

# IDENTIDAD, INMIGRACIÓN Y ESCUELA

IDENTIDADES DE MADRES Y ALUMNOS DE CENTRO Y SUDAMÉRICA EN SU PARTICIPACIÓN EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE UN CEIP EN BARCELONA. UN ESTUDIO DE CASO

ALHELÍ DE LA AURORA ARRONA ALTAMIRANO  
DIRECTORA DRA. ISABEL CRESPO GARCÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA, EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA  
2012  
TESIS DOCTORAL

---

## AGRADECIMIENTOS

A mis ancestros por la experiencia migratoria que han vivido, la cual he conocido a través de la tradición de historia oral de mi familia. Como parte de mi vida, esto me ha dado herramientas para vincularme con las madres que participaron en esta investigación.

A mi familia por estar siempre presentes apoyándome a lo largo de este proceso.

A mis amigos en Barcelona por ser mi familia, por las infinitas reuniones, por los paseos compartidos, por las sesiones de plática acompañada de bravas y claras, por las risas y por todos los intercambios culturales.

A aquellos amigos e investigadores que compartieron conmigo sus conocimientos y experiencias. Sus comentarios y sugerencias fueron muy estimulantes y enriquecedores en mi investigación.

A mi tutora, Isabel Crespo, por estar, por leerme, por sugerirme, por motivarme y por tranquilizarme en los momentos angustiantes de la elaboración de esta tesis.

A las madres, niños y profesores que participaron en mi investigación. Viví con ellos una disfrutable experiencia etnográfica.

---

## ÍNDICE

Introducción.....	7
Bloque I. Diseño de la investigación.....	11
1. Antecedentes .....	12
2. Objetivos de la investigación.....	13
3. Metodología.....	15
3.1 Técnica de recogida de información .....	17
3.2 Técnicas de análisis .....	26
Bloque II. Marco teórico .....	32
1. Cultura e identidad. Algunas perspectivas teóricas de base. ....	35
2. Algunas corrientes socio-culturales en torno a la identidad y cultura .....	45
2.1 Identidad y narratividad .....	47
3. Identidad y contexto relacional .....	51
4. Identidad: De las relaciones a las prácticas. ....	54
5. Identidad en el ámbito escolar .....	64
5.1 Identidad, ámbito escolar en un contexto de inmigración.....	71
5.2 Identidad, ámbito escolar en un contexto de inmigración. Participación en prácticas culturales. ....	76
6. Recapitulando. ....	81
II. Inmigración y educación.....	84
1. Corriente migratoria latinoamericana a España. Breve descripción.....	86
1.1 Población extranjera en Barcelona: América Central y del Sur.....	87
2. Escuela e inmigración .....	92
2.1 Las experiencias escolares de los inmigrados. Elementos clave. ....	96
2.1.1 Fuerzas comunitarias y minorías voluntarias.....	97
2.1.2 El entorno-barrio, capital humano y capital social.....	99
2.1.3 Entorno escolar .....	101
2.1.4 Relación familia-escuela.....	102
BLOQUE III. CONTEXTUALIZACIÓN.....	106
I. Contexto migratorio y de vida en Barcelona.....	107
1. Perfil de las familias.....	109
2. Proceso migratorio de las familias. Una narración de las madres. ....	113
2.1 M01: Reunirse con su marido y encontrar trabajo. ....	113
2.2 M02 y P02: Ganar más dinero y estar juntos.....	114

2.3 M03: Alejarse de su marido y tener a sus hijos cerca. ....	115
2.4 M04: Buscar trabajo y reunirse con su marido. ....	116
2.5 M05: Superarse y hacer funcionar su relación de pareja. ....	117
2.6 M06: Mejorar y favorecer a sus hijos ....	118
2.7 M07: Conocer España y ahorrar ....	118
2.8 M08: Encontrarse con su pareja y buscar un mejor futuro. ....	119
2.9 M09: Ganar mucho dinero. ....	119
<b>3. Contexto de vida en Barcelona</b> .....	<b>120</b>
3.1 Situación habitacional .....	120
3.2 Situación familiar actual .....	121
3.2.1 M01. Estar y vivir bien .....	122
3.2.2 M02 y P02. Vivir para trabajar .....	122
3.2.3 M03. Estar sobreviviendo.....	123
3.2.4 M04. Tener demasiadas actividades .....	124
3.2.5 M05. Trabajar para vivir y comer.....	124
3.2.6 M06. Tener papeles ya no es garantía de tener trabajo. ....	125
3.2.7 M07. Sueldo para vivir sin poder ahorrar.....	126
3.2.8 M08. Sin tener oportunidad de trabajar. ....	126
3.2.9 M09. Salir adelante.....	127
3.2.10 Situación actual desde la perspectiva de los niños.....	128
3.3 Cambios en las prácticas socioculturales .....	132
Reflexiones .....	136
<b>II. Sobre la escuela y su entorno.</b> .....	<b>141</b>
1. Contexto barrio. ....	143
1.2 Imagen del barrio para las madres .....	145
2. Contexto escolar.....	148
2.1 Reconstruyendo la trayectoria del CEIP a partir de la historia oral del profesorado. El pasado .....	148
2.2 La escuela en nuestros días (curso 2010-2011). El presente.....	151
2.3 El contexto escolar para las madres .....	153
2.3.1 Proceso de escolarización y adaptación de los niños en el colegio.....	153
2.3.2 El colegio: “El aquí y el allí” .....	155
2.3.2.1 “El aquí y el allí”. Recursos.....	155
2.3.2.2 “El aquí y el allí”. Enseñanza-aprendizaje y disciplina.....	157
2.3.2.3 “El aquí y el allí”. Las relaciones .....	159

---

2.4 El contexto escolar para los niños. ....	160
2.5 El día a día. Un vistazo a las prácticas escolares. ....	161
2.5.1 Cuando las puertas se abren. ....	162
2.5.2 Las actividades en las aulas. ....	164
2.5.2.1 Grupo de segundo.....	166
2.5.2.2 Grupo de tercero.....	167
2.5.2.3 Grupo de cuarto.....	169
2.5.2.4 Grupo de quinto.....	171
2.5.2.5 Grupo de sexto.....	172
2.5.2.6 Patio.....	174
2.5.2.7 Cuando las puertas se cierran .....	176
Reflexiones .....	178
<b>BLOQUE IV. IDENTIDADES EN PRÁCTICA .....</b>	<b>184</b>
<b>I. Atando cabos. Bosquejando modelos de identidad local, posiciones de valores e indicios de signos pragmáticos .....</b>	<b>185</b>
1. MIL en las prácticas familiares en un contexto de inmigración.....	185
2. MIL En las prácticas escolares.....	188
<b>II. Identidades y participación en las prácticas escolares .....</b>	<b>192</b>
1. Perspectivas sobre la educación .....	194
1.1 Valores, fines y expectativas desde la perspectiva de las madres .....	194
1.2 Valores, fines y expectativas de las familias desde la perspectiva de los profesores .....	199
1.3 Valores, fines y expectativas desde la perspectiva de los niños .....	201
2. Modelos de identidad local (MIL) y participación en el entorno escolar. ....	202
2.1 Las madres en las prácticas escolares. Su perspectiva. ....	205
2.1.1 Conocimiento sobre las prácticas escolares .....	207
2.1.2 Reuniones escolares .....	209
2.1.3 Apoyo a deberes.....	213
2.2 Las madres en las prácticas escolares. Perspectiva de los profesores.....	215
2.2.1 Reuniones escolares .....	216
2.2.2 Apoyo a deberes.....	219
2.2.3 Las madres y niños en las prácticas escolares. Perspectiva de los niños.....	222
2.3 Los niños en las prácticas escolares. La conjugación de los MIL .....	225
2.3.1 Aula. Modelo en práctica de la identidad local del “estudiante bien comportado” ....	227
2.3.2 Modelos de identidad local del gitano y el pakistaní. Las relaciones con pares. ....	231
2.3.2.1 Modelos de identidad local. Relaciones con pares. Perspectiva de los profesores	234

---

---

<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>237</b>
<b>REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>237</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>258</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>259</b>

---

“CREO QUE LA IMAGINACIÓN ES LA PRINCIPAL FACULTAD DE LA MENTE HUMANA. LA FANTASÍA, LA HABILIDAD, EL ARTE DE USAR Y CONTROLAR LA IMAGINACIÓN EN NARRATIVA ES EL MEJOR Y EL MÁS FELIZ EJERCICIO EN EL USO DE ESA FACULTAD, JUNTO CON LA CIENCIA, QUE LA USA PARA CONECTAR HECHOS QUE PARECEN NO RELACIONADOS.”

URSULA K. LE GUIN

## INTRODUCCIÓN

La vivencia de un evento migratorio internacional trae consigo una serie de experiencias nuevas, diversas y posiblemente distantes para aquellos que se han aventurado a efectuarlo. Si ésta la realizan los integrantes de toda una familia con hijos en edad de escolarización, significa también vivir una experiencia educativa.

El estudio de este fenómeno implica tomar en consideración diversos factores entrelazados tales como las trayectorias migratorias, las situaciones de vida de las familias tanto en origen como en destino, o los contextos de las localidades en los que se insertan, interactúan y se relacionan formando parte de distintas prácticas socioculturales.

Dicha vivencia interviene en la manera en que las identidades entran en juego al participar en distintos repertorios de prácticas donde se involucran las procedencias y los marcos de referencia culturales particulares de los sujetos, contribuyendo así en su reconfiguración a nivel local. Esto no solamente es referido a la procedencia nacional o étnica, sino a aquellas tradiciones de práctica familiares, escolares, laborales o habitacionales desarrolladas tanto en origen como en las dinámicas cotidianas del entorno local de destino.

A partir de estos eventos del ser que se van aprendiendo a lo largo de las experiencias vivas de participación, es que los sujetos atribuyen significados a lo que están viviendo y, en este caso, a la experiencia de escolarización e identificaciones de los niños en un contexto de inmigración.

Este entrelazamiento influye tanto en la manera en que padres e hijos participan en las prácticas escolares, como en la construcción de sus relaciones e identificaciones socioculturales y, por tanto, en la manera en que las distintas identidades impregnan sus actividades en relación a un contexto escolar.

Esta investigación consiste en un estudio de caso enfocado a explorar las identificaciones socioculturales de madres e hijos procedentes de localidades de Centro y Sudamérica a partir de su participación en las prácticas escolares en un CEIP del barrio Besòs i Maresme de la ciudad de Barcelona.

Para lograr este cometido, se elaboró un diseño de investigación con una metodología cualitativa recurriendo a distintas fuentes de recogida de datos: el método etnográfico de la antropología social, específicamente haciendo uso de la observación participante y el registro sistemático en un diario de campo; entrevistas a profundidad y grupos focales (Bloque I).

Bajo un posicionamiento teórico sobre la identidad en las prácticas socioculturales (Bloque II, capítulo I), basado principalmente en algunas corrientes de la psicología cultural (Bruner, 1999,



2006) y la histórico-cultural (Chaklin, Hedegaard & Jensen, 1999; Hedegaard, 2009, 2011; Rogoff, 2003, Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff & Angelillo, 2006; Rogoff, Correa-Chávez & Novichoc Cotuc, 2005; Rogoff, et. al., 2007) así como del construccionismo (Gergen, 2006, 2009), se atribuye a la identidad un carácter situado, relacional, distribuido, mediador y múltiple, ubicada en una relación indisoluble entre el discurso y la actividad que va más allá de encasillar a los inmigrantes por su procedencia nacional y/o etnia. Así, la identidad cumple con una función orientadora para interpretar, comprender y actuar con base en motivos y metas personales que vayan acordes a las prácticas socioculturales legitimadas y/o aceptadas por los demás, las comunidades, las instituciones o la sociedad.

Para enriquecer este posicionamiento, se recurrió a las perspectivas de investigadores pertenecientes a otras disciplinas, tales como la teoría sociológica sobre la construcción social de la realidad de Berger & Luckmann (1968), el estudio semiótico del filósofo Bajtín (Bajtín, 1981; Silvestri & Blanck, 1993; Wertsch, 1985; Holquist, 1982, 2002) en relación a la conciencia de sí y su concepción del lenguaje como una construcción social y de carácter comunicativo, así como algunos fundamentos del sociólogo y filósofo Bauman (2004) sobre la identidad en la modernidad líquida.

En cuanto a la identidad en el ámbito escolar en un contexto de inmigración, se retoman algunos estudios interdisciplinarios de Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2003) que conjugaban con las perspectivas sobre la construcción de la identidad múltiple.

La revisión teórica sobre educación e inmigración, básica para comprender la manera en que se van configurando los diversos procesos de adaptación y situación de vida de las familias inmigradas, incluyó aspectos referentes a las estructuras de la sociedad y a las facetas locales de los hechos socioculturales. Estos últimos son los que interesan en esta investigación ya que esas localidades se refieren a las prácticas socioculturales en donde los acontecimientos muestran matices, particularidades y maneras de vivir una experiencia en un entorno escolar, reflejo de la práctica de normas y valores culturales situados en un momento histórico específico.

Es por ello que en el capítulo de inmigración y educación (Bloque II, Capítulo II), se retoman aquellos conceptos y posturas que se consideran relevantes, o que sirven como motor inspirador de las interpretaciones que se harán sobre los datos en relación a las trayectorias migratorias de las familias y de sus participaciones en las prácticas escolares en donde emergen sus identidades.

Así, para contextualizar este estudio de caso, se presenta el panorama sobre el fenómeno de la inmigración internacional en el estado español (Aragonés et. al., 2010; Carrasco, 2004; Göttisch, 2010; Marre & Gaggiotti, 2004 Martínez, 2010; Moscoso, 2008; Pedone, 2004; 2006), específicamente la de Centro y Sudamérica instalada en Barcelona, así como algunos elementos característicos de esta población.

Posteriormente, se destacan elementos de la teoría ecológico-cultural del rendimiento escolar en grupos minoritarios de Ogbu (1990, 1994, Ogbu & Simmons, 1998) tales como las diferencias culturales primarias y secundarias y los factores de fuerzas comunitarias en los que

establece generalidades sobre los marcos de referencia con que se aprecia un proceso de adaptación y escolarización.

Por otro lado, se presentan otros aspectos primordiales que Portes y otros investigadores (Levitt, 2007; Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2006) han destacado en sus estudios, tales como los factores estructurales referentes a la familia, a saber, su capital humano, su composición y los modos iniciales de incorporación al país; las condiciones estructurales de contexto de recepción, tal como el capital social que permite a las familias inmigradas adquirir y consolidar redes sociales que les ayudan a acceder a los recursos tanto materiales como no materiales. Además de subrayar los factores relacionales de la familia y la escuela tomando en cuenta los modos de vivir, pensar y sentir las experiencias de inmigración, de los entornos y de su gente, de las prácticas en las que se participa, que terminan creando la realidad local de esta población, y de la nativa (Garreta, 2009; Greenfield & Suzuki, 1998; Hedegaard, 2011; Pedone, 2004; Rogoff, 2003; Terrén & Carrasco, 2007; Vila, Oller, Perera, Serra & Siqués, 2008).

Para el análisis de las identificaciones socioculturales y las identidades múltiples (Bloque I), se consideraron funcionales las modalidades de conflictos de posiciones de motivos y valores propuestas por Hedegaard (2009; 2011), ligando algunos elementos del análisis del discurso e interacciones sociales desarrollados por Wortham (2006), principalmente las escalas temporales y la exploración de signos de identidad metapragmáticos en la configuración de los modelos de identidad local que se emplean en prácticas específicas.

Asimismo, para distinguir la construcción de los modelos de identidad sobre los estudiantes y sus familias en cuanto a sus modalidades de participación de los estudiantes, se recurrió al concepto de identidades de práctica de Wenger (2001) tomando en consideración las perspectivas de madres, profesores y niños en cuanto a su discurso y sus actividades cotidianas en el entorno escolar.

En el análisis (Bloque IV) se presentarán las maneras en que los modelos de identidad y las identificaciones socioculturales en torno a ellos se evidencian en la cotidianidad de la práctica escolar de los sujetos de estudio. Así, en sus situaciones familiares de inmigración en conjunción con la escolar que han experimentado, emergen múltiples identidades las cuales los niños crean y recrean en su participación en el ámbito escolar. Dichas creaciones y recreaciones se centrarán en el impacto que implica el predominio de un modelo de identidad único del ser estudiante tanto en las prácticas y los lenguajes familiares como en los escolares que, más allá de significar potencialidades de desarrollo o enriquecimiento del repertorio de prácticas de los niños, significa un escaso reconocimiento de la construcción de su multiplicidad de identidades, imponiéndose como una condición limitante de interacción, participación y aprendizaje. Todo esto situado en un contexto de segregación social tanto en el barrio como en el centro escolar y, por ende presente en los discursos y prácticas legitimados que se despliegan en estos.

Para guiar al lector, cada capítulo o gran apartado contiene una descripción de su desarrollo y, en algunos casos, una síntesis de apartados anteriores. De la misma manera, cada uno de los

bloques contiene una sección de reflexiones que se retomarán tanto para las conclusiones finales como para la reflexión final de esta investigación.

Finalmente, es importante expresar al lector que esta investigación ha sido inspirada bajo mi convicción de que mi aportación como científica, en mi caso como antropóloga social y psicóloga de la educación, no simplemente se puede centrar en el ámbito académico-científico, sino que la labor también puede brindar herramientas, recursos o sugerencias a la resolución de problemáticas determinadas desde una perspectiva sociocultural. De ahí mi interés en el ámbito local de la vida cotidiana de los sujetos de estudio, ya que nuestra contribución debe ser situada en la realidad que la gente vive y que responda a las necesidades de la población. Es por esto que, al finalizar este texto se encontrarán algunas propuestas de intervención o cambio de prácticas, pretendiendo que sea una contribución a quienes me permitieron entrar en sus contextos de vida.

Cabe decir que la aplicación de la ciencia no es una labor sencilla ya que implica una reflexión ética, una formación teórica sólida, un conocimiento del contexto en donde se realizará la intervención y una claridad para delimitar el campo de acción. Esto, desde mi perspectiva, incluye un compromiso profesional para obtener resultados en beneficio de esa población que se estudia y, a su vez, llegar a realizar aportaciones teóricas. Espero que, de alguna manera, haya logrado este cometido.

Esta investigación también va dirigida a un nivel global al cerrar este texto con una reflexión sobre una de las metas educativas del 2021 y su relación con los repertorios de prácticas en donde participan y participarán los niños y jóvenes: la preparación como ciudadanos activos de su sociedad.

En último lugar, este texto debe ser leído tomando en consideración que me adentré a realizar mi investigación en el barrio Besòs i Maresme en donde descubrí dinámicas y paisajes distintos a los que solía experimentar en Gràcia, barrio en el que he vivido a lo largo de mi estancia en esta ciudad, pero a la vez familiares al paisaje urbano del Distrito Federal, capital mexicana en donde crecí, viví y trabajé hasta antes de venir a hacer mis estudios a la ciudad de Barcelona. Además de introducirme en un contexto escolar donde encontré tanto prácticas similares a las vividas en mi época de estudiante de primaria y en mi etapa laboral de intervención comunitaria en escuelas de barrios del poniente de la ciudad de México, como con prácticas nuevas en donde aprendí a adaptar y/o modificar mis conocimientos y experiencias, así como a relacionarme y convivir con población nueva y diversa culturalmente en mi situación de vida de ese momento, principalmente la infantil.

“TODA INVESTIGACIÓN ES UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN LENTO, SE PODRÍA DECIR QUE CASI MANUAL, PARA RECOGER INFORMACIÓN Y SISTEMATIZARLA, PERO QUE AL MISMO TIEMPO REQUIERE IMAGINACIÓN, UN ACTO CREATIVO [...]”

DURAND, 2012

## 1. ANTECEDENTES

Como parte del proceso de titulación del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación, realicé entre el segundo semestre del 2009 e inicios del 2010 el prácticum de investigación en el grupo de Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI), específicamente participando en el proyecto Shere Rom, el cual es una derivación del modelo 5th Dimensión<sup>1</sup> que se implementa en un colegio de la zona noroeste de la ciudad de Barcelona, en el barrio Besòs i Maresme.

Durante un semestre, asistí al colegio una vez a la semana realizando observación participante sobre la puesta en marcha de una de las modalidades del proyecto, llamada @mago<sup>2</sup>, así como auxiliando a la coordinadora del proyecto, quien era la Jefa de Estudios en ese curso escolar.

La participación en el proyecto permitió hacer una inmersión en las prácticas escolares del CEIP, así como interactuar con su población estudiantil, lo cual causó mi interés ya que en el colegio los alumnos procedentes de localidades latinoamericanas eran la minoría dentro de los grupos minoritarios que asistían. En este primer acercamiento, me cuestionaba sobre su grado de pertenencia en un ambiente que a veces se tornaba agresivo, la manera en que se concebían a sí mismos, la forma en que el discurso y las actuaciones de las profesoras influían en la construcción o reconstrucción de la identidad y en la valoración de los alumnos sobre sí mismos y los demás, así como las relaciones sociales y el tipo de interacción que se promovían en el colegio con una población cultural diversa.

Así, al final del curso escolar 2009-2010, comencé a indagar sobre las posibilidades de realizar mi investigación en ese entorno exponiéndole a la jefa de estudios mis intereses y las posibles utilidades para el colegio.

Si bien esta profesora dejaría de ser jefa de estudios para el siguiente curso escolar, me expresó la viabilidad de recoger mis datos en el colegio ya que “me conocían” y les interesaba conocer más a su población estudiantil latinoamericana.

Cuando comenzó el curso escolar 2010-2011, seguí asistiendo como colaboradora del proyecto Shere Rom e inicié la gestión de mi investigación, primero con reuniones informales con la coordinadora de @mago, contacto clave para concretar una reunión con la nueva jefa de estudios y la directora con quien “me la tenía que currar” para convencerla de la importancia de la investigación para el colegio.

Fue así que gracias a que DEHISI contaba con más de cinco años colaborando con el colegio, mi participación en @mago y las actividades de asesoramiento<sup>3</sup> que desarrollamos con el

---

<sup>1</sup> La 5th Dimensión es un proyecto de intervención en escuelas y asociaciones en donde se crean entornos de aprendizaje significativo y colaborativo, mediado por las tecnologías de la información y la comunicación. Para mayor conocimiento del proyecto, visitar la web <http://www.5dbarcelona.org/>

<sup>2</sup> Se le ha puesto otro nombre a la actividad de Shere Rom en el CEIP con el fin de guardar la confidencialidad de los informantes.

profesorado en relación a la implementación de Shere Rom, más el grado de confianza que depositaron en mí estas profesoras y la directora, que logré realizar mi investigación situándome en su entorno escolar.

---

<sup>3</sup> Sobre el asesoramiento, ver Torres, S., Arrona, A. y Crespo, I. (2013). Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórico cultural de la teoría de la actividad. Un estudio de caso. Revista Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 139, 60-78. Recuperado el 14 de enero 2013 de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles>

---

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se parte de una postura en donde se reconocen las identidades múltiples de madres e hijos que se crean y se recrean en su experiencia viva de participación en el ámbito particular del CEIP, ubicándolos en su situación de inmigración en la ciudad de Barcelona.

Situar las identidades en las prácticas cotidianas, en este caso en un ámbito escolar, significa considerarlas como constructos procesuales, relacionales y distribuidos en un marco histórico, social y cultural particular basado en momentos y situaciones que se presentan a un sujeto, es decir en una escala local.

Bajo la situación de inmigración, más allá de basarme únicamente en una identidad étnico-nacional que permea las participaciones de las familias inmigradas, concibo las identidades como herramientas mediadoras que permiten elegir, traducir y usar los marcos culturales con los que las personas se relacionan dentro de ámbitos multiculturales delimitados.

De esta manera se pondrá atención en los modelos meta-pragmáticos de dichas identidades en donde, a partir del discurso y las participaciones, se vislumbran las identificaciones que se efectúan en las prácticas cotidianas del CEIP.

Partiendo de dicha postura, el principal objetivo de esta investigación es explorar las identificaciones socioculturales de madres e hijos procedentes de localidades de Centro y Sudamérica a partir de su participación en las prácticas escolares en un CEIP de la ciudad de Barcelona. Para dicho cometido, intentaré desarrollar los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Conocer la trayectoria migratoria de las familias en relación a sus expectativas y metas en el lugar en destino.
- ❖ Conocer las prácticas escolares que se realizan en el entorno escolar.
- ❖ Explorar cómo los niños definen, interpretan, viven y reflejan sus identidades en las prácticas escolares del CEIP.
- ❖ Explorar cómo los padres definen, interpretan, viven y reflejan sus identidades en las prácticas escolares del CEIP.
- ❖ Explorar cómo definen, interpretan y viven los profesores las identidades de los padres y niños procedentes de localidades latinoamericanas en las prácticas escolares del CEIP.

### 3. METODOLOGÍA

Elegir un método de investigación implica tomar en cuenta el objeto de estudio, el cual se refleja de forma más detallada y puntual en el objetivo general y los objetivos específicos que se plantean en la investigación (Cook & Reichardt, 1986). Partiendo de esto es que se pueden decidir las estrategias para la recogida de datos y su debida sistematización para el análisis.

Así, el diseño de esta investigación es de corte cualitativo y exploratorio que tiene como fin obtener una visión holística del fenómeno a partir del estudio de caso (Yin, 2006) en una escuela localizada al noreste de la ciudad de Barcelona.

El estudio de caso se eligió como un método adecuado ya que permite hacer una inmersión exhaustiva en dinámicas o problemáticas específicas de entornos socioculturales determinados, iniciándose un proceso de conocimiento y comprensión sobre lo que sucede y la manera en que ocurren dichas dinámicas o problemáticas (Stake, 1994; Yin, 2006).

Una de las virtudes del estudio de caso, como lo comenta Yin (2006), es examinar a profundidad un caso dentro de su contexto real cotidiano. El investigador, al hacer una observación participante, se encuentra dentro de la dinámica del fenómeno que se estudia interactuando con los sujetos implicados. Se adentra en la cotidianidad formando parte del grupo social que estudia, pero marcando su función, lo cual le permite tener una distancia que le da objetividad a su estudio. A su vez, permite que se pueda ver cercanamente el fenómeno desde todas sus aristas, apreciando los factores que entran en juego para que una realidad sea de una forma particular.

En este sentido, me centro en cuestiones locales ligadas a una escuela particular, en donde participan sujetos particulares en las prácticas escolares cotidianas, seleccionándose “un fragmento de la realidad a estudiar” (Aravena et.al., 2006, pp. 32) en un tiempo específico. Además, si bien se pretendió conocer las prácticas escolares y las participaciones del profesorado, los estudiantes y las madres, también se acotó la atención a la experiencia de participación y vivencia de la identidad en las prácticas escolares de una población específica, es decir, los procedentes de localidades de Centro y Sudamérica. De esta manera, y conjuntamente con la jefa de estudios del CEIP, se hizo una revisión de los expedientes de los niños<sup>4</sup>, seleccionándose los siguientes:

---

<sup>4</sup> Considerando la comodidad y agilidad de la lectura, se decidió usar el género masculino en plural a los sustantivos “niños”, “profesores”, “padres” desde una connotación netamente gramatical para referirme a cuestiones relativas tanto a niños como a niñas, profesores y profesoras, madres y padres sin otorgarle ninguna connotación sexista o discriminatoria respecto a las mujeres. Por su parte, utilizaré los sustantivos en femenino y plural, cuando me refiera solamente a “las madres”, “las niñas” o “las profesoras”, que participaron en esta investigación.



Niño <sup>5</sup>	Grado	Procedencia	Sexo
N12	P3	Ecuador	Masculino
N06	P3	Bolivia	Femenino
N10	P3	Honduras	Femenino
N09	P3	Bolivia	Masculino
N13	P3	Colombia	Femenino
N08	2º	Bolivia	Femenino
N01	3º	Bolivia	Femenino
N04	4º	Bolivia	Masculino
N03	4º	Bolivia	Femenino
N05	5º	Bolivia	Masculino
N02	6º	Bolivia	Femenino
Total	11 niños	Bolivia: 8 niños Ecuador: 1 niño Colombia: 1 niña Honduras: 1 niña	4 niños 7 niñas

Ilustración 1. Listado de niños, sujetos de investigación.

Cabe señalar que la selección de los niños de P3 fue una estrategia para poder tener acercamiento con sus madres y poder entrevistarlas y, aunque se hizo observación participante en sus grupos, **el interés de esta investigación se centró en los niños de primaria** ya que se consideró que ellos podrían dar cuenta de su situación de vida en Barcelona, de sus experiencias de participación e identificaciones en el ámbito escolar.

Con base en esta selección inicial y después de unos meses de gestión con las familias, los sujetos de investigación se concretaron de la siguiente manera:

Participantes de la investigación	Códigos y datos
Madres e hijos	M01 Mamá de N04.
	M02 y P02 Mamá y papá de N01.
	M03 Mamá de N03, N06 y N07 (hijo que iba en 1º ESO y que había asistido al CEIP)
	M04 Mamá de N02 y N08
	M05 Mamá de N09.
	M06 Mamá de N05 y N11 (hijo que iba en 1º ESO y que había asistido al CEIP)
	M07 Mamá de N12.
	M08 Mamá de N10.
	M09 Mamá de N13.
Profesores	P01 Profesora de 4º Primaria
	P02 Profesora de 6º Primaria
	P03 Profesora de 5º Primaria
	P04 Profesora de 2º Primaria
	P05 Profesor de 3º Primaria
	P06 Profesora de P3
	P07 Profesora de matemáticas de 6º primaria y Jefa de estudios

Ilustración 2. Participantes de la investigación

<sup>5</sup> Por cuestiones de confidencialidad, se ha asignado un código, creado por una inicial y un número, a cada uno de los participantes de esta investigación. Así, para los niños, su inicial es N; para las madres, su inicial es M; y para los profesores, su inicial es P. En cuanto al número, éste se asignó por el orden en que se fueron transcribiendo las entrevistas de las madres, y en el caso de profesores y niños de acuerdo a como iban interviniendo en el grupo focal.

### 3.1 TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Debido a que el buen diseño de un estudio de caso requiere el uso de distintas fuentes para la recogida y triangulación de datos (Yin, 2006) que vayan acordes a los propósitos de la investigación, se hace uso de la metodología cualitativa recurriendo a la realización de una etnografía en el colegio y sus alrededores a partir de observación participante y observación directa, respectivamente; realización de entrevistas a madres y grupos focales a profesores y niños; así como revisión de documentación bibliográfica

Esta selección también se elaboró bajo la premisa de indagar sobre las identificaciones socioculturales tanto en el discurso como en las prácticas cotidianas en las que participan los sujetos de estudio en el colegio (*in situ*).

Otra de las finalidades de recurrir a distintas fuentes de datos fue obtener la fiabilidad suficiente para establecer conclusiones solventes en la investigación ya que, de acuerdo con Yin, es frecuente que en una comunidad escolar se exprese un “discurso aprendido” que no se relaciona con los hechos reales.

Lo que se presentará a continuación no es una exposición teórica y exhaustiva sobre las diferentes técnicas de recogida de datos, sino una lectura desde mi propia perspectiva y experiencia investigadora al respecto, así como de la funcionalidad y adecuación de dichas técnicas en el análisis de este estudio de caso.

1. **Etnografía**, propia de la disciplina antropológica, en la cual se realizó un trabajo de campo para recabar información directamente proveniente de las prácticas socioculturales en el entorno escolar a investigar. Recurriendo a la etnografía, se pueden apreciar los elementos que dan significado y sentido a la manera en que la gente actúa y concibe su contexto (Aravena et.al., 2006; Hammersley & Atkinson, 2001). Como escribe Agar (1996), es importante contar con la colaboración de las personas que participan en las dinámicas cotidianas del fenómeno a estudiar ya que ellas enseñan al etnógrafo y le ayudan a dibujar lo que sucede en su mundo. Así, se garantiza una introducción profunda en su contexto haciendo “un examen de un ejemplo en acción” de forma holística (Yin, 2006; Walter, citado en Stake, 1994). En esta investigación, específicamente se efectuó una observación participante y el registro de datos en un diario de campo:
  - a. Los **registros etnográficos o diarios de campo** fueron elegidos por permitir concentrar la información y descripción del entorno escolar, así como las actuaciones de los sujetos de investigación en la cotidianidad de las prácticas escolares, transmitiendo un conocimiento profundo sobre las dinámicas que ahí se suscitan (Serra, 2004).
  - b. La **observación participante** permite una visión *in situ* de las particularidades de las diferentes actuaciones de los sujetos implicados. El conocimiento cara a cara, partiendo de una interacción del investigador con los participantes, permite

obtener datos valiosos sobre las diversas dinámicas socioculturales que se van observando, viviendo y registrando (Greenwood, 2000). Así se realizó una observación participante en dos escenarios: colegio (principalmente en aulas específicas y patio) y en los alrededores del mismo.

Esta etnografía se realizó a lo largo del curso escolar 2010-2011<sup>6</sup> teniendo como antecedente el prácticum del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación que se llevó a cabo en el mismo CEIP durante seis meses del curso escolar 2009-2010. En dicho prácticum se colaboró en la coordinación del proyecto Shere Rom, actividad que fue el preámbulo para comenzar una introducción al campo y conocer las prácticas escolares, las problemáticas, el entorno, así como las personas que formaban parte del CEIP<sup>7</sup>.

Asimismo, el antecedente de haber colaborado en el proyecto Shere Rom permitió facilitar el acceso al campo contando con la autorización de la jefa de estudios y de la directora, formalizándose en una reunión en donde se expusieron los objetivos del proyecto de investigación con el compromiso de entregar un informe de resultados para el colegio.

En esa reunión, se negoció realizar la **observación participante en las aulas** en donde asistían niños que procedían de localidades latinoamericanas (2º a 6º de primaria y P3) así como la permanencia en las horas de patio bajo los horarios presentados en la ilustración 3.

Estos horarios fueron solamente una guía ya que, en algunas ocasiones y por imprevisión o falta de notificación de cambios en las actividades escolares, mi horario se flexibilizaba desplazándome a otras aulas, lo cual me dio la oportunidad de elegir estar en actividades de Biblioteca, Religión, Aula de Acogida y algunas festividades. Esta flexibilidad también radicó en la dinámica de “tú misma” que me expresó la Jefa de Estudios ya que, ante tantas actividades que tenía que coordinar y participar, aunado a las actividades de cada profesor, no podía organizar mis propias actividades.

---

<sup>6</sup> Inicialmente se había propuesto realizar una etnografía durante seis meses (noviembre 2010-abril 2011) pero conforme fue transcurriendo el tiempo de recogida de datos, se decidió permanecer hasta el fin del curso escolar (julio 2011).

<sup>7</sup> La labor de coordinación y asesoramiento al profesorado para la implementación del Proyecto Shere Rom, así como una indagación sobre la dinámica de las actuaciones del profesorado en el aula están registradas en dos artículos. El primero citado anteriormente (Arrona,, Torres y Crespo, en prensa). El segundo, Arrona, A., Torres, S., (en proceso de publicación) titulado “Actuaciones del profesorado y las estrategias de implementación de un proyecto de innovación educativa. El caso de Shere Rom en un CEIP de la ciudad de Barcelona”.

Horario de noviembre, diciembre y enero			Horario de febrero a julio		
Hora	Miércoles	Viernes	Hora	Miércoles	Viernes
8:30-9:30	2º Tutoría	6º Matemáticas	8:30-9:30	6º Medi <sup>8</sup>	6º Matemáticas
9:30-10:30	5º Matemáticas	P3 Matemáticas	9:30-10:30	5º Matemáticas	P3 Matemáticas
10:30-11:30	3º Matemáticas	P3 a P5 Patio	10:30-11:30	4º Medi	P3 a P5 Patio
		1º y 2º Patio			1º y 2º Patio
11:30-12:00	3º a 6º Patio	3º a 6º Patio	11:30-12:00	3º a 6º Patio	3º a 6º Patio
12:00-13:00	4º Matemáticas	P3	12:00-13:00	P3 Matemáticas	3º Inglés/Matemáticas
15:00-16:00		@ mago	15:00-16:00		@mago

Ilustración 3. Horarios de observación participante en el colegio

Como observadora participante, se propuso desempeñar funciones como auxiliar de los profesores en el aula con una doble funcionalidad: (1) Aprender las prácticas escolares del colegio, incluyendo las actuaciones del profesorado y el alumnado, y (2) tener un contacto más cercano con los niños en el aula para conocerlos con mayor profundidad. Regularmente las tareas de auxiliar en las aulas de primaria se enfocaban, dependiendo del profesor y la materia, en explicar a los alumnos procedimientos matemáticos, repartir materiales o escribir algunos contenidos escolares en la pizarra. Dos profesores no consideraron necesaria mi ayuda, por lo que en sus aulas solía sentarme al costado de algún alumno, estrategia que también me permitió en un sinnúmero de ocasiones “camuflajearme” con el resto del alumnado, tanto que a veces los profesores no se daban cuenta de mi presencia.

Los niños sabían que era investigadora ya que la recurrente curiosidad que ellos mismos tenían sobre mi estancia me permitía enfatizar continuamente que yo no era profesora ni trabajaba *en* ni *para* el colegio, que solamente estaba de visita porque estaba haciendo una investigación sobre niños de procedencias latinoamericanas, además algunos ya me conocían por el antecedente de Shere Rom. No obstante, en algunas ocasiones me llamaban “profe”.

La **observación participante en el patio** también permitió realizar entrevistas informales con los niños y esporádicamente con algunos profesores en su entorno cotidiano ya que, como lo dice Agar (1996), las entrevistas informales son elementos centrales de obtención de información en la parte temprana de la etnografía.

En este sentido, la iniciativa inquisitiva de muchos niños dio pie a tener una relación investigadora-alumnos más horizontal (que no simétrica) ya que se intercambiaba el rol entrevistado-entrevistador, por lo que ellos tenían la posibilidad de preguntarme abiertamente lo que les interesaba sobre mí. Esta apertura ayudó a que los niños,

<sup>8</sup> Así le llamaban al área de Conocimiento del medio natural y social.

especialmente más las niñas, tuvieran confianza en hablar conmigo sin verme en una posición completamente jerárquica de adulto-niño.

Esta estrategia fue planeada siguiendo la metodología de entrevista con niños y jóvenes propuesta por Eder & Fingerson (2003) con el fin de darles voz y minimizar esa relación tradicional en la que el adulto tiene el “poder” de manejar las acciones de los niños. Además también sirvió como un antecedente de preparación para que los niños se sintieran cómodos en su participación en el grupo focal que se llevó a cabo al finalizar el periodo etnográfico:

We believe that it is essential to begin an interview study with at least some type of field observation. {...} Without such initial observation, the researcher will find it difficult to assess how to introduce the interviews into the setting in a natural manner. Through observation, the researcher can identify naturally occurring events during which interviews could take place as well as typical language routines in the setting. Observation also helps the researcher to assess some of the basic communicative norms and patterns that children of given ages and backgrounds are using, so that he or she can modify the interview format to include them. Finally, observation can increase the researcher's general understanding of the children's local culture and social structure. (Eder & Fingerson, 2003, p. 40)

Cabe destacar que las entrevistas informales no fueron grabadas en formato digital, como se hizo con las entrevistas y grupos focales, pero sí fueron registrados fragmentos relevantes en el diario de campo en un formato narrativo.

Otro elemento relevante de la observación participante es que también proporcionó información de calidad que permitiera contextualizar los discursos de los niños en el grupo focal ya que como enuncian Eder & Fingerson (2003), hay aspectos de la cultura de los niños que son difícil de verbalizar, por lo que dichos aspectos necesitan ser capturados a través de la observación directa y participante.

En lo referente al trabajo de campo **en los alrededores del colegio**, este fue más dirigido a una **observación directa** ya que solamente se transitó por el barrio en donde están localizados el colegio y los domicilios de la mayoría de las familias que participaron en la investigación.

El objetivo de hacer esta observación fue conocer la dinámica cotidiana del barrio para tener un contexto más situado sobre aquello que acontece en los alrededores del colegio y comprender su posible influencia en las prácticas propias de la escuela, las familias y de lo que decían los sujetos de investigación al respecto.

Por otro lado, esta observación directa se convertía levemente en observación participante en los minutos en que se permanecía fuera del colegio en las horas de entrada y la salida de los niños, las cuales se aprovecharon para establecer vínculo con las madres que serían entrevistadas a partir del saludo, breves conversaciones o intercambio de miradas amigables en los encuentros que teníamos por las calles aledañas al colegio.

2. **Entrevistas a profundidad** con un guión semi-estructurado de preguntas abiertas a madres. Este guión se elaboró con base en el marco teórico de partida con el que se respaldó la investigación, el cual contenía distintos apartados relativos a sus trayectorias migratorias; su proceso de adaptación y su situación familiar en destino, su experiencia de participación en las prácticas del colegio en donde acuden sus hijos, así como sus interpretaciones sobre las actuaciones de sus propios hijos en el entorno escolar<sup>9</sup>. Cada una de las entrevistas fue grabada en audio digital para su posteriormente transcripción.

Cabe destacar que las entrevistas no se aplicaron de manera ordenada siguiendo fidedignamente el guión ya que en los hechos, las madres iban hablando de las temáticas tratadas a manera de conversación, por lo que se aprovechaba el momento en que ellas mismas sacaban a colación un punto importante para ahondar en ello, a la par que se iban descubriendo elementos que no estaban contemplados en los subtemas del guión con el fin de no forzar la investigación en categorías preconcebidas. No obstante, el guión fue la estructura que permitió dirigir de manera efectiva los temas que se deseaba abordar.

Las entrevistas a profundidad se consideraron una alternativa a la poca posibilidad y dificultad que significa introducirse directamente a la dinámica familiar. No obstante, es importante enfatizar que puede haber un sesgo en los datos en comparación a aquellos obtenidos de la etnografía, ya que lo que se recopiló sobre las prácticas familiares proviene directamente de las narrativas de las madres y de los niños. Aunque inicialmente se propuso entrevistar conjuntamente al padre y a la madre, el contacto que se entabló fue con las mujeres ya que eran las que con más frecuencia se encargaban de todo lo referente a las actividades de los hijos en el colegio, como se verá en el capítulo 5.

Así, los datos que se recabaron de las madres, principalmente, se refiere a lo que reportaban sobre lo “que dicen que hacen”, “por qué lo hacen” y “cómo lo hacen” (Verkuyten & Wolf, 2002), lo cual implica una interpretación de sus actividades cotidianas que, como menciona Charmaz (2003), las entrevistas aunadas a la perspectiva de la Grounded Theory, proveen un portarretratos interpretativo del mundo estudiado y no una fotografía de él. En este caso, el investigador toma los significados implícitos, suposiciones y reglas tácitas de los participantes cuando hablan de sus actividades enfatizando en sus propias definiciones sobre términos, situaciones y eventos (Charmaz, 2003).

Favorablemente, como lo afirma Charmaz, la entrevista cualitativa proporciona una visión amplia y profunda de exploración sobre un aspecto de la vida en la que el entrevistado es el experto y en donde sus enunciaciones traen implícitas sus opiniones sobre el mundo subjetivo.

Desde esta perspectiva, la entrevista a profundidad se concibió como una técnica flexible de recogida de datos que requirió ser informal en ejecución con un estilo conversacional, pero no casual en significado ya que se requiere que el investigador delinee los temas,

---

<sup>9</sup> Ver Anexo 1.

dirija y realice las preguntas en los momentos adecuados, vuelva hacia un tema que se desea profundizar más, ser sensible a detectar y ahondar en aquellos elementos relevantes para el entrevistado y para los objetivos de la investigación.

Por otro lado, el proceso de concreción de citas con las madres para realizar las entrevistas, fue arduo e implicó una inversión de aproximadamente tres meses, de ahí también la decisión de ampliar el trabajo de campo en el colegio.

Inicialmente se contó con la ayuda del colegio ya que se envió una circular-invitación<sup>10</sup> explicándoles los objetivos del proyecto, así como la utilidad y el beneficio que podrían traer los resultados de la investigación. En esa circular se incluía un recuadro a rellenar con sus datos para saber si estaban dispuestas a participar, así como especificaciones sobre los horarios en los que les convenía realizar la entrevista.

Los profesores me apoyaron al repartir la circular al hijo o a la madre directamente, sobre todo a las que tenían hijos en P3. Aunque en reiteradas ocasiones me comentaron que sería muy complicado lograr entrevistarlas.

Sin embargo, la recuperación de dichas circulares fue deficiente ya que muy pocos niños la llevaron inmediatamente y, cuando se les preguntaba al respecto, no sabían qué había pasado con la circular o expresaban que sus madres ya la habían leído pero que no sabían por qué no la habían rellenado. Mientras que con las madres de niños de P3, la conversación fue directa ya que cuando las encontraba a la hora de la entrada o salida de sus hijos, les preguntaba al respecto.

Si bien se recuperaron todas las circulares, esto no significó que se pudieran concretar las entrevistas, ya que cuando me comunicaba vía telefónica o personalmente con las madres para establecer horario de visita, ellas decían que tenían que pedir autorización a sus parejas o conversar con ellos sobre la entrevista, o que “se lo pensarían” y después me avisarían.

El trabajo de campo en las horas de salida y entrada de los niños, así como los paseos que realizaba por las calles aledañas al barrio fueron útiles, ya que estratégicamente permitieron ir ganándome su confianza al ser visualizada frecuentemente por el colegio y el barrio, así como para aprovechar cualquier encuentro que tenía con las madres para saludarlas y establecer una conversación breve para persuadirlas de hacerles la entrevista, acompañado de la entrega de una tarjeta con mis datos para “lo que se les ofreciera”.

Así, poco a poco fui entrevistando a las madres contando con una amplia flexibilidad horaria ya que algunas solamente disponían de los fines de semana. Asimismo, siete de las nueve entrevistas se realizaron en los hogares de las familias, situación que permitió enriquecer el contexto de la investigación. Las dos restantes se llevaron a cabo en cafeterías del barrio y, al final del curso escolar, una de las madres me invitó a comer a su casa, lo cual permitió conocer un momento de su dinámica familiar.

---

<sup>10</sup> Ver Anexo 2

Realizar las entrevistas en los domicilios de las familias dio más confianza a las madres ya que estaban en un ámbito de su dominio que reforzó ese estilo conversacional acompañado de invitaciones de merienda, de compartir un café o un refresco mientras permanecí en sus hogares. Además, en algunos casos me expresaron tener una sensación de cercanía o familiaridad ya que procedíamos del mismo continente.

También se realizó una **entrevista a profundidad a la jefa de estudios**<sup>11</sup> con el fin de aprovechar sus veinte años de trayectoria docente que tenía en el CEIP. Así, se recurrió a ella para conocer la trayectoria histórica del colegio siguiendo la esencia de los parámetros metodológicos explicitados en la entrevista a madres. Cabe destacar que esta entrevista no se incorporó en la unidad hermenéutica de análisis ya que su contenido era de uso exclusivo para incorporar una contextualización sobre el pasado del colegio.

3. **Grupo focal** a profesores y niños<sup>12</sup>. La realización de los grupos focales fue la última estrategia de recogida de datos ya que se hicieron antes de finalizar el curso escolar 2010-2011. Esta decisión se tomó ya que, con base en los datos obtenidos en el trabajo de campo y de las entrevistas a las madres, se enriqueció el guión del grupo focal para recabar información desde la perspectiva de los profesores y los niños en relación a las identidades y a las prácticas escolares cotidianas.

Así, los grupos focales permitieron complementar el conjunto de datos recabados en la investigación a través del trabajo de campo en el colegio para profundizar y desarrollar ampliamente los aspectos relevantes hasta ese momento recabados.

En el caso de los profesores, significaba recabar información que diera cuenta de la manera en que concebían las identidades y participaciones de su población estudiantil, específicamente sobre aquella procedente de localidades latinoamericanas.

En cuanto a los niños se indagó sobre la manera en que se conciben a sí mismos como estudiantes, las actividades que hacen en casa en relación a la escuela y cómo concebían la participación de sus padres en las dinámicas escolares. Asimismo, también se pretendió explorar lo que ellos dicen sobre su vida en Barcelona, y cómo se relacionan y participan en la dinámica escolar.

En la realización de los grupos focales, mi rol fue de moderadora de la discusión de las temáticas contando con la colaboración de compañeros investigadores del grupo DEHISI y con el aula de informática del colegio como espacio disponible para realizar la actividad.

En el caso del grupo focal de profesores, conté con el apoyo de una de las investigadoras de DEHISI, quien también fue moderadora y otra que realizó la grabación de audio y video. El grupo focal se efectuó con los seis profesores de las aulas en donde se realizó la observación participante con una duración de una hora y media aproximadamente.

---

<sup>11</sup> Anexo 3.

<sup>12</sup> Anexo 4 y 5.



En el caso del grupo focal de niños, también conté con el apoyo de otro investigador de DEHISI como moderador secundario ya que su participación se tornó más a ser observador haciendo intervenciones esporádicas. La misma investigadora que realizó la grabación de audio y video con el grupo focal de profesores, también la hizo en el grupo de niños. Este grupo focal, que tuvo una duración aproximada de una hora, se realizó con los cinco niños procedentes de localidades de Centro y Sudamérica que asistían entre 3º y 6º de primaria.

En ambos casos, se siguió la dinámica básica del desarrollo del grupo focal (Aravena et.al., 2006), es decir iniciando con informar a los participantes de las intenciones de la actividad, así como las razones por las que ellos estaban convocados a participar. Posteriormente se abrió la dinámica con una pregunta que invitara a los participantes a expresarse y se continuó moderando la sesión tanto en la procuración de que todos participaran, para destacar aquello que alguien dijo y que fue opacado por algún participante líder, para ahondar en un tema o darlo por cerrado cuando se consideraba que la información proporcionada era suficiente.

En el caso del grupo focal con niños, la labor fue ardua ya que era necesario mantener su atención a lo largo de la sesión, aunado al hecho de que ésta se desarrolló durante su hora de patio y su intención era terminar rápidamente para tener ese momento de recreo. Por esta situación, se trató de hacer la sesión de tal manera que ellos no sintieran que estaban en otra actividad escolar-académica, por lo que la discusión se hizo con un estilo informal de conversación siguiendo algunas estrategias propuestas por Eder & Fingerson (2003) para entrevistar niños. Por ende, se permitió que tomaran su desayuno durante la hora que permanecieron en el aula y se destinaron unos minutos tanto al inicio como al final de la sesión para que ellos preguntaran tanto a mis colegas como a mí cuestiones de nuestra vida que les despertaban curiosidad, sobre todo en relación a nuestras procedencias o si teníamos pareja.

Además, previendo el factor de “estar sin patio”, se planeó una estrategia alternativa por si había distracción o falta de interés por parte de los niños para participar en el grupo focal. Dicha estrategia consistió en llevar la foto de dos niños (Sofía y Eduardo, ver anexo 6) y narrarles su historia, la cual consistía en su próxima llegada a Barcelona<sup>13</sup>. Ambos les habían escrito una carta en donde les preguntaban aspectos relacionados con la vida cotidiana en Barcelona y en el colegio.

Esta actividad se llevó a cabo ya que, en algunos momentos, los comentarios de los niños tendían a ser poco explícitos aunado a su deseo de que la sesión se acabara para volver al patio.

---

<sup>13</sup> Dicha actividad fue inspirada en la unidad didáctica “De viaje con Mayra”, la cual trata sobre la experiencia de una niña dominicana que emigra a España. Colectivo Amani, (1997). De viaje con Mayra. Cuadernos de pedagogía, N° 264, pp. 81-86, recuperada el 10/06/2011 de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=378&clave\\_busqueda=4032](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=378&clave_busqueda=4032)

La dinámica se tornó más participativa por parte de los niños en cuanto a la ampliación de su rol de responder a preguntas específicas y ser portavoces de las palabras de Sofía y Eduardo cuando se pidieron dos voluntarios para leer sus cartas. Para responder los cuestionamientos de Sofía y Eduardo, se contó con un sobre que tenía papeles con cada una de las preguntas que cada niño iba sacando y leyendo por turnos.

Dicha actividad les entusiasmó y también logró que los niños expresaran más datos interesantes sobre la escuela, sus identidades y su contexto de inmigración.

4. **Revisión de documentos y fuentes bibliográficas.** La búsqueda de bibliografía implicó un proceso recursivo y constante, propio de la Grounded Theory, de la metodología cualitativa de investigación, así como de la realidad que se estaba estudiando.

La razón de este proceder es que la utilización de un marco teórico definido nos impone, ya desde el principio, todo un mundo teórico, conceptual e interpretativo que pudiera no ser el más adecuado para entender la realidad que estamos estudiando, sin más bien, un filtro epistemológico que restringe el conjunto de interpretaciones posibles. Y su falta de lógica está en el hecho de que da en gran parte por resuelto lo que todavía no se ha estudiado. (Martínez, 2006)

Al inicio, se contó con un repertorio de estudios revisados sobre inmigración, educación e identidad en contextos catalanes como de otras localidades internacionales procedentes de la psicología de la educación y antropología educativa que permitieron crear el diseño de esta investigación. Conforme fue transcurriendo el proceso de recogida de datos, se fue haciendo simultáneamente, y con base en los hallazgos que se iban encontrando, una inmersión a la revisión de teorías desarrolladas sobre identidad, prácticas culturales y educación desde enfoques particulares de la psicología cultural, la psicología histórico-cultural, el interaccionismo simbólico, así como el construccionismo y el constructivismo. Dicha inmersión significó un proceso creación, maduración y concreción del marco teórico, lo cual permitió realizar un análisis contextualizado de los datos, que a continuación se describirá.

### 3.2 TÉCNICAS DE ANÁLISIS

Para la fase de análisis de datos, se transcribieron las entrevistas y los grupos focales seleccionando algunas convenciones de transcripción de Jefferson<sup>14</sup> y, junto con el diario de campo, todos los documentos se homogeneizaron a un formato “rtf” para ingresarlos al software Atlas-Ti y crear la unidad hermenéutica.

El proceso de análisis de los datos, siguiendo los fundamentos de la Grounded Theory, ha ido evolucionando a lo largo de la recogida de datos ya que constantemente se reflexionaban, se hacían conjeturas y se recurría a la teoría sobre el tema. Además, este proceso se complementó gracias a la presentación de resultados preliminares en dos universidades de verano<sup>15</sup> y una corta estancia informal con Mariane Hedegaard en la Universidad de Copenhague. En estos tres acontecimientos, se recibieron observaciones y sugerencias, lo cual enriqueció mi reflexión y consolidación del marco teórico y metodología de análisis de la investigación.

Como se sabe, la Grounded Theory o Teoría Fundamentada consiste en la aplicación de estrategias flexibles para analizar datos que conducen al investigador a comprender conceptualmente la realidad a estudiar, así como a demostrar relaciones entre las categorías conceptuales y a especificar las condiciones sobre las cuales las relaciones teóricas surgen, cambian o son mantenidas (Charmaz, 2003).

Es por ello que la Teoría Fundamentada se eligió ya que en los fenómenos sociales y culturales, los investigadores al no saber exactamente lo que acontecerá en la cotidianidad de un escenario particular, prefieren comenzar con áreas de interés, explorar y examinar las preocupaciones o elementos relevantes de los participantes de la investigación, y ahondar en ello. De esta manera es que la recogida de los datos y su análisis se van realizando simultáneamente desde las fases iniciales de la investigación (Charmaz, 2003; Valles, 2000).

Por estas características, la Grounded Theory permite obtener información adicional que ayuda a extender, afinar o complementar analíticamente los temas de investigación creando “a tight fit between the collected data and analysis of those data.” (Charmaz, 2003, p. 312)

Como se comentó anteriormente, la investigación surgió en sus inicios, principalmente, bajo las perspectivas de psicología cultural de Bruner (1999, 2006) y Cole (1999), y de la teoría y práctica del aprendizaje social en relación a la identidad de Wenger (2001), vinculándolas con los estudios sobre infancia/juventud y educación en contextos migratorios y multiculturales del grupo de investigación **EMIGRA** (Educació, Migracions, Infància, Grup, Recerca,

<sup>14</sup> Ver Anexo 9.

<sup>15</sup> Arrona, A. (2011, agosto). *Latin-American immigrant parents' and students' experiences and their participation in the scholar environment in an area of social segregation in Barcelona*. II ISCAR Summer University Universidad de Moscú, Rusia.

Arrona, A. (2011, Julio). *The experience of Latin-American mothers about their children's schooling and education in a multicultural, immigrant and segregation context in a neighbourhood of Barcelona*. Summer School “Identity and Interculturality: Research Methods” Universidad de Roskilde, Dinamarca.

Antropológica, por sus siglas en catalán)<sup>16</sup>. Bajo estos fundamentos, se consideró coherente retomar un abordaje sistémico a partir del planteamiento ecológico de Bronfenbrenner (1987), muy semejante a los estudios ya clásicos de Ogbu (1990, 1994) sobre educación y migración en los que resaltaba la importancia de ver más allá del aula y tomar en cuenta las fuerzas económicas, históricas y comunitarias para comprender un fenómeno educativo.

Con estos lineamientos, el trabajo de campo se dirigió a apreciar algunos aspectos de las prácticas escolares de las familias procedentes de localidades de Centro y Sudamérica, así como sus situaciones migratorias, aspectos especificados en tres grandes temáticas:

1. Contexto migratorio y proceso de adaptación en destino.
2. Expectativas de futuro con respecto al desarrollo de sus hijos
3. Escuela. Contexto. Proceso de escolarización en Barcelona

Estos tres aspectos se consideraban en indisoluble relación ya que el contexto migratorio y la situación de vida de las familias juegan un papel fundamental en la manera en que se vive el proceso de escolarización en la localidad de destino, tanto de los niños como de sus madres.

Como se puede apreciar, en estas grandes temáticas no aparece el de identidad ya que desde el inicio, la investigación se diseñó de tal manera que no se preguntara directamente a los sujetos de estudio sobre sus identificaciones bajo la convicción de que ésta se constituye, se transforma, se flexibiliza o cristaliza a partir de la participación de las personas en contextos sociales, aspectos que producen una incorporación como participante bajo diferentes grados y niveles de compromiso y pertenencia (Roberts, 2007; Wenger, 2001). Idea que fue concretándose y enriqueciéndose a partir de una reflexión de los datos que iban recogiendo y de la revisión teórica que se realizaba simultáneamente. De esta manera, las tres grandes temáticas fueron transformándose, complejizándose e incrementándose. En la reflexión se distinguieron cuatro grandes contextos en la vida de las familias que se tenían que tomar en cuenta en el estudio y que se consideraron indispensables para comprender sus identidades como experiencias vivas de participación en las prácticas escolares:

1. Migratorio
2. Vida en Barcelona
3. Barrio
4. Contexto escolar

Debido a que las prácticas de las familias y las escolares eran el ámbito central de este estudio, se desarrollaron otras temáticas referentes a tres aspectos:

5. Actividades extraescolares. [AE].
6. Relaciones familia-escuela [RFE]
7. Desempeño académico/escolar [DA]

Finalmente, se creó una última temática que englobaría aspectos específicos de la (8) Identidad Cultural [IC] de los sujetos de estudio.

---

<sup>16</sup> Para mayores detalles sobre la labor de EMIGRA, visitar <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es>

Este listado de temáticas se convirtió en el listado de dimensiones que se empleó para desarrollar una serie de categorías y sub-categorías, en las que se consideró que de la 1 a 5, serían categorías de corte más descriptivas para conocer el contexto desde la perspectiva de cada grupo de sujetos de estudio (madres, niños y profesores), mientras que en las dimensiones 6 a 8 se incluían categorías más analíticas sobre identidad y experiencia de participación en las prácticas escolares en donde se incluía la relación familia-escuela.

Como el lector puede darse cuenta, la creación de estas categorías fue consolidándose por un proceso recurrente y bidireccional entre la teoría y la recogida de datos.

El listado de categorías y subcategorías se transformó en un listado de códigos generales, que se incorporaron al Atlas-Ti de forma triplicada, es decir, uno para cada perspectiva: madres, niños, profesores.

Una vez realizado este proceso, se comenzó con las fases del análisis:

1. **Primera fase.** Codificación. Consistió en realizar una lectura, detenida, cuidadosa y repetida de los datos para identificar y seleccionar las citas de entrevistas, grupos focales y diario de campo clasificándolas en los distintos códigos. Algunos investigadores vinculan esta fase con el análisis de contenido de los datos (Valles, 2000), el cual se hizo tanto por una codificación un partió de un trabajo conceptual previo en conjunción con la recogida de datos, como del análisis sistemático de los datos en el Atlas-Ti que permitió un proceso de reafirmación, cambio, creación o eliminación de códigos creados previamente (Muñoz, 2005), haciéndolos más contextualizados a cada una de las perspectivas. De esta manera, algunos códigos fueron usados solamente en una perspectiva, y otros fueron compartidos en dos o todas las perspectivas.
2. **Segunda fase.** Descubrimiento de las propiedades de las categorías. Después de la codificación, se hicieron algunas relecturas más en donde se buscó el vínculo de los datos clasificados con las categorías (conceptos) inicialmente creadas y sus propiedades (aspectos significativos de las categorías) (Valles, 2000).

Esta búsqueda de vinculación con las categorías significó una revisión sobre el listado inicialmente creado, lo cual implicó un proceso paulatino de eliminación (la dimensión “Actividades extraescolares”, la cual se convirtió en una sub-categoría de la dimensión “Contexto de vida en Barcelona”), creación o renombramiento de sub-categorías en las distintas dimensiones. Este proceso se desarrolló y respaldó conjuntamente con las nuevas revisiones y relecturas teóricas, principalmente del tema de identidad en las prácticas socioculturales, resultando finalmente las siguientes dimensiones:

1. Contexto migratorio [CM].
2. Contexto de vida en Barcelona[CV]
3. Barrio [B]
4. Contexto escolar [CE]
5. Perspectivas sobre la Educación [PeE]
6. Prácticas escolares [PE]

## 7. Identidades [I].

La labor también significó que en Atlas-ti se hiciera una introducción, re-nombramiento y reducción de códigos. La introducción y re-nombramiento de códigos implicó dar mayor estructura a los resultados del análisis que se estaban obteniendo, aunado a la concreción de las orientaciones teóricas que se estaba realizando simultáneamente (Yin, 1989, citado en Valles, 2000, p. 581), específicamente en las dimensiones Perspectivas sobre la Educación [PeE], Prácticas escolares [PE], Identidades [I].

La reducción de códigos, por su parte, consistió en eliminar aquellos vinculados con las dimensiones sobre el Contexto migratorio y Contexto de vida en Barcelona, de los cuales los profesores y niños no daban cuenta, como se verá en el apartado de análisis.

La Grounded Theory justamente implica que las fases previas siempre sigan operando simultáneamente a lo largo del análisis (Valles, 2000), como se puede apreciar en las situaciones que surgieron a partir de la segunda fase.

