría ha memorizado. Esta parte genera mucha risa y da la sensación de buen rollo de la actividad. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Esta excepción nos demuestra que muchas veces los aportes de algunos alumnos y alumnas que habitualmente no participan (como el caso de Gerson), pueden llegar a ser muy contribuyentes a la actividad realizada, pero generalmente esta contribución se diluye entre el resto de participaciones del grupo «mayoritario».

Resumiendo, desde el punto de vista de la dinámica de la participación, las interacciones y los vínculos que las prácticas pedagógicas evidencian, nuestras observaciones nos muestran un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que predominan los agrupamientos de estudiantes de acuerdo a criterios de afinidad, género y pertenencia cultural, los que al no ser necesariamente gestionados por parte del profesor, dan origen a situaciones de exclusión de algunos de sus miembros. Dichas situaciones de exclusión impiden que ciertos estudiantes se beneficien en condiciones de igualdad respecto a las oportunidades de éxito, participación y socialización. Estas situaciones se ven en algunos casos compensadas con estrategias de affidamento por parte del maestro, las que se

sustentan en la creación de vínculos afectivos de preocupación, contención y trato individual preferencial. Al mismo tiempo, estas dinámicas observadas se dan en un contexto en el que predomina la participación de alumnado perteneciente a etnia gitana que coincide con ser el alumnado de mayor antigüedad en la escuela, quedando un grupo importante de estudiantes en un rol de participación pasiva, periférica y muchas veces de invisibilidad.

Hasta el momento hemos descrito tres categorías que agrupan doce códigos cuya información producida a partir de nuestras escenas etnográficas, nos ha permitido describir parcialmente las prácticas pedagógicas en contextos multiculturales, y por tanto, nos ha permitido obtener una comprensión descriptiva de dichas prácticas y sus experiencias y actividades asociadas. Complementaremos lo realizado hasta ahora con la descripción de nuestras dos últimas categorías que nos permitirán finalmente, tener una comprensión mucho más acabada de lo observado y nos permitirá por tanto, responder de mejor manera parte de nuestra pregunta general de investigación relativo al conocimiento y caracterización de las prácticas pedagógicas en contextos educativos multiculturales. Pasemos a revisar entonces nuestras dos últimas categorías de análisis.

5.1.4 Dinámica de la convivencia

La categoría *dinámica de la convivencia* la entendemos como aquel ámbito de las prácticas pedagógicas que guardan relación con formas de interacción que privilegian determinados tipo de intercambios entre sus participantes. Si bien ya hemos descrito anteriormente aspectos de dichas interacciones – al describir el tipo de actividades predominantes y al describir los agrupamientos más reiterativos-, al enfocarnos en la convivencia aportaremos información respecto a otros ámbitos que, de manera complementaria a los ya expuestos, nos ofrecerán una comprensión más compleja del tipo de intercambios que las prácticas pedagógicas observadas favorecen entre los estudiantes y el maestro.

De esta manera, y con el fin de establecer puentes desde esta categoría con lo descrito ya en otras en relación al tipo de actividades y al tipo de agrupamientos, notamos que bajo este tipo de funcionamiento predominante (actividades individuales y agrupamientos por afinidad), los intercambios que el sistema de actividad configurado por Jordi promueve, van más en la línea de la coexistencia que de una verdadera convivencia multicultural. Que los intercambios vayan más en la línea de la coexistencia lo vemos desde el momento en que a partir de las diversas observaciones realizadas, constatamos que los estudiantes comparten un espacio físico y participan de un mismo tipo de actividades, pero no necesariamente existen interacciones profundas entre ellos, llegando al caso como vimos anteriormente de situaciones sistemáticas de aislamiento y segregación de algunos estudiantes. En la medida que las actividades propuestas por Jordi no privilegian necesariamente el trabajo colectivo, lo que sumado al hecho de que las temáticas o los contenidos abordados no necesariamente se relacionan con ámbitos que tengan concordancia con la vida, los intereses y las motivaciones de los estudiantes, las interacciones que se establecen son más bien instrumentales y por tanto no generan espacios para que exista un beneficio mutuo entre sus participantes. Un ejemplo de esta lógica lo observamos en la clase de matemáticas llevada por Daniel donde operan los agrupamientos:

Presentada la actividad Juan Raimundo pregunta a Daniel si el trabajo de las palabras se puede hacer de más de uno pero él dice que no argumentando *“quiero que aprendas tú solo”*, a lo que Juan Raimundo responde que ya lo sabe por lo que finalmente Daniel le dice *“pues demuéstramelo”*. (...) el ambiente del aula es mucho más ordenado que otras veces y al no alterar por tanto el carácter de Daniel, éste se muestra mucho más receptivo y abierto a las necesidades de los alumnos.

Producto de este ambiente más relajado, los alumnos aprovechan de conversar, entre ellos Mateo que comenta que para las vacaciones irá a Murcia (la ciudad de donde es) y así otros también lo hacen, pero Daniel dice *“no es el momento de hablar de vacaciones”* que si lo hacen quiere decir que ya han terminado y que entonces agregará más palabras.

Esto tiene como consecuencia el impedir que los alumnos hablen y se retoma el silencio anterior, puesto que el interés de los alumnos es terminar lo antes posible para poder tener tiempo libre y así hacer lo que les gusta. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Lo que observamos en esta situación es que claramente la modalidad de trabajar en grupos o parejas, condición sine qua non para que existan intercambios como el del ejemplo, es un formato que para el maestro atenta el mantenimiento del orden y por tanto de la productividad de la sesión. O se opta por que el alumnado trabaje junto o se opta por mantener constantemente un ambiente «adecuado» de acuerdo a los parámetros del maestro.

Algo similar observamos en el *clima de aula* entendido como la atmósfera afectivo-emocional que entrelaza el contexto en el que se desarrollan las actividades y las tareas académicas propuestas por Jordi. Si lo pensamos en un continuo la pregunta que guía este código es acerca de qué tan tóxico o nutritivo es el ambiente en el que se desarrollan los procesos de enseñanza, o bien cuál es la calidad de los intercambios que producen sus participantes. En ese sentido hemos sido testigos de situaciones que engrosan ambos polos del continuo. Estando en la clase de plástica destinada a la confección de disfraces ocurre lo siguiente:

Estamos en un momento “muerto” y se me acerca el profesor (Mario) y me pregunta de dónde soy porque ha escuchado mi acento y le ha llamado la atención. Luego de decirle que de Chile él me dice que es de Mendoza pero que lleva 11 años acá.

Resulta muy notorio que al volver a la disposición normal del aula también lo hace la forma habitual en que se desarrollan las participaciones de los alumnos y las interacciones posibles: son sólo algunos los que hablan, levantan la voz, etcétera.

Jordi comenta las actividades para los próximos días como pintarse la cara, terminar las mesas. Mohamad comenta en voz alta que él no podrá venir desde su casa con la cara pintada pero no da las razones. Ese comentario es suficiente para que otro compañero que no alcanzo a percibir quién es comente “*ya la llevas pintada*” que claramente alude a sus facciones morenas. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

Si bien esta situación no es algo que sea necesariamente representativo del funcionamiento y de los intercambios que realizan los estudiantes entre sí en el sentido de la discriminación que encarna hacia las diferencias culturales, nos llama la atención puesto que si bien no pasó desapercibida para el resto de los compañeros y compañeras así como para ambos maestros, no hubo ningún tipo censura o reprobación por el daño que este comentario pudiese generar en el

alumno. En la misma clase pero un poco más avanzado el tiempo y cuando los alumnos y alumnas se disponen al trabajo en torno al catalán, observamos la siguiente interacción:

Mario dice que harán lectura en voz alta consecutivamente y da el turno al que está primero por su izquierda del semicírculo. Como hay un poco más de desorden él sube un poco el volumen de la voz para dar las instrucciones.

(...) Siguen leyendo uno por uno hasta que el maestro pide al siguiente y noto que tanto Francisco como Elías lo hacen con bastantes dificultades, no necesariamente con el catalán, sino más bien con la capacidad lectora. No es el caso de Vannesa que cuando llega su turno lo hace de manera mucho más rápida y con menos errores.

En ese momento Alexandra se gira y me comenta sin razón aparente "*Faisan es muy pesado*". Sigo poniendo atención a las lecturas individuales y veo que tanto Gerson como Faisan lo hacen de manera bastante adecuada. No obstante Faisan lo hace de un modo que no se logra escuchar mucho por lo que algunos compañeros como David y Manuel se molestan y piden que lo haga más fuerte. El sube el volumen pero los compañeros insisten. En ese momento es Mario quien comenta que cómo es posible que no escuchen si él puede hacerlo adecuadamente y está más lejos que el resto. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

Al igual que en el pasaje anterior, vemos nuevamente una situación en la cual está involucrado un alumno extranjero y sobre el cual existe una especie de maltrato: en el caso anterior debido a sus características físicas y en este último debido a sus dificultades con la lectura. El caso de los dos alumnos que leen con anterioridad a Faisan y que también comenten errores, no activa el mismo trato por parte del resto de sus compañeros más antiguos. Al igual que en el ejemplo anterior, salvo el comentario por el volumen de la voz, no hay necesariamente una intervención de parte del maestro por defender los derechos del alumno minoritario.

Ambas situaciones nos hablan de un clima de aula que no necesariamente se ofrece como un espacio seguro para todo el alumnado y en el que las dificultades y las diferencias personales no son del todo respetadas ni menos valoradas. Consecuencias parecidas son las que vemos en la clase de catalán y matemáticas que finalmente se destina a la elaboración de un dibujo personal:

Se comienza a trabajar de manera individual en el dibujo y Jordi comenta que tendrá que bajar un segundo a dirección, que continúen trabajado y que cualquier cosa está Dani (el otro profesor) fuera por si lo necesitan. El ambiente del aula no cambia mayormente por la ausencia de Jordi, salvo por el hecho de que Noemí toma el trabajo de Antonio y de manera un tanto burlesca lo lee en voz alta y lo ridiculiza por el contenido y por haber hecho algo escrito cuando la instrucción era un dibujo. Vuelve a entrar Jordi quien alcanza a captar la última parte de este suceso y comenta a Antonio que no está bien puesto que el trabajo es un dibujo. En eso Juan agrega *“es que no entiende... no entiende”*. (OA_BS_6a_18.05.11_7)

En vez de recalcar la importancia de respetar el trabajo realizado por el alumno y de sancionar el trato que la compañera tiene hacia él, Jordi se remite al tema pedagógico de las instrucciones dadas para la actividad y del objetivo esperado para ésta. Nuevamente vemos entonces una situación donde la importancia de construir un clima de respeto, de aceptación a la diversidad y que valide y utilice los errores como un recurso, no son una prioridad de primera línea.

Sin embargo estas situaciones en las que la calidez, el respeto y la contención no son objetivos prioritarios para los participantes de nuestra aula observada, encontramos de todos modos situaciones en las que la atmósfera relacional y afectiva en la que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se mueven más hacia el polo de la armonía y lo nutritivo. Ejemplo de ello lo vemos en la clase de plástica relativa a la confección de disfraces en las que captamos la siguiente interacción entre estudiantes:

Los alumnos ya están trabajando espontáneamente con los materiales y veo que lo hacen en grupos pero no logro captar el criterio de agrupación. Le pregunto a Vanessa quien me dice que son 5 grupos de 3 o 4 integrantes y que se han formado espontáneamente.

(...) Veo que Francüsca ha ido en busca de su disfraz propio ante lo cual reparo en que hay muchos que ya han sido terminados por lo que el trabajo actual es colaborativo para terminar los que faltan. Como los disfraces necesitan unas cuerdas para sostenerlos al cuerpo y esa tarea no resulta muy fácil de hacer, genera mucha ayuda entre algunos compañeros para poder llevarla a cabo.

(...) Me fijo en otro grupo que está compuesto por Danial, Gerson, Faisan y Mohamed y todos participan en el arreglo del trabajo poniendo cintas en distintos lugares. Si bien es Mohamed quien lidera el trabajo, los otros compañeros también tienen la oportunidad de participar en la actividad. En ese momento regresa Francüsca con su disfraz para mostrármelo. Le pregunto con

quién lo ha hecho a lo que me responde que sola, que el profesor la ha ayudado con lo de las cuerdas. Aprovecho entonces para felicitarla y decirle que ha hecho un muy buen trabajo. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

Este tipo de interacciones de encuadre más libre y de trabajo colaborativo se prestan según hemos observado para que se produzcan intercambios entre los estudiantes quienes aprovechan de conversar asuntos que no siempre son permitidos en otros momentos: hablan de sus preferencias musicales, de sus habilidades para el deporte, de las religiones que profesan, de la cultura de los países de donde provienen, entre otros. Vemos en este tipo de actividades, que si bien siguen no estando directamente pensadas para ello, un espacio privilegiado para el intercambio positivo, para proponer ideas, para movilizar prejuicios, para finalmente aprender del otro en un contexto de diversidad cultural. Una situación parecida de convivencia intercultural la vemos cuando los estudiantes están en clases de plástica también, esta vez en la tarea del dibujo/regalo:

Jordi ahora sí da las instrucciones de la actividad señalando que no se hará matemáticas y catalán por una razón que no queda del todo claro. Luego añade que se trabajará en una carta, un dibujo que se le entregará a unos artistas el día viernes. Explica que dará a cada uno un trozo de papel de color y la idea es que se haga un dibujo libre, los que posteriormente se juntarán todos en un gran regalo.

Algunos alumnos no entienden o no encuentran rápidamente ejemplos por lo que preguntan a Jordi (por ejemplo Juan que quiere hacer un grafiti) y luego Jordi aprovecha ese ejemplo para dar otros como "*un logo del Baldomer Solà, un grafiti...*"

(...) Vanessa que está sentada en la mesa próxima a mí me pide una sugerencia para su trabajo puesto que no sabe qué hacer. Le sugiero de manera amplia que dibuje algo relativo a su país para que el destinatario del regalo pueda saber algo de él. "*Es verdad*" responde y continúa autónomamente trabajando. Observo que tanto Vanessa como Alexandra se motivan con la sugerencia de los países y se paran a buscar unos diccionarios cuyas tapas tienen las banderas de los países, las que toman como referencia para hacer su trabajo.

Mateo, que está sentado en la misma mesa que Alexandra y Vannesa, le pregunta a Maicon si conocía de antes de la escuela a Gerson. Al parecer le llama la atención que en tan pocos días que lleva en el colegio ya se hayan relacionado tanto. Maicon le responde "*De la iglesia*" y Mateo se queda pensando y repite con cara de extrañeza "*... de la iglesia*".

(...) Vuelvo a focalizarme en la mesa de Vannesa, Alexandra, Maicon, Mateo y Gerson y al mirar sus trabajos veo que todos salvo Mateo, han incluido en sus trabajos las banderas de sus países. Es así como Maicon me muestra su trabajo con la bandera de Honduras. Me dice que no tiene

color blanco para pintar la parte central por lo que le recomiendo usar tiza. Va a buscarla, rellena su trabajo, me lo vuelve a mostrar y lo felicito por su trabajo.

El grupo sigue trabajando y en eso Vannesa le pregunta (o comenta no me queda muy claro) a Maicon por qué todos los de Honduras tienen el pelo rizado. Él no responde porque al parecer no sabe la respuesta o no quiere darla.

(...) En ese momento Faizan se para de su puesto y se dirige hacia donde estoy yo, pues es el sitio donde se encuentran los materiales. Aprovecho de preguntarle por su dibujo y me explica que son bolos... me dice que el día viernes hay una fiesta con eso por lo que el dibujo es alusivo a ello. “¿Te gustan los bolos?” le pregunto, a lo cual me responde con una cara y sonrisa como diciendo *Yo no soy de acá*. El me hace la misma pregunta a mí y yo le respondo “*No mucho*”.
(OA_BS_6a_18.05.11_7)

Una simple instrucción de hacer un trabajo libre como regalo, sumado a una simple sugerencia por incorporar elementos del país de origen, da paso a una interesante, productiva, acalorada y respetuosa conversación en torno a los orígenes, a las religiones, a litigios limítrofes, a los deportes que practican en cada país, todo ello contribuyendo espontáneamente a romper el etnocentrismo que caracteriza los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando son delimitados y encuadrados por los maestros y Jordi en primera instancia.

Es decir, observamos un clima caracterizado por la coexistencia entre alumnado perteneciente a diferentes culturas, en las que afloran instancias de discriminación y poca tolerancia a la diversidad, sin que ello llegue a niveles que hagan de esos lugares espacios tóxicos. Al mismo tiempo vemos que, cuando las actividades lo permiten, se van configurando espacios de aprendizaje intercultural espontáneos que podrían ser aprovechados como recurso educativo por Jordi, pero que por lo general nacen, se desarrollan y mueren en el mismo contexto de informalidad que crean sus participantes.

Afinando un poco más la mirada respecto al clima escolar de nuestra aula observada nos centraremos en la *resolución de conflictos* que apunta a determinar los procedimientos y estrategias utilizadas tanto por el alumnado como por el maestro para enfrentar o resolver las diferencias de intereses que surgen en las interacciones que éstos establecen entre sí. Nos interesa no sólo dicha forma sino

también identificar las principales temáticas sobre las que se aplican las estrategias o procedimientos de resolución de conflictos.

El caso más importante y evidente de resolución de conflictos lo observamos en la clase de tutoría en la cual tanto profesor como estudiantes establecen una conversación transversal, democrática y dialógica para resolver el problema que se presenta en la clase de música en la cual existe un comportamiento disruptivo que se viene arrastrando hace meses y que por tanto llega a oídos de Jordi. La fuente del conflicto pasa por la poca relevancia que una parte del alumnado atribuye a los contenidos abordados (música clásica), lo que se traduce en estrategias de entorpecimiento y conductas disruptivas hacia la maestra, de manera de impedir el desarrollo de la clase. En la sesión de tutoría Jordi configura un espacio para que de manera colaborativa y pacífica se pueda escuchar la voz de los estudiantes y de esa manera intentar solucionar el conflicto que envuelve tanto a los estudiantes como a la maestra. Sin embargo esta modalidad dialógica y explícita de abordar los conflictos se contrapone con otras situaciones en las que predomina otro estilo de resolución, más en la línea de formas evitativas y de carácter más adversariales, en tanto que apelan a figuras de autoridad que no necesariamente consideran la voz y los intereses de todas las partes involucradas. Este estilo lo vemos en la clase de plástica destinada a la realización de los disfraces, puntualmente en un momento de transición hacia la siguiente actividad de lectura que coordina Mario:

Estamos en un momento “muerto” y se me acerca el profesor (Mario) y me pregunta de dónde soy porque ha escuchado mi acento y le ha llamado la atención. Luego de decirle que de Chile él me dice que es de Mendoza pero que lleva 11 años acá.

Estamos en ello cuando Lubna le comenta en voz alta a Jordi que Faisan le quiere pegar. La respuesta de Jordi es bastante extraña puesto que menciona que cuando él tiene problemas los alumnos no lo ayudan, que lo resolverá llamando a los padres. No entiendo absolutamente nada de lo que Jordi quiere transmitir. Samuel agrega que Faisan la ha amenazado y frente a ello Jordi comenta “*lo hablamos*” pero cambia de tema y no le da más tribuna a los comentarios de los alumnos. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

En un simple altercado entre dos estudiantes vemos cómo la reacción de parte del profesor es, en una primera instancia, la de responder negativamente frente a una

solicitud y por tanto apelar a la autonomía de los estudiantes. Sin embargo en segunda instancia Jordi recurre a la figura de los apoderados como elementos necesarios para resolver el conflicto. Finalmente ante la intervención del tercer alumno, Jordi resuelve la situación de manera evitativa no dando espacio para abordar la situación y postergándola.

Por último observamos en diversas oportunidades que los conflictos que se presentan en el aula en los que uno de sus protagonistas es el maestro, éstos se resuelven apelando a la autoridad y el poder que la figura de maestro detenta. Son situaciones en las que más que aplicar estrategias dialógicas de comunicación y por tanto resolución de conflictos, se apela a *estrategias de disciplinamiento*, vale decir protocolos habituales e improvisados que tienen como finalidad restaurar el orden y recuperar el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la reprobación y el castigo ante los comportamientos que entorpecen el desarrollo de las clases. En varias oportunidades observamos que forma parte de las prácticas del maestro el enviar alumnos y alumnas castigadas a otras aulas, situación que en el caso de nuestras observaciones, Jordi valida y por tanto comparte. Un ejemplo de este tipo de prácticas las observamos durante la realización de la clase de castellano destinada a la confección de recetas culinarias, pero que ya ha pasado al espacio de lectura:

Mientras estamos en la lectura ingresa una alumna de otro curso con un chico al cual reconozco. La alumna le comenta a Jordi que al chico lo ha enviado una maestra por mal comportamiento, pero no logro escuchar el nombre. Mientras Jordi cruza unas palabras con el chico, Maravillas aprovecha la oportunidad para decir "*Esa profesora es muy mala*". Jordi le dice que se quedará mirando la puerta lo más cerca posible pero sin tocarla. El chico obedece y eso causa mucha gracia entre algunos de los alumnos del curso. La actividad continúa su curso y el chico que está castigado se vuelve para poder mirar, pero cuando Jordi se da cuenta de ello lo corrige y lo obliga nuevamente a ocupar la posición de castigo.

(...) Siguen las instrucciones de Jordi al chico ante lo cual Antonio le comenta "¡Déjalo mirar...qué lástima! Jordi responde que no porque está castigado. (OA_BS_6a_15.02.11_4)

Si bien no es una forma de resolución de conflicto que venga determinada directamente por Jordi, el hecho de participar de una determinación que viene

tomada por maestra y en este caso participar en su ejecución, consideramos que nos permite pensar que es validada por Jordi como método de resolver algunas situaciones conflictivas entre los estudiantes. Este hecho lo volvemos a observar, en esta oportunidad una vez que ha terminado la clase destinada a los agrupamientos de catalán y matemáticas, y continua con Jordi la clase de castellano:

Llego a la escuela y voy directamente al aula. Falta poco para las cuatro de la tarde y el curso de Jordi se encuentra aún con Daniel en el aula. Espero fuera un tiempo y luego ingreso con Jordi al aula. El ambiente es de bastante distensión por el cambio de profesor, Jordi comienza a dejar sus cosas en el escritorio y sin alterar el ambiente, llama a Francüsca para pedirle que su madre firme unos papeles. La explicación se la da en castellano. Luego de esto ella vuelve a su sitio.

(...) Mientras da la explicación noto que hay un chico castigado a la entrada de la sala quien le solicita un lápiz a Jordi para poder hacer las tareas. Jordi le dice "*¿no tienes boli?... te espabilas*". Luego el chico consigue uno con los alumnos e intenta hacer los deberes en la mesa que está junto a la puerta apartando algunos materiales que prácticamente no le dejan espacio para trabajar. (OA_BS_6a_01.06.11_8).

Situaciones como estas llegan en algunas oportunidades al paroxismo en el que las actitudes de Jordi rayan en el maltrato de los estudiantes, situación que evidenciamos en la siguiente secuencia en la cual los estudiantes están en grupos confeccionando sus disfraces para carnaval:

En un costado de mí se han reunido gran parte sino todas las mujeres del curso quienes trabajan en el trabajo de Vanessa y aprovechan de conversar. Algo ha pasado entre dos de ellas pero no logro entender bien la situación. Sin embargo Noemí intenta lidiar en el problema entre Alexandra y Nabila, llamándome la atención su interés y frialdad para intentar resolver el problema comunicativamente. Por segunda vez Jordi hace un llamado general a que se trabaje en el resto de los trabajos restantes pero nuevamente no hay respuesta. Vuelve a intentarlo por tercera vez con un tono de voz un poco más fuerte.

(...) En ese momento algo sucede y Jordi pierde la paciencia con David Amador - quien perfectamente puede ser un chivo expiatorio ante la indiferencia general hacia la solicitud de él - y lo saca del aula a empujones y de una manera bastante cuestionable. Antonio, que no es la primera vez que toma este rol, comenta "*¡un día que viene y lo echan!*". Jordi se queda un momento fuera del aula. (OA_BS_6a_01.03.11_5)

Estos dos ámbitos expuestos, formas colaborativas de resolución de conflictos por un lado, y situaciones de disciplinamientos coercitivos por el otro, son elementos captados durante nuestras escenas etnográficas construidas, y que nos permiten complementar lo ya dicho en relación al clima que caracteriza las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza y aprendizaje concomitantes. De manera de otorgar una última precisión, podemos observar que las maneras más esperables y armónicas de resolver las diferencias se realizan sobre conflictos que guardan relación con aspectos disciplinarios pero que remiten en última instancia a la diversidad cultural (y su respectivo interés en elementos de la cultura mayoritaria) de sus miembros. En cambio, aquellas situaciones que desencadenan formas poco armónicas y educativas de resolver los conflictos se aprecian mayormente cuando los profesores tienen que resolver situaciones vinculadas con el mantenimiento del orden, pero que en última instancia, como hemos visto, sólo contribuyen a contaminar aún más el clima en el cual se desarrollan las prácticas pedagógicas.

5.1.5 Estructura de atención a la diversidad

Aún cuando a esta altura de nuestro análisis descriptivo consideramos que hemos logrado un nivel comprensivo considerable de la manera en que se desarrollan y constituyen las prácticas pedagógicas, no queremos finalizar sin antes poder dar cuenta de aquellos aspectos de dichas prácticas que remiten a la forma en que los maestros – y en cierta medida también los estudiantes- abordan la heterogeneidad del alumnado, ya sea en un sentido positivo de brindar ayudas y oportunidades de manera equitativa o para todos, incluyendo aquellas destinadas de manera específica para cierto alumnado que presenta mayores barreras para el aprendizaje y la participación, o bien, en un sentido negativo, de la ausencia de estas medidas. Consideramos que una descripción densa de las prácticas pedagógicas resultaría incompleta si no contempla un apartado como el que presentamos ahora, en la medida en que en los contextos de diversidad multicultural pueden convertirse en un elemento decisivo a la hora de interpretar

todo el material producido desde los referentes teóricos que sustentan y sostienen nuestra investigación etnográfica ³².

Un primer nivel de análisis lo hacemos desde los *agrupamientos*, a los que en algunas oportunidades los maestros denominan desdoblamientos flexibles y que refieren a una forma de organizar el alumnado ante determinadas asignaturas. Ya hemos mencionado en más de una oportunidad dichos agrupamientos para ejemplificar otros códigos y otras categorías, pero conviene recordar que corresponde a la división del grupo curso en función del nivel de logro que los estudiantes tienen con relación a determinados niveles esperados. Esta manera de organizar los participantes no sólo contempla a los estudiantes del curso que hemos observado sistemáticamente, sino que los agrupamientos se realizan también con los estudiantes del otro curso (sexto B). Dicho de manera simple, los agrupamientos corresponden a una estrategia de nivel y no sólo de curso, por lo que implica la coordinación de tres profesores: el tutor del curso que hemos seguido (Jordi), la tutora del sexto B (Yvonne) y el profesor de matemáticas (Daniel). Nuestra primera aproximación al tema de los agrupamientos lo tenemos en la clase de matemáticas/catalán, pero paradójicamente por su ausencia:

Llego a la escuela y subo directamente al aula donde ya se encuentran algunos alumnos, mientras van llegando otros. Hay un maestro que no conozco en el aula por lo que decido esperar la llegada de Jordi. Después de un tiempo llega Jordi y me invita a pasar al aula. Me ubico donde siempre. Ya ubicado observo que hay alumnos parados y que se mueven por la sala mientras otros ya están ubicados en sus sitios. El maestro aprovecha de pasar lista.

(...) El maestro que acompaña a Jordi señala que no se harán desdoblamientos, que no se dividirá el grupo en catalán y matemáticas que se hará una carta. Luego de ello corta la explicación.

(...) Mateo está mascando chicle por lo que Jordi le pide que lo bote. “*Comienzas mal... no sé cómo acabarás*” le comenta de entrada. Jordi ahora sí da las instrucciones de la actividad señalando

³² Es necesario advertir que a diferencia de otras categorías presentadas anteriormente, es esta destinada a abordar aquellos aspectos relativos a la atención de la diversidad, desde el punto de vista de la organización del aula con otros recursos educativos, aquella que necesitó un mayor complemento de otras técnicas de producción de datos – entrevistas en profundidad- para lograr una comprensión más profunda, en la medida que la exclusiva observación no se constituyó como un instrumento suficiente en sí mismo.

que no se hará matemáticas y catalán por una razón que no queda del todo claro. Luego añade que se trabajará en una carta, un dibujo que se le entregará a unos artistas el día viernes. Explica que dará a cada uno un trozo de papel de color y la idea es que se haga un dibujo libre, los que posteriormente se juntarán todos en un gran regalo. (OA_BS_6a_18.05.11_7)

A pesar de que ya habíamos realizado varias observaciones de aula, aún no habíamos tenido la oportunidad de presenciar este tipo de funcionamiento o forma de organizar a los estudiantes, en la medida en que como privilegamos asistir a diversas asignaturas, no nos había tocado aún ingresar al aula en un momento destinado a catalán o a matemáticas. Sin embargo, es importante señalar que de acuerdo al calendario que con anterioridad nos entregó el maestro para planificar nuestras visitas, este día correspondía realizar dichas asignaturas. Sin embargo en nuestra observación de aula subsiguiente, ocurre lo siguiente:

Pasado un lapso de tiempo Jordi le pide a Mohamad y David que repartan los cuadernos y libretas de matemáticas y catalán. En eso momento caigo en la cuenta que la clase de hoy corresponderá hacer agrupamientos, por lo que no estaré con todo el curso. Ahora comprendo de mejor manera la presencia en el aula de Daniel.

Mientras Jordi sigue en el aula, Daniel comienza a escribir en la pizarra: "*página 95 ejercicios 1, 2, 3, 4, 5*" y luego pone como título "*Aproximaciones*". Luego de ello se ubica cerca de David Amador y se dan la mano amistosamente. Hecho esto Jordi sale del aula y se va con el grupo que le corresponde (el nivel C según Yvonne) por lo que se queda un grupo más reducido de alumnos y Daniel. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Esta nueva escena etnográfica aporta dos informaciones que nos resultan clave para entender el funcionamiento de los agrupamientos: la primera de ellas es que participa Daniel y ello justifica su presencia en las diversas clases en las que hemos estado y eso explica que aparezca de manera recurrente en nuestras notas de campo expuestas durante nuestro trabajo descriptivo; la segunda es que a propósito de una conversación informal con la otra tutora de sexto, comprendemos la lógica del agrupamiento que consiste en tres subgrupos (A, B y C), letras que a su vez designan tres niveles distintos de rendimiento/capacidades del alumnado en cada una de las materias en que se aplica. Esto lo observamos a propósito de la siguiente conversación que sostuvimos con un estudiante cuando estaba terminando el tiempo destinado al agrupamiento:

(...) Maicon se para nuevamente para ir donde Daniel ya que no encuentra una palabra en el diccionario. Daniel vuelve a ayudarlo para finalmente preguntarle irónicamente “¿cómo buscan las palabras en tu país?”, mientras él vuelve a su lugar a terminar el ejercicio.

Michelle y Alexandra también han terminado y conversan y juegan con Daniel en su escritorio. No alcanzo a escuchar perfectamente lo que hablan pero Daniel le hace un comentario “No todos son malos” haciendo alusión a la población de un país. Luego Alexandra dice “Nos robaron tierras” haciendo alusión a los peruanos. Finalmente Daniel le dice “pero si tú ni habías nacido...” y luego se cambia de tema.

(...) Converso con Brian que ha terminado su ejercicio y me dice que estaba en matemáticas con Yvonne, que estaban viendo las sumas de fracciones con distinto denominador. Le comento lo que han hecho acá y me dice que es mucho más fácil, que eso pasa por los agrupamientos.

Termina la hora y se recogen los materiales para salir a la hora de patio. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Esto se ve contrarrestado por la explicación que nos da la tutora del sexto B en una conversación informal que tuvimos durante el período en que realizamos nuestro trabajo de campo:

(...) Yvonne se acerca a trabajar en el ordenador que está cerca de mí por lo que aprovecho de preguntarle por la chica nueva y me dice que se llama Tarym y que no acude al aula de acogida por un problema de espacio y de nivel, puesto que ha llegado hace muy poco. Como el aula de acogida se organiza por niveles y no por edad, ella al parecer no podría entrar a ningún grupo puesto que su nivel es más bajo que el del resto de los alumnos extranjeros que asisten.

Entre esa explicación me comenta “Me ha tocado una colonia de pakistaníes”. Luego de ello me explica el funcionamiento de los agrupamientos donde ella se queda con los que tienen un mejor nivel, otros bajan a un nivel intermedio con Daniel (profesor de educación física) y finalmente un grupo trabaja con Jordi. Es por ello que me explica que cuando se produzca el cambio de hora y corresponda catalán, Brian e Isam bajarán a otro nivel, sin embargo no subirá nadie.

(OA_BS_6b_31.05.11)

Más allá de la interpretación o valoración que pueda hacerse del sentido, alcance y efectividad de los agrupamientos por nivel que realiza Jordi en conjunto con los otros dos maestros, nos resulta llamativo puesto que es una forma de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que está claramente influenciada por la diversidad académica y en este caso cultural de los estudiantes, y que por tanto es considerada como una variable importante a la hora de organizar los procesos

de enseñanza. Algunos comentarios más valorativos respecto a este recurso lo realizaremos cuando pasemos al apartado de discusión de los resultados.

Otro tipo de recursos o formas de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que toman en consideración la diversidad cultural, y que por tanto contemplan formas de atender a la diversidad las agrupamos en lo que denominamos *organización aula-escuela*, que corresponden justamente a aquellas iniciativas que los maestros y otros profesionales del centro escolar desarrollan de manera coordinada para cumplir lo anteriormente dicho. Dentro de esta organización aula-escuela existen otros dos ámbitos y/o recursos de atención a la diversidad que fuimos descubriendo y reconociendo a medida que realizábamos nuestras observaciones participantes: nos referimos al aula de acogida y a la educación diferencial. La referencia a cada una de ellas fue apareciendo o siendo mencionada en diferentes momentos de nuestras observaciones. Veamos algunos pasajes:

Llego con un poco de retraso al aula y luego de saludar a Jordi que me dice que pase, me ubico en uno de los asientos libres al final del aula. Jordi me había comentado previamente que este espacio correspondía a la hora de tutoría. Cuando voy entrando y como la mayoría de los alumnos me conocen por Trovadores, siento una especie de curiosidad por mi presencia en un espacio que no es el proyecto.

Lo primero que me fijo es que al momento de mi llegada están todos sentados en el aula y la disposición es de tres columnas de pares de asientos. Estoy atento a las instrucciones de Jordi y en eso ingresa María (maestra de quinto) con una cámara de fotos para sacarles una foto a algunos de los alumnos entre los que se encuentra Francüsca pero no se encuentra en el aula. Jordi le pide a otro alumno que baje a buscarla. Luego de un tiempo llega ella y María le toma una fotografía con un gorro de viejo pascuero. Luego de ello ella vuelve a retirarse del aula, supongo que al lugar del cual venía. No logro saber dónde estaba Francüsca y por qué no está en el aula junto a sus compañeros.

(...) Aprovecho para preguntarle a Mohamad si sabe dónde está Francüsca y me dice que no sabe pero que cree que está aprendiendo catalán. Esto me deja un poco confuso puesto que si ellos están en catalán por qué ella no. Pienso luego que tal vez ella esté en lo mismo pero en un nivel menos avanzado y por tanto en otro espacio. Sin embargo noto que el resto de los compañeros están prácticamente todos presentes por lo que tampoco puede corresponder a los «agrupaments»³³ de los que Jordi me había comentado días antes. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

³³ «Agrupamientos» en castellano.