1. **Tercera fase:** Integración de categorías y propiedades teóricas. El detenimiento en el replanteamiento del análisis lleva a la siguiente fase, la cual consiste en la integración de categorías y propiedades, es decir, a revelar las relaciones entre categorías y sus sub-categorías ya que como lo afirma Martínez (2006):

Una metodología adecuada para descubrir estructuras teóricas no puede consistir en un procedimiento típicamente lineal, sino que sigue básicamente un movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión. (p. 141)

En esta tercera fase, se tomaron decisiones analíticas más concretas referentes al posicionamiento teórico sobre la identidad y a la calidad de los datos (discursos y participaciones), tomando como punto de referencia el análisis con base en las escalas de tiempo (nichos espaciotemporales) socio-histórico y local usadas en los estudios de identidad y aprendizaje de Wortham (2006), enfatizando que la que este investigador usa como “escala de tiempo de interacción”, se adaptará a los objetivos de esta investigación nombrándola de “**escala de tiempo de participación**”. Así, se realizaron tres momentos de análisis y delimitación teórica:

- a. Análisis de los datos referentes a las dimensiones más descriptivas (1-4), los cuales darían pie a comprender de una forma más profunda sus experiencias de participación e identidades en el entorno escolar. Así, se consideraron funcionales los siguientes conceptos:

- ❖ Las **tradiciones de prácticas** definidas en los estudios transculturales de Rogoff (2003, Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff & Angelillo, 2006; Rogoff, Correa-Chávez & Novichoc Cotuc, 2005; Rogoff, et. al., 2007) y Hedegaard (2009, 2011), situándose en una escala de tiempo socio-histórica para detectar **patrones culturales** regulares de **participación** en las prácticas familiares y escolares situadas en una escala de tiempo local.

- ❖ Se tomó de inspiración el término **de repertorio de prácticas** al hablar del contexto migratorio de las familias y la explicación de la manera en que se fueron reconfigurando y/o extendiendo sus participaciones en las prácticas socioculturales en destino.
- ❖ **Prácticas de comunidades imaginadas** de Hedegaard (2009; 2011) para explica cómo las familias usan las imágenes construidas de sus localidades de origen como recurso para comparar su experiencia de vida en destino.

Asimismo, se conjugó el análisis con la comparación de algunos estudios sobre los efectos de la inmigración en la vida de las familias y la educación-escolarización de los hijos cuando se ponen en juego los **marcos de referencia de origen y de destino**, principalmente aquellos de Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2003) y Portes, Fernández-Kelly & Haller, (2006) (población inmigrante en Estados Unidos), y de investigadores en el contexto español y de Cataluña (Garreta, 2009; Marre & Gaggiotti, 2004; Pedone, 2004; 2006 Terrén & Carrasco, 2007; Vila, Oller, Perera, Serra & Siqués de 2008). Así, también se lograron destacar aquellos aspectos de las tradiciones de prácticas de las familias inmigrantes a nivel internacional y las adaptaciones y variables que las familias del estudio de caso desarrollan a nivel local en sus prácticas cotidianas.

- b. Elaboración de bosquejos de **modelos de identidad local (MIL)** en las prácticas escolares. A partir de la relectura del análisis de los datos referentes a las dimensiones más descriptivas desde el marco teórico de la identidad en práctica, se comenzaron a detectar **signos de modelos de identidades locales** en padres y niños tomando como referencia el modelo analítico de Wortham (2006) en relación a los **modelos de identidad meta-pragmáticos** que se representaban/actuaban en las prácticas descritas por los sujetos de estudio y las observadas por la investigadora.

De esta manera, a partir del discurso de participación de las madres, profesores y niños, se pudieron vislumbrar los modelos de identidad locales sobre lo que dicen de su participación en el entorno escolar al estilo de los estudios de Bruner (2006) de indagar lo que las personas dicen que hacen, las justificaciones sobre lo que hace y el tipo de situaciones en que se encontraban en esos momentos de actuación.

De acuerdo a los propósitos de esta investigación de explorar tanto en el discurso como en la práctica *in situ*, a partir de la observación participante esos signos de modelos de identidad locales también se corroboraron en lo que hasta ese momento se había analizado sobre las prácticas escolares. Bajo la elaboración de este bosquejo, se logró dar entrada al último momento del análisis, el cual permitiría dar una visión integral del fenómeno estudiado.

1. Análisis de las dimensiones de participación en prácticas e identidad. A partir de los bosquejos de modelos de identidad local, se construyó un puente para dar mayor sentido a la continuación del análisis del posicionamiento de los sujetos de estudio sobre sus perspectivas de la educación, lo que decían sobre su participación en las prácticas, así como de la descripción de las participaciones de madres, profesores y niños, lo cual mostraba la complejización y concreción de los modelos de identidad en las prácticas escolares. Esta última parte de la tercera fase implicó hacer una ilación de las dimensiones relativas a los contextos “migratorio”, “vida en Barcelona”, “Barrio” y “Escolar” para explorar de forma integral las definiciones, interpretaciones, vivencias y puesta en escena de sus identidades en el ámbito escolar. Además, se recurrió a las definiciones de Wenger (2001) sobre las identidades de participación (periférica y de marginalidad) para explicar con mayor detalle el posicionamiento de los sujetos en relación a las identidades y a los posibles conflictos de valores (Hedegaard, 2011) que se suscitan a raíz de su participación en el entorno escolar en un contexto de inmigración.

Así, al realizar el análisis de los datos, se detectó que predominaban las siguientes grandes categorías en torno a las cuales los sujetos de estudio calificaban, definían, comparaban o explicaban las diversas prácticas relacionadas tanto con sus comparaciones con el contexto migratorio y el entorno escolar, así como la participación de los otros o de sí mismos en ellas:

- ❖ Disciplina
- ❖ Enseñanza-aprendizaje
- ❖ Relaciones socioculturales

Por su parte, la decisión final para la presentación coherente los resultados de esta investigación, se centró en organizar el análisis en tres dimensiones:

1. Contexto migratorio
  - a. Proceso migratorio de las familias
  - b. Contexto de vida en Barcelona
2. Sobre la escuela y su entorno
  - a. Contexto barrio
  - b. Contexto escolar
  - c. Proceso de escolarización y adaptación
3. Identidad y participación en práctica
  - a. Perspectivas sobre la Educación
  - b. Modelos de identidad local y las prácticas familiares y escolares



“[...] UNO ADQUIERE LA PLENA CONCIENCIA DE QUE LA CIENCIA ES, SIN DUDA, UNA COMUNIDAD DE ERUDITOS. ESTAMOS DE PIE SOBRE LOS HOMBROS DE GIGANTES, Y CONFUNDIMOS SU AMPLIA PERSPECTIVA CON LA NUESTRA.”

BRONFENBRENNER, 1987

## **BLOQUE II. MARCO TEÓRICO**

### **I. IDENTIDAD**

### **II. INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN**

## I. IDENTIDAD

El estudio del tema de identidad en psicología es abundante, por ello, dado el objetivo de esta investigación, no desarrollaré una exposición exhaustiva sino simplemente destacaré algunos teóricos y su desarrollo epistemológico y conceptual, provenientes de distintas disciplinas, que han contribuido a introducir y enfatizar que el contexto social y cultural es fundamental tanto en los procesos de socialización y aprendizaje, como en el inevitable proceso de construcción de la identidad. Asimismo, a lo largo de este capítulo, incluiré mi posicionamiento al respecto.

En el apartado **“Cultura e identidad. Algunas perspectivas teóricas de base”** se inicia con las teorías de Vygotsky (1979; Wertsch, 1985) y Leontiev (1978, Engeström, 2002; Kaptelinin 2006, 2009) en donde se retoman los conceptos claves de la escuela histórico cultural de Vygotsky (mediación, dominios del desarrollo, procesos psicológicos superiores) y la teoría de la actividad de Leontiev, específicamente su concepto de actividad y los elementos que la componen.

Asimismo, se retomaron los conceptos desarrollados por Mead (1972) en relación la toma de conciencia de sí mismo como ser individual y social a partir de la introducción y participación del individuo en la sociedad en donde se interioriza una serie de papeles generales, es decir, una apropiación del yo generalizado.

Posteriormente abordo la teoría de Berger & Luckmann (1968) sobre la construcción de la realidad social en donde se destaca su contribución sobre el proceso de socialización primaria y secundaria de los niños, que los lleva a convertirse y asumirse como seres sociales.

Finalizo el apartado con una revisión del concepto de Tajfel (1984) de la identidad social a través de las manifestaciones de la conducta que se dan en las relaciones intergrupales, así como el desarrollo del concepto de categorización social y la relevancia de éste en la creación de estereotipos y prejuicios sociales.

En lo referente al apartado **“Algunas corrientes socio-culturales en torno a la identidad y cultura”**, se inicia con las contribuciones de Bruner (1999, 2006) sobre la esencia distribuida de la identidad dentro de contextos socioculturales específicos enfocándose en el papel de la narrativa y la psicología popular en la construcción del Yo. Así, a partir de la narratividad de Bruner (sub-apartado de **“Identidad y narratividad”**), se enlaza el estudio semiótico del filósofo Bajtín (Bajtín & Holquist, 1981; Silvestri & Blanck, 1993; Wertsch, 1985; Holquist, 2002) en relación a la conciencia de sí a través de su concepción del lenguaje como una construcción social y de carácter comunicativo. Asimismo, se abordan los planteamientos de Verkuyten & de Wolf (2003) sobre la identidad en cuanto a resaltar las justificaciones, acciones y actitudes que las personas argumentan a partir de la conversación.

En este mismo apartado se desarrolla también la perspectiva relacional de la identidad (sub-apartado **“Identidad y contexto relacional”**) abriendo el enfoque más allá de las narrativas, localizándonos directamente en los contextos donde los sujetos se relacionan y desarrollan sus

actividades cotidianas. Desde esta perspectiva, sería como un “estar ahí” del etnógrafo bajo dos niveles: (1) lo que dicen los sujetos sobre sus identidades e (2) inmiscuirse en la puesta en escena de esas identidades construidas y en construcción, situándolas en los eventos locales propios de la vida cotidiana. Para ello, se desarrollan algunos fundamentos del sociólogo y filósofo Bauman (2004) y del construccionismo de Gergen (2006, 2009)

En el apartado sobre **“Identidad: De las relaciones a las prácticas”**, se concretiza la postura de la identidad de esta investigación con la visión de la psicología histórico-cultural, específicamente retomando el concepto de práctica que aborda Rogoff y su grupo de investigación (2003, Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff & Angelillo, 2006; Rogoff, Correa-Chávez & Novichoc Cotuc, 2005; Rogoff, et. al., 2007) y Hedegaard (2009; 2011), quienes consideran la práctica como el núcleo donde la gente crea y transforma su vida y su realidad como participante en varias tradiciones de prácticas culturales.

Ambas contribuciones ayudan a comprender cómo el sistema de significados y las personas se van transformando dialécticamente y, por ende, también se transforma su dinámica cotidiana. Por tanto, su concepción de la persona no es sólo de actora en las culturas históricamente definidas por su sociedad, sino también como participante activa de un proceso de creación, recreación, y transformación de las prácticas cotidianas, teniendo repercusiones en la transformación de sus culturas y las prácticas en que futuras generaciones participarán.

En cuanto al apartado **“Identidad en el ámbito escolar”**, retomando los autores de las corrientes socio-culturales y de la psicología histórico-cultural, nos situamos en el contexto escolar como uno de los espacios en donde los niños muestran y viven sus identidades a través de su discurso, sus actuaciones y participaciones en las actividades cotidianas escolares.

Para finalizar, se desarrolla un sub-apartado sobre **“Identidad y ámbito escolar en un contexto de inmigración”** rescatando algunos estudios interdisciplinarios de Suárez-Orozco & Suárez-Orozco que conjugan con las perspectivas antes tratadas sobre la construcción de la identidad múltiple que, en palabras de estos investigadores, en un contexto de inmigración se pueden llegar a construir identidades híbridas que los hijos pueden usar como herramientas de interacción en distintos entornos, coincidiendo así con la postura de Rogoff y Hedegaard de ir más allá de encasillar a los inmigrantes por su procedencia (nacionalidad y/o etnia).

El capítulo se cierra con mi posicionamiento en relación a las identidades múltiples y el uso para mi análisis de las modalidades de conflictos propuestas por Hedegaard, las cuales ayudan a explicar cómo las personas construyen, reconstruyen y experimentan su identidad en el ámbito escolar, así como la manera en que ellas entienden (o no) las diferentes tradiciones de prácticas en las que participan y los posicionamientos de los sujetos en este proceso. Para ello, también se entrelazan algunos elementos del análisis del discurso e interacciones que Wortham (2006; 2001) tales como los modelos de identidad sociohistóricos, que se hacen contingentes cuando dichos modelos se emplean en niveles locales (aula, escuela) donde se llevan a cabo prácticas específicas en las que las categorías se contextualizan y son usadas por personas particulares (profesores, alumnos) en momentos específicos a alumnos específicos.

## 1. CULTURA E IDENTIDAD. ALGUNAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE BASE.

A principios del siglo XX, el conductista social G. H. Mead (1972) consideraba que la formación de la personalidad de un individuo se producía gracias a su participación en una sociedad determinada y no solamente como un proceso individual e interno. Para Mead, dicha participación era el reflejo de la conciencia de sí del individuo ya que significaba el uso adecuado de actitudes de acuerdo al papel que el individuo jugaba en situaciones sociales particulares. Este uso de actitudes implicaba un proceso en el cual el individuo había interiorizado una serie de papeles universales aceptados por la sociedad, que Mead llama "*el otro generalizado*", los cuales permitían al individuo verse y experimentarse como un objeto observable de su propia conducta, es decir, tener conciencia de sí mismo a partir de su interacción con los otros. Cabe señalar que esta interacción significa aplicar ciertas actitudes como respuesta a las exigencias del entorno social, en donde el individuo responde a estímulos externos e internos con base en los papeles que ya ha interiorizado. Por eso es que para Mead, los niños solamente se hacían personas al hacerse miembros de su sociedad en el sentido de adoptar y organizar las actitudes promovidas por su comunidad, siendo capaces de experimentarlas en su cotidianidad.

Si bien, este conductista social no habló de identidad sino de self, consideraba que el individuo toma conciencia de sí mismo a partir de los puntos de vista de los otros miembros de su grupo social, experimentándose a sí mismo siendo, tanto objeto de otros y de sí mismo, como los otros siendo objetos de él.

El individuo cobra conciencia de pertenecer a un grupo a la vez que el grupo le muestra su "ser" persona, es decir, una identificación mutua. Así, el individuo se convierte en una persona completa cuando es el reflejo de la estructura y unidad de su sociedad. Y solamente puede reflejar esa unidad social cuando conoce y organiza la colección de reacciones ante ciertos estímulos, que se traducen en los papeles socialmente aceptados. El individuo sabe actuar en las actividades de su grupo social y se inserta en los procesos y funciones institucionales respondiendo con una conducta "adecuada" para las expectativas y mecanismos de control de la comunidad.

El desarrollo de la persona para este investigador, está dividida en dos etapas. Una en donde el individuo se hace una persona individual al constituirse por una organización de actitudes provenientes de personas cercanas a él, tales como su familia. De ahí su interés por el estudio del juego en donde él apreciaba claramente el proceso por el cual el niño adopta papeles de otros que han entrado a su vida, así como la interiorización de una actividad organizada en donde se sabe el papel que juega cada uno de los participantes. La segunda etapa se remite al momento en que la persona ya no sólo se constituye por individuos particulares y cercanos, sino también por la organización de actitudes sociales generalizadas, es decir, cuando se hace partícipe de su sociedad.

Solamente teniendo conciencia de sí como miembro de la comunidad y, por ende, como un individuo organizado de acuerdo a los dictámenes sociales, es que la persona podía

experimentar una reacción única y creativa ante un estímulo social. En esta reacción era donde Mead consideraba que la persona podía identificarse como persona única y distinta al resto, que la elevaba por encima del individuo institucionalizado.

Como se puede apreciar, su perspectiva sobre ser persona se centra en el conocimiento del repertorio de actitudes institucionalmente aceptadas, que implica su puesta en práctica a través de un proceso socialmente delimitado y reducido de estímulo-reacción del individuo en contextos específicos. Así, para Mead la educación era simplemente el saber reaccionar de acuerdo a los parámetros culturales y comunitarios, haciendo uso del repertorio gestual significativo como mediador de la interacción con los otros (Mead, 1972).

Otros teóricos relevantes del siglo XX fueron Vygotsky (1979) y Leontiev (1978) y de quienes se retoman varias de sus ideas a través de la voz de otros investigadores del mundo contemporáneo (Wertsch, 1985; Engeström, 2002; Kaptelinin, 2006, 2009).

Vygotsky desarrolló una teoría de la conciencia y el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural, partiendo de cuatro dominios:

- ❖ La filogénesis es concebida como un prerrequisito para la evolución humana en donde los elementos biológicos que diferencian al humano de otros animales son fundamentales en su desarrollo social y psicológico. En este dominio, el uso de herramientas de mediación muestra la capacidad humana para aprovechar el entorno y subsistir.
- ❖ La historia sociocultural, por su parte, se refiere al desarrollo de herramientas para el trabajo, la comunicación y la vida en sociedad que paulatinamente se ha ido complejizando con la creación de instituciones y la organización social, lo cual implica una participación más compleja por parte de los individuos al usar herramientas de mediación descontextualizadas, como es el lenguaje.
- ❖ La ontogénesis es el dominio donde se enlazan indisolublemente las líneas naturales y culturales interactuando en el proceso de desarrollo del niño en donde se puede apreciar cómo va empleando funciones psicológicas elementales hasta llegar a usar funciones psicológicas superiores. Este enlace significa que el niño debe contar con una maduración orgánica para que comience a ser aculturaldo<sup>17</sup>, alfabetizado y aprenda a utilizar estas mediaciones descontextualizadas en distintas situaciones que le presente su sociedad.
- ❖ El último dominio al que se refiere Vygotsky va más encaminado al área metodológica para el estudio del desarrollo humano, al cual llama microgénesis debido a que propuso centrarse en un micro contexto para apreciar el fenómeno psicológico del desarrollo del niño a partir de las actividades individuales, en diadas o en pequeños grupos.

---

<sup>17</sup> Uso el término antropológico, el cual se refiere a la enseñanza de los parámetros culturales y las formas de comportamiento en sociedad.

Desde la perspectiva vygotskyana, el desarrollo humano solamente logra entenderse gracias a la mediación, lo cual implica un proceso de aculturación a través de la internalización de las formas de herramientas que cultural y socialmente se han creado y que el individuo se apropia de ellas. Por ende, el comportamiento humano es mediado a través de herramientas físicas y de sistemas de signos –como el lenguaje- (instrumentales), así como a través de otras personas (sociales).

Este proceso permite que el niño se desarrolle tanto en el plano socializador como en el individualizador, en donde aprende las capacidades necesarias para vivir en su sociedad y cultura, así como para desarrollar sus propias capacidades haciendo uso de las herramientas y mediaciones de las que se le haya proveído (Viigostky & Cole, 1979).

En el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, el niño va adquiriendo control de su propia actividad de forma voluntaria y deliberadamente, pero con una intencionalidad ya que implica la internalización y uso de símbolos culturalmente creados en la interacción social (ese proceso recurrente de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y de vuelta a lo interpsicológico). El niño aprende estas funciones y adquiere maneras de comprender el mundo a medida que aprende la capacidad de comunicación necesaria para convertirse en miembro activo de su comunidad (Mercer, 2000). De ahí que para Vygostky el lenguaje sea la herramienta psicológica más importante por tener una función comunicativa y simbólica, de contacto social y que influencia a los individuos.

Uno de los mecanismos semióticos de la mediación se centra en el uso del lenguaje para la contextualización, es decir, la función indicativa del habla en donde el signo vehiculante (la palabra) y su objeto deben ser espacial y temporalmente co-presentes, por lo que tanto la palabra como el objeto son dependientes del contexto.

Este mecanismo se enlaza con el simbólico cuando se descontextualizan los instrumentos de mediación, en donde se desarrolla una interpretación del habla y se expresan ideas, experiencias o contenidos que implican un proceso de generalización de la realidad producto de la interacción social. Además, este mecanismo simbólico implica usar reflexivamente el lenguaje para hablar sobre el lenguaje, de ahí que Vygostky le haya atribuido relevancia a la educación formal, ya que ahí el niño aprendía la actividad reflexiva del lenguaje en un marco institucional y, por ende, en un contexto socio-histórico y cultural determinado (Wertsch, 1993)

Por tanto, lo mediado es tanto el pensamiento como el comportamiento (actividad humana), es decir, lo que las personas hacen, sienten y piensan enmarcado en el contexto simbólico de la interacción social.

De acuerdo con Veresov (2011)<sup>18</sup>, Vygostky consideraba que el mundo social no es *el* factor que influye en el desarrollo, sino que es *la* fuente de presentación de todas las propiedades

---

<sup>18</sup> Veresov, N. (2011, agosto) "Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology", Conferencia pronunciada en el II ISCAR Summer University. Universidad de Moscú, Rusia. (apuntes de la autora)

específicas de la personalidad humana que gradualmente son adquiridas por el niño. Es por eso que, para Vygostky, las funciones psicológicas superiores se conforman como *una* relación social en la que el humano es participante, y no simplemente ubicadas *en* una relación *social*.

Por su parte, Leontiev (1968, 1978) fue el que puso énfasis en la actividad y en la situación social como contexto en donde se pueden realizar cambios cualitativos en el desarrollo psicológico del niño.

Dicho desarrollo se efectúa con base en la manera en que se organice la actividad, definida como una interacción intencional del sujeto con el mundo en el cual se logran transformaciones mutuas entre el sujeto y el objeto (Leontiev, 1978).

Al ser intencional, la actividad está compuesta por procesos orientados hacia un motivo entendido como la razón principal por la que el sujeto intenta alcanzar un objeto, es decir, una finalidad que guía su propia actividad dando significado a lo que la gente hace.

El motivo es un elemento importante dentro de la actividad ya que responde a una necesidad de actuar que va cambiando a lo largo del tiempo y de acuerdo a las situaciones que se le presenten al sujeto.

Para llegar a esa finalidad última, es necesario realizar ciertas operaciones que conforman los pasos elementales y rutinarios de una acción y que garantizan las condiciones básicas para realizarla. A su vez, dicha acción está conformada por secuencia de operaciones que conjuntamente se dirigen al logro de metas, las cuales determinan y condicionan la manera en que los sujetos configurarán y organizarán sus acciones y operaciones. Tanto las operaciones como las acciones que conforman la actividad están impregnadas de la herencia cultural del hacer del ser humano a lo largo de la historia, por lo que un sujeto se hace humano cuando las aprende y las emplea en su vida creando nuevas capacidades y funciones psíquicas.

De acuerdo a la teoría de la actividad de Leontiev, la causa última de las actividades humanas son las necesidades, entendidas como directrices de las actividades hacia el mundo, para producir u ocasionar cambios en el entorno. Son los sujetos y los objetos los elementos que conjuntamente tienen la habilidad y necesidad de actuar, es decir, la agencia. Cuando una necesidad se asocia con el objeto (una necesidad objetivada), es cuando emerge la actividad. Así, el objeto se convierte en el motivo y la necesidad no sólo estimula sino dirige al sujeto. Por tanto, la necesidad no se puede separar del objeto ya que las necesidades objetivadas (ya sean psicológicas o biológicas) se manifiestan a través de sus objetos.

Para Leontiev, la unidad de análisis de todo fenómeno humano debe ser la actividad dentro de un sistema, el cual está compuesto tanto por principios, como por elementos y procesos orientados hacia un motivo implicando la interacción de los siguientes elementos: (a) sujeto, (b) la comunidad de la que forma parte y a las personas que la conforman, las cuales conjuntamente realizan una experiencia colaborativa; (c) las reglas que incluyen las normas y las sanciones que especifican y regulan los procedimientos correctos esperados, así como las interacciones esperables entre los participantes; y la división del trabajo, entendida como la distribución constantemente negociada de tareas, poderes y responsabilidades entre los que participan en el sistema de actividad (Engeström, 2002; Kaptelinin, 2006, 2009).

Este autor, retoma la idea de las herramientas de mediación de Vygostky (Viigostky & Cole, 1979) que han sido concebidas por el ser humano para determinadas aplicaciones en su contexto social y que los sujetos usan para realizar sus actividades conjuntas. Reitera que la mediación permite la producción del conocimiento y ejecución de reglas ya que ayudan al sujeto a actuar adecuadamente en su grupo social.

Cabe mencionar que las reglas, normas, modos de comportamiento, maneras de hacer y comportarse, así como las relaciones que surgen en esta interacción tanto con los otros como con su ambiente, son heredados por la cultura en donde se desarrolla un sujeto. Las actuaciones que se aprenden a raíz de estas relaciones en cuanto a la adecuación del contexto de la actividad son para Leontiev un proceso de educación que, en un niño, paulatinamente se van complejizando yendo de una simple imitación, pasando por los distintos niveles de educación escolar, hasta llegar a una auto-instrucción (Leontiev, 1968). La tarea de los adultos es justamente enseñar la historia de la humanidad a las nuevas generaciones con el fin de que le den continuidad y/o la transformen.

Es así que en el sistema de actividad, la interacción del sujeto con el objeto es dinámica, cambiante, ambigua, interpretada de acuerdo a las condiciones, motivaciones, objetivos y acciones que se presenten en torno a ella. Por tanto, uno de los focos de atención en la propuesta de Leontiev se centra en la complejidad de interrelaciones entre el sujeto y su comunidad, en donde se aprecia la ejecución y repetición de actividades que se van institucionalizando y perpetuando. Esta institucionalización de las actividades no significa que no haya una transformación y reorganización por parte de los individuos que participan en ellas, al contrario, los individuos contribuyen en las actividades colectivas lo cual le da una connotación socialmente distribuida. De esta manera es que el equilibrio es una excepción, mientras que la regla y motor de cambio es la tensión, la perturbación y las innovaciones. Las modificaciones que surgen se dan tanto en el sujeto como en su ambiente y en los objetos en cuanto a su uso y a su función mediadora.

Mi interpretación sobre este enfoque de la división del trabajo es que se percibe el reconocimiento del otro y de sí mismo dentro de ciertos papeles o funciones que designan el desempeño de ciertas acciones individuales que llevarán a un proceso de actividad colectiva con un objetivo conjunto. La contribución que cada individuo aporte a la actividad le llena de agencia<sup>19</sup> ya que se busca producir un efecto en el resultado, que no se lograría sin el uso de las herramientas mediadoras propias de dicha actividad. Esta implicación de lo individual y lo grupal característica de la actividad humana y las condiciones que se produzcan, en algunos momentos, también implica una divergencia que irrumpe la sincronía entre los objetos que motivan una actividad y los objetos a los cuales la actividad va dirigida y, consecuentemente se generan contradicciones entre motivos y metas.

Las actividades colectivas únicamente pueden cumplirse eficazmente si las contribuciones individuales entienden la relación entre los resultados intermedios y los últimos, así como el significado de su función dentro de las mismas. La disociación emerge primero en las actividades colectivas y después en actividades individuales y en las mentes.

---

<sup>19</sup> Se retomará bajo la perspectiva de Bruner en el apartado "Identidad y narratividad".



La importancia de la coordinación y el dominio de las operaciones y acciones incorporadas de la capacidad creadora y participativa del hombre, es reiterativa en la argumentación de Leontiev. Desde mi perspectiva creo que fue debido a su preocupación por la diferencia de clases sociales y, por ende, la desigualdad y explotación social de su momento histórico, producida por la división del trabajo característico del socialismo de su época, en donde él distinguía la inexistencia de colaboración y ayuda mutua, imperando una dominación del fuerte sobre el débil. A la larga, esta situación impedía el desarrollo humano y el progreso cultural llevando a la alienación y subordinación de los hombres.

Es por ello que considero que la idea de Leontiev va dirigida al reconocimiento del ser humano como el sujeto activo que es capaz de crear un producto propio de una actividad específica haciendo uso de sus capacidades, aptitudes y funciones que lo llevan al dominio de los instrumentos propios de la actividad. La apropiación de los elementos que conforman una actividad va más allá de la adaptación a un entorno ya que implica una acción creadora y transformadora de la propia realidad, lo cual lleva al hombre a liberarse de lo que las clases del poder tienen predestinado para él. La actividad en si misma determina cómo, tanto el sujeto como el objeto se desarrollan conjuntamente.

Situándonos ahora en la segunda mitad del siglo XX y en otro contexto socio-histórico, los sociólogos Berger & Luckmann (1968) retoman a Mead, especialmente en su concepción del “otro generalizado”.

Estos autores concebían la identidad como un constructo social dentro de un proceso dialéctico en el que un individuo se reconoce a partir del contacto cotidiano con otros individuos con los que interactúa. Esos individuos, significantes por mantener vínculos emotivos (familia, amigos, compañeros de trabajo cercanos, etc.) o simplemente con quienes se tienen encuentros accidentales (el coro, en palabras de estos sociólogos), le sirven de espejo para definirse y auto-identificarse.

Este proceso de construcción de la identidad debe ser entendido situándolo en el proceso dialéctico de externalización, objetivación e internalización de la construcción de la realidad social entendida como un producto de la actividad humana que ha sido habituada, tipificada, institucionalizada e interpretada subjetivamente por sus actores. Esto significa que las actividades cotidianas se conocen, se practican, se asumen, se hacen habituales y son compartidas por el grueso de la sociedad llegando a establecer estructuras sociales. Así, la realidad social se presenta como objetiva para el individuo ya que establece una serie de tipificaciones de actuaciones en contextos determinados, legitimadas a través de estructuras coercitivas de la sociedad. Ahora bien, este proceso dialéctico implica la internalización de esa realidad social en donde el individuo, al desempeñar distintos roles, se percibe como partícipe, lo cual lo lleva a otorgarle un significado subjetivo.

El proceso de internalización de la realidad significa aprehender un evento que se presenta como significativo socialmente y que, al experimentarlo, se puede concebir como significativo para un individuo particular. Esta internalización es la base para la comprensión de los otros con los que se interactúa, a la vez que para comprender y asumir el mundo como una realidad significativa y social. Es entonces que la realidad se presenta como un todo coherente en

donde la existencia del individuo se da gracias a su interacción con los otros y a las instituciones a las que pertenece, por lo que su identidad solamente tiene sentido socialmente ya que se confirma y consolida dentro de un contexto social, así como de la posición que ocupe el individuo en su sociedad.

En esta construcción de la realidad y la identidad sociales, Berger & Luckmann destacan la relevancia del proceso de socialización de los niños en donde se evidencia la consolidación de ese mundo objetivo gracias a la internalización que hacen de éste convirtiéndose y asumiéndose como seres sociales. A esta socialización la llaman primaria ya que es la base para comprender a los otros, así como para aprehender el mundo como una realidad significativa y social.

En el proceso de internalización, el niño aprende a interpretar la realidad del otro y, de esta manera, es que empieza también a comprender el mundo como suyo dándose cuenta que lo comparte con otros en distintas situaciones, por lo que se logra una identificación mutua al percibirse como partícipes tanto del mismo mundo como en el ser del otro.

Por tanto, la construcción de la identidad “entraña una dialéctica, entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida”. (Berger & Luckmann, 1968, p.165-166)

Desde mi interpretación, la identidad para estos sociólogos significaría recibir y asumir una serie de roles y actitudes propias de la sociedad en la que el niño se sitúa, que lo coloca en una postura de “esponja” absorbente de la realidad que se le presenta, a la par que lo posicionan en un lugar específico en el mundo. Si bien se resalta en algún momento que esta socialización está impregnada de una carga emocional ya que la realidad es enseñada al niño por otros significantes (familia, principalmente), quienes lo llenan de confianza y seguridad para interactuar en el mundo, considero que no la explicitan detalladamente dejándola en un plan provisional que desaparece en la socialización secundaria. Así, dan más relevancia a la importancia de esta socialización primaria como una internalización del lenguaje en donde el niño aprende los programas institucionales de su sociedad, tales como los esquemas motivacionales e interpretativos de actuaciones que le ayudarán a dirigirse tanto en su contexto presente como en contextos futuros.

La socialización primaria es importante contemplarla en este estudio ya que Hedegaard (2011) encuentra que el proceso de socialización que Berger & Luckmann desarrollan, se vincula con la concepción de Vygotsky y Leontiev sobre la manera en que el humano contribuye a la producción, mantenimiento y transmisión de herramientas y actividades en el mundo social. Además, ellos argumentan que el niño, a partir de su reconocimiento como partícipe del mundo y de los otros significativos y del universo simbólico, se identifica a sí mismo aceptando y apropiándose de roles y actitudes que lo llevan a adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible para su sociedad ya que recibir “[...] una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño [...] también lo es el mundo al que apunta esta identidad.” (Berger & Luckmann, 1968, p. 166).

Cuando ya posee el lenguaje y su reconocimiento como ser social, el niño ya está capacitado para la socialización secundaria en la cual aparecen otros significativos tales como los amigos en el ámbito escolar, así como el conocimiento específico de roles referentes a distintos entornos. Esto no necesariamente significa ejecutarlos, sino simplemente conocerlos y situarlos dentro de áreas institucionales específicas de la sociedad. Así, la socialización secundaria es el conocimiento de los submundos institucionales, que cuentan con sus propios lenguajes especializados, aparatos legitimadores, así como roles específicos especializados.

Si bien estos sociólogos contribuyen a estudiar la realidad como una construcción social, al presentarla como una estructura delimitada, dan a los sujetos un rango de acción “libre” y creativa” dentro de límites claramente establecidos, otorgándoles una posición asimétrica a la realidad subjetiva. Mi crítica iría dirigida a que, en algunos momentos, pareciera que solamente dan cabida a que los sujetos cuenten con ciertos parámetros de interpretación sin volver a retomar el poder de la realidad subjetiva para rebasar la estructura social. No hay que olvidar que esa realidad subjetiva es donde se encuentra el ejercicio de la actividad humana, en donde los sujetos actúan y transforman su propia realidad.

Pareciera que los autores caen en la misma trampa de reificación extrema que ellos exponen al decir que un sujeto acepta su posición en el mundo porque “así es”, porque institucionalmente es lo aceptado y viable en cuanto a la gama de roles que conforman la identidad de un individuo, sin destacar la creatividad o la posibilidad de acciones que un rol puede tener (Berger & Luckmann, 1968). Así, su discurso se interpreta como la capacidad de acción y creación bien delimitada de un sujeto en donde elige dentro de un compendio de roles en los cuales no puede crear más o modificarlos, ni mucho menos rebasarlos de acuerdo a los contextos específicos en donde se encuentre.

Basándose en Berger & Luckmann, entre otros investigadores, Tajfel (1984) realiza un estudio de los procesos de comportamiento intergrupal desde una perspectiva cognitiva y del interaccionismo simbólico.

Este autor sitúa las relaciones intergrupales como marco de referencia para la construcción de una identidad social, que hace que un individuo cree un concepto de sí mismo como perteneciente a un grupo social y que lo lleva a diferenciarse, tanto emocional como valorativamente de otros.

Para este psicólogo social, ya no es importante el origen y desarrollo de la identidad, sino las manifestaciones de la conducta que se dan en la interacción social, otorgando relevancia a la subjetividad del individuo y al sistema de valores que éste tiene. Por ello pone énfasis en el concepto de categorización social, el cual orienta a los individuos en la creación y definición de su posición tanto personal como perteneciente a un grupo social. En este sentido, también cobra relevancia el sistema de normas, el cual establece parámetros aceptables o no de acción en el grupo.

Es en la categorización social donde el individuo se compara con otros, ya no interindividualmente, sino intergrupalmente. En este proceso de pertenencia y comparación se forma una identidad social y, por tanto, una conducta social compartida que solamente

puede entenderse situándola dentro de las interpretaciones socialmente aceptadas y difundidas sobre las estructuras socioeconómicas, históricas y políticas. Esto también significa entender el posicionamiento de los individuos dentro del sistema social detectando las uniformidades de la conducta grupal, lo cual lleva a distinguir características comunes intra-grupalmente, que los hace distintos inter-grupalmente. Así, a partir de las categorizaciones sociales, es que se puede crear una segmentación del medio ambiente social de un individuo en su propio grupo y en otros grupos, acompañado de una serie de conductas tanto hacia el interior como al exterior del grupo (Tajfel, 1984).

La contribución de Tajfel también fue relevante para el estudio de los estereotipos sociales, el etnocentrismo y los grupos minoritarios, aunque sus estudios se basaron en el método experimental más cercano a las ciencias duras o positivistas.

En cuanto a los estereotipos, consideraba que su razón de ser radicaba en esa misma necesidad de reforzar la identidad social y diferenciación hacia otros grupos sociales al establecer categorizaciones o características psicológicas generales. Su principal función para el individuo radica en dar orden y simplicidad a la complejidad propia de grupos humanos grandes como un proceso de adaptación de la cognición y conducta de los individuos (Tajfel, 1984). Asimismo, los estereotipos son instrumentos que ayudan a defender o preservar los sistemas de valores de los individuos.

A un nivel social, los estereotipos contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías como base explicativa de las acciones humanas, además de establecer diferencias de un grupo respecto a otro, lo cual les permite preservarlo.

Esta cuestión de orden y simplicidad implica una búsqueda de la coherencia debido a las circunstancias y las relaciones cambiantes que perturban la identidad de los individuos tanto dentro como fuera de sus grupos. Tanto los estereotipos son usados para establecer explicaciones compartidas sobre situaciones o sobre atribuciones causales hacia las características de los grupos sociales.

Para este psicólogo, uno de los problemas que generan los estereotipos es que se tiende a categorizar haciendo uso de características opuestas sin establecer intermedias, lo cual puede caer en exageraciones subjetivas, es decir, se establecen prejuicios exagerados con connotaciones favorables o desfavorables en relación a un grupo social. Esta situación cobra mayor relevancia cuando estos prejuicios son legitimados al ser ampliamente compartidos por un gran número de personas. El contexto social tiene un papel fundamental en esta legitimación ya que es a partir de las relaciones entre grupos que se estructuran los estereotipos sociales, se utilizan y, por ende, se les otorga un significado compartido, determinado por las tradiciones culturales, los intereses del grupo, los trastornos y diferenciaciones sociales que se perciben como comunes para el grupo en su conjunto.

Así, la parte negativa de este tipo de categorizaciones radica en establecer juicios erróneos que emocionalmente comprometen al individuo con su propio grupo social, produciendo actitudes hostiles respecto a otro (s) grupo (s) social (es) que, a su vez, alejan a los sujetos de la realidad de ese grupo creando mitos sociales. Para este autor, los que están más sensibles a asimilar

los prejuicios son los niños, lo cual le resulta preocupante ya que el contexto social creado en su mente continúa influyendo en la construcción de su identidad social, de su sistema de valores, así como en su relación con otros grupos sociales a lo largo de su vida. Los estereotipos sociales implican acciones colectivas dirigidas a esa imagen que se tiene de los otros.

Resumiendo Tajfel afirma que la creación y difusión de los estereotipos sociales implica ciertas condiciones que se traducen en tres funciones de los prejuicios a saber, de causalidad, justificación y diferenciación sociales:

- 1) El intento de comprender acontecimientos sociales a gran escala, complejos y normalmente dolorosos. [...]
- 2) La justificación de acciones cometidas o planeadas contra exogrupos.
- 3) Una diferenciación positiva del endogrupo respecto de exogrupos seleccionados, en un momento en que se percibe que esa diferenciación se hace insegura o se erosiona; o cuando la diferenciación *no* es positiva y se percibe que existen condiciones sociales que proporcionan una posibilidad de cambio de la situación. (1984, p. 184-185)

El individuo organiza su pensamiento, dándole coherencia a las relaciones que se entablan tanto dentro como fuera de su grupo social, justificando las actuaciones de aquellos que son diferentes y los que son iguales, lo cual le permite enunciar y explicar sus argumentos sobre su afiliación o alejamiento. Como se comentó anteriormente, estas explicaciones en donde se caracteriza a un grupo, representan un grado de simplificación, pero también de predictibilidad de los comportamientos de los integrantes de ese grupo en futuros eventos, con lo cual atribuyen una característica de permanencia y resistencia al cambio. Estas enunciaciones sobre los otros grupos, no significa que en la cotidianidad sea una realidad.

## 2. ALGUNAS CORRIENTES SOCIO-CULTURALES EN TORNO A LA IDENTIDAD Y CULTURA

Retomando los enfoques anteriores, esencialmente su consideración sobre el carácter social de la construcción y manifestaciones de la identidad del individuo en las interrelaciones intra e inter individuales y grupales, se abordarán algunos teóricos de la identidad de algunas corrientes de la psicología cultural, quienes coinciden en ubicarla en las transacciones que surgen en las relaciones que la persona entabla en su vida cotidiana, en donde el punto de vista que tiene esa persona sobre sí misma es contrastado con el de los otros con quienes se relaciona haciendo uso de los recursos culturales y sociales de su entorno. Así, la identidad, por ser un constructo relacional, se sitúa en un marco histórico, social y cultural particular en donde se desarrolla la acción humana. Por tanto, esa acción se enmarca en un contexto significativo que da sentido a lo que una persona es, hace y crea en relación a sí misma y hacia los otros.

Se inicia el apartado con las contribuciones de Bruner (1999, 2006) sobre la esencia distribuida de la identidad dentro de contextos socioculturales específicos enfocándose en el papel de la narrativa y la psicología popular en la construcción del Yo. Así, se enlaza el estudio semiótico del filósofo Bajtín (Bajtín & Holquist, 1981; Holquist, 2002; Silvestri & Blanck, 1993; Wertsch, 1985) en relación a la conciencia de sí a través de su concepción del lenguaje como una construcción netamente social. Para ello se retoman sus conceptos de dialogicidad, ventrilocución, géneros discursivos y lenguajes sociales en donde se enfatiza que la conciencia de sí mismo se realiza a partir del diálogo con otro, es decir, de la interacción comunicativa.

Este apartado finaliza con los planteamientos de análisis de Verkuyten & de Wolf (2003) sobre la identidad en cuanto a resaltar las justificaciones, acciones y actitudes que las personas argumentan a partir de la conversación que, finalmente es un narración de la interpretación de sí mismos y de la realidad que se expresa a los otros.

Para Bruner (2006), la identidad está distribuida tanto en las personas como en la sociedad, en donde la imagen que la persona tiene de sí se forma en la relación consigo mismo y con los otros, con base en sus actuaciones en las distintas situaciones que se le presenten a lo largo de su vida. El elemento relevante de esta perspectiva es que plantea que, para el estudio de la identidad, es necesario prestar atención a las prácticas en que el significado del Yo se alcanza y pone en funcionamiento, lo cual se remite a la apreciación de la distribución de la identidad en contextos socioculturales particulares en donde se establecen parámetros de actuaciones y leguajes para su interpretación (González S., Cavieres, H., Díaz, C. & Valdebenito, M., 2005). De ahí, que el estudio de la identidad se debe situar en el ámbito cultural.

Así, Bruner (1999, 2006) retoma la concepción de cultura de la corriente interpretativa (Geertz, 1994), definiéndola como un sistema simbólico que la gente usa para dar sentido a sus acciones, comportamientos, actitudes y creencias sobre la sociedad. Dicho sistema implica una serie de significados compartidos procedentes de contextos históricos situados por medio del cual las personas se relacionan con los demás y con su entorno.

Estos sistemas simbólicos compartidos por una comunidad, son referidos a lo que se dice de la realidad y cómo las personas la viven. Por tanto, cualquier juicio que se emita sobre ésta siempre es desde una perspectiva situada culturalmente (Bruner, 2006; Cole, 2003). Este hecho no permite generalizar, por lo que las afirmaciones que se puedan llegar a hacer se basan en un relativismo cultural.

Considero que la perspectiva de Bruner sobre el estudio de la identidad es esencial para comprender la manera en que los grupos sociales construyen las representaciones sobre las cosas y los actos; sobre los elementos que le dan sentido a los conocimientos, saberes y experiencias, sobre la manera en que se conciben a sí mismos y el sentido de pertenencia a distintas identidades. De ahí que Bruner (2006) enfatice en la importancia del lenguaje como una herramienta de mediación entre las personas y el mundo, debido a que la significación compartida es el resultado de lo que la gente dice sobre la realidad.

Por tanto, apreciar la narrativa y los productos del lenguaje de un grupo social es significativo, ya que, como afirma Cole (2003) retomando a Bruner, “la representación de las experiencia en narraciones proporciona una estructura (una “psicología popular”) que permite a los seres humanos interpretar sus experiencias y comprenderse mutuamente los unos a los otros” (Cole, 2003, p.123).

Esta psicología popular, con función mediadora, se remite a los estados intencionales del hombre reflejados en los valores, creencias, normas, deseos y compromisos, los cuales son inculcados a través de las instituciones culturales. A través de este instrumento mediador es que las personas sitúan su acción ya que les proporciona conocimientos sobre lo que es válido o no, por lo que les ayuda a situar sus acciones en su dinámica cultural.

Introduciéndose a la psicología popular es que los niños comienzan a organizar su experiencia y conocimientos siendo aprendices de las prácticas culturales de su entorno, así como de sus relaciones con los otros.

Este contexto cultural permite comprender qué es lo que lleva a actuar a la gente de una cierta manera, es decir, la atención se centra en la interacción entendida como acción intencional y situada. El carácter situado de la acción implica tomar en cuenta las interpretaciones, las interacciones, el discurso, las actuaciones y los significados que las personas otorgan a la realidad para dar sentido al mundo y a ellas mismos. Las narrativas de las personas reflejan lo que dicen que hacen, lo que se hace y cómo lo hacen en contraste con lo que realmente se hace. La apreciación de la narrativa se remite a las justificaciones y explicaciones que se dan sobre ciertas actuaciones en situaciones específicas.

Por ello, la identidad está íntimamente relacionada con la agencia del individuo, la cual implica la capacidad de ejecutar actos contando con la habilidad de saber cómo ejecutarlos (Bruner, 1999). Por ende, implica la auto-valoración de lo que se hace en relación con las expectativas sobre estas acciones, lo cual influye en la creencia de lo que somos capaces de hacer a partir de nuestras posibilidades.

## 2.1 IDENTIDAD Y NARRATIVIDAD

La identidad no se sitúa aisladamente en una cultura de un grupo en particular, sino en relación a las otras culturas con las que se interactúa, se transita, así como también en relación a aquellas en las que relativamente no se forma parte, pero que han sido parte de un pasado que se conforma como una herencia cultural que influye en la definición de la persona.

Por tener un carácter distribuido, la perspectiva cultural de Bruner (2006) exige que el estudio de la identidad se centre en dos elementos:

1. Los significados con los cuales se define el Yo tanto desde su individualidad, como por ser parte de la cultura en la que participa.
2. Las prácticas en las que se ponen en juego los significados acerca del yo. Es decir, la experiencia del Yo en su entorno de manera distribuida y, por tanto, en donde su ser cobra sentido porque su identidad es operativa.

Ambos elementos se toman en cuenta desde una perspectiva temporal que marca un pasado y un presente, es decir, por un marco histórico que sirve de soporte para comprender, situarse y participar en una realidad particular. En este marco histórico cultural es donde la identidad de una persona adquiere su carácter distribuido, lo cual significa que se ha recurrido a especificaciones propias de los marcos culturales y sociales, y de situaciones particulares, para construir la imagen de sí mismo y la narración que la propia persona hace de sí misma.

La escolarización es para este autor otro de los ámbitos más tempranos y relevantes, además de la familia, en la formación del Yo en donde el niño, a través de las cosas, las actividades y los lugares en los que interactúa, muestra su Yo “construido”, el cual lo hace proyectarse a un futuro de un “yo posible” que regula sus aspiraciones, su confianza, sus comportamientos (Bruner, 2006). En el entorno escolar, el niño se encuentra con derechos y obligaciones que debe cumplir y bajo ciertos criterios con los cuales se evalúa y valora su eficacia en el desempeño de sus actividades. Por ende, se evalúa a sí mismo en relación a las demandas que este entorno le presenta reconfigurando su Yo.

Para Bruner, esta construcción de sí mismo cobra significado cuando el sujeto organiza la imagen de sí a través de la narración en la cual justifica o explica sus actuaciones en distintas situaciones por medio de sus creencias e intenciones, ayudándose a organizar su propia experiencia. Esta organización no solamente permite dar coherencia a la experiencia de vida, sino también ser capaz de que dicha experiencia pueda ser comprendida por los otros.

Otro autor importante, Bajtín (Bajtín & Holquist, 1981; Holquist, 2002; Silvestri & Blanck, 1993; Wertsch, 1985), en sus estudios literarios y filosóficos, coincide con la idea de que la narración implica pensar en otro ya que se pretende que comprenda el significado de lo que se dice. Por tanto, considera que en el diálogo, uno se funde con el otro debido a que la enunciación siempre se comparte, va dirigida hacia alguien siendo un constructo social.



Al ser de naturaleza social, lo que se expresa nunca es de forma individual ya que el lenguaje ha sido y se ha transformado históricamente por el hombre, por lo que al igual que se funde el yo y el tú, se funde lo social y lo individual estableciéndose una relación indisoluble entre ellos, una relación dialógica.

Por dialogismo, se entiende una epistemología basada en la idea de que la capacidad de tener conciencia está basada en la otredad en donde todo significado es relativo en el sentido de que es resultado de la relación entre personas que ocupan simultáneamente un espacio, pero en diferente posición, y en un tiempo particular (Holquist, 2002) que denotan una situación: el evento del yo (self).

Así, lo que una persona percibe es desde una posición que delinea su visión del mundo (de las cosas, de los demás) y que simultáneamente se modela a sí misma de acuerdo a la situación y la relación que se despliegue en ese tiempo y espacio determinado. En esta actividad relacional, el yo determina el significado de los eventos, de las actuaciones de las personas y de sí mismo.

Holquist interpreta que Bajtín, al establecer que el dialogismo implica conciencia de sí a partir de la relación con la otredad, le da un carácter situacional al yo convirtiéndose en un fenómeno múltiple: al no ser un ser puramente acabado, tiene la tarea de insertarse en un proceso de unificación y creación significativa de sí mismo. Esta situacionalidad del yo es acorde con la perspectiva de Bajtín sobre el mundo entendiéndolo como una actividad y, por ende, la existencia la entiende como un evento del ser.

El yo simultáneamente se singulariza y se unifica al compartir su existencia ya que necesita de otros para concebirse como un ser estabilizado, significativo y significante para la otredad y para su mundo.

De acuerdo a Holquist, el evento para Bajtín es un concepto muy importante ya que implica el evento como co-ser. "Ser" es no sólo un evento, sino un acontecimiento que se comparte.

En el dialogismo, el compartir es de hecho el destino de todos nosotros: para vernos a nosotros mismos, debemos apropiarnos de la visión de los demás. Para tener la visión de los otros, tenemos que usar los significados por los cuales los otros nos ven (Holquist, 2002). Es por medio del lenguaje que se comparte la visión del mundo percibiendo en sí misma múltiples visiones de acuerdo al contexto histórico, social y cultural desde el cual se establezcan las mismas. De ahí que Bajtín se haya interesado en los géneros discursivos ya que estos dependen de la práctica sociocultural que se lleve a cabo.

Los géneros, es decir las formas discursivas, en sí mismos ya son concebidos como prácticas comunicativas (y por tanto sociales) que se ejecutan de acuerdo a circunstancias particulares y que exigen al emisor emplear un lenguaje adecuado para que sus interlocutores lo entiendan. De lo contrario, "una elección incongruente o un mal dominio del género comprometen la intercomprensión y sus consecuencias prácticas." (Slivestri & Blanck 1993; 96).

En dichas formas discursivas se considera al sujeto como un ser activo ya que realiza actividades de decodificación, comprensión, posicionamiento ante lo dicho o escuchado, así

como de respuesta en un diálogo eligiendo las palabras y armando las enunciaciones para interlocutores concretos. Así, en la enunciación una persona, una conciencia hablante, expresa el contenido de su intervención de una forma determinada hacia otro tomando en cuenta tanto su propio marco social históricamente creado y heredado, como el del otro. Ambos, a su vez, situándolos en el mismo contexto cultural que presenta el género discursivo y que permite captar la significación de lo que se dialoga (armónicos dialógicos).

Dentro del diálogo, Bajtín considera a la situación como el contexto extraverbal (lo que se sobreentiende, la entonación de lo que se dice), como un elemento imprescindible en un género discursivo ya que en conjunción con el enunciado, dan el sentido de lo que se comunica. Asimismo, dentro de la situación se incluye el conocimiento de los interlocutores en cuanto a sus conocimientos, intenciones, su profesión, su grado escolar, su familia, etnia, generación, su clase social, la relación jerárquica que guardan entre ellos, que conjuntamente reflejan su perspectiva ideológica haciendo uso de ciertos lenguajes sociales (Bajtin, 1981; Silverstri & Blanck, 1993).

La ideología constituye el contenido del intercambio comunicativo ya que representan una interacción comunicativa situada en un marco histórico-social que refleja el punto de vista particular y el sistema de valores de un grupo social, así como su orientación en las prácticas sociales dando como resultado una variedad de lenguajes sociales. De ahí a que se constituyan distintos conjuntos de signos que, a su vez, conforman un ambiente ideológico que da forma a la conciencia social de una comunidad, y que media la formación de la conciencia individual (el yo). Por tanto, la subjetividad de dicha conciencia individual siempre estará inundada de connotaciones ideológicas, lo cual significa que la subjetividad es social al ser propia de la colectividad en la que se vive y al dirigirse a prácticas que tienen valor social.

Esta valoración social significa la importancia que revisten para un grupo ciertas determinaciones e interpretaciones de la realidad, la orientación hacia una práctica y, que involucra que ya existe una interiorización de las formas del habla y a los géneros requeridos para efectuarla.

En resumen, la situación del diálogo implica tomar en cuenta el contexto concreto de la actividad comunicativa incluyendo todas las características sociales y el horizonte ideológico en el que se construye el acto comunicativo ya que definen la forma del intercambio, la manera en que se traten, cómo se dirigen entre sí los interlocutores y la comprensión en un contexto situado de lo que el otro dice (Silverstri & Blanck, 1993). Esto significa que los sujetos conjuntamente le dan unidad, coherencia y estabilidad a su discurso, distinguiéndolo de la multiplicidad de otras voces sociales y de la amplia variedad de sus enlaces e interrelaciones con infinitas y potenciales voces propias de la heteroglosia (Bajtín & Holquist, 1981).

De ahí la importancia en los estudios de Bajtín por considerar al enunciado como la unidad comunicativa ya que sitúa la acción y posiciona a los sujetos como voces que enuncian (Werstch, 1983). El enunciado en sí mismo ya es una actividad ideológica en la voz de un sujeto, la cual es producida a partir del uso de ciertos lenguajes sociales que contienen una pluralidad de voces. A esto se le llama ventrilocución.

El proceso de ventrilocución se ve reflejado cuando un sujeto se apropia del lenguaje sólo cuando llena el enunciado con su propia intención, su propio acento, y cuando sabe adaptar las palabras con una connotación significativa e intención expresiva. Es decir, sabe en qué situaciones típicas se emplea cierto género discursivo (una forma típica de enunciado y su expresión, por ejemplo una conversación en el aula) y a quiénes se dirige el enunciado empleando un lenguaje social determinado (referente a los estratos sociales, al tipo de persona, a una generación es decir, el tipo de voces y el tipo de enunciados que emplean).

Es por ello que tanto los géneros discursivos como los lenguajes sociales regulan la acción comunicativa y la acción mental de modo que sean empleados apropiadamente en un ámbito socio-cultural específico enseñado en el proceso de socialización (Wertsch, 1993).

Es por ello que la narración también tiene otra funcionalidad para la cultura ya que es una herramienta que permite negociar significados entre las intencionalidades humanas y las acciones situadas. Esta funcionalidad se remite a negociar los significados entre lo institucionalizado y lo que conforma la estructura de pensamiento de la gente que, para Bruner, es lo idiosincrático, la interpretación de las propias experiencias. La narración permite “reiterar las normas de la sociedad” tanto en la representación mental como en el habla y la acción (Cole, 2003):

Así, aunque una cultura debe contener un conjunto de normas, también debe contener un conjunto de procedimientos de interpretación que permitan que las desviaciones de esas normas cobren significado en función de patrones de creencias establecidos. [...] Los relatos alcanzan su significado explicando las desviaciones de lo habitual de forma comprensible [...] (Bruner, 2006, p. 64)

Pero también, lo institucionalizado, lo normativo y generalizado de la sociedad no necesariamente implica que lo que se dice de la realidad sea significativo para todos. De ahí que la gente en su discurso cree justificaciones y explicaciones sobre sus actuaciones, lo cual se dirige a establecer matices de significación, identificación y participación (Verkuyten & de Wolf, 2002)

Verkuyten & de Wolf, en su estudio sobre la autodefinición étnica, afirman que no es suficiente con definir categorías sobre la identidad, sino que es necesario centrarse en la manera en que la gente da cuenta de sí mismo, de sus acciones y actitudes a partir de la conversación. En un análisis de la identidad étnica de jóvenes universitarios chinos que vivían en Holanda, los investigadores afirman que la gente argumenta sus actuaciones de acuerdo a las circunstancias y situaciones en las que se encuentre, lo cual influye en la comprensión que se tiene de sí mismo.

Estos autores coinciden con la vertiente de la psicología cultural sobre la relevancia del lenguaje como elemento crucial para comprender cómo la gente se ubica en el mundo y cómo lo entiende desde una perspectiva situada. Ponen énfasis en el análisis de la identidad a partir de la acción discursiva en donde los sujetos muestran sus elecciones sobre la definición de sí mismo, pero ubicando esas elecciones dentro de una serie de influencias culturales e interacciones. El discurso se entiende, por tanto, como una acción orientada, por lo que las

explicaciones sobre sí mismo son reflexiones subjetivas y basadas en el hacer de la gente, así como en los grados de identificación que tengan con los otros y en las actividades que realizan.

Como se puede apreciar, es necesario mirar las circunstancias, la interpretación de los hechos y la forma en que se actúa, para comprender la actividad humana en contexto (Cole, 2003).

### 3. IDENTIDAD Y CONTEXTO RELACIONAL

La contribución de la psicología cultural de Bruner y de la epistemología dialógica de Bajtín son relevante para esta investigación, sobre todo por la importancia con que dotan a la narrativa como una descripción en la que la persona justifica sus actuaciones en diversas situaciones, y en donde se evidencia la vivencia en primera persona siempre de la mano de esa multiplicidad de voces que conlleva el uso del lenguaje y la experiencia humana (el proceso simultáneo de la singularización del individuo y su unificación con los otros). A su vez, se aprecia la interpretación de las personas sobre sí mismas en un contexto determinado en la que el investigador realiza una interpretación de la interpretación. Esa perspectiva de ver la narrativa como texto, como pensamiento y como acción, es la que interesa retomar en el análisis de la experiencia de la práctica de las identidades en donde no sólo se apreciará la justificación sobre cómo viven las personas los sucesos, sino también sus expectativas sobre cómo deberían ser.

Si bien las posturas sobre identidad y narratividad antes tratadas sitúan sus estudios en las actividades humanas dentro de diversos contextos culturales, su foco de interés se encuentra únicamente en la narrativa de las personas sobre lo que hacen, cómo lo hacen, cómo dicen lo que hacen, así como las justificaciones sobre el por qué lo hacen y cómo se posicionan éstas dentro de sus actividades situadas en procesos históricos, sociales y culturales particulares.

Estas aportaciones son sumamente relevantes en el sentido de que en el discurso, las enunciaciones del sujeto le permiten dar coherencia y sentido a su vida como un ser social y cultural en proceso tanto de unificación con los otros, como de distinción para situarse a sí mismo como un sujeto singular y activo dentro de un campo de constricciones.

Una crítica que hacen los antropólogos Nivón & Rosas (1991) sobre los estudios que retoman únicamente la perspectiva interpretacionista, es que considera al ser humano como aquél que aprende de su sociedad las estructuras significativas que dan sentido a su experiencia. Por tanto, sitúa al ser humano como sujeto de acción, más no de creación y cambio.

Según estos antropólogos, esto se debe a que estas estructuras de significado son presentadas como fuentes de información que guían la organización de la experiencia y las relaciones sociales. Son modelos de la realidad (interpretaciones y representaciones de la realidad) y modelos para la realidad (que ofrecen información y guía para organizarla). Su crítica va dirigida a que el interpretacionismo ve la cultura como un modelo, entendido como un texto a ser decodificado por los sujetos, más que como medio de expresión y de acción. Desde esta perspectiva, da la impresión de que el sujeto aprende estas estructuras para dar sentido a su actuar, sin tomar en cuenta que también es capaz de transformar estas estructuras (es decir, estas estructuras son flexibles de acuerdo a las circunstancias y a las condiciones que el propio

ser humano crea) o usarla en otro sentido ya que todas las personas son diferentes y, por ende, no necesariamente le otorga un mismo sentido a las cosas y a sus actuaciones, pueden ser similares, pero nunca iguales. Al respecto Nivón & Rosas comentan:

Los sistemas de significaciones que constituyen la cultura representan, en última instancia, intereses sociales. No son por ello simples redes de significados en las que los hombres se encuentran suspendidos [...], sino que en la medida en que orientan a los hombres en sus relaciones entre sí, dichos sistemas se constituyen en ideologías que distinguen unas realidades humanas, políticas y económicas de otras. (1991, p. 48)

Esta afirmación no se opone a las perspectivas de Bruner y Bajtín, al contrario, la opinión de Nivón coincide con la de Bajtín cuando habla de que las enunciaciones en sí mismas ya están impregnadas de significados cuando se toma en cuenta que están situadas en un determinado lenguaje social que refleja la ideología de quienes lo usan. Pero, para los objetivos de esta investigación, es necesario abrir el enfoque más allá de las propias narrativas sobre las actividades, localizándonos también directamente en los contextos donde los sujetos se relacionan y desarrollan sus actividades cotidianas. Sería tanto un “estar ahí” del etnógrafo a nivel de lo que dicen los sujetos sobre sus identidades, como de inmiscuirse en la puesta en escena de esas identidades construidas y en construcción, situándolas en los eventos locales propios de la vida cotidiana, sin olvidar que de una u otra manera son influenciados e influyen en el mundo global.

A partir de estos aspectos, es relevante retomar el análisis que hace el sociólogo y filósofo Bauman (2004) sobre la identidad. Este autor sitúa el análisis de la identidad en lo que él denomina una modernidad líquida caracterizada por la experiencia de un mundo dividido en partes poco coordinadas, llenos de incertidumbres, movilidad y relatividad. En este contexto, el hombre experimenta su vida como una especie de episodios poco vinculados unos de otros ya que en la actualidad no se está ligado únicamente a una comunidad de ideas y principios, sino a una variedad de comunidades posiblemente semejantes y compatibles, u opuestas y excluyentes.

Bauman considera que, en este mundo líquido, los sujetos siempre están alerta para defender las identidades que se eligen voluntariamente frente a las otras que son impuestas y que, en algunas ocasiones, caen en la asignación de estereotipos. De ahí que la identidad se revela como un proceso en el que el sujeto necesariamente se esfuerza para inventarse, crearse a sí mismo. Ese es su objetivo: construir su identidad, o bien, elegirla de entre varias ofertas alternativas. Posteriormente, su misión es protegerla aun más del fluir constante de las situaciones que se le presentan, ya que esto le da cierta certidumbre momentánea.