Estas reflexiones que vamos teniendo demuestran nuestra necesidad de comprensión y dan cuenta del poco conocimiento que teníamos de las prácticas pedagógicas en ese momento, correspondiente a la primera observación de aula realizada. Sin embargo en la escena siguiente aparece nueva información y ya vamos logrando una mayor comprensión:

Observo a Paco que realiza su trabajo pero no lo hace de manera muy cuidadosa. Se acerca a Jordi pero él le señala que no está bien hecho, “*menos prisa y más trabajo*” le dice, sin dedicarle mayor tiempo a darle pistas. Noemí que ha terminado su trabajo al igual que otros compañeros, ayuda a realizar el trabajo a Francüsca y luego le sugiere que vaya donde Jordi. Me fijo que es la primera compañera que le pone atención y le dirige la palabra en lo que va de la hora de clases. En ese momento vuelven Gerson y Vanesa y se incorporan a la actividad. Como el resto de los compañeros ya están terminando quedan un poco colgados en la actividad. Como Gerson se sienta al lado mío, aprovecho de preguntarle dónde han estado el resto de la hora y me responde que en *coral*. Como no entiendo vuelvo a preguntar y me explica que es un grupo de canto con compañeros de otros cursos. Aprovecho de preguntarle por los otros compañeros y me dice que Danial y Francüsca estaban en el aula de acogida y que Francisco y Paco en diferencial. Cuando ahondo para saber qué se hace en esos espacios, me responde que no sabe. (OA_BS_6a_10.12.10_2)

En el transcurso de las próximas observaciones se va haciendo normal que determinados estudiantes, siempre los mismos, extranjeros y de incorporación reciente, sean retirados del aula antes de comenzar las actividades o bien una vez comenzadas y llevados a espacios destinados a un trabajo específico en torno al catalán (aula de acogida) y a las diferentes materias (diferencial):

Llego a la escuela y subo directamente al aula donde ya se encuentran algunos alumnos, mientras van llegando otros. Hay un maestro que no conozco en el aula por lo que decido esperar la llegada de Jordi. Después de un tiempo llega Jordi y me invita a pasar al aula. Me ubico donde siempre. Ya ubicado observo que hay alumnos parados y que se mueven por la sala mientras otros ya están ubicados en sus sitios. El profesor aprovecha de pasar lista. Continúan llegando los alumnos restantes y en ese momento aparece Montse, la maestra de acogida y se lleva a Francüsca, quien baja con ella. (OA_BS_6a_18.05.11_7)

Lo mismo ocurre en otra clase observada:

Llego a la clase de hoy y Jordi se encuentra junto a Daniel en el escritorio. Luego de saludarlos me ubico al final del aula. Jordi va pasando la lista mientras de a poco van llegando los alumnos y alumnas y se van ubicando en sus lugares.

Llega hasta el aula la maestra Montse pero como no se encuentra Francüsca, baja con el resto de alumnos que la acompañan. Pasado un lapso de tiempo Jordi le pide a Mohamad y David que repartan los cuadernos y libretas de matemáticas y catalán. En eso momento caigo en la cuenta que la clase de hoy corresponderá hacer agrupamientos, por lo que no estaré con todo el curso. Ahora comprendo de mejor manera la presencia en el aula de Daniel. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Si bien hemos observado que existe una coordinación entre los maestros y la profesora encargada del aula de acogida en el sentido de que los alumnos asisten cuando corresponde realizar los agrupamientos, y por tanto el aula de acogida podría constituirse en un cuarto nivel de dominio del catalán, los constantes cambios en la planificación que observamos de parte de Jordi (al contrastar con el calendario que el mismo nos ofreció para la organización de las observaciones), hace que las «bajadas» del alumnado al aula de acogida no siempre calce con dichos agrupamientos, lo que implica que la participación de un espacio implica la no participación de otras actividades de aula que muchas veces contempla el desarrollo de otro tipo de competencias y/o habilidades igual de importantes desde nuestro punto de vista, para una buena inclusión del alumnado extranjero y/o inmigrante de incorporación reciente.

Ahora bien, más allá de la valoración de este espacio y al igual como hicimos con el recurso de los agrupamientos, vemos que la existencia de un aula de acogida se constituye en un segundo recurso disponible para un determinado tipo de alumnado y que favorece la atención de la diversidad del alumnado por parte de la escuela y los maestros.

Así como hemos constatado que las prácticas pedagógicas contemplan instancias formales de atención a la diversidad, también hemos observado prácticas de *aceptación a la diversidad* – incluso respeto- que ocurren de manera más informal y por tanto de forma más irregular que las otras señaladas. Si bien describimos al inicio de este apartado el tipo de actividades desarrolladas por los maestros y donde vimos además que existía una sensible predominancia de aquellas que no

necesariamente promovían el trabajo en equipo, los ritmos personales o incluso las propias capacidades desarrolladas por el alumnado, en este apartado sí reconocemos «momentos» más que actividades que van en la línea de unas prácticas pedagógicas atentas y respetuosas de la diversidad de sus participantes. Estos «momentos» de atención a la diversidad los notamos en los siguientes pasajes de nuestras escenas observadas:

(...) En ese momento Daniel deja de dar las rondas habituales y se ubica en su sitio. De esta manera se invierten los roles y son ahora los alumnos los que ante alguna duda se acercan donde él.

Alexandra observa el trabajo de Wania e intenta ayudarle, situación que al parecer no agrada a Daniel quien le pide que la deje trabajar sola. Alexandra se acerca donde Daniel y le comenta que Wania tiene muy mala letra; *“cada uno tiene su propia letra”* sale en defensa Daniel. (...) Wania se excusa diciendo *“es que lo he hecho rápido”* a lo cual Daniel responde *“no se trata de hacerlo rápido, sino bien”*

Creo que es otra expresión de Daniel que me agrada puesto que es totalmente opuesta a lo demostrado por Jordi la semana pasada en el sentido de intentar homogeneizar los trabajos en función del tiempo. Él por el contrario se ha dado el lujo de respetar todos y cada uno de los ritmos de los alumnos. Por lo tanto el comentario sobre lo de Wania no es simple retórica.

“Hoy me tienes anonadado” le dice finalmente Daniel a Mateo. Hay un grupo que ha terminado, pero esto no se convierte en una presión para que se pase a realizar otra actividad; los que han terminado hacen momentáneamente otras cosas de manera que sus compañeros puedan terminar lo que les falta. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

Esto nos permite afirmar que la existencia de espacios libres dados por Jordi o Daniel como forma de terminar una determinada clase, se constituye en un recurso de aceptación de la diversidad, en la medida que permite a aquellos participantes que van más lento, puedan mantener su ritmo sin la necesidad de que intenten sincronizarse con el del resto o bien se atrasen o desconecten del curso de los procesos educativos que se están realizando.

Otro ámbito desde el cual hemos evidenciado una preocupación y atención a la diversidad es el de las *ayudas recibidas*, lugar en el cual agrupamos todos aquellos andamiajes que en forma de ofrecimientos desarrollan tanto los maestros como los propios alumnos hacia a determinados alumnos y alumnas, para que puedan

contar con apoyos adicionales para resolver las tareas y actividades realizadas. Aún cuando no hemos constatado algún tipo de sistematicidad que nos permita hablar de una práctica conciente y deliberada de parte de quienes las realizan, sí hemos observado diversas situaciones en las cuales dichas ayudas se ponen en juego y evidencian, razón suficiente desde nuestro punto de vista para incluirlas dentro de esta categoría y darles un lugar más protagónico a diferencia de otras.

Una primera situación de esta índole la observamos en nuestra segunda escena etnográfica en la que participamos, momento en el cual se está por comenzar la clase de plástica:

Se pasa al momento destinado de plástica en el que cada uno de los alumnos retoma un trabajo que han hecho anteriormente y que consiste en la elaboración de un móvil de una estrella: cortar las estrellas, pegarlas y confeccionar el móvil. El trabajo es personal. (...) El ambiente de trabajo es muy tranquilo, algunos lo hacen individualmente mientras otros están en grupos, algunos lo hacen en silencio, otros conversan. Se respira un ambiente de relajación y permisividad. Ahora bien el trabajo es una actividad única para todos los alumnos. Cuando los alumnos van terminando o necesitan ayuda se acercan a Jordi quien les da instrucciones o sugerencias.

(...) Reconozco que aunque es una actividad individual, esta permite a Jordi ir viendo caso a caso el trabajo y por tanto ajustar las ayudas, cosa imposible en el caso de la clase de catalán. En ese momento vuelven al aula Francisco, Paco y Francüsca quienes luego de recibir las instrucciones de Jordi se incluyen en la actividad y comienzan su trabajo individual. Vuelve a entrar la misma maestra quien solicita a Jordi llevarse a Danial. Jordi le pide que baje y se nota en su reacción que no está muy contento con la situación pues deja los materiales desganado y sale del aula.

Observo que en general los alumnos pertenecientes a culturas minoritarias (como Gerson, Francüsca y Danial) son capaces de seguir adecuadamente esta actividad pero de manera individual puesto que los grupos que se arman están formados mayoritariamente por los alumnos de la mayoría (en este caso gitanos) y algunos inmigrantes que llevan más tiempo en el curso.

Observo a Paco que realiza su trabajo pero no lo hace de manera muy cuidadosa. Se acerca a Jordi pero él le señala que no está bien hecho, "*menos prisa y más trabajo*" le dice, sin dedicarle mayor tiempo a darle pistas, a "*andamiarlo*" para obtener un mejor resultado; incluso un trabajo en parejas podría servirle de guía. (OA_BS_6a_10.12.10_2)

Si bien en la última parte de nuestras notas de campo se incluye un comentario nuestro que valora en cierta medida la calidad de la ayuda entregada por Jordi, nos

interesa en esta oportunidad reconocer que la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje para esta clase en particular, da la posibilidad de que Jordi puede realizar un trabajo más ajustado con los estudiantes y por tanto dar las ayudas pertinentes para cada caso en particular. Es justamente esto lo que observamos en el diálogo que tiene Jordi con Paco en el sentido que la retroalimentación del maestro le da información al alumno de que al trabajo le falta prolijidad de acuerdo a su criterio. Comentábamos también en las notas de campo que esta situación no siempre es posible y contrastábamos esta escena observada con la realizada anteriormente en clase de catalán en la cual, en la medida que era una actividad única y de gran grupo, no permitía a Jordi ofrecer ayudas ajustadas por lo que el trabajo realizado por la mayoría de los estudiantes – y el conocer por tanto si hay aciertos o errores, avances o estancamiento- se vuelve desconocido.

En la misma secuencia pero cuando los estudiantes ya han avanzado un poco más su trabajo en torno a la confección de móviles:

Noemí que ha terminado su trabajo al igual que otros compañeros, ayuda a realizar el trabajo a Francüsca y luego le sugiere que vaya donde Jordi. Me fijo que es la primera compañera que le pone atención y le dirige la palabra en lo que va de la hora de clases. Puede que no sea casualidad que están juntas en el grupo de Trovadores. (OA_BS_6a_10.12.10_2)

En esta oportunidad no es Jordi quien entrega las ayudas a los estudiantes, sino que es una compañera quien lo hace actuando como mediadora del proceso de aprendizaje de Francüsca. Aun cuando no es materia de este trabajo realizar un análisis del impacto que el proyecto Trovadores en torno a la creación de comunidades de práctica inclusivas puede generar en el aula, ya en nuestras notas de campo planteamos la interrogante de que estas ayudas ofrecidas por Noemí pueden estar cruzadas o al menos relacionadas con el hecho de que son dos compañeras que comparten grupo en dicha actividad, lugar en el que el trabajo colaborativo y las ayudas son pieza fundamental del éxito grupal. Intuimos por tanto que las ayudas ofrecidas por Noemí es una extensión del trabajo que tanto ella como sus otros compañeros de grupo realizan con Francüsca a partir de sus

dificultades transitorias en la comprensión de la lengua y de su inclusión en el grupo curso.

Una situación similar la observamos de parte de Jordi mientras los estudiantes trabajan en torno a la elaboración de la receta de comida:

Como Jordi tiene una panorámica de los alumnos se percata que Danial no está haciendo nada por lo cual le llama la atención para que trabaje en su dossier. Él lo saca debajo de su mesa y comienza a trabajar en él.

Como la confección del trabajo no implica mucho tiempo, algunos alumnos se agrupan alrededor de Jordi para que les corrija. Él los va leyendo en voz alta y haciendo algunos comentarios. En eso Faisan se para de su puesto y se incorpora al grupo que está con Jordi. Luego de esperar un rato allí, vuelve a su sitio.

Me fijo en que la mayoría de los alumnos trabajan solos en su tarea salvo Wania y Vannesa que si bien hacen cada una el suyo, se hacen preguntas y comentarios para ayudarse.

Faisan vuelve a ir donde Jordi quien toma su trabajo y lo lee. Le comenta que no ha hecho bien la tarea puesto que no se trata de hacer un listado de platos sino la receta de uno. Como ayuda le dice que puede ser uno de Pakistán, le propone que haga la receta de un kebab y finalmente le dice que haga la receta de un kebab. Faisan vuelve a su sitio a rehacer la tarea.
(OA_BS_6a_15.02.11_4)

Si bien desde otros ángulos y análisis realizados anteriormente comentamos las repercusiones negativas que desde nuestro punto de vista pueden generar las actividades exclusivamente individuales y únicas para todo el alumnado, desde el prisma de las ayudas recibidas podemos constatar que dichas actividades también ofrecen la posibilidad al maestro de centrar su preocupación en aquellos estudiantes que requieren una modalidad más sistemática –y por tanto auténtica y formativa- de la evaluación, situación que vemos de manera patente en el diálogo que Jordi mantiene con Faisan a propósito de sus errores cometidos producto de que no ha comprendido bien las instrucciones de la actividad. Ahora bien, este tipo de ayudas no siempre alcanzan la potencia o la efectividad ideal, puesto que Jordi aprovecha esa instancia de trabajo personal del alumnado para hacer otras cosas:

Me fijo en la mesa que está Wania y veo que tanto ella como Faisan y Danial no han interactuado en lo que va de la clase, cada uno centrándose en su trabajo individual de manera silenciosa.

Jordi continúa en su mesa y en eso entran Mireia, Yvonne, María (maestras de quinto y sexto respectivamente) quienes conversan entre ellos, al parecer toman decisiones y luego se van retirando del aula.

Ya he visto que es muy característico que no sólo entren alumnos constantemente a buscar o llevar cosas solicitadas por los maestros, sino que además lo hacen los propios maestros cuando necesitan conversar de algo.

(...) Mohamed le lleva su trabajo terminado a Jordi quien sin mirarlo detenidamente le comenta “*Arréglalo un poco más...*”, lo que a mi juicio no obedece a otra cosa que el hecho de que Jordi está pendiente de otras cosas aún. (OA_BS_6a_18.05.11_7)

Esta modalidad también tiene otra contraparte negativa que vemos en la misma clase anterior, en la medida que otros estudiantes se acercan a Jordi para que de una retroalimentación del trabajo realizado:

Jordi está ahora nuevamente con Mireia y se comienzan a escuchar unos gritos provenientes de otra aula. Esto llama la atención de Mireia quien va a ver si corresponde a su aula. Luego de ello entra Yvonne quien acusa a Noemí y Maravillas, que han salido del aula, por estar molestando al lado. Jordi se molesta, las reta y les dice que tomen sus cosas y que se vayan. Ellas de manera silenciosa se sientan en sus lugares y continúan trabajando. Jordi continúa trabajando en su sitio y no vuelve a tocar el tema con las dos chicas.

(...) Algunos alumnos se van acercando a Jordi para mostrar su trabajo (Noemí, Antonio) por lo que él les hace algunos comentarios, sugerencias o valoraciones según su parecer. Como para que esto ocurra deben ser los alumnos los que soliciten la valoración, la mayoría de los alumnos no tiene este tipo de contacto con Jordi, puesto que él no va donde los alumnos.

Ya en nuestros propios comentarios y análisis valorativos de lo que vamos observando se aprecia la idea de que en la medida que las ayudas se dan en tanto que se solicitan, una parte importante del alumnado y justamente aquel a que en principio le serían más útil, queda al margen de este recurso en la medida que se queda trabajando en su puesto en vez de intentar captar la atención de Jordi que está acaparada por el resto de los compañeros.

Este tipo de situaciones no ocurre por el contrario cuando se realizan los agrupamientos, en la medida que el número de estudiantes disminuye, permitiendo al profesor realizar un trabajo más personalizado con algunos

estudiantes. Esto lo vemos en el siguiente pasaje cuando están en agrupamientos de matemáticas:

Comienza entonces la clase de matemáticas de Daniel con una explicación de lo que son las aproximaciones. Pone como ejemplo que 2.98 € se puede aproximar a 3 €. Mientras está haciendo la explicación con otros ejemplos llegan Antonia, Juan Raimundo y Miguel del sexto B y se ubican los tres en la misma mesa de trabajo. Hecha la explicación Daniel pide que realicen los ejercicios del libro de manera individual.

Como hay varios alumnos que no han comprendido las explicaciones, le piden a Daniel que se las dé nuevamente de manera individual: es así como va donde Maicon primero y luego donde Juan Raimundo. Hay solo 13 alumnos en el aula por lo que el ambiente es claramente más tranquilo y al mismo tiempo le permite a Daniel hacer un trabajo más ajustado con los alumnos.

(...) Los alumnos continúan haciendo sus ejercicios y cuando por momentos comienzan a hablar, Daniel pide que guarden silencio, no dejando que haya un ambiente más distendido para hacer los ejercicios. (...) En este momento Daniel comienza a pasearse por el aula y trabajando con algunos de los alumnos: a Mohamed le otorga una especie de andamiaje de cómo sumar, mientras que a David lo ayuda a multiplicar. (...) Después de la pasada por algunos sitios Daniel vuelve a la pizarra y da una explicación única para todos y nuevamente vuelve a pasearse por el aula mostrando su disponibilidad. (OA_BS_6a_06.06.11_9)

En este caso, y a diferencia de lo realizado por Jordi, vemos que Daniel aun cuando coincide en desarrollar una actividad individual y preocuparse de que así sea (pidiendo silencio), se preocupa de ser él quien ofrece las ayudas paseándose por el aula y mostrando disponibilidad por tanto, en vez de quedarse en su mesa y mostrar una disponibilidad incluso físicamente más distante.

Finalmente encontramos que estas ayudas ofrecidas y/o recibidas no siempre van acompañadas por instancias formales y explícitas de valoración del trabajo realizado por los estudiantes, o al menos de instancias en la que todos puedan contar con dicha valoración que les permita tomar decisiones para autorregular su propio proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista de los *estilos de evaluación* observamos que lo desarrollado tanto por Jordi como por Daniel (en los casos que corresponde) es más bien un estilo por omisión en la medida en que varias de las actividades realizadas como parte de las asignaturas y de la revisión de determinados contenidos curriculares, no eran evaluados in situ, vale decir, como

siendo parte de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto aparece desde nuestro punto de vista etnográfico ya en la primera observación de aula:

Va terminando la actividad donde cada uno puede poner el título que quiera a la canción y se finaliza con el canto grupal de la canción que a esta altura la mayoría ha memorizado. Esta parte genera mucha risa y da la sensación de buen rollo de la actividad.

(...) Termina la canción y todos aplauden, mientras Jordi anuncia que viene la parte de "relajación". Antes de ello Jordi pide que todos dejen la hoja en su carpeta en la parte de lengua. Es el primer momento en el cual los alumnos se paran de sus asientos y se mueven por el aula.

Se me acerca Gerson y me muestra los resultados que para mi sorpresa, son perfectos, pero obviamente soy el único que aprovecha ello para felicitarlo y alentarle a mejorar aún más. Aprovecha de comentarme que la parte que viene es la que más le gusta de esta hora. Le pregunto para qué lo hace y me dice "*para que no nos vayamos nerviosos al patio*".

Cuando ya están todos de vuelta en sus sitios comienza la música que ha puesto Jordi y de manera casi mecánica cada uno de ellos se apoya en la mesa y guardan silencio. Jordi se pasea por las mesas tocando afectivamente a los alumnos.

Es impresionante como hay un silencio total y mucha conexión de los alumnos con esta parte de la actividad.

Mientras están en ello reparo en que la actividad que acaba de terminar no ha tenido ningún tipo de evaluación por parte de Jordi, al menos en ese espacio él no ha mirado los resultados. Esto impide por tanto en primera instancia que pueda haber ayudas y ajustes para que los alumnos puedan seguir progresando. (OA_BS_6a_26.11.10_1)

Es cierto que nuestras notas de campo muestran que ha habido una corrección grupal de la actividad desarrollada en torno a la canción, corrección que sin embargo no permite que Jordi pueda conocer necesariamente el nivel de logro de cada uno de los estudiantes. Esto produce por tanto que deben ser los mismos estudiantes con sus propios recursos personales quienes tengan la responsabilidad de valorar sus resultados en relación a lo esperado.

Una situación parecida ocurre en el siguiente diálogo entre Jordi y un alumno extranjero y de incorporación reciente:

Jordi ha vuelto a su escritorio y comenta "*Les perdono las conjunciones*" de manera que acorta la tarea que les ha dado a los alumnos. Como sucede esto, pasa que hay ya algunos alumnos que han terminado la tarea por lo que se acercan donde Jordi para que se las revise y puedan quedar

libres para jugar. (...) Francüsca deja de lado el trabajo de las fichas y comienza a pasearse por el aula recogiendo papeles y dejando materiales en su sitio. No habla ni interactúa con nadie.

Algunos alumnos terminan la actividad por lo que se ponen a hacer cosas libres: Yasser y Manuel dedican el tiempo a colorear unos dibujos; Mohamed se pone a jugar a las cartas con Danial. Es la primera interacción que él tiene en lo que va de la hora con alguno de sus compañeros.

Finalmente Jordi advierte que quienes no logren terminar la actividad se los llevarán como deberes para la casa. Es el caso de Faisan que luego de terminar se acerca a Jordi a mostrárselo. Jordi luego de observar el trabajo le dice que tendrá que hacerlo bien en su casa.

Al parecer el trabajo de Faisan no ha encajado dentro de los cánones esperados por Jordi, pero sin que haya existido una explicación adecuada ni de los objetivos de la actividad, ni de los errores que ha cometido finalmente. Llega la hora de término y Jordi pide recoger los materiales y ordenar el aula. (OA_BS_6a_01.06.11_8)

Nuevamente nos encontramos en una situación en la cual si bien existen ayudas ofrecidas por el profesor y por tanto ayudas recibidas por el alumnado, éstas no adquieren la fuerza necesaria para convertirse en verdaderas directrices de cómo hacer mejor el trabajo y resolver adecuadamente las actividades planteadas. Esto nos confirma por tanto que no existe necesariamente una preocupación de parte de Jordi por incorporar de manera explícita y democrática la evaluación como parte del sistema de enseñanza y aprendizaje, y de pensarla por tanto como un recurso más para atender exitosamente a la diversidad del aula.

Con la descripción de los estilos de evaluación observados concluimos el apartado correspondiente a la atención a la diversidad, y de esta forma, finalizamos también nuestro primer nivel comprensivo de las prácticas pedagógicas en un aula multicultural, a partir de la observación participante en ella. Si bien los datos producidos sobrepasa lo descrito en este apartado, hemos privilegiado aquellos imponderables que desde nuestro punto de vista cobran mayor relevancia para la comprensión –y posterior valoración- de las prácticas pedagógicas en un contexto educativo multicultural teniendo como horizonte político, valórico y educativo el paradigma de la interculturalidad.

5.2 Análisis denso de las entrevistas: caparazones del discurso docente

“Existe un cuento de la India —por lo menos lo oí como un cuento indio— sobre un inglés que (habiéndosele dicho que el mundo descansaba sobre una plataforma, la cual se apoyaba sobre el lomo de un elefante el cual a su vez se sostenía sobre el caparazón de una tortuga) preguntó (quizá fuera un etnógrafo, pues ésa es la manera que se comportan): ¿Y en qué se apoya la tortuga? Le respondieron que en el caparazón de otra tortuga. ¿Y esa otra tortuga? «Ah, sahib, después de ésa son todas tortugas»” (Geertz, La interpretación de las culturas)

A diferencia del apartado anterior que nos entregó un conjunto interesante de datos referentes a las prácticas pedagógicas desarrolladas por nuestros participantes, en esta oportunidad nos interesa poder acceder a los significados que se construyen en torno a ciertas temáticas, ciertas experiencias y al orden y relación que entre éstos se establece, de manera de poder explorar cómo son organizados dichos significados y cómo se relacionan con la aparente objetividad y supuesta coherencia de las prácticas pedagógicas observadas.

De forma similar a como hemos procedido al análisis de las observaciones de aula, para organizar los datos producidos a partir del contenido de las 3 entrevistas en profundidad realizadas hemos comenzado por la construcción de una unidad hermenéutica y la incorporación de cada una de las transcripciones como archivos primarios a través del Atlas.ti (Muñoz, 2003). Una vez almacenados los datos hemos comenzado realizando una codificación abierta que nos permitió reducir el volumen a través de la selección de 186 citas, las que fueron agrupadas en un primer nivel de análisis en 52 códigos. Estos códigos fueron definidos a través de conceptos que de manera genérica, dieran cuenta del contenido de las citas incluidas. Un segundo proceso consistió en la revisión del listado total de códigos y de reorganización de éstos, descartando aquellos que no tuviesen un aporte significativo para el análisis de las entrevistas y reubicando aquellas citas que sí aportarían datos relevantes. Luego de este proceso de descomposición en partes (Strauss y Corbin, 2002) y a partir del material seleccionado, procedimos a realizar el proceso inverso, vale decir, a recomponer y agrupar los datos a partir de la creación de categorías de primer nivel que nos permitieran dar cuenta de algún

aspecto estructural de las prácticas discursivas exploradas. Esta forma de proceder nos llevó finalmente a componer 5 categorías con los 18 códigos resultantes.

La figura siguiente resume el proceso de categorización y codificación realizado, así como las definiciones establecidas para cada uno de ellos:

Figura nº 11 de elaboración propia.

<i>Categorías de segundo nivel</i>	<i>Categorías de primer nivel</i>	<i>Definición</i>
ENTORNO	Caracterización	Todas aquellas referencias que hagan alusión directa a las características del contexto sociocultural en el que se encuentra la escuela.
	Vinculación con la historia personal	Aquellas situaciones en las que se establece una continuidad o discontinuidad entre el entorno de la escuela y la propia biografía del maestro.
CULTURAS MINORITARIAS	Cultura gitana	Relatos en los que aparezca una alusión al alumnado y/o familias de origen gitano, tanto aquellas descriptivas como aquellas valorativas.
	Culturas inmigrantes	Relatos en los que aparezca una alusión al alumnado y/o familias provenientes de África, Asia, América y países europeos extracomunitarios.
ESCUELA	Caracterizaciones	Descripciones y/o explicaciones otorgadas por el maestro y que tienen por objeto determinar los rasgos distintivos de la escuela.
	Funciones	Aquellas situaciones en las que se establece el rol o papel que la escuela desempeña tanto en la escolarización del alumnado como del que desempeña al interior de la sociedad.
	Reconocimiento de la diversidad	Actitudes y/o actividades referidas por el maestro en que éste o bien la escuela como institución, demuestren una sensibilidad positiva de aceptación y valoración hacia la diversidad cultural, pero de manera poco institucionalizada.
	Adaptaciones a la diversidad	Conjunto de acciones y/o situaciones que dan cuenta de una respuesta institucional de aceptación y valoración hacia la diversidad cultural, pero de manera más consolidada.
	Presencia y uso de lenguas	Relatos en los que aparezca una alusión directa a la manera en que las diferentes lenguas son consideradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el uso y valoración que se hacen de éstas.
	Rol de evaluación	Todas aquellas referencias que hagan alusión al papel que al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desempeñan las instancias destinadas a valorar los resultados obtenidos por el alumnado.

ALUMNADO	Valoración	Evaluaciones, juicios o apreciaciones que el maestro realiza del alumnado y su pertenencia cultural.
	Dis/continuidades con escuela	Aquellas situaciones en las que el maestro establece vinculaciones (adecuadas o inadecuadas) entre la cultura escolar y las culturas minoritarias del alumnado.
	Dificultades	Obstáculos que de acuerdo al maestro presenta el alumnado para adaptarse de manera exitosa a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	Conflictos	Relatos en los que aparecen situaciones problemáticas en que existe la incompatibilidad de intereses por parte de algunos miembros del aula, o bien se aprecie la vulneración de algún derecho fundamental en las interacciones diarias.
	Rol de motivación	Todas aquellas referencias que privilegien la existencia de un estado interno que moviliza al alumnado hacia ciertos objetivos e intereses, así como las funciones que éste cumpla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
LABOR DOCENTE	Funciones básicas	Se refiere a aquellas tareas y roles que de acuerdo al maestro corresponden a aspectos básicos e imprescindibles del funcionamiento y la labor docente.
	Funciones adicionales	Se refiere a aquellas tareas y roles que de acuerdo al maestro corresponden a aspectos prescindibles pero deseables en el funcionamiento y la labor docente.
	Competencias profesionales	Conjunto de habilidades y destrezas que de acuerdo al maestro son necesarias para el ejercicio profesional.

Antes de presentar los datos producidos y agrupados en función de la pertenencia a determinadas categorías de análisis, no está de más advertir y recordar que todo proceso de categorización supone un ejercicio analítico que puede muchas veces promover una imagen de artificialidad y descontextualización en la presentación de los resultados, en la medida que implica una desconexión del contexto mayor en el cual se inscribe, pero que al mismo tiempo resulta indispensable para poder captar la especificidad de los datos sobre los que se trabaja, e indispensable también para poder interrogarlos, expandirlos y pensarlos de manera novedosa y diferente (Coffey & Atkinson, 2003). Esta aclaración nos permite advertir además que las categorías construidas no son excluyentes y que por tanto, un mismo dato o una misma cita pueden aparecer en más de una categoría, en la medida que están siendo utilizados para denotar diferentes significados y poniéndose al servicio en la creación de nuevas redes explicativas o como dispositivo analizador de las ya

existentes. Finalmente señalar que, al igual que para el caso del análisis de las prácticas pedagógicas a través de las observaciones de aula, el precio de descomponer los datos lo compensaremos en el momento de discutir los resultados, apartado que está pensado justamente para recomponer de manera más amplia y compleja los datos producidos.

5.2.1 Entorno

Entendemos por *entorno* aquellas situaciones, fragmentos y/o relatos que hacen referencia al contexto sociocultural en el cual se encuentra la escuela y que, tanto desde un punto de vista descriptivo como valorativo, son utilizados por nuestro participante para caracterizar sus aspectos principales, así como para vincularlo con la propia historia personal.

En primer lugar y con relación a la *caracterización* que se realiza del entorno podemos observar que se señala que el barrio de San Roque de la ciudad de Badalona, lugar en el que se encuentra la escuela Baldomer Solà, es descrito como un escenario desfavorecido y en el cual predominan problemáticas sociales asociadas al consumo y venta de drogas, a las conductas delictivas así como problemas de tráfico de armas. Respecto a la escuela se señala:

Es una escuela que es un CAEP, que es un centro de acción educativa preferente. La terminología CAEP desapareció en su día, ahora todas son escuelas, pero es un centro de alto riesgo. Alto riesgo, porque el entorno es socio-culturalmente desfavorable... (EP_BS_J1_29.06.11)

Esta valoración negativa del barrio está a su vez asociada principalmente por la alta presencia de familias de origen gitano, las que a partir de sus características y formas de hacer propias, contribuyen a hacer del barrio un entorno particularmente peligroso y que lo diferencia por tanto de otros barrios de Badalona y de Barcelona.

(...) es un barrio donde si tienen veinte comen con veinte, si tienen cincuenta comen con cincuenta, van día a día, no hay ninguna planificación de la semana que viene, su economía es

diaria, su vida es diaria, disfrutan cada día. Hay gitanos que le dan importancia a la higiene, hay gitanos que no le dan importancia a la higiene. Pueden hablar mal, mal en el sentido de hablar como ellos hablan, pero como muchos no van a salir de San Roque, de este entorno se van a la Mina, que es otro entorno igual. Son los payos, nosotros los que hablamos mal, diferentes a ellos. El tema es que el entorno tira mucho (...) Ahora los nouvinguts³⁴, sean de origen pakistanís o marroquí, ellos sí que estudian, si que suelen estudiar y que se suelen esforzar, y si dejan los estudios dejan un trabajo y se dedican a muerte, a quedar bien a trabajar. Los gitanos, no se puede generalizar, pero como norma general, no se puede decir todos, pero la mayoría son vagos, son cómodos, porque como tienen tantas ayudas, tienen pisos oficiales que pagan muy poco, a lo mejor la luz la tienen enganchada y no pagan luz o el agua la tienen enganchada y no pagan agua, o viven de patada que dicen ellos, que encuentran un piso vacío y pegan una patada, entran y viven allí. Gracias a las ayudas este año ha cambiado, yo conozco un poquito la zona de Vallbona, Ciudad Meridiana, que es saliendo la parte norte de Barcelona, y aquello es la ciudad sin ley. No tiene nada que ver, hay mucho gitano, mucho romano-gitano, pero no están tan bien como están aquí, porque no hay tanto dinero, no destina tanto dinero el ayuntamiento. (EP_BS_J1_29.06.11)

Así como podemos ver que el carácter de barrio «desfavorable» está determinado por la presencia de familias gitanas, no ocurre lo mismo para las familias inmigrantes puesto que éstas, a partir de sus características y formas propias de hacer, no contribuyen a bajar la calidad del entorno, situación que ahondaremos con mayor profundidad cuando revisemos la categoría de culturas minoritarias. Podemos ver a partir de la anterior cita que la valoración que se realiza del entorno va cobrando sutiles cambios en la medida que ha habido una mayor intervención por parte del ayuntamiento a través de la entrega de ayudas que han permitido ir mejorando el entorno.

Por otro lado, encontramos la existencia de una comparación entre entornos en la medida que las características que se reconocen propias de la ciudad de Badalona no son atribuidas a Barcelona:

³⁴ Corresponde a un neologismo muy utilizado en el contexto educativo catalán que significa literalmente «recién venidos», pero se utiliza simultáneamente para referirse a alguien que acaba de llegar o bien que es de un lugar diferente del que se encuentra. De esta manera el concepto también es ampliamente usado como sinónimo de «inmigrante». Volveremos sobre este concepto en la categoría correspondiente a *culturas minoritarias*.

Tú tienes que ser tranquilo, pausado, calmado, tienes que contar tu hasta diez, porque al fin y al cabo tu eres el adulto, el maestro, eres quien diriges la clase, y ellos al fin y al cabo no dejan de ser niños, tienes que ser tu quien tienes que educar. Yo como consejo daría ese. Los contenidos, variados, que la práctica sea variada, pero no es tan importante, es que no vas a poder llegar nunca con un grupo pues de diferentes culturas a un nivel de un colegio de Barcelona de cualquier entorno social bien. (EP_BS_J2_21.10.11)

Se hace referencia aquí a la ciudad de Barcelona como un entorno social adecuado y en cuyo territorio las escuelas tienen una mayor homogeneidad en la composición del alumnado y obtienen en consecuencia mejores resultados académicos. Por oposición, en el entorno del barrio San Roque de Badalona ocurre lo contrario: en entornos sociales desfavorecidos se radicaliza la heterogeneidad del alumnado en las escuelas y eso impide llegar a niveles «esperables» de resultados.

Esta valoración negativa que se hace del entorno, fundamentalmente por la responsabilidad y la contribución que las prácticas de las familias de origen gitano tienen sobre él, se realiza sobre la base de la existencia de una *vinculación con la historia personal*, vale decir, se construye en base a la continuidad con la propia biografía personal, en la medida que nuestro participante relata provenir y haberse criado en un barrio donde la presencia de familias gitanas era importante y normal.

Básicamente es esto, que pasa, yo me crié en un barrio que se llama El Carmelo, que es un barrio obrero y hay mucho gitano también, para mí (el Baldomer Solà) era un cole que no me resultaba diferente a lo que yo había vivido de joven en mi barrio. Y ahora ya vivo en San Andrés, en otro barrio, pero mis padres siguen viviendo en El Carmelo, yo me he criado 25 años en El Carmelo, 27, y era un entorno que no me daba ni miedo (...) Estamos hablando de un mismo entorno o un mismo contexto, no es mejor un cole que otro o el otro que uno, puede que sea un poquito mejor o un poquito peor, pero no es blanco ni negro. (EP_BS_J1_29.06.11)

Esta cercanía hacia el contexto sociocultural hace que el hecho de trabajar en un colegio de estas características no sea percibido como un cambio demasiado significativo en relación al entorno en el cual el maestro se crió y fue a la escuela, sino que más bien es posible encontrar continuidades y por lo tanto son

situaciones que son descritas con naturalidad y sin que exista una mayor sorpresa o que sea percibido en lo personal como un entorno peligroso:

Te pongo un ejemplo muy claro, hay gente que por aquí no pasearía a las 10 de la noche, por esta zona, tendrían miedo, sentirían miedo por los gitanos, uno en la guitarra tocando, otro gritando. Yo por ejemplo no tendría ese miedo... (EP_BS_J1_29.06.11)

Es más, esta cercanía o continuidad hacia el tipo de entorno social en el que se encuentra la escuela, es señalado por el maestro como una de las razones o uno de los criterios a tener en cuenta a la hora de postular a determinadas escuelas:

Yo no soy funcionario, al no aprobar las oposiciones yo soy interino. Hay dos tipos de funcionarios: los definitivos, como Yvonne, es definitiva aquí, se puede quedar toda su vida y nadie le va a quitar su plaza, si ella no pide cambiarse. Y luego están los provisionales, que yo me he quedado aquí, pero todavía no me han dado la definitiva no se sabe dónde. Yo todavía no tengo aprobada las oposiciones, las aprobé, pero como no tenía suficientes puntos, suficientes meritos, me quedé fuera. Entonces yo soy un número, soy el tres mil novecientos cincuenta y dos, y si alguien viene como funcionario y quiere estar plaza, yo salgo, porque ellos van por delante mío, yo salto y a lo mejor estoy en otro cole. Todos los coles que he cogido, porque yo cada año tengo que elegir colegio, el primero es el BS, pero todos los que he cogido son muy parecidos a este. (EP_BS_J1_29.06.11)

Finalmente, encontramos que para el maestro no sólo existen continuidades inter-entornos (de crianza y ejercicio profesional), sino que además son contextos sociales en que pese a los innumerables problemas que genera en el ámbito educativo -como veremos más adelante-, son valorados positivamente como escenarios para el ejercicio profesional:

Y entonces, claro, cuando me toca este cole vengo el primer año, sabía que era un CAEP, que era un cole duro, además el año antes había tenido aquí el director un problema que le agredieron una familia gitana, entonces te documentas un poco te informas, pero bueno, pruebas. Y después de ese año vino un segundo, porque estaba bien, estaba cómodo con mi grupo, seguí y este es mi cuarto año, el año que viene si sigo aquí será mi quinto año, y en un principio no tengo ninguna intención de irme y estoy bien. (EP_BS_J1_29.06.11)

Por lo tanto lo que podemos ver en relación a la categoría de *entorno* es que el relato presenta una visión negativa de éste, pero dicha valoración no se convierte en una razón para evitar trabajar en escuelas que se encuentren en ellos, sino por el contrario, se constituye en una razón para escogerlos, en la medida que por el hecho de existir una suerte de continuidad con el barrio donde él estudió y se crió, al maestro le resulta un trabajo más simple y más cercano al compararlo con otros contextos socioculturales como pueden ser las escuelas de clase media de Barcelona.

5.2.2 Culturas minoritarias

Aun cuando ya hemos realizado una revisión general en torno a las formas en que el maestro significa y valora el entorno en el cual se encuentra la escuela, hemos constatado que se aprecia una clara diferenciación entre las diferentes culturas que lo componen y la forma distintiva en que éstas aportan a su valoración deficitaria. En este apartado entonces, expondremos los resultados obtenidos en torno a las caracterizaciones y valoraciones que se realizan específicamente en torno a dos colectivos principales: la *cultura gitana* y las *culturas inmigrantes*. No está de más advertir inicialmente que existe una evidente desproporción en la forma de caracterizar y valorar ambas culturas, en la medida que aquellas que están orientadas y relacionadas con la cultura gitana es mucho más abundante y con explicaciones más refinadas que aquellas ofrecidas para las culturas inmigrantes. Si bien no tenemos una explicación acabada que dé cuenta de dichas diferencias, nos parece verosímil considerar que es justamente la continuidad inter-entornos de la que hablábamos anteriormente, un elemento que puede contribuir a su comprensión en la medida que el maestro ha tenido, en términos históricos, un contacto mucho mayor y más permanente hacia la cultura gitana que hacia aquellas que se han instalado en Cataluña a partir de los movimientos migratorios de la década de los noventa en adelante.

Respecto a la *cultura gitana* podemos decir en primera instancia que existe, en términos generales, una caracterización y una valoración bastante negativa tanto

de sus características y/o especificidades culturales que podríamos definir como la forma de ser, así como de sus prácticas culturales, vale decir, las formas de hacer. Respecto a sus especificidades culturales se aprecia una mirada retrógrada e inadaptada de la cultura, es decir como un colectivo humano que sigue aferrado a prácticas que son propias de grupos subdesarrollados y propios de sociedades tradicionales:

En cambio la cultura gitana ellos el modus operandi que tienen cada día es “Gano veinte, vivo con veinte, gano cincuenta, vivo con cincuenta, gano cien, vivo con cien”, pero su economía es diaria, su manera de ser es cada día, o sea ellos disfrutan el momento, no piensan de aquí a diez años. Yo puedo decir que cada vez tengo que ahorrar algo, aunque sea mucho o poco, porque tengo que tener por si se rompe el coche, pero para ellos si se rompe el coche “Oye, ya sacaremos tres mil euros o lo compramos de segunda a otro gitano que lo quiera vender”. (EP_BS_J1_29.06.11)

Esta percepción de los gitanos como un colectivo al que no le interesa o no tienen la capacidad de planificación a largo plazo es vista por parte del maestro como una piedra de tope para la realización de actividades y/o prácticas que requieran la organización en el tiempo o cuyos resultados puedan resultar invisibles a corto plazo. Desde el punto de vista del maestro uno de los ámbitos que calza con dicha descripción - y quizás la más relevante para efectos de esta investigación- es la escolarización de los hijos e hijas en el sistema educativo.

Respecto a sus formas de ser encontramos ejemplos en los que el maestro grafica a la cultura gitana como un colectivo desprovisto de capacidad de esfuerzo y que no destina el tiempo a actividades útiles, todo esto reforzado por las ayudas recibidas desde la administración:

Los gitanos, no se puede generalizar, pero como norma general, no se puede decir todos, pero la mayoría son vagos, son cómodos, porque como tienen tantas ayudas, tienen pisos oficiales que pagan muy poco, a lo mejor la luz la tienen enganchada y no pagan luz o el agua la tienen enganchada y no pagan agua, o viven de patada que dicen ellos, que encuentran un piso vacío y pegan una patada, entran y viven allí... (EP_BS_J1_29.06.11)

Esta mirada predominante de la cultura gitana es utilizada a su vez como el principio explicativo para diferentes problemáticas que se presentan al interior de la escuela y puntualmente del aula. A modo de ejemplo, se atribuye el absentismo y el abandono escolar a esta característica propia de la cultura gitana:

No entienden (los gitanos) de que tienen que pagar por las cosas, por ejemplo, nosotros tenemos una serie de impagos de material muy elevada, porque no ha llegado la beca. Ellos piensan de que como el colegio es público no pagan, no pagan, y el material, y cuando les pides ese dinero, que es de cien euros al año, te dicen algunos textuales que “No me sale de los cojones pagarte el dinero”. En cambio llegan las navidades y se pueden gastar doscientos euros en sus hijos, es decir, el colegio no es una prioridad para ellos. Saben que es algo que está ahí, que tienen a sus hijos colocados, que es importante leer y escribir, pero leer y escribir y sumar cuatro cosas. Si les dices que puede ser que algún gitano sea médico o que sea arquitecto, eso es tan a largo plazo que no hay fruto diario, entonces no interesa. Piensa que en su cultura también las chicas se casan muy jóvenes, tienen hijos muy jóvenes, y es condición a que dejen de estudiar, tanto ellas como ellos... (EP_BS_J1_29.06.11)

Lo que vemos por tanto es una mirada de la cultura gitana no sólo como la principal responsable de gran parte del empeoramiento del entorno de la escuela, sino además de presentar características propias de culturas atrasadas y premodernas que dificultan el mantenimiento del alumnado en las escuelas.

Por otro lado y de manera muy distinta a la exhibida hacia la cultura gitana, la perspectiva que el maestro ofrece con relación a las *culturas inmigrantes*, privilegia características positivas que la muestran con capacidad de adaptación, respetuosa con la cultura mayoritaria, con la virtud de establecer metas y objetivos a largo plazo y, por lo tanto, con una alta capacidad de esfuerzo. Del mismo modo en que estas características son reconocidas en las familias inmigrantes que también viven en el barrio de San Roque, dichas características son reconocidas y atribuidas por el maestro a gran parte del alumnado inmigrante. Es de esta manera que tiene sentido usar el nombre de «cultura nouvinguda» como sinónimo de «culturas inmigrantes», justamente porque denota una perspectiva que si bien reconoce diferencias culturales al interior de éstas y por tanto entre el alumnado inmigrante, otorga sin embargo un mayor peso relativo a sus semejanzas:

Maestro: Normalmente ellos no provocan conflictos, lo que pasa es que ellos muchas veces reciben los conflictos.

Entrevistador: ¿Cuándo dices ellos, a quién te refieres?

Maestro: A los nouvinguts, son niños que llegan de un país que tiene una cultura nueva, un colegio nuevo, un profesor que no le entienden cuando hablan, entonces ellos generalmente se sientan y no hacen ruido, trabajan en lo que tú les das. (EP_BS_J2_21.10.11)

En esta explicación se construye la categoría *nouvinguts* que permite al profesor agrupar al alumnado inmigrante que proviene de una cultura nueva y diferente a la del país de acogida. En otra oportunidad se ofrece una explicación un poco más clara del concepto:

Ahora los nouvinguts, sean de origen pakistanís o marroquí, ellos sí que estudian, si que suelen estudiar y que se suelen esforzar, y si dejan los estudios dejan un trabajo y se dedican a muerte, a quedar bien a trabajar. (EP_BS_J1_29.06.11)

Aquí vemos no sólo que se entrega una definición más clara respecto a los alcances del concepto, sino que además se señala como una de sus principales características su interés por el estudio y el esfuerzo. Esto se aprecia de manera más directa en la escuela cuando el maestro señala lo siguiente:

Es que los nouvinguts (...) que ellos tengan un déficit de lengua normalmente como han estado escolarizados y tienen una actitud positiva y favorable hacia la enseñanza, son niños que en matemáticas no salen del aula, sólo salen en lengua y se van al aula de acogida a potenciar la comprensión y la expresión de la lengua Catalana. Entonces claro, están haciendo catalán, pero realmente están haciendo lo que les toca. (EP_BS_J3_19.02.13)

Es de esta manera que si bien aparece la idea de que el alumnado inmigrante llega con determinados déficits a la escuela, tienen como recursos para superarlos o nivelarlos el hecho de haber tenido en sus países de origen un proceso de escolarización previo, y por otro lado que culturalmente presentan una valoración positiva de la escuela y de los procesos de escolarización. Esta valoración positiva de la escolarización es vista por el maestro como algo que se reactiva al momento de incorporarse a la sociedad de acogida, independiente de las diferencias o las

dificultades que este proceso pueda generar tanto para la familia como para el hijo/a, y se aprecia claramente en la siguiente explicación:

(...) las familias cuando emigran de sus países, aquí pues normalmente es porque tienen hijos pequeños, porque tienen que tener hijos o ya tienen hijos grandes, pero buscan algo mejor que en sus países. Y como estamos hablando de data escolar, básicamente los niños en el momento que llegan aquí lo primero que hacen es matricular a los niños en un colegio, para que ellos así también sean más libres a la hora de gestionar papeles, buscar trabajo, buscarse un piso. Entonces, te diría que la matriculación de niños es inmediata, o sea van a una organización municipal de escolarización, la OME, que se llama la OME, y van allí y de enseguida se da la matrícula de los niños. Por ejemplo, en Sudamérica vienen muchos a partir de Enero, Febrero, que es cuando allí hacen sus vacaciones, entonces depende de sus países de origen, de cuando hacen sus vacaciones es cuando ellos van a empezar. (EP_BS_J2_21.10.11)

La matriculación de hijos/as, independiente de su obligatoriedad legal, es percibida por parte del maestro como un asunto de primer orden y en consecuencia, se explica como uno de los principales trámites a realizar por los padres y madres, y ya de entrada pone en evidencia la importancia que éstos atribuyen a la escolarización, independiente de que también existan razones más instrumentales o funcionales como puede ser la libertad que permite a la hora de buscar trabajo o escoger piso.

Antes de finalizar este apartado correspondiente a las culturas minoritarias consideramos conveniente retomar lo expuesto al inicio en relación al distinto peso, importancia o visibilidad que en el relato tienen las distintas culturas. En la medida que el maestro señala en más de una oportunidad que gran parte de las dificultades atañen a situaciones que involucran al alumnado gitano (dificultades de aprendizaje, situaciones de indisciplina, baja motivación), - y que por tanto confirman la idea de que los nouvinguts no ofrecen problemas-, se va dando un proceso de invisibilización discursiva de éstos cada vez más sistemático. Si bien no nos detendremos en este espacio a establecer relaciones entre elementos significativos del ámbito discursivo con situaciones significativas descritas en el apartado de los imponderables de la vida real, no resulta casual que dicha invisibilización discursiva guarde relación con situaciones de aislamiento descritas

anteriormente. En el próximo apartado destinado al diálogo entre lo «narrativo» y lo «práctico», ahondaremos con mayor detenimiento en estas y otras relaciones relevantes construidas en nuestro análisis.

Con la descripción de las categorías *entorno* y *culturas minoritarias* hemos ofrecido una primera mirada panorámica en torno a las formas en que el maestro significa y explica algunos elementos importantes que mantienen una relación más estrecha con el contexto cultural en el que se ubica la escuela. La caracterización del barrio, el grado de participación/contribución que cada uno de los colectivos minoritarios y/o inmigrantes tiene en dicha estigmatización, sumado a la imagen que sobre dichas culturas se tiene por parte del maestro hacia el entorno principalmente y en el ámbito educativo, en segunda instancia, nos ofrecen luces y desde ya ciertas tendencias para entrar a analizar aquellos ámbitos que guardan relación directa con la escuela y sus aulas. Podríamos decir por tanto que lo que hasta el momento hemos hecho ha sido mostrar el telón de fondo sobre el cual se construyen los relatos que guardan relación directa con la escuela como institución.

5.2.3 Escuela

Así como el entorno actúa como telón de fondo de la escuela, ésta actúa a su vez como telón de fondo del aula, razón más que suficiente para incorporarla como una categoría propia de análisis. En este apartado ofreceremos agrupados los resultados de un conjunto importante de elementos en los que la escuela –a diferencia de las dos anteriores – aparece ocupando un lugar protagónico en el discurso del maestro y cuyos contenidos en consecuencia, guardan relación con aspectos centrales de la vida al interior de la escuela y en algunas oportunidades de la propia aula. Presentaremos los resultados comenzando con la descripción de aquellas categorías que resultan ser más generales y amplias, de manera de ir avanzando hacia la descripción de categorías que versan sobre aspectos sensiblemente más específicos y acotados de la escuela y del aula.

Con respecto a las *caracterizaciones* que el maestro realiza sobre la escuela, vale decir, descripciones y/o explicaciones que tienen por objeto determinar los rasgos distintivos de ésta, encontramos una alta variabilidad y por tanto diferentes efectos para cada una de ellas. Aún cuando existen matices y diferencias entre cada una de las caracterizaciones construidas, todas comparten - en directa relación con la valoración tanto del entorno como de las culturas minoritarias- una visión de complejidad que por ocasiones se mueve hacia una valoración negativa.

Una primera variante la encontramos desde un punto de vista más descriptivo cuando se señala que la escuela es un centro de alto riesgo, justamente por encontrarse en un entorno social desfavorable en el que coexisten/conviven culturas minoritarias como la gitana y otras *nouvingudas*, descripción que ya hemos mostrado a propósito de una categoría anterior. Esta situación desfavorable del entorno hace que la escuela sea percibida como una institución que se ve afectada por dicho entorno, convirtiéndola por tanto en una escuela donde el ejercicio profesional se vuelve una tarea difícil:

Primero, toda esta escuela es muy dura, porque algunos padres no dan la importancia a la escuela que otros padres sí que le dan. Este ya es el principal problema, y aquí ya te encuentras que todo ya cuesta mucho, la autoridad, no todos los maestros tenemos la misma autoridad, porque a lo mejor no todos los maestros están preparados, y yo no digo que estén formados académicamente, en universidades, sino como personas, porque a lo mejor tu perfil no es el idóneo para estar en colegios así. Porque son colegios muy duros, hay muchas faltas de respeto, muchos conflictos, hay padres que son muy guerreros, muy peleadores, te discuten, entonces hay gente que a nivel de profesorado cada dos años hay otro ciclo de profesores y vuelve a empezar. El ciclo más estable es ciclo superior, Quinto y Sexto, los demás... vuelve a empezar, vuelve a empezar, todos los años. (EP_BS_J2_21.10.11)

El hecho de que la escuela sea percibida como un contexto educativo donde trabajar se vuelve una experiencia dura permite al maestro explicar la alta rotación que existe en algunos niveles y que impide tener por tanto la estabilidad necesaria para poder implementar cambios en el diseño y la realización de las prácticas pedagógicas. La constante llegada y partida del profesorado obliga a la escuela a tener que estar constantemente activando procesos de inducción.

(...) hay profesores que están aquí dos años y marchan, hay otros que están un año y marchan, hay unos que están un mes y cogen una baja, porque no pueden estar en este colegio, hay otros que aguantamos porque nos gusta, hay de todo como en cualquier trabajo. Lo que sí que es cierto, es que este tipo de colegio es distinto por los inmigrantes. (EP_BS_J1_29.06.11)

Podemos observar entonces que la cualidad de «dureza» del ejercicio profesional no tiene que ver con dinámicas propias de la cultura escolar o al menos no son consideradas como parte del problema, sino que son asociadas a las características culturales del alumnado y de sus familias, atribuyendo principalmente bajas expectativas y baja motivación por la escuela. En cierta medida la metáfora de «vida útil» del profesorado está en estricta relación con las características negativas que presenta el trabajo docente en este contexto escolar en particular y se señala la necesidad de un determinado perfil docente para trabajar en este tipo de contextos escolares, el cual veremos en profundidad en la categoría destinada a las competencias profesionales. Incluso más, al momento de caracterizar la convivencia al interior del aula y de la escuela en general, el maestro selecciona aquellos elementos que guardan relación con el ámbito de los conflictos, de los problemas de disciplina y cómo éstos afectan o impiden muchas veces el trabajo docente:

Es dura, pero yo creo que la hace más dura o más llevadera el profesor. El año pasado en Cuarto era un curso muy difícil, daba muchos conflictos, peleas, discusiones, padres por el medio, bueno era un grupo bomba, y este que yo tengo ahora en Quinto era el bueno, yo me cogí al bueno, pues han pasado a Quinto y yo tengo al malo y ella tiene al bueno. O sea, que aquel que el que era tan malo ya no da tantos problemas, de hecho ya no da problemas ni de racismo, ni de desplantes delante del profesor, y yo tampoco los tengo, pero mi grupo es más guerrero, tengo niños que interfieren en la clase y molestan, pero en aquella clase es más una balsa de aceite que va todo suave y tranquilo. Y por qué es esa diferencia, el tutor, que quiere decir, ¿Qué en un año han madurado y que se han hecho más adultos? No, yo creo que el capitán del barco ha puesto los límites, ha puesto una manera de hacer, y yo creo que con los niños puedes gritar algún día, sí, puedes hablar, también, puede haber comunicación visual y gestual, claro. O sea no todo tiene que ser a gritos y tirando papeles, porque yo creo que no es la manera de conectar con ellos, porque ellos todavía se aceleran mucho más. Pero el grupo yo te digo, era un grupo bomba, y este año llevamos un mes y medio de colegio y no ha habido ningún problema, ninguno, cuando el año pasado era un grupo bomba ¿Cuál es la diferencia? Yo pienso que el tutor. (EP_BS_J2_21.10.11)

Esta cita refuerza ambas ideas planteadas anteriormente: primero, que la escuela es significada como un espacio laboral con muchas dificultades que provocan la fuga del profesorado, y segundo, la importancia otorgada por el maestro a la necesidad de que el profesorado cuente con un determinado perfil y competencias para poder trabajar adecuadamente.

Sin embargo, así como se señalan características en las que predomina una caracterización negativa de la escuela, el maestro simultáneamente significa la escuela como un lugar que, de manera aparentemente contradictoria, hacen de ésta un lugar positivo y agradable:

Entrevistador: Y si tú tuvieras que contarle a alguien cómo es esta escuela, a alguien que no la conozca. Tú le dices, mira yo trabajo en una escuela que está en un barrio ¿Cómo lo explicarías?

Maestro: Yo para mí, les diría es un cole divertido. Divertido por qué, por los gitanos sobre todo, porque yo te digo, eso no significa que no tengas que ser lo más profesional posible, pero que cada día hay algo nuevo. Su manera de... esto te digo siempre si es que el maestro conecta con el grupo, si el maestro no conecta con el grupo, pues ese es un gran problema. Pero si conectas con el grupo, son muy salados como dicen ellos, tienen salidas muy recurrentes, muy de calle, muy de criarse en la calle. (EP_BS_J1_29.06.11)

Pese al ambiente desfavorecido del entorno y de lo dura que pueda llegar a ser la experiencia educativa del maestro, se rescata el hecho de ser un contexto escolar que genera diversión, diversión que es aportada en principio por el mismo alumnado que la hace dura: los gitanos y gitanas. El lenguaje, la forma de expresarse, sus gustos e intereses son percibidos ahora no como una dificultad para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje sino como aquella cualidad que le aporta espontaneidad al trabajo del día a día.

Este conjunto de descripciones en torno a la escuela, que sin lugar a dudas dejan entrever una tendencia valorativa, portan y/o vehiculizan determinadas maneras del maestro de concebir las *funciones* de la escuela, es decir, de conceptualizar y significar el rol o papel que la escuela tiene en la escolarización del alumnado inmigrante y/o minoritario, y de manera más amplia del sentido y la finalidad que

la educación tiene en contextos educativos multiculturales como el caso del Baldomer Solà.

Una primera función pesquisada en el discurso del maestro guarda relación con la escuela entendida como una «guardería» en la que su finalidad pasa por ofrecer un espacio para mantener ocupados al alumnado y de esta forma «limpiar» la imagen de las ciudades:

Entrevistador: ¿Cuál sería entonces, en este tipo de contexto, el rol de la escuela? ¿Para qué vienen los niños a la escuela?

Maestro: A ver, te hablo de Barcelona, claro. Si los niños no estuvieran en la escuela, estarían en la calle y una ciudad como Barcelona, que niños que tienen que estar escolarizados no lo están, es una mala imagen. Si eso pasa hay como desorganización, hay como desorden, es como que todavía toca observar o controlar más cosas, porque no queremos a los niños en la calle. No digo que la escuela sea una obra social, pero en estos entornos la escuela es importante para que los niños no estén en la calle y que la sociedad a largo plazo, ya te digo generacionalmente, pueda ir avanzando. (EP_BS_J1_29.06.11)

Es como la gente que... a veces hay niños que tienen la sensación que vienen aquí a pasar el rato porque no los aguantan en sus casas, por otro lado tienes niños que van a dar mucho porque son muy buenos, por otro lado tienes niños que se perderán, aquí va habiendo más o menos una contención, los vas aguantando y vas controlando. (EP_BS_J2_21.10.11)

Sin duda que poner el foco de atención en que la escuela tiene como una de sus funciones la de ser un espacio institucional que sirve para ejercer un rol de control social de la población, allana el camino a su vez para ver a la escuela como un lugar idóneo para ofrecer ayudas asistenciales y de ofrecerla por tanto como un entorno protector ante las amenazas del entorno. La metáfora de la guardería nos lleva por tanto a identificar en el discurso del maestro a la escuela como un «nicho protector» al interior del barrio San Roque:

Maestro: Y hay algo más detrás. Esta chica ahora mismo tiene un hijo, se quedó embarazada y ya no está escolarizada, estamos hablando de una niña que debe tener catorce años más o menos, lo dejó con doce, catorce. A ver, esta niña tiene una problemática familiar, el padre está en la cárcel cumplía condena por cinco años y bueno llevaba tres, hasta donde yo se llevaba tres. La madre tenía cinco hijos, de los cuales vivían en unas condiciones pésimas, sin luz, sin agua...

Entrevistador: ¿Acá?

Maestro: Aquí en San Roque. A un piso de patada, que son estos pisos abandonados que se entran a vivir, sin posibilidad de alimentación, en el colegio no tenían beca y el colegio les pagaba el comedor a los cuatro hermanos, porque consideraban que era una situación social de solidaridad, de que ves que alguien lo está pasando mal. (...) Entonces claro, con el caso de Francesca es esta situación la que arrastra. (EP_BS_J3_19.02.13)

Junto con realizar labores sociales el maestro explica que la escuela también tiene la función de socializar, de transmitir la cultura mayoritaria, de mostrar cómo se vive en este lado del mundo, de manera que sirva de vehículo para el alumnado minoritario y/o extranjero para desarrollar las habilidades y las competencias básicas para adaptarse al tejido social de manera exitosa. De esta manera para el maestro, independiente del país de origen del alumnado (ya sean minorías de España como extranjeras), la escuela es vista como un espacio privilegiado y pensado fundamentalmente para llevar a cabo procesos de enculturación, vale decir, de instancias de socialización para la internalización de los elementos culturales básicos de la cultura del país de acogida:

La educación tiene que integrar al alumnado, tiene que entregar las herramientas necesarias para que posteriormente se puedan incorporar con garantías al mundo, laboral, social, bueno esta es la idea. Ahora, se dice muy rápido, pero es un proceso largo, pero esa es la idea, o sea si ellos deciden vivir en Barcelona o en Cataluña o en cualquier parte de España, ellos tienen que hacer el esfuerzo para manejar la lengua, aprender un poco las costumbres, las pueden hacer como nosotros o no hacerlas y hacer las suyas propias de su cultura, pero ese es el objetivo. (EP_BS_J2_21.10.11)

Esta centralidad otorgada por parte del maestro a la función socializadora y transmisiva de la escuela tiene como efecto –junto a la infravaloración de las capacidades del alumnado que veremos más adelante- que se produzca una disminución de las expectativas respecto al rendimiento del alumnado y en consecuencia que la escuela sea vista como un espacio para desarrollar lo básico imprescindible en relación a los contenidos obligatorios y/o sugeridos por la administración.

Es que viven en Cataluña, es que es como si te vas al país Vasco y dices: “No, no es que yo el vasco...” Es que tú aprenderás vasco, y si vas a Galicia aprenderás gallego. Ahora, catalán, castellano, las matemáticas, pues si me hablas en secundaria, te pongo un ejemplo, que si hablan de límites, que si hablan de derivadas, cosas que ya son muy complejas, muy específicas, pero a nivel de primaria que hablamos de comprensión, de un problema que se te pone adelante que sepas estructurarlo, que además ellos lo saben realizar y lo hacen. El problema es que les pedimos un orden, una comprensión del problema, una exposición de las posibilidades que pueda tener ese problema y luego la resolución que sea correcta (...) No es tanto lo que se enseña en primaria, no es tan duro, es una base, no hablamos de la historia de España del siglo dieciséis, y que esto no te gusta o te gusta o dicen: “¿Por qué esto lo tengo que saber yo?”, o las ecuaciones de segundo grado. O sea es todo muy básico, por eso digo que no es tan lejos de su cultura, viene un niño pakistaní y lo entiende, viene un hindú y lo entiende, viene un chino y lo entiende, y viene un gitano y no, o sea es otra cuestión. (EP_BS_J3_19.02.13)

Lo anterior nos permite confirmar lo visto en el apartado de los referentes teóricos en la medida que las maneras y las formas construidas y utilizadas para conceptualizar la diversidad cultural y de valorar las culturas de las que el alumnado forma parte, inciden en, o incluso condicionan directamente la construcción de sentido de la escolarización y del papel de la escuela en este tipo de contextos socioculturales o con este tipo particular de alumnado. Vamos viendo por tanto una cierta coherencia y articulación discursiva entre las imágenes de escuela como guardería y de asistencia social por un lado y las funciones de enculturación y desarrollo de conductas básicas de comportamiento social por el otro. Todo ello hace que para el maestro la disminución en la exigencia del ámbito de los aprendizajes no resulta un área preocupante en la medida que con lo básico es suficiente.

Finalmente decir que en la medida que para el maestro la escuela tienen como objeto principal una función socializadora y que sea este ámbito al cual se le dé una mayor importancia y protagonismo en el aula, cobra sentido a su vez la percepción por parte del maestro de sea justamente en la socialización donde se focaliza la mayor cantidad de las problemáticas entre el profesorado y los estudiantes y entre éstos, y que sea por tanto una de las razones por las que se produce la rotación profesional.

(...) o sea hay mucho profesores que marchan de aquí porque ven desprestigiada su, este es mi punto de vista, su tarea su faena, su trabajo como maestros, porque el nivel es bajo, porque tienes que aguantar cosas que vulgarmente no entran en el sueldo, tienes que aguantar comentarios de padres despectivamente, es despectivo, pero es su forma de hacer cada día. Entonces, la parte mala es que como maestro, como lo que tú sabes, como la metodología que tú llevas dentro, como lo que quieres enseñar, te sientes limitado a la condición de tu grupo, pero por otro lado, o sea el bregar con este tipo de gente, la relación cada día con los padres, con los niños, como persona. (EP_BS_J1_29.06.11)

Finalmente, y aunque con menor intensidad que las funciones anteriores, aparece en el discurso del maestro la idea de la escuela como un lugar para el «intercambio cultural», como un espacio que en oposición a la enculturación, genera las condiciones para que tengan lugar experiencias de contacto y reconocimiento de la diversidad cultural que permita el desarrollo de competencias para la vida en sociedades interculturales, sin que esto signifique necesariamente la renuncia a los referentes culturales propios:

La labor de convivir entre diferentes culturas de respetar al compañero, de aprender para saber leer y escribir y poder entender aquello que leemos, para que no les tomen el pelo, que yo siempre les digo, que nunca les tomen el pelo. (EP_BS_J2_21.10.11)

Aparece por tanto dentro de la variabilidad de funciones de la escuela la alusión a ella como un espacio para el desarrollo de una convivencia fundamentada en una mirada intercultural de la diversidad, en la que cobra importancia el desarrollo de habilidades interpersonales como el respeto. Esta función de la escuela de educar para la convivencia intercultural, que como vimos en el análisis de las observaciones de aula se relaciona mayormente con los espacios de implementación del proyecto Trovadores, aparece justamente cuando se hace alusión al proyecto en cuestión:

Maestro: Entonces yo como profesor qué es lo que tengo que hacer, que esa relación, no digo sea estrecha, pero sea educada, entonces Trobadors me va muy bien para montar los grupos, en Plástica me va muy bien para montar mis grupos y en la asignatura de Medio Social y Natural también monto grupos. Yo les dejo que ellos monten los grupos, pero luego yo decido hacer los cambios para que no me queden cuatro niños nouvinguts, de los que acaban de llegar hace

poco, tres o cuatro, entonces que no sea como un grupo aparte, sino que el grupo forma parte de la clase, entonces yo los intento repartir por grupos.

Entrevistador ¿A qué te refieres cuando dices que Trobadors te va bien? Por ejemplo en Plástica.

Maestro: Porque es el trabajo cooperativo, es trabajar todos hacia un mismo objetivo, por eso digo que me va bien. Eso no implica que no hayan conflictos, que los hay, pero yo lo utilizo para que la relación en ese momento, lo que es la interacción con niños o niñas de diferentes culturas en Cataluña y bueno, hay que provocar esa situación. (EP_BS_J2_21.10.11)

Desde el punto de vista de las prácticas discursivas para el maestro resulta necesario destinar espacios educativos a abordar las relaciones interpersonales del alumnado, donde si bien no existe una alusión directa a la importancia del intercambio o el enriquecimiento intercultural, al menos se señala la necesidad de promover interacciones educadas y respetuosas.

Muy ligado a la función de intercambio intercultural y su vinculación con experiencias educativas al interior de la escuela que favorecen o al menos no inhiben la expresión y desarrollo de la diversidad cultural, encontramos dentro del discurso del maestro varias situaciones de *reconocimiento de la diversidad*, esto es, actitudes o actividades en las que el maestro como tal o bien la escuela como institución, demuestran una sensibilidad positiva hacia la diversidad cultural y por tanto se constituyen en ejemplos de aceptación y valoración de ésta. Veamos el siguiente relato:

Entrevistador: ¿Los distintos alumnos tienen la posibilidad de traer su cultura al aula? De poder expresarla, en la escuela, de poder expresarla, desarrollarla.

Maestro: El día de la Pau, es un día en el que se trabajan las culturas. Por ejemplo, es algo que aquí se había hecho, yo no lo he hecho, pero lo quiero hacer, es que cada niño prepara una comida comida-almuerzo y que traigan alimentos o platos cocinados típicos de su cultura, la cultura gitana, la catalana, la pakistaní. Bueno, yo a veces les pregunto cosas de su país, para que hablen un poquito en catalán. (EP_BS_J1_29.06.11)

En la misma línea se observa lo siguiente:

Entrevistador: Pero así como a nivel de contenido curricular ¿No?

Maestro: No, a ver hay una asignatura que se llama en sexto "Ciudadanía" que es la convivencia entre esas culturas, porque esta es una asignatura nueva de a lo mejor hace dos años creo, dos o

tres años, que claro debido al boom multicultural que hay en la zona, se ha pensado que es bueno que esté en los colegios, para unir lazos, el respeto, la tolerancia. Pero así como cultura propia no. (EP_BS_J1_29.06.11)

Las anteriores intervenciones del maestro nos permiten ver con claridad que si bien existen instancias formales en las que el foco de atención está puesto en el reconocimiento de la diversidad, donde de manera explícita se abordan las diferencias – y semejanzas - propias de la diversidad cultural del alumnado, éstas no pasan más allá de ser experiencias muy limitadas tanto desde el punto de vista temporal (poca frecuencia), como desde el punto de vista curricular (pocos espacios): se circunscriben o bien a la celebración de un día del calendario académico o bien a los contenidos de una asignatura del currículum escolar. En el siguiente extracto se aprecia con mayor claridad la modalidad y los alcances del tipo abordaje de la diversidad cultural realizada por el maestro:

Entrevistador: Y ¿Hay algún ejemplo de alguna actividad que hayan hecho que recuerdes?

Maestro: A ver, alguna actividad que hayamos hecho en ciudadanía. Por ejemplo, hablábamos de un libro y una película de un niño soldado, y hablamos de que habían países de raza oriental, que habían niños con armas y ellos hablaban de su cultura, de que sí, que algunos los veían con armas, que cuando pasaban con sus padres con los coches; otros que a lo mejor en Marruecos en la parte berebere de abajo en el sur que veían niños que hacían faenas de adultos. Llegan aquí lo explican, los otros no lo entienden, como que pone todo un poco en común, y este era un libro que se leyó un artículo de prensa y a partir de ahí salió, lo otro es que teníamos que ver la película, pero ya decidimos ver otras películas y no la llegamos a ver. (EP_BS_J1_29.06.11)

Ahora bien, en la segunda entrevista al maestro que fue realizada cuatro meses después de la primera (a la cual pertenecen los fragmentos anteriores) pero que implica sin embargo el cambio de año académico, encontramos la siguiente descripción:

Nosotros trabajamos mediante proyectos la cultura de diferentes culturas, hacemos como un viaje, nos paramos en España, en España Cataluña, entonces a lo mejor hacemos el viaje y nos vamos a la India y qué cosas hay en la India y qué cosas vamos a ver, y luego nos vamos a Rumanía y luego nos vamos a Bolivia, y todo va en función del alumnado que tengamos en clases. Entonces claro, la relación entre culturas es algo que hoy por hoy está presente, y que de aquí a diez años va a estar todavía más presente, porque los nietos de los primeros inmigrantes habrán

nacido aquí, bueno que ya los hay, pero habrá un mayor número de nacidos aquí y la cultura va a tener que convivir una con otra. (EP_BS_J2_21.10.11)

Esta nueva explicación resulta muy significativa por varias razones. La primera de ella y en concordancia a lo dicho recientemente es que pertenece a una entrevista realizada a pocas semanas de comenzado el año académico 2011/12 con lo cual más que estar dando cuenta de algo hecho, más bien remite a la planificación de los contenidos y de las metodologías para dicho año académico. Esto explica el giro discursivo entre las narraciones de la primera y de la segunda entrevista³⁵. Segundo, desde nuestro punto de vista pareciera ser un giro positivo en la medida que el reconocimiento de la diversidad dejaría de ser una iniciativa acotada y aislada del resto del currículum, para convertirse en un elemento sino central, al menos importante.

En último lugar, una situación similar de reconocimiento de la diversidad la vemos cuando el maestro, al explicar la forma en cómo él aborda las situaciones de victimización o discriminación entre pares a propósito de las diferencias culturales, señala la importancia que la empatía desempeña en la promoción del reconocimiento y respeto de la diversidad:

(...) tu intentas hacer explicar al alumnado que si a ellos les cojo yo y me los llevo a Italia, que está acá al lado además, que es una lengua Románica y les dejas allí, que se van a sentir muy extraños igualmente, pues. Que piensen un poco si se van completamente a otra cultura, que se pongan un poco en su piel. Lo que pasa es que eso es difícil, porque ellos no lo han vivido, no tienen esa experiencia, por eso tienes que tirar de cosas que tú sabes que tienes la razón y que tú has hecho por ellos. (EP_BS_J2_21.10.11)

Si bien hemos descrito desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas el lugar que ocupa el reconocimiento y aceptación de la diversidad, no perdiendo de vista eso sí que pareciera corresponder a una iniciativa poco instituida en las prácticas

³⁵ Utilizamos para este ejemplo la información obtenida a partir de conversaciones informales y que por lo tanto no fueron grabadas. En ellas se comentaba por parte del maestro la intención y posibilidad por parte de él como de la maestra del otro curso de trasladar la metodología del proyecto Trovadores a la asignatura de Tutoría. Esto con la finalidad de implementar un proyecto que implicara, en la línea del anterior, la incorporación sistemática de los referentes culturales del alumnado al espacio ordinario de aula.

del maestro, reconocemos al mismo tiempo un conjunto de acciones y/o situaciones que de la misma forma pero de manera mucha más instituida y con mayor potencia, se mueven en la línea del reconocimiento de la diversidad cultural. Llamamos a este conjunto de acciones y/o situaciones *adaptaciones a la diversidad*, que demuestran, a diferencia de los ejemplos anteriores, una respuesta más institucional y consolidada de reconocimiento y aceptación de la diversidad.