En la modernidad líquida, la identidad ya no es permanente ni enteramente determinada. Esta fluidez es una situación precaria ya que la identidad siempre estará incompleta, y se vivirá como una especie de ficción que requiere de coacción y convencimiento para fortalecerse y convertirse en una realidad aceptada. Por tanto, cobran relevancia los medios que se han usado para conformarla.

Desde el construccionismo, Gergen (2006, 2009) también atribuye relevancia a los medios y a la coacción en la construcción de la identidad en la época posmoderna. Para él, en el mundo

posmoderno los individuos se encuentran en una saturación social debido a la fugacidad de los hechos, a la imperante diversidad sociocultural, a la cantidad de información disponible y accesible de forma inmediata en los medios de comunicación, a los tipos de relaciones sociales que se multiplican y diversifican por el uso de las tecnologías, y en donde lo virtual y lo real se desdibujan y se funden en la cotidianidad de los sujetos. Todos estos eventos del mundo posmoderno conllevan a la relativización del tiempo, del espacio, y de las pertenencias, así como a la caducidad de lo que ha sido considerado permanente, estable y seguro, como también lo dice Bauman. Dentro de esta caducidad, se incluye la comprensión de las identidades como estables y auténticas, que permitían mantener una imagen de estructuras socioculturales sólidas para los sujetos.

Gergen, a diferencia de Bauman, pone a la relación como protagonista ya que es en ésta donde los sujetos desarrollan un proceso de coacción en el que, a través del establecimiento de rutinas y dinámicas cotidianas, se construye una realidad relacional y, por ende, un yo relacional (Gergen, 2006; 2009).

En la relación, y coincidiendo con el evento del co-ser que Holquist interpreta en la filosofía de Bajtín, el “yo” y el “tú” se funden y dan paso a la concepción de un “nosotros” donde el individuo no es un sujeto autónomo en el proceso de su propia construcción, sino dependiente de los otros y de los aspectos situacionales de la relación y viceversa (Gergen, 2006). Debido a la multiplicidad de relaciones en las que el individuo participa, “las construcciones del yo dejan de ser un objeto (un yo real) al cual referirse, y uno llega a verlas como medio de avanzar en el mundo social [...]” (Gergen, 2006, p. 219).

La importancia de la identidad ya no radica simplemente en el reconocimiento de sí mismo diferenciándose o identificándose de/en otros, en el reconocimiento del otro que me atribuye ciertas características y actitudes, o en la pertenencia a un grupo determinado dentro de una realidad objetiva. El sentido del yo en el mundo posmoderno es producto de relaciones infinitas en las que el individuo participa, ya sean fugaces, transitorias, duraderas en un periodo de tiempo, o permanentes. La identidad es un recurso para saber elegir los marcos culturales que permitan relacionarse dentro de ámbitos delimitados de interacción, así como de ser capaces de traducir los marcos de referencia de otros en las situaciones que se entabla una relación compartida. Por tanto, desde esta perspectiva, el individuo ya no es una unidad en sí misma, sino el resultado de una construcción social en donde el centro de la acción humana es la relación, es decir, la unidad. Los individuos pasan a ser elementos de relaciones, de entre muchos otros que la conforman.

Como se mencionó anteriormente, en el proceso coactivo, se generan rutinas y dinámicas cotidianas que requieren de la participación y otorgamiento de significado a lo que se siendo el lenguaje una herramienta relacional que ayuda a hacer inteligibles los actos. Así, se generan lazos relacionales que contribuyen a que lo que suceda en la relación se convierte en la realidad de la gente que participa dando pie a la existencia de una pluralidad de mundos sociales. Con base en eso, es que se organiza la vida y se legitiman reglas culturales. Por tanto, es a través de las acciones significativas que se generan en la relación en donde se ven reflejadas y en donde cobran vida las identidades de los sujetos concebidos como constructos

en diversos grupos socioculturales. Así, ciertas pautas culturales son aceptadas o permitidas en ciertas relaciones y en otras no, lo cual puede traer consigo cierta incoherencia entre los entornos en los que la gente se relaciona. Como consecuencia, la infinidad de marcos de acción y sus tradiciones culturales puede producir una sensación de ambigüedad entre una limitación en el campo de acción, a la vez que una libertad de transitar hacia varias posibilidades de relaciones en donde se experimentarán algunas pautas completamente distintas a las anteriormente practicadas de entre otras compartidas.

#### **4. IDENTIDAD: DE LAS RELACIONES A LAS PRÁCTICAS.**

En párrafos anteriores, se mencionó que en este estudio es imprescindible inmiscuirse en la puesta en acción de las identidades en la cotidianidad. La concepción de la identidad relacional es significativa para analizar cómo definen, interpretan y viven los padres y niños procedentes de regiones latinoamericanas sus identidades a raíz de su participación en un contexto escolar en donde convergen varias perspectivas sobre los procesos educativos que se suscitan cotidianamente.

Tomando el marco relacional que propone Gergen como una contextualización de la realidad del mundo actual y las identidades que viven los sujetos de estudio de esta investigación, se concretiza el foco del análisis con la visión de la psicología histórico-cultural, específicamente retomando el concepto de práctica que aborda Rogoff (2003, Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff & Angelillo, 2006; Rogoff, Correa-Chávez & Novichoc Cotuc, 2005; Rogoff, et. al., 2007) y Hedegaard (2009; 2011). Ambas vertientes, basándose en la teoría de Vygotsky, consideran la práctica como el núcleo donde la gente crea y transforma su vida y su realidad como participante en varias tradiciones de prácticas culturales.

Sus contribuciones las considero relevantes en esta investigación ya que sus perspectivas ayudan a comprender cómo el sistema de significados y las personas se van transformando dialécticamente y, por ende, también se transforma su dinámica cotidiana. Por tanto, su concepción de la persona no es sólo de actora en las culturas históricamente definidas por su sociedad, sino también como participante activa de un proceso de creación, recreación, y transformación de las prácticas cotidianas, teniendo repercusiones en la transformación de sus culturas y las prácticas en que futuras generaciones participarán.

Rogoff (2003, Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff & Angelillo, 2006; Rogoff, Correa-Chávez & Novichoc Cotuc, 2005; Rogoff, et. al., 2007) ha realizado estudios transculturales sobre las regularidades culturales en el aprendizaje de las prácticas culturales y el desarrollo en múltiples contextos histórico-socioculturales para comprender y dar cuenta de las diferencias y similitudes de las prácticas y tradiciones entre comunidades.

Las prácticas culturales, entendidas como maneras de pensar y hacer cosas de modo rutinario en diferentes entornos, son producto de procesos culturales en interacción que implican tanto cambio como permanencia de tradiciones que se van configurando integralmente a partir de eventos históricos, geográficos, económicos, políticos, sociales y ecológicos. Dentro de estas

configuraciones integradas y dinámicas de las prácticas culturales se encuentran una serie de patrones culturales regulares de participación implicando

[...] generaciones de personas en coordinación unas con otras por mucho tiempo, con cierta organización, valores, entendimiento, historia y prácticas comunes y continuas que trascienden a los individuos particulares. Al mismo tiempo, los individuos y sus cohortes generacionales modifican las tradiciones comunitarias con los cambios en el tiempo y las condiciones. (Rogoff & Angelillo, 2006, p. 63)

Así, las personas se desarrollan siendo participantes en las comunidades culturales dependiendo de las prácticas culturales y las circunstancias que sus comunidades les presenten como rutinas. Aunque se reconoce que dependiendo del repertorio de prácticas, es decir, de la variedad de prácticas con las cuales los individuos están familiarizados, es que el sujeto logra una riqueza de aprendizajes o no.

Esta investigadora y sus seguidores (2003; Rogoff, et. al., 2007) han distinguido tres patrones de procesos culturales (modos de participación y aprendizaje) entre las distintas comunidades que han estudiado alrededor del mundo y en distintas épocas en donde cada comunidad establece variaciones en su uso en relación a las preferencias y circunstancias que se presenten, así como el uso de uno o varios patrones dependiendo de la práctica que realicen. Como resultado, se crean tradiciones de prácticas que son legitimadas por sus propios participantes y por las instituciones sociales. Para ello se centra en cinco aspectos: Organización social de la práctica, propósito, significado del aprendizaje, comunicación y valoración.

- ❖ **Participación comunitaria intencionada.** Es un aprendizaje que el niño realiza por observación y escucha activas durante las actividades de la comunidad dejándolo contribuir como otro participante más, cuando se está listo para hacerlo contando con el soporte de los más experimentados.

Este tipo de participación suele introducir a los niños directamente en las rutinas de la vida diaria de la comunidad siendo participantes legítimos periféricos, es decir, "estando ahí" en el momento en que se desarrolla una actividad.

Los miembros más experimentados de la comunidad se coordinan con los niños asimétricamente, pero de una manera recíproca en cuanto a responsabilidad mutua y respeto hacia las contribuciones de cada uno. Los roles son flexibles, ya que como los niños aprenden por observación y escucha, tienen conocimiento de la variedad de roles que se desempeñan en una actividad.

- ❖ **Assembly-line instruction.** Implica transmisión de información de los expertos a partir de ejercicios especializados fuera del contexto del sector productivo.

La instrucción que se enseña es análoga a la organización de las fábricas con aprendices tratados como parte de un mecanismo diseñado por administradores o asesores para una eficiencia burocrática. Por tanto, esta tradición de práctica está



basada en la metáfora mecánica en la que los expertos insertan información dentro de los niños como si fueran una tabula rasa, ordenándolos o clasificándolos en términos de calidad en su trabajo y el grado de recepción de la información.

El adulto también es el que regularmente maneja la atención del niño en las actividades y lo ayuda a desarrollar habilidades relevantes de la práctica escolar que también se suelen reproducir en casa.

La organización social se caracteriza por la segregación de los aprendices de los escenarios reales de las actividades comunitarias y, en su lugar, aprenden a manejar ejercicios diseñados para inducir la transmisión de la información.

Los expertos, a diferencia del patrón de prácticas anterior, dirigen a los aprendices de manera unilateral y sin flexibilidad en el manejo de roles (fijos y unilaterales) en donde el involucramiento del aprendiz es manejado con inducciones externas (alabanzas, calificaciones, amenazas) o con evaluaciones. La comunicación es fuertemente dependientemente de las palabras (frecuentemente en formatos especializados, por ejemplo, saber responder a las preguntas) en ausencia de tareas productivas compartidas.

La responsabilidad del experto es, por tanto, modelar correctamente, monitorear, corregir y evaluar al aprendiz en su intento de imitación, ensayo y dominio de la actividad. El fin de este patrón es dominar el ejercicio mecánico a través de la aplicación de los pasos aprendidos sin reparar en la reflexión sobre cómo esos pasos se ajustan en la totalidad de un proceso o propósito.

Esta situación, para estos investigadores, es característica de un buen número de escuelas o de las interacciones familiares de la clase media (europea-americana, particularmente) occidentales que se ha mantenido a través de muchas generaciones.

- ❖ **Repetición guiada** (o recitación). Es la tradición de enseñar y aprender que involucra el correcto modelado de un experto y la imitación del modelo por un principiante, aplicando lo memorizado a través del ensayo. El experto supervisa al principiante en cada fase proveyéndole de asistencia, evaluación y/o corrección continua hasta que el principiante domine la nueva habilidad. Esto era muy común en la enseñanza de la escritura-lectura, de la elaboración de las artesanías, aprendizaje de la música o la religión, entre otros, pero actualmente los educadores occidentales tienden a rechazar esta tradición.

Para estos autores, esta tradición no es del todo negativa ya que la memorización de un cuerpo de conocimientos puede servir como base para la aplicación del mismo en distintos contextos, materiales y en el desarrollo de un nuevo entendimiento. Al igual que en la tradición anterior, los roles se asignan unilateralmente y son fijos.

La enseñanza está enfocada en el aprendizaje de las lecciones y pueden estar ubicadas tanto en escenarios desvinculados de la actividad como dentro de ésta. Por eso es

importante que los aprendices comprendan el propósito y la importancia de lo que están aprendiendo, aunque no es imprescindible en su aprendizaje.

Cada una de estas tradiciones puede ser más predominante en algunas comunidades y en otras no, pero no prevaleciendo como únicas, ya que la gente generalmente participa en una variedad de tradiciones cotidianamente, formando así un repertorio de prácticas impregnado tanto de la agencia del individuo como de la organización histórico-cultural de cada una de las rutinas y prácticas. Sin embargo, Rogoff y sus seguidores identifican que en la sociedad occidental predominan las tradiciones en donde se segrega al niño de la gama completa de las actividades cotidianas de la comunidad y de la vida adulta al introducirlo en la escuela.

El término “repertorio de prácticas” que emplean estos autores lo considero importante en este estudio ya que lo aplican como una herramienta analítica para describir los patrones implícitos en las prácticas de las comunidades ayudando a:

- ❖ Entender el conflicto entre diferentes comunidades de tradiciones de aprendizaje.
- ❖ No tratar las variaciones culturales en términos de estereotipos étnicos o nacionales.
- ❖ Comprender que las rutinas y prácticas culturales se transforman dinámicamente tanto como los individuos y las comunidades las expanden, reducen, hibridizan y adaptan sus repertorios.
- ❖ Comprender que esta transformación dinámica en la cotidianidad se debe tanto a la agencia del individuo como las propias prácticas culturales realizan contribuciones y limitaciones constantemente.

A su vez, estos mismos repertorios se convierten en herramientas para la participación y provisión de significado en/a nuevas actividades que tanto los individuos como las comunidades pueden expandir, refinar, reducir y transformar, creando también prácticas híbridas (Rogoff, et. al., 2007).

La hibridez se entiende como un proceso de uso de formatos particulares de interacción como herramientas culturales para lograr los propósitos actuales de los participantes. De acuerdo a los propósitos es que las personas ajustan sus maneras de participar, adoptando algunas modalidades de prácticas, o desarrollando formatos híbridos que les permiten comprometerse en las prácticas (Rogoff, et. al., 2007).

Coincido con estos estudios en que el proceso de hibridación es una importante contribución al cambio continuo de los repertorios de los individuos y las comunidades, especialmente cuando estos interactúan con diferentes tradiciones, por ejemplo en una situación de inmigración, ya que se modifican ideas e interacciones de acuerdo a su propias necesidades de participación, al uso de herramientas culturales y a su contacto e involucramiento con otros modelos de interacción.

Bajo esta postura, considero que se coincide con la visión relacional de los investigadores tratados en el apartado anterior ya que para que las prácticas culturales sean entendidas en cuanto a cómo se desarrollan en la cotidianidad, se deben apreciar en sus multifacéticas relaciones con los otros aspectos del funcionamiento de la comunidad con el fin de no considerarlos como colecciones de variables que operan independientemente.

Rogoff y sus seguidores rehúsan usar el concepto de identidad o membrecía ya que tiende a encasillar y categorizar al sujeto planteando una imagen estática tanto de él como de su cultura (Rogoff, 2003, Rogoff & Angelillo, 2006, Rogoff, More, et. al., 2007), así como a caer en una postura etnocéntrica tanto desde la perspectiva del investigador como de la perspectiva del grupo social dominante considerando sus tradiciones de prácticas como “las apropiadas” o “únicas”.

Esto, para la escuela de Rogoff, podría encarnar un sesgo metodológico haciendo juicios de valor sobre lo que es “lo mejor”, “lo superior”, “lo correcto”, “lo válido”, sin tomar en cuenta el significado, las circunstancias ni los orígenes de los eventos particulares de una comunidad o simplificando la visión de un sujeto sociocultural como perteneciente o no a una comunidad particular como ésta tuviera barreras sólidas o se caracterizara por una homogeneidad entre sus prácticas y participantes. Por estas razones, prefieren el término de “participante”, el cual les permite tener una perspectiva amplia sobre el significado de la variedad de prácticas en las que participa el ser humano.

Ellos hacen hincapié en que ser participante de una comunidad no significa ser miembro de ésta ya que la membrecía se remite a la inclusión o exclusión en dicha comunidad, mientras que al referirse a una persona como participante, se aprecia su contribución y compromiso en distintas prácticas en varias comunidades que no necesariamente interactúan armónicamente entre sí. Así, se va más allá de la idea de “ser uno u otro”, o “estar dentro o fuera” de una comunidad para dirigir la atención al involucramiento de la persona en las prácticas contribuyendo con sus propios puntos de vistas, maneras de hacer, formaciones y metas que pueden o no coincidir con las de los demás participantes (Rogoff & Angelillo, 2006). De ahí que su interés se dirija al estudio de las constelaciones dinámicas integradas de prácticas culturales en donde se toma en consideración tanto la participación cultural del sujeto (apreciando su involucramiento en las prácticas que le son familiares, así como en las que le son útiles) como en las prácticas culturales (maneras de hacer acostumbradas, actuaciones esperadas).

Si bien estoy de acuerdo de que la identidad nacional o étnica encasilla a los sujetos catalogándolos con maneras estereotipadas de actuar, de hacer, de pensar y de hablar como si fueran propiedades estables de los individuos, no estoy de acuerdo con la escuela de Rogoff en omitir el concepto de identidad en el estudio de las prácticas ya que lo considero trascendental para comprender a los individuos y a su realidad, sobre todo si se toma en cuenta la idea de Bauman -antes tratada- de que ellos eligen voluntariamente sus identidades, la inventan y se crean a sí mismos como una manera también de contar con algo permanente ante el fluir constante y cambiante de la vida actual. La identidad, como bien lo dice Castells (1999) es la “fuente de sentido y experiencia para la gente” y, si solamente nos remitimos a hablar de participantes se puede interpretar que lo que se toma en cuenta es su funcionamiento en la

actividad o en la práctica en general. El compromiso, el involucramiento y el grado de importancia que se le otorgue a la participación en una práctica implica inevitablemente un sentido de pertenencia e identificación que les permite insertarse en su propio proceso de autodefinición e individualización como seres únicos e irrepetibles a la vez que con múltiples identidades por ser seres socioculturales que se mueven y participan en diferentes prácticas de forma pasajera, permanente o temporal.

En realidad, la teoría de Rogoff no se contrapone a la postura del concepto de identidad que en este estudio se retoma, es decir, de identidades múltiples aunado al hecho de que los sujetos actúan en su día a día recurriendo a parámetros identitarios categorizantes bajo los que se posicionan e identifican lo que les es o no familiar en su cotidianidad.

Esta cotidianidad conocida, como la misma Rogoff afirma (2003), es necesario estudiarla y de la que es difícil tomar conciencia porque esas prácticas culturales cotidianas son vistas por quienes participan en ellas como las únicas maneras de hacer de forma “normal” o “natural”, siendo asumidas como tales sin ser sensibles a distinguir que hay múltiples maneras de hacer válidas y útiles.

Por ello considero que su propuesta es necesaria para dar cabida a esa gama de prácticas culturales que dan pie a enriquecer el repertorio de práctica y potenciar el desarrollo humano.

A diferencia de Rogoff, Hedegaard (2009, 2011) se interesa en el estudio de la identidad en las prácticas retomando los conceptos desarrollados por Vygotsky sobre la ontogénesis y las funciones psicológicas superiores en donde la mediación semiótica juega un papel fundamental ya que permite la regulación de la propia actividad. Por actividad se entiende tanto el comportamiento como el pensamiento situados en la interacción con las personas y el entorno.

Ella, como otros investigadores (González, M, 2010; Penuel & Wertsch, 1995, Holland & Lachicotte, Jr., 2007) argumentan que, si bien Vygotsky no realizó estudios sobre la construcción de la identidad, en su teoría se encuentran ciertos elementos que ayudan a apreciar, no sólo la forma en que las identidades median el comportamiento individual y la interpretación misma de la actividad humana, sino también la forma en la que los sujetos se vinculan a mundos socioculturales siendo sus propios co-constructores.

En esta línea, también se rescata el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo ya que el niño, en su proceso de desarrollo, toma como modelo el comportamiento de otros como mediador de su propia actividad para aprender los roles y las posiciones que le corresponden como un ser sociocultural. Por consiguiente, el niño va construyendo su propia identidad usando artefactos culturales mediadores, tales como el lenguaje y símbolos, contando con la ayuda de sujetos “más expertos” para aprender a interactuar en prácticas socioculturales. Al lograr cierto dominio de su participación en dichas prácticas, el niño va sintiéndose paulatinamente pertenecientes a éstas e identificándose con sus participantes.

De esta manera, el niño va logrando cierta expertiz en organizar su propia actividad, la personaliza y, por tanto, interioriza esos modelos haciéndolos suyos. Es así como otorga

sentido y significado a su actividad individual y a su participación en prácticas sociales (Holland & Lachicotte, Jr., 2007).

Haciendo una revisión de las teorías desarrolladas por Vygotsky, Leontiev y Luria, González et.al. (2005) argumentan que la identidad se vería como un mediador de las relaciones del yo con los diversos entornos y el sentido de pertenencia que conlleva. En conjunción con el lenguaje, el cual ayuda a organizar el pensamiento, la identidad serviría para organizar los distintos significados, actuaciones y relaciones que conforman el repertorio cultural de las diversas actividades en las que se participa.

Por su parte, el estudio de Hedegaard sobre la identidad parte de su interés sobre el desarrollo psíquico de los niños en su día a día dentro de prácticas institucionales (actividades conectadas a instituciones sociales), y de la relevancia de las interconexiones entre el compromiso de los niños en las relaciones sociales, la apropiación de las capacidades, motivos y auto-concepciones.

Desde mi perspectiva, la contribución de Hedegaard es relevante al intentar trascender la perspectiva de identidad social como un proceso de internalización de valores y normas de un mundo objetivo al estilo de Berger & Luckmann, o como un proceso de categorización social y cultural referida únicamente a la nacionalidad o la pertenencia étnica.

Para ella, al igual que Rogoff y sus seguidores, reducir de esta manera la identidad cultural, significaría solamente vincularla con el repertorio de condiciones que una nación o grupo étnico presenta a las personas, lo cual las encasilla en un grupo social o dentro de un estilo de vida específico, dificultando así el desarrollo de competencias en nuevos escenarios y relaciones sociales (Chaklin, Hedegaard & Jensen, 1999). No obstante, Hedegaard se diferencia de ellos ya que no rehúsa el concepto de identidad. Su propuesta es situar la identidad en la cultura entendida como tradiciones de prácticas que han sido apropiadas y recreadas a través de las actividades de las personas en diferentes prácticas institucionales (Hedegaard, 2011). La participación en actividades es lo que dimensiona a la persona como creadora y contribuyente en sus prácticas culturales ya que dichas actividades las impregna de sus motivos en conjunción con los valores de su cultura.

De esta manera, ella considera que la concepción de la identidad de una persona puede ser vista como el enlace que conecta el enfoque de Vygotsky sobre la formación de la conciencia a través de las funciones psicológicas superiores por medio del uso de herramientas culturales, con el enfoque de Leontiev sobre la actividad, entendida como el esfuerzo de cumplir con las necesidades colectivas dirigidas al logro de un objeto (Hedegaard, 2011). Así, el concepto de identidad puede ser visto como un concepto importante en la comprensión del desarrollo de los niños de la reflexión sobre sus propias actividades y de su auto-reflexión sobre la persona que ellos quieren ser.

Hedegaard entiende las tradiciones como normas y creencias que vinculan las prácticas (las actividades cotidianas) con una comunidad objetivada (2011). Mi interpretación de esto se refiere a que las tradiciones son aquellas prácticas que están establecidas y que han sido objetivadas y generalizadas por las instituciones sociales, por lo que forman parte de su

repertorio cultural. Las personas reconocen estas prácticas como conformadoras de la trayectoria histórica de esa comunidad, pero también las reconocen como vigentes en el presente. Así, los participantes se insertan en las tradiciones de prácticas, las recrean y se apropian de ellas al experimentarlas.

La perspectiva de la tradición de Hedegaard es análoga con la función mediadora de la psicología popular de Bruner en donde la gente construye un conocimiento del mundo en forma de creencias, el cual guía sus acciones y deseos. Por tanto, estos se convierten en significados institucionalizados que guían y limitan los actos individuales o, como él los llama, “la matriz institucional que la sociedad construye para imponer una versión determinada de lo que constituye la realidad” (Bruner, 2006, p.56).

Ambas concepciones toman en cuenta las diferencias culturales de las prácticas cotidianas y los estilos de vida de los diferentes grupos sociales, así como el sentido y significado que las personas les otorgan.

En las prácticas, Hedegaard concibe a los niños como agentes que también crean y contribuyen con sus propias modalidades de actividades, en donde van adquiriendo estrategias y motivos para manejar las demandas de dichas instituciones haciendo uso de un repertorio de múltiples identidades culturales. También, pone énfasis en las condiciones y demandas que las instituciones (familia y escuela, por ejemplo) establecen y la manera en que los niños se comprometen en las actividades de las diferentes prácticas en las que participan. Estos dos aspectos son importantes ya que las condiciones se crean a partir de las concepciones y actitudes de las personas que son significativas para los niños, así como de las expectativas que se tienen sobre la participación en las prácticas.

En este punto, es importante recalcar que Hedegaard concibe la práctica no como mediadora directa entre la sociedad y la persona, sino como una mediación en las diferentes instituciones en la sociedad. Así, aunque las instituciones sean similares, sus prácticas pueden variar de acuerdo a las condiciones o a los cambios que se presenten en la cotidianidad, y por tanto, las interacciones de los participantes. Por eso, la manera en que se desarrolle una práctica presenta distintas formas de actuación, pero también limitantes para las actividades que una persona puede desempeñar.

Para esta seguidora de la tradición vygostkiana, la identidad se va definiendo cuando la persona comienza a reflexionar sobre sus situaciones sociales, las demandas con que se encuentra, las competencias que desarrolla y los intereses de participar en distintas prácticas. La identidad, por tanto, hace uso de las identidades culturales como orientaciones hacia valores y normas dentro de diferentes tradiciones de prácticas (Hedegaard, 2011).

En varios aspectos de esta concepción de identidad, coincide la visión de Wenger (2001) ya que para él, la formación de la identidad está vinculada con nuestro vivir diario, es decir, con la experiencia viva de participación en distintas comunidades. La identidad es tanto una forma de percibirse, como una manera de relacionarse, actuar y participar en distintos contextos de actividad.

A diferencia de la perspectiva institucional de la estructura social de Hedegaard, Wenger se enfoca en un nivel más local al referirse a comunidades en donde se desarrollan “prácticas, rutinas, rituales, artefactos, símbolos, convenciones, historias y relatos” (2001, p. 23). Por ende, cuando una persona se afilia a una comunidad, realiza acciones en torno a sus prácticas, las cuales son entendidas como un proceso de aprendizaje social en donde simultáneamente se desarrollan y/o transforman sus identidades.

En este sentido, Hedegaard pone ahínco en las condiciones y demandas de las instituciones para la participación en múltiples prácticas como aspectos trascendentes en la manera en que se da el proceso de desarrollo humano y construcción de la identidad. Por su parte, Wenger destaca algunos elementos, manifiestos y tácitos, que influyen en las modalidades de las condiciones y demandas en la práctica y, por tanto también en los distintos grados y niveles de compromiso, del sentido de pertenencia, y las trayectorias de identidades:

[...] el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas. (2001, p. 71)

Tanto para Wenger como para Hedegaard, algunas condiciones y demandas institucionales escapan del control de las personas. Por ello, se centran en la práctica ya que es en donde los sujetos son creadores de su cotidianidad, posicionándose (valores sobre normas, creencias, expectativas) y respondiendo ante esas condiciones y demandas, así como ante los propósitos y el significado de su participación. A nivel de las prácticas, es donde las personas pueden crear las condiciones para su propia identidad a través de la creación y contribución en actividades concretas en las diferentes prácticas institucionales.

Hedegaard profundiza más en estos aspectos introduciendo la visión de Leontiev sobre la actividad en donde, además de los significados que socialmente se le dan a una práctica, se da relieve al sentido que una persona le otorga a su participación produciendo una orientación en una práctica. El sentido implica aspectos personales y motivacionales que se imprimen en la actividad, lo cual significa establecer las razones e intenciones personales de participación (o no participación), y por tanto de actuaciones, en una práctica (Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999). Es decir, que refleja la manera en que se participa en una práctica específica.

Compaginando el posicionamiento de valores (significados) con los motivos (sentido), por un lado, y el concepto de identidad como múltiple y cultural, por el otro, se puede conceptualizar tanto la experiencia personal de una identidad relativamente homogénea (dada por las tradiciones de prácticas institucionales) y la identidad personal como múltiple en el funcionamiento de la persona en diferentes prácticas.

Hedegaard sustenta así su perspectiva cultural de la identidad, ya que al introducir los motivos, da relevancia a las actividades de los sujetos como aquellas que sellan las prácticas con peculiaridad de interpretación y actuación. Como también lo reitera Wenger:

La identidad en la práctica se define socialmente, pero no sólo porque es cosificada en un discurso social del yo y de categorías sociales, sino también porque se produce como una experiencia viva de participación en unas comunidades concretas. Lo que las narraciones, las categorías, los roles y las posiciones llegan a significar como experiencia de participación es algo que se debe encontrar en la práctica. (2001, p.189)

En esta afirmación se vislumbra una característica de trascendencia que diferencia la concepción de imaginación de Wenger con la de la psicología popular de Bruner, la cual se refiere a esa capacidad del ser humano de imaginar nuevas alternativas de participación, y de crear nuevas imágenes del mundo que influyan en nuevas relaciones constitutivas de la identidad. Para Wenger, esta visualización puede trascender y proyectarse a la creación de nuevas realidades que transforman prácticas. Por tanto, dicha transformación implica el potencial creador del sujeto en acción, en el cual se adhiere esa capacidad de adquisición de nuevas competencias en conjunción con las que ya se poseen para relacionarse con el mundo.

Sin embargo, esta capacidad creadora a partir de la imaginación también significa establecer imágenes generalizadoras que caen en estereotipos, y que influyen en la manera en que se experimentan las prácticas y en la relación que se establecen con los otros. Esto puede dirigir la experiencia de participación a través de una interpretación distante sobre los acontecimientos cotidianos de una práctica. Por tanto, no hay una coordinación de la imagen con la acción humana.

En resumen, en las prácticas socioculturales es donde las personas llevan a cabo actividades consideradas como contextos significativos que guían lo que son, hacen, crean, sienten y creen. Ahí se construyen identidades, se insertan a otras ya existentes, o se transforman algunas de acuerdo a la manera en que las personas participan en dichas prácticas, creando y recreando realidades y culturas. Esto influye en cómo las personas construyen y experimentan sus identidades. Es por ello que surgen varias identificaciones en diferentes grados y niveles de participación en las prácticas socioculturales, así como a través del lenguaje y el diálogo, la producción de un discurso sobre sí mismo y el otro (Roberts, 2007; Verkuyten y Wolf, 2002).

En la participación, las identidades se crean y se consolidan como categorías que son reconocidas entre los participantes, por lo que se convierten en identificaciones socialmente válidas y negociadas como verdaderas, haciendo referencia hacia alguien.

De esta manera, la identidad es inherente en las prácticas socioculturales que tienen un impacto en cómo las identificaciones pueden ser, dependiendo de la configuración, el compromiso y la participación significativa de las personas.

Winther-Linqvist (2009), considera que la identidad es pública y se despliega en contenido y forma en la vida de un grupo. Dicho despliegue es vivido e interpelado por los otros en un campo intersubjetivo de comunicación e interacción. De acuerdo con esta postura, se afirma que las identidades son visibles en las acciones de la gente cuando las personas participan en



diferentes actividades, siguiendo sus objetivos, grados de compromiso y llevando consigo las historias socioculturales de su entorno.

## 5. IDENTIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Al inicio de este capítulo, se presentó una de las contribuciones de Berger & Luckmann sobre el proceso de socialización primaria de los niños, el cual se da a través de la familia y las comunidades de origen, así como de la consecuente socialización secundaria, cuando el niño amplía sus relaciones a campos educativos-escolares y, por ende, a relaciones institucionales de la sociedad.

Este proceso de socialización se podría insertar en la perspectiva ecológico-sistémica de Bronfenbrenner sobre el desarrollo humano, ya que cuando lo define, se refiere a la ampliación de la concepción de una persona sobre el ambiente ecológico volviéndose capaz de realizar actividades que “[...] revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido” (1987, p. 47). Esto supone un cambio en las características de la persona en cuanto a su percepción y sus acciones manteniéndose en el tiempo y en el espacio.

En lo que se refiere a la percepción, el desarrollo se refleja en la extensión del punto de vista que tiene la persona del mundo más allá de la situación inmediata incluyéndolo en la imagen de otros entornos en los que ha participado activamente, así como las relaciones que establece entre estos.

A nivel de la acción el desarrollo se refiere a la capacidad de la persona para usar estrategias que resulten eficaces para la continuidad, reestructuración o creación de sistemas que vayan acorde con sus necesidades, así como de su relación con el ambiente.

Así, cuando Berger & Luckmann hablan de esa ampliación de relaciones en el niño al participar en otros contextos sociales e institucionales, Bronfenbrenner se refiere a ambientes ecológicos de segundo nivel en donde la calidad de las interconexiones que se establezcan entre los ambientes y los vínculos que las personas formen en estos, son decisivos para el desarrollo evolutivo de una persona.

Por tanto, estos ambientes deben analizarse en términos de sistemas comenzando por niveles micro en donde se dan relaciones cara a cara entre personas en un entorno inmediato (microsistemas) que, cuando se genera una interconexión con otros entornos, se van insertando en niveles más grandes de estructuras interpersonales tanto en las que la persona en desarrollo participa (mesosistemas), como en los que no (exosistemas) pero que, de una u otra medida, recibe influencia de estos en su proceso evolutivo.

Estos tres sistemas, Bronfenbrenner los enmarca a su vez en un macrosistema en el cual se manifiestan los patrones generalizados que establecen las instituciones sociales de una cultura. De ahí que considere que solamente se puede apreciar la construcción de la realidad que hace el niño a través de los patrones de actividad que va interiorizando y ejecutando.

Específicamente le interesaba centrarse en los elementos de los sistemas, a saber, las actividades, los roles y las relaciones que se establecen dentro y entre ellos.

Dentro del estudio de la identidad en el ámbito escolar, esta idea sistémica es relevante en el sentido de que algunas de las hipótesis que desarrolló este autor a nivel del mesosistema, se dirigían a establecer que si las interconexiones entre el entorno del hogar y el escolar se caracterizaban por una interacción frecuente entre padres y profesores, un conocimiento compartido y distribuido de los aconteceres de ambos sistemas, así como una frecuente comunicación entre los miembros, todo conjuntamente permitía potenciar el desarrollo del niño. La relación entre las personas implicadas en dicho desarrollo significaba establecer parámetros de reciprocidad, equilibrio de poderes y una relación afectiva en donde existiera un intercambio bidireccional, se compartieran metas, se estableciera una confianza y apoyo mutuos.

Solamente así, habría un impacto potencial en el desarrollo que permitiría al niño distinguir la variedad de interconexiones entre los entornos. Retomando la teoría de Leontiev, este investigador consideraba que, para que la educación escolar fuera más efectiva y se preocupara por impulsar lo que un niño puede llegar a ser, se tendría que dar importancia no sólo a lo que acontece dentro de la escuela, sino también en las interconexiones con otros entornos de la sociedad. Esta promoción del potencial humano significaba no perpetuar la situación específica en un momento determinado del contexto ecológico, sino apreciarlo como un sistema cambiante y susceptible de transformación (Bronfenbrenner, 1987) en donde la clase social, la procedencia étnica o de localidad, la situación familiar, entre otros elementos no son considerados como fijos, inalterables y determinantes para el desarrollo del niño. Al contrario, deberían ser vistos como elementos potencialmente reestructurables de las formas y valores establecidos.

No obstante, estoy de acuerdo con las críticas que hacen Rogoff (2003) y Hedegaard (2009) en que Bronfenbrenner estaba interesado específicamente en las propiedades y condiciones de los ambientes sociales y físicos que potencian o limitan el desarrollo situándolos en un sistema de círculos concéntricos al estilo de las muñecas rusas en donde, para Rogoff, el individuo como los contextos más amplios (mesosistema, exosistema, macrosistema) son concebidos como separados y definidos independientemente del resto en una relación jerárquica en donde el macrosistema afecta a los sistemas subsecuentes, que a su vez afectan a la persona en desarrollo (Rogoff, 2003, p. 45-46). Mientras que para Hedegaard, el desarrollo de la persona no se inserta en un escenario de sistemas, sino de procesos y por eso la persona no es una manifestación de una práctica institucional, más bien es un proceso dialéctico en el que tanto la persona como la práctica interactúan y se transforman (Hedegaard, 2009, p. 65).

Desde mi perspectiva, considero que se tienen que apreciar tanto la vertiente ecológico-sistémica, sobre todo la relativa al exosistema y al macrosistema ya que influyen directa o indirectamente en la potenciación o limitación del desarrollo, como la de los procesos en donde, como dice Hedegaard, la persona no es una reproducción a imagen y semejanza de lo que la práctica institucional establece, sino que reinterpreta, reinventa o interioriza a su modo dicha práctica, por lo que en su participación contribuye en ella a nivel local.

La educación escolar, desde una perspectiva socioconstructivista, debe cumplir con finalidades, tanto en el plano socializador como en el individualizador, que se encuentran ligadas al escenario social, económico, político y cultural. Dentro de la finalidad socializadora, podemos encontrar que la educación dota al estudiante de las capacidades necesarias para vivir en sociedad; mientras que la finalidad individualizadora permite que el estudiante logre desarrollar sus propias capacidades haciendo uso de las herramientas y mediaciones de las que se le haya proveído.

Adentrarse a un contexto escolar, significa adentrarse en el aprendizaje de prácticas y conocimientos establecidos por un sistema educativo, proveniente de una cultura dominante, el cual ha instaurado lo que es significativo para el desarrollo integral de los alumnos a nivel intelectual, social y personal (Bruner, 1999, Greenfield & Suzuki, 1998). Así, establece los aprendizajes que se considera que son necesarios para la vida de los estudiantes, es decir, para enfrentar adecuadamente el momento presente de la realidad social y la utilidad de estos en su vida futura. Como bien lo decía Bruner (1999), la educación tiene un papel en la cultura, una posición en la escala de poder social y una función en la vida de los sujetos quienes son provistos de recursos a la vez que de constricciones institucionales para vivir en la sociedad, adaptarse y poder transformarla si es necesario.

Por ende, las interacciones, el aprendizaje y el pensamiento que se construyen en un centro escolar, inevitablemente están impregnadas de un carácter social y cultural institucionalizado, intencionado y transformador tanto del sujeto como de aquello a lo que está dirigida la actividad misma (Bruner, 1999).

Siguiendo esta línea, Vila (2002) afirma que la educación escolar es un recurso que permite desarrollar en el individuo una serie de capacidades y conocimientos, de habilidades y competencias, así como de creencias y valores que practica en contextos socioculturales específicos y que le permitirán interactuar con las demás personas, con las cosas, en situaciones y escenarios que en la vida real se le presenten.

Esto implica una actividad de construcción mental del alumno que, a su vez requiere de una construcción de actividad conjunta en donde el alumno interactúa con sus compañeros y con los profesores. En la cotidianidad de la escuela, los estudiantes aprenden reglas y normas, maneras de ser, de participar y de actuar en las prácticas escolares.

No obstante, Rogoff (2003) critica la institución escolar ya que se especializa en actividades enfocadas al niño separándolo de la gama de las prácticas de sus entornos cotidianos bajo la idea de que lo está preparando para su futura entrada a la comunidad, cuando de hecho ya está inserto en ella. Por tanto, se segrega a los niños introduciéndolo en esta institución jerárquica en donde alguien (un adulto) tiene que controlar a los otros.

Si bien, esto es una tradición recurrente en las culturas industrializadas y en sociedades de clase media con la cual la población adulta escolarizada está muy bien familiarizada, Rogoff reconoce que hay esfuerzos porque las escuelas introduzcan otras maneras de aprendizaje que involucren más activamente a los estudiantes siendo sensibles a sus bagajes de conocimientos. Aunque estos cambios, entre los adultos escolarizados, son más difíciles de lograr ya que

generalmente las tradiciones de aprendizaje, al ser tan familiares, no son reflexionadas sino solamente usadas por los practicantes.

En la perspectiva constructivista sociocultural que en esta tesis se retoma sobre la educación formal, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene por objetivo promover la construcción de nuevo conocimiento que habilite a los estudiantes para actuar adecuadamente en contextos específicos; explicar algo (un hecho, una cosa, las acciones de una persona, etc.), así como para reflexionar sobre las propias actuaciones y explicaciones e incrementar los conocimientos, es decir, objetivar los aprendizajes alcanzados para continuar enriqueciéndolos, modificarlos, reestructurarlos, apropiarlos y aplicarlos en distintas situaciones.

En palabras de Bruner (1999), se crea una pedagogía popular (teoría de la mente) que incluye aquellos recursos instrumentales, situacionales y condicionantes que se consideran adecuados para el desarrollo mental de los alumnos en donde el proceso de aprendizaje va de dentro hacia fuera y viceversa, es decir, un proceso recursivo que parte de lo cultural a lo individual. Esta pedagogía popular está inserta en la psicología popular la cual indica lo que es necesario aprender para desenvolverse en un tipo de mundo y cultura específicos garantizando un nivel intersubjetividad que garantice comprender a los otros, la realidad, pero también a sí mismo.

Es por ello que las actividades que se despliegan en la escuela son de carácter colectivo, ya que incluyen las interacciones entre los profesores y los alumnos, así como entre los alumnos para construir significados compartidos haciendo uso de herramientas mediadoras. De ahí la relevancia de tomar en consideración cada uno de los elementos que conforman la actividad conjunta, la cual guía la organización de las acciones individuales de los participantes, las condiciones que se ponen en marcha, las herramientas psicológicas que median las interacciones, los sujetos que intervienen y su manera de participar, las normas que se establecen para marcar derechos y obligaciones en las actuaciones, así como la intención por la que se pretende lograr un objetivo educativo.

Como ya se mencionó anteriormente, las interacciones que se construyen en el ámbito escolar, están impregnadas de un carácter social, intencionado y transformador tanto del sujeto como de aquello a lo que está dirigida la actividad misma. Esto también se debe a las aportaciones culturales que posee cada uno, lo que a su vez, hacen peculiar a la actividad (Engeström, 2001). Como lo decía Bereiter & Scardamalia (1996), la práctica cultural en sí misma es una clase de conocimiento, y la evolución de esa práctica es una clase de aprendizaje que los estudiantes deben experimentar a lo largo de su vida escolar y académica.

El diálogo entre estudiantes y docentes, así como entre estudiantes es lo que posibilita la negociación, la superación de discrepancias, el logro de acuerdos, el paso gradual hacia la convergencia de significados y la solicitud y proporción de ayudas ajustadas. Al mismo tiempo, los intercambios comunicativos también permiten que los estudiantes se regulen a sí mismos para estructurar y presentar sus puntos de vista, así como para organizar sus actuaciones y construir objetivos conjuntos, planes y opiniones compartidas. Estos intercambios se traducen en una actividad de interpensamiento haciendo uso del lenguaje como instrumento compartido para realizar una actividad intelectual conjunta (Mercer,2000). El discurso y la

participación conjunta en esta práctica inciden en las actitudes y valores con las que se desea implicar a los estudiantes.

No obstante, la relación entre profesores y alumnos es asimétrica, debido a que el profesor es el que toma las decisiones en cuanto a los objetivos, momentos, formas, dinámicas y uso de instrumentos mediadores, en relación al perfil de los alumnos.

Retomando el marco teórico de identidad y cultura aquí desarrollado, el ámbito educativo-escolar es uno de los espacios en donde los niños muestran y viven sus identidades a través de su discurso, sus actuaciones y participaciones en las actividades cotidianas escolares. Estas identidades están definidas, en parte, por la sociedad y las culturas en las que han crecido y en donde interactúan cotidianamente. Pero también, están definidas de acuerdo a la actividad individual, a las personas y al contexto específico en el que participa el estudiante, lo cual lo moviliza a ser, sentir, hacer y pensar de una manera determinada que, como bien lo afirmaba Bruner (1999) es uno de los objetivos de la educación.

La manera en la que los niños viven su actividad escolar, también contribuye a la creación de su perspectiva de quiénes son y de quiénes quieren ser. Este desarrollo es en función de las demandas y condiciones con las que el niño va familiarizándose en su participación en las prácticas escolares, pero también es concretado por lo que el niño aporta a esta práctica y cómo participa en ésta (Hedegaard, 2011, Wenger, 2001). Así, los niños aprenden no sólo a participar en las prácticas, sino que adquieren conocimiento de los objetivos sobre lo que se tiene que hacer y cómo se debe actuar en situaciones específicas. Al recrear las actividades, es que comienzan a compartir los objetivos que guían las prácticas socio-culturales (Roberts, 2007; Rogoff, 2003).

Considerada dentro de un contexto social y cultural, la escuela y, específicamente las prácticas que se desarrollan en el interior de ella, contribuyen en la construcción de las identidades del niño, formando su ser estudiante a partir de la interacción y experiencia en sus relaciones con los agentes educativos y los pares que forman parte de su cotidianidad.

En la práctica escolar, el niño va creando el significado de “ser estudiante”, lo cual da pie a la construcción de formas de actuación que le son idóneas para utilizarlas en acontecimientos particulares que se extienden más allá del ámbito escolar (Roberts, 2007).

Pero no solamente es la creación del ser estudiante, sino también de la construcción de sí mismo de manera integral, ya que, como decía Bruner (1999; 2006), el entorno escolar es una encarnación de la forma de vida de una cultura y no solamente una preparación para ella. El estudiante aprende tanto de las personas que participan en la práctica escolar, en cuanto a interacciones, hábitos, comunicación y concepciones sobre la manera de desenvolverse en el entorno escolar (que algunos llaman currículum oculto), como del currículum escolar.

En este proceso de aprendizaje, el estudiante evalúa y mide sus propias capacidades así como sus posibilidades de enfrentarse con el mundo, incluyendo la escuela. Este autor se refiere a esta evaluación y a las expectativas de sí mismo en términos de agencia y auto-estima, respectivamente (1999).

Por agencia entiende esa mirada de sí mismo como agente protagonista que cuenta con objetivos propios que procura lograr siendo responsable de sus propios actos, así como siendo consciente de tener obligaciones con su sociedad y cultura. Es decir, sus objetivos los trata de lograr sabiendo que tiene tanto libertad y autonomía, como ciertos derechos y obligaciones al ser un sujeto situado en una cultura específica. Dicha agencia implica conocer las propias habilidades para llegar a la culminación de los objetivos siguiendo los criterios sobre lo que se considera éxito o fracaso, siendo la escuela uno de los primeros espacios donde los niños se encuentran, participan y se dirigen con base a estos criterios.

En cuanto a auto-estima, Bruner se refiere a la idea de lo que la persona cree que es o quiere ser en conjunción con la valoración de la propia eficacia de lo que uno hace y lo que se cree que está más allá del propio alcance. La manera de sentir y expresar esta valoración varía de acuerdo a cada cultura y es afectado por la disponibilidad de ayudas ofrecidas. En este caso, la escuela es la que tendría que cumplir con una función de proporcionar ayudas ajustadas para que el estudiante se experimente en el mundo sin riesgo de correr amenazas que atenten en su auto-estima ya que, teóricamente contaría con las herramientas y competencias necesarias para hacerlo.

Retomando estos dos elementos, coincido con este psicólogo en el sentido de que la escuela es un lugar que debería proveer al estudiante de agencia y auto-estima que le permitan continuar su aprendizaje, facilitar su desarrollo y la construcción de su identidad.

Como se mencionó anteriormente, si bien Vygotsky no habló directamente de identidad, en sus textos se puede vislumbrar una consideración de la identidad como herramienta mediadora. Conjuntando esta concepción con los dos elementos generales de la identidad y la educación desarrollados por Bruner, considero que tanto la agencia y la autoestima son fundamentales para impulsar el desarrollo potencial del niño dentro del ámbito escolar ya que significa que él mismo tenga una concepción de sí mismo con proyecciones en el futuro que tienen que ser apoyadas por la mediación de los otros (personas y objetos).

Es decir, tanto los profesores como los padres juegan un rol fundamental en lo que es deseable que logre el niño en su vida académica ya que la concepción que tienen del ser estudiante en cuanto a potencialidades o limitantes, influye en lo que el niño evalúa que es capaz de hacer y de superar. Si no se le brindan las ayudas para ir más allá de las etapas de desarrollo efectivas adelantándose al desarrollo que, en la perspectiva de Vygostky sería lo que la “única buena enseñanza” haría con los estudiantes siendo el aprendizaje un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características formadas históricamente (Luria, Leont'ev & Vygotskii, 1986).

No obstante, estas construcciones identitarias y su relación con las actividades desarrolladas en prácticas escolares específicas, no siempre están en sincronía y complicidad, ya que una persona puede tener distintas identidades que, como dice Castells (1999) y como ya se ha visto en el apartado anterior, son una fuente de tensión, contradicción o desvinculación en la representación de uno mismo en relación a las actividades o a las prácticas escolares (Vågan, 2011). Hay que recordar que la experiencia de vida dentro de las culturas significa manejarse bajo distintas perspectivas, es decir, adentrarse tanto en las versiones institucionales sobre la

realidad como en las versiones que son producto de las historias individuales que Bruner llama multivocalidad cultural (1999) y que lleva a correr riesgos de excluir otras perspectivas validando únicamente aquellas que se consideran legitimadas por una cultura. Este es el riesgo de educar a los niños ya que si no se contemplan esas multivocalidades, se puede estancar y entorpecer su conocimiento limitando el desarrollo y la flexibilidad de actuación en una variedad de entornos.

Esta multivocalidad, en el ámbito del lenguaje literario, Bajtín la nombraba heteroglosia. Ésta está caracterizada por una infinidad de lenguajes sociales que, de acuerdo al ámbito en el que los sujetos se encuentren, se realiza una organización jerárquica a partir de procesos de privilegiación, es decir, un lenguaje social es considerado más apropiado o eficaz que otro en un determinado escenario sociocultural. Esta privilegiación se puede mostrar como voz coral, en la medida que expresa un consenso entre los interlocutores, o como voz personal, diferenciada del resto (Bakhtin & Holquist, 1981).

Sean fuentes de tensión y contradicción o sean fuentes de flexibilidad y acuerdo, la identidad y las actividades que se realizan en las prácticas educativas, en conjunción con las concepciones generales (objetivadas) que guían dichas actividades y la gente que participa en las prácticas escolares, son aspectos que crean las condiciones para las proyecciones de la vida escolar cotidiana y futura del niño.

### 5.1 IDENTIDAD, ÁMBITO ESCOLAR EN UN CONTEXTO DE INMIGRACIÓN

La construcción de la identidad de un niño está íntimamente influenciada por las relaciones familias-escuela. Ahí se evidencian las distintas maneras de dar sentido a lo que se sabe o debe saber sobre la escuela, a las maneras de ser y hacer de los estudiantes, así como a las concepciones generalizadas que se tienen sobre ser un estudiante y sobre la educación escolar e ineludiblemente sobre ser persona.

Por los intereses de esta investigación sobre la experiencia de madres e hijos, procedentes de distintas localidades de Centro y Sudamérica, en su proceso de escolarización en Barcelona, en este apartado se introduce el factor migratorio como un aspecto fundamental que influye en la manera en que se llevan a cabo las actividades, identidades e identificaciones de los niños y de los padres en la escuela, la forma en la que experimentar e interactuar en esta situación, así como la forma en que construyen sus relaciones y la participación en la escuela.

No hay que olvidar que la escuela tiene ciertas finalidades de formar al ser humano que no dejan de tener connotaciones sociales, culturales, políticas y económicas institucionalmente situadas en una sociedad específica que median las oportunidades de desarrollo de habilidades, pensamiento y formas de desenvolverse, lo cual puede distar gradualmente de una cultura a otra o establecer distinciones que pueden caer en estereotipos, limitaciones o constricciones. Como lo decía Bruner:

Los currículos escolares y los <climas> del aula siempre reflejan valores culturales no articulados así como planes explícitos; y esos valores nunca están muy apartados de consideraciones de clase social y género, o de las prerrogativas del poder social. (1999, p. 45)

Es innegable que existen universales sobre las prácticas escolares, pero también hay particularidades en cada contexto escolar. Así sucede también tanto en las particularidades de las trayectorias migratorias y de las localidades en donde las familias se instalan en destino, lo cual interviene en la conformación de la identidad ya que cada entorno establece ciertos parámetros de participación en una práctica, como limitaciones que pueden marcar ciertas variedades en lo que Bruner llama “la construcción del yo”.

La manera en la que los niños experimentan su aprendizaje en el contexto escolar y familiar impacta en lo que ellos hacen (sus prácticas) y en cómo ellos desarrollan su identidad (Crafter & de Abreu, 2010). Esta manera de experimentar el aprendizaje y de experimentar su identidad en el entorno escolar está influida por la situación migratoria de los padres o de los propios niños ya que esto implica traer una herencia cultural en gradualidades distintas o hasta distantes en relación al contexto escolar de la localidad de destino.

Estas herencias culturales y maneras de hacer presentes de las prácticas escolares están impregnadas de expectativas, deseos y aspiraciones de lo que se pretende que sea un niño y de lo que la escuela le puede aportar para proyectarse en un futuro en su vida adulta, es decir, una identidad en relación a la práctica escolar y lo que ésta le permitirá construir en un futuro. Estas representaciones existentes estructurarán y regularán las prácticas sociales de los niños en el entorno escolar ayudándoles (o no) a crear una imagen de sí mismos internalizada que



los habilita para convertirse en actores competentes de las prácticas en las que participan (Crafter & de Abreu, 2010).

Cuando un niño se encuentra en entornos culturales diversos, en este caso las prácticas familiares y prácticas escolares situadas en un contexto de inmigración, construye o transforma sus identidades a partir del conocimiento y uso de varios significados y tradiciones culturales teniendo la potencialidad de rechazarlos, resistirse a usarlos, o tomarlos “prestados” para usarlos y experimentarlos en otros contextos de aprendizaje, lo cual puede traer consigo la experiencia de continuidad o discontinuidad entre estos dos entornos de práctica.

En este proceso, los adultos (padres y profesores) tienen un rol mediador fundamental ya que ellos son los que proyectan esas identidades existentes sobre lo que es la participación del niño en la práctica escolar (demandas), y tanto los sujetos conjuntamente con el entorno establecen las condiciones del desarrollo de dichas identidades.

Bajo esta última premisa, los estudios realizados por Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2003) sobre la infancia de la migración y la construcción de su identidad, especialmente con las poblaciones inmigrantes en Estados Unidos de América, se remiten al rol mediador de los adultos, así como de las situaciones que se les presentan a los niños en el desarrollo de su identidad en contextos de inmigración.

Sus estudios, que conjugan la antropología de la educación con la psicología cultural y la psicología antropológica, retoman el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Carrasco, 2008), engloban muchos de los elementos que se tratarán en el capítulo II “Migración y educación” (procedencia étnica-cultural, género, clase social, diferencia lingüística, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, comportamiento de los grupos minoritarios y mayoritarios, formas de adaptación), así como factores que no solamente les guían en la manera de vivir su adaptación en destino, sino también en la manera en que van construyendo sus identidades y cómo algunos de los niños y jóvenes inmigrantes van eligiendo una identidad bicultural que les permite transformar su experiencia escolar a partir de aquello con lo que se identifican, tanto de la cultural familiar, como de la cultura en destino, específicamente a partir de su contacto y participación en la escuela.

Sus resultados van dirigidos a la manera en que los hijos de padres inmigrantes, especialmente los de primera generación, van creciendo en las localidades de destino con un doble marco de referencia. Por un lado, el heredado por sus padres en relación al aprecio de las oportunidades que se encuentran en destino y la creencia de que esforzándose en su escolarización lograrán su objetivo migratorio: mejorar su calidad de vida. Este marco está caracterizado por la comparación del “aquí y ahora” con el “allá y entonces” (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003)

Estos autores consideran que esta situación no ocurre con los hijos que llegan siendo muy pequeños o los que han nacido en destino ya que no tienen ese punto de comparación en relación a su situación actual. Han crecido en destino por lo que sus expectativas y estilos de vida van más dirigidos a la sociedad en donde se encuentran y no de la que provienen.

Mi crítica ante esta aseveración va dirigida a que crecer en destino no necesariamente implica guiarse bajo los criterios únicos de destino, ya que los hijos crecen, se crían y comienzan su proceso de socialización en el seno familiar, en donde los padres se guían bajo ciertas tradiciones de práctica que incluyen tanto sus experiencias de vida en origen como en destino bajo distintas modalidades, áreas y matices. Por tanto, puede existir un punto de comparación en los hijos, que no necesariamente tengan por vivencia directa, sino por las enseñanzas familiares sobre la situación de vida en sus localidades de origen.

Suárez-Orozco & Suárez-Orozco enfatizan que construcción de las identidades de los hijos de inmigrantes es compleja ya que “[...] adquieren una conciencia muy aguda de los matices de las conductas que, aunque ‘normales’ en casa, en público son considerados ‘extraños’ y ‘ajenos’.”(2003, p. 155). Los hijos de inmigrantes, desde el contexto estadounidense, aprenden a aplicar estas diferencias de parámetros de comportamientos en los contextos adecuados a mayor velocidad que lo hacen sus padres, quienes posiblemente no lleguen a comprender dichas diferencias y se debatan en la ambivalencia cultural. A la par, también adquieren otra herramienta necesaria para relacionarse en la sociedad de destino: el idioma. Estas identidades les ayudarían a desenvolverse en ambientes distintos como el hogar, la escuela, la relación con pares y, si permanecen en destino, en su mundo laboral.

Conjuntamente, tanto el conocimiento de los parámetros de comportamiento de la nueva cultura, como el dominio de la lengua por parte de los hijos, las identidades de los padres y sus hijos se diversifican. Por un lado, los padres dejan de actuar como guías de sus hijos ya que no cuentan con un “mapa de experiencia” que les ayude a orientarlos de manera competente en la cultura de la sociedad de destino. Por el otro, los hijos son los que adquieren estas competencias al interactuar más directamente en la cultura de destino, especialmente cuando se introducen en sus dinámicas escolares, siendo ellos los que enseñan y explican a sus padres esas nuevas tradiciones y normas culturales.

Aunque los padres generalmente desean que sus hijos adquieran esas herramientas culturales que les permitirán desarrollarse en la localidad de destino, también se preocupan y procuran que no se impregnen de influencias “corruptoras” de la nueva sociedad ya que

[...] luchan para mantener las características de la “antigua cultura”, en parte porque las tradiciones y las normas culturales facilitan unas pautas de conducta interiorizadas y una sensación tranquilizadora de seguridad social. La cultura nos proporciona modelos para comprender la experiencia y para ordenar los significados. Los sistemas culturales de creencias también nos facilitan lo que nosotros llamamos un “campo de seguridad”. Las “redes de seguridad” culturales, incluyendo las redes interpersonales y las ideas compartidas, generan el apoyo necesario para realizar la andadura humana. Estas redes de seguridad culturales quedan profundamente tocadas en el proceso de la inmigración; los inmigrantes deben procurar seguir la delicada línea que separa dos órdenes culturales. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003, p. 157)

Ante esta situación de encontrarse con diferentes marcos culturales en su vida, Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2003), argumentan que no todos los hijos procedentes de la inmigración y sus familias tienden a extrapolar su identidad hacia un estilo de huida étnica que los aleja simbólicamente y psicológicamente del mundo de la familia y de su grupo étnico para “hacerse” de acuerdo a los marcos de referencia de la cultura dominante, o hacia un estilo de oposición

activa en donde rechazan las instituciones de la cultura dominante tras haber sido rechazadas por ellos al estilo de las diferencias secundarias que Obgu describe que representan a algunas minorías involuntarias.

Ellos también sugieren la formación de un estilo de identidad transcultural o bicultural, en el cual se funden creativamente distintos aspectos de ambas culturas: la tradición de sus padres y la nueva cultura. Estos niños consiguen unas competencias biculturales y bilingüísticas que pasan a formar parte de su sentido del yo. Así, legitiman la autoridad de sus padres y parientes mayores inmigrantes en cuanto a sus posturas socioculturales manteniendo sus lazos afectivos. Simultáneamente, aprenden de la cultura de recepción, construyendo competencias y estrategias que les permiten relacionarse con su población, sin considerar esto como una amenaza que altere su identidad.

La elección del estilo de identidad depende, en gran parte, de ciertos factores:

- ❖ Factores familiares. Distinguen los factores estructurales en cuanto a capital humano familiar y en los que incluyen el mantenimiento de la autoridad y cohesión familiar.
- ❖ La estructura de oportunidades. Las condiciones estructurales del contexto de recepción referidas a las oportunidades educativas y económicas que se puedan encontrar en destino o no.
- ❖ Las redes étnicas que les brinden apoyo y modelos de identidad que los guíen en su desarrollo en destino.
- ❖ El reflejo social en cuanto a las percepciones públicas y la identidad que se les atribuye al haber realizado un proceso migratorio, lo cual define sus interacciones cotidianas.
- ❖ Los factores individuales en cuanto a cómo se perciben a sí mismos, sus capacidades de responder a los eventos que se les presenten en destino, así como la identidad que han creado de sí mismos.

Suárez-Orozco & Suárez-Orozco afirman que si los hijos de inmigrantes se encuentran con factores estructurales que no les permitan acceder a las oportunidades educativas en destino, conjuntamente con un reflejo social negativo hacia ellos, se encontrarán con problemas en cuanto a la percepción de sí mismos y de sus expectativas de lo que pueden llegar a ser, teniendo la esperanza como único elemento simbólico que les ayuda a seguir adelante en la localidad de destino, característica que distinguen que es compartida únicamente entre las primeras generaciones.

Desde la perspectiva de estos investigadores, se sugiere que el estilo de identidad transcultural es el más adecuado para los hijos de inmigrantes ya que hacen una construcción de identidades híbridas que les permiten circular en las culturas y no solamente decantarse por el grupo mayoritario o al minoritario, lo cual significaría asumir una integración unilinear, en el caso de la huída étnica, o un rechazo a la cultura dominante, en el caso de la oposición.

En esta transformación de la identidad, destacan como relevante el soporte y apoyo que la red de mundos sociales cotidianos les pueda aportar a los niños, es decir, proporcionándoles soporte, cariño, supervisión, ambición y esperanza, cohesión y supervisión. Estos elementos son coincidentes con Portes, Fernández-Kelly & Haller (2006) cuando hablan del tipo ideal de movilidad intergeneracional referente a la primera generación de clase obrera que, a pesar de no contar con las condiciones estructurales suficientes para la ascensión social o que se localizan en barrios segregados, recurren a la red familiar y étnica que les da soporte para lograr sus fines educativos y laborales de sus hijos.