Dentro del discurso del maestro encontramos ejemplos simples y concretos como el siguiente en el cual podemos apreciar una apertura por no sólo reconocer y aceptar una determinada forma de hablar o ciertas costumbres culinarias, sino además validarlas en el espacio del aula y la escuela, incluso más, llegar a incorporarlas dentro del propio repertorio cultural:

[En relación a los gitanos] Me hacía mucha gracia el aprender su vocabulario, por ejemplo “Hace esto” “No, es que me da lache” “¿Me da lache? ¿Qué quiere decir me da lache?” “Me da vergüenza” Entonces estas cositas, pues llega un momento que tú hablas hasta como ellos “Sale que me da lache” “¿Cómo que te va a dar lache? ponte aquí” Y ahí ya es algo más cercano (...) Por ejemplo a un musulmán no le des cerdo, no puede comer cerdo, respeta eso porque es tan fácil como que se queda a comer y ese día tienen pescado en vez de cerdo. (EP_BS_J1_29.06.11)

Del mismo modo pero relacionado directamente con el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el maestro nos relata un ejemplo en el cual se aprecia la capacidad adaptativa de la escuela para intentar incluir a las culturas minoritarias en el currículum oficial, dando lugar a experiencias de mixtura cultural que apuestan por establecer puentes interculturales y de esta manera un mayor grado de motivación por el aprendizaje y un mayor grado de apropiación de las metas y objetivos. Notamos esto en el siguiente relato:

Entrevistador: ¿Tú crees que en general, por ejemplo para no hablar de las escuelas en general en Cataluña, pero que el Baldomer Solà es una escuela que apunta o que se mueve hacia esa creación de una línea común entre culturas?

Maestro: Nosotros tenemos una línea común, pero es mucho menor que muchos colegios, porque nosotros entendemos donde estamos. Es decir, aquí cuatro calles más abajo de donde estamos sentados [entrevista realizada en el barrio de Sant Andreu] hay otro cole, no se le ocurriría nunca poner una canción de navidad en marroquí, o... son catalanes o nosotros

hacemos alguno de Camarón, que es un cantante ya fallecido que cantaba flamenco, y hacemos canciones de navidad en flamenco, de Camarón. Por qué, porque la mayoría de nuestros alumnos, pues hay algunos que no entenderían esto y lo criticarían, o sea nosotros sí que creo que nos adaptamos, pero claro es que tiene que haber unos mínimos. Yo hago canciones, estas canciones dictados, que son palabras y las hago en castellano, pero también las hago en catalán, si las hiciera todas en catalán no creo que estaría bien, si las hiciera todo en castellano tampoco estaría bien. Yo creo que tiene que haber un equilibrio, y además es que ellos son castellano-parlantes, ya que van a vivir, han nacido en Cataluña, vivirán en Cataluña y morirán en Cataluña, que al menos a lo mejor ellos en su entorno familiar no hablan catalán, pero que al menos lo puedan entender. (EP_BS_J3_19.02.13)

Aun cuando la explicación anterior sin duda que ofrece mucho «jugo» analítico, nos quedaremos con dos ideas. La primera consiste en ver cómo en el discurso del maestro se construye la imagen de que son las escuelas con alumnado inmigrante aquellas que introducen modificaciones en sus procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto ofrecen adaptaciones para atender a la diversidad, mientras que las escuelas donde predomina el alumnado autóctono de clase media, las cosas siguen su curso normal pese a que dichas escuelas de todas formas forman parte de una ciudad donde la multiculturalidad y el mestizaje parecen ser cada día más la norma que la excepción. La segunda se relaciona con la idea de que a pesar que la escuela pueda desarrollar iniciativas de incorporación de la diversidad cultural, tienen que existir de todos modos unos elementos mínimos de carácter irrenunciable, que en este caso en particular van en la línea del aprendizaje del catalán como lengua vehicular no sólo por su utilidad en la escuela, sino que también en el plano social. Esto quiere decir que en el discurso docente se construye la idea que la multiculturalidad de las escuelas no puede significar la pérdida de protagonismo de elementos culturales propios de la sociedad catalana.

En la misma línea pero desde un punto de vista aún más institucional el maestro realiza una positiva valoración del aula de acogida, vale decir del aula destinada al aprendizaje acelerado de la lengua vehicular del alumnado no catalano/castellano-parlante, en la medida que se constituye como un espacio que realiza un trabajo complementario para el desarrollo de las competencias lingüísticas básicas necesarias en la escuela:

Entrevistador: ¿Qué opinión te parece que el aula de acogida sea en un lugar externo, con un especialista determinado?

Maestro: A mí me parece bien, porque es su momento, es un rincón privado donde a lo mejor no les da vergüenza probar y hablar.

Entrevistador: ¿Y los resultados?

Maestro: Son buenos, entre que todos sabemos que los niños son como esponjas que todo lo cogen y que ellos también tienen ganas, normalmente los nouvinguts cuando llegan a aquí, yo lo veo muy bien. (EP_BS_J2_21.10.11)

Esta valoración se ve reforzada cuando por el contrario, el maestro valora negativamente la disminución de este recurso puesto que lo obliga a tener dentro del aula a determinados alumnos y alumnas que muchas veces no tienen el dominio de la lengua adecuada para seguir la clase con normalidad. Esto exige como consecuencia a su vez el tener que implementar otro tipo de estrategias como es el uso –o abuso- del trabajo individual en torno a dossiers.

Sí, claro. O sea, ellos tienen un dossier, estos niños que a lo mejor son nouvinguts tienen un dossier. Qué pasa, que si algún día sí que les puedes decir: “Sigue tu trabajo, hace el dossier”, pero cuando estamos haciendo una actividad como es a lo mejor un dictado, la canción de palabras, todo lo que no comprende, el significado de las palabras, igual no deja de ser música que les puede gustar, una actividad más amena. Aparte los recursos del profesorado, ojalá yo tuviera un profesor cada cinco horas conmigo al día, para que se lo pudiera llevar y potenciar. Ahora con los recortes, con la crisis nos han quitado media persona del aula de acogida, la persona que se dedica a enseñarle Catalán nos han quitado la mitad, ese niño está claro que tardará más tiempo en adaptarse. Porque sin saber la lengua, pues claro hay momentos en que aquí en el aula cuesta, claro que cuesta, y es un problema que tenemos en el profesorado, porque a lo mejor no puedes dar esa atención tan individualizada. (EP_BS_J3_19.02.13)

Vemos por tanto en el discurso del maestro la idea que a pesar de que muchas veces las estrategias de atención a la diversidad puedan fallar o ser insuficientes por la falta de recursos, vuelve a cobrar sentido lo visto anteriormente respecto a una de las funciones de la escuela, en la medida que más que el logro de determinados aprendizajes, prima el ámbito socializador. En este caso se aprecia en el hecho de que el maestro otorga importancia a que aquellos alumnos y alumnas que presentan mayores barreras puedan de todos modos participar de la actividad general y de esta manera favorecer una suerte de inclusión parcial.

Encontramos dentro del discurso del maestro que, junto con atribuir las dificultades de la escuela y de los docentes para desplegar iniciativas de adaptación y atención a la diversidad a la falta y disminución de recursos, es además un grupo particular del alumnado aquel que en función de su forma de actuar en la escuela, entorpece la inclusión del alumnado inmigrante:

Pero más que nada son los propios alumnos, son los propios compañeros los que hacen que la adaptación normalmente sea más difícil, es decir, hacer una escuela de alumnado gitano... son muy sectarios, son muy de gremio, de grupo, ellos solos. Entonces que alguien venga de fuera, es como que no se quieren poner a su lado, ni quieren trabajar en equipo, todo tiene que ser propuesto por el profesor, como un poco entre comillas "obligado". Yo sugiero, para que terminen trabajando con esta persona, con esta niña que acaba de llegar, pero claro, es complicado. (EP_BS_J2_21.10.11)

Más allá de las dificultades que la falta de recursos genera, obligando al maestro a aumentar las tareas de trabajo individual específico para el alumnado nouvingut, se atribuye al alumnado gitano la responsabilidad de entorpecer la adaptación exitosa de éste, atribuyendo a sus características culturales la baja disposición a trabajar –y aceptar a fin de cuentas- a determinados alumnos y alumnas diferentes a ellos.

Finalmente como última modalidad de adaptaciones a la diversidad ofrecidas por la escuela e implementadas por el maestro encontramos la creación y utilización de los agrupamientos flexibles:

Entrevistador: Lo que tú dices de A, B y C, es lo que corresponde al agrupamiento ¿No?

Maestro: A los grupos flexibles que hacemos de catalán y matemáticas, los dividimos por grupos. Que el año que viene puede ser que haya cambios, porque también se está hablando de hacer los grupos heterogéneos. Hasta el momento son homogéneos, los que tienen un nivel alto, uno medio y un nivel bajo. Ahora lo que se está hablando es poner... te pongo un ejemplo: uno muy bueno, uno regular y uno que le cueste mucho, y entre todos ir tirando. Esto tiene una parte buena, una parte mala, como todo, pero es un posible recurso que utilizamos a partir del año que viene. (EP_BS_J1_29.06.11)

Aun cuando es un recurso valorado positivamente al considerar el beneficio pedagógico que tiene para el aprendizaje del alumnado en la escuela, en la medida que permite adaptar los contenidos y el nivel de dificultad de acuerdo a las posibilidades de cada grupo, tiene un costo desde el punto de vista profesional que de acuerdo al relato del maestro, puede incluso estar a la base de la fuga de profesores y profesoras:

Entrevistador: Lo que tú decías es que hay algunos profesores que prefieren no estar en esta escuela por una cosa de desprestigio ¿No?

Maestro: Sí, como maestros, como profesión.

Entrevistador: Pero ¿En cuanto a buscar un posterior puesto, como decir “Ah, este profesor viene del BS, mejor no lo cojamos”, o como un proyecto personal, de aspiraciones?

Maestro: No, como algo personal. Como decir que “estoy cansado de enseñar de quinto y sexto, al grupo bajo, a sumar y restar”, como profesor esto es como que llega un momento que estoy cansado, que quiero enseñarles a hacer proyectos, y que tenemos PDI, puedes utilizar la pizarra digital y los portátiles y esto. Lo puedes hacer con el grupo A, a lo mejor con el grupo C no, yo este año he estado con el grupo C y es algo que desgasta mucho, porque es todo muy repetitivo, tienen que ser actividades muy variadas, muy cortas en el tiempo. (EP_BS_J1_29.06.11)

Sin embargo, y nuevamente a propósito de que la realización de entrevistas supuso en algunos casos el comienzo de un nuevo año académico, por decisiones institucionales de la escuela se decidió modificar la modalidad de agrupamientos del alumnado, lo que desde el punto de vista del maestro es inadecuado en la medida que no permite la entrega de medidas compensatorias y la realización por tanto de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la lógica de la especialización curricular ante la heterogeneidad:

A ver, actualmente ya no tenemos agrupamientos flexibles, ya no hacemos. Ahora en la clase tenemos grupos, tenemos nuestros alumnos y si es cierto que hacemos un grupo C, de aquellos que tengan un desnivel en el aprendizaje muy grande. Entonces éstos, que en mi caso son dos, de mi clase salen dos, y de la clase de al lado salen cuatro, son seis, viene la profesora de educación especial y se los lleva aparte, entonces luego todos nos quedamos cada uno con nuestra clase. Yo, yo veo dos cosas, una, que a nivel de control de sesión y problemas hay menos, porque ahí yo estoy con ellos y lo que es blanco es blanco y lo que es negro es negro, ahí no tengo ningún problema. El problema es que yo sigo pensando es que ahí no se les está dando el

plato de comida que le toca a cada uno, yo sí que creo es que hay alumnos que por muchos que expliques, como no tienen la base, no pueden llegar.

(...) Vale, sí, bien, claro que queda bonito, queda muy bien en la teoría, pero luego en la práctica, y yo siempre hablo desde Quinto y Sexto los mayores, yo lo veo poco viable. Porque la suma y la resta no hay problema, te pongo ejemplos muy tontos, pero la multiplicación con dos cifras y algunos ya tienen problemas, otros los hacen perfecto, llegamos a la división y otros ya no dividen. Pues, pienso yo si se puede hacer un grupo aparte, que trabajen la multiplicación de una y de dos cifras, para después pasar a la división. Por qué, porque yo siento que es dar de comer a cada persona lo que ha de comer, dar a cada uno lo que necesita. (EP_BS_J3_19.02.13)

Estamos pues, ante un discurso docente que considera que una adecuada atención a la diversidad pasa por la separación y división del alumnado en sub-grupos que compartan una cierta homogeneidad de rendimiento, visualizando al mismo tiempo las agrupaciones heterogéneas como un obstáculo, en la medida que desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje con diversidad de capacidades afecta o bien a los alumnos y alumnas más avanzados –cuando el nivel es muy básico-, o bien afecta a los alumnos y alumnas más retrasados, en la medida que el nivel está más allá de su zona de desarrollo próximo.

Otro elemento que consideramos importante incluir dentro de esta categoría de escuela corresponde a los relatos y las significaciones que construye el maestro en torno a la *presencia y uso de lenguas*, en la medida que como señalamos en el apartado destinado a la descripción de las prácticas pedagógicas, no pudimos establecer una lógica clara con relación a su uso y expresión en el aula, pesqu岸ando situaciones muy disímiles con relación a ello. En esa oportunidad planteamos un uso «problemático» de las lenguas, que no quiere decir que sea un uso «conflictivo»; planteamos que había un uso problemático de las lenguas en la medida que no nos fue posible establecer un patrón de uso, lo que demuestra por tanto que la alternancia entre catalán y castellano como lenguas vehiculares más que relacionarse de manera conflictiva, lo hacen de manera armónica, siendo en consecuencia los procesos de enseñanza y aprendizaje un espacio de inmersión bilingüe donde existe un uso indistinto y de continuidad entre ambas lenguas.

Ya hemos observado anteriormente, a propósito de la descripción de otros códigos, que la lengua catalana es percibida por el maestro como el elemento rector dentro de los mínimos que una escuela en contextos de multiculturalidad debe transmitir, en la medida que es conceptualizada tanto como un referente cultural primordial de la cultura hegemónica, así como la herramienta central para la exitosa adaptación del alumnado al entorno social. Nótese la siguiente secuencia:

Entrevistador: Y el tema de la lengua, que no lo logré entender. Porque a veces hay mucha presencia de catalán como lengua vehicular, etc. y de repente tú por tu parte como castellano, entonces a veces castellano y catalán, a veces los alumnos evidentemente la mayoría usando el castellano y el catalán, sentí que no logre entender como una lógica de por qué a veces castellano y por qué a veces hablen catalán, por qué a veces permitirle que hablen en castellano, pero no exigirles en catalán, y si les damos la posibilidad a los gitanos a hablar en castellano, por qué no le damos la posibilidad a otros. ¿Se entiende? No entendí la lógica de la lengua...

Maestro: A ver, con el tema de lo último que me has dicho, de por qué el gitano puede hablar en castellano, por una cuestión de comprensión. Cuando ellos están en el patio, ellos hablan en su lengua materna, ellos son muy fanáticos del criquet, y como allí no tenemos los palos para jugar, ellos juegan con la pelota y la tiran y ellos hablan en su idioma. A mí me parece bien, yo no iré a decirles algo, yo a lo mejor iré si es que hay una discusión o se están exaltando o se están insultando hacia alguien en su idioma, yo ahí sí que digo “¡eh, pe pe pe... en castellano! O si no busco un traductor, porque yo me tengo que enterar de cuál es el problema, pero si están jugando bien y su lengua es, entonces me parece bien. Hay una condición innata del gitano, que ha nacido en España, en Cataluña y tiene la lengua, el pakistaní no, es que no puedes, no sé cómo decirte, pero esto es así. Es como que si yo me voy al Pakistán, no me queda otra que aprender la lengua, en clase yo entiendo que es duro para un niño que llega, pero es que no hay más.
(EP_BS_J3_19.02.13)

Lo primero que llama la atención de esta explicación es que hay un cambio del sujeto sobre el cual se está hablando: se hace referencia al alumnado gitano pero luego se explica una situación que más bien refiere al alumnado pakistaní, en la medida que se hace referencia al uso de una lengua incomprensible y al criquet como juego popular. En segundo lugar notamos que para el maestro existen lugares de la escuela en los cuales sí se permite y/o valora el mantenimiento y expresión de las lenguas maternas como es el caso del patio, es decir en espacios más informales y sobre los que no existe demasiado control, situación que no ocurre para espacios más formales como es el aula misma. Sin embargo existe la

excepción del castellano que si bien no corresponde a la lengua materna de una parte importante del alumnado, sí es validado como vehículo de comunicación y que reemplaza al catalán. En ese sentido la suspensión del uso de la lengua vehicular de la escuela se relaciona con lo anteriormente visto sobre las adaptaciones de la escuela a la diversidad cultural, en la medida que se instituye como un instrumento más de ayudas para superar las barreras hacia el aprendizaje y la participación. Más que señal de incoherencia o improvisación, la utilización indistinta del castellano y el catalán es significada por el maestro como un recurso inclusivo:

Yo hago canciones, estas canciones dictados, que son palabras y las hago en castellano, pero también las hago en catalán, si las hiciera todas en catalán no creo que estaría bien, si las hiciera todo en castellano tampoco estaría bien. Yo creo que tiene que haber un equilibrio...
(EP_BS_J3_19.02.13)

De esta manera podemos apreciar que la introducción de lenguas diferentes a la vernácula y vehicular de la escuela es vista por el maestro como una ayuda ajustada que evita la creación de barreras para el aprendizaje y la participación que muchas veces, aunque sin una intencionalidad declarada, genera el uso del catalán en un contexto de aula donde el alumnado presenta un manejo básico de la lengua. Ahora bien y como queda en evidencia en el relato anterior, las lenguas minoritarias distintas al castellano no corren igual suerte al interior del aula. Por tanto podemos ver que aun cuando exista una voluntad del maestro de adaptar la enseñanza a la diversidad, llega un momento en que se produce un punto de inflexión y la atención deja de estar centrada en aquellas alumnas y alumnos minoritarios y se vuelve nuevamente hacia la mayoría, entendida en este caso, como aquel alumnado que no presenta dificultades importantes ya sea con el catalán o el castellano:

Entrevistador: ¿Cómo se organiza esa diversidad de procedencia, esa diversidad de manejo de la lengua? ¿Cómo se gestiona eso en el aula, como profesor? Me pongo en tu caso y digo: “como profesor tengo una diversidad de alumnos, tengo un grupo gitano, tengo un grupo de latinoamericanos que me entienden perfectamente bien, pero tengo otros que no entienden la lengua”. ¿Cómo lo ves?

Maestro: Es un problema, como te he dicho al principio yo intento conectar y relacionarme con ellos, pero lo que pasa es que les falta la lengua. Entonces, mediante el aula de acogida ellos salen muchas horas para que ellos puedan aprender rápidamente, para que ellos puedan aprender el uso del catalán, al menos entenderlo, que no lo hablen, pero que al menos puedan entenderlo. Y es complicado, porque hay como un luto, una pena de que quieras o no es otro país, es complicado, porque tú intentas estar con ellos tres, pero también tienes a otros dieciocho detrás que también necesitan tu ayuda, y no es fácil. (EP_BS_J2_21.10.11)

La idea de «luto» consideramos que condensa de manera muy gráfica la tensión entre por un lado adaptar los procesos de enseñanza para una minoría, y por otro la de verse en la obligación –pese a los costos- de seguir avanzando de acuerdo a las posibilidades y el pulso de la mayoría. Es el precio que hay que pagar desde el punto de vista del maestro, de escolarizarse en una cultura tan divergente a las del país de origen.

Para finalizar este apartado correspondiente a aquellas significaciones que se configuran en torno a la escuela, nos detendremos brevemente en el *rol de evaluación*, entendido como el papel que juegan al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje las instancias destinadas a valorar no sólo los resultados o rendimientos del alumnado, sino además a valorar el proceso que está detrás de éstos. Es de esta manera que el maestro nos explica cuál es desde su punto de vista el sentido que en materia educativa tiene este tipo de actividades:

Entrevistador: A mí lo que me llamó la atención es que vi como poca instancia, ya sea formal o informal, como de evaluación. En sentido de hacer actividades, tareas, y después no hay una instancia tan instaurada como de revisión de las actividades...

Maestro: ¿Cómo un examen no, quieres decir? Un examen final.

Entrevistador: Claro, más que un examen, algo que te permita saber como profesor saber el avance o...

Maestro: El nivel... A ver, este año por ejemplo se están haciendo pruebas. En las evaluaciones del año pasado, Quinto y Sexto del año pasado, se evaluaron periodos de tiempo muy largos. Tú ibas avanzando materia y el tiempo de evaluación, a parte de la evaluación inicial que es al principio del curso, pero luego se quería ver el proceso del final sin tener que ir evaluando contenido por contenido, es decir, acabas un tema y examen, acabas un tema y examen, lo quisimos hacer más espaciado del tiempo y luego ver la progresión final. Pues esto no funcionó. Este año estamos haciendo controles cada tema o cada dos temas, pero tengo notas de todo,

hacemos un tema de las potencias en matemáticas y control, hacemos un tema de la suma, resta, multiplicación y división y control, hacemos de aritmética y control, hacemos de áreas y control. Bueno, si es que sigue así, a lo mejor el alumno a lo mejor puede saber en qué es más individual, con este tipo de evaluación, decir “En esto va bien, en esto va mal, trabajaré lo que teníamos que haber hecho”, pero es como que también intentas adaptarte a ellos. Es como si fuera un aprendizaje más vivenciado, más de “bueno, no, no demos importancia al cuánto se, sino al cómo lo consigo”. Recuerdo por ejemplo el año pasado, que yo trabajé el metro, me fui al patio y pedí: “Medir la portería, medir el campo de fútbol, medir la puerta de infantil, medir la valla de infantil, medir la puerta de hierro, las rejas de la entrada”. Luego, el control fueron los mismos ejercicios, la corrección de esos ejercicios, pero no como prueba única donde digas: “¡Eh! Aquí te la juegas”. Sí que a lo mejor este año sí que lo hemos hecho diferente, por cada tema o cada dos temas, pero al final de curso hablaremos de una cosa o de otra. (EP_BS_J3_19.02.13)

Encontramos en este relato la existencia de un cambio en el proceso de evaluación, pasando de una modalidad que podríamos definir como sumativa –ubicada al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje- a una perspectiva que se mueve más en la línea de la evaluación continua y auténtica. Aún cuando no profundizamos en la entrevista por las razones por las cuales se considera que la primera forma no funcionó, lo que sí sabemos a partir del relato es que producto de esa valoración negativa de la evaluación sumativa se dio paso a la implementación de una modalidad formativa que busca contar con información oportuna respecto de los avances de cada uno de los alumnos y alumnas. Al mismo tiempo el hecho de vincular los procesos de evaluación con situaciones de la vida real y que estén conectados con el propio contexto de escuela, los hacen al mismo tiempo una variante con un mayor grado de autenticidad. Como es señalado por el propio maestro en la entrevista, los cambios en el rol de la evaluación se mueven en un sentido de adaptación de los propios maestros a las características del alumnado y no al revés, convirtiéndose por tanto en una nueva medida de adaptación a la diversidad que se alinea perfectamente a los principios de la educación inclusiva.

Con la descripción de las categorías correspondientes a las características de la escuela, sus funciones, el lugar que en ella ocupa la diversidad en general y lingüística en particular, las estrategias empleadas por el maestro para satisfacer las demandas y requerimientos de los diferentes alumnos y alumnas, sumado a las

significaciones que en torno a las culturas minoritarias y el entorno se construyen, hemos logrado ir dando forma y contorno a aquello que hemos denominado a lo largo de este trabajo las prácticas discursivas del maestro. Sin embargo existen ámbitos que aún requieren un modelamiento más fino de manera que nos permita, al igual que hicimos con las prácticas pedagógicas, ir pasando capas de profundidad y ganando en consecuencia mayores grados de comprehensividad cultural. Consideramos que los próximos tres ámbitos de descripción –respecto al alumnado, a la labor docente y a las competencias profesionales- son decisivos para lograr una comprensión más acabada de las prácticas docentes (pedagógicas y discursivas) en contextos educativos multiculturales y más puntualmente, para aportar elementos que nos permitan explicar las tensiones que existe en materia de presencia y predominancia de modelos de gestión de la diversidad cultural. Revisemos cada uno de estos ámbitos para luego pasar al apartado correspondiente a las discusiones en torno a los datos producidos en estos dos niveles y ámbitos de análisis.

5.2.4 Alumnado

Así como el entorno, las diferentes culturas presentes en ella y las funciones que la escuela desarrolla a partir de dicha configuración sociocultural, también ha cobrado un papel protagónico dentro del discurso y de los relatos del maestro, el propio alumnado en la medida que es el beneficiario y/o destinatario de gran parte de las decisiones que se toman y de las acciones que se emprenden en la escuela. Cobra un rol protagónico en la medida que recurrentemente se ofrecen no sólo descripciones respecto a él, sino además interesantes explicaciones e interpretaciones.

Con relación a la *valoración*, es decir, con los procedimientos de análisis llevados a cabo por el maestro para estimar las cualidades del alumnado en la escuela, podemos observar que desde una mirada inicial panorámica, es decir sin reconocer momentáneamente diferencias, el maestro valora al alumnado desde una perspectiva deficitaria en la medida que carece de valores, actitudes y

comportamientos mínimos pero necesarios para un adecuado desenvolvimiento al interior de la escuela. Esta valoración tiene como efecto y reproduce en consecuencia, una mirada compensatoria de la escuela que vimos anteriormente, representado en la función de enculturación y asimilación hacia la cultura hegemónica de la escuela. Como ya hemos hecho referencia a la valoración más amplia que el maestro hace de las culturas, nos centraremos en este apartado en abocarnos al lugar que el alumnado ocupa al interior de la escuela.

Entrevistador: Y como desde el punto de vista que tú mencionabas antes, como este sin sabor profesional de muchas veces estar en este tipo de escuela ¿Con qué dificultades tú te encontraste al trabajar con este tipo de alumnado?

Maestro: Yo siempre me encontré muy bien, desde el momento que entré. Supongo que como yo procedía de un barrio, donde esto no me era nuevo, no hubo nada que me sorprendiera. Me hacía mucha gracia el aprender su vocabulario, por ejemplo “Hace esto” “No, es que me da lache” “¿Me da lache? ¿Qué quiere decir me da lache?” “Me da vergüenza” Entonces estas cositas, pues llega un momento que tú hablas hasta como ellos “Sale que me da lache” “¿Cómo que te va a dar lache? ponte aquí” Y ahí ya es algo más cercano, están los gitanos y siempre te hablo más o menos de la cultura gitana, porque los nouvinguts o los extranjeros con alumnado extranjero no dan problemas, ya te de digo que se adaptan a todo. (EP_BS_J1_29.06.11)

Este fragmento correspondiente a la primera entrevista realizada es muy gráfico de lo que mencionábamos anteriormente, que existe una tendencia por parte del maestro a igualar «alumnos/as» con «gitanos/as», excluyendo del relato a las culturas igualmente minoritarias pero extranjeras, en la medida que éstas no generan problemas para el maestro. Por lo tanto es recurrente que cuando el maestro hace alusión al alumnado se esté refiriendo implícitamente al alumnado perteneciente a étnia gitana, en la medida que es éste el que capta la atención y el que genera problemas. Salvo contadas excepciones, el alumnado inmigrante queda fuera del campo discursivo del maestro.

Existe una mirada deficitaria del alumnado en la medida que por un lado una parte del alumnado (gitanos/as) carece de los hábitos necesarios para establecer continuidades entre la cultura familiar y la escolar, mientras que otra parte del

alumnado (inmigrantes) carece de las herramientas mediadoras básicas para la escuela.

Entrevistador: Para entrar un poco más en lo que es tú curso ¿Cómo ha sido tu experiencia? Ahora que ya ha pasado una semana que ya los dejaste ¿Qué recuerdos te quedan? ¿Qué te queda de esta experiencia de estar dos años con ellos?

Maestro: La verdad es que tenía ganas de acabar, queda feo, pero bueno. No digo que mi grupo sea mejor ni peor que otro, pero mi grupo es mi grupo y un grupo durante dos años desgasta, porque hay alumnado que son carne de cañón, que son de calle y no tienen ningún interés por aprender. No tienen hábitos y tú tienes una clase con un número importante de veinticinco y tienes cuatro que no quieren, pero los otros diez sí que quieren, pero los otros diez están a medias, entonces tienes que lidiar y ser como un torero, a ver por donde los llevas. (EP_BS_J1_29.06.11)

En este relato podemos ver que las dificultades de aprendizaje y del bajo nivel del alumnado gitano está asociado a las *dis/continuidades* entre la cultura escolar y dicha cultura, en la medida que el alumnado gitano no sólo tiene una cultura de calle, sino que además no presenta interés por el aprendizaje en la escuela. A su vez, la consecuencia directa de la falta de interés por aprender es el bajo nivel de logro en materia de rendimiento y la necesidad por tanto de la activación de una serie de procedimientos compensatorios al interior de la escuela como es la educación especial, el aula de acogida y los agrupamientos flexibles. Un poco más adelante, y siempre con relación al alumnado gitano, podemos observar lo siguiente:

(...) no valoran si es que han aprendido mucho o poco, o que puertas puede abrir eso en el futuro. Yo les he intentado crear expectativas de futuro en el sentido de que, si os vais al mercado pasarais frio, calor, mojareis, venderéis o no venderéis, pero si estudiáis y poder estudiar algo que os guste y montaros un negocio o trabajar para alguien, es una mejor calidad de vida, contar con un dinero a final de mes. Había una gitana aquí que me decía “Porque yo quiero tener coche, porque yo quiero comprarme ropa, porque yo quiero tener hijos”, eso sí que le gustaba, pero ese sacrificio a largo plazo es lo que ellos no están dispuestos a hacer, porque su cultura le lleva a otro lado. (EP_BS_J1_29.06.11)

Nuevamente aflora la explicación culturalista para la poca importancia que los aprendizajes promovidos por la escuela tienen para el alumnado gitano y la

tensión constante entre lo que la escuela propone y hace por un lado, y hacia dónde los lleva su cultura por el otro. Esta centralidad en las discontinuidades para explicar el fracaso del alumnado gitano y explicar al mismo tiempo el escaso interés por los aprendizajes, es utilizado también pero en su versión opuesta, para el caso del alumnado de procedencia latinoamericana, y que como ya hemos visto es el colectivo que mejor «se» adapta a la lógica escolar.

A ver, es que claro. Quitando los gitanos, casi todos los demás ya están habituados, saben a qué van al colegio. Van a aprender porque quieren estudiar, porque quieren tener un buen trabajo, ya saben que el colegio no es un comedor, no van a comer, ellos van a estudiar y lo tienen claro. Entonces, el tema de que te llegue un niño de otra cultura, y por ejemplo no sepa hablar catalán, y si es sudamericano tienes mucho ganado, o sea es un niño que se adaptará mucho muy fácilmente en general, al ritmo de la clase. (EP_BS_J3_19.02.13)

Aquí están sudamericanos que suben el nivel, suben el nivel, porque su educación es lineal, en línea recta, los padres suelen ser muy estrictos, siempre puede haber un caso puntual. (EP_BS_J1_29.06.11)

Finalmente tenemos al alumnado inmigrante no castellano-hablante sobre el cual existe también una mirada deficitaria, en este caso centralizada en las dificultades en el aprendizaje de la lengua vehicular pero que salvo ello, los procesos de adaptación se realizan de manera bastante exitosa, en la medida que comparten con los latinoamericanos una actitud positiva hacia la enseñanza:

(...) el que ellos tengan un déficit de lengua normalmente como han estado escolarizados y tienen una actitud positiva y favorable hacia la enseñanza, son niños que en matemáticas no salen del aula, sólo salen en lengua y se van al aula de acogida a potenciar la comprensión y la expresión de la lengua catalana. Entonces claro, están haciendo catalán, pero realmente están haciendo lo que les toca. (EP_BS_J3_19.02.13)

De lo anterior podemos ver que las dificultades de este subgrupo del alumnado son acotadas al ámbito lingüístico, no existiendo dificultades por tanto en aquellas materias/actividades que no implican un uso importante de la lengua, de acuerdo al maestro, como es el caso de matemáticas, plástica o música.

Es así como independiente del origen e independiente del grado de ajuste que el alumnado tenga hacia la cultura escolar (dominante), éste es percibido como deficitario con relación a alguna variable: hábitos, procedimientos o lengua. Ahora bien, que sobre todo el alumnado exista una mirada deficitaria –y una respuesta compensatoria- no significa homogeneizar sin embargo la manera de mirar las posibilidades de adaptación de cada tipo de alumnado. Dicho de otra manera, de acuerdo al discurso del maestro el alumnado latinoamericano posee déficits asociados al choque cultural entre su cultura de origen y la cultura escolar, pero que de ser compensados adecuada y oportunamente puede permitir una exitosa adaptación «de» este alumnado.

Aquí están sudamericanos que suben el nivel, suben el nivel, porque su educación es lineal, en línea recta, los padres suelen ser muy estricto, siempre puede haber un caso puntual. (EP_BS_J1_29.06.11)

Situación similar ocurre con la percepción que existe respecto a las posibilidades de éxito del alumnado inmigrante no castellano-hablante, las que están supeditadas al éxito en la adaptación a las medidas compensatorias ofrecidas en torno a la adquisición de la lengua vehicular. Lo anteriormente dicho nos lleva a plantear que las culturas minoritarias si bien son percibidas con rasgos divergentes hacia la cultura escolar, son vistas a su vez con la capacidad de adaptación necesaria para un adecuado desenvolvimiento en la escuela.

Lo anterior nos lleva a que las *dificultades* presentadas o atribuidas por parte del maestro al alumnado, vale decir los obstáculos que éste presenta para una adecuada adaptación a la escuela, varían en función justamente de su «capacidad» individual o cultural para sortear dichos obstáculos y desenvolverse exitosamente en la cultura escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que al interior de ésta se desarrollan. En términos generales podemos ver que para el alumnado de incorporación reciente las principales dificultades presentadas en la escuela giran para el maestro en torno al ámbito interaccional, se circunscriben a las relaciones que establecen con sus pares y que determinan por tanto sus posibilidades de inclusión al grupo curso.

(...) a nosotros se nos junta la inmigración que nos viene a medio curso, que el profesor te puede romper... pero tampoco es romper, es como que te viene un niño o dos niños nuevos más, y tienes que preparar faena para ellos. Porque en muchas ocasiones ellos no hablan Catalán ni Castellano, van unas horas al aula de acogida, que es el aprendizaje de la lengua en Catalán. Pero más que nada son los propios alumnos, son los propios compañeros los que hacen que la adaptación normalmente sea más difícil, es decir, hacer una escuela de alumnado gitano son muy sectarios, son muy de gremio, de grupo, ellos solos. Entonces que alguien venga de fuera, es como que no se quieren poner a su lado, ni quieren trabajar en equipo, todo tiene que ser propuesto por el profesor, como un poco entre comillas "obligado". Yo sugiero, para que terminen trabajando con esta persona, con esta niña que acaba de llegar, pero claro, es complicado. Y si miramos... eso a nivel de escuela, ahora a nivel del niño, tú coges a un niño Ruso y lo metes a un colegio donde tienen otras costumbres, otro clima, otro idioma, otro tipo de funcionamiento de un colegio, claro, para el niño propio es un bloqueo, es un bloqueo que puede durar de tres meses, cuatro meses, un año el bloqueo. (EP_BS_J2_21.10.11)

En cambio para el alumnado gitano las principales dificultades percibidas por el maestro se mueven en la línea de la disciplina y del mantenimiento de conductas consideradas apropiadas para el aula y la escuela. En nuestra segunda entrevista realizada y frente a la pregunta acerca de la participación de los diferentes actores (maestros/as, apoderados/as, alumnos/as) en la comisión que se encarga de ver lo relativo a la convivencia escolar se ofrece la siguiente explicación por parte del maestro:

Entrevistador: ¿Y en el caso de los alumnos?