Cabe destacar que Suárez-Orozco & Suárez-Orozco no consideran sus estilos de adaptación como una sucesión evolutiva unilineal, sino que estos “[...] describen la forma de experimentar la identidad los hijos de los inmigrantes. Las personas pueden descubrir que encajan en distintos estilos en diferentes momentos de su vida.” (2003, p. 204), y que apuntalarían a tener un mayor éxito escolar al vivir dentro de la *“identidad de inmigrantes su estatus de minoría”*<sup>20</sup> (Carrasco, 2008, p. 198)

Para dar paso al siguiente sub-apartado, es importante destacar que aquí se seleccionaron únicamente las investigaciones de Suárez-Orozco & Suárez-Orozco ya que en el siguiente capítulo se ampliará el tema de inmigración y escuela a partir de algunos enfoques teóricos e investigaciones en distintos ámbitos que contribuyen al estudio de la identidad e inmigración. Asimismo, se introdujo su perspectiva ya que la interpretación que hago sobre los estilos de identidad que desarrollan, se refieren a una caracterización como herramientas que permiten mediar las relaciones en la sociedad de destino y con los familiares, teniendo la posibilidad de elegir aquellos elementos con los que se identifica (o no), y de marcarse trayectorias escolares diferentes a las que su *“situación de inmigrantes”*, estereotipada, les depararía.

Su perspectiva se aleja a la postura asimiliacionista o unilinear de *“adquisición”* de una identidad, dirigiéndose a la posibilidad de elegir aquellos elementos de cada cultura con los que una persona se identifica y que le son útiles para lograr sus fines dando trascendencia a su propia acción, como lo reiteran en la siguiente cita:

Aunque muchas investigaciones de ciencias sociales sobre la inmigración hayan señalado que las oportunidades e impedimentos estructurales configuran la vida de los niños inmigrantes, a menudo pasan por alto su propia acción. Sin embargo, la historia de los niños inmigrantes actuales no está completa sin referirnos a su consciencia y su acción. (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003, p. 200)

Esta perspectiva es muy cercana a las posturas de Rogoff en cuanto al repertorio de prácticas híbridas, o a la de Hedegaard sobre la construcción de las identidades culturales a partir de participaciones en prácticas. No obstante, es necesario tomar en consideración que estos estudios se centran en ámbitos locales, lo que significa que sus hallazgos no necesariamente surjan en otros contextos.

---

<sup>20</sup> Cursivas de la autora.

## 5.2 IDENTIDAD, ÁMBITO ESCOLAR EN UN CONTEXTO DE INMIGRACIÓN. PARTICIPACIÓN EN PRÁCTICAS CULTURALES.

La afirmación de Suárez-Orozco & Suárez Orozco sobre la importancia de tomar en cuenta la acción de los niños inmigrantes en cuanto a la construcción de su identidad, se ve enriquecida al considerar su experiencia de participación en diversas prácticas que se desarrollan tanto en el entorno escolar como en el familiar. De esta manera, se pueden apreciar los matices que se crean al usar lo que Wortham (2006) llama modelos de identidad en espacios locales y escalas de tiempo en donde estas prácticas se contextualizan y dichos modelos son usados por personas particulares para identificar a otros o a sí mismos de manera específica.

En este sentido, se retoma la perspectiva de Hedegaard y Rogoff, antes mencionadas, de no acotar la identidad a una cuestión nacional o étnica de las familias que han inmigrado ya que eso reduciría apreciar las motivaciones y modalidades que emplean para participar en distintas prácticas y la manera en que reconstruyen sus identidades en nuevos o distintos contextos de participación como agentes activos. Por tanto, nos situaríamos en un contexto de diversidad cultural que reconoce la coexistencia de distintas culturas en un mismo territorio, potenciando el diálogo y la cooperación entre ellas en una relación de igualdad y de posibilidad de mantener la propia identidad cuando entran en contacto (Cervantes, 2006). En esta diversidad cultural, se pueden establecer “procesos de hibridación o “(re) combinación de formas y prácticas culturales dentro de nuevas formas y prácticas [que] producen mezclas culturales que emergen de fusiones e interconexiones entre culturas” (Lim y Renshaw, 2002, p. 12, citado en Cervantes, 2006, p. 37-38). Postura que iría de la mano con el reconocimiento de identidades múltiples en un sujeto de acuerdo a las prácticas en donde participa y se involucra.

Para comprender las identidades en contextos multiculturales, incluyendo población que ha realizado un proceso de migración de sus orígenes, Hedegaard (2011) diferencia entre prácticas institucionales (procedentes de la familia o la escuela), posiciones de valores en las instituciones (normas, creencias, expectativas) y tradiciones culturales (normas y creencias que están conectadas a las prácticas con comunidades imaginadas).

En lo que se refiere a las **tradiciones culturales conectadas a las prácticas de comunidades imaginadas**, basándose en sus estudios sobre familias turcas resididas en Dinamarca, Hedegaard explica que éstas se remiten a la manera en que era la vida en su país de origen cuando lo dejaron y no en lo que se ha convertido en su momento presente, a la par que experimentan su vida en destino de acuerdo a las imágenes que han construido en torno a la manera de vivir de los autóctonos. Estas imágenes las llama comunidades imaginadas, bajo las cuales las familias construyen su propia tradición cultural que incluye valores y posiciones culturales acerca de lo que ellos son y lo que sus tradiciones deberían ser influyendo en sus acciones en las prácticas en las que participan.

A partir de estos valores y posiciones culturales este estudio retomará las tres **modalidades de conflictos** que Hedegaard distingue que llevan a las personas a construir, reconstruir su

---

identidad en el ámbito escolar, así como a entender (o no) las diferentes tradiciones de prácticas en las que participan:

- ❖ **Conflictos entre motivos.** Son parte de la vida de todos los niños desde que se forman en la práctica en las diferentes instituciones. El conflicto que los hijos de padres inmigrantes tienen en esa modalidad podría ser caracterizado como específicamente relacionados con la práctica de inmigración en donde los conflictos están relacionados a cómo los niños participan en la práctica escolar y la forma en la práctica escolar debe desarrollarse como una práctica común entre los niños provenientes de hogares con diferentes tradiciones culturales.
  
- ❖ **Desafío entre diferentes posiciones de valores.** Si estas diferencias de posiciones de valores no significan demandas opuestas, esta diferencia puede ser más bien un desafío que pueden contribuir al desarrollo de identidades más complejas ya que el niño se involucra y se orienta a sí mismo en relación a las diferentes posiciones sobrecómo tiene que comportarse en diferentes contextos de práctica, lo cual no implica que las integre armónicamente sino que también se encuentran con problemas para resolver las modalidades con las que puede vivir esas diferencias. Estas resoluciones y posicionamientos de identidades pueden dirigirse a dar más peso, por ejemplo a las prácticas en origen, a las prácticas en destino, o hacer una combinación de ambas sin que eso implique un conflicto, presión o sobre-posición de prácticas para las personas siempre y cuando tengan el apoyo de sus familiares, y las personas con las que se relacionan en el entorno escolar.
  
- ❖ **Conflictos entre motivos y posiciones de valores.** Las diferencias pueden crear conflictos si las tradiciones culturales de casa y de la escuela, por ejemplo, se superponen en lo referente a las posiciones de valores y las demandas sobre las actividades escolares que realizan los estudiantes. Esto sobre todo se basa en la falta de comunicación entre las familias y los profesores, lo cual impide un entendimiento mutuo sobre los motivos y el sentido personal de cada participante. Por lo tanto, este tipo de conflictos se caracterizan porque los padres tienen una visión “imaginada” de las actividades en la escuela en relación a lo que sus hijos y sus profesores realmente hacen, dándose más crédito a esas actividades imaginadas. Lo mismo puede suceder desde la perspectiva de los profesores, quienes pueden tener sus propias actividades imaginadas sobre las prácticas familiares, a las cuales atribuyen más confianza que a las que los mismos estudiantes les pueden dar referencia de lo que hacen en su cotidianidad.

Así, cuando los estudiantes tienen presiones sobre respetar las posiciones de valores de alguno de estos entornos, principalmente el familiar, pero al mismo tiempo tiene presiones por cumplir las demandas del entorno escolar, se pueden crear conflictos difíciles de resolver ya que el niño se encuentra en un dilema de hacia dónde dirigirse y cómo posicionarse al respecto. Si su decisión de posicionamiento se conjunta con las propias motivaciones del niño, se influye también en la manera en que se ve a sí

mismo y en la actitud que tiene hacia los otros, lo cual ya no es una organización armónica para sí mismo, como se mostró en la primera modalidad de diferencia, entendida como un desafío. Este conflicto significa que, al verse obligado a posicionarse hacia una tradición de práctica, se crean condiciones en las que el niño ve reducidas sus posibilidades para la actividad y para el desarrollo de sus propias posiciones de valores. Hedegaard considera que esta modalidad de conflicto es la que puede ser perjudicial para el desarrollo de las identidades del niño y de su propio valor y orientación hacia las posibilidades de prácticas que puede aprender ya que lo que se destaca son las posiciones de valor de los agentes dominantes en las diferentes instituciones (escuela y familia) haciendo caso omiso de los motivos de los niños.

Esta investigadora considera que el propio niño puede cambiar esas condiciones flexibilizando las exigencias de cada una de las tradiciones de prácticas tomando iniciativas como comunicar sus motivos a los adultos, pero también pueden tomar otras iniciativas como, cuando tiene mayor edad, huir de las prácticas familiares y/o escolares, o silenciar lo que ellos quieren ser y hacer, resoluciones que no necesariamente les ayudan a continuar con el enriquecimiento de su desarrollo y sus identidades.

Mi crítica a esta aseveración radica en el hecho de que para que el niño dirigiera esos cambios de condiciones, implicaría un grado de conciencia que le permitiera saber lo que se tiene que flexibilizar, situación que, como afirma Roberts (2007) a veces no es frecuente ya que los niños emplean estrategias antes de poder informar sobre ello, es decir, no son conscientes de que estén empleándolas. De acuerdo con esta investigadora, la elección de estrategias o cambios de condiciones parece ser un proceso basado en la experiencia previa y en indicadores situacionales haciendo uso de las herramientas culturales en un contexto de aprendizaje determinado.

Complementando estas modalidades de conflictos que llevan a las personas a construir, reconstruir y experimentar su identidad en el ámbito escolar, así como a entender (o no) las diferentes tradiciones de prácticas en las que participan y los posicionamientos de los sujetos en este proceso, se entrelazan algunos elementos del análisis del discurso e interacciones que Wortham (2006; 2001) desarrolla en sus estudios sobre **identificaciones sociales** en el ámbito escolar con población afroamericana a nivel aula para comprender cómo se construyen las identidades de los estudiantes a partir de **modelos de identidad** socio-históricos, que se hacen contingentes cuando dichos modelos se emplean en niveles locales (aula, escuela) donde se llevan a cabo prácticas específicas donde las categorías se contextualizan y son usadas por personas particulares (profesores, alumnos) en momentos específicos a alumnos específicos (Wortham, 2006).

Este investigador retoma y adapta los conceptos de dialogicidad y ventrilocución de Bajtín para detectar, en el discurso y en la práctica, los signos que son relevantes para interpretar, dar forma y actuar en el sentido de un modelo de identidad, el cual se desarrolla a partir de sus propias experiencias, discusiones e interacciones en el aula.

Para Wortham, el modelo de identidad socio-histórico, por ejemplo “un estudiante disruptivo”, es un recurso para crear contextos específicos de modelos locales (qué significa

“ser disruptivo” en ese contexto específico) en donde se realiza un proceso de identificación social de los estudiantes a partir de las interacciones que hacen visible una manera distintiva de hacer de una escuela.

Así, se centra a **nivel local de las prácticas particulares**, en su caso de aula, para apreciar cómo los modelos locales son formados, en parte, por niños que los ejemplifican y simultáneamente cómo la identidad de los niños toma su forma particular por los modelos de identidad que se desarrollan en clase, lo cual puede diversificar el modelo de identidad socio-histórico que inicialmente fue el recurso de esta formación.

Cabe destacar que, al igual que se ha abordado a lo largo de este capítulo el concepto de identidad múltiple, Wortham (2006) argumenta que en el ámbito escolar, los niños y los profesores pueden dar paso a múltiples modalidades de identificación social atribuyendo una variedad de categorías y estereotipos contextualizados en su propia localidad que son aplicados en formas específicas a individuos particulares.

Con los estudios de este autor, se aborda la manera en que se definen, se construyen y se viven las identidades teniendo como punto de partida **tres escalas temporales básicas** (nichos espaciotemporales):

- ❖ **Socio-histórico.** Se situarían los modelos de identidad socio-históricos (en el nivel de tradiciones de prácticas culturales que explica Hedegard) en donde se incluyen creencias, procedencia de clases sociales, raza, nacionalidad, grupo étnico.
- ❖ **Local.** Se situarían los modelos de identidad locales en las prácticas familiares y escolares descritas por Hedegaard y en donde se desarrollarían los posicionamientos sobre las identidades y ciertas maneras de participar en las prácticas. Wortham considera que las prácticas son relevantes para analizar cómo funcionan las identificaciones sociales ya que es el escenario en el que circulan ampliamente tanto componente sociohistóricos como los componentes locales (conformando un conjunto de eventos) uniéndose para producir identidades sociales.
- ❖ **Interacción.** Donde emergen las aplicaciones de las categorías en eventos de identificación, es decir, en los eventos del co-ser desde la interpretación de Holquist (2002).

Para Wortham, la práctica debe entenderse en el sentido de configuración de recursos desde escalas temporales relevantes que se unen para establecer la identificación en un caso dado (2006), en donde la variación de la relevancia de cada escala depende de las configuraciones de los recursos existentes, es decir, yendo más allá de una bidireccionalidad entre lo micro y lo macro en que muchos estudios se centran y agregando ese proceso ontogenético en el que estudiantes particulares son identificados en eventos particulares (algunas veces a veces en armonía con y a veces contrarias a) respecto a versiones locales de modelos socio-históricos.

Tomando en consideración estas escalas temporales, se puede ver cómo en las interacciones se efectúa un **modelo metapragmático** (sociedades imaginadas para Hedegaard) en donde se



realiza un proceso de reconocimiento de los modelos de identidad local en personas específicas, por ejemplo calificar al estudiante "X" como "un estudiante disruptivo del aula X" (identidad local) cuando se niega a comportarse "adecuadamente" en la explicación de un procedimiento matemáticos (interacción particular).

Bajo este nivel local, también se retomarán algunos aspectos de lo que Wenger (2001) desarrolló sobre las identificaciones de relativas a dos casos de interacción:

- ❖ **Periférica.** Relativa a una menor participación en las prácticas donde la no participación es vista como una oportunidad de aprender posibilitando al sujeto a participar plenamente en dicha práctica.
- ❖ **Marginal.** Relativa a una menor participación que imposibilita o limita la participación plena de un sujeto debido a que la no participación puede estar tan arraigada en una práctica, que dificulta la concepción de otras trayectorias de identidad distintas.

Estas interacciones llevan a distinguir cuatro categorías de participación: la plena participación, la no participación, la periferia y la marginalidad.

## 6. RECAPITULANDO

Con base en los autores de la psicología cultural y la histórico-cultural que han sido revisados, mi postura en esta tesis es que la identidad está ubicada tanto interpsicológicamente, por lo que es comunicada y es observable a través del diálogo y las interacciones en prácticas concretas; como en la mente del individuo (intrapsicológicamente) ya que ha sido internalizada, cumpliendo una función orientadora para interpretar, comprender y actuar con base en motivos y metas personales que vayan acordes a las prácticas socioculturales legitimadas y/o aceptadas por los demás, las comunidades, las instituciones o la sociedad. **La característica distribuida de la identidad la centra indisolublemente tanto en el discurso como en la interacción humana.**

Creando una complementariedad entre las perspectivas cultural, la histórico-cultural y la construccionista sobre la identidad tratadas a lo largo de este apartado, se pone de relieve **la subjetividad de los participantes al interpretar sus realidades y otorgar significado a su vivir**, pero también **al transformar esas realidades** de acuerdo a su participación en prácticas, a las actividades que crean dentro de ellas, y a sus experiencias en todos los ambientes socioculturales en los que se han y están relacionados.

Cabe recordar que **esta transformación puede significar potencialidades** al ser catalizadora de un cambio social y personal enriquecedor, como se mencionó anteriormente en la perspectiva de Wenger y Hedegaard; **pero también** puede significar **dificultades** al imponerse como condicionantes de la acción y la transformación como se ha dado relieve en los estudios de Tajfel, por ejemplo, y que tanto Hedegaard como Wortham analizan en sus estudios sobre la identidad en entornos escolares. La contribución de ambos radica en el hecho de mirar esa transformación en ámbitos locales rechazando la postura de que un ámbito “macro” afecta directamente a ámbitos “micro”, sino que a partir de los parámetros globales apreciar cómo desde una localidad se crean y recrean modelos de identidad que los sujetos se apropian y/o también transforman posicionándose en sus prácticas.

Recapitulando los contenidos tratados en este apartado, recuperaré los elementos esenciales sobre el concepto de identidad:

- ❖ La identidad, por ser un **constructo relacional**, se sitúa en un marco histórico, social y cultural particular en donde se desarrolla la actividad humana.
- ❖ La identidad, entendida como **proceso**, está en permanente construcción y reconstrucción **de acuerdo a los momentos y situaciones** que se presenten en la vida de un sujeto.
- ❖ La identidad es **distribuida**, es decir, es parte de un **proceso tanto de construcción sociocultural como individual** que da como resultado la construcción de un ser sociocultural.

- ❖ La **identidad es inherente en las prácticas socioculturales** que tienen un impacto en cómo las identificaciones pueden ser, dependiendo de la configuración, el compromiso y la participación significativa de las personas.
- ❖ **La formación de la identidad está vinculada** con nuestro vivir diario, es decir, **con la experiencia viva de participación**. Por tanto la persona se concibe en modalidades de participación en un proceso de creación, recreación, y transformación de las prácticas cotidianas, teniendo repercusiones en la transformación de sus culturas.
- ❖ La **identidad se ubica en una relación indisoluble entre el discurso y la actividad** de los sujetos en contextos específicos. Esto permite comprender cómo la gente se ubica y vive en el mundo y cómo lo entiende desde una perspectiva situada.
  - Desde el **discurso y la narratividad**, la identidad de un sujeto se evidencia en la manera en que **da cuenta de sí mismo y de los demás, de sus actitudes y de sus acciones**, lo cual también le ayuda a **organizar su propia experiencia de vida**.
  - Desde la **actividad**, la identidad de un sujeto se evidencia **en su relación y participación en diversas prácticas haciendo uso de ciertas habilidades y estrategias** (competencias) que lo llevan a ser parte de la misma.
- ❖ La **identidad es múltiple** y puede contener desarrollos paradójales y superpuestos. La infinidad de marcos de acción y sus tradiciones culturales puede producir una sensación de ambigüedad entre una limitación en el campo de acción, a la vez que una libertad de transitar hacia varias posibilidades de relaciones en donde se experimentarán algunas pautas completamente distintas a las anteriormente practicadas de entre otras compartidas.
- ❖ La **identidad, como herramienta mediadora**, es un recurso para saber elegir los marcos culturales que permitan relacionarse dentro de ámbitos delimitados de interacción, así como de ser capaces de traducir los marcos de referencia de otros en las situaciones que se entabla una relación compartida. Por ende tiene una función orientadora hacia valores y normas dentro de diferentes tradiciones de prácticas

Para finalizar este capítulo, es importante destacar que en esta investigación se dará atención, principalmente, a esas múltiples identidades de padres e hijos que se crean y se recrean en su participación en un ámbito escolar determinado, situándolos en su situación de inmigración en la ciudad de Barcelona, es decir, en las interacciones que se efectúan un modelo metapragmático.

Debido a esta situación, cobra relevancia el surgimiento de tensiones y conflictos, desde la postura de Hedegaard, de la experiencia de identidades múltiples en un ámbito escolar multicultural. Además de establecimientos locales de estereotipos con base en sus procedencias en relación a una manera de ser en la escuela, desde la perspectiva de Wortham sobre el estudio de la identificación social en una escala de tiempo local que toma sus recursos

de la escala histórico-social, a la cual yo complementaría con el término “cultural” refiriéndome entonces a la identificación sociocultural.

## II. INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

Los estudios sobre inmigración y educación se han abordado desde distintas aristas (política, económica, social, cultural, por ejemplo) y bajo diversos contextos, lo cual refleja la complejidad de investigar el fenómeno migratorio en cuanto a la educación de los niños y jóvenes que han inmigrado o que han nacido en una localidad distinta a los orígenes de sus padres.

Debido a que el propósito de esta investigación no es realizar una revisión profunda sobre esta complejidad, lo que se abordará en este apartado son algunos lineamientos teóricos e investigaciones realizadas en distintos ámbitos, que dan cuenta de aspectos relevantes que influyen en la configuración de las identidades e identificaciones socioculturales en un contexto educativo escolar, así como en las prácticas y en las formas de participación que se despliegan en la cotidianidad de las familias inmigradas.

Es por ello que, en conjunción con el diseño de esta investigación, el cual otorga relevancia a los contextos, las situaciones y las dinámicas de vida, tanto a nivel sistémico como procesual, se inicia con un apartado introductorio titulado “Corriente migratoria latinoamericana a España. Breve descripción” en donde se dibuja el panorama sobre el fenómeno de la inmigración internacional en el estado español, específicamente la relacionada con la procedente de Centro y Sudamérica instalada en Barcelona, así como algunos elementos característicos de esta población.

Posteriormente, en el apartado “Escuela e inmigración” se retoman aquellos conceptos y posturas que se consideran relevantes o que sirven como motor inspirador de las interpretaciones que se harán sobre los datos en relación a las trayectorias migratorias de las familias y de sus participaciones en las prácticas escolares en donde emergen sus identidades.

De esta manera, se destacan elementos de la teoría ecológico-cultural del rendimiento escolar en grupos minoritarios de Ogbu (1990, 1994, Ogbu & Simmons, 1998) como las diferencias culturales primarias y secundarias y los factores de fuerzas comunitarias en los que establece generalidades sobre los marcos de referencia con que se aprecia un proceso de adaptación y escolarización.

También se presentan otros aspectos que Portes y otros investigadores (Levitt, 2007; Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2006) han destacado en sus estudios como los factores estructurales referentes a la familia, a saber, su capital humano, su composición y los modos iniciales de incorporación al país, como las condiciones estructurales de contexto de recepción, tales como el capital social que permite a las familias inmigradas adquirir y consolidar redes sociales (de su misma procedencia o no) que les ayudan a acceder a los recursos tanto materiales como no materiales que les permitirán lograr una asimilación ascendente.

Además de subrayar los factores relacionales de la familia y la escuela que toman en cuenta los modos de vivir, pensar y sentir las experiencias de inmigración, de los entornos y de su gente, de las prácticas en las que se participa que terminan creando la realidad local de esta

población, y de la nativa (Garreta, 2009; Greenfield & Suzuki,1998; Hedegaard, 2011; Pedone, 2004; Rogoff, 2003;Terrén & Carrasco, 2007; Vila, Oller, Perera, Serra & Siqués de 2008).

### 1. CORRIENTE MIGRATORIA LATINOAMERICANA A ESPAÑA. BREVE DESCRIPCIÓN.

En el contexto del mundo global actual, se han producido una serie de fenómenos que diversifican las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales. Uno de estos fenómenos ha sido el incremento de países emisores y receptores de migrantes. Esto se debe a que muchos países no cuentan con las posibilidades necesarias para su crecimiento y desarrollo, obligando a su población a buscar mejores condiciones de vida más allá de sus fronteras (Aragonés, Pérez, Valencia & Álvarez, 2010).

Una de las corrientes migratorias de la población latinoamericana se ha dirigido principalmente a Estados Unidos, España, Canadá y Japón (Gainza, 2010). En las últimas décadas, las corrientes migratorias latinoamericanas han marcado como su destino Europa debido al “incremento de pobreza, crisis económicas y a las altas restricciones que Estados Unidos instrumentó después del 11 de septiembre, y que ha convertido a Europa en un destino más atractivo” (Aragonés et.al., 2010, p.140). Aunada a esta situación, también se encuentra la sensación de seguridad que genera para los migrantes viajar al continente europeo ya que no se requiere cruzar ninguna frontera que implique desafiar las inclemencias del desierto, exponerse al abuso de los coyotes o al peligro de morir durante el paso hacia Estados Unidos (Pedone, 2004).

Otra de las causas de esta corriente migratoria es que el mercado de trabajo internacional requería de mano de obra en las áreas de sanidad, servicios, y ocio que se cubrió con la población inmigrante ya que las personas nativas mostraban rechazo a cubrir esos puestos de trabajo ya que por ofrecer salarios bajos, además de que socialmente eran labores mal vistas (Marre & Gaggiotti, 2004).

Debido a la oferta de trabajo en estas áreas, en el año 2001, el 55.5% de los migrantes que llegaban a Europa, eran mujeres latinoamericanas, quienes solían iniciar el proceso migratorio familiar (Marre & Gaggiotti, 2004), de las cuales el 63.8% provenían de Centroamérica, laborando generalmente en el sector de servicios, especialmente en el doméstico (Aragonés, et. al., 2010). Una de las características de la población que ha emigrado a Europa es que, en su mayoría, cuentan con educación secundaria, preparatoria y universitaria.

En lo que respecta a España, a partir de la década de 1990, pasó de ser un país de emigrantes a uno de los nuevos países receptores de migrantes (Aragonés et.al, 2010; Carrasco, 2004; Pedone, 2004; Terrén, 2007; Reher, Requena & Sanz, 2011; Terrén, 2006). En el periodo de 1995 a 2005, este país tuvo un incremento del monto de migración internacional que fue de 1.009.021 a 4.790.074, formando el 4% de la población total del país en el año 2000 (Aragonés et. al., 2010).

Hacia el año 2007, la población inmigrante integraba el 10% de la población total en España la cual, al igual que en el resto de Europa, se caracterizaba por contar con educación alta: Una de cada cinco personas tenía estudios superiores (INE,2007). En relación a su situación familiar, el 36,6% convivía con su pareja e hijos, pero el 86,6% de las personas tenían a sus hijos menores

de 16 años en su país de origen. La encuesta nacional de inmigrantes del 2007 reportó que muchos consideraban permanecer en España un periodo de aproximadamente cinco años concluyendo que sus intenciones en el país de destino eran reagrupar a su familia en un futuro (INE,2007).

### 1.1 POBLACIÓN EXTRANJERA EN BARCELONA: AMÉRICA CENTRAL Y DEL SUR.

Como efecto de las migraciones internacionales en España, Cataluña ha tenido un incremento de población extranjera en su territorio, sobre todo a partir de los inicios de la primera década del siglo XXI. Así, la evolución de residentes extranjeros ha pasado de un 2,9% en el año 2000 al 15,85% en el año 2011 de la población total, contando con 1.195.664 extranjeros (ver Tabla 1).

Año	Población total	Población extranjera	% sobre la población total
2000	6.261.999	181.590	2,9%
2001	6.361.365	257.320	4,05%
2002	6.506.440	382.020	5,87%
2003	6.704.146	543.008	8,1%
2004	6.813.319	642.846	9,44%
2005	6.995.206	798.904	11,42%
2006	7.134.697	913.757	12,81%
2007	7.210.508	972.507	13,49%
2008	7.364.078	1.103.790	14,99%
2009	7.475.420	1.189.279	15,91%
2010	7.512.381	1.179.443	15,7%
2011	7.539.618	1.195.664	15,85%

Tabla 1. Evolución de residentes extranjeros en Cataluña  
Elaboración propia. Fuente. Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat)  
Evolución de la población total y extranjera. 2000-2009 Cataluña  
y Residentes extranjeros 2010, 2011.

Las estadísticas del 2009 del Idescat, mostraron que los países de procedencia con mayor número de población en Cataluña eran Marruecos (19,08%), Rumanía (8,12%), Ecuador (6,95%), Bolivia (4,42%) y Colombia (4,13%). Mientras que en el 2011, Marruecos, Rumania y Ecuador se mantuvieron como las procedencias mayoritarias en Cataluña (23%, 10% y 7%, respectivamente), disminuyendo la población boliviana (3.5%) y colombiana (4%).

Por su parte, la provincia que regularmente ha contado con el mayor número de extranjeros es Barcelona con 806.108 (67.41%), es decir, un 14.57% de su población total en el 2011. Según los datos de Departamento de Estadística del Ayuntamiento de Barcelona, a inicios del año 2011, la ciudad de Barcelona contaba con 278.269 residentes extranjeros empadronados (17,2% del total de la población), lo cual significó un descenso de la población extranjera en relación a los años anteriores en donde se apreciaba una evolución constante desde el 2001, año en que la ciudad solamente tenía un 4,9% de empadronados extranjeros (ver tabla 2).



Año	Población extranjera	% sobre la población total
2001	74.019	4,9%
2002	113.809	7,6%
2003	163.046	10,7%
2004	202.489	12,8%
2005	230.942	14,2%
2006	260.058	15,9%
2007	250.789	15,6%
2008	280.817	17,3%
2009	294.918	18,1%
2010	284.632	17,6%
2011	278.269	17,2%

Tabla 2. Población extranjera en Barcelona.

Elaboración propia. Fuente Informes Estadísticos. La población extranjera a Barcelona. Gener 2010  
Departamento de Estadística. Ayuntamiento de Barcelona

Cabe destacar que, desde la última década, la población extranjera que predomina en la ciudad de Barcelona proviene del continente americano, seguida por la del continente europeo y el asiático. La evolución comparativa de la población extranjera por continentes, se puede apreciar en la siguiente tabla:

Población extranjera en Barcelona					
Procedencia por continente					
Año	Europa	América	Asia	África	Oceanía
2001	16.286	35.378	12.175	10.044	99
2002	22.924	58.944	17.934	13.893	114
2003	33.111	86.364	26.412	17.002	157
2004	44.483	107.517	30.954	19.321	214
2005	52.835	120.197	36.810	20.818	282
2006	63.195	131.694	42.507	22.336	326
2007	71.662	120.232	39.552	19.080	263
2008	85.106	127.668	47.302	20.408	271
2009	90.388	129.563	52.938	21.665	306
2010	89.093	119.574	54.541	21.064	302
2011	83.290	114.504	59.362	20.604	339

Tabla 3. Evolución de la población extranjera por continentes.

Elaboración propia. Fuente Informes Estadísticos. La población extranjera a Barcelona. Gener 2010 y Anuario Estadístico de la Ciudad de Barcelona. 2012  
Departamento de Estadística. Ayuntamiento de Barcelona

En el año 2011, de los 114.504 americanos empadronados en Barcelona, 23.851 procedían de América del Norte y Central, y 90.653 de América del Sur. La población de esta última región del continente ha disminuido un 6,2% entre 2010 y 2011 (de 96.235 a 90.306 extranjeros).

De todo este continente, Ecuador, Bolivia, Perú y Colombia son países que se cuentan con mayor número de población en la ciudad (18.063, 14.857, 13.967, 12.676 empadronados, respectivamente), junto con países del continente asiático como Pakistán (22.125) y China (14.921), así como del continente africano encabezado por Marruecos (13.659).

En relación a la evolución de la población de América del Sur en Barcelona, se puede destacar que Brasil presentó hasta el 2009, un incremento constante de su población, mientras que Argentina y Ecuador han presentado un decrecimiento en los últimos cuatro años y Bolivia en los últimos tres años. En el caso de Colombia y Perú, han tenido tanto aumento como disminución de residentes en Barcelona en los últimos cinco años. Como se puede apreciar en la tabla 4, en el periodo 2010-2011 todas estas procedencias han tenido una considerable disminución de su población en Barcelona, principalmente Ecuador, Bolivia y Perú.

País	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ecuador	8.204	17.975	26.891	32.946	31.828	31.423	25.351	22.943	22.210	20.459	17.966
Bolivia	583	1.116	2.455	4.810	8.314	11.495	16.352	18.759	17.672	15.541	14.867
Perú	6.879	8.646	10.964	13.163	15.037	16.115	14.439	15.240	15.613	14.717	13.847
Colombia	4.708	9.616	12.429	13.307	13.935	14.616	12.436	13.032	13.521	12.962	12.612
Argentina	2.504	4.547	9.516	11.437	12.439	13.265	10.074	9.922	9.763	8.855	8.107
Brasil	1.368	1.880	2.641	3.557	4.688	6.313	6.985	9.006	9.662	8.070	7.178

Tabla 4. Evolución de la población extranjera sudamericana en Barcelona enero 2001- enero 2011. Elaboración propia. Fuente Informes Estadístics. La població estrangera a Barcelona. Gener 2011 Departament de Estadística. Ayuntamiento de Barcelona

Los datos sociodemográficos del Ayuntamiento de Barcelona en enero de 2011 dan un informe sobre el grueso de la población extranjera en cada distrito, el cual se presenta en la siguiente ilustración:

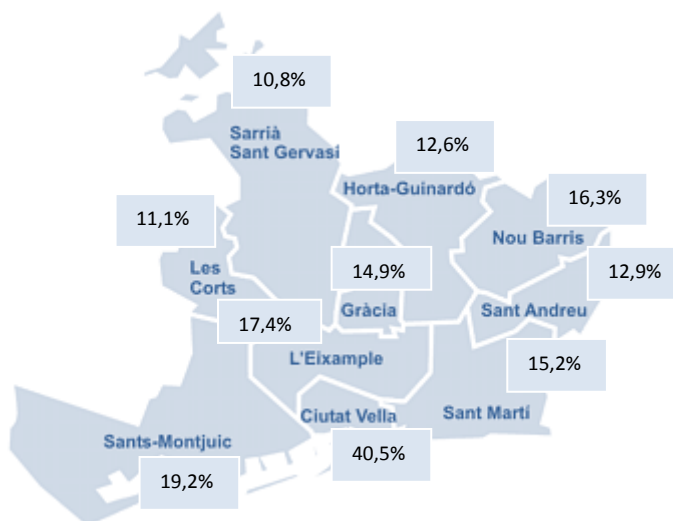


Ilustración 1. Porcentaje de población extranjera sobre el total de la población residente por distrito. Fuente. Població estrangera à Barcelona. Gener, 2011. Ayuntamiento de Barcelona

En cuanto a la población por sexo y edad, hasta enero de 2011, había 8.206 varones y 11.743 mujeres procedentes de América Central. Por su parte, había 40.611 varones y 46.695 mujeres de América del Sur. Por tanto, hasta esa fecha, continuaba predominando la población femenina sudamericana en el contexto migratorio de España, como lo ha sido desde sus inicios.

En relación a los rangos de edad de la población centro y sudamericana, del total de la población extranjera en Barcelona, como se aprecia en la tabla 5, el mayor número de hombres y mujeres tanto de centro como Sudamérica, se encuentran en el rango de edad de 25-39 años, seguido por el de 40-64 y 15-24 años.

**Distribución por edad y sexo de la población de América Central y del Sur**

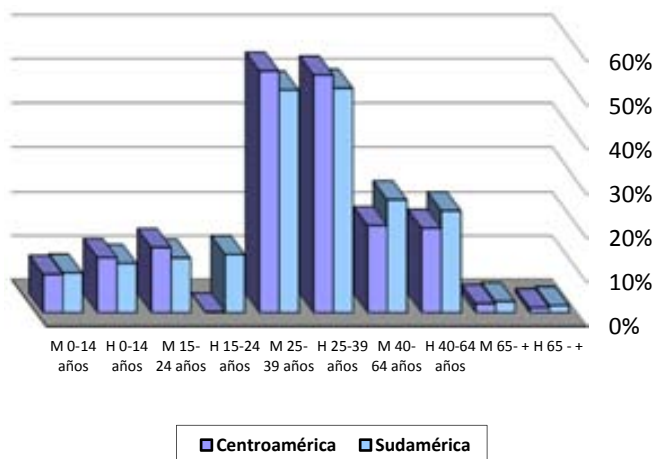


Ilustración 2. Porcentajes de distribución por sexo y edad de la población extranjera procedente de Centro y Sudamérica  
Elaboración propia. Fuente Informes Estadísticos. La población extranjera a Barcelona. Gener 2011  
Departamento de Estadística. Ayuntamiento de Barcelona

En el rango de 0-14 años, en donde se centra la edad de los niños de esta investigación, hay 12,5% de hombre y 8,7% de niñas de Centroamérica y 11,2% niños y 9% niñas de América del Sur.

Como se puede apreciar en la tabla siguiente, la población americana radicada en Barcelona continúa caracterizándose por su nivel educativo medio y alto. No obstante, podemos apreciar que la población sudamericana registra 922 personas sin estudios.

	Titulación académica					
	Total (100%)	Sin estudios	Estudios primarios/certificado de escolaridad /EGB	Bachillerato elemental/graduado escolar/ESO/FPI	Bachillerato superior/BUP/COU/FP/II/ CFGM grado medio	Estudios universitarios/ CFGS grado superior
América del norte	3467	13 (0,4%)	75 (2,2%)	163 (4,7%)	608 (17,5%)	2.607 (75,2%)
América central	17.772	204 (1,1%)	4.137 (23,3%)	3.312 (18,6%)	4.009 (22,6%)	6.111 (34,4%)
América del sur	80.404	922 (1,1%)	16.902 (21,0%)	20.955 (26,1%)	21.405 (26,6%)	20.219 (25,1%)

Tabla 5. Estudios académicos de la población americana en Barcelona.  
Elaboración propia. Fuente Informes Estadísticos. La población extranjera a Barcelona. Gener 2011  
Departamento de Estadística. Ayuntamiento de Barcelona

Respecto al tiempo de haber estado empadronados hasta el año 2009, un 62,5% registra tener entre 1 y 5 años en la ciudad, un 23,7% tiene menos de un año registrado y un 13,8% tiene entre 6 y 15 años de radicar en Barcelona.

Como se pudo apreciar a lo largo de este apartado, algunos elementos que han caracterizado a la población procedente de la región latinoamericana en Cataluña desde inicios de este siglo, se han mantenido constantes tales como su predominante establecimiento en la ciudad de Barcelona, así como ser mayoritariamente población femenina (Aragonés et. al., 2010; Marre & Gaggiotti, 2004; Pedone, 2004, 2006), poseer nivel educativo medio, medio superior y superior.

Para algunas investigadoras, este nivel educativo más elevado en comparación de otros colectivos inmigrantes se debe a que para la población de procedencia latinoamericana, la educación ha sido considerada indispensable para la movilidad socioeconómica (Nash & Marre, s/f). Históricamente la construcción de los estados-naciones que se gestaron a raíz del triunfo de los movimientos que varias regiones de Latinoamérica realizaron para independizarse de España (s. XIX), implicó crear constituciones en donde la educación fue

[...] considerada una obligación y un derecho en la medida en que se la consideraba un camino para la homogeneización cultural a través de la lengua y el acuerdo en torno de algunos símbolos nacionales, ambos elementos necesarios para la conformación de las naciones cuya consolidación se pensaba dificultosa por ser fuertemente mestizas. (s/f, p. 122)

De ahí que esta búsqueda de una mejor vida como motivación para iniciar un proceso migratorio, no simplemente significa bienestar económico sino también una mejora en las condiciones de vida de los hijos, principalmente en el ámbito educativo o laboral. Investigaciones se remiten a que es en ellos donde se puede apreciar el éxito o fracaso del proceso migratorio.

Algunas de las representaciones generalizadas sobre la población inmigrante de procedencia latinoamericana que llega a habitar localidades españolas se remiten a su “aparentemente fácil o rápida adaptación” en comparación a otros colectivos (Göttsch, 2010) ya que se atribuye que por hablar la misma lengua hay una “homogeneidad cultural” históricamente heredada al proceder de ex colonias españolas (Marre & Gaggiotti, 2004) estereotipándolos como “más cercanos” a la sociedad receptora, culturalmente hablando:

*Esto no significa aceptar al ‘otro’ sino que habrían ‘otros’ que se nos parecen menos y ‘otros’ que se nos parecen más*<sup>21</sup>. [...] Sobre estos presupuestos ideológicos se construyen o refuerzan estereotipos acerca de cómo funciona el imaginario latinoamericano en relación a su adaptación en España. Este discurso eurocéntrico, basado en el fundamentalismo cultural, en raras ocasiones aborda este tema desde las representaciones construidas por los propios migrantes en sus sociedades de origen y sus resignificaciones a la luz de las condiciones que encuentran a su llegada. (Pedone, 2004, p. 143)

Las investigaciones sobre estas poblaciones argumentan que dichas generalizaciones se deberían matizar ya que hay distintos modos y prácticas de vivir la migración (Marre & Gaggiotti, 2004; Martínez, 2010), además de que cada familia se encuentra con diversas

---

<sup>21</sup> Cursivas de la autora.

condiciones de vida, procesos de adaptación, y trayectorias laborales y residenciales que trazan en las localidades de destino (Carrasco, 2004; Götttsch, 2010). La experiencia migratoria se vive de distintas maneras y bajo proyectos impregnados de ciertas particularidades.

## 2. ESCUELA E INMIGRACIÓN

Las políticas públicas que se han desarrollado en torno a la educación se han guiado bajo ciertos paradigmas<sup>22</sup>, tales como las vertientes del multiculturalismo en donde se da un reconocimiento a la diversidad y una promoción de un trato igualitario en oposición a visiones monoculturales. En algunos países como Canadá (mosaico de etnias), Estados Unidos (melting pot) o Australia, este reconocimiento implicaba una adhesión de la diferencia a un nivel nacional que redundaba en “[...] una tolerancia definida de manera vertical y no de una que surgiera de la aceptación real de los otros distintos y de la reciprocidad en compromisos y cooperación con culturas distintas a la propia.” (Cervantes, 2006, p. 25). A partir de la década de los noventa del siglo XX, el multiculturalismo ha cambiado mostrando no sólo un reconocimiento nacional o étnico, sino distintas maneras de ser diferente integrando no sólo aspectos culturales, sino también económicos, sociales, políticos y subjetivos virando en lo que se ha definido como la teoría del reconocimiento de grupos, comunidades y naciones (Cervantes, 2006).

El interculturalismo, por su parte, surgido en Europa a inicios de los setenta, se dedicó al reconocimiento de los puntos de encuentro de la población inmigrante y los países receptores. En cuanto a la educación, se busca fomentar el diálogo, la cooperación y nexos entre culturas a través de estilos de aprendizaje y el conocimiento de habilidades y saberes de cada una de estas (Cervantes, 2006).

Garreta (2011) argumenta que en el caso de España, debido al incremento del alumnado inmigrante en las escuelas, se ha tratado de implementar una educación intercultural a partir de leyes como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOECE del año 1980) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, del año 2006) que impliquen la interacción y enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad. Pero, frecuentemente se queda en el discurso lejos de verse reflejado en la práctica, además de tener una perspectiva de educación compensatoria que algunas comunidades autónomas han diversificado en su ejecución<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Ver, por ejemplo, Bajo, 2007 para una revisión de las corrientes estadounidenses. Cervantes, 2006 en donde se tratan la diversidad de términos utilizados por distintas corrientes teóricas y disciplinas enfatizando en el cuidado con el que deben emplearse en estudios sobre diversidad cultural. En este texto se enfoca en la explicación detallada de la manera en que términos tales como multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalidad e interculturalismo se han usado en Estados Unidos, Canadá, México y Latinoamérica, Francia.

<sup>23</sup> Véase la detallada revisión realizada al respecto por García, Fernández, Rubio y Soto (2007). Inmigración extranjera y educación en España: Algunas reflexiones sobre el ‘alumnado de nueva incorporación’. En Alegre, M., y Subirats, J. (Ed.) Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada. (pp. 309-360) Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas. Hacen una revisión de los modelos de educación intercultural y multicultural en las investigaciones en España.

El caso que atañe a esta investigación, se encuentra inserto en el contexto de la comunidad catalana en donde se han dictado políticas públicas, modificaciones del currículum escolar (de acuerdo a Garreta (2011), desde inicios de la década de 1990) concernientes a poblaciones multiculturales y dirigidas a establecer modelos educativos, interculturales e inclusivos<sup>24</sup>. Si bien esto es relevante desde una perspectiva estructural que habla del interés estatal y en específico de esta comunidad autónoma, por incorporar a los hijos de inmigrantes a las escuelas en sus localidades de destino, dicha relevancia surte efecto en su implementación, es decir, en el nivel social y cultural de las prácticas cotidianas y de la ejecución de dichos modelos en los centros escolares. En las investigaciones desarrolladas por este autor, se argumenta que, si bien el Plan para la Lengua y la Cohesión Social promueve una educación intercultural, se otorga una completa responsabilidad de organización y actuación al profesorado quien a pesar de poder contar con formación al respecto, todavía está falto de estrategias para trabajar con alumnado multicultural.

Como bien lo aseveran varios autores (Carrasco, 2004, 2008; Gratacós & Urgidos, 2011; Ogbu, 1990,1994) el ámbito escolar es donde se produce un contacto inevitable entre las minorías y las mayorías. Desde esta perspectiva, en la escuela se deberían producir condiciones necesarias para un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje y para la convivencia de la diversidad cultural ya que se creó como una institución que dota a los estudiantes de competencias necesarias para desarrollarse en su sociedad a lo largo de la vida.

La escuela, por su carácter heterogéneo, debe ser vista más allá de su carácter institucional, atendiendo a la representación, interpretación y actuación de esa institucionalidad en los distintos centros educativos. Esta heterogeneidad se complejiza creando peculiaridades en cada centro cuando damos cuenta de que hay un personal docente particular, una diversidad de alumnos con sus respectivos padres, estrategias educativas específicas, así como una ubicación en un entorno. Todo conjuntamente, de una u otra manera influye en su funcionamiento, en las interacciones, y en la manera y grado de logro de los objetivos de escolarización. En resumen, en cada centro educativo se crea un ejercicio propio de las prácticas escolares.

Hablar de educación escolar en un contexto migratorio, significa la participación en la dinámica escolar de una diversidad cultural caracterizada por procedencias de diferentes sociedades y culturas (familiares, escolares, locales, nacionales, etc.), el aprendizaje de nuevas lenguas y lenguajes escolares, así como la relación en contextos escolares nuevos donde se experimentan prácticas particulares de hábitos, comportamientos, reglas de comunicación e

---

<sup>24</sup> Véase, por ejemplo, las prioridades de las acciones educativas de la web UNESCOCAT dirigidas al entendimiento entre culturas:

<http://www.unescocat.org/es/areas/accion-social-y-educativa/educacion>.

El Consorci d'Educació de Barcelona tiene como uno de sus servicios el asesoramiento al profesorado en la implementación del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC) que tiene como objetivo potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe (iniciado en el curso escolar 2004-2005). En este plan, también se incluye la incorporación de los alumnos recién llegados con el Plan de Acogida e Integración que cada centro escolar de Cataluña debe tener para acoger a esta población.

[http://www.edubcn.cat/ca/centres/serveis\\_educatius/serveis\\_educatius/lic](http://www.edubcn.cat/ca/centres/serveis_educatius/serveis_educatius/lic)

interacción, maneras de hacer actividades escolares y la experimentación de espacios diferentes o desconocidos.

La relación de los padres e hijos inmigrados con los profesores y, en sí con el entorno escolar en destino, es una situación que no necesariamente significa que la escuela y las familias compartan significados y prácticas, que sus formas de actuación sean bien interpretadas y comprendidas, o que se tenga un mutuo acuerdo sobre los valores de la educación o las motivaciones para dar continuidad a los estudios académicos de los niños. Los modelos y sistemas educativos de los países de origen tienen variaciones que complejizan la comprensión de los procesos de escolarización de los alumnos y de los contextos educativos en el lugar de destino (Carrasco, 2004).

Tal situación puede provocar tensiones, incomprensiones, discontinuidades y contradicciones, desintegración, o poca comunicación entre las familias y la escuela<sup>25</sup> al usar marcos de referencia distintos para la interpretación y participación en los acontecimientos escolares (Garreta, 2009; Greenfield & Suzuki, 1998; Hedegaard, 2011; Pedone, 2004; Roberts, 2007; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003).

Es por ello que la situación migratoria de las familias se considera como uno de los aspectos fundamentales en donde la manera en que experimentan su situación de vida, tanto en origen como en destino, influye en la participación de los padres y los niños en la escuela, incluyendo la forma en que construyen sus relaciones y sus identificaciones y, por ende, la manera en que las distintas identidades impregnan sus actividades en relación al contexto escolar.

Estas identificaciones impactan en las actividades escolares de cada uno de los participantes ya que también nos encontramos con la construcción de imágenes de vida que el personal escolar crea entorno a sus estudiantes y sus familias, referida a lo que Hedegaard (2011) llama prácticas de comunidades imaginadas, que impacta en la experiencia relacional que se va construyendo entre todos los sujetos participantes en el contexto escolar.

Algunas vertientes de la psicología cultural (Greenfield y Suzuki, 1998, 2006; Vila, Oller, Perera, Serra & Siqués de 2008) hacen especial hincapié en que las tensiones y contradicciones que surgen entre las familias y las escuelas están estrechamente relacionadas con las discontinuidades entre valores, intenciones y objetivos.

La vertiente de la psicológica histórico-cultural desarrollada por Hedegaard (Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999; 2011) se remite a tres tipos de conflictos: entre motivos, entre posiciones de valores o entre motivos y posiciones de valores. Esta autora se refiere a los conflictos entre motivos y posiciones de valores como aquellas diferencias que pueden crear conflictos si las tradiciones culturales de casa y de la escuela, por ejemplo, se superponen en lo referente a las posiciones de valores y las demandas sobre las actividades escolares que realizan los estudiantes. Para ella, este tipo de conflictos son los que pueden ser perjudiciales

---

<sup>25</sup> Cabe destacar que dicha situación no necesaria y exclusivamente se suscita entre las familias que efectuaron una migración internacional y se han instalado en una localidad de destino determinada, ya que también se presenta entre familias autóctonas y escuela.

para el desarrollo del niño, de su propio valor y orientación hacia las posibilidades de prácticas que puede aprender ya que lo que se destaca son las posiciones de valor de los agentes dominantes en las diferentes instituciones (escuela y familia) haciendo caso omiso de los motivos de los niños.

Por su parte, Rogoff (2003) detecta esas tensiones en asumir que existe un adecuado o legítimo entendimiento del desarrollo y aprendizaje de los aprendices que tiende a enfatizar una diferencia entre lo intra y lo extra comunitario más allá de apreciar que hay tanto similitudes como diferentes modalidades de comprender las prácticas asociadas a la educación y a la escuela en diversas culturas.

En algunos momentos, estas situaciones se complejizan ya que la escuela es un espacio donde se establecen modelos de prácticas escolares procedentes de un sistema educativo situado en la estructura de la sociedad mayoritaria que institucionalmente establece y legitima la formación de un modelo de sujeto que, en ocasiones no da cabida a prácticas escolares incluyentes y reconocedoras de diversidades, lo cual puede llegar a crear desigualdades, estereotipos y problemáticas complejas.

Así, la escuela se muestra como una representación de las distintas relaciones de socialización, educación y desarrollo predominante, influyendo en la escolarización de los niños y en su concepción del mundo en el que están insertos, en el que se están vinculando poco a poco de acuerdo a sus situaciones de vida y a su desarrollo como seres humanos.

De ahí la importancia del estudio de las experiencias e identidades de los actores que forman parte del proceso educativo, ya que los grados de pertenencia y las modalidades de participación de las personas que conforman una comunidad educativa influyen tanto en el desempeño de los estudiantes, como en su consolidación de identidades e identificaciones.

Esta perspectiva requiere comprender cómo las personas adquieren algunos modelos o guías de comportamiento en la sociedad y cómo estos modelos se interpretan y se utilizan para interactuar en diversos contextos escolares. Esta interacción incluye la manera en que se adquieren determinados conocimientos para actuar en culturas y sociedades específicas, así como la forma en que se aplican en situaciones particulares, lo cual influye en la construcción y reconstrucción de la identidad, y en la comprensión de los otros (Castells, 1999; Cole, 2003; McDermott, 1987; Wenger, 2001).

Estudiar un fenómeno educativo vinculado al movimiento migratorio actual, significa contribuir con lo que, en palabras de Martínez (2010), las teorías tradicionales no advirtieron: “el intercambio de prácticas, costumbres y recursos, entre las áreas de recepción y las comunidades de origen de las personas migrantes.” (p.73).

Como muchos estudios lo reiteran, otros elementos básicos en un contexto migratorio que influyen en el desempeño académico y la participación de los estudiantes y que también se tomarán en cuenta en el contexto de esta tesis, son el nivel educativo de los padres, los ingresos, origen social, y la pertenencia a grupos minoritarios (Enguita, et. al. 2010; SITEAL, 2010), así como de manera más específica, los objetivos y motivaciones del proceso



migratorio, su sentido de la educación y su adaptación en el lugar de destino (Carrasco, 2004; Götttsch, 2010; Martínez, 2010; Moscoso, 2008; Pedone, 2004).

### **2.1 LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LOS INMIGRADOS. ELEMENTOS CLAVE.**

Los debates teóricos sobre el proceso de incorporación de población inmigrada, el desempeño académico y su experiencia en entornos escolares en los lugares de destino, han girado en torno al desarrollo de distintas perspectivas sobre modelos de asimilación, integración, o inclusión y sus respectivas vertientes, que han sido utilizadas para establecer estrategias de adaptación en sociedades receptoras.

Si bien en esta investigación se ha argumentado que es imprescindible considerar la experiencia de inmigración de las familias como una contextualización para comprender sus identidades en las prácticas escolares, su objetivo no es realizar una revisión exhaustiva y específica sobre cada una de estas vertientes. Por tanto, en este apartado estableceré algunos de los elementos relevantes a tomar en cuenta sobre las trayectorias migratorias de las familias y su experiencia escolar que se conjugan con el planteamiento de identidades que se desarrolló en el capítulo anterior. Es por ello que sólo se retoman aquellos conceptos y posturas que se consideran relevantes o que sirven como motor inspirador de las interpretaciones que se harán sobre los datos en relación a las trayectorias migratorias de las familias y de sus participaciones en las prácticas escolares en donde emergen sus identidades.

Cabe recordar que el posicionamiento de este estudio se basa en tomar en cuenta la situación de inmigración de las familias de los niños sujetos de estudio como uno de los elementos para comprender la manera en que las identidades emergen en las participaciones en prácticas escolares particulares desde una perspectiva de diversidad cultural.

Bajo este posicionamiento se procura no caer en explicaciones relativas que se inclinan a determinar que la procedencia o la pertenencia a un grupo minoritario es lo que determina dichas participaciones e identidades (Crespo, et.al., 2011) o que la identidad nacional o étnica es la única que se pone en juego y explica las modalidades en que estas poblaciones participan en las prácticas escolares, así como su influencia en su rendimiento académico (Cervantes, 2006; Hedegaard, 2011; Rogoff, 2003; Rogoff & Angelillo, 2006)

### 2.1.1 FUERZAS COMUNITARIAS Y MINORÍAS VOLUNTARIAS

Uno de los precursores en ampliar la mirada y apreciar diversos factores en interacción que influyen en los problemas educativos presentados en estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y procedentes de la inmigración, es Ogbu (1990, 1994, Ogbu & Simmons, 1998).

Este antropólogo realizó estudios transculturales, principalmente en Estados Unidos de América, en donde tomaba en cuenta múltiples factores culturales que interactuaban simultáneamente, incluyendo los estructurales (políticas públicas, por ejemplo) y escolares, así como la interpretación y respuesta de estas minorías ante las situaciones que se encontraban en destino. De ahí a que su teoría se defina como ecológico-cultural del rendimiento escolar ya que toma en cuenta el escenario o mundo de las minorías, es decir, lo ecológico, así como la manera en que éstas ven el mundo y cómo actúan en él (Ogbu & Simmons, 1998).

Ogbu propuso que dichos factores culturales se establecían de acuerdo a la posición de voluntariedad (inmigrantes que efectúan su proceso migratorio por decisión propia creyendo que esto les permitiría tener mejores oportunidades laborales y económicas y, por ende, tener una mejor calidad de vida) o involuntariedad (o castas caracterizadas que se incorporaron a la sociedad de destino contra su voluntad, ya sea a través de la esclavitud, la colonización o la conquista) en que los grupos minoritarios se habían incorporado a la sociedad mayoritaria. Pero también de acuerdo a ciertos marcos culturales:

- ❖ Las **diferencias culturales primarias** surgen porque los miembros de poblaciones mayoritarias y minoritarias entran en interacción dificultándose la comprensión mutua sobre la manera ideal o correcta de comportarse (actitudes, creencias, preferencias y prácticas) debido a que cada una tienen sus propias modalidades de hacer, pensar y sentir, predominando aquella del grupo mayoritario. Estas diferencias son viables a superarse cuando el grupo minoritario va conociendo y participando en el marco cultural de referencia del grupo dominante sin el temor de que esto signifique una pérdida de su identidad, su lenguaje o su cultura.
- ❖ Las **diferencias culturales secundarias** se basan en una situación de subordinación a la cultura del grupo dominante. Las minorías responden así con mecanismos de rechazo a la asimilación a partir de la protección de su cultura ya que hay una sensación de pérdida de identidad. Éstas se aferran a sus marcos culturales como símbolo de rechazo a los marcos de referencia de la sociedad dominante y a sus instituciones sociales. Se presenta así, un contexto de conflicto de oposición entre grupos.

Estos marcos de referencia influían en la manera en que interpretaban su realidad social o sus modelos culturales (teorías populares) y, por tanto, en las contradicciones y discrepancias, o acuerdos en las concepciones sobre la educación escolar.

Algunas investigaciones en el ámbito catalán y español (Carrasco, 2008; Lalueza & Crespo, 2001, 2009; Lalueza, et.al., 2001) se han referido en ubicar a la población de etnia gitana como

minorías que presentan diferencias secundarias<sup>26</sup> que adquiere una postura de oposición hacia el grupo dominante ya que se encuentran en una situación de subordinación en todos los ámbitos (laboral, político, educativo, residencial), creándose así mecanismos de división y protección hacia la cultura e identidad de las minorías. Dicha subordinación se presenta al habitar barrios guetizados en donde la situación educativa de los estudiantes gitanos sigue siendo considerada un problema sin resolver y que, parafraseando a Carrasco (2008), algunos investigadores todavía lo justifican únicamente por las diferencias culturales o que genera prácticas de exclusión y una visión esencialmente negativa de esas diferencias (Crespo, et.al., 2010, Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012)<sup>27</sup>.

Si bien Ogbu ha sido uno de los referentes en estudios transculturales sobre inmigración, grupos minoritarios y educación, desde mi perspectiva, tiende a centrarse solamente en lo que definió como los patrones de comportamiento y creencias dominantes de las sociedades colonizadoras (*settler societies*) y cómo las minorías muestran mecanismos de oposición o integración al respecto.

Aunque especifica que el interés de sus estudios es enfocarse en los patrones dominantes de creencia y comportamiento siendo consciente de que hay graduaciones y diferencias en estos y que no presenta una dicotomía estricta entre minorías voluntarias e involuntarias (Ogbu & Simmons, 1998), la postura de este antropólogo la interpreto como un proceso lineal. Cuando se refiere a un perfil de población inmigrante como minoría que voluntariamente se ha insertado al grupo dominante, muestra una imagen estática y generalizada de las situaciones de vida y escolarización, presentando el estilo de vida occidental como el válido que permitirá el “ascenso social” y que les brindará oportunidades de progreso cumpliendo con los objetivos migratorios. O, en el caso de las minorías involuntarias que desarrollan diferencias secundarias, como reactivas y siguiendo los patrones dominantes de sus propios grupos sociales.

No obstante, es importante destacar la relevancia de su propuesta ecológica y cultural en el estudio de minorías inmigrantes al tomar en cuenta los **factores de fuerzas comunitarias** en los que establece generalidades sobre los marcos de referencia con que se aprecia un proceso de adaptación y escolarización.

Algunas de sus investigaciones con poblaciones americanas inmigrantes en Estados Unidos de América (Ogbu, 1994, Ogbu & Simmons, 1998), se remiten a cuatro tipos de fuerzas comunitarias a los que recurren para cruzar las fronteras culturales y lingüísticas que, si se compaginan con los factores escolares, ayudan a promover la adaptación social y el desempeño académico de los niños posibilitando su éxito escolar.

---

<sup>26</sup> Bajo ciertas diferencias de acuerdo a los contextos y al recorrido histórico particular de la población gitana en España por el cual se han definido como grupos que en las referencias citadas se especifican.

<sup>27</sup> Si bien las minorías involuntarias no son el grupo central de esta investigación, es relevante tenerlas en cuenta ya que el entorno escolar y de barrio en el que se sitúa esta investigación está vinculado con poblaciones gitanas en Barcelona.

Una de éstas se refiere al (1) marco comparativo de la escuela de las minorías, por ejemplo con las escuelas de origen o las escuelas de destino; otra a (2) factores sobre las creencias del valor instrumental de la escolarización, tales como el aprovechamiento del marco de referencia dual (el de origen y el de destino) de los niños en conjunción con su meta de progreso. Esto se conjuga con su interés del éxito escolar de los hijos, promoviendo que adquieran comportamientos escolares adecuados, así como la importancia del esfuerzo para finalizar sus estudios. Con base en este factor instrumental, los padres estimulan a sus hijos para que no sigan su trayectoria y sean diferentes a ellos, logrando su movilidad social y, en un futuro, insertarse en la vida laboral de destino.

Otra se refiere a (3) los factores simbólicos de identidad social y de los diferentes marcos culturales de referencia. En este sentido, aunque sean diferentes, los padres no los ven opuestos y por eso, impulsan a sus hijos a que aprendan el idioma y las actitudes y comportamientos escolares para garantizar su éxito escolar y como una herramienta para su movilidad social. Aquí, la fuerza comunitaria va dirigida a (4) los factores relacionales sobre la confianza que los padres tienen hacia la escuela y el personal docente, ya que ahí les enseñan a sus hijos esas prácticas de los grupos mayoritarios.

### 2.1.2 EL ENTORNO-BARRIO, CAPITAL HUMANO Y CAPITAL SOCIAL

La teoría de la asimilación segmentada desarrollada por Portes, Fernández-Kelly & Haller (2006) y otros investigadores (Levitt, 2007, por ejemplo) con población inmigrante en Estados Unidos de América, considera que la asimilación es selectiva y que se realiza bajo diferentes modalidades de acuerdo a la procedencia, al entorno de partida como al de destino, las características socioeconómicas de los sujetos que migran, así como a los macro-contextos político, social y económico de los países de recepción. Aunque la postura teórica de la identidad de esta tesis no comulga con las teorías asimilacionistas ya que tienden a distinguir solamente dos culturas (origen y destino), es importante rescatar que, la asimilación segmentada reconoce la complejidad de las trayectorias de incorporación a las localidades de destino y los caminos que siguen los hijos de los inmigrantes (la llamada segunda generación) quienes emplean distintas estrategias y recursos para enfrentarse a los desafíos que se encuentran.

Portes et. al. argumentan que tanto los **factores estructurales referentes a la familia**, a saber, su capital humano, su composición y los modos iniciales de incorporación al país, como las **condiciones estructurales de contexto de recepción**, son influyentes en la trayectoria de vida de los jóvenes.

Este factor es realmente relevante ya que tanto este investigador, como Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2003), desde sus estudios de psicología cultural y antropología psicológica, argumentan que en ocasiones las familias procedentes de la inmigración llegan a introducirse a barrios pobres que no son favorables para su integración, y que no les permite asimilarse favorablemente al ámbito de destino.