Maestro: Bueno, es que a los alumnos también les queda muy grande todo esto, porque ellos al fin y al cabo no tienen que entender nada. Ellos saben que si tienen una mala actitud, una mala contestación o un mal comportamiento, pegan, insultan, tienen una falta grave. Eso está prohibido, a la tercera falta grave se les expulsa, esto es ilegal, se dice de palabra, nunca por escrito por ejemplo. Tú no puedes expulsar a un niño de primaria, pero tú tienes que marcar esa autoridad, si un niño que a lo mejor le ha pegado a un niño, ha arañado a otro, ha pegado a la profesora, no vale sólo con hablar, tiene que haber un castigo mayor. Entonces la acumulación de tres faltas es la expulsión, y a muchos padres es la manera en la que le duele, porque muchos padres van a vender y a lo mejor ese día no pueden ir a vender porque van con el niño o van a vender con el niño... (EP_BS_J2_21.10.11)

Si bien la pregunta por el alumnado no está dirigida a un subgrupo en particular, la respuesta que hace alusión a las faltas de indisciplina y al rompimiento de las

reglas que regulan la convivencia escolar está focalizada en el alumnado gitano, situación que inferimos a propósito de las consecuencias que para la familia gitana tiene o puede tener la suspensión de clases de un hijo/a. Es así como más allá de las dificultades que a nivel de escuela se puedan producir en relación a los problemas de enseñanza y al bajo nivel de los aprendizajes logrados, el ámbito conductual es aquel que mayor desgaste provoca en el maestro:

Bueno, es que esas son las dos partes, y es esa segunda, la de los valores y de los hábitos, la del respeto, la de la convivencia, la que te desgasta más. Porque se supone que los padres, esta base, les han inculcado los padres, y que tú, lo que te dedicas a hacer aquí es que ellos aprendan, que ellos evolucionen, que ellos vayan aprendiendo conocimientos, que vayan haciendo pruebas, “ahora he aprendido la reproducción humana” “ahora estoy estudiando la prehistoria” y tienes una poquito de cultura general, y escribes bien, y ya no tienes faltas de ortografía, y escribes en ordenador, a veces en libro, a veces en la libreta. Pero el problema que existe también es que a nivel conductual, de hábitos, esto es lo que desgasta, esto es lo que hace que la gente se plantee si sigue o no sigue, si está dispuesta a seguir así o no, este el detonante de que profesores se marchen, este desgaste. (EP_BS_J2_21.10.11)

La intervención anterior no sólo nos confirma el hecho de que gran parte de las dificultades atribuidas al alumnado gitano se correspondan con situaciones que tengan que ver con el ámbito conductual, sino que es significado por el maestro como una de las principales razones por parte del profesorado para buscar un nuevo contexto profesional. Finalmente podemos ver que una de las maneras de enfrentar y solucionar los problemas de disciplina por el maestro es desde la propia disciplina, aplicando sanciones mayores y que permitan, en el tiempo, ir inhibiendo este tipo de conductas en el aula.

Entrevistador: Más que una pregunta, es algo que me pareció ver y no sólo contigo, sino también en las clases de Yvonne, así que tampoco sé si fueron todas en la tuya, como mucho alumno castigado, enviado de otras aulas. Como María envía al niño no se cuanto a tu aula, porque ya no lo aguanta más, y de ponerlos parados. Como lo vi varias veces me llamó la atención, porque yo me pregunto ¿Será algo regular?

Maestro: Claro, no, no, no. Yo no suelo enviar niños fuera, es que ni me acuerdo. O sea yo a lo mejor lo que les digo es “Vete fuera, y cuando estés con ganas de aprender, de trabajar, de escuchar, entras”, eso sí que lo he hecho varias veces, pero el tema de coger al niño y llevarlo a otra clase, eso yo no lo hago. Porque lo que yo pienso es que si yo envío a ese niño afuera, a otra

clase, porque en ese momento me está molestando, creo que a nivel de autoridad es un flaco favor el que me hago yo. Ahora, cuando el niño viene a mi clase castigado, yo, porque yo velo ahí por mí, y es lo que te digo que a lo mejor es el boca o boca, la fama que tiene el Jordi o el referente, yo por ejemplo sí que les digo “Mira, de cara a la pared, y no te gires” o sea, que sepa que el que tengan que venir a mi clase castigado tiene una consecuencia. Si vienen con faena los pondré en una mesa a que trabajen solos, pero si la tutora no considera nada y que no aguanta más, yo lo pongo de cara a la pared. O sea, que ellos sepan que venir a mi clase tiene una consecuencia, no por su profesor, sino por mí, para hacerme querer yo en el sentido de decir: “¡Eh! Mira que con el Jordi no es gratuito, que es muy bueno, pero que también es muy malo”. (...) porque como allí el Jordi “hace bromas y me lo paso bien”, no, no, no, no, “Tú estás en mi clase, y mientras los míos se lo pasan bien, tú estás castigado así que vas de cara a la pared y no te muevas”. Pero claro, pues todo depende del profesor, ahora yo creo que se hace poco, pero había una época en que eran niños todas las clases, entonces llega un momento en que dices “Hombre, es que no puede ser”, claro el tutor, el maestro, el profesor ha de tener estrategias o recursos para montártelo, por arriba, por abajo, por la derecha, por donde quieras, pero debes buscarte recursos. (EP_BS_J3_19.02.13)

Muy relacionado con esta percepción indisciplinada, el maestro atribuye un rol importante al alumnado de etnia gitana en la génesis de los *conflictos*, entendidos éstos como situaciones problemáticas en que o bien exista la incompatibilidad de intereses por parte de algunos miembros del aula, o bien se aprecie la vulneración de algún derecho fundamental en las interacciones diarias. Aun cuando nuestras observaciones de aula nos demuestran lo contrario, en las entrevistas podemos apreciar una mirada muy restringida del valor de los conflictos:

Entrevistador: Y cuando tú decías que, al margen de eso, siempre hay conflicto. ¿Qué situaciones de conflicto se viven o las razones para entenderlo un poco?

Maestro: Bueno, como hay niños que a lo mejor sí que consideramos entre comillas, lo que podríamos considerar siendo niños, de racistas a lo mejor. Porque por ejemplo un hindú, un pakistaní, ya tiene un olor característico en el sentido de que cocinan mucho con especias, entonces a lo mejor para el alumno gitano, a lo mejor huele mal, y como para ellos huele mal ya hay un rechazo. Un rechazo puede ser “huelas mal” “apestas” “eres tonto”, te empujan, te rechazan, entonces son los conflictos. Normalmente ellos no provocan conflictos, lo que pasa es que ellos muchas veces reciben los conflictos.

Entrevistador: ¿Cuándo dices ellos, a quién te refieres?

Maestro: A los nouvinguts, son niños que llegan de un país que tiene una cultura nueva, un colegio nuevo, un profesor que no le entienden cuando hablan, entonces ellos generalmente se

sientan y no hacen ruido, trabajan en lo que tú les das. Ellos todavía no llegan a provocar un conflicto, una discusión con alguno, es el grupo el que provoca el conflicto, por lo que sea, por la manera de vestir, porque es introvertido y callado, eso también es aspecto de mofa o de burla. (EP_BS_J2_21.10.11)

De esta manera podemos ver que para el maestro no sólo son los gitanos/as los que «provocan» los conflictos entre los estudiantes, sino que al mismo tiempo se señala como una de sus fuentes principales las diferencias culturales primarias que presenta el alumnado minoritario inmigrante. Sin embargo no sólo es relevante conocer las partes involucradas y las fuentes del conflicto, sino que además la forma en que éstos se valoran e intentan resolver. Encontramos en el discurso del maestro una valoración más bien negativa del conflicto, y no como una oportunidad de diálogo e intercambio cultural, y que se resuelve básicamente a través de la intervención de un tercero: el propio maestro.

Yo he intentado ser muy práctico siempre, siempre intento poner ejemplos, y siempre intento echarles en cara cosas. Por ejemplo, en el colegio hay una norma que de nueve a once no pueden ir al lavabo, a no ser que sea una emergencia, y de once y media que acaba el patio hasta la una tampoco, este es un ejemplo absurdo, pero por ejemplo si yo a un niño lo dejo y luego veo que este niño se porta mal, yo lo llamo y le digo: “Luego quieres que yo me porte bien contigo”. Lo más importante desde mi punto de vista es interaccionar con los niños, con eso digo que no tenemos que dejar de ser sus amigos, sus colegas, que sí, pero sin dejar de ser también ser el profesor y el que es la autoridad y el que manda. Entonces, claro, yo intento sacarles cosas que yo he hecho, para que ellos sean conscientes de que lo que yo digo también sea de retorno, lo que yo les hago no es gratis, se tiene que devolver. Si tengo un niño que se va de excursión y ha traído dos euros, o los tres euros de la salida y no ha traído el papel de la justificación, entonces yo le digo: “Mañana es la salida, pero mañana a las nueve te lo dejo traer”, pero claro, si a lo mejor se porta mal, porque yo que sé, le pega a un niño tres días más tarde, yo le digo “Claro, tú te portas mal, y le pegas en vez de decírmelo a mí, pero yo que te tengo que dejar traer el papel de la excursión fuera de plazo” entonces intento negociar con ellos. (EP_BS_J2_21.10.11).

Si bien se reconoce en el discurso del maestro una intencionalidad por hacer de la resolución de conflictos un espacio dialógico y de negociación, vemos al mismo tiempo que denota un sentido inhibitorio, de intentar disminuir la presencia de conflictos, a partir del establecimiento y valoración de acuerdos instrumentales. Por lo tanto más que ofrecerse como oportunidades para favorecer el encuentro

intercultural y promover actitudes de curiosidad, interés o respeto a la diversidad, se refuerza la idea de evitar los conflictos con el objeto de luego obtener beneficios para ello.

En suma y como cierre del ámbito relativo al alumnado, nos detendremos en un aspecto que de manera transversal cruza el discurso del maestro, y que por tanto cobra una relevancia central. Nos referimos específicamente al *rol de la motivación* al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje, vale decir el grado de fuerza que mueve al alumnado hacia un determinado objetivo. De acuerdo a lo narrado, para el maestro la motivación es una cualidad que explica gran parte del éxito y del fracaso en la escolarización del alumnado minoritario y/o inmigrante. Si bien ya hemos hecho mención a otras variables/dimensiones que recursivamente son seleccionadas por el maestro para explicar dicho fenómeno –como la pertenencia cultural y las expectativas familiares de la educación- la motivación también ocupa un lugar primordial en el discurso explicativo del maestro. Tanto es así, que la motivación es un elemento que no sólo se mueve en la esfera discursiva del maestro, sino que conforma la base y sustento de una de sus estrategias predilectas en el trabajo con el alumnado, que es la negociación colectiva de los contenidos tratados en clase, como forma de aumentar el interés de los estudiantes. Lo vemos en el siguiente relato:

(...) yo este año he estado con el grupo C y es algo que desgasta mucho, porque es todo muy repetitivo, tienen que ser actividades muy variadas, muy cortas en el tiempo. En el tiempo no te hablo de dos semanas, sino de cada sesión, cada sesión tiene que constar de tres o cuatro partes, no pueden estar niños leyendo cuarenta minutos. En este colegio no pueden, pero es que a lo mejor me voy al centro de Badalona y a lo mejor tampoco pueden estar leyendo durante cuarenta minutos, porque no hay que olvidar que son niños, y los niños funcionan si se les motiva... y si lo pasan bien pues la enseñanza es mejor, porque un niño con cuarenta minutos leyendo se va a aburrir seguro, o sea va a ser duro. (EP_BS_J1_29.06.11)

La motivación aparece como un elemento ineludible para que el alumnado pueda trabajar adecuadamente en las tareas que él como profesor les da y para que se cumplan ciertos objetivos. Por el contrario entonces, aquellas actividades desmotivantes para el alumnado, que no logran conectarse con los intereses de

éstos corren el riesgo de tener un nivel de logro muy bajo o de recibir claras señales de resistencia, situación que describimos en el apartado de las observaciones de aula a propósito de las dificultades que entre el alumnado y la profesora de música se habían creado por falta de motivación en las actividades propuestas.

La motivación es un ámbito que para el maestro es manejable, se puede condicionar, se puede despertar. Sin embargo también es un ámbito que tiene límites y más allá de los cuáles todo esfuerzo docente, no tiene resultados favorables:

Entrevistador: Bueno, tú lo decías antes y lo repites ahora, que muchas veces hay cosas que a los alumnos no les gusta. Aspectos escolares o cosas que para su cultura no les agrada ¿Cómo lo recibes tú eso? El sentir que quieres o que tienes que pasar una determinada materia, pero que hay una especie de rechazo ¿Eso se puede modificar? ¿Depende de ti hacerlo?

Maestro: Bueno, yo soy libre. Siempre y cuando yo tenga una planificación de por qué lo hago, cómo lo hago y qué hago, a mí nadie me puede decir algo. O sea, el Departament d'Ensenyament³⁶ te da un libro que tiene todos los contenidos que tiene que saber un niño, de sexto de primaria en este caso, pero claro, en este cole somos conscientes de que no vamos a llegar a esa totalidad. Entonces yo elijo aquellos que... lo puedo hacer por votación, puedo decir en el área de naturales "¿Qué os gustaría?" Bueno, vimos la edad contemporánea, la de los descubrimientos y estaban bastante "Que bien, que esto" y el último tema que vimos fue la edad media, y para acabar les puse una película, una de Robin Hood, del príncipe y los ladrones, para que vieran la clase de la nobleza, la clase de la iglesia, los pobres, el campesino que tenía que pagar las tierras al señor feudal. Entonces claro, para ellos la información visual es la mejor manera de aprender, o sea todo lo que puedan ver, porque escribir cuesta mucho. Entonces en esto yo he tenido libertad absoluta de hacerlo y a ellos les ha encantado, les ha encantado y después de esto hay otro trabajo y seguimos hablando y seguimos diciendo y da mucha chicha, da mucho juego. Yo no tengo nada impuesto, hay un mínimo, claro pero si un niño no tiene compromiso y no tiene interés, por mucho que te esfuerces ese niño sale cero, sale blanco. Hay una parte que ya no depende de ti, ya puedes ser la re leche como profesor, de que como profesor dedicas dieciocho horas al día a prepararla, pero no da más de eso. (EP_BS_J1_29.06.11)

³⁶ Departamento de Enseñanza en castellano.

Esta libertad del maestro a la hora de escoger los contenidos a abordar, que se sustenta y legitima claramente sobre la convicción de que las capacidades de una parte importante del alumnado son inferiores al alumnado de otras zonas geográficas o de otras escuelas, da lugar a una de las principales competencias necesarias descritas por el maestro para desempeñarse en este tipo de contextos educativos, ámbito que retomaremos al describir nuestra última categoría de análisis relacionada con el rol y la labor docente.

5.2.5 Labor docente

En la categoría de «labor docente» hemos agrupado un conjunto de códigos que mantienen ciertas continuidades entre sí, continuidades que remiten tanto a las funciones que son declaradas como importantes por parte del maestro, funciones que sin embargo presentan diferencias de acuerdo al grado de formalidad y/o deseabilidad, así como continuidades que remiten al grado de importancia otorgado a la existencia/ausencia de ciertas competencias profesionales necesarias y que se constituyen como elementos importantes de caracterizar, describir y analizar como parte de las prácticas discursivas del maestro en un contexto educativo multicultural.

Por *funciones básicas* de la labor docente entendemos aquellas tareas y roles que de acuerdo al maestro corresponden a lo mínimo imprescindible, es decir, a aquello que corresponde realizar en calidad de maestro por el hecho de trabajar en un contexto educativo de las características de la escuela en la cual hemos trabajado. En la medida que estas funciones básicas de la labor docente son difícilmente separables de lo expuesto en el apartado correspondiente a las funciones de la escuela, remitimos al lector a hacer una lectura complementaria a ello.

En la medida que asumimos que el mapa no es el territorio (Bateson, 2004) podemos pensar que en lo que va de este trabajo, ya contamos al menos con un cierto *bosquejo discursivo* de lo que para el maestro significa trabajar en un

contexto escolar multicultural con una alta presencia de alumnado de etnia gitana y de alumnado perteneciente a otros colectivos inmigrantes y/o minoritarios. Dentro de ese contexto discursivo, de ese mapa llamado Baldomer Solà, una de las funciones principales para el maestro en tanto maestro, es la de actuar como «modelo», función que se convertirá además –como veremos más adelante- en una de las principales competencias profesionales para desenvolverse exitosamente en el plano profesional. Para el maestro la función de modelo, el actuar como un arquetipo de persona resulta central en el discurso, no sólo referido al alumnado y sus familias, sino además para el propio profesorado novel. Más allá del logro de ciertos estándares de aprendizaje por parte del alumnado, situación que ya ha quedado corroborada como una prioridad de segundo orden, lo importante para el maestro, el éxito de su ejercicio profesional se juega en sentirse un prototipo de ciudadano, y la posibilidad de convertirse en tal pasa por construir inicialmente un escenario de autenticidad y verosimilitud:

Bueno, la verdad es que se está trabajando en todo esto. Ya te digo, que como el equipo directivo es nuevo, se está trabajando en todo esto y se está simplificando mucho qué es lo que hay que aprender con este tipo de alumnado. Porque está claro que no puedes llegar a los mismos objetivos, a los mismos contenidos de otros colegios, de otro entorno. Entonces qué es lo que nosotros consideramos lo mínimo que tienen que hacer, esa es la pregunta que nos hacemos y que ahora estamos a punto de acabar. (EP_BS_J2_21.10.11)

Es que la forma de ser que tú eres, hace mucho. Yo intento transmitir confianza, que el niño tenga confianza en mí, tranquilidad y que sobre todo credibilidad, no es que te diga que yo no les he mentado nunca, claro que les he mentado, pero siempre han sido mentiras justificadas... (EP_BS_J2_21.10.11)

Sobre la base de ser considerada una persona «creíble» el maestro se enfoca en intentar promover entre sus alumnas y alumnos una visión instrumental de la escuela, vale decir, que ésta sea percibida como una condición necesaria para el logro de objetivos ulteriores. Por lo tanto más que intentar cambiar justamente la forma en que transcurren y son significados por tanto los procesos educativos para un alumnado no prototípico (catalán de clase media), se intenta cambiar la percepción que de la escuela y la cultura escolar existe para una parte importante de dicho alumnado.

Por cosas así yo sí que intento ser mucho más práctico, digo “¿Qué preferís, estar en algún mercado vendiendo ropa? Que si hace sol o hace frío, y que tenéis que estar ahí y que algún día vendes más o vendéis menos, ¿o preferís estar en alguna peluquería cobrando vuestro dinero o cobrando su mes de vacaciones o arreglando coches o de cajero o yo que sé?” Alguno que estudiara y llegará a abogado, yo intento hablar de cosas así, prácticas. (EP_BS_J2_21.10.11)

Aun cuando hemos visto por el propio relato del maestro que existe una flexibilidad y autonomía en la elección de los contenidos a abordar y en las metodologías a implementar, lo cierto es que dicha autonomía no se pone al servicio de obtener a partir de las experiencias del aula, aprendizajes significativos que se conecten tanto con los aprendizajes previos como con los intereses actuales del alumnado. Esa despreocupación por parte del maestro en la significatividad y la pertinencia de los aprendizajes explica en parte el hecho de que el maestro destine más tiempo y energías a intentar convencer de las bondades y los beneficios de esforzarse por aprender lo que la escuela enseña, en vez de destinar esos mismos recursos a buscar un punto de encuentro entre las culturas minoritarias del alumnado y los aprendizajes seleccionados y esperados por la escuela y el profesorado. Esto lo vemos claramente cuando el maestro se refiere a la selección de los contenidos referidos a la asignatura de *medio social*, en la que los temas seleccionados hablan más de los intereses de la cultura dominante que de la diversidad cultural o de los intereses de las culturas minoritarias:

Entrevistador: Eso sería como el rediseñar los contenidos.

Maestro: Exacto, sí. Es decir, de todo lo que un niño tiene que aprender, qué es lo que consideramos nosotros lo más importante.

Entrevistador: Y como puntualmente... ¿Qué cosas se han agregado? Más allá de la dificultad, el nivel de dificultad.

Maestro: Por ejemplo en Medio, según el libro, según las unidades didácticas, pues no sé si hay doce temas, y nosotros seleccionamos cuatro. Trabajamos con proyectos y esos cuatro repartidos durante todo el año. Los nuestros es la prehistoria, Cataluña, energías renovables, que consideramos que es un tema importante, pero por ejemplo, el aparato reproductor nosotros ni vamos a hablar, porque luego llegarán a Primero y seguro que lo vuelven a ver. (EP_BS_J2_21.10.11)

Muy en la línea de lo planteado, una segunda función básica dentro de la labor docente que para el maestro tiene una connotación relevante es la de actuar como «mediador cultural», en la medida que gran parte de sus tareas pasan por acercar la cultura catalana dominante a los alumnos y alumnas pertenecientes a culturas minoritarias, o lo que es lo mismo, de acercar las culturas minoritarias al imaginario social de la cultura catalana dominante. Si bien ya hemos identificado este relato al momento de describir las funciones que para el maestro desarrolla la escuela, hay elementos discursivos que nos permiten delimitar esta función de acercamiento a la cultura dominante desde el rol de maestro. Veamos los siguientes relatos del maestro en los que describe el momento exacto en el que llega a la escuela un volumen importante de alumnado perteneciente a etnia gitana:

Podríamos decir que era un colegio normal (el Baldomer Solà), porque la zona de gitanos es más hacia la autopista. Ahí había un colegio que se llamaba Bori i Fontestà, este colegio llevó a cabo una metodología demasiado flexible, los niños podían entrar a la hora que quisieran, no había libros. Y es como que a este tipo de culturas tú los tienes que ir marcando, tienes que poner límites, porque ellos no tienen límites. Yo a mi hija a lo mejor, con un año y medio, entre las siete y las nueve se duerme, ellos si son las doce un niño de diez años... yo creo que a las doce no toca que esté viendo la tele, si me apuras en verano, pues verano es verano, pero un día de cada día que esté hasta las once y media jugando en la calle y ya allá cenado y que luego se vaya a la cama sin duchar, o sea no hay hábitos. Este colegio, llegó un momento que los niños sólo iban a comer, porque tenían beca, iban a comer y volvían, ¿Qué pasó? Ese colegio cerró y esa gran masa de alumnado de etnia gitana llegó a este colegio. (EP_BS_J1_29.06.11)

(...) Es una cosa que no he vivido, por lo tanto yo tengo información de lo que me han contado. Es un colegio (hablando del Bori i Fontestà) que era de etnia gitana básicamente, además está en la zona más gueto de San Roque, y bueno por el “pobrecitos, vamos a adaptarnos que...”, todo se fue deformando y todo fue yendo a peor. Si un niño llega a las nueve y media o diez no pasa nada, no, no sí que pasa, su horario es a las nueve, bueno pues hoy no te quedas a comer, claro pero que el comedor es algo, que los niños no comen. Pero claro, si tu no pones unos límites, el niño por ejemplo venía a las diez y media o a las once, o venía a las doce o venía a la una y venía al comedor, “no, no dejémoslo comer, porque él no come en su casa” Bueno, vale, pues entonces es algo que se fue deformando poco a poco... (EP_BS_J3_19.02.13)

Vemos en esta doble cita la explicación dada por el maestro no sólo de cómo el Baldomer Solà se convierte en una escuela abiertamente de gitanos, lo que la hace perder la categoría de «normalidad», sino que además se explica el fracaso de otra escuela del barrio. De acuerdo al maestro el fracaso de la escuela Bori i Fontestà está directamente relacionado con el hecho que fue una escuela que intentó adaptarse a la o las culturas del alumnado –a través de una flexibilidad horaria por ejemplo- y que terminó por perder el horizonte educativo, llevando finalmente a la administración al cierre de ésta.

Más allá de la veracidad o del grado de ajuste de la explicación del maestro a lo que ocurrió realmente, lo relevante para efectos de este apartado es que el maestro ve la escuela –y por tanto su labor- como una forma de poner límites a las prácticas culturales propias de una parte del alumnado, como un espacio para modelar y «pulir» ciertas conductas que se consideran impropias para la cultura escolar, pero que en concordancia con ello se consideran poco adecuadas también en el contexto social mayor. La misión del maestro se convierte como ya habíamos anticipado en una mediación cultural entendida no como un diálogo, sino como un puente –de una vía- hacia la cultura hegemónica.

De manera complementaria a estas funciones básicas de «modelo» y de «mediador cultural» aparecen otras que si bien no son reconocidas como propias del ejercicio profesional, se asumen como *funciones adicionales* al trabajar en contextos multiculturales con un alumnado compuesto fundamentalmente por étnia gitana y proveniente de familias inmigrantes. Estas funciones adicionales son descritas en el discurso del maestro como tareas con las que no se relaciona el rol tradicional de maestro de escuela; son tareas que hacen emerger roles docentes que el maestro no reconoce como parte de lo esperable o lo que implícitamente se espera de él en tanto maestro. En consecuencia, son funciones que son valoradas no sólo negativamente, sino que además son vistas como elementos que entorpecen el desarrollo de las funciones básicas y son percibidas por tanto como funciones que impiden muchas veces conseguir y cumplir los objetivos que la escuela y el profesorado se proponen desde el punto de vista de la escolarización.

La profesión como maestro, y hacerlo desde Quinto y Sexto, no te hablo ni desde Primero, es una labor como maestro que yo entiendo que a lo mejor te desmotive, porque no pueden seguir el nivel. Tu como maestro que como persona que quieres enseñar y que quieres ver como los niños evolucionan a nivel académico, de que saquen buenas notas, de que hagan evaluaciones a todo nivel de Cataluña y que las notas suban, esto te frustra, porque tienes que hacer mucho cada día de bombero, tienes que ir apagando fuegos. Un conflicto aquí, un conflicto acá, una pelea o una discusión con otro profesor, entonces que desgasta y otro que limita el avance, de los diferentes temas y de las diferentes asignaturas. Entonces, claro ésta es la parte mala... (EP_BS_J2_21.10.11)

Una primera dimensión que es reconocida por el maestro como una función adicional tiene que ver con la creación de climas armónicos y de gestión de la convivencia al interior de la escuela. Aun cuando ya hemos visto que para el maestro la escuela tiene un fuerte rol de enculturación y que por tanto lo pedagógico y el logro de ciertos estándares de aprendizaje pierden protagonismo, de todas formas se reconoce que son justamente los ámbitos de la convivencia, la resolución de conflictos así como el mantenimiento del orden y la disciplina aquellos ámbitos que impiden dedicarse con mayor profundidad al ámbito pedagógico.

Entrevistador: Y el tema de los valores ¿Cómo se aborda? Porque me imagino que por un lado está el tema de más contenidos, pero también hay otro rol de la escuela, donde hablamos de la educación o el rol de la escuela en la sociedad, como el tema de ciertos principios o valores ¿Cómo se aborda?

Maestro: Bueno, es que esas son las dos partes, y es esa segunda, la de los valores y de los hábitos, la del respeto, la de la convivencia, la que te desgasta más. Porque se supone que los padres, esta base, les han inculcado los padres, y que tú, lo que te dedicas a hacer aquí es que ellos aprendan, que ellos evolucionen, que ellos vayan aprendiendo conocimientos, que vayan haciendo pruebas, "ahora he aprendido la reproducción humana", "ahora estoy estudiando la prehistoria" y tienes una poquito de cultura general, y escribes bien, y ya no tienes faltas de ortografía, y escribes en ordenador, a veces en libro, a veces en la libreta. Pero el problema que existe también es que a nivel conductual, de hábitos, esto es lo que desgasta, esto es lo que hace que la gente se plantee si sigue o no sigue, si está dispuesta a seguir así o no, este el detonante de que profesores se marchen, este desgaste. (EP_BS_J2_21.10.11)

En la medida que la convivencialidad en la escuela es vista como un problema añadido, para el maestro no corresponde a un aspecto que sea «esencialmente»

parte de las funciones o de las tareas de las que el maestro deba hacerse cargo. La convivencia en consecuencia es conceptualizada más como un problema añadido que como un objetivo educativo para la escuela, lo que tiene como consecuencia el desgaste profesional y, desde el punto de vista del maestro, la rotación profesional en la escuela. En el siguiente relato vemos claramente cómo para el maestro hay situaciones que no corresponden a la labor de maestro:

Entrevistador: Y tu experiencia en esta escuela, a partir de este tipo particular de barrio, tipo particular de alumnado, en tu experiencia particular ¿Es muy difícil? ¿Cómo ves el articular esta parte de la convivencia, de ciertos principios, ciertos valores, promover ciertas interacciones, con la parte más curricular?

Maestro: (...) Es que esta unión es muy difícil, muy difícil, y es el tema conductual que te desgasta, no es el tema académico, porque tu puedes entender que a un niño le cueste más, que a otro le cueste más, uno tenga un nivel más alto, uno tenga un nivel más bajo, eso se entiende perfectamente. Pero cuando tú ves que tira el chicle y te retan, y tiran una parte del chicle y tienen la otra en la boca, cuando saben que no se puede traer chicle, y luego a lo mejor te giras y escuchas que hacen una pompa con el chicle. Estas son las cosas con las que te digo que hay profesores que dicen: “No entra en el sueldo, yo soy profesor no tengo que hacer de padre, yo tengo mis hijos” y se marcha.

Directamente relacionado con lo anterior, con la existencia de situaciones que no entran en el sueldo del maestro, es la función de «asistente social» que se debe desempeñar en algunos casos. Ya hemos hecho alusión a este ámbito cuando nos referimos a las funciones atribuidas por el maestro a la escuela, donde pudimos ver que una de ellas correspondía a la función de «guardería» y de «nicho protector» ante algunas situaciones de vulnerabilidad social del alumnado. Sin embargo que hayamos planteado, siguiendo la línea argumentativa del maestro, que ésta sea percibida como una de las funciones principales de la escuela no desconoce el hecho de que sea percibida como una función adicional y que al mismo tiempo sea la que mayor conflicto identitario provoque en el maestro. Aun cuando el maestro valora positivamente su experiencia en la escuela, no deja de reconocer justamente esta función asistencialista como problemática:

A mí el desafío que se me plantea es que me gusta. Como me gusta este ambiente, pues no me planteo ni irme, no me planteo ni nada, pero yo entiendo que hayan maestros que digan “A mi

dar clase y que yo tenga que parar la clase, y que los niños no te hagan caso y que un padre te grite, y esto no entra en el suelo, me voy a otro sitio”, yo lo puedo entender. Pero claro, cuando tú eres capaz de reconducir un grupo para que le vaya bien, que hables con los padres y ves una evolución, aunque es muy pequeña, van muy poco a poco. No quiero decir que esta escuela sólo sea la labor social, pero que la labor social es muy importante, sí. (EP_BS_J2_21.10.11)

Refiriéndose a la situación puntual de una alumna inmigrante podemos ver cómo opera desde el rol docente la función de asistente social en la medida que hay una preocupación por problemáticas que si bien no guardan en principio relación con la escuela –en términos de sus funciones principales-, sí afectan la situación de esta alumna al interior de ella.

Francesca decide repetir por una cuestión social, porque no tenían comida en casa, y porque en el cole estaba bien cuidada, y en ese verano Francesca da un salto, se convierte en mujer. Comienza a faltar al cole, comienza a faltar al cole, comienza a faltar al cole, hasta que llega un día que nos dicen que se ha casado, que vive en Trinitat Vella y que está embarazada. Este año los niños ya no estaban escolarizados, los hermanos, todos fuera del cole, ya no están ni en el barrio. Por eso te digo, que en este caso ya no era tan importante el aprendizaje en sí, sino el adaptarse a una vida, una manera de vivir que ella no estaba acostumbrada. Es como, el caballo de batalla que era para los gitanos, a lo mejor es que estudien, que le den importancia al colegio, pues esta niña no estaba en esto, estaba todavía más abajo, en cómo yo puedo vivir. Es como otro estamento. (EP_BS_J3_19.02.13)

De hecho y anticipándonos al trabajo de discusión de los resultados en torno a esta parte del análisis, podemos observar que esta función adicional explica parte de las interacciones entre el maestro y la alumna que fueron descritas en el apartado de análisis de las observaciones de aula, encontrando un claro y sistemático vínculo afectivo hacia ella por parte del maestro, a pesar de - o como forma de compensar- las dificultades observadas en éste para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta alumna.

Finalmente dentro de las *competencias profesionales* agrupamos un conjunto de aptitudes y capacidades que deben estar presentes y/o desarrollarse para ejercer profesionalmente –de manera exitosa- en un contexto profesional de las características de la escuela en la que el maestro se desempeña. Si bien estas

competencias presentadas no obedecen a un listado exhaustivo, son reconocidas por el maestro como las principales y son por tanto las seleccionadas y explicadas a través del discurso.

(...) pues para estar en este colegio tienes que tener un perfil para trabajar aquí. Es que no todo el mundo, yo llevo cinco años y entre substitutos, interinos, profesores interinos y profesores definitivos que se han marchado han sido tantos, han sido tantos los que han pasado por aquí, y gente que se ha quedado, pero mucha gente ha saltado. Para mí esta escuela a nivel de profesorado tiene una vida entre tres años a cinco años, de dos a cinco años, hay gente que se marcha en dos, hay gente que se marcha en cinco, hay gente que se marcha en tres, el que sigue luego de cinco años es porque les gusta donde está. (EP_BS_J2_21.10.11)

Una primera competencia profesional relevante para el maestro es la «conexión» que se define como la capacidad de establecer un acercamiento cultural hacia el alumnado, de manera de establecer continuidades y derribar de esta manera, barreras que impidan el establecimiento de vínculos y de canales de comunicación entre maestro y alumno/a.

Entrevistador: Y si tú tuvieras que contarle a alguien cómo es esta escuela, a alguien que no la conozca. Tú le dices, mira yo trabajo en una escuela que está en un barrio ¿Cómo lo explicarías?

Maestro: Yo para mí, les diría es un cole divertido. Divertido por qué, por los gitanos sobre todo, porque yo te digo, eso no significa que no tengas que ser lo más profesional posible, pero que cada día hay algo nuevo. Su manera de... esto te digo siempre si es que el maestro conecta con el grupo, si el maestro no conecta con el grupo, pues ese es un gran problema. Pero si conectas con el grupo, son muy salados como dicen ellos, tienen salidas muy recurrentes, muy de calle, muy de criarse en la calle. Yo le diría a ese compañero o compañera que lo primero es que hay que conectar con el grupo, esto es lo más importante, a partir dar el máximo para que ellos aprendan el máximo. Pero sin llegar a saturarlos, porque es que si no... yo he tenido en este año un conflicto con tres líderes que eran: una líder era de nivel bajo, pero los otros dos eran de nivel alto, entonces cuando estos tres yo no los tenía a mi lado, a favor mío, yo tenía un conflicto en la clase, porque los líderes buenos me desmontaban a los buenos y la líder mala me desmontaba a los malos. Claro, yo podría decir que este grupo ha sido difícil en este aspecto, pero por lo demás es un nivel más bajo, conectar con ellos es lo más importante, entender su cultura y su forma de hacer, eso no significa reír de todo lo que ellos hacen. (EP_BS_J1_29.06.11)

Lo primero que llama la atención de este relato es que si bien se está preguntando por una descripción de la escuela a un supuesto/a interlocutor que la desconoce,

rápidamente se pasa de ella a dar recomendaciones a un supuesto interesado en trabajar en ella. Luego, un segundo elemento interesante de esta narración es el hecho que dichas recomendaciones de conexión se realizan tomando como centro de referencia al alumnado gitano, con lo cual se deja de lado una recomendación más genérica o inclusiva de manera que también corra para el resto del alumnado que no pertenece a la etnia gitana pero que sí lo hace respecto a otros grupos minoritarios. Independiente de ello, la capacidad de conexión se entiende como la capacidad de interesarse en la cultura minoritaria, saber el por qué hacen lo que hacen, condición básica –pero no suficiente por cierto- para eliminar los prejuicios y los estereotipos. Esta conexión la vemos expresada cuando el maestro señala un momento –de aprendizaje de la cultura gitana- en el que comienza a utilizar expresiones propias del lenguaje utilizado por ellos, pero no necesariamente usados dentro de la cultura catalana:

Me hacía mucha gracia el aprender su vocabulario, por ejemplo “Hace esto” “No, es que me da lache” “¿Me da lache? ¿Qué quiere decir me da lache?” “Me da vergüenza” Entonces estas cositas, pues llega un momento que tú hablas hasta como ellos “Sale que me da lache” “¿Cómo que te va a dar lache? ponte aquí” Y ahí ya es algo más cercano. (EP_BS_J1_29.06.11)

Esta necesidad de conexión con el alumnado es visto por el maestro como algo que incluso trasciende o debería trascender la relación maestro-estudiante, incorporando o ampliando la conexión hasta la privacidad del ámbito familiar:

Lo primero es la relación con tus alumnos, si tu conectas con tus alumnos y ellos llegan a casa y cuentan: “Mi profe es simpático, nos hace trabajar, cuando se enfada es muy duro”, pero que haya un poco de normalidad en la relación y que el niño habla bien, ahora tienes que conectar y enganchar con ellos, sino con los padres no llegas. Eres el pesado de Inglés, eres el no sé qué, el no sé cuánto, esto es importante. (EP_BS_J2_21.10.11)

No basta con establecer una buena conexión con el alumnado, sino que además hay que lograrla con las familias pues de lo contrario se levanta una muralla imaginaria que entorpece la comunicación y el diálogo. Muy de la mano con la conexión resulta relevante para el maestro promover la «reciprocidad» en las relaciones, vale decir, el establecimiento de un sistema medianamente normado de

intercambios que permita no sólo mantener la armonía de las interacciones maestro-alumno y permitir el cumplimiento de las obligaciones, sino que además favorecer el desarrollo de grados de horizontalidad en la relación y en la toma de decisiones.