Así, consideran que en los contextos de pobreza y segregación ya existentes en las localidades de destino, los hijos de la inmigración se incorporan a escuelas deterioradas, encontrándose con escasez de programas compensatorios para población desfavorecida, un recurrente abandono escolar, existencia de bandas o consumo y venta de drogas, delincuencia y riesgo de embarazos prematuros. Estos contextos, que no sólo son experimentados por ellos sino también por las familias autóctonas, repercuten en la divergencia y, lo que Portes et. al. denominan asimilación descendente, reduciendo o eliminando la estructura de oportunidades. Adentrándose en este entorno, sus investigaciones han comprobado que los hijos de inmigrantes obtienen un nivel académico bajo, lo cual los lleva a insertarse en trabajos mal remunerados. Por ende, su situación económica se deteriora, prolongando su establecimiento en zonas habitacionales empobrecidas (2006). Suarez-Orozco & Suárez-Orozco (2003) también se refieren a que en este tipo de entornos, los chicos se encuentran con una violencia cultural en la que se les estereotipa como “inferiores innatos”, “holgazanes”, “propensos al delito” que atacan su sentido del yo y la configuración de su propia vida, situación en la que la escuela juega un papel reproductor de la desigualdad social.

Ante esta situación, el deseo de los padres de lograr un buen rendimiento escolar y así obtener un mejor trabajo, se bifurca en su preocupación por las influencias negativas que sus hijos puedan tener tanto en la escuela como en su barrio y con sus amistades.

Si bien estas condiciones estructurales son difíciles de erradicar ya que son problemáticas complejas del país de recepción a las que se insertan las poblaciones inmigrantes, se distinguen como elementos imprescindibles el **capital humano** y el **capital social** para fomentar el éxito escolar así como para proteger de las influencias negativas del entorno tales como pandillerismo, discriminación, entre otros (De Vos, 1992, citado en Suarez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003; Martínez, 2012; Portes et.al., 2006; Suarez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003). Así, el capital humano está referido a dos recursos: los que dan acceso a los bienes económicos y a las oportunidades de trabajo, así como a aquellos que refuerzan el control normativo de los padres (Portes et.al., 2006).

El capital humano implica que, cuando los padres cuentan con niveles académicos elevados, son más sensibles a potenciar la educación de sus hijos ya que saben de las oportunidades o dificultades con que se pueden encontrar en la cotidianidad. Al contar con cierto nivel académico, también significa que tienen un trabajo cualificado y bien remunerado, lo cual les permite obtener bienes estratégicos tales como una casa en un buen entorno, pagar colegio privado para sus hijos, entre otros.

Otro elemento que se distingue como determinante de la movilidad social y el tipo de aculturación, es el entorno social, es decir, el capital social que permite a las familias inmigradas adquirir y consolidar redes sociales (de su misma procedencia o no) que les ayudan a acceder a los recursos tanto materiales como no materiales que les permitirán lograr una asimilación ascendente (Portes et.al., 2006).

Es por ello que las comunidades inmigrantes son trascendentes en la vida de las familias en el sentido de que al vincularse unos con otros, se crean lazos de solidaridad que moralmente apoyan y refuerzan las expectativas de los padres en cuanto a educación, trabajo y una mejor

vida para sus hijos. De acuerdo con Portes et.al. y otras investigaciones a las que se refieren en su estudio, la comunidad inmigrante es fundamental en el capital social de la clase trabajadora con baja formación académica, es decir con bajo capital humano, para evitar que los hijos viren hacia una asimilación descendente (2006).

Así, cuando hablan de asimilación segmentada, se refieren a un conjunto de resultados estratégicos en la vida de los jóvenes de la segunda generación, que incluyen tres elementos:

1. El éxito académico referidos a los años de formación y al ingreso y permanencia en la universidad.
2. El empleo, la profesión y los ingresos
3. El uso y la preferencia lingüística

Para estos investigadores, los resultados académicos son definidos por los efectos acumulados de la trayectoria educativa de los hijos de inmigrantes, en donde las características familiares se funden con los primeros años de vida escolar de los niños, es decir, la socialización primaria.

Con estos elementos relevantes a considerar en la trayectoria escolar de los hijos de inmigrantes, es necesario recalcar que una crítica que hago a los estudios de Portes et.al., se remiten a que la asimilación es referida al factor aspiracional teniendo como único camino pertenecer a la cultura dominante, siendo una persona educada (académicamente hablando) de acuerdo a los parámetros que establece la institución escolar, tener trabajo para adquirir mayor autonomía e independencia, y ascender en la estratificación social propia de la sociedad occidental.

### **2.1.3 ENTORNO ESCOLAR**

Anteriormente ya se describió que la escuela es un ámbito en donde se da continuidad a la socialización de los niños y en donde inevitablemente se establece un encuentro entre mayorías y minorías. También se comentó que, en ocasiones, al llegar a habitar un barrio empobrecido, guetizado o marginal, es posible encontrarse también con escuelas deterioradas. En este sentido, al habla de un entorno escolar particular, es necesario aclarar que se refiere a sucesos de una cotidianidad situada bajo ciertas tradiciones de práctica históricamente creadas en el desarrollo de ese entorno específico. A su vez, esas tradiciones de práctica son reinventadas y ejecutadas por quienes participan en él en el momento presente. Es decir, subrayar que se trata de fenómenos locales.

Las escuelas deterioradas, como las califica Portes et.al. (2006), no sólo sufren ese deterioro por su ubicación e instalaciones, sino también por su ambiente y las identificaciones sobre el alumnado y sus familias, así como del personal docente.

Al inicio de este capítulo se habló de las posibles malinterpretaciones, desconocimiento o desvinculaciones que implica la relación entre sujetos en ciertos contextos de práctica escolar.

En alguna ocasiones, generalizar sobre los acontecimientos que surgen en esos contextos como si en esencia fueran semejantes<sup>28</sup>, puede llevar a un sesgo de pensar que lo macro influye directamente en lo micro (Hedegaard, 2011; Rogoff, 2003), sin mirar que en lo local se dan modalidades de vivir y representar la globalidad a la vez que se crean modalidades propias a partir de tomar esos eventos globales como fuentes de recursos.

Así, si nos enfocamos en las maneras de participar, en los significados que se otorgan a la educación o en las representaciones sobre un entorno escolar particular, se pueden presentar, los matices de similitudes y distanciamientos que son importantes cuando se trabaja con un alumnado diverso culturalmente.

Bajo esta idea, las participaciones del personal escolar y sus concepciones sobre su alumnado y las familias, así como las dinámicas que se gestan en la cotidianidad de la escuela influyen en las perspectivas educativas de los niños, así como en la construcción y la puesta en escena de su identidad en las prácticas escolares, así como la de sus padres.

#### 2.1.4 RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Como bien lo decía Ogbu, los **factores relacionales** son imprescindibles para comprender mejor el fenómeno educativo de las minorías que, desde mi perspectiva, implica tomar en cuenta los modos de vivir, pensar y sentir las experiencias de inmigración, de los entornos y de su gente, de las prácticas en las que se participa que terminan creando la realidad local de esta población, y de la nativa.

Estos factores relacionales no sólo implicarían un conocimiento y un aprendizaje sobre las maneras de participar y relacionarse en las prácticas que se desarrollan en destino, sino una relación de mutualidad en el conocimiento de las prácticas de los distintos entornos en los que participan los diversos sujetos que se vinculan en uno escolar particular. Asimismo, pueden existir recursos que promuevan esta relación, pero la manera en que se interpreten sus usos y su implementación, involucra una visión más detallada y situada para determinar si estos tienen buenos efectos.

Reflexiones de Carrasco y Terrén destacan el evidente sesgo de algunas investigaciones ya que “[...] es el alumnado inmigrante el que es observado desde el punto de vista de la escuela, concentrándose la atención en su mayor o menor adecuación o capacidad de adaptación a ella.” (2007, p. 12). De ahí que propongan otorgar protagonismo a los “observados” y contemplar la educación desde su propio discurso, es decir:

---

<sup>28</sup>En la presentación de la primera parte del libro *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación* (Jociles & Franzé, ed., 2008), se dice que al etnógrafo, por ser productos de la escuela, la lógica escolar se le impone de forma imperceptible, es decir, se puede tender a otorgarle una dinámica de sentido común que nos impide ver que dentro de esa cotidianidad “conocida” se presentan sucesos particulares, impredecibles o extraordinarios que acontecen. Esta complejidad de observación del etnógrafo en un ámbito “conocido” por ser socializado en la escuela, desde mi perspectiva, también la aplico para quienes trabajan y/o forman parte del entorno escolar: profesores, directivos, padres, estudiantes.

[...] contemplar el objeto (la escolarización) en la forma en que es producido en el lenguaje cotidiano de la interacción de la familia inmigrante, revivirlo en el marco de su experiencia diaria y de su proyecto familiar de vida, pues, no en vano, la familia es el escenario de encuentro de la primera y la denominada “segunda” generación de inmigrantes. (2007, p. 12)

La revisión teórica sobre educación y migración es básica para comprender que el proceso de adaptación es diverso de acuerdo a los múltiples aspectos que entran en juego, unos referentes a las estructuras de la sociedad, y otros a las facetas locales de los hechos socioculturales. Estos últimos son los que interesan en esta investigación ya que esas localidades se refieren a las prácticas socioculturales en donde los acontecimientos muestran matices, particularidades y maneras de vivir una experiencia en un entorno escolar, reflejo de la práctica de normas y valores culturales.

Como es bien sabido, la participación de los padres y madres en el desarrollo escolar de sus hijos es imprescindible para su buen desempeño, lo cual también significa su implicación en los centros escolares y viceversa.

La importancia de esta relación entre padres y la escuela se evidencia cuando se incluye una experiencia migratoria que involucra formas de vida familiares (estilos de crianza, parentalidad y convivencia, por ejemplo) que llegan a insertarse en las localidades de destino que también para los que han inmigrado significa introducirse a un entorno nuevo, extraño o distinto que repercute en la reconfiguración de esas formas de vida. Además del coste emocional que trae consigo una trayectoria migratoria para toda la familia. Por ejemplo, si la migración se da en cadena, regularmente los hijos se quedan en origen a cargo de familiares con quienes establecen lazos afectivos a la par que se ejerce una paternidad o maternidad transnacional (Pedone, 2004). La reagrupación familiar, formal o informal, significa para los hijos un proceso de adaptación de convivir de nuevo con los padres que depende tanto del tiempo que vivieron a la distancia, como de la edad en la que efectúan el reencuentro. Dicho proceso conlleva un reconocimiento de la autoridad y de la construcción del vínculo afectivo con sus padres, cuando a la distancia, estos son atribuidos a los familiares que se quedan a cargo de su crianza. Estos aspectos influyen también en la manera en que los hijos se incorporan al ámbito escolar.

Reiterados estudios confirman que la experiencia de los padres inmigrados se basa en emplear sus marcos culturales de origen para interpretar lo que acontece en destino y reforzar aquellos valores y comportamientos que perciben que están siendo amenazados. Mientras que sus hijos se incorporan con mayor facilidad a los marcos de referencia de la sociedad de destino al participar en las prácticas escolares y aprender paulatinamente sus valores y metas transitando de una cultura a otra, pero también experimentando esos conflictos que sus padres están viviendo en su nueva cotidianidad (Greenfield & Suzuki, 1998; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003; Terrén & Carrasco, 2007).

Esta situación también sensibiliza las dificultades del proceso de aprendizaje y ejercicio de la parentalidad cuando los adultos están procesando simultáneamente, tanto moral como psicológicamente, las realidades nuevas en las que se están introduciendo (Terrén & Carrasco, 2007).



Las investigaciones se remiten a la importancia de que los centros escolares tengan conocimiento de la dinámica familiar de sus estudiantes con el fin de que se adecuen las prácticas escolares para el alumnado (Greenfield & Suzuki, 1998; Terrén & Carrasco, 2007) y se establezcan vínculos de alianza con los padres y madres, como se enfatiza en la siguiente cita:

[...] Sin entender lo que en ella [la familia] se fragua es difícil de entender lo que se espera, lo que se proyecta y lo que se está dispuesto a asumir en la educación de un hijo. Es muy probable que en muchos casos sea más el tipo y la situación de la familia que la etnicidad lo que permita entender su apuesta educativa. Y una familia inmigrada o fundada por inmigrantes extranjeros es, ante todo, una familia cuya historia está marcada por un importante proceso de movilidad hacia un objetivo: trabajar y mejorar.” (Terrén & Carrasco, 2007, p. 44)

Algunas de éstas se enfocan en la importancia del proceso de socialización de un niño en sociedades multiculturales en las que la familia y la sociedad emplean marcos de referencia distintos para interpretar su cotidianidad. Tal es el caso de Greenfield & Suzuki (1998), quienes en sus investigaciones transculturales destacan dos marcos de referencia culturales empleados como lentes interpretativos para legitimar metas y valores, así como prácticas culturales en relación a la educación, la familia, el desarrollo de los hijos, así como para criticar las prácticas de otros modelos culturales. Lo anterior, define las relaciones padres/madre-hijos, así como las relaciones que se establecen con la escuela, institución estratégica de la socialización secundaria de los niños.

El primero proviene de los grupos dominantes de la sociedad occidental caracterizado por un modelo individualista en donde se valora la autonomía, la responsabilidad, e igualdad de oportunidades. Lo que se pretende es que la persona sea independiente, sepa elegir, esté capacitado para expresar su opinión y aprenda a negociar.

El segundo es un modelo cultural colectivista, propio de las sociedades tradicionales, el cual se orientan a reconocimiento del individuo por ser parte de una comunidad solidaria, en donde las relaciones familiares son muy cercanas y leales, se tiene un respeto por las autoridades familiares y se promueve el apoyo mutuo. En este modelo, se busca que el sujeto sea interdependiente, leal a su familia.

Las autoras enfatizan que cuando se percibe prejuicio y discriminación ante ciertos comportamientos es cuando los niños actúan en la escuela con un modelo colectivista, característico de varias culturas inmigrantes, en el que muchas veces su interacción no es comprendida, sino criticada. Esto se debe a que, como se ha mencionado anteriormente, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación formal, se busca formar a sujetos independientes que tengan las competencias necesarias para insertarse a la sociedad en la cual impera un sistema dominante de valores, metas y prácticas sociales individualistas.

Para estas investigadoras, el que la escuela tome el marco individualista como modelo general y legítimo en el desarrollo y la educación, es sinónimo de no mostrar cierta apertura y sensibilidad para apreciar otros marcos culturales que en un ámbito multicultural hay que contemplar.

La perspectiva de las autoras es interesante ya que, si bien le dan peso al marco individualista (ya que es el predominante de la cultura occidental), reiteran la validez de otros marcos, los cuales presentan ciertas graduaciones de independencia o interdependencia dependiendo de las culturales a las que se refieran. Para ellas, el hecho no es que simplemente se conozca la existencia de estas diferencias, sino que se busque la manera de comprenderlas y tomarlas en cuenta en las prácticas socioculturales. Así, al reconocerlas, se potencia un intercambio transcultural en el que se da cabida y se aprende de las distintas estrategias de socialización primaria y secundaria de los niños.

“THE MOST DIFFICULT CULTURAL PROCESSES TO EXAMINE ARE THE ONES THAT ARE BASE ON CONFIDENT AND UNQUESTIONED ASSUMPTIONS STEMMING FROM ONE’S OWN COMMUNITY’S PRACTICES.”

ROGOFF, B., 2003

## **BLOQUE III. CONTEXTUALIZACIÓN**

### **I CONTEXTO MIGRATORIO Y DE VIDA EN BARCELONA**

### **II SOBRE LA ESCUELA Y SU ENTORNO**

## I. CONTEXTO MIGRATORIO Y DE VIDA EN BARCELONA

En el bloque sobre el diseño de la investigación, se describió que inicialmente se pretendía realizar una introducción a las dinámicas familiares de los sujetos de investigación con el fin de conocer sus trayectorias migratorias y de vida en Barcelona de forma más cercana. Pero, por cuestiones prácticas, se decidió emplear las entrevistas a profundidad como una alternativa viable de fuente de información ya que la entrada a la intimidad familiar es delicada e implica un proceso de conocimiento mutuo para establecer una relación cercana y ganarse la confianza de cada uno de sus integrantes. Esto, de haberse hecho, hubiera significado invertir mayor tiempo de trabajo de campo.

No obstante, la elaboración de entrevistas implicó algunas dificultades que también significaron invertir meses de gestión para lograr concertar las citas con las madres.

Esta gestión involucró la ayuda de las profesoras del colegio, de los niños, de mis estrategias de invitaciones vía telefónica y del aprovechamiento del trabajo de campo para propiciar encuentros y conversaciones informales en el colegio y sus alrededores para solicitar a las madres una cita de entrevista.

Así, lo que aquí se presenta es la trayectoria de nueve familias con la iniciativa en común de emigrar de su localidad de origen por motivaciones convergentes de búsqueda de una **mejora laboral y económica** acompañada de una mejor calidad de vida, así como motivaciones puntuales relacionadas con vivir en pareja. Los casos divergen en la manera en que realizaron la trayectoria migratoria, así como en sus experiencias de adaptación al establecerse en Barcelona.

Estas vivencias de adaptación y condiciones de vida en destino les han hecho hablar de los **cambios** que han experimentado **en su situación familiar y en sus prácticas socioculturales**, lo que los hace valorar lo que dejaron allá (familia), lo que tienen aquí (trabajo) o lo que ya no tienen debido a la situación de desempleo de sus parejas o, en el caso de *M06*, de ella misma.

En dichos cambios, se presentarán los elementos en que coinciden o discrepan, los cuales van de la mano de sus motivaciones para permanecer en Barcelona o volver a su lugar de origen.

Es por ello que para tener una visión particular de cada una de las familias, en el apartado 1 se presentan sus datos generales, tales como edad, escolaridad, nacionalidad, ocupación, número de hijos, tiempo de vivir en Barcelona, entre otros aspectos relevantes que **nos darán un perfil de las familias**.

A continuación, en el apartado 2 se muestran breves narrativas de **las trayectorias migratorias** desde la perspectiva de las madres en donde se destacan detalles sobre los **antecedentes de su situación familiar**, los **motivos para emigrar**, sus **condiciones de vida durante su llegada**, así como su **proceso de adaptación** en Barcelona.

Posteriormente se describirá **el contexto de vida de las familias en Barcelona** (apartado 3) destacando algunos aspectos de su **situación habitacional, familiar y económica** en ese momento en que se realizó la recogida de datos, así como sus intenciones de **permanecer** en Barcelona o de **retornar** a sus localidades de origen.

En este mismo apartado, se presentarán brevemente algunas de las opiniones de los niños acerca de las actividades que realizan cotidianamente, así como sus intereses por regresar a su país de origen, única información que destacaron en el grupo focal que se realizó para esta investigación y que se podría interpretar como aquello que consideran relevante en sus vidas.

Asimismo, y para finalizar con los datos que se presentan en este apartado, se hace una puesta en común de los cambios que distinguen las madres en sus prácticas socioculturales destacando principalmente **la falta de apoyo de las redes familiares**, la **dinámica laboral** en los casos de aquellas que trabajan, **así como la pérdida de autoridad parental** que algunas distinguen en las acciones y lenguaje de los hijos.

Acabará con el desarrollo de reflexiones sobre las experiencias descritas en este apartado, dirigidas a tener presente tanto las migratorias como las situaciones de vida en Barcelona de las familias para comprender con mayor profundidad sus participaciones en las prácticas escolares en donde la identidad se evidencia en la manera de relacionarse con aquellos “otros” que también participan en la escuela a la que asisten sus hijos.

**1. PERFIL DE LAS FAMILIAS**

A continuación se presentarán algunos datos generales de las madres, los padres, y los hijos con la finalidad de establecer el perfil de las familias que participaron en esta investigación.

Como se mencionó en el bloque “Diseño de la investigación”, se establecieron códigos para nombrar a los participantes para mantener la confidencialidad de los datos proporcionados. Por tanto, a partir de este capítulo y en todos los que restan en esta tesis, me remitiré a ellos enunciándolos por los códigos asignados a cada uno.

Cabe destacar que las numeraciones destinadas a los participantes de la investigación no tienen alguna significación relevante. En el caso de las madres, corresponde a la asignación de código con base en la cronología con que se realizó la transcripción de las entrevistas. En lo referente a los niños, el número asignado se basó en el orden de aparición de su intervención en el grupo focal y, con base en esto, se fueron asignando códigos al resto de los niños.

Madre	Nacionalidad	Edad	Estado civil	Escolaridad	Ocupación	Años de vivir en Barcelona	Hijos
<b>M01</b>	Bolivia	34 años	casada	Bachillerato	Empleada de limpieza	9 años	<b>N04</b> (varón, 9 años)
<b>M02</b>	Bolivia	27 años	Casada	Bachillerato	Ama de casa Cuidado de adultos mayores ( fines de semana)	5 años	<b>N01</b> (mujer, 8 años) <b>N14*</b> (varón, 19 meses)
<b>M03</b>	Bolivia	32 años	Unión libre (en proceso de separación)	Secundaria Carrera técnica de peluquería	Empleada de limpieza	7 años	<b>N07**</b> (varón, 12 años, hijo de su primera pareja), <b>N03</b> (mujer, 9 años) y <b>N06</b> (mujer, 3 años) Ambas hijas de su pareja actual
<b>M04</b>	Bolivia	29 años	Unión libre	Bachillerato	Empleada de limpieza	4 años	<b>N02</b> (mujer, 12 años) y <b>N08</b> (mujer, 8 años)
<b>M05</b>	Bolivia/ España	38 años	Unión libre	Bachillerato Técnica auxiliar de enfermería	Auxiliar de geriatría en residencia	8 años	<b>N15*</b> (mujer, 20 años) <b>N09</b> (varón, 3 años)
<b>M06</b>	Bolivia	28 años	Casada (separada no legalmente)	Primaria	Empleada de limpieza	6 años	<b>N011**</b> (varón, 13 años) y <b>N05</b> (varón, 11 años)
<b>M07</b>	Ecuador	29 años	Casada	Licenciatura inconclusa en Tecnología de microempresas	Empleada en hostelería	10 años	<b>N12</b> (varón, 4 años)
<b>M08</b>	Honduras	27 años	Unión libre	Secundaria	Ama de casa	6 años	<b>N10</b> (mujer, 3 años) <b>N16*</b> (varón, 12 meses) <b>N17*</b> (varón, 21 años), <b>N18*</b> (varón, 18 años), <b>N19*</b> (mujer, 16 años). Estos viven en origen y
<b>M09</b>	Colombia	36 años	Unión libre	Primaria	Empleada de limpieza	16 años	<b>N13</b> (mujer, 3 años) es hija de su actual pareja, con quien vive en Barcelona

Tabla 6. Datos generales de las madres participantes en la investigación<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> \* En este estudio no se hablará de estos hijos ya que se encuentran en un rango de edad que no corresponde al nivel escolar ni asistieron al CEIP en donde se realizó este estudio, o aun no han comenzado con su proceso de escolarización.

\*\* En el estudio se hablará de algunas experiencias de las madres en relación a esos hijos ya que los dos asistieron al CEIP en donde se realizó esta investigación, lo cual enriquece el análisis.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, cinco de las madres proceden de Bolivia, una de Ecuador, una de Honduras y otra de Colombia. Mayoritariamente trabajan en servicio doméstico, además de ser amas de casa, teniendo una media de edad de 30 años.

En cuanto a escolaridad, la mayoría obtuvo el grado medio y medio superior, mientras que dos de ellas tienen nivel básico y una licenciatura inconclusa (*M06* y *M07*, respectivamente).

Es necesario resaltar que *M09* es la única madre que ha dejado a tres de sus hijos en Colombia, quienes se quedaron bajo la crianza y el cuidado de distintos familiares. *N13* es la única que vive con ella en Barcelona ya fue fruto de la unión con la pareja que formó en esta ciudad. Mientras que *M05* decidió que su hija volviera a Bolivia después de haber tenido “problemas de rebeldía” cuando vivió en Barcelona.

En lo que respecta a su estado civil, cuatro están casadas, aunque *M06* está separada de su pareja sin haberse divorciado, situación que no profundizó en la entrevista intentando omitir detalles también en la ficha de datos familiares. Por otro lado, cinco viven en unión libre, estando *M03* en proceso de separación de su pareja.

En lo que respecta a los padres de sus hijos, a continuación se presentan los siguientes datos:

Pareja o Ex pareja de:	Nacionalidad	Edad	Escolaridad	Ocupación
<b>M01</b>	Bolivia	34 años	Bachillerato Carrera técnica en auxiliar contable	Empleado de montaje
<b>M02</b>	Bolivia	26 años	Bachillerato Carrera técnica en ingeniería de sistemas	Ayudante de cocina
<b>M03</b>	Bolivia	34 años	Bachillerato Carrera técnica de informática	Albañil Baja por accidente laboral
<b>M04</b>	Bolivia	32 años	Bachillerato	Albañil
<b>M05</b>	Bolivia	40 años	Licenciatura en agropecuaria	En paro
<b>M06</b>	Bolivia	32 años	Primaria	Sin dato proporcionado
<b>M07</b>	Ecuador	31 años	Bachillerato	En paro
<b>M08</b>	Honduras	28 años	Secundaria	Albañil
<b>M09</b>	Ecuador	37 años	Bachillerato	Soldador

Tabla 7. Datos generales de los padres de hijos

En la tabla 7 se puede ver que cuatro de los padres son obreros de construcción o montaje, estando uno de baja por accidente, otro es auxiliar de cocina y el padre de *N13* es soldador, mientras que dos se encuentran desempleados.

El grado académico es más homogéneo entre ellos ya que la mayoría tiene bachillerato, a excepción de los padres de *N05*, *N10* y *N09*, quienes tienen educación básica, media y superior, respectivamente. Su media de edad es de 31 años.

Con lo que respecta a los niños que asisten al CEIP y que forman parte de este estudio, corresponden a lo que algunos investigadores sobre inmigración llaman la primera y segunda generación (Levitt, 2007; Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2006).

Cabe destacar que en este estudio, se utilizarán estos términos únicamente para describir la situación en el contexto migratorio de los niños sin incluir las connotaciones que dichas investigaciones implican sobre pertenecer a una u otra generación, como por ejemplo su grado de integración en el país de destino. Así, solamente se referirá a los de primera generación como los niños que han nacido en el país de origen, mientras que los de segunda generación son los que han nacido en Barcelona.

Tres de las familias cuentan con hijos de primera generación, otras tres familias cuentan tanto con niños de primera como de segunda generación, y las otras tres familias con niños de segunda generación, como se muestra en la siguiente tabla:

Madres	Nacidos en Origen		Nacidos en destino
	Niño	Edad de llegada	Niño
<b>M01</b>	<b>N04</b>	2 años	
<b>M02</b>	<b>N01</b>	3 años	<b>N14</b>
<b>M03</b>	<b>N07</b>	5 años	<b>N06</b>
	<b>N03</b>	2 años	
<b>M04</b>	<b>N02</b>	7 años	
	<b>N08</b>	3 años	
<b>M05</b>	<b>N15</b>	17 años	<b>N09</b>
<b>M06</b>	<b>N11</b>	7 años	
	<b>N05</b>	5 años	
<b>M07</b>			<b>N12</b>
<b>M08</b>			<b>N10</b>
			<b>N16</b>
<b>M09</b>			<b>N13</b>

Tabla 8. Datos de los niños

En relación a la situación habitacional en origen, *M01*, *M02*, *M03*, *M04* y *M05* vivían en Santa Cruz, Bolivia, *M06* en Cochabamba, *M07* vivía en un pueblo de Ecuador, *M08* en un pueblo cercano a Tegucigalpa, Honduras, y *M09* en Medellín, Colombia. En el caso de *M01* vivía en un “cuartito” alquilado junto con su marido, mientras que *M03* vivía con sus suegros y, cuando se separó de su primera pareja, se fue a vivir a casa de sus padres. En el caso de *M04*, *M05*, *M06*, *M07* y *M08* vivían en casa sola en sus localidades de origen, de las cuales solamente *M06* comentó que era casa propia. *M02* y *M09* no especificaron su situación habitacional.

Para concentrar los datos presentados y mostrar el perfil de cada una de las familias que participaron en esta investigación, a continuación se presenta la tabla 10.



Madres		Padres		Hijos									
Nacionalidad	Edad	Estado civil	Escolaridad	Ocupación	Años de vivir en Basuco	Nacionalidad	Edad	Escolaridad	Ocupación	Hijos	Sexo	Edad	
M01	Bolivia	34 años	casada	Bachillerato	Empleada de limpieza	9 años	Bolivia	34 años	Bachillerato Carrera técnica en auxiliar contable	Empleado de montaje	M04	Masculino	9 años
M02	Bolivia	27 años	Casada	Bachillerato	Ama de casa Cuidado de adultos mayores (filas de semana)	5 años	Bolivia	26 años	Bachillerato Carrera técnica en Ingeniería de sistemas	Ayudante de cocina	M01	Femenino	8 años
M03	Bolivia	32 años	Unión libre (en proceso de separación)	Secundaria Carrera técnica de peluquería	Empleada de limpieza	7 años	Bolivia	34 años	Bachillerato Carrera técnica de informática	Albañil Baja (accidente laboral)	M07 (hijo de primer pareja)	Masculino	12 años
M04	Bolivia	29 años	Unión libre	Bachillerato	Empleada de limpieza	4 años	Bolivia	32 años	Bachillerato	Albañil	M03	Femenino	9 años
M05	Bolivia/ España	38 años	Unión libre	Bachillerato Técnica auxiliar de enfermería	Auxiliar de geriatría en residencia	8 años	Bolivia	40 años	Licenciatura en agronomía	En paro	M06	Femenino	3 años
M06	Bolivia	28 años	Casada (separada no legalmente)	Primaria	Empleada de limpieza	6 años	Bolivia	32 años	Primaria	Sin dato proporcionado	M02	Femenino	12 años
M07	Ecuador	29 años	Casada	Licenciatura inconclusa Tecnología de microempresas	Empleada en hostelería	10 años	Ecuador	31 años	Bachillerato	En paro	M08	Femenino	8 años
M08	Honduras	27 años	Unión libre	Secundaria	Ama de casa	6 años	Honduras	28 años	Secundaria	Albañil	M15	Femenino	20 años
M09	Colombia	36 años	Unión libre	Primaria	Empleada de limpieza	16 años	Ecuador	37 años	Bachillerato	Soldador	M09	Masculino	3 años
											M11	Masculino	13 años
											M12	Masculino	4 años
											M10 (hijo de primer pareja)	Femenino	3 años
											M16	Masculino	12 meses
											M17 (hijo de primer pareja)	Masculino	21 años
											M18 (hijo de primer pareja)	Masculino	18 años
											M19 (hijo de primer pareja)	Femenino	16 años
											M13 (hija de su actual pareja)	Femenino	3 años

Tabla 10. Datos de las familias.

## 2. PROCESO MIGRATORIO DE LAS FAMILIAS. UNA NARRACIÓN DE LAS MADRES.

En lo que respecta al proceso migratorio, por la diversidad de acontecimientos vividos por cada una de las madres, se ha decidido mostrar una breve narración<sup>30</sup> sobre los hechos relevantes de cada una de ellas tomando en consideración los **antecedentes de su situación familiar**, los **motivos para emigrar**, sus **condiciones de vida durante su llegada a Barcelona**, así como el **proceso de adaptación** que implicó.

Cabe mencionar que en este apartado solamente se incluye información procedente de las madres ya que los profesores no reportaron tener conocimiento al respecto y, en el caso de los niños tampoco se proveyó información posiblemente porque no guardan un recuerdo al respecto por haber llegado muy pequeños a Barcelona.

Como se leerá a continuación, decidí titular cada una de las narraciones de las madres eligiendo el (los) acontecimiento (s) representativo de sus vivencias. Asimismo, para volver a situar al lector en los datos de los niños, se pone entre paréntesis las edades que tenían en el momento de que se hizo la recogida de datos.

### 2.1 M01: REUNIRSE CON SU MARIDO Y ENCONTRAR TRABAJO.

El marido de *M01* fue el que decidió emigrar ya que estaba desempleado y no encontraba trabajo. Inicialmente deseaba irse a Argentina ya que “[...] en el 2002, por ahí, también había mucho trabajo”. Finalmente su destino fue Barcelona ya que aprovechó el boleto de avión que su hermano mayor le cedió al arrepentirse de emigrar. Además tenía la ventaja de que ya vivían unas primas ahí y podía quedarse con ellas. Así, en mayo de 2002 se vino y, cinco meses después, *M01* lo alcanzó dejando a su hijo al cuidado de su suegra.

Ella vino a Barcelona porque su marido no encontraba trabajo fijo y porque él le dijo que para la mujer era “más fácil” ya que había trabajo “donde fuera” cuidando gente mayor. Cuando *M01* llegó, su marido había alquilado un piso que estaba en malas condiciones ya que no contaba con luz ni gas. Pero prefirieron vivir ahí que con sus primas porque no tenían muy buena relación con ellas.

Conforme fueron pasando los meses, su marido y un amigo boliviano hicieron algunas reparaciones y obras en el piso para hacerlo “más habitable”. Desde la perspectiva de *M01*, las condiciones de vida durante su llegada a Barcelona no fueron malas a pesar de que siguieron sin tener luz ni agua caliente.

Lo que le costó fue aprender a desplazarse por la ciudad ya que le daba “miedo” salir sola, perderse en el transporte público y desplazarse en la ciudad. Al principio, siempre salía acompañada de su marido o del amigo, quienes la guiaban en sus trayectos y la recogían al

---

<sup>30</sup> Estas narraciones recorro a la paráfrasis pero tratando de respetar el lenguaje empleado por las madres en la entrevista. Así, para describir estos acontecimientos, utilizo frases textuales expresadas por las madres y entrecomillo algunas de estas con el fin de resaltar las características o perspectivas que depositan a un evento migratorio.

finalizar su jornada laboral.

Ese “miedo” lo perdió cuando la agencia a donde se suscribió para buscar trabajo, le solicitó ir a trabajar en una zona más alejada de su domicilio, dejándola sin tiempo de pedir ayuda. Ella tuvo que arriesgarse y, preguntando a la gente, logró llegar a su destino laboral.

Una situación que le dificultó su adaptación fue que tenía un trabajo de “fija” en una casa cuidando a una anciana, situación que muchas veces le produjo llanto ya que se sentía como “cuando uno está en una cárcel y sale” solamente los fines de semana. Además de que, como ella dice, “ni bien llegó” y al mes ya estaba trabajando.

De acuerdo a *MO1*, el resto de su adaptación no fue difícil ya que “casi todo lo encontraba igual”, a excepción del idioma y las costumbres. Como una de sus cuñadas, que vivía en Italia, le había hablado de cómo era la vida aquí, *MO1* ya estaba preparada “a lo que venía”. Es por eso que definió haber llegado “tranquila” a Barcelona.

Esta cuñada fue relevante en su establecimiento en Barcelona ya que ella también los hizo reflexionar sobre la importancia de traer a *NO4* (9 años): eran sus padres y “su papel era criarlos como ellos”.

La cuñada consideraba que *NO4* se estaba malcriando al estar con la abuela ya que lo adulaban y se estaba volviendo “muy atrevido”. Así, cuando la cuñada volvió de unas vacaciones en Bolivia, se trajo a *NO4* de forma ilegal.

Su llegada implicó un cambio de vida para ella y su marido ya que tuvieron que mudarse a un piso en mejores condiciones en Montcada i Reixac, donde los tres vivieron aproximadamente tres años.

Cuando llegó *NO4*, durante tres meses vivieron una etapa difícil porque *NO4* no se adaptaba a ellos ya que los veía como “unos extraños”. En reiteradas ocasiones, el niño expresaba querer irse con su abuela a Bolivia. De ahí que, a pesar de que *MO1* trabajaba, no quiso llevarlo a guardería porque “tenía que acostumbrarse primero a ellos y saber que eran sus padres”. Por eso, antes de que *NO4* tuviera edad de ir al preescolar, *MO1* dejó su empleo de fija y, a partir de ahí, ha trabajado solamente dos o tres horas por día limpiando casas.

## **2.2 M02 Y P02: GANAR MÁS DINERO Y ESTAR JUNTOS.**

La motivación principal de esta pareja para venir a Barcelona fue trabajar y “ganar más dinero” que en Bolivia.

En 2006, *MO2* partió para Barcelona junto con *NO1* (8 años) estableciéndose en un departamento con su madre y algunos familiares, quienes ya vivían en la ciudad.

A los ocho meses, llegó *P02* con la motivación de “estar juntos”, porque “eso significa tener un matrimonio”. Además, debido a que *MO2* tenía que cuidar a *NO1* ya que aun no estaba en edad de escolarización, le era más difícil buscar trabajo. Así, “él sí o sí tenía que llegar aquí. Eso

era lo mejor” para su situación familiar y económica en Barcelona.

Al principio, la pareja junto con la madre de *M02* cambiaron de casa varias veces, quedándose siempre en el mismo distrito de Sant Martí. Primero vivieron con otros familiares, y posteriormente buscaron un departamento para ellos y la abuela de *N01*.

En cuanto a su adaptación, *M02* se autodefine como una persona que “se ambiente a lo que hay a su alrededor”, lo cual le facilita ser amiga de todos porque así, “puedes conseguir trabajo, puedes conseguir ayuda y, muchas cosas [...]”. Además, como ya tenían familiares en Barcelona, su proceso de adaptación no fue experimentado en solitario.

Lo único que *M02* y *P02* consideran que fue problemático para su adaptación fue el invierno y encontrar trabajo.

### **2.3 M03: ALEJARSE DE SU MARIDO Y TENER A SUS HIJOS CERCA.**

*M03* llegó a Barcelona en el año 2004 para alejarse de su marido, con quien vivía una “situación conflictiva”.

Desde su llegada, le costó adaptarse ya que se sentía “diferente” a los españoles y consideraba que “no la entendían”. Además había dejado a *N07* y *N03* (12 y 9 años respectivamente) al cuidado de su suegra, lo cual le afligía ya que *N07* es hijo de una pareja anterior y le “apenaba” que le fueran a tratar diferente por no ser “sangre de ellos”.

Esta situación le deprimió, por lo que su marido le propuso que les enviara dinero para que él y sus hijos fueran a Barcelona, pero ella no pudo hacerlo inmediatamente. Así, se metió a trabajar de “fija” en una casa, pero no aguantó este trabajo porque se sentía “muy encerrada”.

Nuevamente su marido le expresó interés de ir a Barcelona porque “la echaba de menos”, a lo cual ella accedió pensando que su marido podría trabajar en el sector de la construcción ya que los “paleta” ganaban mejor. Además su marido le dijo que, teniéndolos a todos en Barcelona, ella estaría más tranquila.

Después de ocho meses de haber llegado, se vino su marido y consiguió trabajo de albañil. Juntaron dinero y, cuatro meses más tarde, la madre de *M03* y su prima trajeron a sus hijos a Barcelona de forma ilegal, corriendo el riesgo de ser deportados. Pero, como la motivación de *M03* era tener a sus hijos con ella, “levantarlos en la mañana, verlos y seguir adelante, sin reparar si tendrían lo suficiente para comer o vivir”, decidió correr el riesgo sin avisarles que vendrían a encontrarse con sus padres ya que no los querían ilusionar anticipadamente sabiendo que podrían ser deportados.

Así, *M03* describe el día que llegaron sus hijos como “un día inolvidable” para ella y de felicidad para sus hijos. Sin embargo, *M03* expresó no haber reparado en “lo difícil” que es tener hijos, sobre todo en su situación de inmigrante, ya que “sin críos, a uno le va bien”, se puede ahorrar pero, teniéndolos, la situación cambia porque se pagan los gastos de los hijos y de la casa.

Años después de estar en Barcelona, se embarazó de *N06* (3 años), a quien llevó de visita a Bolivia para que la conocieran sus familiares.

#### **2.4 M04: BUSCAR TRABAJO Y REUNIRSE CON SU MARIDO.**

*M04* y su marido decidieron venir a Barcelona en el año 2007 por la situación económica y la falta de trabajo en Bolivia.

Inicialmente, su marido trabajaba en una empresa de aceite la cual quebró y, consecuentemente despidieron a muchos empleados, entre ellos a su marido.

Como su madre ya vivía en Barcelona y “había bastante trabajo”, pagó el pasaje de su yerno para que viniera y buscara empleo. Así, su esposo consiguió trabajo pero, como se sentía solo, junto con su suegra reunieron dinero para traer a *M04*, *N02* y *N08* (12 y 8 años, respectivamente).

El trayecto migratorio de *M04* y sus hijas no fue fácil ya que las deportaron en el aeropuerto de Barajas debido a que *M04* se veía muy joven y no le creyeron que *N02* y *N08* fueran sus hijas.

*M04* comentó que esa situación la pasó tan mal, que cuando su marido volvió a pedirle que fuera de nuevo a Barcelona, ella ya no quería. Finalmente accedió ya que él seguía sintiéndose mal y su jefe, con el temor de que pudiera “hacer una locura”, le prestó 5000€ para comprar los boletos de avión de su familia.

Así, la segunda vez que hicieron el viaje a España, tuvieron que hacer muchas escalas y entrar por otro aeropuerto para no correr el mismo riesgo de deportación, logrando llegar a su destino final: Barcelona.

*M04* comentó que la decisión de venirse no fue difícil ya que como es hija única, su familia (madre y esposo) ya estaba en Barcelona.

A pesar de eso, *M04* dice no terminar de acostumbrarse a vivir aquí, sobre todo porque no le gusta el ambiente de la ciudad y porque se siente “enferma” de estrés: en Bolivia era solamente ama de casa y en Barcelona es ama de casa y trabaja. Ambas labores le agobian y la estresan. Además, al principio se sentía “encerrada” al vivir en un departamento y “nerviosa” porque su hija pequeña lloraba mucho y su llanto molestaba a los vecinos, quienes en cualquier momento se podían quejar del ruido.

Después de un tiempo, ella ya considera sentirse acostumbrada y conocer a casi toda la gente del barrio.

## 2.5 M05: SUPERARSE Y HACER FUNCIONAR SU RELACIÓN DE PAREJA.

*M05* comentó que ella y su marido migraron a Barcelona para mejorar su situación y superarse, además de aprovechar que, como familia joven, podría juntar dinero para terminar de construir la casa que tienen en Bolivia y volver al cabo de dos años. Eso no fue así, ya que ya llevan más de 8 años viviendo en Barcelona.

El proceso migratorio lo comenzó ella en el año 2003, siendo “fácil” venir a España ya que podía entrar en calidad de turista sin pasar por tantos controles de fronteras y quedarse a trabajar. Así fue ya que encontró un empleo de auxiliar en un geriátrico.

Al cabo de un año, “trajo” a su marido con el fin de que funcionara su relación de pareja, además de considerar “fácil” que su esposo encontrara trabajo en Barcelona.

Los dos juntaron dinero y, después de dos años, trajeron a su hija mayor (*N15*, 20 años) y, un año más tarde, inesperadamente se embarazaron de *NO9* (3 años).

Al principio, *M05* expresó haber llorado “como María Magdalena” porque no se acostumbraba ni a la comida, ni a las costumbres y, en general a los cambios de vida al venirse a Barcelona. Extrañaba a su familia y el espacio ya que allá tenía una casa y no un piso, como aquí.

Pero, poco a poco fue adaptándose a lo que tenía en esta ciudad y comenzó a “darse gustos”, tales como tener lavadora y un microondas, entre otras cosas que en Bolivia son difíciles de adquirir por “los elevados precios” que tienen.

Algo que *M05* resalta de su adaptación, es que se encontró con buenas personas en su trabajo que “no tenían prejuicios” respecto a su procedencia y “no la hacían sentir mal” por no entender el catalán. Pero también sabe que amigas suyas “la pasaron fatal” porque las consideraban “analfabetas” por no tener suficientes estudios y no les daban trabajo.

Al venir a Barcelona, *M05* ya sabía lo que significaba el trabajo y no fue algo “nuevo” para ella, ya que desde los 12 años de edad “aprendió a trabajar” porque a su madre no le alcanzaba el dinero para mantener a tantos hijos y ella la ayudaba al sustento familiar. Sin embargo, se percibía cansada de estar trabajando tanto en Barcelona, aunque sabía que si trabajara en Bolivia, no ganaría lo que gana aquí.

El caso de su marido era diferente, ya que él es licenciado en agropecuaria y un “hijo de familia” al que le “daban todo”. Él había estudiado en universidad particular y tenía una veterinaria y otro negocio en Bolivia. Cuando él llegó a Barcelona, no “sabía hacer nada” y tuvo que trabajar de albañil, comenzando a “hacer cosas que nunca había hecho allá y que tuvo que aprender aquí”. No obstante, ese empleo lo dejó por ser “muy duro” para él. Por eso, *M05* le encontró un trabajo cuidando a un anciano, que era un empleo más tranquilo de hacer porque solamente se dedicaba a atenderlo, bañarlo, estar con él y sacarlo a pasear.

## 2.6 M06: MEJORAR Y FAVORECER A SUS HIJOS

M06 decidió emigrar de Cochabamba, Bolivia por motivos de “economía”, por mejorar y salir adelante ya que en su país era “difícil tener de la noche a la mañana cualquier cosa”.

Además, quería mejorar el futuro de sus hijos. Así, M06 fue la que vino primero, pidiendo un préstamo para solventar los gastos del viaje. Por eso no llegó con su marido e hijos, ya que implicaba pedir más dinero prestado, el cual “no hubiera podido pagar”.

Para ella, venir a Barcelona fue difícil ya que dejó a sus hijos muy pequeños al cuidado de su marido y de su madre. Es por ello que, aunque tenía trabajo decidió volver a Bolivia, ya que extrañaba a su familia y su madre estaba enferma, lo que significaba que ya no podría seguir cuidando a sus hijos mientras ella estuviera fuera de su país.

Así, M06 volvió a Cochabamba pensando en ya no regresar nunca a Barcelona. Ahí, se insertó en la dinámica de vida que antes tenía: su marido era el que trabajaba y ella se encarga de la casa y el cuidado de los niños. Esta situación ya no le gustó porque “no tenía suficiente dinero para comprarse las cosas que ella quería”, por lo que decidió volver a España y traerse a sus hijos para que “pudieran conocer un país que fuera distinto al suyo, lo cual era “una posibilidad que podía favorecerlos”.

Debido a que iban a entrar a España de forma ilegal, M06 tenía temor de que los deportaran y ella se endeudara por el préstamo que había pedido para traerse a toda su familia, por lo que optó por llegar a Madrid y viajar por tierra a Vigo, y finalmente a Barcelona. Afortunadamente no tuvo ningún problema y lograron instalarse en la ciudad en el año 2005, cuando N05 y N11 tenían 5 y 7 años de edad, respectivamente.

Alquilaron un piso ya que “no podía meter” en una habitación a sus hijos. Así, una amiga le hizo el favor de hacer un contrato de arriendo ya que M06 estaba ilegal en Barcelona y no tenía papeles para comprobar sus ingresos.

En la entrevista, M06 no ahondó en el tema de su adaptación en Barcelona y solamente señaló que aquí la gente era muy fría, no era cariñosa y no daban oportunidad de conversar.

Por su parte, tampoco se refirió a su marido, de quien sólo expresó que se sintió agobiado por estar ilegal en Barcelona y con temor de que la policía “lo cogiera e investigara”.

## 2.7 M07: CONOCER ESPAÑA Y AHORRAR

M07 migró de Ecuador en el año 2001 porque quería conocer España, planeando quedarse un año con unos primos que ya estaban establecidos en Madrid. Esa fue su primera intención, pero como le gustó el ambiente de la ciudad y encontró trabajo, se quedó a vivir por tres años con la motivación de ahorrar e “ir teniendo sus cosas”.

Posteriormente, ella se encontró con un chico que ya conocía en su país, comenzaron una relación de noviazgo y se fue a vivir con él a Barcelona, ciudad donde ya estaba instalado.



En la entrevista *M07* no expresó mayores detalles de su adaptación. Solamente comentó que no le había costado adaptarse a Barcelona porque ya había vivido en Madrid y que lo único que se le dificultaba era hablar el catalán.

### **2.8 M08: ENCONTRARSE CON SU PAREJA Y BUSCAR UN MEJOR FUTURO.**

*M08* vino a Barcelona en el 2005 para encontrarse con su novio hondureño y vivir con él. Todo comenzó cuando él, quien ya vivía en Barcelona desde hacía muchos años, fue a Honduras de vacaciones y, en ese periodo se conocieron y se enamoraron.

Como el chico tenía que volver a Barcelona, le propuso irse con él. Ella accedió, pero no le creyó ya que él se fue y ella se quedó en Honduras. Tres meses después, su novio le envió el boleto de avión y ella se vino también con la motivación de “buscarse un mejor futuro”.

Para *M08* venirse a Barcelona fue “una oportunidad” ya que la situación en su país era muy violenta porque en esa época había muchas pandillas y peleas, por lo que aquí “se sintió tranquila”.

En el caso de su pareja, él llegó desde el año 1998, cuando tenía aproximadamente 18 años ya que su madre se vino a trabajar desde 1995, quien lo trajo después de tres años. De acuerdo con *M08*, su pareja siente que Barcelona es como si fuera “su casa” y cree que conoce más de la vida de aquí que la de Honduras.

En lo que respecta a su adaptación, a veces a *M08* le daba tristeza estar en Barcelona ya que extrañaba a su hermano, a sus amigas y a sus sobrinos. Además de que no sabía catalán y las personas se dirigían a ella en ese idioma sin entender lo que le decían.

En cuanto a la gente, ella dice que los latinoamericanos “somos más campechanos” y aquí la gente es “más cerrada” y hay más prohibiciones. En general, ella se siente bien de vivir aquí y cree que si volvería a Honduras, le costaría adaptarse de nuevo.

### **2.9 M09: GANAR MUCHO DINERO.**

Las motivaciones de *M09* para migrar de Colombia se encaminaban a separarse de su marido porque la maltrataba. Como era muy joven y ya tenía tres hijos, al principio había aguantado los malos tratos para “procurar una estabilidad” para los niños sin poder recurrir a su familia ya que no la apoyaba, principalmente su madre.

Así, a los 18 años “se le presentó la oportunidad” de venirse a España y, bajo el deseo de buscar un futuro para sus hijos, decidió venirse “para ganar dinero, comprarles una casa y poner un negocio”.

Esa oportunidad consistía en introducir droga a España, lo cual significaba tener dos posibilidades: “pasar y ganar mucho dinero, o ser detenida y pasar muchos años en la cárcel”. Bajo esta consigna, ella “arriesgó su vida” y decidió venirse en el año 1995 siendo aprehendida en el aeropuerto de Barajas por tráfico de droga.



Tomar esa decisión, “le costó 7 años y medio en prisión”, situación que determinó la estancia de *M09*. Ahí estudió la primaria y tomó diversos cursos, que posteriormente le sirvieron para conseguir trabajo en Barcelona.

Para ella, el proceso de adaptación en la ciudad no era algo relevante en su vida, ya que la mitad del tiempo que ha vivido en España lo ha hecho en la cárcel. Es por ello que en ningún momento de la entrevista mencionó alguna narración sobre dificultades o facilidades de adaptación ya que lo importante para ella fue haber cumplido su condena y salir en libertad.

### 3. CONTEXTO DE VIDA EN BARCELONA

En este apartado se tratarán algunos aspectos en relación a la situación habitacional de las familias. Estos datos fueron extraídos de la observación directa que se realizó durante la visita a los domicilios para las entrevistas o de lo que decían las madres sobre sus hogares. También, me referiré a la manera en que las madres percibían su **situación familiar y económica** actual en Barcelona y, con base en ello, su interés de **permanecer o retornar** a su localidad de origen.

Posteriormente, se presentarán los cambios en las prácticas socioculturales que las madres han experimentado en relación a aquellas a las que se acostumbra en origen.

Así, en las entrevistas de las madres se distinguieron tres aspectos relevantes: **dinámica laboral** (*M01, M02-P02, M03, M04 y M05*), **falta de apoyo de las redes familiares** (todas las madres) y **autoridad parental** (*M01, M02-P02, M05*). Cabe destacar que las perspectivas en relación a la dinámica laboral se muestran, en algunos casos, convergentes y en otros divergentes, como más adelante se apreciará.

#### 3.1 SITUACIÓN HABITACIONAL

Durante los años que han vivido en Barcelona, las madres expresaron haber estado en distintos barrios o, en el caso de *M01* haber vivido en la provincia de Barcelona.

En el momento en que se recogieron los datos de esta investigación, la mayoría habitaba en el barrio Besòs i Maresme, Barcelona, a excepción de *M02* y *P02* quienes vivían en San Roc, Badalona.

Una de las riquezas de las entrevistas con las madres, fue el hecho de haber podido realizarlas en sus hogares, lo cual me permitió apreciar directamente la situación habitacional de las familias en esos momentos. Solamente hubo dos excepciones, *M03* y *M06*, quienes prefirieron que la entrevista se realizara en una cafetería del barrio. *M03* argumentó que, debido a la situación de tensión por la próxima separación de su pareja, no se sentía cómoda ni con confianza para conversar en casa.

En el caso de *M06*, considero que al principio no sintió la confianza suficiente para abrirme las puertas de su hogar, por lo que prefirió realizar la entrevista en otro sitio. Esta situación

cambió ya que al final del curso escolar 2010-2011, *M06* me invitó a comer a su casa “para conversar”, lo cual me permitió finalmente indagar el espacio donde habitaba con sus hijos.

Así, observé que *M02* y *M04* compartían departamento con sus madres. Además, *M02-P02* alquilaban una habitación a una mujer brasileña. *M01* compartía su hogar con un amigo de su marido, mientras que *M03* lo hacía con un familiar y *M08* vivía con su cuñado y la pareja de éste. Por su parte, *M05*, *M06*, *M07* y *M09* vivían solamente con su familia nuclear.

*M01*, *M04*, *M05*, *M06*, *M07*, *M08* y *M09* vivían en departamentos muy cercanos al colegio, caracterizados por tener entre dos y tres dormitorios, un salón-comedor, cocina y lavabo pequeños.

*M02-P02* vivían en un piso muy amplio cerca de la estación de metro San Roc, y *M08* habitaba en un piso recién renovado y de un tamaño más grande que el resto de las familias que vivían en el Besòs i Maresme.

Todas tenían aparatos electrónicos (televisión, DVD, aparato de sonido). En los casos de *M04*, *M05* y *M06*, contaban con televisores de plasma de formatos grandes que llamaban la atención, sobre todo porque no tenían muchos muebles, por lo que la mirada se dirigía hacia este aparato.

En las casas de *M02*, *M07*, *M08* y *M09* se apreciaba que el salón lo usaban para múltiples actividades: comer, ver televisión, y ser el espacio de juego para los hijos, el cual predominaba. La vivienda de *M07* se distinguía por no tener tantos muebles, más que un comedor, un escritorio con ordenador y televisión.

### 3.2 SITUACIÓN FAMILIAR ACTUAL

En lo que respecta a su **situación familiar actual**, al igual que en el apartado de “Proceso migratorio de las familias”, se ha decidido presentar los casos particulares de cada una de las madres ya que de esta manera se podrán comprender sus experiencias de vida en Barcelona con mayor detalle.

Asimismo, se han titulado los sub-apartados correspondientes a cada madre con las palabras representativas con que describen su situación familiar actual.

La perspectiva de los niños se presentará al final de este apartado, quienes también emitieron algunas opiniones en lo que respecta a su situación actual en Barcelona, así como de sus intenciones por volver a su país de origen. En este sentido, es importante recordar al lector que los datos que se presenten en relación a la voz de los niños se remiten, principalmente, a la de aquellos que participaron en el grupo focal, quienes estaban entre 3º y 6º años de primaria y que, coincidentemente procedían de Bolivia.

### 3.2.1 M01. ESTAR Y VIVIR BIEN

Después de nueve años de vivir en Barcelona, *M01* no tiene permiso de trabajo ya que no ha logrado finalizar el trámite por falta de documentos, mientras que su esposo sí los obtuvo. Aun así, ella afirma estar y vivir bien en Barcelona porque, tanto ella como su marido, tienen trabajo, lo cual les permite “darse el lujo de comer bien” y de que *N04* “tenga sus cositas” y “coma la fruta que más le guste”.

En el momento de la realización de la entrevista, *M01* trabajaba media jornada y su marido jornada completa, por lo que él no “paraba” de trabajar y llegaba muy tarde a casa.

Los fines de semana ninguno de los dos trabajaban y aprovechaban para “estar tranquilos” y salir a pasear o visitar a sus hermanas, quienes vivían en Sant Cugat del Vallés.

Por el momento, ella no tenía planes de regresar a Bolivia, aunque sabía que “algún día” lo haría porque se “tiene que volver a donde es”, refiriéndose a que se tiene que volver a sus orígenes.

### 3.2.2 M02 Y P02. VIVIR PARA TRABAJAR.

En el momento en que se realizó la entrevista, *M02* y *P02* expresaron estar bien porque ambos tenían trabajo: él de ayudante de cocina y ella trabajando los fines de semana cuidando a una anciana con Alzheimer que su madre también cuidaba entre semana. El resto de días, *M02* se dedicaba a las labores del hogar y al cuidado de sus hijos.

No obstante, ambos consideraban que en Barcelona las personas viven para trabajar “sin vivir la vida” ni “disfrutar” convirtiéndose en “esclavos” del trabajo, sobre todo porque no tenían un empleo que les gustara.

En esta ciudad tienen varios familiares y con ellos es con quienes mayormente conviven, por lo que “sus costumbres y su familia siguen siendo las mismas aquí y allá. Eso no cambia”. En su casa solamente se habla castellano y el catalán lo ha aprendido *N01* en el colegio aprovechando “que está aquí”.

Los fines de semana regularmente salen a pasear y a comer, aunque ya no tan frecuentemente porque *M02* trabaja.

Esta pareja tiene planes de volver en corto plazo a Bolivia porque la forma de vida de aquí no les gusta ya que no pueden hacer ruido o actividades que solían hacer en su país de origen. *M02* comentó que posiblemente esperarían que *N01* terminara el curso escolar y, en un periodo de un año se regresarán. Antes de finalizar la versión definitiva de esta tesis (noviembre, 2012), un profesor del CEIP reportó que esta familia había vuelto a Bolivia.

### 3.2.3 M03. ESTAR SOBREVIVIENDO.

*M03* se encontraba en una situación de separación de su pareja, viviendo en un ambiente de “incomunicación” en casa ya que, aunque vivían juntos, no se hablaban. A lo largo de la entrevista, en reiteradas ocasiones comentó tener depresión desde que llegó a Barcelona, y haber estado en tratamiento psiquiátrico en algún momento.

Según *M03*, el padre de *N03* y *N06* estaba en casa recuperándose de una operación en la rodilla debido a un accidente laboral, situación que le ha producido perder el trabajo.

La opinión de *M03* en relación a la manera en que se sentía viviendo en Barcelona divergía en dos aspectos. Por un lado, *M03* consideraba estar mejor aquí por la educación de sus hijos y por los servicios y productos que “no eran muy caros”, como el internet o los ordenadores, a los que ellos podían tener acceso y en Bolivia no. Por el otro, al estar su marido desempleado, ella tenía que solventar los gastos familiares (el alquiler, comida, colegio, vestimenta). Su sueldo “no alcanzaba para nada” y estaba adquiriendo deudas por falta de pago de alquiler y de algunas cuotas en las escuelas de sus hijos. Ella decía que “se las vería negras” y que estaba solamente “sobreviviendo” ya que no podía tener un trabajo por la tarde debido a que nadie podía cuidar a sus hijos.

En algunos momentos, *M03* sintió que en el primer colegio a donde fueron sus hijos, no querían a *N07* porque ella “era depresiva” y porque sentía que no tenían apoyo, a pesar de que tenía familiares en Barcelona con quienes de vez en cuando convivía, sobre todo en verano. Aunque *M03* expresó ya no tener relación con ellos porque “le había dado la espalda” aun sabiendo que estaba necesitando de “apoyo”, sobre todo económico. También tiene unos compadres, los padres de *N02* y *N08*, con quienes convive más frecuentemente por ser sus vecinos.

Durante los fines de semana, *M03* comentó que a veces se quedaba con sus hijos en casa mirando películas.

Cuando *M03* habló de un posible retorno a Bolivia, aunque quería quedarse en Barcelona, sobre todo por sus hijos. Si volvía, consideraba que sería un “cambio total” para ellos porque en Barcelona estaban aprendiendo “todo lo que es de España” sin tener ningún conocimiento sobre Bolivia. Y, por eso motivo es que ella estaba buscando la manera de quedarse. Pero si le iba mal y “no tenía más opción”, le “dolería mucho” pero tendría que regresar a sus hijos “uno por uno” a Bolivia.

Al igual que en el caso de la familia de *N01*, en el momento en que se daba por finalizado este texto, se notificó que *M03* se había regresado a Bolivia con sus hijos, sin dar mayor detalle de los hechos.

Por otro lado, después de haber vivido cerca de siete años en Barcelona, *M03* expresó no leer catalán, pero sí entenderlo cuando lo hablan. Por eso, cuando quiere enterarse de algo que está escrito en catalán, recurre a sus hijos para que le traduzcan.

### 3.2.4 M04. TENER DEMASIADAS ACTIVIDADES.

Como se expresó en el apartado sobre el contexto migratorio, *M04* se sentía estresada al vivir en Barcelona, sobre todo porque se dedicaba al cuidado de sus hijas, a trabajar hasta las cinco de la tarde, así como a realizar las labores del hogar “sin parar” a descansar hasta las diez de la noche.

A pesar de que su marido le expresaba que le podía ayudar, ella no aceptaba ya que él tenía una jornada más larga de trabajo que empezaba a las seis de la mañana volviendo “muerto” a las ocho de la noche. Por eso, *M04* comentó que le daba pena que su marido hiciera actividades del hogar después de haber trabajado todo el día.

Los fines de semana, salen a los parques que están a los alrededores del barrio o a la playa, sobre todo en verano. Cuando van al parque, van a jugar básquet o acompañan a su marido viéndolo jugar fútbol. En invierno, no suelen salir mucho ya que “nada más dan ganas de encerrarse”.

*M04* quiere volver a Bolivia ya que no “termina de acostumbrarse” a Barcelona. Su plan es esperarse unos cuatro años más para ahorrar y poder establecer un comercio en su país, sitio que aun si llegaran sin dinero, “igual les esperaría un futuro”.

A sus 4 años de vivir en Barcelona, *M04* expresó comprender y leer el catalán, pero no hablarlo. Ella y su marido tomaron cursos de catalán en un centro cívico cerca de su casa y, cuando estudiaban, sus hijas les ayudaban y los corregían ya que “ellas sabían más que ellos”.

### 3.2.5 M05. TRABAJAR PARA VIVIR Y COMER.

*M05* expresó estar “muy contenta” viviendo en Barcelona, y agradecida porque, a pesar de tener contratos temporales y de tener horarios nocturnos, siempre había tenido trabajo en una residencia de ancianos. Desafortunadamente, no era el caso de su pareja, quien no tenía trabajo a raíz del fallecimiento del anciano que cuidó durante cinco años.