Entrevistador: Si a ti te pidieran, a partir de tu experiencia de estos años, hacer algunas recomendaciones a las profesoras que tú me comentabas recién que han llegado este año y que probablemente puede que lleguen el otro ¿Qué recomendaciones les darías tú, para desempeñarse como un buen profesor en esta escuela? Si te dicen “Jordi, yo quiero ser muy bueno en esta escuela ¿Qué les recomendarías tú? ¿Qué tendrían que hacer o dejar de hacer?”

Maestro: Lo primero es conectar con ellos, dar con ellos. Conectar con ellos no significa ser su colega y darles las gracias y dejarles hacer lo que les dé la gana, pero que vean que tú eres la autoridad, pero que es como una cuerda... lo explico así muy bestia, la pones en el cuello y si ellos se portan bien van sueltos, tú con la cuerda, pero si ellos en algún momento se desvían, tú también puedes tirar para reconducir esa cuerda. Entonces ¿Cómo?, pues hay que hablar con ellos, ser entre amigo y profe, y entenderles y hacer la vista gorda en algunas cosas para que luego tu les puedas echar en cara cosas, para que ellos digan “A es que por mí hizo esto, entonces yo también debería hacer esto”. Entonces, si tú también vienes con la autoridad, el “Yo mando y ordeno”, sería un fracaso. (EP_BS_J2_21.10.11)

La reciprocidad aparece entonces como una competencia fruto del aprendizaje dado por los años de experiencia en el que el uso –o abuso- de la autoridad para tomar decisiones o para exigir al alumnado un determinado comportamiento, puede resultar un mal negocio en la medida que activa los resortes de la resistencia cultural que puede llegar incluso a peores consecuencias que la decisión de distribuir el poder y horizontalizar la toma de decisiones. Por el contrario, el recurso de la reciprocidad que moviliza tanto la reflexión como la empatía, es visto como un poderoso recurso para lograr adhesión y responsabilidad:

Yo he intentado ser muy práctico siempre, siempre intento poner ejemplos, y siempre intento echarles en cara cosas. Por ejemplo, en el colegio hay una norma que de nueve a once no pueden ir al lavabo, a no ser que sea una emergencia, y de once y media que acaba el patio hasta la una tampoco, este es un ejemplo absurdo, pero por ejemplo si yo a un niño lo dejo y luego veo que este niño se porta mal, yo lo llamo y le dijo: “Luego quieres que yo me porte bien contigo”. Lo más importante desde mi punto de vista es interaccionar con los niños, con eso digo que no

tenemos que dejar de ser sus amigos, sus colegas, que sí, pero sin dejar de ser también ser el profesor y el que es la autoridad y el que manda. Entonces, claro, yo intento sacarles cosas que yo he hecho, para que ellos sean conscientes de que lo que yo digo también sea de retorno, lo que yo les hago no es gratis, se tiene que devolver. Si tengo un niño que se va de excursión y ha traído dos euros, o los tres euros de la salida y no ha traído el papel de la justificación, entonces yo le digo: “Mañana es la salida, pero mañana a las nueve te lo dejo traer”, pero claro, si a lo mejor se porta mal, porque yo que sé, le pega a un niño tres días más tarde, yo le digo “Claro, tú te portas mal, y le pegas en vez de decírmelo a mí, pero yo que te tengo que dejar traer el papel de la excursión fuera de plazo” entonces intento negociar con ellos. (EP_BS_J2_21.10.11)

La «negociación», tercera competencia de la que ya algo habíamos dicho con relación a la forma predominantemente utilizada por el maestro para resolver los conflictos, aparece bajo una nueva modalidad, esta vez centrada en la toma de decisiones relativas a los contenidos abordados, a las metodologías empleadas y a la distribución del tiempo. Negociar es visto por el maestro como una habilidad necesaria para lograr acuerdos con el alumnado de manera de no imponer la autoridad, lo que puede tener la virtud no sólo de aumentar la probabilidad de éxito de una actividad, sino además de aumentar el grado de motivación e interés en ésta, en la medida en que se participó en su configuración.

En el nivel de aprendizaje que es bajo, tienes que bajar el listón y hay que repetir mucho las cosas, y hay que ser variado, hay algo que hay que hacer, pero tienes que negociar con ellos. Por ejemplo, el grupo en el que estaba hace dos años les gustaba mucho el ajedrez, a éste les gusta mucho las cartas. Entonces yo les digo “Bueno, yo les dejo media hora para jugar a las cartas, pero durante la primera hora tenemos que hacer esto ¿Vale?” Llegamos a un acuerdo, negociamos. (EP_BS_J1_29.06.11)

En otro momento se describe de la siguiente manera:

Sí, lo que pasa es que yo personalmente desde mi clase yo lo hago, yo negocio con ellos. Yo no sé si cuando tú estuviste haciendo la observación, pero yo hay veces que negocio “Si queréis esto, hay que hacer esto”, o sea que sepan que si hacen esto, tienen la recompensa por otro lado. A lo mejor te encuentras algún profesor “No, porque ellos tienen que venir acá a estudiar, predispuestos, que no hay que negociar nada” Bueno, pues yo creo que esto es un error... (EP_BS_J3_19.02.13)

La negociación es utilizada por el maestro como una manera de generar interés por contenidos y/o actividades que probablemente de manera natural no lo produciría, en la medida que el hecho de abordar ciertos contenidos o realizar ciertas actividades tiene como contraparte, como resultado un premio para el alumnado. Dicho de manera distinta el modelo de negociación propuesto por el maestro no opera sino por el reforzamiento positivo de aquellas conductas que se quieren mantener, una lógica conductista que al parecer rinde frutos que otras teorías del aprendizaje serían incapaces de lograr. Finalmente y desde nuestro punto de vista la competencia más importante para el maestro es el establecimiento de un «vínculo afectivo» con el alumnado, sin el cual todo esfuerzo en materia de educación en contextos multiculturales sería tiempo perdido. Algo que ya habíamos destacado en el análisis de las observaciones de aula por la potencia de las escenas en las que esta competencia se puso en juego, al que llamamos en ese contexto *affidamento*, vuelve a aparecer ahora también de manera potente y recursiva desde el punto de vista discursivo en el maestro.

Entrevistador: Y ¿cómo se expresa esa conexión, conectar con este tipo de alumnado en el aula misma? En el sentido de cómo implica una comprensión cultural o un acercamiento.

Maestro: O sea, quieres decir cómo llegar a esto, cómo llegar a esta conexión, cómo conseguirla.

Entrevistador: ¿Cómo en qué se expresa esa conexión en el aula? Porque tú dices, hay que conectar con los estudiantes.

Maestro: ¿Cómo la noto yo quieres decir?

Entrevistador: Sí.

Maestro: Yo la noto en el control de la sesión, no hace falta que grite, que repita las cosas. Porque sí que son niños y a veces hay que decir las cosas dos o tres veces, pero con sólo la mirada ya sabes, ya saben ellos que se están pasando de la línea. Además, esto se demuestra también en el cariño, no sé si viene a cuento, pero yo te cuento. Llevo de baja tres semanas, el sábado me hace una llamada un desconocido, un número oculto, lo cojo, no me contesta, cuelgo. Me vuelven a llamar y eran mis niñas de clase, y me dicen: “¡Jordi! Que te echamos mucho de menos. Que la paya que nos han puesto tuya no nos gusta, que te quiero mucho, que te queremos mucho, que vengas ya”. Y yo les pregunto: “¿Cómo tenéis mi teléfono?”, “Lo hemos robado entre los papeles de no sé qué”, me dijeron. Claro, a mí personalmente no me supo mal que consiguieran mi teléfono, aunque si me estuvieran llamando cada cinco minutos a lo mejor les diría algo, pero a mí me parece hasta bonito. Que se busquen la vida, porque tienen la necesidad de hablar con su profesor, y eso quiere decir que mi manera de ser y mi manera de hacer han calado entre ellos, no digo entre todos, es muy difícil que tengas una mayoría absoluta, pero sí lo digo entre casi

todos. Sí que a lo mejor está este sentimiento de cariño, de estima, de decir: “Que necesitamos saber de él, qué le pasa”. (EP_BS_J3_19.02.13)

La importancia dada al ámbito afectivo-relacional, al trato personal con el alumnado llega a tal punto de valoración que es significada como una de las cosas importantes creadas o al menos promovidas por él en la escuela, de manera que otros aspectos más tradicionales como el logro de aprendizajes básicos en determinados ámbitos, cobra un lugar secundario.

Entrevistador: Para entrar un poco más en lo que es tú curso ¿Cómo ha sido tu experiencia? Ahora que ya ha pasado una semana que ya los dejaste ¿Qué recuerdos te quedan? ¿Qué te queda de esta experiencia de estar dos años con ellos?

Maestro: La verdad es que tenía ganas de acabar, queda feo, pero bueno. No digo que mi grupo sea mejor ni peor que otro, pero mi grupo es mi grupo y un grupo durante dos años desgasta (...) Cuando han marchado, no estoy contento, pero esto descansado, como diciendo “Se cierra una etapa, mi trabajo y mi labor se han acabado”. Qué pasa ahora, pues que quedan los recuerdos, recuerdos muy buenos, y yo me encuentro alumnos de hace dos años atrás de los que dejé y nos damos dos besos, sobre todo con los chicos. Las chicas ya son más reticentes, yo tampoco voy a darle dos besos a una ex alumna mía, si me viene a saludar entonces sí, pero si me hace hola con la mano (...) Entonces, quedan buenos recuerdos y para mí, para ellos yo sé que pasará el tiempo, quizás pasan diez años y escuchan Jordi dirán “Ah, yo tenía un profesor que se llamaba Jordi y me hacía reír mucho y lo pasaba bien” Pero lo que queda es el trato personal, no valoran si es que han aprendido mucho o poco, o qué puertas puede abrir eso en el futuro. (EP_BS_J1_29.06.11)

Esta centralidad del vínculo afectivo no sólo es señalada como un aspecto importante por parte del maestro, sino que además es señalada como un “estilo docente” que es valorado por el propio alumnado, incluso años después de haber dejado de pertenecer al curso del maestro. Esta virtud por parte del maestro en otorgar un rol importante al aspecto afectivo de las relaciones entre él y el alumnado es visto como algo que incluso es valorado a nivel de escuela y que es tomado como modelo por el resto de los maestros:

(...) yo después de seis años, además de que lo veo, lo siento y lo percibo, o sea que yo soy un referente, por qué, porque se habla de mí, y yo ya sé cómo se habla de mí. Se habla bien, pero también de coletilla por atrás se dice: “Oye, pero cuando se enfada tiene una mala leche”, pero ya

soy un referente. Los niños, porque he tenido hermanos, he tenido a primos, he tenido familia que entre ellos hablan, y San Roque que no tenemos que olvidar que es como un pueblo, un pueblo pequeño, yo soy referente. Es como que si lo dice el Jordi, pero si lo dice un profesor sustituto o un profesor nuevo que le da importancia a cosas... (...) Yo en seis años, yo no he visto cambio a nivel de escolarización, yo he visto cambio a partir de mí, de que yo empiezo a ser un referente, de que la gente habla, de que la gente sabe quién es el Jordi, que hablan bien del Jordi, que lo que dice él no es el profesor éste que se... no, no. (EP_BS_J3_19.02.13)

Vínculo afectivo, capacidad de negociar y la necesidad de conectar con las culturas de origen del alumnado son las competencias que se escogen como vitales a la hora de trabajar en un contexto educacional multiculturales de las características de nuestra escuela de estudio. Dichas competencias sumadas a las funciones desarrolladas por el docente componen nuestra última categoría de análisis de las prácticas discursivas del maestro.

Con el análisis de las prácticas discursivas concluimos nuestro apartado de análisis y damos paso por tanto a la cuarta y última parte de nuestra investigación, espacio en el cual tendremos la oportunidad de discutir los resultados que nos parecen más relevantes desde el punto de vista de los objetivos de nuestro trabajo, a la vez que ofreceremos un conjunto de conclusiones que nos permitan hacer un cierre final de nuestro recorrido realizado.

CUARTA PARTE

6. Discusión de los resultados

Pese a que desde el punto de vista de nuestros objetivos podríamos sentirnos etnográficamente satisfechos con el trabajo realizado hasta ahora, en la medida que hemos logrado atravesar varias capas de profundidad en nuestra búsqueda de comprensividad de las prácticas pedagógicas y discursivas en contextos educativos multiculturales, lo cierto es que tanto en el apartado de los referentes teóricos como en los apartados destinados al análisis hemos intentado adoptar un posicionamiento particularmente descriptivo pero que en ningún caso ha tenido la pretensión de ser objetivo. Ha sido un posicionamiento eminentemente descriptivo en tanto los referentes teóricos que hemos seleccionado para actuar como andamio conceptual corresponden a planteamientos, reflexiones y propuestas con las que si bien adherimos en gran medida, no han sido planteadas por nosotros. Del mismo modo ha sido una postura descriptiva en la medida que el análisis que hemos realizado de las prácticas pedagógicas a través de las observaciones de aula y de las prácticas discursivas a través de las entrevistas en profundidad, han intentado postergar dentro de lo posible, nuestro juicio valorativo e interpretativo.

Ahora bien, consideramos que nuestro trabajo puede ganar una indudable potencia y robustez tanto etnográfica como académica, en la medida que podamos ofrecer algunas ideas, lineamientos, interpretaciones y conjeturas que moviéndose en el horizonte de la construcción teórica, aporte y contribuya con reflexiones y datos frescos a la discusión actual en torno a los procesos de escolarización en contextos educativos multiculturales. Cabe advertir que nuestros análisis no son otra cosa que una invitación a mirar por la ventana un conjunto de contradicciones, tensiones, obstáculos y oportunidades que ofrece la escuela multicultural en nuestra época, en la era del mundo al revés.

6.1 Prácticas pedagógicas: un diálogo con los referentes teóricos

“Cuando relatamos, cuando narramos escenas, no buscamos decir qué es una escuela, sino pensar cómo se la habita. El relato de una escena, su testimonio, da cuenta de los modos en que es transitada y los efectos que se producen en ese tránsito. Por eso, relatar una escuela no es una mera denuncia del estado de cosas o un simple paneo de lo que hay. Una escena, en la medida en que más que relatar episodios capta y sugiere modos de existencia en condiciones singulares, cobra la cualidad de recurso de pensamiento” (Duschatzky, Farrán & Aguirre, Escuelas en escena)

Si bien lo que hemos hecho en el primer momento analítico ha sido realizar un análisis denso del aula investigada, construyendo una suerte de «ventana» a través de la cual mirar las prácticas pedagógicas, configurando por decirlo de otra manera un tipo de radiografía etnográfica, hemos intentado apegarnos lo máximo posible a una perspectiva emergente e intentado al mismo tiempo suspender temporalmente, en la medida de lo posible, la valoración o interpretación de los fenómenos observados a la luz de nuestros referentes teóricos. Sin embargo consideramos a su vez que nuestro proceso de investigación resultaría incompleto si omitiésemos dicho ejercicio. Es de esta manera que destinaremos este apartado para, más que entregar un veredicto de con qué tipo de escuela estamos trabajando, ofrecer puentes entre nuestra experiencia en el aula y los postulados que hemos construido con relación a los modelos socioeducativos de atención y gestión de la diversidad cultural en las escuelas.

Nuestros relatos por tanto, consideramos que ofrecen una manera particular de sugerir modos de existencia en la escuela y que dichos modos de existencia sin lugar a duda presentan mayores afinidades o continuidades con determinadas maneras de pensar y organizar la diversidad cultural en un contexto multicultural como el nuestro.

Para realizar nuestro diálogo tomaremos como material nuestras últimas cuatro categorías (*Estructura de la tarea académica, Dinámica de la participación, interacciones y vínculo, Dinámica de la convivencia y Estructura de atención a la diversidad*) ya que cualitativamente son las que más datos nos han permitido

producir, aun cuando tomaremos elementos de la categoría restante (*Estructura general*), en la medida que nos aporte información complementaria.

Por otro lado tomaremos como centro de gravedad del análisis nuestras dos tipologías ofrecidas en el marco teórico: la del colectivo AMANI que nos aporta una mirada más genérica pero no por eso menos valiosa, y la tipología de UNESCO que complementará con una perspectiva más acotada y específica en determinadas áreas, expresada en sus vectores/tensiones. En función de esta aclaración es que hemos optado por comenzar por una mirada más acotada y específica para finalizar dando una mirada más amplia y general, razón por la cual comenzaremos tomando como referencia los planteamientos de UNESCO y continuaremos luego con los del colectivo AMANI.

Comenzando por el vector/tensión de la *pertinencia*, vale decir aquello relacionado con la capacidad de la escuela de generar procesos de enseñanza y aprendizaje de relevancia y significatividad para todo el alumnado, consideramos que existen suficientes elementos dentro de nuestras observaciones y de nuestro análisis descriptivo para afirmar que el aula observada se relaciona más fuertemente con la escuela **monocultural**, con la presencia no obstante de algunos matices que se aproximan hacia el ámbito de la escuela bicultural. Esto lo observamos debido a que existe un predominio de actividades de tipo individual pero más importante aún de carácter única, que tiende a la homogenización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando una fuerza centrífuga que expulsa del centro de gravedad la diversidad.

La monoculturalidad del aula se expresa además ante la supremacía de la cultura hegemónica catalana por sobre el resto de culturas minoritarias y/o extranjeras que componen el aula y, como hemos visto, forma parte de la mayoría de las actividades y de los contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el hecho de existir de manera recurrente instancias en las que los participantes no logran atribuir relevancia y sentido a las actividades y no alcanzan por tanto a apropiarse de sus metas y herramientas, nos confirman una tendencia

y voluntad integradora de la diversidad pero bajo la condición de subordinación con relación a la cultura dominante.

Sin embargo, como ya habíamos advertido, hemos encontrado elementos que nos hablan de un avance relativo hacia formas más respetuosas e inclusivas de la diversidad cultural que precisamente guardan más relación con un aula bicultural. Esta tendencia la observamos preferentemente en aquellas situaciones de aula en las que sí existen oportunidades en que la diversidad cultural del alumnado cobre un rol más protagónico y visible, situaciones que aparecen fundamentalmente en actividades con un formato menos estructurado y libre y que genera por tanto un mayor grado de interés y motivación en la medida que permite incorporar, la mayoría de las veces, referentes de las culturas a las cuales pertenecen los propios estudiantes.

Siguiendo por el vector/tensión de la *convivencia*, esto es, el ámbito centrado en la convivencialidad, en las interacciones interpersonales que se promueven y los valores y principios sobre las que se sustentan, encontramos antecedentes suficientes para ubicar nuestra aula observada dentro de la clasificación de escuela **formalmente democrática** ya que si bien dentro del ámbito de la resolución de conflictos prevalecen formas y estilos basados en la negociación y la mediación que privilegian competencias de comunicación activa, empatía y toma colaborativa de decisiones, dichas formas se suceden con estrategias de disciplinamiento que muchas veces se convierten en verdaderas expresiones de autoritarismo pedagógico y cultural. Esta tensión entre formas bastante refinadas de afrontar las diferencias de intereses y estilos bastante anacrónicos de sancionar las conductas consideradas impropias para el aula, van configurando un clima de aula centrado en la coexistencia más que la convivencia de sus participantes, donde las actividades si bien permiten muchas veces los intercambios, éstos se asemejan más a estrategias de contacto que a verdaderas instancias de intercambio y enriquecimiento mutuo entre sus participantes. Consideramos que, si bien el clima de aula presenta aspectos negativos y positivos en proporciones similares, no alcanza a convertirse en una verdadera aula pluralista, en la medida que la

convivencia, el desarrollo de habilidades interculturales y la lucha por la desigualdad en el aula no alcanzan a ser una problemática explícita y de primer orden para sus participantes, fundamentalmente para el profesor. Esto lo vemos corroborado cuando al mirar el tipo de actividad de la estructura de la tarea académica, sobresalen las actividades de corte individual que impiden de entrada el establecimiento de relaciones entre el alumnado y más específicamente hacia el que presenta mayores barreras para el aprendizaje y la participación.

Finalmente desde el ámbito de la *pertenencia*, vale decir todo aquello vinculado con la experiencia de sentirse parte del grupo por parte de sus miembros y por tanto de todas aquellas acciones que permitan el acceso equitativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado, nuestras observaciones y análisis realizados nos permiten afirmar que el aula se articula con mayor fuerza a las características de la escuela **asistencialista**, lo que no significa desconocer la presencia de elementos propios de los otros dos polos: exclusión e inclusión. Para argumentar nuestra mirada comenzaremos diciendo que consideramos que predomina un estilo asistencialista en la medida que las prácticas observadas se mueven con mayor soltura en el desarrollo de estrategias compensatorias desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado, pero que no alcanza a afectar la planificación y/o el desarrollo normal y global de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho de otro modo, consideramos que estamos ante un aula asistencialista en la medida que existe una preocupación por parte del docente de ofrecer ayudas a aquellos estudiantes que lo necesiten, pero donde la presencia de alumnado inmigrante no ha significado ningún cambio sustancial en la forma que el docente organiza y desarrolla su propuesta educativa. Este modelo asistencialista lo observamos cuando el tipo de actividad a desarrollar por el alumnado es de carácter diversificado y por tanto ajustado a las necesidades o requerimientos de determinados estudiantes: es el caso de los dossiers sobre los que trabajan ciertas alumnas y alumnos al interior de la misma aula que el resto de sus compañeros y compañeras. Es la misma lógica que observamos en los agrupamientos que el profesor realiza en determinadas asignaturas ya que si bien el criterio podría ser la configuración de grupos heterogéneos, se opta por la

homogeneidad de rendimiento y por tanto bajo una lógica compensatoria hacia aquellos agrupamientos con mayores dificultades y/o barreras para el aprendizaje. Por otra parte, el aula de acogida y la educación diferencial son dos recursos de organización aula-escuela en materia de atención a la diversidad que consideramos que se corresponde con una lógica asistencialista en tanto no son recursos que se entreguen y operen en la misma aula de referencia del alumnado, sino que existen espacios (¿segregados?) diferenciados para ello.

Sin embargo, como ya habíamos anticipado existen otros elementos del ámbito de la atención a la diversidad que nos permite complejizar la denominación asistencialista de nuestra aula. Ello está dado ya que encontramos también elementos importantes que la hacen retroceder hacia una lógica más excluyente o exclusora y por el contrario elementos que la hacen avanzar hacia una lógica centrada en la inclusividad.

Como elemento propio del primer movimiento, hemos podido constatar que los agrupamientos que tienen lugar como resultado de la voluntad del propio alumnado –que por cierto pasa por una autorización al menos por omisión por parte del maestro-, y que afloran por tanto ante la realización de actividades colectivas y/o colaborativas, favorecen la exclusión de algunos alumnos y alumnas con las consecuentes consecuencias no sólo en el ámbito relacional, sino además en lo académico puesto que la realización de actividades en solitario disminuye las posibilidades de éxito en comparación con el desempeño de actividades colaborativas. De hecho no sólo aparecen situaciones de exclusión cuando se producen agrupamientos, sino además cuando existen actividades de trabajo individual pero con alguna parte de gran grupo (por ejemplo cuando se corrige el trabajo realizado), ya que vuelve a aparecer la invisibilización de algunos alumnos y alumnas recurrentes, formando en el tiempo lo que denominábamos en nuestros referentes teóricos los «guettos» psicológicos.

Por el contrario, como parte del segundo movimiento, aquel que acerca el aula hacia el polo de la inclusión, notamos que la actitud de affidamiento por parte del

maestro hacia ciertos alumnos y alumnas, actitud que claramente busca desarrollar un vínculo de proximidad y calidez emocional, así como las ayudas ofrecidas tanto por éste como por los propios estudiantes hacia ciertos alumnos y alumnas, son muestra de una sensibilidad que denota un sentido de cohesión y de la necesidad de que el éxito académico y escolar se distribuya en igualdad de condiciones. Finalmente, aunque con menor fuerza que los casos anteriores, consideramos que la promoción de alumnos y alumnas traductoras por parte del maestro, y por tanto la posibilidad de traer y aprovechar recursos propios de las culturas minoritarias al aula, expresan la misma voluntad señalada anteriormente: inclusión, pertenencia y equidad en el éxito educativo.

Sintetizando por tanto lo que hemos planteado hasta el momento en torno a las tensiones de *pertinencia*, *convivencia* y *pertenencia* podemos postular que lo observado nos lleva a establecer nuestra aula observada dentro del paradigma de la **transición cultural** ya que presenta elementos que se mueven hacia la descentralización de la cultura hegemónica como centro de gravedad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que al mismo tiempo incorpora instancias que permiten al menos formalmente promover una convivencialidad que considera la diversidad cultural como un elemento importante de dichos procesos, y que al mismo tiempo desarrolla estrategias compensatorias para aquel alumnado que presenta mayores dificultades para seguir con normalidad las actividades del currículum ofrecido.

Si ponemos como centro del diálogo la nomenclatura aportada por nuestra primera tipología de modelos de gestión de la diversidad cultural, la aportada por el colectivo AMANI, podemos ver que al igual que en el ejercicio anterior, reconocemos la existencia de elementos de más de un modelo pero con la predominancia de alguno de ellos. Encontramos elementos propios de un aula **exclusora** si consideramos la escasa presencia e importancia que juegan, en lo particular, las lenguas maternas minoritarias al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje como herramienta para el aprendizaje de la lengua vehicular, así como en lo general, la incorporación y vinculación de las culturas

minoritarias presentes en el aula con los contenidos curriculares utilizados para llevar a cabo las actividades del aula. En la misma línea vemos que los agrupamientos espontáneos basados en la propincuidad de sus participantes, configuran como hemos visto experiencias en las que a determinadas alumnas y alumnos se les dificulta la incorporación en grupos de trabajo, se les niega –tal vez por omisión- las posibilidades de participación y se entorpece finalmente el desarrollo de un sentido de pertenencia hacia el grupo, por lo que podemos relacionar estas situaciones con aspectos propios del aula **segregacionista**, en la medida que van articulando la creación de subgrupos que ofrece pocas oportunidades de generar experiencias de contacto, intercambio y enriquecimiento entre los estudiantes pertenecientes a diferentes culturas.

Si bien hemos podido identificar algunos aspectos del aula relacionados con una perspectiva exclusora y segregacionista de gestionar la diversidad cultural, son sin duda relativamente menos frecuentes y menos importantes que aquellos que guardan relación con una mirada **asimilacionista**, que consideramos que representa de manera más fiel la impronta de nuestra aula observada. La primera razón o elemento que nos lleva a hacer determinada sentencia es el predominio de actividades de modalidad única y que por lo general presentan un bajo grado de significatividad por parte de sus participantes, en la medida en que dichas actividades y su correspondiente valoración nos muestran una homogeneidad centrada en el currículo que anula la diversidad, y por ende, universaliza la cultura mayoritaria dominante. El hecho de que sean los propios estudiantes quienes deban adaptarse al contexto escolar y más precisamente a los objetivos, contenidos y metodologías de trabajo, sin una adaptación simultánea de la escuela/maestro, nos habla de una voluntad de integración pero de carácter etnocentrista que ve por tanto en la diversidad un obstáculo para el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado la creación de agrupamientos en función de una variable, en este caso rendimiento académico, deja en evidencia una actitud que valora deficitariamente a los estudiantes pertenecientes a algunas minorías y que activa en consecuencia, un conjunto de medidas de corte compensatorio para revertir los déficits

diagnosticados. Aun cuando hemos identificado el etnocentrismo presente en los contenidos y el poco uso de las lenguas minoritarias como elementos propios de una perspectiva exclusora y segregacionista, son elementos y argumentos que también forman parte de una mirada asimilacionista en la medida que fuerza o incita a los estudiantes a inhibir la expresión cultural en el espacio público del aula y adoptar en consecuencia elementos, costumbres y/o procedimientos propios de la cultura catalana hegemónica.

Finalmente, y a pesar de elementos presentados del rol del maestro que resalta el *affidamento* y el ofrecimiento de ayudas, la supremacía de un trato igualitario hacia los estudiantes independiente de su origen cultural también nos aporta información acerca de una actitud que anula la diferencia, al suponer que dicho trato se constituye en una forma de no discriminación y por ende de buscar la igualdad de oportunidades.

Ahora bien, así como hemos referido datos que nos hablan de formas poco receptivas y valorativas de la diversidad cultural, también hemos reconocido elementos que se mueven en la dirección contraria: elementos que más bien nos hablan de una manera respetuosa, inclusiva y apreciativa de gestionar la diversidad cultural del aula. Podemos hablar de elementos propios de un aula **multiculturalista** desde el momento en que las actividades propuestas por el maestro son de tipo grupal y/o colaborativas y que por lo tanto generan un tipo de actividad que privilegia no sólo la aditividad étnica que hemos visto en algunos casos, sino que también ofrecen instancias que realzan la importancia de la socialización y que permite poner en juego estrategias de contacto más complejas entre los estudiantes. El desarrollo de actividades que permiten o contemplan el agrupamiento del alumnado, aún cuando hemos visto su contraparte negativa en la exclusión y la segregación, ofrece la oportunidad para que la multiculturalidad de sus participantes se convierta en la materia prima de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están llevando a cabo. Dicho de otro modo, las actividades grupales expresan una voluntad integracionista pero no supeditada únicamente a una cultura particular sino más bien al pluralismo de éstas.

Situación parecida de multiculturalismo lo vemos en aquellas situaciones en las que justamente el tipo de actividad ha permitido el establecimiento de un diálogo entre los contenidos y la diversidad cultural y que ha despertado en los estudiantes un mayor grado de significatividad e interés hacia las prácticas pedagógicas.

Finalmente una apreciación general sobre el ámbito de la convivencia y más específicamente sobre el clima de aula nos muestra que predominan entre los participantes interacciones que se mueven en el plano de la coexistencia, de compartir un espacio, de realizar acciones conjuntas, de compartir metas y herramientas mediadoras por poner algunos ejemplos, sin que estas situaciones permitan el desarrollo sistemático de una cultura común o que permita el enriquecimiento cultural o bien el trabajo en torno a los prejuicios y el racismo. Es decir el ámbito de la convivencia si bien no presenta problemas o conflictos de gran profundidad o gravedad, no alcanza a convertirse por el contrario en un espacio fecundo para la formación ciudadana en determinados valores, en la promoción de determinadas competencias interculturales y en la lucha finalmente por la desigualdad educativa y social.

Que este tipo de situaciones no sea la pauta común, la impronta de nuestra aula/maestro observado no quiere decir que no existan elementos o situaciones que se muevan en esa línea. También conviven elementos **interculturalistas** como por ejemplo lo relativo al ámbito de la aceptación de la diversidad y del establecimiento de ayudas, que como hemos visto, se constituyen en ejemplos tanto del maestro como de los propios estudiantes en que prevalece un estilo que favorece la igualdad de oportunidades, que respeta los ritmos propios eliminando barreras para el aprendizaje y la participación, y que promueven la creación de una nueva cultura, la aparición de múltiples puntos de vista de lo curricular así como el establecimiento de continuidades ecológicas con los contextos culturales y familiares de base.

Aún cuando un trabajo centrado en el proyecto Trovadores impulsado por el equipo DEHISI podría ser materia para una investigación propia, consideramos

que puede resultar sugerente incluirlo como ejemplo de prácticas interculturalistas³⁷, ya que en el momento en que se realizó la producción de datos, el proyecto formaba parte del currículum ordinario del curso y puede ser considerado por tanto como una escena etnográfica más adicional a las analizadas en profundidad anteriormente.

En términos generales podemos ver que el proyecto moviliza un conjunto de cambios que justamente, sacan las prácticas pedagógicas observadas del plano de la exclusión, segregación y asimilacionismo y las mueven hacia el terreno de la multi y de la interculturalidad. Veamos brevemente qué es el proyecto y cuáles son algunos de esos cambios generados para que veamos sus diferencias con relación al aula ordinaria.

El proyecto Trovadores corresponde a una de las variantes que el modelo 5D ha asumido en el contexto español y llevado a cabo por el equipo DEHISI de la Universidad Autónoma de Barcelona en los últimos siete años, principalmente en contextos escolares de titularidad pública e inmersos en contextos sociales de segregación y riesgo de exclusión social en el área metropolitana de Barcelona, y que busca incorporar en las escuelas el modelo como herramienta de inclusión educativa (Lamas y Lalueza, 2012).

En un sentido más concreto y gráfico el proyecto Trovadores consiste en la configuración de un sistema de actividad escolar organizado a partir de la creación de una comunidad de práctica en la cual a partir de la configuración de equipos de trabajo y del aprendizaje colaborativo, los participantes realizan durante un semestre o año escolar la creación de narraciones digitales apoyadas por las Tic`s en torno a alguna temática definida. Independiente del tema escogido el trabajo

³⁷ Incluir el proyecto Trovadores como ejemplo de prácticas interculturalistas no quiere decir que sea una iniciativa exenta de dificultades y contradicciones internas. Baste para ello recordar que es a propósito de éstas que comienza el interés inicial de este proyecto de investigación, situación que abordamos con mayor detalle en el apartado de la trayectoria investigativa. Por tanto, más que hacer una apología del proyecto nuestra intención es incluirlo como parte de la discusión de resultados de modo de contar con mayores contrapuntos en torno a las prácticas pedagógicas observadas.

realizado busca siempre convertirse en una experiencia de aprendizaje significativo. Creación de grupos, conocimiento y cohesión grupal, distribución de roles y tareas, toma de decisiones y negociación, resolución de conflictos, diseño de un plan de trabajo, preparación de presentaciones en power point, confección de disfraces y escenografía, filmación y edición así como la presentación pública, son algunas de las tareas, procesos y experiencias que se van produciendo a modo de espiral a lo largo del proyecto y que constituyen parte central de su funcionamiento.

Comenzando con el ámbito de los contenidos podemos observar que desde el punto de vista de las temáticas trabajadas, es posible encontrar varios focos y ámbitos que se visibilizan e invisibilizan continuamente, dando lugar a la puesta en juego y desarrollo simultáneo de competencias: en la medida que la actividad se centra en el uso de los computadores, los contenidos curriculares versan sobre el uso y manejo de las Tic's; en la medida que los participantes trabajan en la elaboración de listas de tareas y de la creación de una síntesis del resultado esperado, ponen en juego el desarrollo de competencias básicas de lecto-escritura; en la medida que los participantes deben calcular determinadas cantidades de materiales a utilizar así como de eventuales gastos en los que deben incurrir, despliegan competencias relacionadas con las operaciones matemáticas básicas. Si bien desde el punto de vista de la selección de dichos contenidos existe por parte del maestro una intencionalidad y direccionalidad en la medida que es éste quien decide los objetivos que la actividad debe abordar (la elaboración de un trabajo escrito, la realización de un documental, el montaje de la campaña de un producto, entre otros) y por tanto su relación con los objetivos curriculares acordes al nivel escolar, al mismo tiempo son los propios alumnos y alumnas quienes en función de la secuencialidad y planificación del trabajo a realizar, organizan la manera en que utilizarán las competencias descritas en el apartado anterior. Esta «flexibilidad» curricular evita, como hemos observado, que la actividad promueva el desarrollo de prácticas de rechazo y resistencia por parte del alumnado en la medida que éstos tienen la suficiente autonomía para decidir grupalmente cuándo hacer uso de ellas.