Ante la falta de empleo, juntos se dedicaron a vender empanadas y comida boliviana entre sus amigos y conocidos y, como su marido tenía moto, la iban a entregar a domicilio. Así, cubrían gastos de gas y comían “gratis” porque siempre les sobraba comida. Además, ella también encontró trabajo limpiando casas para complementar sus ingresos.

En lo que respecta a sus hijos, *M05* expresó “hacer lo que puede” con *N09* ya que trataba de estar “un ratito” con él, sobre todo los fines de semana. Entre semana era complicado ya que trabajaba por las noches, y tenía que dormir por lo menos dos horas durante el día para descansar.

Según *M05*, esta dinámica ya la conoce *N09* porque “sabe que la mama tiene que descansar o se cierra en el cuarto y ya él está jugando” solo.

A pesar de que el padre de *N09* estaba por la tarde en casa, *M05* expresó que el niño “estaba solo” porque el padre era “seco” con él. Así, *N09* “ha estado de mano en mano” al cuidado de los amigos y familiares que viven en Barcelona.

Cuando *M05* tenía tiempo, lo llevaba al parque para “distraerse”, a jugar pelota y para que “saliera” del ambiente de la casa.

En lo que respecta a su hija mayor, la enviaron a Bolivia debido a que en una ocasión “desapareció” durante algunos días de su casa por “estar con el novio”, quien creían que pertenecía a una banda latina, lo cual lo consideraron un acto de “libertinaje” que no podían permitir, aunado a que *N15* había dejado de ir a la escuela y se estaba juntando con amistades que eran “mala influencia” para ella. Cuando la encontraron, decidieron que lo mejor para su hija era volver a Bolivia para que continuara estudiando.

A pesar de que *N15* no quería volver y le rogó a su madre que no la enviara a su país de origen, *M05* se rehusó ya que era una decisión del padre, quien “estaba decepcionado” y no la quería volver a ver. Su comportamiento les estaba dando una “preocupación” más en lugar de que les “echara una mano” con el cuidado de *N09* y ella aprovechara la formación de peluquería que sus padres le pagaban como alternativa a su deseo de no seguir estudiando el bachillerato.

Así, de un día para otro, le hicieron empacar sus pertenencias, la llevaron a Madrid y de ahí partió a Bolivia. Este hecho, aunque *M05* expresó que le había dolido ya que tenía lejos a su hija, lo interpretaba como un evento necesario para que *N15* aprendiera a ser responsable.

Por su parte, cuando se hizo la entrevista, *M05* comentó que su pareja ya se había regresado a Bolivia y que ella tenía planeado volver a finales del 2011 ya que no podía solventar más los gastos del alquiler y la manutención de la familia.

*M05* prefería “probar suerte” en Bolivia que quedarse “trabajando para vivir y comer” en Barcelona. Además, si le iba mal en su país de origen, por tener la doble nacionalidad, *M05* podía volver a trabajar en Barcelona ya que en la residencia de ancianos, siempre le habían dicho que ahí “no le faltaría trabajo nunca”, por lo que su plan era “quedar bien” con sus jefes por si algún día tenía que recurrir a ellos.

Después de 8 años de vivir en Barcelona, *M05* expresó tener comprensión básica del catalán, pero no de expresión oral.

### **3.2.6 M06. TENER PAPELES YA NO ES GARANTÍA DE TENER TRABAJO.**

*M06* se encontraba desempleada hasta el momento en que se terminaron de recoger los datos de esta investigación, por lo que se dedicaba a las labores del hogar y a buscar empleo sin tener resultados favorables.

Recibía la ayuda del paro y con ese ingreso mantenía a sus hijos, a la par que estaba buscando otras alternativas como comercializar productos dietéticos.

Los fines de semana *M06* dejaba a *N05* y *N11* salir a jugar por el barrio, sobre todo a jugar fútbol, pero entre semana procuraba que no salieran ya que tenían que irse a dormir pronto porque al día siguiente debían despertarse temprano para ir a la escuela.

En algunas ocasiones, *M06* los llevaba a las reuniones con sus amigas, quienes son mujeres solteras y sin hijos, ya que ella “siempre los llevaba a donde fuera”.

*M06* pensaba volver a Bolivia porque “no estaba pasando por un buen momento” y comentaba que ya no servía tener “papeles” más que para recibir la ayuda del paro. Por tanto, si ella seguía sin trabajo, planeaba quedarse hasta finales del 2011 y regresar.

### **3.2.7 M07. SUELDO PARA VIVIR SIN PODER AHORRAR.**

*M07* estaba trabajando media jornada en el ramo de la hostelería en un horario de 10:00 a 14:00 o 16:00 hrs., lo cual le permitía llevar y recoger a su hijo del colegio, tener la tarde libre y estar con él. Durante todo el día, su marido se quedaba en casa ya que estaba desempleado.

*M07* comentaba que, como no tenían familiares en Barcelona, ella y su marido se ayudaban mutuamente para cuidar a su hijo ya que no podían pagar 300€ o 400€ a una persona que “ni siquiera sabrían cómo cuidaría” a *N12*. Fue por ese mismo motivo que durante el primer año y medio de vida de *N12*, ella no trabajó, quedándose en casa para criarlo.

Debido a que su marido continuaba desempleado, *M07* también planeaba regresar a Ecuador ya que en la actualidad “ni siquiera tenía la opción de ahorrar” y el sueldo de ella solamente les alcanzaba “para estar viviendo aquí” estando lejos de su familia. Desde su perspectiva, en estos momentos era mejor regresar ya que su esposo consideraba que debían aprovechar que estaban jóvenes para conseguir trabajo en Ecuador y establecerse ahí.

### **3.2.8 M08. SIN TENER OPORTUNIDAD DE TRABAJAR.**

*M08* consideraba que tener dos hijos pequeños no le permitía “tener la oportunidad” de trabajar y mejorar su situación familiar ya que, como no tenía ningún familiar que le apoyara cuidándolos, no podía buscar un empleo aunque tuviera intenciones de hacerlo.

Pero si trabajara, pagar a alguien o pagar una guardería para su hijo pequeño, así como el comedor de *N10* tampoco era una buena opción porque significaría tener más gasto que entrada de dinero. En algún momento, ella había intentado pedir la beca de comedor para *N10*, pero como “no los veían como familia numerosa”, no la había obtenido.

Aun así, *M08* no tenía planes de volver a Honduras, aunque “a veces le daban ganas de irse por la crisis”, pero cuando piensa que tiene hijos, cree que es mejor quedarse en Barcelona ya que las escuelas públicas son buenas y solamente se iría si “la echaran” de aquí. En alguna ocasión habló con su pareja sobre irse con sus hijos a Honduras y que él permaneciera trabajando en Barcelona enviándoles dinero para su manutención, el cual les rendiría más ahí. Pero no tomaron esa decisión ya que ella quiere permanecer al lado del padre de sus hijos.

Comentó que si en algún momento regresaría a Honduras, no sería pagando alquiler sino teniendo una casa propia.

*M08* expresó no tener dominio del catalán a pesar de que su pareja le insiste en que tiene que aprender y de que ella es consciente que le puede servir para conseguir un trabajo cuidando ancianos o para apoyar a su hija en sus estudios. Pero el idioma se le hace “complicado” y, aunque le continuaran diciendo que aprenda, “es inútil” porque no lo haría.

### 3.2.9 M09. SALIR ADELANTE.

La experiencia de vida de *M09* en Barcelona, al salir de la prisión, fue compleja ya que tenía un permiso de salida que la condicionaba a permanecer en Madrid. A pesar de esto, *M09* se dio a la fuga y se instaló en Barcelona escapando durante siete años de la policía y viviendo en la ilegalidad. Seis meses antes de hacerle la entrevista (diciembre 2010) *M09* había liberado finalmente su condena, después de haber sido aprehendida en su domicilio de Barcelona y estar unos meses más en prisión. Así, ella “salió con ganas de salir adelante”, “de poder hacer cosas” y dedicarse a su hija, quien había sido “lo mejor que le había pasado en este país”.

*M09* decía que ya podía ir por la calle “con la frente en alto” porque ya era libre y con una vida “totalmente diferente” gracias a que tenía a *N13* y a su pareja, quien tenía trabajo y “le iba bien”.

Ella, por su parte, también trabajaba limpiando casas y, con el sueldo que ganaba, ayudaba económicamente a sus hijos que estaban en Colombia. También, *M09* procuraba no “descuidarlos”, por lo que se contactaba por internet con ellos para hablar y animarlos a seguir estudiando. Con sus dos hijos varones, ella comentó tener una buena relación, pero no con su hija ya que “no le había sentado bien” que su madre tuviera a *N13*, sentimiento que *M09* “le respeta dejando al tiempo que su relación mejorara”.

Aunque *M09* tiene en total cuatro hijos, expresó tener la sensación de tener solamente una hija, *N13*, ya que era con la que estaba día a día, con quien quiere disfrutar y hacer lo que no pudo con sus otros tres hijos. A ellos no los crió y, por no contar con el apoyo de la abuela, crecieron al cuidado de varios familiares.

Por su parte, su pareja tiene la misma situación de procurar por los hijos que dejó en Ecuador enviándoles mensualmente una remesa de 400€. Además, él era el que solventaba la mayor parte de los gastos familiares en Barcelona, siendo *M09* la encargada de administrar el dinero ya que ella tenía la tarjeta de débito donde le depositaban su salario.

Los planes de *M09* eran buscar otro piso más grande en otro barrio ya que *M13* estaba creciendo y necesitaba tener su propio espacio.

*M09* expresó querer permanecer en Barcelona después de toda su experiencia de prisión ya que estaba experimentando cambios favorables en su vida a raíz del nacimiento de *N13*, a quien la considera “su razón de ser y motivación” de tener una mejor vida. Comentó que,



cuando su situación legal se normalizara, trataría de ir una o dos veces por año a Colombia solamente a visitar a su familia e hijos.

**3.2.10 SITUACIÓN ACTUAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS.**

La información que aquí se presenta proviene del grupo focal que se realizó con los niños, así como de las notas del diario de campo en relación a las conversaciones informales que se realizaban con los niños durante las horas de patio y clase.

En dicha información predominan las enunciaciones sobre las **actividades extraescolares** que suelen hacer en Barcelona, así como su perspectiva de **retorno**, predominando las motivaciones de querer volver a su país de origen porque ahí se encuentra su familia, bajo la coralidad de la voz de las madres.

Con la finalidad de guiar al lector en la identificación de los niños, a continuación se vuelven a presentar los códigos que se les asignaron y algunos de sus datos.

Participantes	Códigos	Edad	Grado escolar	Hijo (a) de
Niños	N01. Niña	8 años	3º primaria	M02-P02
	N02. Niña	12 años	6º primaria	M04
	N03. Niña	9 años	4º primaria	M03
	N04. Niño	9 años	4º primaria	M01
	N05. Niño	11 años	5º primaria	M06
Entrevistadores	EN_A. EN_F. EN_AN.			

Tabla 11. Guía de códigos de los participantes del grupo focal de niños

En lo que respecta a las actividades extraescolares, los niños se refirieron a lo que les gustaba hacer en Barcelona, lo que les gustaba de la ciudad o lo que hacían en casa. Cada uno tenía sus propias preferencias y algunos tenían responsabilidades más allá de estudiar:

- ❖ *N01* expresó que no le gustaba nada de la ciudad y que le gustaba dibujar y salir al parque con su hermano y su madre. En casa, le gustaba usar el ordenador y jugar con su hermano. A veces, su madre la dejaba ir sola a comprar el pan.
- ❖ *N02* le gustaba la ropa, salir a pasear, ir a la piscina y jugar baloncesto, pero expresó no gustarle nada de Barcelona ni del barrio. Por lo regular no salía sola a calle o con sus amigas del colegio porque sus padres no la dejaban, pero se comunicaba con ellas a través del chat. Ella era la encargada de esperar a su hermana menor (*N08*) a la salida del colegio para volver juntas a casa y también procuraba que, a la hora de la entrada *N08* no se separara de ella hasta que abrieran las puertas del colegio. Durante

la observación participante, se apreció que *N02* tomaba de la mano a *N08* para mantenerla al lado de ella, siempre colocándose a un costado de la puerta del colegio. Si *N08* se soltaba, ella la volvía a tomar de la mano.

- ❖ *N03* decía que la gente le aburría, sobre todo su familia ya que no les entendía. Le gustaba jugar e ir al Forum o a la Rambla Prim y expresó que a veces salía a jugar con una compañera de aula de Pakistán, ya que era su vecina. *N04* también era su vecino de bloque, pero como él no salía, nunca jugaban. Sus padres la dejaban salir a jugar sola al parque.

*N03* pronto haría la primera comunión, por eso cada martes no volvía al colegio en el horario de la tarde (15:00-16:30 hrs) ya que era cuando iba a la iglesia a tomar sus clases de catecismo. *N03* también se dedicaba a llevar y recoger a su hermana menor (*N06*) al colegio cuando ninguno de sus padres podía, lo cual era frecuente. En un par de ocasiones, *N03* me expresó tener dolor de cabeza cuando estaba haciendo observaciones en su aula, a lo cual le sugería tomarse una pastilla o descansar cuando llegara a su casa. Ella me respondía que no podría porque tenía que encargarse de hacer algunas labores del hogar, como por ejemplo, hacer limpieza.

- ❖ *N04* le gustaba jugar Play Station e ir a nadar a las piscinas que se ubican en el Forum. Después del horario escolar, normalmente no salía de su casa porque “no lo dejaban”.
- ❖ *N05* le gustaba salir al campo a jugar fútbol, al centro comercial Diagonal Mar e ir al campo del Barça. También asistía a la iglesia, en donde había conocido a una niña que era su novia, expresándome que estaba enamorado de ella. *N05* salía regularmente a la calle con su hermano y con los amigos que compartían.

A excepción de *N05* y *N03*, ninguno de ellos expresó salir a jugar con sus amigos o ir a la casa de uno de ellos o invitarlos a su casa a convivir. Esto se debe a que los padres no permiten que sus hijos salgan mucho por el barrio debido a los peligros que se pueden encontrar al comenzar a vincularse con niños gitanos o pakistaníes, como se ahondará en el siguiente capítulo. En las argumentaciones de algunos niños, la prohibición de salir a la calle se debía a que **sus padres eran protectores** sin remitirse en ningún momento a las razones que les daban. Esta discusión salió a colación gracias al comentario de *N01* sobre que ella iba sola a comprar el pan y que, como se apreciará, dicho comentario se interpretó como el permiso de los padres para salir a la calle:

*N01*. [...] A veces me voy a comprar yo sola pan.

((Risas de FGN\_ *N03*))

ENT\_A. ¿Te dejan ir ya sola a comprar el pan?

*N01*. ((Asienta con la cabeza.))

*N05*. A mí también.

*N02*. A mí no.

ENT\_A. ¿No?

*N02*. Son muy protectores mis padres.

*N01*. Los míos también.

[...]

ENT\_A. ¿Por qué no te dejan salir? Pero, ¿Qué te dicen? “No salgas sola”, o “no te dejen salir porque...”

N02. No, se supone que no. No quieren que salga.

N03. Yo les digo “¿Puedo salir por ahí”. Y me dicen “vale”.

ENT\_A. Pero, ¿Sales sola?

N02. No, por ejemplo, yo les puedo decir “¿Puedo salir al parque?” Y se ponen a decir “No, sola no”.

ENT\_A. ¿Ni con amigas, por ejemplo?

N02. Es que a mis amigas tampoco las dejan salir. ((Se sonríe))

ENT\_A. ¡Ah!, ¿no?

N02. ((Mueve la cabeza negativamente))

[...]

N03. A mí al parque y a la casa de un amigo.

ENT\_A. Pero, sales sola. ¿Sí te dejan salir sola?

N03. ((Asienta con la cabeza))

ENT\_A. Y, ¿a ustedes les dejan salir solos? ((Dirigiéndose a N04 y a N05))

N05. [Asienta con la cabeza] A mí, sí.

ENT\_A. ¿A ti no? ((Dirigiéndose a N04.))

N03. A él, no.

[Risas]

N04. ((Mueve la cabeza negativamente))

ENT\_A. Más o menos es como la... Como los padres de N02, que no te dejan salir solo.

N04. ((Mueve la cabeza negativamente))

N03. Son protectores.

ENT\_A. O sea, si tú quieres salir, pues ¿van contigo? ¿O qué?

N04. Yo no salgo.

((Risas))

N02. ¿Qué? ¿Te quedas todo el día en casa?

ENT\_A. ¿Por qué?

N04. ((Asienta con la cabeza dando la razón a la pregunta de N02))

N01. ¿No vienes ni al cole?

N04. ¡Al cole sí!

ENT\_A. No, ¿pero al cole lo vienen a dejar también, y te vienen a recoger?

N03. Yo me vengo sola.

N04. Me vengo solo.

ENT\_A. ¿En la mañana?

N05. ¡Pero te ve tu madre!

[...]

N03. No quiere que te reveles, ¡qué feo que es uno!

Fragmento 1. Grupo Focal niños.

Línea 860-909 Atlas-Ti

En el caso de *N04* no emite ninguna opinión acerca de los motivos por los que sus padres no lo dejan salir solo, simplemente afirma el hecho de no salir como algo determinante, sin responder tampoco ante las interpretaciones de su compañera *N03* sobre sus padres calificándolos de protectores y actuando para que no se revele.

En lo que se refiere al **retorno**, *N01* y *N03* en algunas ocasiones<sup>31</sup> me comentaron los planes que sus padres tenían de volver a Bolivia, proveyéndome de información que no coincidía con

---

<sup>31</sup> Comentarios registrados en el diario de campo. *N01*: líneas 375-379, Atlas-Ti. *N03*: línea 963 y 122-1224, Atlas-Ti.

lo que sus madres me habían dicho en la entrevista. Estos datos se consideran importantes ya que no solamente refleja la voz de los padres en las enunciaciones de las niñas, sino que también está la interpretación de ellas sobre los planes familiares de retorno. Dichas enunciaciones les son relevantes ya que sin hacerles preguntas al respecto, ellas iniciaban la conversación con este tema.

Así, *N01* decía que sus padres le habían dicho que cuando cumpliera 10 años, se regresarían a Bolivia ya que ahí “tenían a su familia y amigos.” Mientras que *N03* comentaba que ella se iría dentro de tres años a Bolivia. Aunque días más tarde, me dijo que sus padres le dijeron que pronto o se irían a Murcia, Bilbao o Bolivia. Los dos primeros sitios eran una opción de estancia ya que ahí tenía tíos y primos. Le pregunté qué prefería ella y decía que Bolivia porque ahí era a donde tenía a toda su familia.

En el grupo focal todos coincidieron en el deseo de volver a Bolivia, principalmente para reunirse con su familia, y porque ahí tienen “a sus primos” (*N01*, *N05*). *N05* y *N03* dieron algunas otras opiniones particulares al respecto. *N05* mencionó que por la crisis ya no le gustaría permanecer en Barcelona y porque en Bolivia se está más tranquilo, aquí se aburría. Por su parte, *N03* también argumentó que quería volver porque “Bolivia era más grande que España”.

Cuando se les hizo la misma pregunta, pero dirigida a saber lo que dicen sus padres sobre el retorno a Bolivia, todos volvieron a referirse a que ahí estaba su familia, además de algunas otras razones que se enuncian en el siguiente fragmento:

ENT\_F. ¿Cuáles son las razones porque quieren volver sus papás?

*N01*. Porque allá hay la familia.

ENT\_F. ¿Sólo por eso quieren volver?

*N01* y *N03*. Sí.

*N01*. Y porque allá es más divertido que aquí.

*N03*. Y porque también se puede hacer algo nuevo.

*N01*. Y porque vamos a recordar lo que hemos olvidado.

ENT\_A. ¿Qué se han olvidado de todo?

*N04*. Todo lo de Bolivia.

*N03*. Yo no.

ENT\_A. Y tus, y tus papás también te dicen “así recordarás”... [Se dirige a *FGN\_N04*]

[Algunos se ríen]

ENT\_A. “Así recordarás todo”

*N04*. Yo sí me... Yo no me acuerdo de nada, pero las comidas sí.

Fragmento 2. Grupo focal niños

Líneas 540-553 Atlas-Ti

Así, se observa la corralidad del discurso de las madres en voz de los niños, así como la voz personal al atribuir al retorno un carácter divertido (*N01*) o novedoso (*N03*).

### 3.3 CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

En el apartado 3.1 y 3.2, se describieron aspectos relacionados con el proceso migratorio y la situación actual de la vida de las familias en Barcelona, en los cuales se pueden entrever elementos relacionados con tres cambios en las prácticas socioculturales que las madres han experimentado en su vida, a saber:

- ❖ **Falta de apoyo de las redes familiares** (todas las madres)
- ❖ **Dinámica laboral** (*M01, M02-P02, M03, M04 y M05*)
- ❖ Sensación de **pérdida de autoridad parental** (*M01, M02-P02, M05*).

El objetivo de este apartado es evidenciar y explicar con mayor detalle estos cambios, así como establecer sus interrelaciones, distinguiendo que también hay algunas opiniones divergentes al respecto por parte de algunas madres.

Las madres distinguieron un cambio relevante en sus prácticas cotidianas debido a **la falta de apoyo familiar**, principalmente porque las que tenían familiares en Barcelona, los percibían más individualistas por **procurar únicamente por su propia familia nuclear**, por resolver sus propios problemas y por dedicarse a trabajar **sin ayudar a la familia extensa**. Mientras que las que no la tenían en Barcelona, la echaban de menos ya que si estuvieran aquí, **les ayudaría en el cuidado de sus hijos** mientras ellas trabajarían o serían **un apoyo económico** cuando lo necesitaran. Esta apreciación puede ser interpretada como esa evocación de las tradiciones de prácticas que eran usadas por las familias remitiéndose a una versión imaginada o pasada sobre la forma de vida que tenían en origen (Hedegaard, 2011), y que creían se reproduciría en destino. Pero esta versión posiblemente ya no sea como ellos la recuerdan o se trate de una versión idealizada de lo que les gustaría tener en su situación de inmigración.

Estas tres situaciones hacen que las madres conciban que en Barcelona sus prácticas familiares cotidianas hayan cambiado transitando de una dinámica de apoyo de la familia extensa (comunitarias en palabras de Greenfield & Suzuki, 1998) a una dinámica individualista que hace que la responsabilidad del hogar recaiga solamente en ellas cuando su pareja tampoco les ayuda (*M03, M04, M05, M06*) o de ellas y sus parejas (*M01, M02, M07, M09*). Esto se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Aquí, me las voy a ver, NEGRAS, pero negras. No tengo con quién dejar a los niños, uno. Si tengo otro trabajo por la tarde, yo no puedo cogerlo. ¿No? Porque los niños, ¿quién me los va a ver por la tarde? En cambio allá, si cojo un trabajo de 8 a 8, pues mi madre, mi hermano, mi hermana, mi tía. O:: o:: o mi propio:: o::: el vecino. O sea, hay más posibilidad y que tienen allá alrededor de ellos. En cambio aquí, yo estoy sola. Realmente tengo yo familia, pero ya es, es:: es un mundo aparte. Con decirle que ni nos hablamos desde el otro año. Desde el año pasado no nos hablamos, no nos hablamos por teléfono, ni yo le hablo.

Fragmento 3. Entrevista M03  
Línea 52 Atlas-ti

Y aquí, aquí la gente cambia. Aquí la gente no va como en su país, como aquí. Si allá te daban la mano, aquí no te la dan. [...] Aquí seguro que no.

Fragmento 4. Entrevista M02-P02  
Línea 713-715 Atlas-Ti

Ya, en cambio allá nosotros, o sea que sí. Aquí porque no tienes nadie, ni mamá, ni papá, ni hermanos que te ayuden a recogerlo o a verlo [al hijo]. En cambio allí sí. Entonces dices, bueno, si estás trabajando y no puedes recogerlo a la una o a las doce que sale, está el papá, la mamá o la hermana o el primo, o el tío, cualquiera lo recoge. Sí. Esa es otra diferencia.

Fragmento 5. Entrevista M07  
Línea 201 Atlas-Ti

Esta falta de apoyo de redes familiares en Barcelona, algunas lo resuelven recurriendo a la red de amistades que han creado en Barcelona, como es el caso de la amistad entre *M08* y *M09*. Ellas se ayudan mutuamente, sobre todo cuando alguna no puede recoger a su hija, la otra que se encarga de hacerlo. O, en el caso de *M05* que recurre a los amigos para que le cuiden a *N09* cuando ella está trabajando, aunque a veces tiene que pagarles por la ayuda. El resto de las madres, no expresó tener alguna red social cercana en el barrio.

En lo que respecta a la **dinámica laboral**, el discurso de *M03*, *M04* y *M05* apunta a tener un **aumento de actividades** ya que el trabajo se ha sumado a las tareas de la crianza de sus hijos y ser amas de casa, aunado a que expresaron no recibir ayuda de sus parejas en las actividades del hogar por distintos motivos.

*M03* y *M05* coinciden en haber tenido que hacerse cargo de la manutención de la familia a causa de la situación de desempleo de sus parejas. Aunado al proceso de separación de su marido, *M03* se definía como una madre “soltera” que tenía que criar y mantener a sus hijos, pagar las deudas del alquiler y del colegio.

Mientras que *M05*, cuando su marido perdió el trabajo, tuvo que encontrar otro empleo limpiando casas para complementar el ingreso que obtenía al trabajar en la residencia de ancianos en horario nocturno. Así, en total tenía tres trabajos, si se toma en cuenta la venta de comida ecuatoriana. Esta situación más la falta de apoyo de su marido en el cuidado de su hijo, la ponían en una posición de ser responsable total de su hogar.

En el caso de *M04*, su cambio de prácticas radicó en la intensificación de sus actividades en Barcelona debido a que su marido no la ayudaba porque tenía largas jornadas laborales, mientras que en Bolivia, solamente era ama de casa. Dicho cambio lo describió de esta forma:

Bajo en las mañanas a dejar a las niñas al colegio, y luego me voy a trabajar hasta las cinco. Vuelvo directo a recoger a las niñas, bajo a comprar para hacer la cena. Llego, es que no se para. [...] Hay que estar pendiente de la ropa, las niñas, la casa, una cosa. Es que a las 10 de la noche recién apenas me estoy echando desde las 7 de la mañana. [...] Y eso me dice la doctora, puede ser [el estrés] que es el ritmo de vida que no estoy acostumbrada a lo que hacía allá y a lo que hago aquí.

Fragmento 6. Entrevista *M04*.  
Línea 110-116 Atlas-ti

Al final, *M04* termina teniendo una jornada laboral más ardua que su marido, considerando que la tarea de ama de casa también es un trabajo.

Por su parte, la perspectiva sobre el cambio de la dinámica laboral es descrita por *M02* y *P02* como una actividad esclavizante, situación que no percibían en Bolivia, como se puede leer en el siguiente fragmento:

P02. Diferencia, mucha. Porque allá en... No es tanto trabajar y trabajar y no vivir la vida. Mh. O sea, ahí se trabaja pero se disfruta también. En fin.  
ENT. Aquí, aquí sienten ustedes más, que es más de estar trabajo, trabajo, trabajo.  
P02. Más trabajando.  
M02. Sí, o sea, aquí se es, como se dice, uno es esclavo del trabajo. Así.  
ENT. Mh.  
(segundos de silencio)  
M02. Aquí es esclavo, uno, del trabajo. O sea no puede uno decir, eh, me gusta trabajar porque me gusta y hago lo que me gusta. No.  
ENT. Claro.  
M02. Aquí tra...((no termina la palabra)) Se trabaja porque hay que trabajar.

Fragmento 7. Entrevista M02-P02  
Línea 016-026 Atlas-Ti

*M01*, después de haber experimentado un inicio difícil en su introducción a la vida laboral en Barcelona<sup>32</sup>, a diferencia de la perspectiva estresante y esclavizante de *M04* y *M02-P02*, consideraba que este cambio para ella era positivo ya que ganaba dinero, no como en Bolivia donde siendo empleada “no se gana, ni pa’ comer”. Para ella, era favorable que tanto su marido como ella estuvieran trabajando ya que, sus ingresos les permitían “darse sus gustos”, los cuales redundaban en la cobertura de sus necesidades básicas, como la alimentación.

Otro cambio de prácticas cotidianas en el seno familiar, se refiere a la impresión que tienen las madres de **pérdida de autoridad sobre sus hijos**, que para *M01* produciría **falta de respeto a los padres o a los mayores**, lo cual no puede reprenderse pegándoles a los hijos porque, en el contexto de vida en Barcelona, eso significa maltratarlos:

Porque, a veces, él en broma dice, ¿no? Porque aquí no se les puede dar [pegarles] ni nada a los niños y tal. Porque es maltrato y no sé qué y no sé cuánto. Bueno. Y le digo, yo, me dice... Pero a veces él, se quiere pasar y tal. Yo le digo, no. No me grités, ni me hablés feo porque yo no soy tu hermana, soy tu madre, en primer lugar. Así que, por ahí nomás, te moderás. Le digo, porque a veces ellos se pasan igual quieren contestarle a uno, gritarle. Entonces, le digo, yo no soy de aquí, ni vivo, yo no soy de aquí, soy de Bolivia. Entonces, no me enojés porque yo te doy, -le digo. No, -me dice- que yo te saco roja la maltratadora.

Fragmento 8. Entrevista M01  
Línea 357 Atlas-Ti

---

<sup>32</sup> Ver apartado 2.1 M01: Reunirse con su marido y encontrar trabajo.

*M01* y *M02-P02* coinciden que esa falta de respeto en la relación niño-adulto en Barcelona, procuran no promoverla en casa ya que proceden de otro sitio en donde se promueve el respeto a los mayores. *M02-P02* ubican esta falta de respeto en el uso del lenguaje<sup>33</sup> que los niños emplean para relacionarse con sus mayores:

*M02*. Tratamos de ambientarla lo más que esté como allá. Como, claro, ella ha sido... Chiquitita se ha venido aquí.

ENT. Sí.

*M02*. Y de aquí, claro, ya, ya se ha ambientado, sabe las cosas de aquí, todo, ¿no? Pero de allá, no. No tiene muchos recuerdos. Bueno, no tiene recuerdos.

*P02*. Nada.

ENT. Nada.

*M02*. <No tiene> De pequeña, no tiene recuerdos. Y nosotros la vamos, por lo menos, ambientando a lo que es allá porque sabemos que vamos a volver allá. Y ella sí o sí va a estar allá.

ENT. Claro.

*M02*. Hay cosas que aquí las malas palabras, se dicen así no más. Y allá es una mala palabra, te dan en la boca. No es, no es bienvenida.

Fragmento 9. Entrevista *M02-P02*

Líneas 368-377 Atlas-Ti

*M05*, al ser la única madre que trajo a su hija adolescente a Barcelona, detecta esa pérdida de autoridad en el “libertinaje” y las malas compañías que tienen los jóvenes, además de que aquí se hacen mayores de edad a los 18 años, cuando en Bolivia es a los 21 años:

[...] [Ahí], tenemos más control como padres, mh... ((se queda callada)) No hay esa libertad, ese libertinaje que, que hay aquí, digamos. Aquí como que no te digo que ella quería ya estar suelta de nosotros. Que no quería ya depender, que quería ya depender de ella, trabajar y eso.

Fragmento 10. Entrevista *M05*

Línea 277 Atlas-Ti

*M05* argumentaba que los jóvenes, al estar aquí, cambian de mentalidad y se hacen rebeldes con los padres, opinión que ninguna otra madre compartió debido a que sus hijos aun no entran en la adolescencia y que tampoco se ahondará en esta tesis debido a que estos datos no entran en los objetivos ni en el rango de edad de los niños, sujetos de la investigación.

---

<sup>33</sup> Este uso del lenguaje empleado por los niños para relacionarse con los mayores también se tratará en el apartado de “Sobre la escuela y su entorno” en donde las madres detectan una falta de respeto a los profesores al tutearlos y no hablarles de “usted”.



## REFLEXIONES

Como se pudo apreciar en este apartado, las formas de vivir, pensar y sentir de las madres impregnan de características particulares sus experiencias de vida en Barcelona, coincidiendo en algunos elementos de sus dinámicas y situaciones familiares migratorias.

Así, todas las madres coinciden con que una de sus motivaciones para emigrar de sus países de origen están relacionadas con la búsqueda de una vida mejor, lo cual para seis de las madres (66%) significaba encontrar trabajo, mientras que del otro 34% las motivaciones variaban: conocer España, reunirse con el marido y ganar dinero fácil.

Para ellas, la entrada a España ha sido relativamente fácil en el sentido de que todas ingresaron legalmente en calidad de turistas durante la década del 2000, a excepción de *M09* que arribó en el año 1995. Después de tres meses de estancia, esa legalidad se transformó en una condición de ilegalidad que, poco a poco, algunas (*M05*, *M06*) comentaron haber ido regularizando.

En la revisión de los expedientes de sus hijos que el colegio me proveyó, todas las madres presentaron su pasaporte como identificación oficial y las parejas de *M01*, *M07*, *M09*, y *M07*, presentaron permiso de trabajo. Este dato remite a la posibilidad de que el 78% de las madres continúe siendo indocumentada, situación que solamente *M01* afirmó tener.

Bajo esta misma ilegalidad, *M01*, *M02*, *M03*, *M04*, *M05* y *M06* reagruparon a sus hijos.

La entrada a España y la motivación de migrar también fue influida por las redes de relaciones<sup>34</sup> que ya tenían cinco de las familias (*M01*, *M02*, *M04*, *M07*, *M08*) en destino, quienes les proveyeron información sobre cómo, cuándo y a dónde llegar en destino, así como apoyo económico para cubrir los gastos del viaje.

En el caso de *M03*, *M05*, *M06* no reportaron tener ninguna red de relaciones que les diera soporte en su proceso migratorio. Si bien *M06* no comentó haber conocido a nadie en destino ni “saber exactamente dónde se ubicaba España en el mapa”, solamente expresó que decidió venirse por influencia de sus compadres, quienes le comentaban que ahí había trabajo. El único elemento que ella mencionó sobre alguna ayuda para emigrar, fue el préstamo que le hicieron para solventar los gastos de su viaje y el de sus hijos. Por su parte, *M09* expresó contar con una red de relaciones que, teóricamente, le harían llegar a España, entregar la droga transportada y recibir su pago por este trabajo. Red en la que ella confió pero que, al final, “la chivateo” cuando la aprehendieron al entrar al estado español.

---

<sup>34</sup> Algunos investigadores se refieren a estas redes con el término “cadenas migratorias”, con el cual se refieren a los soportes que los emigrantes tienen para lograr llegar a su destino. Estos consisten en la provisión de información sobre el trayecto migratorio, ayuda económica para el viaje, así como asistencia, predominantemente de los familiares, para instalarse en destino (Reher, Requena & Rosero-Bixby, 2009)

De la misma forma, los sujetos de estudio siguen manteniendo la característica de los inmigrantes americanos en Cataluña al poseer estudios a nivel medio y medio superior, a excepción de la familia de *N05*, quienes tienen la escolaridad básica y el padre de *N09*, quien tiene estudios a nivel licenciatura.

Otro elemento relevante que se destaca en este estudio, es la reafirmación de la caracterización femenina del proyecto migratorio hispanoamericano (Marre & Gaggiotti, 2004; Pedone, 2003, 2006), que en este caso corresponde a un 66% de las madres como iniciadoras del proyecto migratorio.

Si analizamos los casos del otro 34% en que las parejas fueron las que iniciaron el proceso migratorio, finalmente también se remiten al predominio femenino por preservar las intenciones de establecerse en otro país. Dos de estos (*M01* y *M04*) corresponden a la llegada de la mujer para brindar apoyo económico o moral a sus maridos, el cual era viable a gracias a la mayor demanda de mano de obra femenina en las grandes ciudades españolas (Aragón, et. al., 2010, Marre & Gaggiotti, 2004, Nash & Marre,s/f).

En el estudio de Marre & Gaggiotti (2004) se atribuye la razón del fenómeno migratorio predominantemente femenino al hecho de que en Hispanoamérica había una gran cantidad de familias monoparentales que tiene a la mujer como jefa de hogar. Este no fue el caso de nuestras participantes ya que en el momento de emigrar, cinco de ellas vivían en pareja (unión libre o matrimonio), dos de ellas estaban solteras y otras dos usaron su proceso migratorio como una forma de separarse de sus parejas.

Si extendemos nuestra mirada e indagamos en el caso de cada una de las madres, podemos apreciar que, si bien no eran las jefas de hogar en origen, en Barcelona el 66% de las madres expresó estar haciéndose cargo de la mayoría de las responsabilidades familiares (alquiler, alimentación, escuela, cuidado de los hijos y de la casa). Debido a la situación de desempleo que el 33% de los padres tenía. Aunado a esto, la mayoría de las familias mantenían una práctica familiar tradicionalista en la que el rol del padre era únicamente de proveedor del sostén económico, por lo que escasamente eran apoyadas por los padres en la crianza de sus hijos. Esto las ha hecho **convertirse en jefas del hogar**, tanto como proveedoras económicas, como responsables de la crianza de sus hijos y el cuidado de la casa.

Así, se puede apreciar que para el 66% de las madres (*M01*, *M03*, *M04*, *M05*, *M06*, *M07*), sus **prácticas sociales se han reconfigurado y/o extendido** debido a la influencia de la situación de crisis laboral y económica que ha sufrido España y que se ha agravado a partir del 2008 pero que ya estaba latente desde su llegada a principios del XXI (El País, 2009). Las descripciones de las madres (*M03*, *M05*, *M07*) se remiten a la pérdida de empleo de sus parejas, quienes estaban insertos en el sector de la construcción o de baja calificación, los cuales han sido los más afectados por la crisis.

Si tomamos esta situación de falta de ingresos económicos a la falta de apoyo de redes familiares en Barcelona, así como a la falta de apoyo del hombre en el hogar propia de su

dinámica de familia nuclear, se puede dimensionar dicha reconfiguración de las prácticas familiares y laborales de las madres.

Algunas de ellas han transitado de ser amas de casa en origen a insertarse en el campo laboral (*M01, M02, M04, M06*). Otras trabajando y cooperando conjuntamente con sus parejas en el sustento familiar (*M01, M02, M04, M09*) y otras transformándose de cooperadoras a ser el único sustento familiar (*M03, M05, M06, M07*), siendo *M08* la única que es ama de casa, pero mostrando intenciones de querer trabajar para apoyar en la economía familiar.

Algunas, como *M01* y *M06* lo notan en el hecho de verse como mujeres trabajadoras, de ahí que *M06* haya deseado volver a Barcelona para trabajar, tener sus propios ingresos y no ser sólo ama de casa, como le sucedió al regresar a Bolivia. Las madres que han experimentado un incremento en sus participaciones o ser el único sustento familiar, no expresaron ninguna necesidad de que sus parejas o los padres de sus hijos también reconfiguraran sus participaciones en las prácticas familiares. Esto se puede interpretar como una asunción de las madres sobre los roles que tradicionalmente se han asignado a los padres concibiéndolos bajo una tarea única de proveedores, por lo que no se cuestionan sobre el cambio de participaciones que podrían tener en el seno familiar.

Por otro lado, como lo afirma Terrén y Carrasco (2007), el traslado migratoria implica una toma de conciencia de las dificultades de la crianza de los hijos ya que significa hacerlo en un entorno distinto “[...] cuando hay por lo general poco tiempo para procesar moral y psicológicamente realidades nuevas y a menudo inesperadas” (pp. 20). Situación que se evidencia en la falta de apoyo de redes familiares, que en origen era una práctica familiares común, y que remite a que ese apoyo significa compartir con la familia extensa la crianza y el cuidado de los hijos si la mujer trabaja<sup>35</sup>(Mejía-Arauz, 2006). Esta situación de **transitar de una práctica familiar extensa a otra práctica familiar nuclear** tiene sus efectos en la socialización de los hijos en la localidad de destino ya que como lo reitera Mejía-Arauz, cuando solamente la madre u otro adulto se encarga del cuidado del niño, es común que el niño interactúe con los algunos de los miembros de su familia nuclear, pero sin tener mayores oportunidades diarias de participar en otros grupos, con otros adultos o con otros niños, lo cual se apreciará con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Con todo lo tratado anteriormente, se aprecia que esa intención de mejorar, de superarse y, en resumen, de obtener bienestar familiar al emigrar, no ha sido del todo satisfecha por la mayoría de las madres (78%). De ahí sus intenciones de retorno, de preferir estar allá con la familia y reinsertarse laboralmente en sus localidades de origen, que quedarse en Barcelona “sobreviviendo”, “trabajando para comer y vivir” o sin tener la opción de “ahorrar”.

Esta situación deja de coincidir con los resultados de varias investigaciones realizadas desde distintas aproximaciones teóricas, localidades y grupos culturales (Carrasco, 2004; Ogbu, 1990,

---

<sup>35</sup> Dichas dinámicas familiares se insertan en lo que varias investigaciones definen como costumbres de comunidades culturales latinoamericanas donde es común que la familia extensa atienda a los niños pequeños aparte de los padres.

1998; Suárez-Orozco & Suárez Orozco, 2003; Terrén & Carrasco, 2007), que interpretaban que las familias inmigrantes percibían las barreras económicas, políticas y sociales como problemas más o menos temporales que serían superados con un trabajo laboral arduo en destino, o que serían tolerables y preferibles a los que dejaron en origen, sobre todo en el caso de las primeras generaciones de inmigrantes. La situación, por lo menos en el caso de estas familias, se está reinvertiendo si tomamos en cuenta las últimas estadísticas publicadas por el INE sobre la disminución del número de extranjeros en España durante el año 2011 (-0,7%), que entre 2011 y 2012, el descenso de dicha población se centró más en Ecuador (-54.330), Colombia (-28.506) y Bolivia (-14.374).

El éxito de las personas que migran de sus localidades de origen ya no lo centran en la educación y en el esfuerzo laboral dentro del contexto español actual, lo cual deja de coincidir con las investigaciones antes mencionadas y específicamente con este patrón de creencias positivas con que Ogbu (1990, 1998) caracterizaba a algunas minorías involuntarias inmigrantes. Las perspectivas de las madres en esta investigación se han virado negativas en el momento de crisis y desempleo que impera en el estado español. Estas circunstancias y sus efectos en sus propias vidas así como la manera en que los tratan de afrontar, nos permiten ver que estas generalidades sobre las motivaciones de emigrar y los deseos de permanecer en destino se rompen y cambian saliéndose de los parámetros estáticos de la voluntariedad o involuntariedad de introducirse a una sociedad.

Por lo que respecta a los hijos, estos cambios de prácticas socioculturales no los perciben, sino solamente los viven como las practicas de su dinámica familiar actual, ya que, como afirma Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2003) los hijos de inmigrantes que llegaron pequeños no tienen el mismo marco de referencia definido con el que evaluar su situación actual.

Aunque estos autores afirmen que los hijos ya no utilizan el patrón de sus padres y aplican los estilos de vida de la nueva sociedad, esto no se detecta en el caso de los niños sujetos de estudio ya que en su discurso (ver fragmento 2) y en sus actuaciones se refleja la reproducción y asimilación de la voz de sus padres respecto a los parámetros de interacción con los otros y con su entorno.

Un ejemplo se aprecia en las enunciaciones de los deseos de los niños de volver a sus orígenes porque “ahí está su familia”, coincidiendo con la misma motivación de las madres. O que en voz de *N01* los padres le decían que había que volver “para recordar lo que han olvidado”, afirmación que llevaría a preguntarse si realmente habría algo que ella haya olvidado si llegó de dos años a Barcelona. Como su madre lo afirmó, *N01* no tenía recuerdos pero, como padres, la iban “ambientando” para que supiera lo que se encontrará cuando vuelva (ver fragmento 9). Así, los padres están enseñando a que sus hijos transiten entre los dos marcos culturales en los que se encuentran.

Posiblemente esta poca evidencia de uso de los estilos de vida de la sociedad de acogida por parte de los niños también se deba a su rango de edad (7 a 12 años) y porque los padres tratan de protegerlos del ambiente del barrio, como se verá en el siguiente capítulo, teniendo por el momento, **el hogar y la escuela como únicos entornos de socialización cotidianos.**

Así, **la influencia parental y la enseñanza de los patrones de prácticas familiares y sociales como los padres los han aprendido en origen todavía son predominantes en los niños**, de ahí que *N04* no emita alguna crítica u opinión sobre la actitud de sus padres de no dejarlo salir, o la enseñanza sobre el respeto a los mayores a través del lenguaje que han recibido *N01* y *N04* en donde se refleja una interacción vertical en donde se reconoce la autoridad del adulto sobre la del niño (paternidad autoritaria para Greenfield & Suzuki, 1998) que se prolonga en el entorno escolar.

Por su parte, las motivaciones de los niños para volver están impregnadas de expectativas sobre lo que puedan encontrar allá, de ahí a que afirmen querer volver porque “ahí será más divertido”, “podrán hacer algo nuevo”, “ahí no se aburriría” o “por volver a un país más grande que España”.

Con este capítulo también se intentó presentar el contexto migratorio, el perfil de las familias, su situación actual y cambios en las prácticas socioculturales como elementos relevantes que, como bien lo menciona Mejía-Arauz (2006) son aspectos socioculturales interrelacionados también a la experiencia escolar de las madres y sus hijos incidiendo en las prácticas escolares y en las formas de interacción que se despliegan en ellas. Aspectos que se tratarán en los siguientes capítulos y específicamente en el análisis en torno a los modelos de identidad local (MIL).

## II. SOBRE LA ESCUELA Y SU ENTORNO.

En el siguiente capítulo se presentará una descripción sobre la escuela y su entorno con el fin de contextualizar la localización y situación del estudio de caso a partir de la sistematización de distintas fuentes de recogida de datos tales como las entrevistas a madres, el grupo focal con profesores, la etnografía en el colegio y barrio, así como del grupo focal con niños.

El capítulo se ha dividido en tres grandes apartados: contexto barrio, contexto escolar y reflexiones.

En el primer apartado se incluye una breve narración sobre la creación y evolución del barrio El Maresme i Besòs, en el cual se sitúa el colegio de esta investigación, así como algunos datos estadísticos relevantes.

Asimismo, también se incluye la imagen que tienen las madres del barrio, contrastando entre el **espacio privado**, entendido como el espacio seguro del hogar, y el **espacio público** del Besòs i Maresme como el ambiente desfavorable para sus hijos.

El segundo apartado, sobre el contexto escolar, incluye datos procedentes de las perspectivas de profesores, madres y niños, así como del trabajo etnográfico realizado durante el curso escolar 2010-2011.

Así, se hace una reconstrucción de la trayectoria del CEIP a partir de la historia oral relatada por dos profesoras: la que tiene mayor antigüedad en el colegio (20 años) y otra que creció en El Maresme i Besòs y que en la actualidad enseña a los niños que viven y estudian ahí. Este relato fue grabado en audio en una entrevista que inicialmente se planeó para la profesora de mayor antigüedad pero, bajo el interés de escucharla, se permitió la presencia de la otra profesora, quien posteriormente se hizo participante activa compartiendo su conocimiento del barrio al haber crecido ahí.

El contenido que corresponde a la perspectiva de las madres, fue extraído de las entrevistas realizadas a cada una de ellas destacándose dos aspectos. El primero, respecto al proceso de escolarización e incorporación de sus hijos al colegio, y el segundo relacionado con las comparaciones de sus marcos de referencia escolares tanto de origen como de destino.

En lo que respecta a la perspectiva de los niños sobre contexto escolar en Barcelona, hay muy poca información ya que la mayoría de ellos ha comenzado su escolarización en este colegio, por lo que su experiencia no se torna a establecer comparativos entre origen o destino, así como a experimentar situaciones distintas en relación a los entornos escolares. No obstante, se presentan los fragmentos relevantes, sobre todo de su sentir cuando se llega a un contexto escolar nuevo.

Para finalizar con el segundo apartado, se presenta el trabajo etnográfico que realicé durante el curso escolar 2010-2011 con el fin de mostrar un vistazo a la cotidianidad de las prácticas escolares del CEIP. Así, se presenta la descripción de la dinámica cotidiana de la entrada, de algunas clases de los niños procedentes de localidades de Centro y Sudamérica, las horas de

patio y la hora de salida. En dicha descripción, se vislumbran las actuaciones del profesorado y de los niños en las cuales se evidencia la construcción identitaria del ser estudiante, que se profundizará en el siguiente bloque.

Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre el contexto del barrio en relación al entorno escolar y a las perspectivas de los participantes de esta investigación.

Previo al desarrollo de este apartado, es necesario situar al lector en lo que se refiere a los fragmentos de testimonios representativos que la acompañan, los cuales pertenecen a algunos de los participantes a los que se les ha asignado una inicial y un número con el fin de guardar confidencialidad. A continuación se presentan unas tablas guía de las madres y sus hijos, así como de los profesores, la entrevistadora y dos investigadores auxiliares en los grupos focales:

Participantes de la investigación	Códigos y datos
Madres e hijos	<b>M01</b> Mamá de <b>N04</b> . Niño de 4º primaria
	<b>M02</b> y <b>P02</b> Mamá y papá de <b>N01</b> . Niña de 3º primaria
	<b>M03</b> Mamá de <b>N03</b> , <b>N06</b> y <b>N07</b>
	Niñas de 4º primaria, de 3º preescolar (P3) y niño de 1º ESO, respectivamente.
	<b>M04</b> Mamá de <b>N02</b> y <b>N08</b>
	Niñas de 6º y 2º primaria, respectivamente.
	<b>M05</b> Mamá de <b>N09</b> . Niño de P3
	<b>M06</b> Mamá de <b>N05</b> y <b>N11</b>
	Niños de 5º primaria y 1º ESO, respectivamente.
<b>M07</b> Mamá de <b>N12</b> . Niño de P3	
<b>M08</b> Mamá de <b>N10</b> . Niña de P3	
<b>M09</b> Mamá de <b>N13</b> . Niña de P3	
Profesores	<b>P01</b> Profesora de 4º Primaria
	<b>P02</b> Profesora de 6º Primaria
	<b>P03</b> Profesora de 5º Primaria
	<b>P04</b> Profesora de 2º Primaria
	<b>P05</b> Profesor de 3º Primaria
	<b>P06</b> Profesora de P3
	<b>P07</b> Profesora de matemáticas de 6º primaria y Jefa de estudios
	<b>P08</b> Profesora que en su aula se hicieron algunas observaciones
	<b>P09</b> Profesora que en su aula se hicieron algunas observaciones
Entrevistadores	<b>EN_A</b> Investigadora
	<b>EN_S</b> Auxiliar en el grupo focal de profesores
	<b>EN_F</b> Auxiliar en el grupo focal de niños

Tabla 12. Guía de códigos de los participantes de la investigación

## 1. CONTEXTO BARRIO

Sant Martí, distrito en donde se ubica nuestro estudio de caso, cuenta con un porcentaje elevado de población extranjera (34.948 habitantes). En enero del 2011, contaba con 12,2% de extranjeros, antecedido por Nou Barris (16,3%), el Eixample (17,4%) y Ciutat Vella (40,5%).

Según el informe del Distrito de Sant Martí (2010), en el periodo entre el 2001 y el 2009, la población creció considerablemente debido a la incorporación de personas inmigrantes, tanto nacionales como extranjeras. De acuerdo a los datos del año 2011, los extranjeros que vivían en este distrito procedían principalmente de Pakistán (9%), Italia (8%), China (7%), Ecuador (7%) y Perú (5%). En una menor proporción, también se encontraban habitantes de Marruecos, Colombia y Bolivia.

En el siguiente gráfico, se puede apreciar la distribución de la población extranjera más representativa en el Distrito de Sant Martí, enfatizando que sólo en pocos casos esta población supera los 500 habitantes por procedencia en los barrios, como es el de los pakistaníes en el Besòs i el Maresme (en el periodo 2009-2010 con 1616 habitantes, mientras que en el periodo 2010-2011 con 1921 habitantes), el de los italianos en El Poblenou (596 habitantes) o el de los peruanos en El Camp de l'Arpa del Clot (540 habitantes).

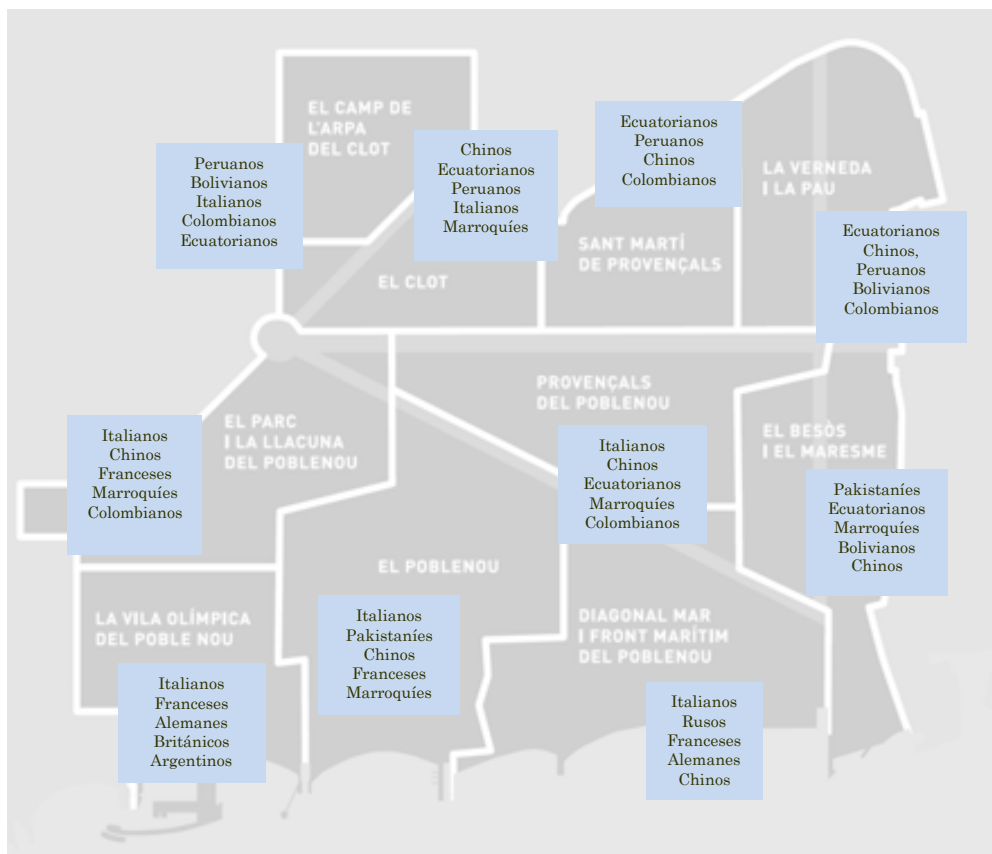


Ilustración 3. Distribución de la población extranjera por barrios en el distrito de Sant Martí.

Fuente: Informes Estadístics. La població estrangera a Barcelona. Gener 2011  
Departamento de Estadística. Ayuntamiento de Barcelona



Por tanto, se puede afirmar que Sant Martí cuenta con una diversidad cultural en su territorio, predominando la de procedencia latinoamericana, lo cual es un reto para las escuelas localizadas en su sector.

En el año 2011, el distrito contó con 3.007 alumnos extranjeros en edad de escolarización básica (3-16 años), es decir, un 13,4% de la población total extranjera en esa edad en Barcelona. La mayoría de estos estudiantes, asistía a escuelas públicas. De esta población, hay 1.321 estudiantes procedentes de Centro y Sudamérica (44%), 816 de Asia y Oceanía (27%), 376 del resto de la Unión Europea (13%), 252 de Magreb (8%), 180 del resto de Europa (6%), 36 del resto de África (1%) y 26 de América del Norte (1%).

Sant Martí es el tercer distrito de Barcelona que concentró durante el 2011 un mayor número de estudiantes de Centro y Sudamérica (13,7%), antecedido por el distrito de Sants-Monjuïc (14,1%) y por Nou Barris (20,6%).

De los 42 centros públicos con que cuenta el distrito para la población de entre 3 y 16 años, 12 tienen un porcentaje de alumnado extranjero superior al 30%.

El informe 2010 del Plan Estratégico de Educación de Sant Martí, iniciado en el año 2008, dice que las problemáticas que algunos profesionales de la educación enfrentan en el distrito son la valoración negativa del éxito escolar de los estudiantes y la falta de participación en actividades extraescolares. Dichas problemáticas no favorecen el desarrollo de las competencias académicas y el éxito escolar.

Otra situación que complejiza la cohesión social en el ámbito escolar y, por ende, en el distrito, es la concentración de alumnos extranjeros en algunos centros escolares. Esto se debe a que algunos de los padres de los estudiantes autóctonos evitan los centros en donde hay gran cantidad de población inmigrante, donde predominan niveles socioeconómicos bajos o evalúan que los proyectos educativos de las escuelas no son buenos.

De acuerdo a este informe, una de las debilidades presentes en el distrito es la falta de coordinación entre los profesionales de los centros escolares para compartir información sobre los alumnos, imposibilitando establecer redes de comunicación que ayuden a tener un mayor conocimiento del perfil de los estudiantes que cambian de colegio o hacen el tránsito de educación primaria a secundaria. El trabajo de las escuelas es, en algunos casos, aislado y centrado solamente en el interior del centro.

Cabe resaltar que una de las preocupaciones del Distrito de Sant Martí es formar a las familias para potenciar su labor como agentes educativos en el proceso de escolarización de sus hijos, así como la consolidación de la relación familia-escuela en pro de un proyecto educativo compartido.

El colegio al que se refiere esta investigación, está situado en el barrio Maresme i Besòs, perteneciente a este distrito. En sus inicios, esto era una zona industrial que, hacia la década de 1960 fue transformándose en un área habitacional conformada por polígonos de edificios altos y casas bajas con jardines delanteros destinados a población obrera y trabajadores de los

transportes de Barcelona (Huertas, 2001). Además, este barrio se creó para suprimir un buen número de barracas en Montjuïc y el barrio marítimo del Somorrostro, así como pisos viejos del Barrio Chino trasladando a su población a esa nueva zona. Mucha inmigración nacional, principalmente de Andalucía, también llegó a habitarla.

Inicialmente, el barrio no contaba con los servicios básicos, por lo que los vecinos se organizaron para exigir al gobierno la construcción de escuelas públicas, bibliotecas, ambulatorios y zonas verdes, entre otros elementos. Así, poco a poco, el barrio fue transformándose y adquiriendo un paisaje más digno para sus habitantes, sin embargo se formó una mala reputación por las bandas que se encontraban ahí o en zonas aledañas.

Actualmente, Besòs i Maresme es considerado como un barrio con una buena cantidad de población en riesgo de exclusión social debido al bajo nivel socioeconómico y a la situación de desempleo que enfrentan algunos habitantes, así como por las dinámicas de inseguridad que se generaron en los barrios colindantes.

Asimismo, es uno de los barrios que ha recibido un considerable número de población extranjera que, según los datos estadísticos del Ayuntamiento de Barcelona, en el año 2011 contaba con 1.828 personas empadronadas procedentes de América, 3.184 de Asia, 922 del resto de Europa y 691 de África.

Las nacionalidades más representativas en el barrio eran pakistaníes (2.436 personas), ecuatorianos (449 personas), marroquíes (420 personas), bolivianos (270 personas) y colombianos (166 personas), procedencias que se mantuvieron entre los años 2010 y 2011. De la población extranjera en el año 2011, había 645 niños entre 0 y 9 años, y 271 entre 10 y 14 años.

## 1.2 IMAGEN DEL BARRIO PARA LAS MADRES

En este apartado, la mayoría de las madres entrevistadas coincidieron en su perspectiva sobre el contexto del barrio al destacar dos aspectos: el **espacio privado**, entendido como el espacio habitacional, y los **espacios públicos** haciendo hincapié en el ambiente en el Besòs i Maresme.

En cuanto al **espacio privado**, las madres se refirieron a la vivienda y a los servicios del barrio, recurriendo a comparaciones con su situación habitacional en origen.

Cabe señalar que solamente tres madres (*M02*, *M05* y *M09*) no coincidieron con estos puntos de vista debido a que una vivía en el barrio de San Roc, Badalona; otra lo percibió como un barrio tranquilo y agradable, identificando problemáticas únicamente al barrio vecino de La Mina; mientras que otra argumentó no incomodarle la situación del Besòs i Maresme ya que no era el entorno en el que su hija se desarrollaba y entablaba amistad.

En lo que respecta a las viviendas, **las madres se perciben en una situación de encierro y poca libertad** al vivir en bloques de departamentos ya que, en sus localidades de origen, solían vivir en casas con patios grandes o pequeños jardines que les daba la sensación de que sus hijos eran más libres de moverse por el hogar, ya sea estando dentro de la casa, o para salir a jugar

a su patio sin ninguna preocupación de correr riesgos ya que éste es parte de ese espacio privado familiar.

El único padre que participó en esta investigación coincidió con la opinión de dos madres argumentando que esa falta de libertad también es referida a su limitación de hacer ruido en los departamentos (que los niños griten o hablen en un volumen alto, poner música, hacer alguna fiesta o convivencia en casa) ya que los sonidos se filtran fácilmente a los otros hogares y los vecinos reclaman inmediatamente, produciendo algunos conflictos que ellos interpretaron de diferencias culturales. Dichas situaciones se pueden evidenciar en las justificaciones de las siguientes madres:

[...] Aparte que son casas más grandes que tienes hasta patios así para salir, mientras que estás aquí [y] ya se te quedan viendo a ver qué dices, o qué haces. Luego ya están... ¡Ay! Eso que, que feo. Pero así, cosas que haces, y te encuentras gente tonta que lo primero que te dicen es que no estás en tu país y que te vayas allá a freír espárragos.

Fragmento 11. Entrevista *M08*  
Línea 618 Atlas-Ti

[En Bolivia] hay mucha libertad. No es un encierro como viven ellos [los niños]. [...] Pero, [en Barcelona] no hay mucha libertad como allá. Allá, digamos, no son edificios como están aquí, son casas bajas, ¿no? Pueden gritar, chillar, correr, eh... Le da el aire, ¿no? El viento, la tierra, pues una vida muy diferente. [...] Allá hay riesgo, pero no tanto como aquí. Yo a mi hijo lo puedo mandar con el vecino, o dejarlo ahí en el patio jugando [...] Pero aquí, es muy encerrado.

Fragmento 12. Entrevista *M03*.  
Línea 207-209 Atlas-Ti

En lo relativo al **espacio público**, referido a esa zona transitable para todos los vecinos del barrio, destacan sus valoraciones negativas en relación al ambiente en el que encuentran malas influencias y conflictos potenciales para sus hijos que hay que prevenir.

Así, uno de sus temores se enfocó en lo habitual que es encontrar a niños contemporáneos a sus hijos fumando y consumiendo marihuana y alcohol en la calle o en la puerta de sus bloques, escuchar lo “malhablados” que son y las ofensas con las que se tratan entre ellos. Además, impera el temor de que sus hijos puedan tener algún problema, sobre todo con niños gitanos, lo cual significa que una discusión entre ellos termine en un conflicto con toda la familia gitana.

Por ende, para prevenir ambos riesgos, las madres optan por no dejar a sus hijos salir solos, ni a jugar ni a transitar el barrio, ya que eso significaría dejar que “esas malas influencias de gitanos y pakistaníes” impregnen el **espacio privado del hogar, el cual es el único que pueden controlar y en donde consideran que sus hijos están seguros y protegidos de su entorno de barrio**. Lo mejor para ellas, es mantener una relación cordial con los vecinos saludando y no metiéndose en problemas con ellos.

[...] Eh, aquí abajo [mi hijo] también baja, pero yo mayormente no lo dejo bajar porque tengo miedo que, porque entre los niños se pelean y luego los papás se meten. Y ya uno se, tenés que meter. A veces te insultan porque los gitanos son así, ¿no?, gritones, a veces insultan. Entonces, para evitarme muchas cosas así, prefiero no. Mi hijo aquí, que juegue lo que quiera, pero no lo dejo bajar aquí, no. Desde que vivimos aquí, él a jugar aquí abajo, nunca. Bajamos una vez, pero fue aquél año que nevé un poquito.

Fragmento 13. Entrevista M01.  
Línea 650, Atlas-Ti

De ahí que **no permitan que sus hijos tengan amigos en el Besòs i Maresme**, a menos que ellas los conozcan o sean hijos de amistades suyas. Los amigos que pudieran hacer en el barrio regularmente son los amigos o compañeros que tienen en el colegio, pero aun así, no los dejan, como lo explica una madre en el siguiente fragmento:

ENT. Y, y amigos fuera del colegio, ¿tienen? ¿Ellas?  
M04. Mh. No. O sea que, que en la calle vayan y las vean, sí que se saludan, pero de que yo las deje ir a jugar, no.  
ENT. No.  
M04. No, no.  
ENT. ¿Por qué no? ¿Sientes...?  
M04. No sé. Porque al menos, eh, la N08 ha tenido muchos problemas con una niña del colegio que le pegaba mucho y tal.  
ENT. ¿Y también que era vecina?, ¿Pues? O, ¿cómo?  
M04. No, del mismo colegio.  
ENT. Ajá, ajá.  
M04. Porque claro, uno sale al parque y, claro, se los pilla a todos ahí.  
ENT. Ajá.  
M04. Pero, pero no, ahora ya no. No sufre, con la niña no, es su amiga, pero ella prefiere jugar sola, no sé por qué. ((Se ríe)) Prefiere jugar sola.

Fragmento 14. Entrevista M04  
Línea 514-525, Atlas-Ti

Alguna de las madres enfatizó que, **mientras sean niños de su propia nacionalidad, no habría problema** de que su hijo tuviera amigos, **pero si eran pakistaníes o gitanos, definitivamente no le permitía** salir con ellos a pesar de que fueran compañeros de escuela, ni ir a casa de alguno de ellos.

La sensación de encierro antes mencionada y la poca libertad de que sus hijos anden por el barrio, también puede interpretarse no solamente como esa comparación del espacio habitacional en su localidad de origen, sino también como esa falta de seguridad y tranquilidad que los padres perciben en el barrio, lo cual les impide transitarlo y quedarse en el ambiente seguro del hogar, en donde no temen recibir alguna agresión, discriminación o correr el riesgo de que sus hijos comiencen a consumir drogas o alcohol a temprana edad.

El encierro no solamente queda en una sensación sino en una realidad ya que las actividades familiares entre semana después del colegio y la jornada laboral de las madres, se engloban en el espacio del hogar.

Cabe destacar que **los servicios con que cuenta el barrio fueron los únicos elementos que valoraron positivamente**, tales como el transporte público, el centro comercial Diagonal Mar, diversos supermercados, parques y la cercanía a la playa, la cual disfrutaban durante el verano.

## 2. CONTEXTO ESCOLAR.

### 2.1 RECONSTRUYENDO LA TRAYECTORIA DEL CEIP A PARTIR DE LA HISTORIA ORAL DEL PROFESORADO. EL PASADO

La situación del barrio también se refleja en algunas características y situaciones vividas en el CEIP, sobre todo lo referido a la población gitana e inmigrante que, por los testimonios de los sujetos de estudio, define gran parte de lo que se vive en el contexto escolar y las iniciativas de trabajo de los profesores en el colegio.

De acuerdo al relato histórico de dos profesores (*P01, P07*), la reputación de inseguridad del barrio fue debida a la construcción de La Mina en donde vive población gitana y algunos “delincuentes”. Por esta situación, es que estos profesores atribuyen que muchos de los hijos de los primeros habitantes del barrio lo abandonaron en búsqueda de una zona habitacional más segura, además de la movilidad social que tuvieron al acceder a estudios que les permitieron irse a otros barrios. Para ellas, el Besòs i Maresme terminó siendo considerado como “residual”, donde los pisos eran baratos para la población inmigrante.

Con base en el testimonio de una de las profesoras con mayor antigüedad, en la década de 1980, el colegio era de doble línea, es decir, tenían dos aulas por grado escolar, con aproximadamente 40 niños por aula. En esta época, su población estudiantil provenía principalmente de familias obreras del barrio, y pocos de etnia gitana.

Años más tarde, la situación del colegio se fue modificando, ya que su población se redujo aproximadamente en un 50% quedándose una larga temporada con un grupo por grado escolar. La población empezó a cambiar: se fueron los hijos de las familias obreras y comenzó a asistir una fluctuante población estudiantil de etnia gitana, tanto los que habitaban el barrio, como algunos que vivían en La Mina.

Si bien esta población fue cambiando, no significó que aumentara. Hubo un momento en que se temió que el colegio se cerrara ya que tenían grupos con cinco o nueve alumnos y el ambiente que predominaba, desde su perspectiva, era de tensión y de resolución de conflictos constante entre los alumnos y sus familias, como lo describe el siguiente testimonio de *P04*, quien ha trabajado durante 11 años en el colegio:

Però quan vosaltres... Vosaltres ho sabeu?, com estava a l'escola al començament quan vaig a arribar, jo plorava cada dia, ¿eh? Venien mares, y desde a dalt, desde a dalt cridaven a esas hores: ¡Baja! [...] Mossos d'esquadra cada dos per tres, mares tirants els cabells a la porta cada dos par tres. Nens súper agressives al pati, que això era una batalla campal. Si te di que jo plorava cada dia pensant todo el dia eso, ¿cómo me había cambiado? [...] Te lo juro, era una cosa impresionante. Aparte que incluso, el claustro no estaba como ahora, ¿eh? Porque piensa que cuando en una situación tan tensa, que la gente estaba de una mala leche... Y, todo el mundo encerrado en sí mismo y [...] O sea, que este ambiente que tenemos ahora,

más de relajación, de que nos hablamos, de... [...] Si nos pasábamos el día riñendo con los padres y llamando a la urbana y a los mossos...

Fragmento 15. Grupo focal de profesores, P04  
Línea 187-191 Atlas-Ti

Para los profesores, esta **situación fue cambiando durante los últimos 10 años debido a la llegada de alumnos inmigrantes** procedentes principalmente de Pakistán, Ecuador, Marruecos y Bolivia, con quienes se percibió una mejora en el ambiente escolar:

Yo con respeto a la escuela aquí, o el colegio, he visto mejoras desde que vine, pero hará unos ocho años que estoy aquí. Cuando vine esto era como pesadilla [...] como manicomio, era un caos total porque solamente había gitanos. Pero en el momento en que han llegado los inmigrantes, los pakistaníes, los sudamericanos, y toda esta gente, ha mejorado muchísimo. Ha cambiado totalmente la escuela. Pero cuando estaban los gitanos, esto era horroroso [...]

Fragmento 16. Grupo focal de profesores, P03  
Línea 10 Atlas-Ti

Esta **mejora** ha sido paulatina, y si bien la mayoría de los profesores participantes en esta investigación afirma que ha sido **gracias a la diversificación de la población**, P04 destaca que también se ha debido a la labor del profesorado, a la importancia de la educación para los padres inmigrados, al cambio de actitud de los padres de los actuales alumnos gitanos, así como a las mejoras de las instalaciones del colegio:

Eso quiere decir que bueno, que como todos los cambios son lentos, pero que eso influye en el que colegio avance. A ver, por un lado es... Por otro lado, pues eso también, que las expectativas de los padres nouvinguts son mejores respecto a la educación. Ellos le ven un sentido a que los niños estudien y trabajen, y le dan más importancia al colegio que los otros, que los gitanos que teníamos antes, no los de ahora, ¿eh?, porque vienen estos que están escolarizados, claro, y luego yo pienso también que un trabajo también del equipo de profesores y de cuerpo directivo. Que [...] ahí le han dado la vuelta al colegio, a nivel de proyectos de innovación. Este, que apareció el equipo de dirección. No porque sea el mío, ¿no?, pero empezamos tres proyectos de innovación distintos: el de Huerto, el @mago<sup>36</sup>, y el de Biblioteca. A ver, siempre hemos estado al día desde todas las propuestas que van saliendo. Se ha arreglado el edificio, [antes] era un edificio que estaba sucio, feo, desordenado, mal pintado. Bueno, pues ahora [...] es un edificio que está bonito. Todas estas cosas yo pienso que influyen en la convivencia y en la manera en la que los padres perciben al colegio, y en la manera en la que los niños perciben al colegio y los profesores perciben al colegio.

Fragmento 17. Grupo focal de profesores, P04  
Línea 36 Atlas-Ti

Si bien los profesores afirman que ha habido mejoras en el colegio, en algunos fragmentos de sus testimonios se refieren a una percepción de “anormalidad” ya que utilizan la palabra “normal” para referirse al momento en que solamente asistían los hijos de los obreros (P01);

---

<sup>36</sup>Por cuestiones de confidencialidad del colegio, se cambió el nombre del proyecto referente a la Quinta Dimensión Barcelona que se implementa en colaboración con el grupo de investigación DEHISI. Para mayores detalles de este proyecto de comunidades de prácticas en aprendizaje colaborativo, remitirse a <http://www.5dbarcelona.org/>

para referirse a que algunos profesores habían trabajado anteriormente en escuelas “normales” (P05 y P03); o para expresar que algunos padres, sobre todo los de procedencia latinoamericana, cambian a sus hijos cuando se dan cuenta que el CEIP no es una escuela “normal” (P04).

En este sentido, la “anormalidad” del colegio es referida al ambiente, al cual P04 lo llama “lo peor de lo peor” por lo intimidante que son los gitanos para los niños de otras procedencias, así como a las pocas posibilidades de éxito escolar.

Por otra parte, de acuerdo al testimonio de la profesora con mayor antigüedad en el colegio, los cambios que han vivido han sido como un proceso de adaptación ya que distingue tres momentos desde que ella llegó a trabajar ahí: escuela referente y con prestigio, escuela que perdió su prestigio y escuela de población inmigrante.

Primero, fue una escuela referente y con prestigio ya que varios de sus egresados continuaban su trayectoria académica hasta terminar sus estudios universitarios. Posteriormente, dejó de ser referente académico en el barrio, pero siguió conservando sus instalaciones cuidadas y limpias lo cual, para P04, es relevante en cuanto a imagen que se muestra a los padres.

Después, cuando comenzó a llegar la población extranjera al colegio, se creó una iniciativa de flexibilización horaria en donde los niños extranjeros trabajaban por la tarde con un profesor y se les enseñaba el vocabulario básico para poder comunicarse mutuamente. Posteriormente cuando se creó la normativa de aulas de acogida para niños inmigrantes, el colegio la incorporó. Así, la profesora de educación física tomó algunos cursos y adecuaron un aula con ordenadores, material y personal para trabajar con los niños que no sabían el idioma. Durante algunas horas del horario escolar, los niños estudiaban en ese espacio hasta que dominaban el idioma.

Los profesores consideran que al cabo de dos años, los niños se pueden incorporar por completo al aula ordinaria. Desde su perspectiva, el aula de acogida es una iniciativa más reglada y sistemática para incorporar a los niños extranjeros en el colegio.

Para ellos, la adaptación de los niños latinoamericanos es “más sencilla”, ya que la población estudiantil mayoritariamente se relaciona haciendo uso del castellano. La complejidad de la adaptación se evidencia en las actividades del aula ya que la lengua vehicular de la educación es el catalán. No obstante, los profesores consideran que no es una dificultad para los niños latinoamericanos ya que muchos de ellos comienzan a entender el catalán rápidamente. Su dificultad radica en hablarlo ya que, tanto en el ámbito familiar como en las relaciones entre pares en el colegio, los intercambios lingüísticos se realizan en castellano, dejando el catalán para uso exclusivo de las actividades académicas.

Si bien la entrada de alumnos inmigrados fue considerada positiva para el colegio, algunos profesores expresaron que en sus inicios hubo problemas de enfrentamientos, sobre todo porque las familias autóctonas gitanas creían que se les daban más ayudas de becas a las

“inmigradas”. Esta situación se sigue presentando, sobre todo en referencia a las familias pakistaníes, a quienes las familias gitanas ubican como las que más se benefician de los servicios sociales, siguiendo los estereotipos que se dicen sobre la población inmigrante.

Desde la perspectiva de algunas profesoras, esto se debe a las diferencias culturales, ya que los autóctonos ven más cercanas a las familias latinoamericanas y por esa razón no se remiten a ellas en cuanto a que se les dan ayudas, sino solamente a los que no les son próximos.

Asimismo, otro problema en relación a las diferencias culturales es el referido al odio y desconfianza que *P03* y *P04* distinguen de los gitanos hacia los pakistaníes o hacia “lo que tenga que ver con musulmanes”. De acuerdo a los profesores entrevistados, esta postura es gestada por los padres, quienes desde preescolar comienzan a condicionar a sus hijos sobre las compañías con quienes pueden o no jugar. Este tema se tratará en el último capítulo en donde se abordan los modelos de identidad local en las relaciones entre pares.

## **2.2 LA ESCUELA EN NUESTROS DÍAS (CURSO 2010-2011). EL PRESENTE**

Actualmente, la población estudiantil en el CEIP es de aproximadamente 200 alumnos, de los cuales la procedencia más representativa es la gitana (50% del total del alumnado, aproximadamente) y la pakistaní, mientras que minoritariamente hay alumnos de Marruecos, y Bolivia, así como de casos puntuales de niños originarios de Ecuador, República Dominicana, Colombia, India, Ucrania y Azerbaiyán.

En el caso de la considerable cantidad de población estudiantil pakistaní, fue debido a que el colegio adquirió una especie de “prestigio” por haber asistido a algún evento del centro Cívico El Besòs, en donde el personal directivo conversó con una comunidad de mujeres pakistaníes. De ahí se difundió que el CEIP recibía con agrado a esta población, la cual como se mencionó al inicio de este bloque, es la población extranjera más numerosa en el barrio.

En el momento presente, los profesores distinguen como un factor positivo que el colegio tenga instalaciones como las salas de audiovisuales y de informática, la Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USE), así como proyectos de innovación tales como la biblioteca y el huerto escolar. Además de contar con proyectos externos tales como Shere Rom<sup>37</sup>, clases de música, entre otros.

Para ellos, y en palabras de *P04*, esto influye “en la convivencia y en la manera en la que los padres perciben al colegio, y en la manera en la que los niños perciben al colegio y los profesores perciben al colegio.”

---

<sup>37</sup> Proyecto que, como se mencionó en el apartado de metodología, es desarrollado por el grupo de investigación DEHISI.



En lo que respecta al profesorado, la gran mayoría son nativos de Cataluña, que viven en diversos barrios de la provincia de Barcelona. Solamente un par de profesores han sido, en algún momento de su vida, habitantes del Besòs i Maresme.

En cuanto al tiempo de permanencia en el colegio, hay bastante diversidad ya que algunos profesores cuentan con una antigüedad de entre 28 y 10 años (4 profesores, entre ellos P07, P04 y la actual directora), otros de entre 9 o 3 años (7 profesores, entre ellos P03 y P02), así como profesores de nuevo ingreso que llegan a trabajar ahí por asignación (3 profesores, entre ellos P01 y P05) o porque solicitaron su cambio de un colegio.

La llegada de los profesores al CEIP, quienes participaron en el grupo focal, fue más por una cuestión de comodidad en cuanto a cercanía a su domicilio (P04 y P02) o por solicitud de cambio de colegio (P03 y P06), que a una motivación de trabajar expresamente en este colegio. Solamente los pocos profesores que han vivido en el barrio o cerca de él (P01 y P07), expresaron que su motivación de trabajar ahí era debido a su interés por contribuir en la enseñanza de niños que, como ellos lo vivieron en su momento de infancia, están creciendo, aprendiendo y desarrollándose en el Besòs i Maresme.

Entre las dificultades del alumnado del CEIP se encuentra abandono escolar, bajos niveles de rendimiento y dominio del catalán, la promoción de la relación con los padres como un área que tienen que desarrollar y potenciar<sup>38</sup>, aunado a una pluralidad social y cultural que complejizan la interacción. Esta última área es la que el profesorado destaca más o menos grave de acuerdo a la procedencia del alumnado y su relación con la población estudiantil gitana, como se puede apreciar en esta conversación entre dos profesoras durante el grupo focal:

P04. No, pero los sudamericanos que vienen aquí [...] A lo mejor venían y, ya si podían ellos se cambiaban.

P03. Bueno, tú lo que dices pues sí. Al principio los gitanos le gritaban, ¿eh?, a los pobres, quien fuera. Sí, sí, les pegaban. Teníamos que estar con un cuidado atendiéndolos porque era salir al patio y es que, eso, los mataban.

P04. Marcaban el territorio.

P03. Sí, sí, en un principio, todo eso. Luego ya empezaban a hacerse amigos y tal, ¿no? Pero...

P04. Y, ¡ay! ¡Dios mío!

P03. ((interrumpe)) Ahora todavía cuando viene alguno nuevo, tienes que vigilar porque...

P04. ((interrumpe)) Y luego las bandas de paquistaneses, que también tienen su tela, ¿eh? Al principio había niños de Pakistán que tenían aquí hermanos, ¿no?, y entonces los gitanos los arrinconaban. Pero entonces, los paquistaneses grandes venían y pegaban a los gitanos en conjunto, por aquí afuera, impresionante, ¿te acuerdas del Juanito aquel?

P03. Sí.

---

<sup>38</sup> Notas de diario de campo en relación a una reunión que se tuvo con la directora del CEIP y la Jefa de Estudios.

P04. Que venía de allá con mascara porque del instituto de aquí, y bueno con padres y todo, pero, pero de los dos bandos, ¿eh? [...] Al principio de, a ver, porque los gitanos decían “Llama a mi primo, que tal y cual”

P03. ((interrumpe)) Llamaban a los suyos y ya...

P04. Y entonces, todos los hermanos pues, por aquí, ((lo dice entre risas)) se montaban unas peleas que decías...

Fragmento 18. Grupo focal de profesores.  
Línea 207-217Atlas-Ti

### 2.3 EL CONTEXTO ESCOLAR PARA LAS MADRES

En los siguientes apartados se abordará, la **experiencia en el contexto escolar** desde la perspectiva de las madres a partir de dos aspectos. El primero, respecto al **proceso de escolarización e incorporación** de sus hijos al colegio, en el que se destacan detalles de cambio habitacional, aprendizaje del catalán, o algunas dificultades relacionales en el colegio. Dichas detalles son situaciones que las madres consideran influyentes en la facilidad o dificultad de adaptación de sus hijos al entorno escolar.

El segundo está relacionado a las comparaciones de sus **marcos de referencia escolares** tanto **de origen** como **de destino** en los que se destacan cinco elementos: recursos del colegio, la enseñanza-aprendizaje, la disciplina, y sus impresiones sobre las relaciones que los niños entablan con sus pares y profesores.

#### 2.3.1 PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS EN EL COLEGIO

En lo que se refiere al momento en que las madres iniciaron la escolarización de sus hijos en Barcelona, coinciden en que **se adaptaron rápidamente al entorno escolar**, principalmente **porque trajeron a sus hijos en edad temprana** (entre 2 y 8 años). Mientras que las madres primerizas, con hijos nacidos en destino, no reportaron ningún detalle al respecto.

Lo que diversifica las justificaciones sobre si esa adaptación fue fácil o difícil para los niños, tanto para aquellos que tenían un par de años de escolarización en origen, como a los que iniciaron su escolarización en destino, las madres mencionan que son los **factores familiares tales como el cambio de zona habitacional y situación laboral**, así como **factores relacionados con la experiencia escolar de sus hijos** en relación a la **incomprensión del catalán** o las **agresiones** que inicialmente recibieron por parte de algunos compañeros de aula.

Así, por ejemplo, hay dos madres que describen su **cambio habitacional** como un factor importante de adaptación bajo dos perspectivas. La primera (M02) argumentó que, si bien se habían mudado varias veces, ella no quiso cambiar a su hija de colegio porque eso no le ayudaría a adaptarse, sobre todo porque la niña ya estaba acostumbrada a sus amigos, a sus profesores y al colegio. Para esta madre es importante que su hija esté habituada al entorno escolar sin importar levantarse más temprano y tomar transporte público para llevarla al colegio.

La otra madre (*M03*), ha cambiado tres veces de colegio a sus hijos ya que, a pesar de que a una de sus hijas (*N03*) le reiteró que no quería que la cambiara de escuela, no podía hacerlo porque eso significaba un gasto económico de transporte público para sus tres hijos. La distancia tampoco le ayudaba ya que por su horario laboral, no podía llevar a los niños al colegio. Así, la madre habló con sus hijos porque era necesario “apañarse y acostumbrarse” al nuevo, el cual está cerca de su actual domicilio.

Por su parte, también algunas madres (*M03*, *M04*, *M06*) argumentan la **facilidad o dificultad de la adaptación** de sus hijos al CEIP **en relación al aprendizaje del catalán**. En este caso, ellas se refieren la experiencia de cada uno de sus hijos, como se puede ver en los siguientes testimonios:

[...] Lo que es al *N07*, le costó mucho el catalán. Hasta [...] cuando estaba en [el otro colegio] ahí le traducían todavía un poco al español. Le costó casi año y medio, casi dos años le costó a *N07* aprenderse el catalán. A *N03* no le [costó] [...] porque ella entró ya a P5. [...] Es más fácil.

Fragmento 19. Entrevista *M03*  
Línea 185-191 Atlas-Ti

Pero al principio nos costó eso. A la adaptación de ella [*N08*], y luego no querían ir al colegio porque no entendían muy bien todo el catalán. [...] “No sé, -me dice [la profesora]- puede ser el idioma porque yo le hablo y como si no le hablara”. [...] Pero poco a poco ya le gustó. Pero al principio le costó un montón. [...] Y me dijeron que la cuestión del catalán que no me preocupe, que le iban a ayudar un poco más para que le vaya entendiendo. [...] Y sí que la mayor [*N02*] sí que estaba muy contenta porque rápido... Le gustaba aprender otro idioma, le gustó. Estuvo muy contenta porque le enseñaron mucho. Pero la más pequeña, claro, no se adaptó tan bien. Aparte que recién estaba aprendiendo a hablar y tal.

Fragmento 20. Entrevista *M04*  
Línea 220-234 Atlas-Ti

Algunas madres comentaron que a sus hijos se les dificultó adaptarse al colegio debido a las **relaciones iniciales con los compañeros** del colegio. Tal es el caso de *N08*, quien su madre argumentaba que ella no quería ir al colegio porque a veces llegaba arañada o mordida, lo cual fue cambiando conforme pasó el tiempo. Así también lo expresó la madre de *N05*, haciendo una comparación con la vivencia de su hermano, quien también estudió en el CEIP:

O sea, al principio [...], digamos, quien sea, ¿no? como cualquier niño, cuando entra, eh, lo vemos diferente [...] Y, así, entonces, sí que le costó, ¿no? Tenía miedo mi hijo [*N11*]. Me dice ‘son muy desconocidos la gente y todo’, ¿no? [...] A *N05* no tanto, porque digo, [...] eran pequeños los niños, no tanto tan, tan, tan agresivos, como quien dice, ¿no? Como del *N11* eran un poco más grandes los niños. Al *N11* le ha costado y al *N05* también. Como él, [...] ¿no?, que no tiene muchos amigos, y tal. O sea, se sentía también, pero no tanto como el *N11*.

Fragmento 21. Entrevista *M06*.  
Línea 159-165 AtlasTi

Ambos testimonios ya vislumbran esa preocupación de las madres por las **experiencias de agresión** que se viven en el colegio, las cuales no eran alarmantes en este momento temporal de incorporación al entorno escolar al que se refieren estas narraciones<sup>39</sup>. Es por ello que sus justificaciones se remiten más a la situación de nuevo ingreso y a su adaptación al entorno, que no a las prácticas escolares cotidianas del CEIP. **Esta visión coincide con la perspectiva de los profesores** cuando justifican que hay ciertas problemáticas para los alumnos nuevos extranjeros ya que, sobre todo los gitanos “marcan territorio”, pero posteriormente la situación cambia cuando se hacen amigos (ver fragmento 18).

### 2.3.2 EL COLEGIO: “EL AQUÍ Y EL ALLÍ”

En referencia a las comparaciones de sus marcos de referencia escolares de sus localidades de origen y lo que conocen o les han dicho de los contextos escolares de aquí, se destacan cuatro elementos recurrentes en los testimonios de las madres:

- ❖ Recursos del colegio
- ❖ La enseñanza-aprendizaje (en el que se incluyen detalles sobre los deberes)
- ❖ La disciplina
- ❖ Las relaciones que los niños entablan con sus pares y profesores.

#### 2.3.2.1 “EL AQUÍ Y EL ALLÍ”. RECURSOS

Relacionado a los recursos del colegio, las madres **los valoran positivamente en cuanto a las instalaciones y los servicios** que ofrece la escuela. Esto se debe a que estiman la amplitud de las instalaciones, lo cual da pie a contar con **aulas suficientes** para cada grupo, así como para destinar otras aulas a **actividades específicas** tales como la lectura (biblioteca), informática o juego (patios y ludoteca).

Esta valoración va de la mano con las **comparaciones de los entornos escolares que conocen en sus localidades de origen**. Por ejemplo, algunas madres procedentes de localidades bolivianas, reportaron que este tipo de instalaciones y la buena atención que recibían sus hijos al no estar en aulas numerosas, corresponderían a colegios privados en Bolivia que no podrían pagar. Mientras que otra considera la amplitud del colegio como una comodidad para su hijo.

Por otro lado, también valoran que en el colegio algunos de los niños puedan **tener becas de comedor o de apoyo psicológico**, como se ejemplifica en lo que expresa M05 que, además de recibir la beca de comedor, su hijo también tiene apoyo del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) en donde le brindan atención personalizada ya que tiene autismo:

---

<sup>39</sup> Este aspecto se ahondará en el siguiente bloque de análisis de los Modelos de Identidad Local (MIL).

Yo aquí la verdad, no, no tengo que decir que... Está bien aquí mi niño, ¿sabes? [...] Mira yo del cole, gracias a dios, el niño tiene el comedor gratis ahí. Pero antes gastaba en guardería también. [...] Y eso [que] me ayudaba el ayuntamiento casi 150 [euros]. Pero desde chiquito a la guardería, a los tres meses fue a la guardería. [...] Entonces ahí, ¡uf! Dinero que se va ahí. [...] Y en cambio este colegio tenía catering, tenía catering [...]

Fragmento 22. Entrevista M05  
Línea 75 y 354 Atlas-Ti

Este tipo de **servicios y ayudas escolares** son valorados altamente por las madres ya que **implica un apoyo a la economía familiar** que en sus condiciones, explicaban, no tendrían la solvencia suficiente para pagar el comedor escolar. Además, la beca del comedor también es considerada una ayuda para quienes trabajan fuera de casa ya que, por su jornada laboral, no disponen de tiempo para recibir a sus hijos a medio día y darles de comer en casa.

Cabe señalar que no todos los niños se han beneficiado de estos servicios, sobre todo de la beca de comedor. No obstante las madres expresaron estar interesadas por el posible beneficio que puedan obtener en un futuro, ya que en sus localidades de origen tendrían que pagar por esos servicios; las que lo recibieron, mostraron añoranza de ya no tenerlo; y otras justificaron no haberlo recibido ya que no se informaron o “no fueron informadas” de los trámites para recibir esta ayuda.

Otro beneficio es el **número limitado de alumnos por aula**, que en palabras de algunas madres, significa que sus hijos reciben atención. En el caso de las madres que tienen a sus hijos en P3, esa atención también significa que los niños tengan dos profesoras en su aula para trabajar con ellos.

Estas observaciones, como se puede ver en los dos siguientes testimonios, **se centran en la cuestión material o de comodidad para los niños**, más que en **la potenciación del aprendizaje**. Si bien en el testimonio de M04 se habla de la importancia de tener un número limitado de alumnos para que todos puedan aprender, si tomamos en consideración los siguientes testimonios de las madres referidos a la disciplina y a las relaciones, lo que valoran negativamente es esa falta de atención por parte del profesorado hacia sus hijos, como más adelante se explicará.

Tienen un aula para uno, otra aula para... ¡Yo qué sé! Para distintas materias. Van, vienen. Es más grande. [...] En Bolivia sí que hay lo mismo, pero son privados y cuestan muy caros. En cambio los públicos, son más pequeños. ¡Yo qué sé! [...] Eh, en un aula entran muchos alumnos y tal. En cambio aquí, aquí no. Aquí tienen, creo un cierto, cierto número de alumnos para que todos puedan escuchar, para que todos puedan aprender y no se líen entre ellos.

Fragmento 23. Entrevista M04.  
Línea 440-448 Atlas-Ti

[...] son 300€ que uno debe pagar uno aquí. Sí, sí, la verdad es que es muy, muy caro. [...] A ver, si yo me pongo a trabajar aquí, se va mucho dinero en guardería y en comedor y le digo [a mi marido], entonces, ¿qué? [...] solamente voy a ir a trabajar para la guardería del bebé y para pagar el comedor [de mi hija].

Fragmento 24. Entrevista *M08*.  
Línea 574-576 Atlas-Ti

### 2.3.2.2 “EL AQUÍ Y EL ALLÍ”. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y DISCIPLINA

Si bien las madres tienen **una muy buena impresión de las instalaciones y los servicios sociales** con que cuenta el CEIP, **sus valoraciones se diversifican** en lo que se refiere a la **enseñanza- aprendizaje, a la disciplina y a la población estudiantil** que asiste al colegio.

En lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje y la disciplina, las madres recurren al “aquí-allí” para valorar las impresiones que tienen acerca de las prácticas del colegio. Algunas coinciden en perspectivas, sobre todo aquellas que tienen a sus hijos en primaria.

Cabe mencionar que el “aquí” se remite únicamente a la experiencia de escolarización de sus hijos en este colegio y esporádicamente a otros casos, si es que sus hijos estudiaron en otros colegios. Mientras que el “allí” se remite en algunas ocasiones a la experiencia de escolarización de las madres en sus localidades de origen. Ambas referencias tienden a interpretarse como **situaciones generalizadas de escolarización en origen y en destino**, es decir, como si lo acontecido en una escuela en específico fuera una universalidad para el resto de escuelas sin referirse a que son prácticas y contextos escolares particulares.

Estas situaciones generalizadas se remitirían a las tradiciones culturales en donde se incluyen normas y creencias conectadas a las prácticas de comunidades imaginadas (Hedegaard, 2011), es decir, los modelos metapragmáticos en donde se realiza un proceso de reconocimiento de los modelos de identidad local en personas específicas (Wortham, 2006) y en donde finalmente se presentan sus posiciones de valores sobre la escolarización de sus hijos en Barcelona. Aspectos que se ahondarán en el siguiente bloque.

La mayoría de las madres (*M01, M02, M03, M04, M06, M07*) califica al CEIP como **poco estricto y poco exigente en comparación con las escuelas de sus localidades de origen**. Para justificar sus afirmaciones, algunas (*M02, M04, M07*) recurren a ejemplificaciones sobre la memorización de las tablas de multiplicar, las cuales no han sido aprendidas por algunos de sus hijos a pesar de haber pasado por el grado escolar en que corresponde adquirir este tipo de contenidos académicos. Esta situación la conciben como un **retroceso en su aprendizaje**, ya sea porque tendrán que insertarse a mayores exigencias de aprendizaje si vuelven a sus países, o porque aquí han perdido esos aprendizajes adquiridos en origen, como es el caso de los pocos niños que habían iniciado su escolarización en Bolivia:

Pero sí que ha pasado casos de que, por ejemplo, nuestro país, a pesar de estar retrasado, como dicen, eh... Pues la educación sí que tiene un nivel mucho más alto, porque he visto muchos niños que han venido de ahí y ya sabiendo las tablas de multiplicar, de dividir y todo, y aquí, cuando ya llegan aquí, están un año y se han olvidado de todo.

Fragmento 25. Entrevista a *M07*  
Línea 87 Atlas-Ti

A su vez, algunas madres expresan que **no pueden saber de los aprendizajes de sus hijos** ya que hay **pocos o nulos deberes** que llevan a casa. Por lo tanto, no pueden “ver cómo estudian” sus hijos o no están “al pendiente” de sus estudios, teniendo poco conocimiento de lo que hacen en el colegio. Su concepción de llevar deberes a casa se interpreta como tener una evidencia de lo que hacen los niños ahí, así como de su labor supervisora sobre las tareas escolares en casa.

Y a veces la N02 dice ‘Tengo mañana tal cosa’, pero... ‘Si no te he visto estudiando’. ‘No, que ya lo he estudiado’, dice. Y me quedo así [hace un gesto de preguntarse algo] A veces sí que traen un libro para repasar, pero... Pero no es como allá en Bolivia que, como le digo, traían y había que estudiarlo. Y, y uno está pendiente. [...] Aquí no. No sé cómo lo harán, la verdad.

Fragmento 26. Entrevista *M04*  
Línea 650-652 Atlas-Ti

Esta falta de exigencia, también es interpretada como consecuencia de **tutear al profesor, símbolo de indisciplina y falta del respeto** que lleva a los niños a desconocer en él a aquella persona que instruye y enseña:

Me parece que sí. Que un alumno respeta más a un profesor. En cambio aquí se tutean, o sea, no hay tanto respeto como allá, ni allá, yo me acuerdo que uno tiene respeto, hasta MIEDO al profesor, ¿no? Es más respeto, más miedo, no sé. Porque también el profesor a veces se da su lugar, ¿no?, de que él es el que manda AHÍ en la clase y se hace lo que él dice. [...] Y nadie, calladito en clase, ¿no?, dice, nadie está interrumpiéndolo:: o:: tuteando al profesor. [...] No, aquí no, en cambio aquí se tutean, y como si fueran amigos y ya, ¿no?

Fragmento 27. Entrevista *M01*  
Línea 485 Atlas-Ti

Por otro lado, a diferencia de lo que opinan sobre la escolarización a nivel primaria, para dos de las madres con hijos en el Instituto, el aumento de materias significa aumento de estudio. De ahí que valoren mejor su proceso de aprendizaje aquí que allá.

### 2.3.2.3 “EL AQUÍ Y EL ALLÍ”. LAS RELACIONES

En cuanto a las valoraciones sobre la población estudiantil que asiste al colegio, las perspectivas de las madres muestran **matices dependiendo de las edades de sus hijos y de las experiencias que han tenido al relacionarse con niños de otras procedencias** dentro del entorno escolar, así como de la relación que establecen con el profesorado.

Cuatro de las madres se refieren al colegio como “**colegio de inmigrantes**”. Dos de ellas (*M05* y *M02*) lo valoran positivo, mientras que las otras dos (*M01* y *M07*) lo valoran negativo.

Por un lado, *M05*, que tiene a su hijo en P3, afirma que al convivir con niños de varias procedencias, el niño no se sentirá solo, no se aislará por estar entre puros españoles, ni experimentará racismo por ser “morenito” o “sudaca” ya que están todos “mezclados”.

*M02* lo argumenta en el sentido de que ella no se sintió la única “sin papeles” ya que había más madres que inscribían a sus hijos en situaciones familiares ilegales en Barcelona, así como porque a ella y a su marido les gusta que su hija conviva con gente de otras procedencias.

La opinión de *M01* es negativa y contraria a la de la primera madre, ya que en otro colegio al que asistió su hijo en un ciclo de preescolar, había pocos extranjeros y tenía un buen trato, lo cual consideraba mejor para su educación.

Por su parte, *M07* expresó que no quería inscribir a su hija en el colegio por la población estudiantil, pero como había nacido su segundo hijo, no pudo dedicar tiempo a buscar otro y, por temor a que la niña perdiera el curso escolar, la inscribió en el CEIP. Ella misma afirma que tiene “un poquito de prejuicio” de que haya tantos niños extranjeros, así como gitanos, sobre todo por la manera en que ha visto que se comportan y que no quiere que su hija adquiera esas actitudes de mala educación o de decir groserías, como lo ejemplifica en esta anécdota:

No me vas a creer, hay unos niños que ¡madre mía! Mira, la vez pasada, por ejemplo, estaba donde estaba una de ellas [profesora], que no estaba el portero ese y abrió el portero, ¿no? Y viene uno de ellos [alumno] y tiró una de éstas [botellas de plástico] y así le dice la maestra, le dice “Pero, ¡recógelo!” -“No, porque yo ya no estoy adentro del cole” -le dice. Si quieres así, y ahí lo dejó. A ver, yo... No sé, yo como madre, lo que le enseñó a N10 es que la basura... A ver, hay miles de basureros aquí, ¿cómo tirarlo en la... ¿Así? Y esas cosas así, a mí no me gustan, no me gustaría que mi hija las aprendiera, no.

Fragmento 28. Entrevista *M08*  
Línea 324 Atlas-Ti



## 2.4 EL CONTEXTO ESCOLAR PARA LOS NIÑOS.

En lo que respecta a la experiencia referida al proceso de escolarización en Barcelona, hay muy poca información proporcionada por los niños. Cabe recordar que la mayoría de ellos ha comenzado su escolarización en este colegio, por lo que **su experiencia no se torna a establecer comparativos entre origen o destino**, ni a experimentar situaciones distintas en relación a los entornos escolares.

En este apartado, solamente se presentarán aquellas vivencias acerca de lo que algunos recuerdan de su llegada al colegio, dejando para el siguiente apartado y a capítulos posteriores lo relativo a los detalles de su participación en el entorno escolar.

En este caso, los testimonios de *N03* y *N02* se enfocan en su incompreensión del catalán, mientras que la anécdota que comparte *N05* es referida a aquello que no está permitido para “los nuevos”, como lo mencionó una profesora sobre marcar territorio (Ver fragmento 18), y que él realizó desatando una pelea con uno de los líderes del equipo de fútbol.

ENT\_A. O, cuando tú llegaste, ¿qué paso? Cuando tú llegaste...

N03. Yo cuando llegué no podía ni hablar.

N02. Yo también, ¡no hablaba nada!

ENT\_A. ¿Nada, nada, nada?

N05. Yo sí. El primer día me peleé.

((Risas))

ENT\_A. ¿De verdad?

N05. Sí.

ENT\_A. ¿Con quién te peleaste?

N05. Con Fernando [un niño gitano].

ENT\_A. Y, ¿Por qué te peleaste?

N05. Sólo le gané en el futbol porque yo jugué al futbol el primer día que llegué, y porque le daba rabia que corriera con un nuevo, y se empezó a pelear y que yo no me dejo.

Fragmento 29. Grupo focal de niños.

Línea 982-995 Atlas-Ti

Si bien los niños no expresaron mayores dificultades en su llegada a este entorno escolar, sí se mostraron empáticos y plasmaron sus sentimientos ante la situación que los niños de padres inmigrados experimentan al llegar a un colegio nuevo. Al proporcionarles una situación hipotética del caso de dos niños que vienen de Latinoamérica<sup>40</sup>, ellos respondieron así:

ENT\_A. ¿Cómo creen que ellos se sentirían cuando lleguen aquí?

N02. Se sentirían todos raros.

ENT\_A. ¿Raros? ¿Cómo raros?

N05. Porque no conocen nada de este país.

[...]

---

<sup>40</sup> Ver anexo 6

ENT\_A. Si dice N02 que se sentiría rara, bueno, que se sentirían raros los dos. ¿Qué podrían hacer ustedes para que no se sientan raros?

N01. Que se sientan bien cuando lleguen aquí a la escuela.

N04. Pensar como, como si fuera donde viven.

[...]

N05. Pensar cómo se sienten cuando nos ven.

ENT\_A. Mh.

N03. Como si estuvieran en su colegio.

Fragmento 30. Grupo focal de niños.

Línea 1351, 1371-1381 Atlas-Ti

## 2.5 EL DÍA A DÍA. UN VISTAZO A LAS PRÁCTICAS ESCOLARES.

En este apartado se abordará lo referente a la etnografía que se realizó durante el ciclo escolar 2010-2011 con el fin de mostrar un vistazo a la cotidianidad de las prácticas escolares del CEIP desde la perspectiva de observadora participante. Así, se podrá completar la contextualización para situar con mayor detalle el análisis de la identidad y las experiencias de participación en las prácticas escolares de las madres y niños procedentes de Centro y Sudamérica en el CEIP.

Cabe recordar que, como se mencionó en el apartado metodológico, una actividad de la observación participante fue ser auxiliar de los profesores en el aula. Regularmente estas tareas se enfocaban en explicar a los alumnos procedimientos matemáticos, repartir materiales o escribir algunos contenidos escolares en la pizarra. En algunas ocasiones, y concretamente en el aula de una profesora, me solicitaba llamar la atención a los niños si se suscitaba algún problema o desorden. Esta función no la llevé a cabo por tres motivos: primero, porque me alejaría de mi postura de observadora participante inmiscuyéndome completamente en la dinámica escolar, lo cual también me alejaría de mi perspectiva de investigadora-etnógrafa; segundo, porque al regañar a los niños, ellos dejarían de confiar en mí sin contarme confidencias sobre las profesoras, sus compañeros o sobre ellos mismos, contrarrestando la alianza de amistad lograda a lo largo del tiempo; y tercero, porque mi postura sobre las correcciones de conducta no comulgaba con el hacer del colegio.

A continuación se describirán tres momentos de las prácticas escolares: la entrada al colegio, las prácticas en las aulas y el patio, y la hora de la salida enfatizando en las formas de participación de cada uno de los sujetos que es parte del entorno escolar.

Dentro de la descripción de las prácticas en las aulas y el patio, se incluirá una breve narración del comportamiento y actuaciones de los niños, sujetos de este estudio.

Es importante informar al lector que, si bien aquí se presenta la etnografía con un orden que sigue el horario escolar (entrada, prácticas en aula y patio y salida) y la descripción de las actividades por grados escolares, esto no corresponde completamente a la organización de mi actividad durante la observación participante ya que acudí en ciertos horarios negociados con la directora y la jefa de estudios del colegio, como se explicó en el bloque de diseño de investigación.

Estos horarios fueron solamente una guía ya que, en algunas ocasiones y por las mismas imprevisión o falta de notificación de cambios en la cotidianidad escolar, me desplazaba a otras aulas, lo cual me dio la oportunidad de estar en actividades de Biblioteca, Religión, y algunas festividades.

Horario de noviembre, diciembre y enero			Horario de febrero a julio		
Hora	Miércoles	Viernes	Hora	Miércoles	Viernes
8:30-9:30	2º Tutoría	6º Matemáticas	8:30-9:30	6º Medi (Ciencias Naturales y Sociales)	6º Matemáticas
9:30-10:30	5º Matemáticas	P3 Matemáticas	9:30-10:30	5º Matemáticas	P3 Matemáticas
10:30-11:30	3º Matemáticas	P3 a P5 Patio	10:30-11:30	4º Medi	P3 a P5 Patio
		1º y 2º Patio			1º y 2º Patio
11:30-12:00	3º a 6º Patio	3º a 6º Patio	11:30-12:00	3º a 6º Patio	3º a 6º Patio
12:00-13:00	4º Matemáticas	P3	12:00-13:00	P3 Matemáticas	3º Inglés/Matemáticas
15:00-16:00		@ mago	15:00-16:00		@mago

Ilustración 4. Horarios de observación participante en el colegio

### 2.5.1 CUANDO LAS PUERTAS SE ABREN.

La puerta de entrada de los niños al colegio se encuentra frente a un espacio rectangular abierto, rodeado de los bloques de casas característicos del Besòs i Maresme.

El espacio es una mezcla de jardín y pavimento en el cual se encuentran algunas bancas. Minutos antes de que se abran las puertas del colegio en el horario de entrada de primaria (8:30 hrs), algunas madres, uno que otro padre y niños se congregan ahí esperando el momento de iniciar las labores escolares.

En una esquina, se juntan unas cuantas madres y, esporádicamente, algún padre gitanos. Regularmente toman una de las bancas para sentarse y concentrarse conforme van llegando. Mientras esperan la apertura de puertas, conversan, bromean, se ríen.

Por otro extremo, unas cuantas madres pakistaníes también se encuentran y conversan entre ellas.

En ningún momento ambos grupos de padres intercambian conversación ni mucho menos se saludan.

Escasas madres centro y sudamericanas llegan a encontrarse a la hora de la entrada al colegio. Regularmente *M02* y *M04* eran las que frecuentemente dejaban a sus hijos a la escuela.

*M04* llegaba con sus dos hijas (*N02* y *N08*), las dejaba en una esquina cercana al colegio y miraba a lo lejos cómo las niñas se dirigían a la puerta. Cuando veía que ya se quedaban ahí, se iba caminando a la estación de metro para ir a trabajar. A pesar de que el momento se

prestaba para que los niños conversaran o jugaran unos momentos antes de la entrada al colegio, *N02* y *N08* siempre se quedaban juntas al costado de la puerta. *N02* frecuentemente tomaba de la mano a su hermana hasta que se abrían las puertas y cada quien se iba a su aula.

Por su parte, *M02* llegaba con *N01* y su hijo pequeño desde el barrio de San Roc, Badalona. *N01* aprovechaba ese momento para que su madre y a su hermano conocieran a sus amigos o para jugar con algunas niñas. En mi caso, *N01* fue la que me presentó a su madre, por lo que fue la primera con la que tuve un contacto más cercano en mi trabajo de campo en el colegio.

*M01* y *M06*, como vivían a unos cuantos metros del colegio, miraban cómo sus hijos se dirigían hacia allá desde su piso o desde las escaleras de su bloque. Se cercioraban de que entraran y desaparecía su imagen de la ventana o la escalera.

*N03* llegaba sola al colegio tomada de la mano de su hermanita, *N06*, quien entraba una hora antes al colegio y se quedaba en una actividad que organizaban algunas profesoras en el comedor para los niños de preescolar, mientras llegaba el de inicio de su horario escolar.

En el tiempo que se realizó el trabajo de campo, no se apreció que estas madres se saludaran o intercambiaran conversación con otros padres o madres.

Por su parte, los niños iban llegando poco a poco y se iban concentrando en los costados y frente a la puerta. Los que eran amigos o los que se llevaban bien, inmediatamente se ubicaban y conversaban, jugaban o simplemente se saludaban y permanecían juntos sin intercambiar palabra.

Muchos de ellos llegaban solos al colegio ya que la mayoría vive muy cerca de ahí. Hay quienes tienen su hogar a unos metros, otros a unas cuantas calles, otros a diez o quince minutos caminando. Algunos, generalmente niños gitanos, que viven en el barrio de La Mina, los traen en auto o en transporte público.

Los profesores entraban por otra puerta más pequeña de acceso exclusivo para ellos o para los padres cuando tienen alguna cita. Regularmente no intercambiaban conversación con algún padre, a excepción de *P04* que una ocasión observé que, cuando se dirigía al colegio, fue saludando a los niños y a los padres con los que se iba encontrando en el camino.

El conserje abría la puerta e iba saludando por su nombre a algunos niños que iban entrando rápidamente al colegio. Intercambiaba comentarios con algunos y otros pasaban solamente diciéndole “bon día”.

Los niños se dirigían a sus aulas, donde regularmente ya se encontraba su profesor o, en algunas ocasiones, si el aula estaba cerrada, esperaban en la puerta para que llegara su profesor y les abriera.

La dinámica cambiaba una hora más tarde, cuando toca la entrada de los niños de preescolar. Ahí, llegaba un mayor número de madres y una que otra tía, abuela o algún padre o familiar a dejar a los pequeños.

Cuando se volvían a abrir las puertas, el conserje permitía el acceso a los adultos para dejar a los niños hasta la puerta de su aula. Las profesoras regularmente recibían a los niños y saludaba a los padres. Las madres, sobre todo aquellas con niños de P3, entraban al salón y les ayudaban a colocar en el perchero sus mochilas, a quitarse los abrigos y a ponerse las batitas de trabajo. Era un momento que se aprovechaba también para hacer preguntas a la profesora o para que ella les informara alguna notificación, o hicieran algún comentario sobre los hijos.

Por la propia dinámica de la entrada de los niños de preescolar, había más oportunidad para que las madres intercambiaran miradas, se encontraran con caras conocidas al saber que una mujer era madre de algún amigo de su hijo, y unas cuantas se saludaban y conversaban brevemente sin reparar en procedencias, sino más en la relación que entablaban sus hijos en el aula.

### 2.5.2 LAS ACTIVIDADES EN LAS AULAS.

Por los objetivos de la investigación, como ya se mencionó en el capítulo metodológico, no se hicieron observaciones diarias en todas las aulas, sino únicamente en aquellas donde había alumnos procedentes de Centro y Sudamérica. Por ende, lo que se describe a continuación se engloba en este contexto de observación participante acotada, tomando en consideración algunas de las actividades desarrolladas, principalmente en los grupos de tercero a sexto, así como clases puntuales con segundo y P3<sup>41</sup>. Esto significó que la atención se centrara en los niños sujetos de estudio, sin olvidar el contexto integral del colegio como influyente en la manera en que la población de esta investigación experimenta, construye su identidad y se identifica con el entorno escolar. Así, la observación participante durante el curso escolar 2010-2011, permitió conocer las dinámicas de algunos profesores y los acontecimientos cotidianos dentro del colegio.

Como se apreciará a continuación, dichos acontecimientos son diversos, aunque aquellos referentes a las situaciones conflictivas en el colegio, suelen caracterizarse por estar llenos de tensión y desafío para los profesores, quienes a la más mínima señal de desorden, reaccionan inmediatamente para corregirlo a pesar de que en reiteradas ocasiones la intención de los niños no fuera crear caos en el aula.

Otras generalidades se refieren a los retrasos en las horas de entrada. Algunos alumnos llegaban hasta quince minutos tarde y el conserje solía dejarlos entrar a pesar del retardo. Algunos ingresaban a la hora en que se abrían las puertas para el horario de preescolar, es decir, a las nueve de la mañana, integrándose a su clase sin ninguna justificación ni reprimenda de los profesores, a menos que fuera una situación recurrente en el alumno.

Por su parte, en todas las aulas el material era comunitario. Los padres pagaban una cuota y la escuela se encargaba de comprar y distribuir el material.

---

<sup>41</sup> Cada grupo de nivel primaria contaba con aproximadamente 20 alumnos, a excepción de P3 que era el grupo con mayor cantidad de niños, (24 aproximadamente).

El colegio contaba con clases de refuerzo, sobre todo en las materias de matemáticas, a la que acudían niños tanto extranjeros como autóctonos, así como de castellano y catalán, en donde asistían principalmente los niños de familias inmigradas de reciente incorporación al colegio. Además, había clases extra escolares (deportes o música, por ejemplo) que se daban a partir de las 16:30 hrs. y que tenían un costo.

En lo que respecta a las actividades en cada aula, éstas variaban de acuerdo a los profesores. En este sentido, la jefa de estudios y la directora los definieron como “más o menos dispuestos”, “más o menos colaborativos” y enfatizaban que eran libres de introducir su propio estilo de trabajo en el aula. Así, cada profesor organizaba sus propias actividades, pero siempre acatando algunos lineamientos de la dirección. La misma directora afirmaba que “había que tomarla en cuenta” reconociendo su autoridad en el centro.

Dichos estilos de trabajo, se podían apreciar en la distribución del aula, que podía ir desde la posición tradicional (mesas en varias filas verticales a lo largo del aula), dos largas filas colocadas a lo ancho del aula, mientras que otras tenían las mesas colocadas en semicírculo para que todos alumnos se vieran, con unas pocas mesas en el centro, o dejando el espacio del centro libre, dependiendo del número de alumnos por aula. Por ejemplo, en el aula de 2º y 4º, los niños se sentaban de cuatro en cuatro alrededor de una mesa en donde compartían algunos materiales. Mientras que en el aula de 3º y 5º, los niños se sentaba bajo la distribución tradicional por filas: una mesa tras de otra con dos sitios. En el aula de 6º, los sitios estaban colocados formando un semicírculo y en el centro una mesa para cuatro niños, aunque esta aula tuvo varios cambios de distribución a lo largo del curso.

Por otro lado, el estilo también se reflejaba en la manera en que los profesores presentaban los contenidos escolares en el aula y en el trato hacia sus alumnos, como se podrá ver en los siguientes apartados.

Una situación común en la mayoría de las aulas es el bajo nivel de habilidad lectora y falta de expresión oral del catalán en el alumnado, situación que ya había apreciado en algunos grupos durante mi intervención en la actividad de Shere Rom.

Extendiendo mi apreciación durante el trabajo de campo, pude constatar que no solamente era una situación de algunos grupos, sino también de los grupos en donde hice observación participante. La dificultad se presentaba en la lectura en voz alta del catalán, principalmente en la mala pronunciación de las palabras, así como en la poca velocidad y fluidez en la lectura de textos, elementos básicos para lograr una competencia lectora.

Además, en lo referente al uso del catalán como lengua vehicular en el entorno escolar, los niños regularmente recurren al castellano para conversar entre ellos, tanto en el aula como en el patio. En ocasiones, también lo usan en el aula estableciendo una comunicación bilingüe con los profesores, quienes regularmente les solicitan hablar en catalán. Hay algunas excepciones, sobre todo con la población pakistani, que son los que se comunican más frecuentemente en catalán, tanto con los profesores como con sus compañeros.

Es importante subrayar que, si bien el propósito de esta investigación no es analizar las actuaciones del profesorado, los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en los siguientes apartados se mencionarán algunos elementos relevantes en los que se vislumbra su postura sobre el ser y hacer de los estudiantes (MIL del estudiante del CEIP), así como sus expectativas hacia los alumnos, para posteriormente vincularlo con el análisis de las experiencias, definiciones, interpretaciones y actuaciones de la identidad de los niños que en el siguiente bloque se abordarán.

Lo que a continuación se presenta, se refiere a algunas narraciones representativas acerca de las prácticas escolares en las aulas, extraídas del diario de campo.

Cabe resaltar que mi presencia en las aulas fue una sorpresa para los profesores ya que, si bien la directora y la jefa de estudios me dijeron que todos estarían notificados sobre mi visita, ninguno lo estuvo. Así, durante las primeras semanas de mi trabajo de campo, estuve explicando a los profesores lo que estaría haciendo en el colegio. Algunos respondieron con interés sobre compartir mis resultados con ellos, otros mostraron indiferencia y algunos mostraron curiosidad preguntándome detalles sobre mi investigación.

En cuanto al ofrecimiento de mi ayuda en el aula, algunos profesores la recibieron oportuna, asignándome tareas y expresando a los niños que podían recurrir a mí para resolver dudas sobre los contenidos que estaban tratando en la clase. Mientras que otros no consideraron necesaria la ayuda, por lo que opté por hacer mis observaciones y tomar la iniciativa de ayudar a algún niño siempre y cuando no irrumpiera en la dinámica del aula, y atendiendo a las reacciones de los profesores ante mis iniciativas para detener o continuar con la ayuda a los niños.

#### **2.5.2.1 GRUPO DE SEGUNDO**

A primera hora de los miércoles, me tocaba estar con el grupo de segundo, quienes iniciaban pasando lista de asistencia y preguntando quién se quedará en el comedor escolar.

Ese día, correspondía realizar una actividad que se denomina “tutoría”, la cual consistía en repasar con los niños la repartición de responsabilidades (quién es secretario, quién se encarga de distribuir materiales, quién pasa lista de asistencia y de comedor escolar, entre funciones) y hacer una nueva asignación para la siguiente semana.

Por otro lado, la profesora (P04) también conversaba con los niños en relación a las actividades del día, a los comportamientos válidos en el aula, a los deberes, entre otros temas. También todos colaboraban ordenando el aula y/o sus materiales y trabajos escolares.

En este grupo, la profesora utilizaba un sistema de premiación para los niños que se comportan bien y que sacan buenas notas. Así, hubo un día en que la presencié y consistía en hacer un recuento de las puntuaciones por parte de la profesora, en las que incluía parámetros de limpieza del sitio de trabajo, comportamiento tanto en aula como en patio, notas, entre

otros aspectos. Los niños que tenían más puntos eran premiados con pequeños obsequios: bolígrafos, estuches de lápices, huchas, etc.

Ese momento de la clase, también se prestaba para que los niños conversaran o se movieran de su lugar, frecuentemente sin hacer desorden. La profesora lo permitía siempre y cuando no aumentaran el volumen de voz o cuando ella no estuviera explicando algo.

*NO8*, quien asistía a este grupo, era de las pocas niñas que se quedaba callada y quieta en su mesa. Se mantenía tranquila y no se paraba de su lugar. Solamente hablaba y participaba cuando *P04* se lo indicaba.

En algunas ocasiones yo entablaba conversación con ella preguntándole por su familia o haciendo comentarios sobre algún trabajo que estuviera arreglando. Ella se omitía a responder lo que le preguntaba, solamente ahondando en la conversación sobre aquello que o de quien le interesaba.

#### **2.5.2.2 GRUPO DE TERCERO**

En el grupo de tercero se observó la clase de matemáticas. Usualmente, el profesor (*P05*) tenía todo organizado en una rutina.

Iniciaba la clase repasando las tablas de multiplicar en donde todos a coro recitaban una tabla de memoria. El profesor indicaba que, quien no se la supiera, no se debía quedar callado, sino que debía poner atención e ir repitiendo lo que sus demás compañeros decían.

Después, el profesor pedía que los niños recitaran individual y voluntariamente una tabla. Los niños que se la sabían se entusiasmaban para decirla frente al grupo, mientras que los que no se la sabían solamente escuchaban u oían sin que el profesor les solicitara que también la dijeran de memoria.

*P05* felicitaba a quienes la decían bien y ayudaba a quienes se equivocaban para que pudieran finalizarla.

Ya que terminaba el repaso, el profesor tenía preparadas fotocopias con ejercicios de matemáticas o páginas del libro para realizar. Esta labor era individual y los niños realizaban la tarea, cada uno a su ritmo, mientras que uno que otro se distraía y se ponía a hacer otras cosas. Esto era lo que le pasaba frecuentemente a *NO1*, quien se ponía a conversar o a jugar con su compañera de mesa. En reiteradas ocasiones, *P05* le solicitaba finalizar los ejercicios que tenía atrasados al no haberlos terminado en clases anteriores.

Cuando tocaba ver un tema nuevo, el profesor explicaba pausadamente el procedimiento matemático y hacía partícipes a todos preguntándoles por algunas partes del procedimiento que ya sabían hacer y solicitando su atención en aquellas en las que aun no lo sabían. Los niños trabajaban activamente.



El grupo de tercero era considerado como “uno de los más conflictivos del colegio” ya que había tres alumnos gitanos que eran catalogados como “problemáticos”, a la vez que P05 los consideraba como alumnos inteligentes.

En este grupo, me tocó presenciar algunas situaciones complejas por las discusiones llenas de amenazas y ofensas entre profesor y estos alumnos<sup>42</sup>, aunque no siempre la dinámica del aula era así. Un día, dos de ellos se pelearon en la clase porque uno le quitó la goma al otro sin pedírsela prestada. La pelea era agresiva: los niños se pateaban y se insultaban. El profesor quiso separarlos, pero no pudo, al contrario, también recibió golpes. Por eso, su reacción fue muy enérgica teniendo que tirar fuertemente de un niño para parar la pelea.

El profesor le dijo al niño que había iniciado la pelea que hablaría con sus padres a la hora de la salida, ante lo que el niño respondió de forma amenazante: “Si les dices que me he peleado, ya verás”. El profesor gritando y con un tono retador, le respondió: “¿Cómo que ya veré? ¿Qué veré?”. Y el niño le respondió: “Pues ya verás.”

Por su parte, una niña gitana se metió en la pelea insultando a uno de ellos. El profesor le dijo que se callara, pero la niña no hizo caso. Solamente respondió diciendo que insultaba a su compañero porque él le había quitado la goma a otro.

Mientras sucedía esto, los demás niños no se metían, parecía que no les interesaba o que no era su asunto. Ellos seguían con su actividad escolar o conversando en un tono más bajo y mirando en algunas ocasiones lo que acontecía en el conflicto.

A la hora de la salida, el profesor me dijo: “[los gitanos] son una clase muy conflictiva. Con ellos no puedes improvisar. Necesitas tener todo organizado porque si no, se desmadran.”

En lo referente a N01, ella era extrovertida y conversaba mucho con sus compañeros, algunas veces para bromear sobre algún comentario que hubieran dicho. Era directa al preguntar sobre algo que le causaba curiosidad y franca en algo que no le gusta. Una ocasión, me mostró un dibujo que le había hecho a P05 en donde le expresaba su cariño.

Como esta clase era antes de la hora del patio, los niños tenían aproximadamente quince minutos para desayunar. En ese momento, ellos tomaban algunos juegos (memoramas, juegos de adivinar palabras, entre otros) que jugaban con su grupo de amigos o compañeros. Justo cuando sonaba el timbre para anunciar la hora de patio, los niños guardaban los juegos, se formaban y, una vez estando callados y ordenados, P05 los acompañaba hasta el patio en donde ellos se dispersaban para hacer la actividad que más les apetecía.

---

<sup>42</sup> Si bien mi observación participante trataba de ser objetiva y con un cierto grado de distancia, no puedo negar que en un par de ocasiones estas discusiones me llegaron a asustar y a cuestionarme sobre la falta de respeto en la relación niños-profesor.

### 2.5.2.3 GRUPO DE CUARTO

En la clase de Medi<sup>43</sup>, la profesora (P01) explicaba muy detenidamente las cosas. En algunos momentos llamaba la atención a algunos niños, pero nunca les gritaba en el extremo de ofenderlos o que ellos se sintieran retados.

En una clase, P01 les explicaba el tema del agua. Leían en voz alta un capítulo del libro y ella preguntaba frecuentemente sobre el contenido para apreciar si comprendían lo que leían. Les decía que si no sabían el significado de alguna palabra, que preguntaran porque si no sabían lo que significaba algo, “¿cómo iban a entender la lectura?”. Así, alternaba la lectura con las preguntas.

Los niños se mostraban tranquilos y había algunos que siempre levantaban la mano para participar, entre ellos N03 y N04. La profesora en algún momento enfatizó que siempre eran los mismos los que levantaban la mano y que había otros que también deberían participar.

Cuando terminaron la lectura, les indicó que sacaran su dossier y que continuaran la tarea que tenían pendiente: iluminar el dibujo que ilustraba un resumen de minería.