En relación con la participación el proyecto Trovadores no sólo la promueve sino que la requiere: el logro de las metas y el avance grupal está supeditado a que los participantes se involucren en las distintas tareas que son necesarias de realizar y cumplan con los objetivos planteados. Más aún, no sólo es necesario que los miembros de los diferentes grupos adopten un rol activo en este sistema de aprendizaje, sino que es inherente a la actividad que dicha participación adopte una forma colaborativa, con lo cual el logro de las diferentes actividades (diseñar un power point de presentación grupal, ensayar una coreografía, filmar y editar la entrevista a vecinos del barrio) se logra a partir de la interdependencia y el trabajo de todos y todas. Sin embargo también hemos observado que esta modalidad de trabajo puede aumentar más que disminuir las barreras para la participación del alumnado minoritario y/ extranjero que presenta mayores dificultades de comunicación e integración en la medida que el trabajo se focaliza en un subgrupo de los integrantes. Frente a estos casos cobra un papel fundamental el rol que el estudiante en práctica que actúa como conductor de la actividad puede tener para detectar y revertir esta situación: ha habido casos en los que ciertos estudiantes privilegian las interacciones por sobre las actividades, dando paso al desarrollo de estrategias inclusivas, pero al mismo tiempo hemos visto estudiantes que privilegian el cumplimiento de las metas y los plazos propuestos, descuidando muchas veces la participación de estos alumnos y alumnas.

En la medida que la actividad supone la puesta en juego de diversas competencias tanto pedagógicas como interpersonales y sus miembros presentan niveles de dominio dispares, los miembros del grupo pueden por momento asumir diversas funciones: el rol de enseñantes de algunas habilidades o destrezas, mientras que en otros pueden adoptar una posición de aprendiz con relación a los otros. Esta posibilidad de asumir diferentes funciones dentro del grupo no sólo se observa y refiere a la relación entre alumnos y alumnas, sino que además incluye por momentos al estudiante en práctica e incluso al maestro (un alumno de la india enseña al maestro a aplicar filtros en la edición de imágenes; una estudiante en práctica modela la resolución de un conflicto entre una alumna gitana y una alumna paquistaní por asuntos relativos a la alimentación; un alumno gitano

enseña a la estudiante en práctica que las normas no permiten hablar por teléfono durante la actividad).

Esto se relaciona finalmente con el hecho de que si bien existen normas que son puestas por el profesor, las que comúnmente tienen que ver con aquellas propias de cualquier actividad educativa realizada en el contexto escolar, así como también normas consensuadas entre el alumnado, el maestro y la universidad en tanto promotora de la actividad, éstas se ponen al servicio del buen funcionamiento de ésta y por tanto están sujetas a ser modificadas si la situación lo amerita.

Con relación al clima de aula notamos en primera instancia que al ser el proyecto una actividad que permite que sus integrantes incorporen asuntos y temáticas propias de sus culturas y comunidades de origen, y que por tanto se relacionan directamente con sus intereses, no predomina el malestar y clima normativizado y disciplinario que fue más recurrente de ver cuando los procesos educativos generan discontinuidades entre la cultura escolar y la cultura familiar. La posibilidad de armonizar ambos “mundos” produce una mayor cercanía e interés por parte del alumnado, situación que observamos a partir de comentarios que ellos mismos realizan espontáneamente cuando vamos pasando por los grupos para ver su trabajo. En la medida en que las visitas etnográficas al proyecto se alternan en ocasiones con las del aula tradicional, en varias oportunidades ante nuestra llegada al aula tradicional algunos alumnos y alumnas confundieron la sesión pensando que correspondía el proyecto y luego mostraron desgano al momento de nuestra aclaración.

Vemos que la posibilidad del alumnado de vestir las prendas propias de sus culturas, la oportunidad de incluir pasajes en sus lenguas maternas, la incorporación de bailes tradicionales, así como la autonomía en decidir cuándo escribir, cuándo leer y cuándo conversar, son experiencias valoradas positivamente por los alumnos y alumnas, así como por el profesor, situación que queda en evidencia con las dificultades que sesión a sesión existen para abandonar

el aula destinada a la actividad y que por tanto expresan sentimientos de bienestar, comunión, interés y significatividad de lo realizado.

El proyecto Trovadores se presenta como una potente herramienta de inclusión educativa, en la medida que el trabajo realizado en primera instancia por los estudiantes en práctica de la universidad, en segundo lugar por el apoyo otorgado por el maestro, así como la propia configuración del trabajo grupal, ofrece la posibilidad de que todos y cada uno de los alumnos y alumnas del grupo curso se beneficien de las actividades realizadas y puedan participar –desde su especificidad y posibilidades- en el desarrollo de competencias instrumentales e interaccionales. Al mismo tiempo hemos podido ver que las posibilidades del maestro de ofrecer ayudas ajustadas al alumnado que presenta mayores barreras para ello se multiplican exponencialmente. Hay por cierto situaciones en las cuales determinados alumnos y alumnas tienden hacia un mayor aislamiento en comparación al contexto de aula ordinaria, pero más que producir respuestas de pasividad por parte del maestro, se transforman en situaciones de desafío pedagógico-educativo.

Finalmente lo relativo a la vinculación observamos una doble articulación. Por un lado vemos que el proyecto Trovadores permite trabajar habilidades y contenidos curriculares propios de los planes de estudio para la edad al tiempo que se genera un contexto de actividad educativa que promueve el desarrollo de competencias interaccionales como el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos, el trabajo en torno a los prejuicios, la apertura y el respeto a la diversidad étnica y cultural, en un marco de participación, inclusión y beneficio para todo el alumnado. Al mismo tiempo hemos podido ver a lo largo de las sesiones que el proyecto no sólo requiere de la incorporación de contenidos curriculares, sino que a su vez ha permitido la articulación de éste con otras asignaturas en la medida que éstas se han puesto al servicio de la realización de tareas propias del proyecto. Es de esta manera que a lo largo de nuestra observación hemos constatado que los grupos llegan al aula con textos trabajados en la asignatura de lenguas, con coreografías ensayadas en el horario de educación física, así como con materiales y escenografía

confeccionada en el contexto de la asignatura de artes plásticas. De alguna manera el proyecto Trovadores ha ido ganando terreno en la planificación curricular de otras áreas que en principio, le eran ajenas.

Aun cuando puede resultar un análisis un poco exhaustivo y extenso en comparación a los otros realizados anteriormente, consideramos que vale la pena incluirlo en la medida que permite tensionar la forma en que los modelos de gestión de la diversidad cultural se expresan en el aula, aparecen, se invisibilizan, cobran relevancia y condicionan finalmente las prácticas pedagógicas. Consideramos que esta tensión, con la consecuente dificultad de otorgar un veredicto claro y unívoco respecto a los modelos dominantes presentes en las prácticas pedagógicas, más que ensuciar o diluir nuestro trabajo analítico lo complejiza y por tanto lo obliga a ahondar en niveles de comprensión más profundos y complementarios.

Hasta el momento hemos dicho que nuestra aula observada se relaciona con una escuela que se basa en un paradigma de transición cultural respecto a la gestión de la diversidad cultural (basado en la tipología UNESCO) y hemos señalado también que hay un predominio de prácticas pedagógicas cercanas al modelo asimilacionista de atención de la diversidad cultural que convive con elementos propios de otros modelos (basado en la tipología AMANI). Nos corresponde ahora dejar de lado momentáneamente nuestras prácticas pedagógicas para sumergirnos ahora en las prácticas discursivas de nuestros participantes, esperando encontrar allí parte de los datos que nos permitan explicar esta tensión en el uso de los modelos de gestión de la diversidad cultural.

6.2 Prácticas discursivas: un diálogo con las prácticas pedagógicas

Así como en el apartado anterior hemos ofrecido un conjunto de articulaciones entre nuestros referentes teóricos en torno a determinados modelos de gestión de la diversidad cultural en la escuela y nuestros datos producidos a partir de observaciones participantes en el aula, este apartado pretende complementar la discusión de los resultados sobre la base del establecimiento de un diálogo que articule los datos obtenidos tanto en las observaciones como en las entrevistas, es decir, un diálogo que articule las prácticas pedagógicas con las prácticas discursivas.

En la medida que lo realizado anteriormente nos permitió afirmar algunas ideas importantes en torno a la predominancia de ciertos modelos de gestión de la diversidad en las prácticas pedagógicas, pero al mismo tiempo planteamos la existencia de tensiones y contradicciones entre dichos modelos, la aproximación discursiva nos ofreció pistas relevantes para comprender estos fenómenos. De esta manera lo que haremos en este apartado es realizar un conjunto de articulaciones que a modo de interpretaciones, nos permita profundizar en la comprensión de la forma en que operan los modelos de gestión en el aula y al mismo tiempo encontrar y/o proponer explicaciones a las prácticas pedagógicas observadas. Al igual que como lo hemos hecho para el caso del diálogo prácticas-referentes, seleccionaremos aquellos códigos y categorías que a nuestro juicio contribuyen de manera sustantiva al objetivo y sobre los cuales por lo tanto es posible establecer relaciones y puentes de manera más verosímil.

La primera relación que nos parece pertinente establecer como punto de partida es entre las categorías de *entorno* y *culturas minoritarias* del eje discursivo por un lado, y la categoría de *estructura de la tarea académica* del eje relativo a prácticas. En dicha categoría planteamos que en muchas oportunidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje el alumnado refería una falta de significatividad y pertinencia de los contenidos abordados, así como también planteamos que no había una suficiente incorporación o referencia a elementos propios de las culturas minoritarias del alumnado, sino por el contrario una predominancia de la cultura

catalana. Si bien en su minuto nos abstuvimos de dar una explicación, a la luz del aporte que los elementos del eje discursivo nos hacen, planteamos desde el punto de vista interpretativo que parte de la respuesta se encuentra en las caracterizaciones que hace el maestro tanto del entorno en el que se encuentra la escuela como de las propias culturas minoritarias, principalmente la gitana. Consideramos que la escasa incorporación de elementos culturales minoritarios en las prácticas pedagógicas se explica por la caracterización y valoración deficitaria que se da respecto al entorno en el cual vive el alumnado así como de ciertas prácticas culturales que tienen o presentan los y las estudiantes pertenecientes a ellas. Nos parece lógico que si el maestro tiene una percepción negativa del barrio en el que se encuentra la escuela por ser un entorno donde se trafica drogas o armas, y que exista una percepción negativa de ciertas pautas de crianza, de ciertas costumbres y tradiciones de algunas culturas minoritarias, se opte por restringir la incorporación de elementos culturales al aula.

No resulta extraño que esta valoración peyorativa del entorno y de las culturas familiares termine por blindar o impermeabilizar el aula de la «contaminación» que puedan generar las culturas minoritarias del alumnado, y en consecuencia, que parte importante de las prácticas pedagógicas sean vistas por el propio alumnado como irrelevantes y/o desconectadas de sus saberes personales y culturales, esto es, de los conceptos, las explicaciones e interpretaciones que los propios estudiantes extraen de sus experiencias en sus hogares, en sus familias y en sus comunidades de base. Al mismo tiempo, y en la medida que la lógica compensatoria es vista como la manera adecuada de superar la existencia de déficits culturales, la predominancia de referentes culturales hegemónicos en el currículum escolar y en las actividades de aula puede ser interpretado como una forma de compensación socioeducativa. Esta tensión entre el déficit cultural y la falta de significatividad de los currículos para explicar las dificultades académicas en lo particular, o el fracaso escolar en general, son muy propias de los maestros y las escuelas que, como hemos visto en nuestros referentes teóricos, operan desde una lógica monocultural.

Finalmente, esta manera particular de valoración cultural no hace otra cosa que aumentar distancia entre la escuela y las familias, creando en consecuencia discontinuidades que hacen más complejo y difícil el desarrollo de procesos educativos inspirados en una visión intercultural e inclusiva. La valoración negativa del entorno y deficitaria de las culturas minoritarias por parte del maestro, se constituyen en un **primer obstáculo** para avanzar hacia aulas, escuelas y pedagogías interculturales.

Como todas las actitudes contemplan un componente conductual, éstas tienen efectos. Lo planteado en nuestra primera relación consideramos que se vincula a su vez con otro ámbito relevante para los intereses de nuestra investigación y que incluimos por tanto en este espacio de discusión y reflexión en torno a nuestros datos obtenidos.

Un segundo diálogo que nos parece necesario establecer es entre la categoría de *culturas minoritarias* del ámbito discursivo y la categoría de *estructura de atención a la diversidad*, particularmente de aquello relacionado con los agrupamientos flexibles. En el apartado correspondiente a ello mostramos que una práctica habitual en la escuela –y no sólo del maestro- era la creación de subgrupos de trabajo en función del establecimiento de tres niveles de logro. Si bien este tipo de funcionamiento no operaba para todas las asignaturas, sí lo hacía para matemáticas y catalán, espacios clave para el desarrollo de competencias comunicativas y de desarrollo del pensamiento lógico. Consideramos que la opción por parte del maestro de configurar grupos homogéneos se explica por la existencia de una diferenciación y jerarquización cultural del alumnado, de manera que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser especializados para cada subgrupo. La construcción discursiva de la categoría de «nouvinguts» para agrupar preferentemente a latinos y magrebíes no sólo establece una diferenciación y distanciamiento respecto al alumnado gitano, sino que entraña además una valoración positiva con relación al rendimiento académico y a la existencia de capital cultural sinérgico con la cultura escolar, situación diametralmente opuesto al caso del alumnado gitano.

Esta explicación culturalista de las diferencias de rendimiento, el establecimiento de causas que provienen del ámbito familiar y cultural del alumnado legitima la creación de espacios diferenciados para el aprendizaje, en la medida que la heterogeneidad y diversidad de capacidades es vista como un elemento problemático y entorpecedor del avance en materia de aprendizajes. La creación de agrupamientos flexibles permite de acuerdo al maestro ofrecer una enseñanza ajustada al alumnado, tanto para el que se encuentra dentro del rango superior, como para el que engrosa el grupo de más bajo rendimiento. Aun cuando los agrupamientos flexibles son realizados desde el convencimiento por parte del maestro de que éstos se constituyen en iniciativas para ofrecer mayores oportunidades y evitar la desigualdad -razón por lo cual se encuentra dentro de la categoría de atención a la diversidad-, consideramos que su creación promueve no sólo la estigmatización de una parte del alumnado, sino que además impide el desarrollo de experiencias educativas basadas en el intercambio cultural y orientadas al desarrollo de competencias interculturales. Así mismo, consideramos que esta forma de organizar al alumnado contribuye a construir expectativas diferenciadas, depositándose las bajas en aquellos subgrupos con menor rendimiento. De igual forma los agrupamientos homogéneos, a diferencia de los heterogéneos, impiden aprovechar las oportunidades tutelares y formativas que surgen de las interacciones entre alumnos y alumnas con diferente nivel de capacidades. Por todas estas razones es posible plantear que los agrupamientos homogéneos pueden tener como base una voluntad inclusiva pero obedece a fin de cuentas a razones pragmáticas, en la medida en que son más prácticos -y rentables- los agrupamientos homogéneos porque facilitan la tarea de enseñanza al maestro, al eliminar parte de la diversidad del alumnado. Finalmente, agrupar al alumnado gitano por un lado y al alumnado inmigrante por el otro, más que establecer puentes de unión cultural, ensancha aún más las diferencias y el distanciamiento entre ambos colectivos.

La creación de grupos homogéneos como estrategia metodológica para el logro de niveles adecuados de aprendizaje, se constituye en un **segundo obstáculo** para avanzar hacia aulas, escuelas y pedagogías inspiradas en la interculturalidad.

Siguiendo en la línea de lo organizativo, planteamos una tercera relación que vincula y considera en este caso el código *funciones* de la categoría *escuela* en el plano discursivo, con la categoría *estructura de la atención a la diversidad y estructura general* del plano de las prácticas. La relación interpretativa que nos interesa proponer es que en la medida que en la escuela circula un discurso que se centra en la falta de capacidades y en el bajo rendimiento, situaciones que por lo demás son atribuidas a factores externos a ella, no existe el suficiente interés en el ámbito de los aprendizajes. En la medida que el alumnado o parte de él es percibido desde el prisma de los déficits, y éstos son pensados más bien como estructurales que dinámicos o transitorios, el maestro resta importancia al logro de niveles ambiciosos y estimulantes de aprendizaje, que hacen innecesario a su vez el diseño y entrega de ayudas tanto generales como ajustadas para que el alumnado pueda cumplir los objetivos pedagógicos y aprehender los contenidos/actividades realizadas en clase de acuerdo a sus posibilidades.

Consideramos que las ayudas que un maestro pueda ofrecer a sus estudiantes para alcanzar ciertos objetivos, y la capacidad de ofrecer ayudas ajustadas a alumnas y alumnos que lo necesiten para superar barreras hacia el aprendizaje y la participación, dependen de la capacidad de posicionar los aprendizajes en un lugar de importancia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, en la medida en que las expectativas del maestro son escasas y pobres con relación a las capacidades del alumnado, se termina por diseñar conciente o inconcientemente fenómenos educativos que no contribuyen a ir generando zonas de desarrollo potencial más exigentes y de alto nivel. En nuestro análisis de las prácticas pedagógicas señalamos la poca existencia durante las clases de instancias de evaluación de las actividades realizadas o de los contenidos trabajados, ya sea en formato más tradicional como pueden ser pruebas o trabajos, o bien más informales como pueden ser la revisión del trabajo individual o la solicitud de participación en alguna corrección grupal. Consideramos que la poca presencia e importancia de la evaluación nos habla de una escasa valoración de parte del maestro por implementar mecanismos de comprobación no sólo del avance que los estudiantes desarrollan en diversas materias, sino además de una escasa

valoración de la importancia de utilizar dicha información para ajustar las ayudas e implementar los cambios necesarios para permitir el éxito de todo el alumnado. Es de esta manera que una de las ideas que nos interesa transmitir en este diálogo es justamente que las ayudas ajustadas que un maestro pueda ofrecer como parte de sus estrategias de atención a la diversidad están condicionadas por el nivel de importancia que se le otorgue al aprendizaje; nos interesa plantear de manera complementaria que una perspectiva inclusiva de atención a la diversidad, y que por tanto contemple la entrega de ayudas ajustadas como parte de una lógica formativa de evaluar, requiere como contraparte una mirada docente que reconozca el ámbito de los aprendizajes como algo prioritario y no sólo como algo accesorio. A su vez, el posicionamiento de los aprendizajes como algo medular de los procesos educativos en la escuela es posible en la medida que exista la convicción de que las capacidades del alumnado son desarrollables, que las eventuales discontinuidades con la cultura escolar son dinámicas y por tanto modificables, generándose en consecuencia altas expectativas sobre todos y cada uno de los alumnos y las alumnas del aula. Atención inclusiva de la diversidad, centralidad de los aprendizajes y altas expectativas se constituyen como elementos inseparables y factores decisivos para desarrollar procesos educativos en condiciones de calidad e igualdad para todos y todas.

Por lo tanto y siguiendo la lógica que hemos venido presentando en los anteriores diálogos, planteamos que el poco uso que se hace de la evaluación como mecanismo de comprobación de los aprendizajes y de adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumado a la insuficiente implementación de ayudas ajustadas se constituyen en conjunto en un **tercer obstáculo** para el desarrollo de una modalidad intercultural de la educación, en la medida que la perspectiva inclusiva se constituye en su correlato pedagógico.

Finalmente un **cuarto obstáculo** lo encontramos desde el momento en que reconocemos una estrecha relación entre una invisibilización discursiva y una exclusión fáctica de cierta parte del alumnado y de ciertos colectivos inmigrantes. Esto al considerar por un lado la categoría *culturas minoritarias* del ámbito

discursivo y *dinámica de la participación, interacciones y vínculo* de las prácticas pedagógicas por el otro.

Recordemos que en esta última documentamos cómo en diversas situaciones de aula se daba un patrón recurrente: un grupo minoritario –numericamente hablando- participaba activamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje respondiendo preguntas, haciendo comentarios y pidiendo la palabra; una parte importante del alumnado seguía los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una modalidad pasiva de participación, haciendo sus deberes, escuchando al maestro y al resto de compañeros y compañeras y teniendo intercambios eventuales con los más próximos; finalmente mostramos cómo una minoría permanecía gran parte de la actividad sin establecer ningún contacto ni con la actividad ni con sus compañeros y compañeras, debido a la baja adquisición de las competencias básicas para ello, siendo principalmente alumnado de incorporación reciente y proveniente de países no castellano-parlantes.

De manera complementaria vimos cómo en el discurso del maestro es recurrente el hecho que la referencia a las «culturas minoritarias» haga alusión la mayor parte del tiempo al alumnado gitano y por tanto dejando fuera al resto de las culturas minoritarias y/o extranjeras a las que pertenece el resto del alumnado. En esta línea consideramos que el planteamiento relativo a que el alumnado inmigrante no genera problemas es una estrategia de legitimación que permite focalizar la atención en el grupo más conflictivo y problemático. El problema radica en que en la medida que el discurso del maestro expresa una desconfirmación o negación de determinados estudiantes, vehiculiza una determinada manera de construir la realidad y en consecuencia la realización de prácticas concordantes con ella. No es de extrañar que en la medida que hay una negación discursiva de determinados colectivos o culturas del alumnado, existan prácticas de aula en las que no todos el alumnado tiene las mismas oportunidades o en que no todo el alumnado tiene garantizado el acceso a ellas de manera de beneficiarse de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos por tanto que la existencia de una invisibilización discursiva puede conllevar a la exclusión de las prácticas de aula, constituyéndose esta fórmula en un obstáculo para el desarrollo de prácticas interculturales e inclusivas.

Una quinta relación sugerente que nace de la articulación de nuestro análisis entre las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas la encontramos al tomar la *vinculación con la historia personal* de la categoría de *entorno* y los resultados generales en torno a las prácticas pedagógicas, vale decir, sin hacer una mirada tan específica con alguna categoría puntual. Si bien en nuestro diálogo entre las prácticas pedagógicas y los referentes teóricos hemos podido constatar que existen importantes situaciones y ámbitos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que predomina una perspectiva asimilacionista o multiculturalista, y que por tanto no alcanzan a convertirse en verdaderas experiencias interculturales, se evidencian no obstante otros que sí muestran una mayor cercanía o sensibilidad hacia los planteamientos interculturales.

Es a partir de esta sentencia que consideramos que si bien la existencia de una trayectoria vital y biografía personal que incluya el contacto e intercambio con grupos culturales minoritarios no garantiza el desarrollo de competencias profesionales en materia de interculturalidad, sí se constituye en un valor agregado para desempeñarse profesionalmente en contextos educativos multiculturales. Si bien el hecho que el maestro relate una cierta continuidad con el mundo gitano y otros colectivos inmigrantes durante su crianza no se constituyen en sí mismo como una experiencia de vida que repercuta positivamente en el desempeño profesional en torno a la forma de gestionar la diversidad cultural y de desarrollar experiencias educativas interculturales, lo cierto es que sí se puede configurar como un indicador de proximidad cultural. Esta proximidad cultural tiene un impacto evidente en la permanencia y estabilidad docente a la hora de desempeñarse en contextos educativos con presencia de minorías étnicas y/o culturales, elemento no menor si consideramos la importancia de la estabilidad del claustro docente para poder implementar cambios permanentes en materia de diversidad cultural e interculturalidad.

Consideramos por tanto que la «proximidad cultural» entendida como las continuidades entre la trayectoria vital, el entorno de la escuela y las culturas minoritarias del alumnado, puede ser vista como una **primera oportunidad** a considerar para el desarrollo de prácticas educativas interculturales.

Aun cuando las competencias profesionales para el desarrollo de escuelas y aulas interculturales e inclusivas se mueven en distintos planos, nuestros resultados nos muestran que lo cierto es que éstas no pueden focalizarse únicamente en el desarrollo, actualización y mejoramiento del ámbito curricular y procedimental de las prácticas docentes, vale decir al ámbito pedagógico, sino que además es necesario atender a la dimensión subjetiva y social del profesorado, es decir a las actitudes, las posturas ideológico-políticas y los valores que se ponen en juego e impregnan dicho ámbito curricular y procedimental.

También desde el ámbito de las particularidades de la experiencia docente encontramos una interesante conexión entre las *funciones adicionales* de la labor docente y las situaciones de *affidamento* que reconocimos como parte de las prácticas pedagógicas, y que definimos en su oportunidad como modalidades de protección y de vínculos de contención afectiva desarrolladas por el profesorado hacia determinados/as estudiantes.

Dentro de las funciones adicionales de la labor docente planteamos que la asistencia social era señalada por el maestro como parte del repertorio de roles que el trabajo en ese tipo de contextos educativos requería, situación que desde nuestro punto de vista se articula armónicamente con lo observado sistemáticamente durante las observaciones de aula relacionado con eventos en los que el maestro denotaba un trato de calidez afectiva y especial preocupación por determinados alumnos y alumnas, generalmente inmigrantes y con bajo nivel de competencias lingüísticas. Que las experiencias de *affidamento* se focalicen principalmente en este tipo de alumnado consideramos que no es arbitrario, sino que obedece por un lado a la labor de asistencia social que el maestro reconoce como parte del rol docente y de las funciones de la escuela, y que se relaciona a su

vez con lo planteado anteriormente en torno a la (baja) importancia del aprendizaje.

Consideramos que en la medida que este tipo de alumnado es el que presenta mayores barreras para el aprendizaje y la participación y que por lo visto pareciera juntarse con la escases de recursos del maestro para ofrecer ayudas más ajustadas, moviliza en el maestro otra fuente inagotable de recursos: los afectos. De esta manera planteamos que el estado de «abandono» pedagógico e interaccional en el que se encuentran algunos y algunas estudiantes es compensado por parte del maestro por el establecimiento de una suerte de complicidad, del establecimiento de un vínculo preferencial que actúe como cinturón y factor protector de éstos en el escenario escolar. Estaríamos pues ante la presencia de una estrecha relación entre el desarrollo de vínculos basados en la discriminación positiva y el desarrollo de funciones adicionales por parte del maestro y la escuela, hecho que se refuerza por el hecho de ser considerada una competencia fundamental para el ejercicio exitoso en contextos educativos con inmigración y/o culturas minoritarias.

De esta manera cerramos esta relación señalando que el desarrollo de situaciones o políticas de discriminación positiva que se constituyen en experiencias de *affidamento* puede ser considerado como una **segunda oportunidad** disponible para que el profesorado puede avanzar hacia relaciones más empáticas y estrechas con el alumnado y que estas relaciones se constituyan en oportunidades para desarrollar atenciones a la diversidad lo más oportunas y situadas posible sobre todo con el alumnado que por diversas razones, presente mayores barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela y el aula. Esta forma de funcionamiento permitiría por tanto superar el formalismo igualitario que intentando respetar las diferencias a través de la no discriminación, puede terminar promoviendo las desigualdades educativas en vez de eliminarlas.

La relación entre la negociación como pieza fundamental de las competencias profesionales que forman parte de la *labor docente* y la resolución de conflictos perteneciente a la categoría *dinámica de la convivencia* de las prácticas

pedagógicas nos indican una sintonía práctico-discursiva que consideramos una **tercera oportunidad** que merece ser destacada, en virtud de la importancia y ayuda que puede ofrecer como herramienta no sólo para resolver conflictos y disputas entre el alumnado, sino además en la utilidad que puede brindar como marco y modelo «epistemológico» de entender y promover las interacciones sociales en contextos multiculturales.

Dentro del relato del maestro encontramos que la negociación era vista no sólo como una oportunidad de resolver problemas que constantemente se están desarrollando en el espacio escolar, sino además como una forma de lograr acuerdos entre el alumnado y él como maestro, de manera de generar responsabilidad, autorregulación y compromiso. Aun cuando desde el punto de vista del análisis de las prácticas docentes y del análisis focalizado que hicimos sobre la negociación como método de resolución de problemas/conflictos no podríamos concluir que obedece a uno de los «diez mandamientos» del aula, en el sentido de ser algo que opere ante toda situación de conflicto de manera oportuna y sistemática, sí se constituyó en la manera rectora ante la necesidad de resolver problemas importantes entre los propios estudiantes o entre éstos y el profesorado. En ese sentido creemos que el uso de la negociación en estos dos sentidos, puntualmente como forma de resolver disputas y ampliamente como estilo de interacción, son elementos y prácticas al fin y al cabo que avanzan en la línea de promover escuelas más democráticas, donde ocurran procesos educativos pertinentes y donde si bien existen diferencias, éstas puedan ser abordadas de manera constructiva y no de maneras violentas, discriminatorias o excluyentes.

No podríamos finalizar una discusión en torno a las prácticas docentes en contextos de multiculturalidad sin incluir y detenernos en el ámbito lingüístico, razón por la cual se constituirá en nuestro último ejemplo de un eje que puede presentarse como una oportunidad para que los procesos de escolarización avancen en materia de interculturalidad e inclusión. Es por ello que para esta discusión vincularemos la categoría *presencia y uso de lenguas* del ámbito discursivo con *lengua vehicular/lenguas maternas* de las prácticas pedagógicas.

Recordemos que en términos generales planteamos que existía un uso no conflictivo del catalán y del castellano en el aula, lenguas que aparecían y desaparecían sin embargo con una cierta lógica que no pudimos descifrar en primera instancia. Junto con ello logramos documentar que no corría la misma suerte para las lenguas maternas del alumnado inmigrante no castellano-hablante las que permanecían sistemáticamente silenciadas. Estos datos pudimos complementarlos discursivamente y comprobar que desde el punto de vista del maestro este juego de aparición/ocultamiento y de protagonismo/subordinación entre el castellano y el catalán obedecía a razones de «comprensión», vale decir, expresa la decisión de introducir la lengua materna de una parte importante del alumnado con la finalidad de que ésta actúe como recurso inclusivo para facilitar el trabajo a los propios estudiantes. Aun cuando la lengua vehicular de la escuela es el catalán, para el maestro el bilingüismo vehicular se constituye en una ayuda adicional para aquellos estudiantes que tengan mayores dificultades en torno al catalán, en la medida que duplica las posibilidades de comunicación y añade significación a la experiencia del alumnado castellano-hablante.

Por lo tanto y considerando lo dicho hasta ahora, podemos postular que la inmersión bi-lingüística que se produce en el aula como resultado del uso indistinto de dos lenguas vehiculares puede ser visto como **una cuarta oportunidad** para el desarrollo de planteamientos pedagógicos interculturales que contemplan positivamente la diversidad lingüística como forma de expresión de la diversidad cultural.

A modo de cierre incluimos una vinculación que a diferencia de las planteadas anteriormente, consideramos que puede constituirse tanto en obstáculo como en oportunidad para el desarrollo de prácticas interculturales, ya que va a depender del punto de vista que de éste se privilegie.

Desde nuestro punto de vista el proyecto Trovadores se puede presentar fácilmente como un arma de doble filo y puede verse tanto como **una oportunidad** y al mismo tiempo **como un obstáculo**. Puede ser visto como una oportunidad en

la medida que teórica y metodológicamente hablando configura un sistema de actividad que no sólo es muy distinto al que opera normalmente en el aula –por lo visto en las observaciones-, sino que además se presenta como un espacio para la experimentación educativa a la hora de incorporar elementos de la vida extraescolar, para experimentar el uso de habilidades sociales sofisticadas como la cooperación, la negociación o el intercambio, para experimentar en la forma de compensar las desigualdades en la medida que se legitiman y refuerzan las iniciativas de pedir y proporcionar ayudas a quienes la necesiten. Sin embargo puede ser visto como un obstáculo - es lo que hemos notado también en las prácticas pedagógicas- desde el momento en que la existencia del proyecto supone la aglutinación y demarcación de estos elementos única y exclusivamente al espacio y al tiempo en el que se desarrolla la actividad, siendo muy puntuales las situaciones de aula ordinaria en la que se «traslada» la lógica del proyecto o que se abordan temas como los mencionados anteriormente. El proyecto puede convertirse en un obstáculo en la medida que el maestro descansa en él como único espacio para favorecer el desarrollo de estas competencias tanto del alumnado como propias.

Con este conjunto de discusiones que hemos reunido en aquellos elementos que pueden constituirse en obstáculos o bien oportunidades para el desarrollo de prácticas docentes inspiradas en una mirada intercultural e inclusiva de la educación, cerramos este apartado destinado a establecer un conjunto de diálogos entre los referentes teóricos, las prácticas pedagógicas y las prácticas discursivas.

En sintonía con lo planteado al inicio de este apartado, consideramos que este conjunto de diálogos y discusiones han contribuido y nos han permitido lograr un mayor grado de reflexividad en torno a los datos producidos y este mayor grado de reflexividad nos ha posibilitado al mismo tiempo a comprender de mejor manera la forma en que transcurren las prácticas pedagógicas y discursivas en un contexto educativo multicultural.

7. Conclusiones: síntesis y apertura 2.0

Llegados a este punto y a modo de epílogo nos interesa ofrecer un conjunto de reflexiones que más que recapitular o resumir lo que ya hemos dicho a lo largo de este trabajo, más bien permita complejizar aún más parte de las ideas planteadas. Esta vez sin embargo, el movimiento no consistirá en buscar mayores grados de profundidad –que ha sido la tónica en los análisis-, sino buscar mayores grados de abstracción de manera que desde una mirada panorámica, podamos contemplar el trabajo realizado en su conjunto.

Retomando la idea de «viaje» como metáfora de nuestra investigación planteada en la primera síntesis y apertura, convendría reconocer que nos apresuramos al plantear la revisión de los referentes teóricos como el punto más alto de nuestro viaje, ya que consideramos que es justamente este espacio el sitio desde el cual podremos mirar con mayor altura y perspectiva lo realizado. Sin lugar a dudas que esta equivocación –si podemos llamarlo así- no demuestra otra cosa que nuestra imagen inicial del viaje no calza de manera perfecta con lo que hemos realizado finalmente, o bien, que nuestra investigación ha ido tomando a lo largo de estos años caminos que no figuraban en los mapas, que ha ido abriendo rutas propias que eran impensables de clarificar a nuestra partida.

Si bien este conjunto de reflexiones finales y conclusiones las formulamos en la medida que consideramos que ahora sí hemos llegado al punto más alto de nuestro recorrido, dichas conclusiones y reflexiones también son el resultado del viaje de retorno al origen que ha consistido en hacer el camino inverso pero con más calma, con mayor claridad de la ruta y sin duda alguna con un mayor nivel de autocrítica. Hemos organizado el apartado en cinco ámbitos de manera que nos permita organizar de mejor manera las ideas que nos interesa transmitir.

En primer lugar ofreceremos un conjunto de reflexiones de naturaleza **conceptual** y que estarán en mayor medida centradas en las bases teóricas que han sustentado nuestro trabajo y que por tanto se han puesto a prueba en él. En segundo lugar

ofreceremos un conjunto de reflexiones de naturaleza **metodológica**, momento en el cual nos centraremos en algunos planteamientos pertinentes respecto al camino que hemos escogido para llegar a los resultados producidos. Reflexiones de naturaleza **pedagógica** las agruparemos en un tercer apartado, de manera de poder volver la mirada sobre nuestro centro de gravedad de la investigación –el aula- y sobre sus principales protagonistas, alumnas y alumnos pertenecientes a culturas minorías o inmigrantes, así como el profesorado. Evadir conclusiones en esta materia consideramos que sería una gran deuda no sólo para los propios participantes, sino además hacia el sentido aplicado de nuestra disciplina. Finalmente ofreceremos un conjunto de reflexiones de naturaleza **meta-reflexiva**, que reunirá algunas ideas que han surgido como parte de la propia valoración que hemos realizado tanto durante como al finalizar nuestra investigación y algunas reflexiones de naturaleza **proyectiva** que den cuenta de futuros trabajos que puedan tomar como base lo realizado en esta investigación.

Esperamos que todas ellas puedan ponerse al servicio de contribuir al debate actual en torno a los procesos de escolarización del alumnado en contextos multiculturales, y más específicamente al rol que el profesorado tiene en el desarrollo de prácticas educativas interculturales e inclusivas que garanticen procesos educativos de calidad en condiciones de igualdad, independiente del origen sociocultural de sus participantes.

7.1 De naturaleza conceptual

Aun cuando en nuestros referentes teóricos hemos privilegiado el uso de dos tipologías, la del colectivo AMANI (2004) y la de UNESCO (2005a, 2005b, 2009) en la medida en que nos parecieron las más sugerentes, existen muchas otras que tienen la intención de sintetizar formas de atención de la diversidad cultural, de manera que puedan finalmente actuar como «modelos» teóricos para pensar la escolarización en contextos multiculturales. Así como hemos utilizado los planteamientos de Hannoun (1992) para describir el ámbito social, podríamos haberlos utilizado perfectamente para el ámbito socioeducativo; podríamos haber

incorporado además sistematizaciones realizadas por Muñoz Sedano (1998) o el modelo de estadios de Banks (1986), con lo cual no queremos transmitir la idea que los escogidos son los mejores, sino que han sido los más idóneos (amplitud y especificidad) para los objetivos de nuestra investigación. Sin embargo, consideramos que tanto los escogidos como los que tuvieron una participación más indirecta presentan un problema: rigidez y por tanto falta de dinamismo. Consideramos que los modelos y tipologías carecen de dinamismo en la medida que se centran en reunir un conjunto de características propias de cada variante (asimilacionismo, segregacionismo, interculturalismo, etc.), pero no señalan con la misma fuerza que en la práctica y en la realidad misma pueden no darse en estado puro y existir por tanto modalidades híbridas y mixturas de modelos.

Si hay algo que ha caracterizado a nuestros planteamientos a partir del trabajo etnográfico realizado, ha sido el señalar las tensiones emergentes a la hora de intentar dar un veredicto del tipo de prácticas pedagógicas observadas a la luz de los modelos. Consideramos que la existencia de estas tensiones refleja el hecho de que no es posible - o no nos ha sido posible en este trabajo- encontrar límites claros entre cada uno de ellos, razón por la cual postulamos que dichos modelos deben ser pensados y tomados como referentes a partir de los cuales aproximarse a un determinado campo de investigación, pero no como un conjunto de propiedades a contrastar empíricamente.

En relación a los mismos modelos de gestión de la diversidad cultural y en sintonía con lo planteado recién acerca de la necesidad de flexibilidad, consideramos que nuestro trabajo aporta datos empíricos para plantear la existencia de cada uno de los modelos (y variantes) en las prácticas pedagógicas observadas por nosotros. Esto nos hace discrepar con los planteamientos de Besalú y Vila (2007) quienes plantean que sólo el multiculturalismo y el asimilacionismo son modelos teórico-prácticos existentes y contrastados, puesto que nuestro trabajo evidencia que si bien éstos existen, también conviven con elementos propios de otros modelos como por ejemplo el interculturalismo y el segregacionismo.

También dentro del ámbito conceptual pero relacionado con nuestros referentes metodológicos, reafirmamos una vez concluida nuestra investigación nuestra discrepancia con los planteamientos de Ogbu (1993) con relación a la centralidad del principio holista de la perspectiva etnográfica. Como hemos podido constatar existen situaciones en que las transformaciones que ocurren a nivel de aula y escuela no necesariamente se explican por las fuerzas del entorno ecológico, vale decir, por fenómenos no educativos que pertenecen a niveles más amplios del sistema social. Más bien al contrario, lo que hemos documentado es que acciones que tienen lugar en el propio nivel de aula y escuela pueden convertirse en fuerzas que produzcan transformaciones educativas. Discrepamos por tanto de esta mirada ortodoxa de la etnografía escolar que plantea que las explicaciones de lo que ocurre en la escuela haya que buscarlas necesariamente fuera de ella.

Llevando lo anteriormente dicho al plano de lo que hemos problematizado en nuestra investigación, consideramos que tanto las prácticas pedagógicas como las discursivas pueden presentar cambios y moverse hacia los planteamientos de la educación intercultural e inclusiva sin que necesariamente ocurran cambios a niveles mayores, y prueba de ello es la vinculación que hemos establecido entre las prácticas pedagógicas y la educación intercultural a través del aporte del proyecto Trovadores. Las entrevistas realizadas también son antecedentes que respaldan nuestros planteamientos en la medida en que en ellas tuvimos la oportunidad de presenciar varios momentos de *insight* por parte del maestro, reflexiones que el mismo maestro consideró como ideas para implementar a futuro. En ese sentido reafirmamos nuestra adherencia a los planteamientos de Casassus (2003) en torno al carácter endógeno de los cambios, en la medida que éstos pueden provenir de micro niveles del sistema e irradiarse hacia niveles más amplios e inclusivos de un sistema.

7.2 De naturaleza metodológica

Si bien nuestra investigación ha partido de un conjunto importante de referentes teóricos que nos ha permitido delimitar el objeto de estudio y las dimensiones a indagar, como ya hemos señalado anteriormente nuestra aproximación ha sido principalmente de carácter emergente e inductivo con relación a la producción de datos, privilegiando un acercamiento analítico de tipo bottom-up (Glaser & Strauss, 1967), que nos ha permitido en todo momento dejar que sean los propios datos los que hablen. Esta elección de dejar hablar a los datos consideramos que ha sido posible en la medida que nos hemos guiado por algunos principios básicos de la etnografía como forma de investigación, fundamentalmente de su sentido descriptivo (Geertz, 1973; Woods, 1995) y en segunda instancia de su sentido interpretativo (Wolcott, 1993). Esta secuencia nos ha llevado entonces a realizar un análisis eminentemente descriptivo de las prácticas pedagógicas y discursivas, material que en su conjunto nos ha permitido realizar un análisis interpretativo final, a partir de la discusión de dichos resultados producidos. Esta secuencia investigativa creemos que permite el establecimiento de un diálogo etic-emic trascendental para el ámbito de la etnografía escolar, en tanto permite la configuración de una investigación doblemente reflexiva (González Barea, 2008), y de esta manera incorpora mayores niveles de reflexión y de comprehensividad.

Siempre en la línea de lo metodológico, adherimos a los planteamientos de la convergencia y complementariedad de la observación participante y la entrevista en profundidad como instrumentos de producción de datos (Olmos Alcaraz, 2010). Aun cuando cada uno de ellos puede estar enfocado a objetivos metodológicos distintos, sin lugar a duda que de manera conjunta ofrecen una mirada mucho más completa de las prácticas docentes en contextos multiculturales. La observación participante nos ha permitido conocer de primera fuente cómo transcurren las prácticas pedagógicas en el aula, evidenciando por ejemplo cómo existen continuidades entre algunas asignaturas y otras con relación a la interacción de sus participantes, mientras que en otras hemos podido establecer discontinuidades y contrastes. En ese sentido consideramos que la realización de

nueve observaciones de aula, las que sumadas a un acompañamiento de aula previo en torno al proyecto Trovadores, nos permitió ir logrando un mayor grado de «invisibilidad» tanto para los estudiantes como para el maestro, y de esta manera ir encontrándonos lentamente con aspectos públicos de este ámbito cultural como es el aula, y evitando de esta manera encontrarnos con prácticas pedagógicas que fueran fruto de una suerte de «teatralización» o representación de sí misma. Una permanencia sistemática en la propia escuela y la propia aula nos han permitido acceder a prácticas «transparentes», que de otra manera hubiese sido imposible o al menos más difícil. La entrevista por su parte nos dio acceso a otro dominio de la realidad de las prácticas docentes que nos permitieron por un lado comprender muchos de los fenómenos observados y por otro «tensionar» algunos de nuestros hallazgos. Gran parte del aporte de utilizar dos instrumentos de producción de datos y de ponerlos en diálogo, queda reflejado en el apartado de discusión en el que establecemos un diálogo entre resultados sobre las prácticas y resultados sobre los discursos. Gran parte de las interpretaciones que allí hemos expuesto cobran vida en la medida que hemos contado con dos formas distintas pero complementarias de acercarnos a nuestro objetivo de estudio y de producir datos.

Finalmente, optar por un estudio único de caso nos ha permitido delimitar los alcances de nuestro trabajo y de esta manera poder traducir sus principales resultados en recomendaciones y/o sugerencias que puedan ir dirigidos al propio maestro que participó de nuestra investigación. En ese sentido aun cuando consideramos que nuestra investigación puede ofrecer ciertas luces que permitan nutrir una discusión académica en torno a la escolarización de alumnado minoritario y/o inmigrante -y esperamos que así sea-, no puede abandonar su compromiso situado y la potencialidad que una retroalimentación puede tener en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas observadas. En este sentido no ha sido nuestra intención ni el espíritu de nuestra investigación concluir nuestro trabajo con frases-tipo tales como «los maestros deben», «es importante que el profesorado» o «las prácticas educativas en contextos multiculturales»; sino por el contrario, hemos intentado en todo momento apegarnos al carácter único de

nuestros hallazgos y no circunscribirlos más allá de las prácticas pedagógicas y discursivas de nuestros participantes y de aquellas de las que participamos ya sea observando o bien dialogando. Apostamos en todo momento por producir un conocimiento de carácter situado, encarnado, responsable, crítico y que esté orientado a incidir y transformar las mismas prácticas investigadas Haraway (1991).

7.3 De naturaleza pedagógica

De acuerdo a Geertz (2003) en la medida que los análisis culturales siempre tienen como horizonte la búsqueda de interpretaciones que se encuentran más profundamente situados, se corre el riesgo de perder contacto con la superficie de éstos y que finalmente dichos análisis se conviertan en un esteticismo sociológico. La única manera de evitar este sesgo investigativo pasa por recuperar y no perder de vista el análisis y necesidades de esas realidades de primer orden.

En virtud de ello es que nos ha parecido ineludible incorporar dentro del apartado de conclusiones algunas reflexiones que tengan como centro el ámbito pedagógico, el aula y los propios participantes de nuestra investigación. Si bien hemos señalado en el apartado conceptual y metodológico algunas ideas relevantes con relación a algunos referentes teóricos utilizados y con relación a algunas decisiones respecto al diseño de nuestra investigación, falta a nuestro juicio decir algo relacionado con los propios procesos de escolarización que han sido la materia prima de lo realizado.

Consideramos que la finalidad ulterior de los procesos de escolarización y de la educación en general es la de proveer una ayuda sistemática y planificada orientada a promover la internalización de aprendizajes esenciales para lograr el desarrollo y el bienestar de las personas (Coll & Martín, 2006). Sin embargo, esta intencionalidad educativa obliga al mismo tiempo a plantear la pregunta por aquello que es imprescindible y aquello que es deseable como parte de un proyecto educativo (Besalú & Vila, 2007). Consideramos que esta pregunta cobra un

especial interés y una especial complejidad a la hora de pensarla en contextos educativos multiculturales como es el caso de la escuela donde hemos realizado nuestra investigación, ya que esta investigación ha aportado evidencias consistentes de que si bien existen iniciativas reconocibles por parte del maestro/escuela para generar procesos educativos en la línea de lo intercultural y lo inclusivo (aula de acogida, trabajo colaborativo escuela/universidad en la implementación del proyecto Trovadores, educación especial, agrupamientos flexibles), lo cierto es que predominan formas asimilacionistas y segregacionistas de gestionar la diversidad cultural y de organizar los procesos educativos. Luego de haber participado de 9 observaciones de aula ordinaria, más de 30 acompañamientos de aula bajo la modalidad Trovadores así como de otro grupo importante de observaciones informales de patio, consideramos que hay razones suficientes para pensar que las situaciones de exclusión, invisibilidad o abandono en la que se encuentran algunos alumnos y alumnas, sumado a situaciones de discriminación, rechazo o mimetización producto de diferencias culturales primarias hablan de serias dificultades por parte del maestro/escuela para cumplir exitosa y equitativamente las intenciones educativas planteadas anteriormente.

En la medida que nuestro contexto educativo y más puntualmente nuestra aula de referencia no tenía presencia de alumnado autóctono, la distinción mayoría/minoría pierde parte de su sentido ya que todo el alumnado engrosa a fin de cuentas la categoría de minoría (gitanos, españoles no catalanes e inmigrantes). Sin embargo, y desde una perspectiva numérica de distinguir mayoría/minoría y ya no desde la lógica foucaultiana en torno al poder (Deleuze, 1999), sí es posible reconocer un subgrupo de alumnos y alumnas en los que recae y/o concentra la falta de oportunidades de aprendizaje, de participación y de reconocimiento tanto de sus pares como del profesorado. Son ellos, alumnas y alumnos que probablemente no deciden moverse de sus lugares de origen voluntariamente y que van a parar por reagrupamiento y arrastre a escuelas públicas donde su lengua, sus tradiciones, sus conocimientos previos, sus intereses y deseos son poco considerados, a quienes una educación inclusiva e intercultural se constituye en un derecho y en una urgencia, a la luz de que las evidencias de nuestro trabajo

muestran que los procesos educativos en contextos multiculturales no necesariamente están promoviendo aprendizajes esenciales para el desarrollo y el bienestar de todo el alumnado.

Compartimos los planteamientos de Soriano (2007) de que una educación que es inclusiva e intercultural no puede ser separada de una pedagogía de la equidad, lo que supone necesariamente una concreción en la introducción de cambios en los programas de enseñanza y añadimos, una concreción en la introducción de cambios en las formas de socialización promovidas en el aula y la escuela, en la medida que estamos convencidos que la escuela no es sólo un espacio para adquirir herramientas instrumentales para luego desenvolverse exitosamente en el mercado laboral. La escuela debe tener una perspectiva intercultural, inclusiva y equitativa ya que junto al desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse exitosamente en el tejido social, debe velar por la creación de climas escolares que actúen como laboratorios para el desarrollo de valores y principios respetuosos con la diversidad.

Sin obviar las innumerables dificultades que implica impregnar la educación de los planteamientos interculturales e inclusivos, en la medida que las prácticas docentes continúen bajo la lógica de la asimilación y la segregación se estará contribuyendo a desarrollar procesos formativos poco pertinentes, de bajas expectativas, que reproducen la desigualdad social y por tanto ofrecen una educación en condiciones de desigualdad. De esta forma, la manera en que el profesorado y la escuela gestionen la diversidad cultural así como la valoración que podamos hacer de ésta, nos ofrecen información relevante para poder determinar el grado de madurez de una institución educativa (del Rincón, 2003), convirtiéndose en definitiva la relación entre las prácticas docentes y los modelos de gestión y atención de la diversidad cultural, en un analizador de la madurez de dicha relación.

Finalmente llama la atención que de las prácticas de aula observadas sean los propios alumnos y alumnas –descontando las situaciones de victimización y

discriminación- quienes demuestren un mayor interés y motivación por hacer de la diversidad un punto de encuentro, de encontrar las fisuras y los lugares no normativizados por la lógica de la homogeneidad para desplegar en el aula encuentros basados en las diferencias culturales y hacer de ellas un espacio de intercambio, de diálogo y de curiosidad por el otro. Estas situaciones se constituyen en ejemplos de experiencias en la que los propios alumnos y alumnas, sin una intencionalidad explícita, intentan sacar la diversidad cultural del currículum oculto de la escuela para hacerla converger con el currículum real. En ese sentido adherimos a la idea de Besalú (1999) quien señala que la diversidad cultural no tiene por qué ser necesariamente aportada por la escuela, en la medida que ya los propios alumnos y alumnas son portadores y representantes de ésta, sino que el rol del profesorado y de la escuela pasa por generar las condiciones para que se exprese y tenga voz.

7.4 De naturaleza meta-reflexiva

Este conjunto de conclusiones que denominamos meta-reflexivas las hemos incluido ya que nos ha parecido oportuno poder dar cuenta de dos ámbitos sobre los que nos interesa referirnos como parte de nuestro trabajo de investigación. El primero de ellos radica en ofrecer algunas reflexiones que tomen como centro de gravedad nuestro propio trabajo realizado pero que al mismo tiempo, puedan circunscribirlo y vincularlo con niveles más amplios del sistema al cual nuestra investigación pertenece. El segundo ámbito es poder transparentar y dar cuenta de algunas inconsistencias y debilidades de nuestro proceso investigativo que hemos podido reconocer e identificar, y por tanto, de hacerlas públicas y materia de discusión. Comenzaremos por este segundo ámbito.

Consideramos oportuno poder reconocer que desde nuestro propio punto de vista la investigación realizada tiene algunas «fragilidades» metodológicas que conviene dejar entrever. La primera de ellas guarda relación con el hecho que inicialmente nuestro estudio de caso estaría integrado por dos participantes pero finalmente la investigación fue llevada a cabo con solo uno de ellos. La intención de hacer la

investigación con dos participantes obedecía a que uno de ellos tenía mayor antigüedad en la escuela mientras que otro era de incorporación relativamente reciente; uno era de género masculino mientras que otro de género femenino; a su vez, ambos participaban del proyecto Trovadores pero en el acompañamiento en la realización a cada uno de ellos, habíamos percibido un «estilo» diferente de gestionar la diversidad en el aula. Estas diferencias consideramos que podían aportar mayor variabilidad tanto en las prácticas pedagógicas como en las discursivas, y por tanto contar con una producción de datos más compleja. Sin embargo, por razones no investigativas –de fuerza mayor- nos vimos ante la necesidad de suspender momentáneamente el trabajo de campo con uno de ellos, en la medida que si bien contábamos con 8 observaciones de aula ordinaria, no pudimos realizar las entrevistas que teníamos planificadas. Esta suspensión momentánea se fue extendiendo en el tiempo, razón que nos llevó finalmente a la decisión de acotar nuestro trabajo de investigación a solo uno de nuestros participantes. Una mayor complejidad en la producción de datos y en las discusiones consideramos que corresponde a una primera «deuda metodológica» de nuestra investigación.

Una segunda «deuda metodológica» la encontramos desde el momento en que si bien utilizamos una aproximación emergente y abierta para la codificación de los datos y no hemos utilizado por tanto una categorización preestablecida, no incorporamos dentro de nuestra instancia de análisis de los datos un espacio de validación inter-jueces que permitiera otorgar mayor confiabilidad e intersubjetividad a las categorías utilizadas, y de esta manera contar con un «control de calidad» de nuestro diseño metodológico. Creemos que de haber incorporado este espacio para calibrar la consistencia de los códigos y las categorías construidas, probablemente hubiésemos contado con información adicional respecto a su «robustez», lo que habría implicado la elección de algunas de ellas y el descarte de otras. En la medida que no hemos realizado este paso, intentamos compensar dicha deuda explicitando lo mayor posible los otros procedimientos y pasos realizados, tanto al inicio de la presentación de los resultados de las prácticas pedagógicas (imponderables de la vida del aula) y de la

presentación de los resultados de las prácticas discursivas (caparazones del discurso), cuya expresión de ello ha sido ofrecer mediante una tabla cada una de las definiciones de los códigos utilizados, así como la conceptualización de cada categoría en el momento de la presentación de los resultados de cada una de ellas.

Hecha nuestra autocrítica con relación a las deudas metodológicas pasaremos al primer ámbito de reflexiones meta-reflexivas.

Así como nuestra investigación ha partido de la base de que las aulas y las escuelas se constituyen en niveles ecológicos que a su vez forman parte de otros más amplios, nuestra propia investigación no puede –ni debe– ser entendida sino en relación a un contexto en el que se inscribe y del cual forma parte. Así como sería erróneo y cuestionable suponer que lo que ocurre en un aula es independiente de niveles mayores como puede ser la propia escuela, el barrio en el que se encuentra o el tipo de políticas educativas vigentes, la presente investigación, aun cuando ha consistido fundamentalmente en un trabajo individual, cobra sentido sobre un trabajo previo compartido por un grupo de investigadores. La elección del tema de investigación, la formulación de las preguntas guías, la elección del marco metodológico así como la decisión de los participantes son algunas de las decisiones que circunscritas a un trabajo de investigación acotado, no puede ser pensado al margen de la pertenencia a dicho grupo de investigación.

La participación en el trabajo de investigación e intervención impulsado por el equipo DEHISI se ha configurado como una plataforma de múltiples aprendizajes y por tanto el resultado final de nuestro trabajo, el producto por decirlo de alguna manera, refleja directamente el proceso de apropiación e internalización de conocimientos en materia de diversidad cultural, inmigración, multiculturalidad y escuela sobre los que inicialmente teníamos un conocimiento prácticamente nulo. Que nuestro trabajo de investigación tenga el sello DEHISI significa al menos dos cosas: que nuestro trabajo comparte ciertos lineamientos teóricos como la psicología cultural, determinadas decisiones metodológicas como la codificación emergente, así como una indiscutible mirada constructivista de la realidad.

Segundo, y quizás más importante que las tres anteriores, un profundo desacuerdo en las formas en que de manera generalizada, se producen los procesos de escolarización del alumnado perteneciente a minorías étnicas y a minorías inmigrantes y en consecuencia con las intenciones educativas y el rol que en la actualidad desempeña la educación al interior de nuestras sociedades multiculturales.

Así como nuestra investigación ha formado parte de un trabajo mayor realizado en torno al trabajo investigativo del equipo de investigación DEHISI, éste a su vez forma parte de un proyecto aún mayor que es el Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación. A fin de cuentas el presente trabajo no es otra cosa que el informe final de investigación de dicho doctorado. En esta línea consideramos que éste se ha constituido en una caja de herramientas de carácter teórico conceptual, metodológicas y políticas a través de las cuales transformar una inquietud personal e incluso un desencanto, en un problema de investigación y a partir de él, extraer conocimiento que permita en una primera instancia generar diálogo académico y en última instancia producir transformaciones sociales y educativas.

Para finalizar este apartado simplemente señalar que este conjunto de aprendizajes relacionados con la investigación educativa que se han desarrollado en el marco del DIPE y puntualmente de la participación en el grupo DEHISI, ha permitido a su vez contar con herramientas para pensar las prácticas pedagógicas y discursivas en escenarios educativos multiculturales en otros contextos sociales. Todo el trabajo realizado en esta investigación, sumado a la tradición que tanto el contexto catalán como español poseen en materia de diversidad cultural, inmigración y educación, se ha convertido en un fructífero bagaje para pensar esta problemática en contextos en los que la problemática en cuestión, aún se presenta de manera incipiente. De hecho la incorporación a nuevos grupos de investigación chilenos ha permitido que esta investigación aporte evidencias y discusiones que no sólo han permitido ir posicionando en el debate académico la pregunta por la escolarización de minorías étnicas y de colectivos inmigrantes -en un momento

histórico en que la pregunta por la calidad de la educación se ha vuelto central, sino además han contribuido a socializar nuevas formas de investigar, nuevas formas de leer los datos y nuevas perspectivas para mirar los fenómenos y las problemáticas educativas de nuestro contexto sociocultural.

7.5 De naturaleza proyectiva

Nuestro trabajo de investigación ha consistido básicamente en la «disección» de un conjunto de prácticas docentes a partir de las cuales hemos extraído un grupo de interpretaciones que permiten lograr un mayor nivel comprensivo de dichas prácticas. El análisis realizado de las prácticas discursivas nos ha permitido volver inteligibles algunas prácticas pedagógicas con relación a la afinidad que éstas presentan con formas y modelos de gestionar la diversidad cultural. Sin embargo nuestro trabajo no ha contemplado la comprensión de por qué ciertas prácticas discursivas se alinean más con determinados modelos y por qué éstas no son necesariamente interculturales e inclusivas. Si bien hemos ofrecido un conjunto de discusiones que pretenden determinar cuál de ellas pueden constituirse en obstáculos o bien en oportunidades para dicho logro, los alcances de este trabajo no permiten dar cuenta de ello.

Es de esta manera que una de las posibles continuidades de este trabajo pasa por abordar otro ámbito ampliamente investigado en España pero con escasa cobertura en Chile, como es la formación inicial del profesorado en diversidad cultural y puntualmente en educación intercultural. Desde diversos puntos de vista y con distintos alcances investigaciones desarrolladas por Cabrera, Espín, Marín, & Rodríguez Lajo (1999), Poblete (2009) así como Soriano & Peñalva (2011), han documentado que una de las principales formas de avanzar en materia de gestión de la diversidad cultural en la escuela y de revertir las principales problemáticas que se presentan en contextos educativos con alta presencia de alumnado minoritario y/o inmigrante, pasa por repensar la formación recibida por el profesorado que una vez egresado se desempeña profesionalmente en este tipo de contextos escolares.

Si bien Chile tiene en la actualidad una presencia relativamente baja de inmigrantes en su composición demográfica (2,2%), las cifras disponibles muestran que la tendencia es no obstante el aumento sistemático, un 50% en la última década (INE, 2012). A ello debemos sumar un número importante de personas que se reconocen parte de minorías étnicas y pueblos originarios con lo cual este porcentaje aumenta sensiblemente. Pese a esta nueva configuración sociocultural que está teniendo Chile lentamente, no existe desde la administración pública ninguna política educativa que considere la gestión de la diversidad cultural y de la escolarización de alumnado inmigrante, sino que sólo se ha centrado en el desarrollo de una modalidad bilingüe de educación intercultural dirigida exclusivamente a aquellas escuelas con alumnado perteneciente a etnias y/o culturas originarias (Montecinos, 2004).

Sin duda que para llevar a cabo una investigación de esta naturaleza y con estos objetivos, nuestro trabajo realizado se constituye en un «andamio investigativo» desde el cual tomar herramientas teórico-metodológicas. Conocer las prácticas pedagógicas y discursivas que desarrollan el profesorado en contextos de multiculturalidad y poder tensionarlas con diferentes perspectivas de gestionar la diversidad cultural se ofrece como un punto de partida para conocer en segunda instancia, cómo debería ser la formación inicial recibida por este tipo de profesorado para que tanto sus prácticas pedagógicas como discursivas se impregnen de los principios de la educación intercultural y tributen a la configuración de un espacio social intercultural.

8. Bibliografía

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA Books.
- Aguado, T. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Aguirre, Á. (2000). Demarcación de la Psicología Cultural. *Anuario de Psicología*, 31 (4), 109-137.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. *Actas del congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, (págs. 19-36). Donostia-San Sebastián.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Andebeng Alinqué, M. (2004). *Migraciones Internacionales: un mundo en movimiento. Bondades y retos de las migraciones*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Ayuntamiento de Barcelona. (2010). *Plan Barcelona Interculturalidad*. Recuperado el 9 de 08 de 2011, de Interculturalitat: <http://www.interculturalitat.cat/plans/elpla>
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia*. Santiago: LOM.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks & J. Linch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies* (págs. 12-28). Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, Vol.3: Iss. 3, Article 5. Disponible en: http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5.
- Banks, J. A. (1995). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural. *Revista Kikiriki* (41), 4-16.

- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (págs. 21-33). Madrid: Morata.
- Bateson, G. (2004). *Espíritu y naturaleza. Una unidad necesaria*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as a varieties of adaptation. En A. Padilla, *Acculturation. Theory, models and some new findings* (págs. 9-25). Colorado: Westview Press.
- Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: alternatives to segregation and their sociopsychological implications. En B. Miller, & M. Brewer (eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (págs. 11-27). London: Academic Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Besalú, X. (1999). El currículum. En M. A. Essomba (comp.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (págs. 91-101). Barcelona: Graó.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis S.A.
- Besalú, X. (2010). Formar ciutadans i ciutadanes per a una catalunya plural, lliure, desacomplexada i justa. *Revista Valors, Idees, Actituds* (13), 119-132.
- Besalú, X., & Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata .
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Distribuciones Fontamara.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buendía, L., & Gallego, A. (2007). Valores interculturales para la convivencia. En E. Soriano (comp.), *Educación para la convivencia intercultural* (págs. 127-147). Madrid: La muralla.
- Caballero, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños: la cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M., & Rodríguez Lajo, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. Essomba (comp.), *Construir la*

- escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (págs. 75-80). Barcelona: Graó.
- Cachón, L. (2002). La formación de la 'España inmigrante': mercado y ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (97), 95-126.
- Canimas, J., & Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals. Primun Non Nocere*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Carbonell, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja, F. Carbonell, C. Ioé, J. Funes, & I. Vila (eds.), *La inmigración extranjera en España: los retos educativos* (págs. 99-118). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Carrasco, S., Pámies, J., & Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 105-122.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: LOM.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Tomo I. La sociedad-red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2006). *The Fifth Dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- COLECTIVO AMANI. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006: Documento no publicado. Consulta: 12/04/2012.
- de Munck, V., & Sobo, E. (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek: CA: AltaMira Press.
- de Sousa, J. (2008). La formación intercultural de los profesores. En D. Oliveira (comp.), *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina* (págs. 257-275). Lima: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades.

- DEHISI. (2001). *Avaluació de necessitats del barri de Sant Roc (Badalona)*. Recuperado el 23 de noviembre de 2012 en: <http://www.5dbarcelona.org/course/view.php?id=2&page=57>.
- del Rincón, B. (2003). Diversidad cultural en el sistema educativo: problemas y alternativas. En D. Poveda (comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (págs. 211-235). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Departament d' Educació. (2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Generalitat de Catalunya: Documento no publicado.
- Departament d' Ensenyament. (1996). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Díaz Couder, E. (2009). Multiculturalismo y educación. *Revista cultura y representaciones sociales*, 4 (7), 27-52.
- Díaz de Rada, Á., Velasco, H., & García Castaño, J. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Revista Tabanque* (18), 49-76.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía, Rosario* (7).
- Duschatzky, S., Farrán, G., & Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeita, G. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* (327), 31-48.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24 (2), 137-148.
- Esteban, M., Vila, I., & Bastiani, J. (2010). El carácter fronterizo de las identidades contemporáneas. El caso de Chiapas. *Aposta: Revista de ciencias sociales* (44).
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE.
- FRA & UNDP. (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States: Survey results at a glance*. Luxemburgo.
- Franzé, A. (2003). Las formas escolares del extrañamiento: un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto intercultural. En D. Poveda (comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (págs. 99-138). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Gómez, L., & Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Revista Acción Pedagógica*, 19 (1), 116-125.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación* (355), 213-233.
- Garreta, J., & Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Geertz, C. (1973). Think Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. En C. Geertz (comp.), *The interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuestas de clarificación y apuntes educativos. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (8), 9-26.
- Giménez Romero, C. (2009). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. *Barcelona societat. Revista de coneixement i anàlisi social* (16), 32-41.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- González Barea, E. M. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Revista Educatio Siglo XXI* (26), 225-240.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life. The role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Grasa, T., Lafuente, G., López Cebollada, M., & Royo, F. (2006). *La convivencia en los centros educativos*. Zaragoza: Departamento de educación, cultura y deporte - Asociación A.D.C.A.R.A.
- Hannoun, H. (1992). *Els guettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: EUMO Editorial.
- Haraway, D. (1991). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway (comp.), *Ciencias, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (págs. 313-345). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harris, M. (1988). *Culture, People, Nature: An Introduction to General Anthropology*. New York: Harper & Row.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En Á. Díaz de Rada, H. Velasco, & J. García Castaño, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 175-194). Madrid: Trotta.
- Ibáñez, T. (2006). El giro lingüístico. En L. Iñiguez (comp.), *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales* (págs. 23-45). Barcelona: Editorial UOC.
- INE. (2012). *Resultados Preliminares Censo de Población y Vivienda 2012*. Santiago de Chile: Recuperado el día 21 de Marzo de 2013 desde http://www.censo.cl/2012/08/resultados_preliminares_censo_2012.pdf.

- Iñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para investigadores*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez Gámez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Jordán, J. A. (1996). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M. A. Essomba (comp.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (págs. 65-74). Barcelona: Graó.
- Jordán, J. A. (2000). Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. *Revista Teoría de la Educación* (12), 67-84.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (comp.), *Educación para la convivencia intercultural* (págs. 59-98). Madrid: La muralla.
- Kuhn, T. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), 149-162.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., & Luque, M. J. (2009). El projecte Shere Rom: espais educatius d'us de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 16, 129-136.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., & Luque, M. J. (2010). Un espai de col·laboració entre la Comunitat Gitana i la Universitat per a l'educació intercultural. *Revista Perspectiva Escolar*, 349, 46-55.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C., & Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13 (1), 115-130.
- Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Revista Cultura y Educación*, 24 (2), 177-191.
- Leiva, J. J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Revista Educación y Diversidad*, 3, 107-149.

- Leiva, J. J. (2010a). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de currículum y formación del profesorado* , 14 (3), 251-274.
- Leiva, J. J. (2010b). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Revista Cultura y Educación* , 22 (1), 67-84.
- Liégeois, J.-P. (2004). La escolarización de los niños gitanos: un reto y un paradigma para la educación intercultural. *Revista Educatio Siglo XXI* (22), 91-123.
- Llevot, N., & Garreta, J. (1998). Los retos de la educación intercultural: Cataluña-Quebec. *Revista Española de Educación Comparada* , 4, 161-190.
- Luna, L., & Hirmas, C. (2004). Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia. *Ponencia VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, (págs. 1-18). Santiago de Chile.
- Luque, M. J., & Lalueza, J. L. (en prensa). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación* (362).
- Malinowski, B. (2001). *Los argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- Mc Andrew, M., & Rosell, J. (2000). Inmigración y educación intercultural en Québec: programas y debates. *Revista Española de Educación Comparada* , 6, 259-283.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum. La Desigualdad Social y Las Teorías Políticas de las Diferencias en la Investigación Contemporánea sobre la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Orientaciones Teórico-Metodológicas y Técnicas de Investigación*. Santiago de Chile: Primus.
- Merino Fernández, J., & Muñoz Sedano, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación* (17), 207-247.
- Merino, D., & Ruíz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Revista Aula Abierta* (86), 185-204.
- Michael, S. O. (1997). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-five century leaders. *European Journal of Intercultural Studies* , 8 (3), 231-245.

- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos Interculturales*, 2 (3), 35-44.
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 101-135.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti*. Universitat Autònoma de Barcelona: Disponible en: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf> (Consultado el 20 de mayo de 2012).
- Navarro, V., Torres, J., & Garzón, A. (2011). *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar en España*. Madrid: Ediciones sequitur.
- Ogbu, J. (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. En L. Weiss (comp.), *Clase, race & gender in American education* (págs. 63-82). Nueva York: State University of New York Press.
- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En Á. Díaz de Rada, H. Velasco, F. García Castaño, & (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 145-174). Madrid: Trotta.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumnado inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- OREALC/UNESCO. (2005a). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2005b). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2009). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10 (1), 144-168.
- Pareja, M., & Simó, M. (2006). La renovación de la periferia urbana en España: un planteamiento desde los barrios. En J. Ponce (comp.), *Derecho urbanístico, vivienda y cohesión social y territorial* (págs. 107-144). Madrid: Marcial Pons.
- Pelto, P., & Pelto, G. (1978). *Anthropological Research: the structure of inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pérez Soto, C. (1998). *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Revista Educar*, 22-23, 11-34.
- Pidgeon, N., & Henwood, K. (1997). Grounded theory: practical implementation. En J. Richardson (comp.), *Handbook of qualitative research methods for Psychology and the Social Sciences* (págs. 86-101). Leicester: BPS Books.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 181-200.
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En D. Poveda (comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (págs. 67-98). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Retortillo, Á., Ovejero, A., Cruz, F., Arias, B., & Lucas, S. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo* (7), 123-139.
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. *Ponencia en Tercer Seminario Nacional de Investigación- Bogotá, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional*.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sabatier, C., & Berry, J. W. (1996). Inmigración y aculturación. En R. Y. Bourhis, & J. P. Leyens (eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (págs. 217-239). Madrid: McGraw-Hill.
- San Román, T. (1998). Escuela y relaciones interétnicas. En E. Santamaría, & F. González (eds.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural* (págs. 73-90). Bilbao: Virus.
- Sánchez, V., Plana, M., Taleb, F., Ferreté, I., Hammich, H., Munir, M., y otros. (2008). Gramáticas de la convivencia. Estudio sobre la convivencia en La Salut y Sant

- Joan de Llefià, Badalona. *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana* (20).
- Sandín, M. P. (1999). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En M. A. Essomba (comp.), *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (págs. 37-46). Barcelona: Graó.
- Sandoval, M., Lopez, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Revista Contextos Educativos* (5), 227-238.
- Santos Guerra, M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia, Revista de filosofía* , 175-200.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de Investigación Educativa* , 11 (2), 1-10.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación* (334), 165-176.
- Serra, J. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación* , 18 (2), 159-172.
- Shotter, C. (1989). El papel de lo imaginario en la construcción de la vida social. En T. Ibáñez (comp.), *El conocimiento de la realidad social* (págs. 135-155). Barcelona: Sendai.
- Soriano, E. (2007). Convivir entre culturas. Un compromiso educativo. En E. Soriano (comp.), *Educación para la convivencia intercultural* (págs. 99-125). Madrid: La muralla.
- Soriano, E., & Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta* , 39 (1), 117-130.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.
- Stocking, G. (1993). La magia del etnógrafo. En Á. Díaz de Rada, H. Velasco, & J. García Castaño (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 43-94). Madrid: Trotta.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Tarrow, N. (1990). *A tri-level model of intercultural education in two regions of Spain*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política* (7), 10-19.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos curriculares. *Revista de educación* (345), 83-110.
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es el multiculturalismo? *Claves de Razón Práctica*, 56, 14-25.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Ciudad de México: FCE.
- Unamuno, V. (2003). Quién es qui a l'escola?: el reto de observarnos diversos. En D. Poveda (comp.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación* (págs. 31-66). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- UNESCO. (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality*. París: UNESCO.
- Vázquez, A. (1984). Rápido y bien: los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa. *Revista Infancia y Aprendizaje* (26), 95-110.
- Vázquez, A., & Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- Wagner, P. (1997). *Sociología de la modernidad: libertad y disciplina*. Barcelona: Herder.
- Wallerstein, I. (1997). *El futuro de la civilización capitalista*. Barcelona: Icaria.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Á. Díaz de Rada, H. Velasco, & J. García Castaño (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 95-126). Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. (1993). La intención etnográfica. En Á. Díaz de Rada, H. Velasco, & J. García Castaño (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 127-144). Madrid: Trotta.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