En una clase cercana a las festividades navideñas, P01 organizó hacer un mural con un árbol de navidad con las huellas de las palmas de las manos grabadas con acuarela.

En esa clase, los niños realizaron distintas actividades: algunos acababan la portada de su dossier, otros recortaban los moldes para hacer campanas navideñas y pájaros; otros iban con la profesora, quien les pintaba la mano del color que quisieran y luego salían al pasillo a poner su huella en el árbol navideño, que estaba dibujado en un gran papel. Llegó el momento en que se debía suspender la actividad ya que era hora de desayunar.

P01 estuvo varios minutos fuera del aula ya que se encontraba lavando los materiales de pintura. Cuando regresó, les dijo que alguien había puesto sus dos manos en la pared del lavabo y que tenía que decir quién había sido para que fuera a limpiarlas. Nadie decía nada y había momentos en que los niños no hacían caso de lo que la profesora decía.

P01 les expresó su enfado por esa acción y les volvió a preguntar quién había sido. Nadie decía nada. Les dijo que entonces tocaría pasar uno por uno a medir su mano, que era evidente que así se sabría quién había sido. Así, fue mencionando uno por uno para que fueran al lavabo a mirar las manos pintadas. Nadie decía nada. La profesora se enfadaba más y les expresó que ya no harían más actividades como esa. Los formó y los bajó al patio.

Me quedé un rato con ella y me comentó que lo que le molestaba era que nadie dijera que había sido, sobre todo porque nadie se hacía responsable. Decía que en el colegio les costaba trabajo que los niños aprendieran a respetar los materiales, las cosas que había en el aula, que compartieran, como para que en ese momento comenzaran a no respetaran las instalaciones.

---

<sup>43</sup> Así llamaban a la clase de Conocimiento del medio natural y social.

Otro día que me correspondió asistir a esta clase, *P01* y la jefa de estudios (*P07*) estaban regañando a los niños porque no se habían portado bien. *P01* les decía que estaba cansada de su comportamiento y que era necesario que repasaran las normas de la escuela. Fue mencionando los nombres de algunos niños y ellos le fueron enunciando las normas, entre las que resaltaron:

- ❖ Portarse bien
- ❖ No hacer tonterías
- ❖ No llevar aparatos al colegio (móviles, mp3, etc.)
- ❖ No jugar con las sillas
- ❖ No decir groserías
- ❖ No insultar a los compañeros
- ❖ Respetar a los compañeros
- ❖ Respetar el material
- ❖ No gritar
- ❖ Hacer caso a la profesora

*P07*, para recordarles más normas les preguntó: “¿A qué venimos a la escuela?” A lo que los niños respondieron que venían “a trabajar o a estudiar”.

Un niño dijo que otra regla era no hablar en urdu, a lo que *P07* respondió que esa misma regla se tendría que aplicar con el castellano porque ahí se hablaba catalán y que nadie les decía nada a él y a su amigo cuando hablaban en castellano entre ellos. Por tanto, era lo mismo si entre otros niños hablaban urdu.

Por lo que comentaron ambas profesoras, en esos días estaban manejando un control de comportamiento en el que los niños que estaban apuntados tres veces, se les suspendía y/o llamaban a sus padres para hablar sobre su comportamiento.

En lo que respecta a *N03*, ella era una niña que no hablaba mucho en el aula, más que con sus tres compañeros de mesa. Siempre era muy acomodada con la profesora ya que la ayudaba a repartir materiales, a recoger la basura del aula, acomodar las sillas, etc. Era muy dedicada en las actividades que *P01* les ponía en el aula y, en la clase de matemáticas entendía muy bien los problemas, los resolvía rápido y, cuando le indicaban que ayudara a los demás, lo hacía muy bien.

*N04* es tímido y, particularmente con él no pude entablar una relación tan directa como con el resto de niños sujetos de estudio ya que cuando entabla conversación con él, normalmente me respondía muy puntualmente. Esta actitud cambiaba cuando se trataba de participar en clase, ya que frecuentemente levantaba la mano para responder alguna pregunta o resolver un ejercicio que la profesora solicitara. Asimismo, era bastante dedicado al elaborar las tareas en el aula y realizarlas bien.

#### 2.5.2.4 GRUPO DE QUINTO

Desde que se entraba al grupo de quinto, se percibía un regaño constante a los niños que, en la mayoría de los casos era injustificado.

Las observaciones están dirigidas a una clase representativa de matemáticas en la que el grupo estaba dividido: la mitad hacía educación física, y la otra mitad tomaba la clase de matemáticas.

Un día, la profesora (*P03*) comenzó la clase preguntando en qué ejercicio del libro se habían quedado y los niños le indicaron cuál era. Les dijo que continuaran con ese ejercicio. Así lo hicieron. Unos momentos después, *P03* cambió de opinión y les indicó que mejor harían un ejercicio individual. Les repartió una hoja con un problema impreso, les expresó que tenían quince minutos para realizarlo y que nadie les iba a indicar cómo hacerlo.

Como un niño me dijo que no había entendido el problema, fui al escritorio de la profesora para preguntarle si era viable explicárselos a lo que me respondió en voz alta, para que todos escucharan, diciendo que los alumnos tenía que ser capaces de resolverlos solos. “A ver si entendían”. *P03* me indicó que podía ayudar a una niña de la India, ya que “tenía problemas de lenguaje” (era de reciente ingreso y aun no tenía dominio del catalán ni del castellano).

Cuando los niños llevaban el ejercicio resuelto para que *P03* lo revisara, ella les contestaba en un tono de voz bastante alto diciéndoles: “No, ¡así no es!” “¡Pero cómo voy a creer! ¡No!” A los dos niños que resolvieron bien el ejercicio les expresó: “¡Vaya! Hasta que hay uno que lo ha hecho bien”.

Después de los 15 minutos dijo que el tiempo se había acabado y que solamente dos niños habían logrado hacerlo. En la pizarra comenzó a explicar el problema y, una vez que terminó, les dijo que esperaba que con esa explicación ya supieran hacer el problema.

En esos momentos de la explicación, me senté al lado de *N05*. Él entiende bastante bien y sus apuntes los organizaba tal como *P03* los ponía en el pizarrón. Cuando la profesora preguntaba algo y él sabía la respuesta, expresaba “¡fácil!”. Por lo regular, en las actividades de aula, *N05* era muy activo y aplicado. Le gustaban las matemáticas y hacía las operaciones y los problemas muy rápidamente.

Los niños que no habían acabado, volvieron a hacerlo individualmente. Poco tiempo después, *N05* se paró a mostrar el problema a la profesora. Y ella dijo: “Bueno, ¡al final has sido capaz!” “Haré un cambio de nota porque fue después de explicar el problema que has sido capaz de hacerlo.” Le bajó puntos por no haberlo resuelto en los primeros quince minutos que ella había asignado anteriormente.

Durante el tiempo en que los niños hicieron el problema, la profesora les decía a algunos: “Mientras no estés sentado y callado, no harás nunca un problema.”

Cuando algún niño le llevaba el problema y estaba mal, le decía: “Esta es una porquería, ¿qué estás haciendo?” “Aquel, igual.”, refiriéndose a algún niño que también lo había resuelto mal.

Después de algunos minutos de trabajo individual, la profesora decidió pasar a algunos niños a la pizarra para que hicieran los ejercicios. Uno de ellos se confundió y la profesora desesperada de que el alumno no sabía qué hacer, le dijo: “Pero si tú ni te enteras”. Y dirigiéndose a mí, decía: “¿Te das cuenta?, estos ni se enteran. ¿Ya ves cómo están?”

Cuando algunos hablaban un poco o no hacían caso de sus indicaciones, los regañaba un poco diciéndoles que cuando se entraba a su aula, tenían que cerrar la boca, de lo contrario los dejaría sin patio.

Un día que estuve en este grupo, llegó una profesora (P09) para acusar a N05 de que le había dicho "maricon" a un niño nuevo de Pakistán, sin darse cuenta que ella lo había escuchado. P09 argumentaba que N05 lo había hecho ya que "como sabe que el niño no entiende, y que no había profe" pues se aprovechó de la situación.

P03 le dijo que ya lo habían castigado antes (él y su amigo le habían pegado a otro compañero) y que ese comportamiento no se la iba a permitir más. La profesora le decía a N05: " Això s'ha acabat". Delante de N05, P03 le decía a P09 que ya lo había visto haciendo muecas en clase y que antes N05 no era así. N05 tenía la mirada baja, así que P03 le indicó imperativamente: “Mírame a los ojos.” N05 la miró y ella agregó: “¡No te lo voy a permitir!”. N05 no dijo nada y volvió a bajar la mirada.

#### 2.5.2.5 GRUPO DE SEXTO.

Uno de los primeros días de mi trabajo de campo, la profesora (P02) me explicó que no se podían tratar muchos contenidos curriculares con los niños de este colegio ya que “siempre había cosas que olvidaban del curso pasado, por lo que era necesario repasar”.

Por ejemplo, en el caso del tema de geografía de la clase de Medi, ella me expresó que trataba de que los niños supieran las cosas básicas de la geografía del país donde se encuentran: España. Para ello, P02 tenía colgados en las paredes de su aula varios mapas de España, Cataluña y del mundo, a los cuales se remitía para explicar los resúmenes que escribía en la pizarra, mientras los niños los copiaban en hojas que archivaban en sus dossiers. Esta estrategia fue frecuentemente usada durante las horas que estuve en su clase.

Por lo regular, lo que la profesora escribía en el pizarra no se entendía ya que su letra era poco legible y también porque, al no calcular el espacio, terminaba encimando alguna información importante. Esto causaba confusión en los niños para saber la continuidad del texto como para comprenderlo. Por eso, recurrentemente preguntaban sobre algunas palabras, un enunciado o frase. Cuando la profesora explicaba el contenido de lo que escribía en la pizarra, leía el texto y, en algunas ocasiones, explicaba con mayor detalle.

Algunos niños no ponían atención, ya sea porque estaban conversando entre ellos, porque estaban haciendo otra cosa o porque aun no terminaban de copiar el texto. Parecía que *P02* no consideraba esta falta de atención como algo que, a la larga, no permitiría a los niños comprender la información que se les estaba proporcionando.

*P02* hacía participar a los niños preguntándoles. Muy pocos ponían atención a la actividad, otros se limitaban a estar sentados y escuchar o realizaban otras actividades (por ejemplo, dibujar o arreglar sus bandejas de lápices), un par hacía desorden y bromeaban entre ellos. Esto producía que la profesora les llamara la atención constantemente, diciéndoles que si no daban respuesta a las preguntas, era mejor “cerrar la boca”.

Una vez terminada la explicación, la profesora pasaba a los lugares a calificar la copia del resumen tomando en cuenta la limpieza y que estuviera terminado, sin calificar la comprensión del texto.

En algunas ocasiones, *P02* me asignaba labores de copiar contenidos en la pizarra mientras ella se encargaba de mantener el orden y silencio en el aula. Algunas veces alzaba la voz y regañaba recurrentemente a algunos niños. Las situaciones más difíciles en estas circunstancias se presentaban cuando los niños respondían de la misma manera como la profesora se dirigían a ellos: gritándole en una posición cara a cara.

La participación y actitud del grupo cambiaba en la clase de matemáticas, la cual daba otra profesora (*P07*), ya que *P02* daba la clase de refuerzo en otra aula.

La profesora de matemáticas, explicaba a los niños los procedimientos y procuraba que todos pusieran atención. Después de la explicación, pasaba a cada uno de los niños a la pizarra para que hicieran un ejercicio. Todos ponían atención e iban resolviendo simultáneamente las operaciones en sus libretas. Además, si su compañero que estaba en la pizarra tenía alguna dificultad o había resuelto mal la operación, *P07* solicitaba a los niños que le ayudaran o le dieran alguna pista para corregir.

Después de que todos pasaban a la pizarra, *P07* les ponía a hacer los ejercicios del libro. Este momento era de trabajo individual y, posteriormente, la revisión era grupal. La profesora aprovechaba el tiempo de trabajo individual para enfocarse en los niños que no habían entendido las explicaciones o que se les dificultaba realizar los procedimientos matemáticos.

En esta clase, la profesora me asignaba la labor de ayudar a los niños que lo requerían, ya sea para explicarles los procedimientos, para resolver alguna duda o para revisar los ejercicios.

El grupo estaba bastante tranquilo y cada uno hacía sus deberes.

En esta aula se encontraba *N02*, quien se mostraba bastante tranquila en las clases. A veces me parecía un poco aislada y callada ya que no conversaba con nadie, a menos que estuviera sentada cerca de sus dos únicas amigas del colegio. Cuando inicié mi trabajo de campo en el colegio, un comentario que me hizo *P07* sobre esta alumna fue el siguiente: “ya verás, en

cuanto te des cuenta que N02 no habla, es una más del grupo, te vas a aburrir.” (Línea 1066 Atlas-Ti, diario de campo)

Cuando P02 explicaba algo, N02 por lo regular no miraba hacia la pizarra o hacia la profesora. Generalmente tenía la vista hacia abajo, hacia su cuaderno. No es una niña que se haga notar en clase. Cuando se le solicitaba expresamente participar, lo hacía, pero no cuando la solicitud era impersonal y se esperaba que los alumnos levantaran voluntariamente la mano o anunciaran que deseaban participar.

N02 se dedicaba a realizar las labores que se asignaban en el aula terminándolas pulcra y correctamente. A ella nunca la ayudé a resolver operaciones matemáticas ya que cuando le preguntaba si necesitaba ayuda, ella me respondía con una negativa. Era muy autónoma en ese aspecto.

#### 2.5.2.6 PATIO

La hora de patio estaba dividida en tres horarios (10:30, 11:00 y 11:30 horas). El primero para los niños de preescolar, el segundo para los niños de primero y segundo grado, y el último para los niños de tercer a sexto grado.

Para los niños de preescolar, solamente se usaba el patio pequeño del colegio, mientras que para los de primero y segundo, se usaba el patio grande. En el caso del tercer turno, se usaban los dos patios.

Las actividades que hacían los niños de primaria variaban según los grados. Por ejemplo, en el patio de los de primero y segundo, los profesores que les corresponde hacer guardia sacaban patinetes, comba y un balón para jugar fútbol. Algunos niños jugaban con esos objetos y otros simplemente se perseguían, se paseaban por el patio o jugaban a diversos juegos.

Mientras que en el patio de tercero a sexto, a veces se les daban raquetas, combas, pelota de básquet. Otras veces, solamente se les daba el balón de fútbol, el cual era de dominio de un grupo de niños que ya tenían organizados sus equipos y que cada día jugaban un partido.

Por lo regular, las niñas se juntaban con las niñas, y los niños con los niños. La división por orígenes también se podía apreciar, sobre todo con las niñas y niños de Pakistán, quienes la mayor parte del tiempo en que se desarrolló el trabajo de campo, se relacionaron pocas veces con gitanos. Mientras que estos últimos también se juntaban únicamente con gitanos o con los niños de Centro y Sudamérica.

El caso de los niños originarios de regiones latinoamericanas es distinto. Por ser la minoría dentro del colegio, solían juntarse con niños de distintas procedencias, pero regularmente en pequeños grupos sin importar su sexo. Su rutina ya la tienen definida y es su cotidianidad en el patio: dominio casi absoluto a su voluntad y al gusto de lo que les agradaba hacer en ese momento, pero siempre respetando las reglas escolares (no pelearse, mantener el orden y no insultar, por ejemplo).

*N02* siempre se juntaba con dos chicas gitanas, que ella misma definió como sus mejores amigas del colegio. Regularmente se paseaban en el patio, o se quedaban en un rincón conversando, cantando o ensayando alguna coreografía de baile.

En pocas ocasiones que no asistieron sus amigas al colegio, se reunió conmigo sin buscar otro grupo de niñas con quien juntarse. Posiblemente porque ella y sus amigas ya se sentían como “las mayores” de la escuela, tratando a las otras como “las pequeñas” y, por tanto, no dignas de juntarse con ellas porque eran “Las Divinas”<sup>44</sup>.

*N05* cada día jugaba fútbol. Le gustaba mucho ese deporte y nunca cambió de actividad durante el curso escolar. Era fanático del equipo del Barcelona.

*N04* y *N03* tenían en común un grupo de seis amigos: ellos, dos gitanas y dos pakistaníes. Cuando todos se juntaban, regularmente jugaban al “pilla, pilla” y, cuando se dispersaban, *N04* jugaba a lo mismo con su amigo de Pakistán y otro autóctono, o con su amiga y amigo pakistaníes.

*N04*, por su parte, era más diversificada en cuanto a juegos y a niños con los que se juntaba. Podía jugar tanto con niñas, como con niños, ya fueran pakistaníes o gitanos. Ella era una de las pocas niñas que jugaba frecuentemente con varones. A veces se unía a los grupos que jugaban básquet o voleibol con el profesor de educación física. Otras veces se quedaba con sus dos amigas gitanas conversando, o se unía a otro grupo grande para jugar “pilla-pilla”.

*N01* en reiteradas ocasiones estuvo conmigo, haciéndome dibujos o preguntándome sobre mi vida sentimental, so pretexto de que jugaba a entrevistarme. Otras veces se juntaba con una niña ucraniana que recientemente había ingresado al colegio, o con otra niña gitana. Ambas, decía *N01*, eran sus amigas. En otras ocasiones se unía a los grupos de niñas de otros grados escolares. Ella era otra de las niñas que jugaba frecuentemente con varones, sobre todo de otros grados escolares.

*N08*, hermana de *N02*, regularmente tenía un grupo de amigos muy grande integrado casi totalmente por niñas y un niño, todos de distintas procedencias. Ellos jugaban regularmente a la comba y hacían turnos para pasar a saltar. Normalmente, *N08* no saltaba, sino que manejaba la cuerda y nunca se metía en las peleas que se suscitaban cuando había confusión de turnos. Dejaba que dos de sus amigos resolvieran la pelea que frecuentemente se hacía cuando el único niño del grupo imponía la solución.

Algunas veces se presentaron acontecimientos problemáticos como el que se describe en el siguiente registro de diario de campo sobre la pelea de unas niñas por tener un “gallito” para jugar con las raquetas<sup>45</sup>:

---

<sup>44</sup> En relación a una serie infantil de televisión argentina llamada El Patito Feo en donde una niña lidera a un grupo de amigas en el montaje de coreografías escolares, y que se hacen llamar “Las Divinas.

<sup>45</sup> Se cambiaron los nombres de los niños que participaron en el conflicto, asignándoles un código por cuestiones de confidencialidad.



[...] en el patio, N20 y N21 [niñas] se estaban peleando con N22 [niña] porque tenía un gallito y no estaba jugando con él, así que se lo querían quitar. Pero no se lo pidieron, se lo estaban arrebatando. N20 se colgaba de N22 y la pateaba. N20 le decía que no molestara a su hermana, pero realmente no le estaba haciendo nada. Me metí y le dije a N22 que si no iba a usarlo [el gallito], que mejor se los diera. N22 no decían nada. Llegaron N05 y N23 [niño]. N05 trataba de pacificar las cosas separando a N20 de N22 y evitando que le pegara. En un momento, N23 le dijo algo en el oído a una de las niñas de Pakistán que [también] estaba ahí (no recuerdo a quién), y ella inmediatamente se alejó. (¿Posiblemente una amenaza? ¿Advertencia?) Finalmente, N22 decidió darles el gallito. Ella se veía alterada y un poco nerviosa.

Me doy cuenta de que en el patio, se viven momentos de violencia/agresión que son bastante sutiles, en algunos momentos invisibles cuando no se presta atención.

[...] una sesión antes, un niño de 6º le arrebató a otro de 4º una raqueta. Era un niño gitano y uno de Pakistán. El pequeño no pudo resistirse. Es como si la actitud fuera de resignación, de sometimiento ante ciertos eventos en los que prefieren evitar problemas con otros “más fuertes”.

Fragmento 31. Diario de Campo  
Línea 1042-1044 Atlas-Ti

Por otro lado, en la hora de patio, siempre había un par de profesores que supervisaban que todo marchara en orden. Ellos sabían que yo “estaba” ahí y, a veces me sentía “observada”, sobre todo cuando tenía un grupo grande de niñas a mi alrededor, situación que despertaba la curiosidad de alguno que se acercaban y preguntaban de qué hablábamos o qué hacíamos.

### 2.5.2.7 CUANDO LAS PUERTAS SE CIERRAN

Unos minutos antes de las 16:30 horas, se vuelven a concentrar algunas madres y padres en la puerta del colegio, ahora a la espera de que salgan los niños para regresar a casa a merendar, hacer otras actividades y terminar el día.

Es la hora en punto, posiblemente unos minutos más, y los niños salen rápidamente. Algunos, sobre todo los más pequeños de los grados de primaria, se quedan esperando en el patio a sus familiares. *P04* es una de las pocas profesoras que acompaña a los niños en la espera y aprovecha para intercambiar comentarios con los padres, si es necesario.

En el caso de los niños de preescolar, los padres, madres o algunos hermanos mayores que van en el mismo colegio entran de nuevo hasta sus aula para recogerlos.

Regularmente me encontraba con *M02*, *M07*, *M08* y *M09*, quienes iban a recoger a sus hijos. En ese momento, nos saludábamos y despedíamos rápidamente.

Por su parte, *N02* esperaba a que saliera su hermana para volver juntas a casa, mientras que *N03* iba a recoger a su hermana al aula de P3 también para irse juntas.

*N05* y *N01* se iban solos a casa, aunque muy pocas ocasiones logré hablar con ellos a la salida ya que partían muy rápidamente.

En breves minutos las puertas se cerraban y los niños y sus familiares desaparecían de los alrededores del colegio apresuradamente.

## REFLEXIONES

Como se puede apreciar en los apartados anteriores, **la imagen de peligro, conflicto y riesgo** en las relaciones que pueden entablar los niños **en el barrio, impulsa a las madres a crear un espacio seguro para ellos: el hogar como espacio privado que los protege de lo que sucede en su entorno, el espacio público.**

Esto, a su vez, las madres lo perciben como una situación que se prolonga en el contexto escolar, ya que varios compañeros de colegio viven en el mismo barrio y son sus vecinos, con lo cual la relación que pudieran entablar con ellos se considera potencialmente conflictiva, sobre todo si se da fuera del ámbito escolar.

Algunas de las justificaciones que se han abordado en los fragmentos de las madres son ambiguas ya que, si bien algunas han tenido experiencias de agresiones a sus hijos, argumentan que ya han sido superadas. No obstante siguen tomando las debidas precauciones en su andar por el barrio, lo cual da pie a interpretar que continúan teniendo temores de volver a vivir lo mismo.

Esto coincide con la posición de los profesores (como se vio en el apartado “La escuela en nuestros días (2010-2011)”), explicitada claramente en el fragmento 18 en donde si bien P04 justificó que algunos conflictos son causados para “marcar territorio”, resolviéndose posteriormente cuando se hacen amigos, también se expresó continuar estando alerta de la relación que entablan los alumnos de distintas procedencias con la población estudiantil gitana ya que pueden producirse enfrentamientos.

Las primeras **impresiones de algunas madres (M02, M05) sobre el colegio** al que inscribieron a sus hijos son referidas a considerarlo positivamente **como un colegio de inmigrantes** ya que sus hijos no se sentirían solos ni sufrirían discriminaciones, o donde ellas no se sentirán incómodas en su situación de ilegalidad en la ciudad. Mientras que para otras (M03, M08) el que sea un colegio de inmigrantes y gitanos no les gusta ya que no les agradaría que sus hijos adquirieran comportamientos y hábitos ajenos a los suyos.

**La perspectiva de los profesores** en cuanto al ambiente escolar coincide cercanamente con la de las madres, aunque con distintas justificaciones y siendo más tajantes al respecto. Así, si bien **lo conciben como un colegio que ha mejorado** con los años gracias a la labor del profesorado, a las iniciativas innovadoras y al avance de los padres gitanos en relación a su valoración de la escuela, **algunos (P05, P03, P01) lo continúan considerando como un colegio “anormal”** por la misma población inmigrante y gitana que asiste.

Por su parte, **ambos grupos valoran esas iniciativas innovadoras, las instalaciones y los servicios del colegio** que, como dijo P04 influyen *“en la convivencia y en la manera en la que los padres perciben al colegio, y en la manera en la que los niños perciben al colegio y los profesores perciben al colegio.”*

Dicha afirmación se evidencia en la percepción de las madres que, como se explicó anteriormente, encuentran al colegio cómodo y amplio, con distintas actividades y servicios

gratuitos que agradecen. Estas observaciones coinciden con algunos resultados de los estudios de Ogbu (1994) y Suárez-Orozco & Suárez-Orozco (2003) en donde los padres inmigrados valoran la gratuidad de las escuelas a donde asisten sus hijos, tomando como punto de referencia las escuelas de sus localidades de procedencia.

En relación a las consideraciones del colegio **en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, algunas madres lo encuentran como un colegio de bajo nivel académico** en comparación a sus localidades de origen, en donde los niños llegan a perder los conocimientos adquiridos anteriormente, o a no alcanzar aquellos que deberían tener de acuerdo a su grado escolar.

**La tradición de enseñanza entre los profesores** varía dependiendo de sus estilos, aunque retomando las descripciones anteriormente tratadas sobre el día a día del colegio, **se puede apreciar una hibridación de la tradición de práctica de repetición guiada** (por ejemplo en la recitación de las tablas de multiplicar o en la enseñanza de los procedimientos matemáticos) **y la tradición de práctica de assembly-line instruction** (por ejemplo en la copia de los resúmenes escritos en la pizarra, o en la elaboración de un resumen sobre la comprensión de una lectura de un cuento en donde los niños mayoritariamente escribían lo que la profesora les decía sobre lo que había tratado dicha lectura) definidas por Rogoff et. al. (2003, 2007) en sus estudios transculturales<sup>46</sup>. En las aulas de 3º, 5º y 6º, la mayoría de los niños no comprendían lo que hacían, sino que solamente recibían contenidos transmitidos por el profesor.

En esta tradición del CEIP, en donde predomina más la práctica de assembly-line instruction, **se percibe una relación vertical e instructiva en un proceso de aprendizaje, aunado a la necesidad de procurar el orden y la disciplina en las aulas** en donde las normas eran “estar callado”, realizar las actividades que el profesor indicara, hacer formaciones por grupos cuando termina la hora de patio y esperar a que todos estuvieran ordenados y acomodados en sus filas para poder subir de nuevo a su aula. También **predominaba una actuación del profesor como aquel que maneja y organiza las actividades de forma unilateral e inflexible**. Ante un momento caótico, se involucra a los niños a través de amenazas y llamadas de atención, que en algunas ocasiones van acompañadas de gritos o empleo de voz alto. Solamente en pocas ocasiones se alaba o gratifica a los estudiantes por su buen desempeño.

Las reflexiones sobre este aspecto y lo referente a la descripción del día a día de las prácticas escolares, se reservarán para los apartados del siguiente bloque ya que, como se mencionó anteriormente, estos ya dan una pequeña muestra de la construcción del modelo de identidad del estudiante y de las expectativas que se tienen de los niños.

Por otra parte, **las imágenes del barrio y del colegio que aquí se presentaron van dirigidas a corroborar la trascendencia de las condiciones estructurales del contexto de recepción** que Portes et. al. (2006) señalaron en sus estudios sobre las segundas generaciones de inmigrantes y su educación en Estados Unidos. En sus resultados argumentaban que, introducirse en barrios pobres en donde también la población autóctona se enfrenta a un ambiente de

<sup>46</sup> Tratadas en el capítulo de identidad en el apartado Identidad: De las relaciones a las prácticas sobre la teoría desarrollada por Rogoff, et.al. (2003, 2007).

delincuencia, consumo de drogas, alcoholismo, entre otras problemáticas, significa introducirse a escuelas deterioradas. Situación que no es favorable para la integración, para lograr un alto nivel académico, y para potenciar la movilidad social.

En el caso de este CEIP iría enfocado a la inversión de tiempo y atención que los profesores otorgan al control de la disciplina y el orden para prevenir peleas o caos por parte de ciertos alumnos, principalmente atribuidos a los de origen gitano, más que a la inversión de tiempo en potenciar otros aprendizajes de los niños.

**Si bien en esta situación intervienen las condiciones estructurales del entorno escolar, también interviene la construcción que se hace de una realidad y de las prácticas que tienden a legitimarse sin percibir o tomar conciencia sobre los matices, las excepciones, o los cambios experimentados a lo largo del tiempo.**

Como algunas investigaciones lo confirman, **el profesorado tiende a clasificar a la población gitana estableciendo características generalizadoras** (Crespo, López & Jiménez, 2011; Casa-Nova, 2010; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Lalueza & Crespo 1996, 2009) **extendidas a todo el alumnado**. En este caso, dichas generalizaciones se han consolidado a lo largo de la historia del colegio, definiéndoles como un alumnado trasgresor de la autoridad y conflictivo que necesita ser controlado por un profesor autoritario. Esta forma de hacer generalizada en el colegio se puede corroborar en el apartado “2.5.2.3 Grupo de cuarto” cuando las profesoras solicitaron enunciar las normas del colegio. Todas iban dirigidas a procurar el orden, el respeto y la disciplina. Solamente una fue encaminada al estudio.

Asimismo, en los fragmentos 16 y 17 se aprecia que el hacer de varios profesores ha sido configurado de un pasado del colegio que, sin duda se puede interpretar como arduo y posiblemente traumático ya que cuando describieron ese antiguo ambiente utilizaron las palabras “batalla campal”, “manicomio”, “pesadilla” para hacer una analogía de los conflictos que se vivían tanto dentro como fuera del colegio.

Si bien el profesorado argumentó que la situación y el ambiente del CEIP han cambiado al entrar niños procedentes de la inmigración, quienes tienen un sentido arraigado del estudio y el trabajo semejante al de ellos, aunado al cambio de la relación entre profesores de estar de “mala leche” a tener una mejor relación entre ellos, durante el trabajo de campo se observó en varios profesores (*P02, P05, P03*) una predisposición a lidiar con los niños. Al menor ruido o irrupción que amenazaba la tranquilidad y orden del aula, se disparaba una actitud de regaño, que muchas veces desembocaba en un uso de lenguaje agresivo y ofensivo entre profesor y alumnos.

En muchas ocasiones, se apreció que no había intensión de irrupción de dicha tranquilidad, sino solamente una necesidad de ir al lavabo, de tirar basura o de preguntar algo al profesor. En el diario de campo se registraron conversaciones informales en las que varios niños argumentaban que los profesores tendían a regañarlos sin motivo alguno.

Así, estas pautas de generalización de trato hacia cierto perfil de alumnos, han sido demasiado fuertes e influyentes para las relaciones y prácticas que se establecen con toda la población estudiantil y para la construcción de la realidad que se vive en este colegio, lo cual se ha consolidado como la cultura escolar. A su vez, como dice Bruner (1999), la cultura también establece demandas que afectan a aquellos que operan dentro de ella. En este caso, **las demandas hacia el alumnado versan en su buen comportamiento, restándole peso a su proceso de enseñanza-aprendizaje** y afectando su desarrollo integral a nivel intelectual, social y personal, desde la perspectiva constructivista sociocultural de esta investigación.

Cabe resaltar que dicho trato se produce por lo que es catalogado como “el comportamiento gitano” y que se generaliza considerándolo como el comportamiento de todo el alumnado, convirtiéndose en una característica de este colegio. Por tanto, termina interiorizándose tanto en el hacer como en el pensar de los que conforman el entorno escolar sin apreciar que estas generalizaciones les impiden apreciar que no todos los alumnos se comportan así, que solamente en casos puntuales es que se presentan situaciones problemáticas, o sin preguntarse por qué se dan éstas.

Esta definición de la manera de hacer y pensar del colegio, a pesar de los profesores reconocen tener una diversidad de procedencias entre sus estudiantes, se vincula con un modelo multicultural en donde se promueve la tolerancia pero de manera vertical y no desde “[...] una aceptación real de los otros distintos y de la reciprocidad en compromisos y cooperación con culturas distintas a la propia.” (Cervantes, 2006, p. 25)

Coincidentemente, este estilo autoritario de procuración de orden y disciplina es valorado por las madres entrevistadas cuando expresan que en un colegio el profesor debe ser reconocido como la autoridad y como una persona respetada ya que es depositario del saber y los estándares del buen comportamiento.

Si nos remitimos al apartado “3.3 Cambios en las prácticas socioculturales” del capítulo anterior, en donde se hablaba de que algunas madres percibían una pérdida de autoridad sobre sus hijos y que procuraban que se respetara a los mayores, su práctica familiar coincide con esta tradición de organización del aprendizaje de “assembly-line instruction” y al estilo de parentalidad autoritario al que se refieren Greenfield & Suzuki (1998).

En ambos contextos de prácticas hay una relación jerárquica y autoritaria del adulto, quien es el que dicta normas de respeto y disciplina que los niños deben asumir, considerándolo valioso en su educación y comportamiento.

Sin embargo, esta coincidencia de tradición de aprendizaje, las madres no la reconocen en el colegio, al contrario, lo califican como poco estricto ya que interpretan el tutear al profesor como un símbolo de indisciplina y falta del respeto que lleva a los niños a desconocer en él a aquella persona que instruye y enseña tratándolo como un “igual” o un “contemporáneo”. También esta falta de reconocimiento la identifican en el trato irrespetuoso que tienen los niños gitanos hacia los profesores.

No obstante, en la observación participante se apreció que el comportamiento de sus hijos en el aula no irrumpía en el orden del colegio y acataban lo que la o el profesor indicara, a excepción de un caso puntual de *N05* cuando calificó de “maricón” a un compañero o cuando se peleó con otro. **Los niños, como lo argumentan Greenfield & Suzuki (1998), llevan ciertos comportamientos de respeto y de aceptación de la opinión de los mayores con los que se han criado al contexto escolar.**

Así, **los niños han aprendido a ser participantes** de esta tradición de “assembly-line instruction”, en cada una de las modalidades (colegio y familias), actuando bajo la misma premisa de respeto, disciplina y acatamiento de la instrucción. Para ellos, esta práctica es familiar y solamente adoptan el lenguaje del entorno insertándose en la estructura de participación. En este sentido **los niños saben manejarse en estos dos repertorios de prácticas en donde han aprendido a participar detectando** (consciente o inconscientemente, como lo decía Roberts [2007]) **de qué manera tiene que emplear el lenguaje social** (Bakhtin & Holquist, 1981; Silvestri & Blanck, 1993).

Las madres no perciben esto como nuevos aprendizajes de comunicación y relación con los otros en la práctica escolar ya que no reparan la actuación de sus hijos en el aula, en donde respetan y reconocen al profesor. Esto se podría interpretar como una inflexibilidad o falta de conocimiento de los padres hacia las prácticas nuevas en donde se insertan sus hijos.

Lo que se ha descrito en este apartado de reflexiones, también se interpreta como **una discontinuidad o ruptura entre los agentes que participan en la socialización primaria y secundaria, es decir, del hogar y el colegio**. Consecuentemente, los niños sujetos de estudio tienen un escaso repertorio de prácticas. En los dos ámbitos, **los padres tienden a marcar fronteras bien delimitadas, lo cual influye en su experiencia de identidad fragmentada y de los posibles conflictos de participación en distintos contextos culturales**, análisis que se abordará en el siguiente bloque. Esto sólo ha sido un vistazo a las prácticas cotidianas escolares durante ciertas clases en un ciclo escolar específico, que si bien permitió conocer profundamente las actividades del colegio, es necesario recordar que se sitúa en un tiempo y espacios específicos.

Por otro lado y reflexionando en el contexto más amplio, si recordamos que una de las prioridades planteadas en el Plan Estratégico de Sant Martí que debían ser atendidas por las entidades del distrito y por los propios centros educativos, era consolidar la relación familia-escuela para lograr un proyecto educativo compartido estas preocupaciones, surge la pregunta de hasta qué punto esto se lleva a cabo en la cotidianidad de dichos organismos. Como el mismo plan establecía, esto es un reto ambicioso para el distrito, sobre todo para que sea un proyecto extendido a toda la población de los barrios. Para ello es necesario que los agentes educativos comulguen con los objetivos y las motivaciones que se plantean, lo cual se logra conociendo los objetivos y motivaciones personales, grupales, institucionales y vinculándolos en aquello que es común para todos, procurando así la cohesión e incluyendo la voz de todos los actores sociales que forman parte de un proyecto educativo.

En un contexto donde predomina un desconocimiento de los recursos de apoyo educativo con que cuenta el distrito, como se enuncia en el Plan, sería necesario hacer saber a las familias que hay un interés en que sean participantes activas del desarrollo del proyecto educativo, lo cual repercutirá en el desarrollo de sus propios hijos. Esto solamente se garantiza con una relación cercana con la población, así como una mutua adaptación para establecer momentos oportunos de vinculación.



“[...] IN ALL THAT WE SAY AND DO, WE MANIFEST OUR RELATIONAL EXISTENCE [...] IN WHATEVER WE THINK, REMEMBER, CREATE, AND FEEL, WE *PARTICIPATE* IN RELATIONSHIP.”

GERGEN, 2009

## **BLOQUE IV. IDENTIDADES EN PRÁCTICA**

**I. ATANDO CABOS. BOSQUEJANDO MODELOS DE IDENTIDAD LOCAL, POSICIONES DE VALORES E INDICIOS DE SIGNOS PRAGMÁTICOS.**

**II. IDENTIDADES Y PARTICIPACIÓN EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES.**

## I. ATANDO CABOS. BOSQUEJANDO MODELOS DE IDENTIDAD LOCAL, POSICIONES DE VALORES E INDICIOS DE SIGNOS PRAGMÁTICOS

Antes de comenzar de lleno con el capítulo sobre el análisis de la participación de madres, profesores y niños en las prácticas escolares del CEIP, es importante recapitular los dos apartados anteriores. Conjuntamente permiten tener una contextualización que ayude a hacer más explícitas las posiciones de valores encontradas en relación al entorno escolar, así como los signos de identidad, como los define Wortham (2006), para crear un bosquejo sobre los modelos de identidad locales (MIL) que se detectan en los argumentos de los sujetos de investigación, así como en las actuaciones del profesorado y el alumnado en las aulas observadas. Consecuentemente, estos serán los fundamentos del segundo capítulo del análisis referente a los modelos de identidades locales conectados a las participaciones de madres e hijos en las prácticas escolares.

### 1. MIL EN LAS PRÁCTICAS FAMILIARES EN UN CONTEXTO DE INMIGRACIÓN

En lo que se refiere a la situación de inmigración de las familias procedentes de localidades de Centro y Sudamérica, se puede identificar un **modelo de identidad socio-histórico del inmigrante** en el que las madres se identifican básicamente en su argumento de decidir emigrar por la búsqueda de una mejor vida, teniendo como actividad prioritaria para lograrlo el trabajo y obtener mayores entradas de dinero. Dicho trabajo significa ser empleado en labores generalmente de baja cualificación (albañiles, empleadas domésticas, cuidadoras de ancianos) y, en algunos casos, en condiciones informales de contratación. Situación que algunas familias ya experimentaban desde sus localidades de origen, a excepción de la pareja de *M05*, quien tenía grado de licenciatura y tenía una veterinaria.

Este **modelo de identidad local de “inmigrante-trabajadora”** se enfatiza, para la mayoría de las madres (a excepción de *M01*, *M08* y *M09*), en su experiencia de aumento de participación en más prácticas socioculturales debido a las condiciones familiares (desempleo de la pareja o separación) y falta de apoyo de familiares que coinciden en cada caso: Las madres son **“jefas del hogar”**, tanto del sustento económico, como de la crianza y cuidado del hogar.

Así, se resaltan las posiciones de valores compartidas en su situación familiar actual en Barcelona:

- ❖ En Barcelona están viviendo para trabajar y comer.
- ❖ El desempleo de sus parejas o de alguna de ellas (*M06*) ha suscitado su iniciativa de volver a sus países de origen.
- ❖ Contrariamente, si tienen trabajo y su evaluación sobre su actividad laboral es positiva, su intención es permanecer en Barcelona.

- ❖ Intensificación de las actividades de la mayoría de las mujeres en sus prácticas socioculturales en Barcelona tanto con una connotación positiva como negativa.

En cuanto a la parentalidad, educación y crianza de sus hijos en Barcelona, como se vio en el Bloque III, este modelo histórico-cultural de ser madre y ser hijo con una tradición de enseñanza jerárquica que las familias han heredado en origen y que posiblemente también es compartido por muchas familias en destino (tanto autóctonas como inmigrantes), se ve intimidado cuando los padres comienzan a darse cuenta que sus hijos van adquiriendo aprendizajes al participar en prácticas en donde esos modelos de identidad se invierten siendo los hijos los que enseñan a sus padres (Greenfield & Suzuki, 1998; Levitt, 2007; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003; Terrén & Carrasco, 2007).

Así, en el discurso de las madres se distingue una posición de valor sobre la educación de sus hijos en un contexto de inmigración. En éste se incluye el ambiente del barrio que consideran mala influencia para sus hijos y que lo ven extendido en el ámbito escolar, sobre todo en el caso de las madres que tienen a sus hijos en la primaria. Esto se puede representar en la siguiente ilustración:

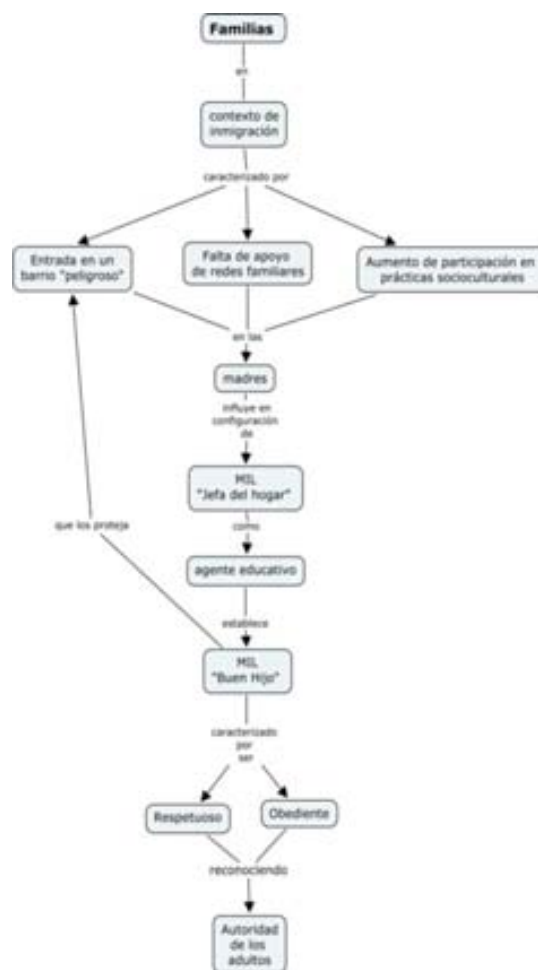


Ilustración 5. Bosquejo de formación del modelo de identidad local (MIL) de madres e hijos en un contexto de inmigración.

Bajo esta posición, tratan de conservar sus costumbres y valores ya que ellas “no son de Barcelona”, o “tratan de ambientar a los hijos como si estuvieran allá” (en origen) basándose en educar de forma jerárquica en donde el mayor enseña al menor, o autoritaria sobre la enseñanza de lo que es el buen comportamiento para sus hijos.

Bajo este argumento, destaca una práctica del modelo de **identidad nacional como una herramienta** o recurso justificativo **para mantener el “control”** de la educación **y proteger** a sus hijos del entorno. Así, el modelo de identidad nacional es adaptado localmente a las prácticas familiares que desarrollan en Barcelona para posicionarse como **madres educadoras** en un contexto de inmigración.

Con base en esta posición y a partir de los signos del MIL depositados en los testimonios de las madres tratados hasta el momento, se puede dibujar **el MIL predominante** en las familias que formaron parte de esta investigación, **que “debe” caracterizar a sus hijos:**

- ❖ Respetuoso con los mayores
- ❖ Reconoce la autoridad de los padres y de otros adultos
- ❖ Obediente

Dicho modelo de “ser buen hijo” también se reflejó en los signos pragmáticos de las actitudes y comportamientos de los niños en la escuela extraídos de los fragmentos tratados en el apartado 2.5 “El día a día. Un vistazo a las prácticas escolares” del Bloque III, que a continuación se subrayan:

N08, [...] era de las pocas niñas que se quedaba callada y quieta en su mesa. Se mantenía tranquila y no se paraba de su lugar. Solamente hablaba y participaba cuando P04 se lo indicaba<sup>47</sup>.

N03 era muy dedicada en las actividades que P01 les ponía en el aula y, en la clase de matemáticas entendía muy bien los problemas, los resolvía rápido y, cuando le indicaban que ayudara a los demás, lo hacía muy bien<sup>48</sup>.

N04 es tímido [...] cuando se trataba de participar en clase [...] frecuentemente levantaba la mano para responder alguna pregunta o resolver un ejercicio que la profesora solicitara. Asimismo, era bastante dedicado al elaborar las tareas en el aula y a realizarlas bien<sup>49</sup>.

[...] llegó una profesora (P09) para acusar a N05 de que le había dicho “maricon” a un niño nuevo de Pakistán sin darse cuenta que ella lo había escuchado. [...] P03 le dijo que ya lo habían castigado antes (él y su amigo le habían pegado a otro compañero) y que ese comportamiento no se lo iba a permitir más. La profesora le decía a N05: “Això s'ha acabat” [...] N05 tenía la mirada baja, así que P03 le indicó imperativamente: “Mírame a los ojos.” N05 la miró y ella agregó: “No te lo voy a permitir.” N05 no dijo nada y volvió a bajar la mirada<sup>50</sup>.

<sup>47</sup> Bloque III, capítulo II, Apartado 2.5.2.1 Grupo de segundo.

<sup>48</sup> Bloque III, capítulo II, Apartado 2.5.2.3 Grupo de cuarto.

<sup>49</sup> Bloque III, capítulo II, Apartado 2.5.2.3 Grupo de cuarto.

<sup>50</sup> Bloque III, capítulo II, Apartado 2.5.2.4 Grupo de quinto.

[...] *N02*, quien se mostraba bastante tranquila en las clases. A veces me parecía un poco aislada y callada ya que no conversaba con nadie, a menos que estuviera sentada cerca de sus dos únicas amigas del colegio. [...] Cuando se le solicitaba expresamente participar en clase, lo hacía, [...] *N02* se dedicaba a realizar las labores que se asignaban en el aula terminándolas pulcra y correctamente.<sup>51</sup>

Estos signos pragmáticos de “hijo bien comportado”, como se verá a continuación coinciden con el bosquejo del MIL del “estudiante bien comportado” que se difunde y valora en el contexto de las prácticas escolares en el CEIP en comparación al identificado en la población estudiantil gitana.

## 2. MIL EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

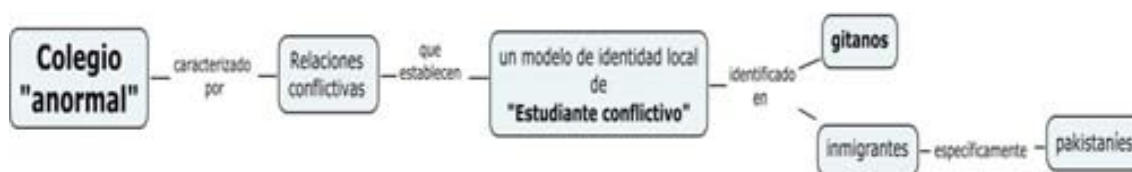


Ilustración 6. Bosquejo de formación del modelo de identidad local del “Estudiante conflictivo”

Los signos de identidad predominantes detectados sobre el “estudiante conflictivo” se ubican dentro de la trayectoria histórica del CEIP, es decir, en dos escalas temporales locales:

- ❖ **Pasado.** En donde el colegio ha sido concebido por algunos profesores como una “batalla campal”, un “manicomio”, o un “caos”. La labor del profesorado era resolver constantemente conflictos suscitados entre los alumnos y sus familias gitanas.
- ❖ **Presente.** Un colegio “mejorado” por la llegada de población inmigrante y gracias a la labor del profesorado, a las iniciativas innovadoras y al cambio de las familias gitanas en relación a su valoración de la escuela, principalmente de aquellas que han sido escolarizadas. No obstante algunos siguen calificándolo como colegio “anormal”.

Como se puede apreciar, esta concepción y dinámica escolar es atribuida a la población estudiantil y enlazada con los modelos de identidad nacional, inmigrante y étnica (niños gitanos) con los que son identificados, así como a las experiencias de agresión y conflictos desplegadas principalmente por los gitanos, quienes “marcan su territorio” ante el resto del alumnado.

Dicha concepción también es compartida por las madres entrevistadas, basada en las interacciones problemáticas entre pares y el ambiente escolar, por lo que toman precauciones

<sup>51</sup> Bloque III, capítulo II, apartado 2.5.2.5 Grupo de sexto.

al no permitir a sus hijos que continúen la amistad con sus compañeros más allá del entorno escolar.

Asimismo, a lo largo del capítulo “Sobre la escuela y su entorno”, se expusieron las justificaciones de los profesores matizando con palabras tales como “algunos” y “la mayoría”, así como especificando quién (es) lo decía para no caer en generalizaciones. Continuando con la detección de los signos de identidad contextualizados en las prácticas escolares del CEIP, se puede decir que si bien dichas justificaciones fueron matizadas, estas enunciaciones de “algunos” o “la mayoría” tienden a extenderse siendo una voz coral del profesorado y a conformar un MIL del estudiante conflictivo que debe ser disciplinado por un adulto.

Este MIL es practicado en el hacer del colegio reflejándose en las actuaciones del profesorado, y avalado por las madres entrevistadas al reconocer al profesor como aquel sujeto que debe ser respetado y obedecido. Así, se puede apreciar que ese **MIL del “estudiante conflictivo” se entrelaza con los signos pragmáticos del día a día de las prácticas escolares** a partir de lo que se definió como una hibridación de las tradiciones de prácticas de repetición guiada y de assembly-line instruction, como se ve en los siguientes fragmentos en donde se subrayan dichos signos:

El profesor le dijo al niño que había iniciado la pelea que hablaría con sus padres a la hora de la salida, ante lo que niño respondió de forma amenazante: “Si les dices que me he peleado, ya verás”. El profesor gritando y con un tono retador, le respondió: “¿Cómo que ya veré? ¿Qué veré?”. Y el niño le respondió: “Pues ya verás.”

Grupo de tercer<sup>52</sup>

La profesora se enfadaba más y les expresó que ya no harían más actividades como esa. Los formó y los bajó al patio.

Grupo de cuarto<sup>53</sup>

Cuando los niños hablaban un poco o no hacían caso de sus indicaciones, los regañaba un poco diciéndoles que cuando se entraba a su aula, tenían que cerrar la boca, de lo contrario los dejaría sin patio.”

Grupo de quinto<sup>54</sup>

*P02* hacía participar a los niños preguntándoles. Muy pocos ponían atención a la actividad [...] Esto producía que la profesora les llamara la atención constantemente, diciéndoles que si no daban respuesta a las preguntas, era mejor “cerrar la boca”.

Grupo de sexto<sup>55</sup>

Como se dijo en las reflexiones del bloque anterior, se apreció que en muchas ocasiones no había intención de irrupción de orden y organización del aula y que los niños argumentaban

<sup>52</sup> Bloque III, capítulo II, apartado 2.5.2.2

<sup>53</sup> Bloque III, capítulo II, apartado 2.5.2.3

<sup>54</sup> Bloque III, capítulo II, apartado 2.5.2.4

<sup>55</sup> Bloque III, capítulo II, apartado 2.5.2.5

que los profesores tendían a regañarlos sin motivo alguno. Pero, como se ve en los signos del MIL expuestos, los profesores han tendido a generalizar su trato hacia los alumnos para evitar que se desaten actitudes “conflictivas” en el aula, o tratando de “disciplinar” aquellas que surgen.

En el caso de los testimonios de las madres hasta ahora tratados<sup>56</sup>, se pueden establecer algunas características que significan ser un estudiante conflictivo y que se podrían unir a las que depositan en los niños de etnia gitana y pakistaní que viven en el barrio, muchos de los cuales además de ser sus vecinos, son compañeros de colegio de sus hijos:

- ❖ Agresivo y grosero
- ❖ Irrespetuoso al tratar al profesor como un igual
- ❖ Son mala influencia

A la par que se ha establecido un MIL sobre “**el estudiante conflictivo**”, también se refleja la expectativa de cómo debería ser un buen alumno, vislumbrándose un MIL del “**estudiante bien comportado**”, de quien se detallaron las características a partir de la enunciación de varios alumnos del aula de cuarto<sup>57</sup> sobre las normas de la escuela, entre las que resaltaron:

- ❖ Portarse bien
- ❖ No hacer tonterías
- ❖ No llevar aparatos al colegio (móviles, mp3, etc.)
- ❖ No jugar con las sillas
- ❖ No decir groserías
- ❖ No insultar a los compañeros
- ❖ Respetar a los compañeros
- ❖ Respetar el material
- ❖ No gritar
- ❖ Hacer caso a la profesora
- ❖ Trabajar y/o estudiar.

En ambos listados se puede entrever que **las posiciones de valores del profesorado y de las madres están más dirigidas hacia el comportamiento que hacia el aprendizaje** de los niños, sin existir entre estos dos grupos algún conflicto en estas posiciones en cuanto a las demandas que se les hace a los niños tanto en el desempeño escolar como en el hogar.

Asimismo y como lo describió Rogoff et.al. (2007), en la tradición de assembly-line instruction, la comunicación es fuertemente dependientemente de las palabras, no solamente en las cuestiones de mantenimiento de orden y disciplina, sino también en las prácticas de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de formatos especializados (pregunta-respuesta) en ausencia de tareas productivas compartidas, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos tratados en el capítulo II del Bloque III:

<sup>56</sup> Bloque III, capítulo II Sobre la escuela y su entorno.

<sup>57</sup> Bloque III, capítulo II Sobre la escuela y su entorno.

Cuando tocaba ver un tema nuevo, el profesor explicaba pausadamente el procedimiento matemático y hacía partícipes a todos preguntándoles por algunas partes del procedimiento que ya sabían hacer y solicitando su atención en aquellas en las que aun no lo sabían. Los niños trabajaban activamente.

Grupo de tercero<sup>58</sup>

La profesora preguntaba frecuentemente sobre el contenido para apreciar si comprendían lo que leían.

Grupo de cuarto<sup>59</sup>

P02 hacía participar a los niños preguntándoles.

Grupo de sexto<sup>60</sup>

Como se ha dicho anteriormente, hasta este momento del desarrollo del análisis, solamente se pueden establecer **signos de identidad** que llevan a hacer **un bosquejo de los MIL predominantes** que son compartidos tanto por profesores como por madres, en donde **el “conflictivo” es personificado principalmente en los estudiantes gitanos**. No obstante hace falta explicitar más para definir cómo es que ese modelo de identidad se ha localizado y se ha aplicado meta-pragmáticamente, tanto a partir de las narraciones que hacen los sujetos de investigación como en sus participaciones en las prácticas escolares.

En el siguiente capítulo se presentarán los datos en torno a lo que dicen las madres y los niños sobre sus participaciones en el entorno escolar, así como lo que dicen los profesores al respecto con el fin de tener un entendimiento más profundo sobre esas construcciones de las identidades situadas en las prácticas escolares en un contexto de inmigración.

Así, las diferentes maneras en que las madres e hijos participan en su dinámica escolar (actuación) y cómo hablan (discurso/narración) al respecto, da cuenta de la concepción de sus identidades, sus identificaciones y de la forma en que se da la participación. Ahí se muestran sus posicionamientos y sus motivos personales, elementos que crean las condiciones del desarrollo integral de los niños.

---

<sup>58</sup> Apartado 2.5.2.2

<sup>59</sup> Apartado 2.5.2.3

<sup>60</sup> Apartado 2.5.2.5



## II. IDENTIDADES Y PARTICIPACIÓN EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

A lo largo del Capítulo II “Sobre la escuela y su entorno” del bloque III, se encontraron algunas posiciones de valores en cuanto a las prácticas escolares, enunciadas tanto por los profesores como por las madres, las cuales se presentan en la siguiente tabla:

Posiciones de valor en relación a:	Profesores	Madres
<b>Recursos del colegio. Instalaciones, servicios y ayudas escolares</b>	<u>Signo de mejora</u> del colegio  <u>Potenciaba</u> la <u>convivencia</u> y la <u>buena percepción</u> hacia el colegio	<u>Valoración material</u> o de <u>comodidad</u> para los niños (estar en aula con poca cantidad de alumnos)
<b>Disciplina</b>	<u>Control y orden</u> necesarios para evitar problemas entre gitanos y de otras procedencias	<u>Poco estricto y exigente</u> (en <u>comparación a origen</u> ). Tutear al profesor, símbolo de indisciplina y falta del respeto
<b>Enseñanza-aprendizaje</b>		<u>Retroceso</u> en su aprendizaje memorístico y procedimental, principalmente.  <u>No hay evidencia</u> de lo que hacen los niños en el colegio (Pocos o nulos deberes)
<b>Las relaciones pares</b>	<u>Potencialmente conflictivas</u> , es necesario vigilar.	Malas influencias potenciales. Mal comportamiento y educación del alumnado, principalmente identificado en niños gitanos

Tabla 13. Posiciones de valores. Colegio y sus prácticas escolares

Como se expuso anteriormente, en lo que respecta a las posiciones de las madres, estas se refieren a sus primeras experiencias al incorporar a sus hijos en el CEIP. Mientras que en la columna correspondiente al profesorado, no se ha colocado ninguna posición en relación a la “enseñanza-aprendizaje” ya que en este capítulo se contrastarán más aspectos de las participaciones del profesorado en el aula para tener riqueza de contextualización de interpretación.

Es por ello que el capítulo se inicia con un apartado sobre las perspectivas de la educación con las cuales las madres, los profesores y los niños guían sus actitudes y sus participaciones en las prácticas escolares del CEIP. Este apartado proporciona más signos de identidad que refuerzan y complejizan los bosquejos tratados en el capítulo anterior.

A continuación se desarrolla el apartado sobre los MIL y la participación en el entorno escolar a partir de su vinculación con los elementos tratados en el bloque III y en el capítulo anterior. Principalmente se destacarán las actividades en las que participan las madres (reuniones escolares y apoyo a deberes), tanto desde su perspectiva como desde la del profesorado y la de los niños. En el caso de estos últimos, se entrelazan también las interiorizaciones del MIL del “estudiante del CEIP” y los signos metapragmáticos del MIL del “estudiante bien comportado” dando muestra de la construcción, reconstrucción, representación y actuación de las identidades locales de los niños de Centro y Sudamérica en el entorno escolar.

Si bien cada perspectiva presenta sus particularidades, todas coinciden en tres grandes categorías:

- ❖ **Disciplina.** Entendida por los sujetos de estudio como el cumplimiento del orden y la procuración del buen comportamiento del alumnado.
- ❖ **Enseñanza-aprendizaje.** Entendida por los sujetos de estudio como un producto, es decir, por su interés en las notas y en el comportamiento de los niños, sin atribuirle atención como un proceso.
- ❖ **Relaciones socio-culturales.** Especialmente aquellas que los niños entablan con sus pares y en las que se especifican MIL de los estudiantes en torno a sus procedencias.

También, a lo largo de este capítulo se resaltarán la coralidad (Bakhtin & Holquist, 1981) en relación a las tradiciones de práctica que se ejercen en el ámbito escolar y algunas voces personales que ofrecen alternativas de cambio u opiniones críticas sobre las mismas. De esta forma, se intenta resaltar esa relación indisoluble entre el discurso y la actividad en donde se ubica la identidad.

Se finaliza con unas reflexiones haciendo un análisis de las identidades de participación y no participación (Wenger, 2001) de los sujetos de estudio entrelazando todos los elementos tratados a lo largo de este capítulo.

## 1. PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN

### 1.1 VALORES, FINES Y EXPECTATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MADRES

En lo referente a los valores de la educación, todas las madres coincidieron en que radica en el hecho de que sus hijos **aprendan, se formen y continúen estudiando** que, en el caso de *M02-P02* y *M06*, esa labor de aprendizaje significa un aprendizaje memorístico y procedimental.

El valor de la educación para todas las madres entrevistadas se considera **un medio para llegar a ser profesionales universitarios**. En algunas de las enunciaciones de las madres (*M01*, *M02-P02*, *M03*, *M04*) “estudiar, aprender y formarse”, al emplear el verbo “tener”, se conforman como una **obligación del hijo de “estudiar” y “ser un profesional”**, como se aprecia en los siguientes fragmentos y en las frases subrayadas<sup>61</sup>:

Eso es lo que nosotros le decimos a, a N04, por ejemplo, que si él estudia, claro. Nosotros le decimos ‘tenés que estudiar porque tenés que ser profesional y tal’. [...]

Fragmento 32. Entrevista M01  
Línea 319 Atlas-Ti

Nosotros, allá [Bolivia] nosotros era sí o sí estudiar, porque el que no estudiaba se aplaza.

Fragmento 33. Entrevista M02-P02  
Línea 192 Atlas-Ti

O como *M03*, que se remite a lo que le decían sus padres respecto a la escuela:

Mh... no, que tenía que estudiar, ¿no? Porque:: porque tenía que estudiar, que era una obligación, ¿no? de, de uno mismo.[...]

Fragmento 34. Entrevista M03  
Línea 248 Atlas-Ti

Si la **finalidad del estudio es convertirse en un profesional, ser un profesional tiene la finalidad de lograr la movilidad social** a través de la **adquisición de un trabajo cualificado y bien remunerado** que les permita “tener algo”, “tener un buen futuro”, “poder defenderse en la vida”, “salir adelante”.

Bueno, yo que les:: yo siempre les digo que:: porque la N08 se queja. ‘¿Por qué tengo que ir al colegio?’ ((ENT y M04 Se ríen)) ‘¿Por qué no me quedo en casa?’ Le digo, ¿por qué?, porque tienes que aprender eh:: y más adelante estudiar alguna profesión, que es lo que quieres ser. Y, y a través de esa profesión, trabajar. Lo que te guste y ganar tu dinero para vos, le digo. [...].

Fragmento 35. Entrevista M04  
Línea 372 Atlas-Ti

---

<sup>61</sup> En los siguientes fragmentos se subrayarán algunas frases o palabras que se remiten al análisis desarrollado.

Para algunas madres (M01, M03, M06), se aprecia una creencia imaginada acerca de que cuando se tiene una profesión hay “más facilidad” de conseguir trabajo, el cual caracterizan por no implicar mucho esfuerzo y ser bien remunerado:

Porque aquí una persona que tiene profesión o algo, gana dinero, y gana bien, relajada, ¿no? No matándose. Trabajando.

Fragmento 36. Entrevista M01  
Línea 321 Atlas-Ti

[...] Y exijo que estudien porque... Es que hasta N07 ya:: yo:: N07 hasta, hasta CHILLA, hasta chilla porque yo le hablo así fuerte y le digo “N07, es sólo tuyo, tu, tu misma vida, vos la estás arreglando tu vida. No te dejes los mismo que ya::: ya YO. Es... No te dejes que te manden ahí a fregar y todo.” Porque a veces yo los llevo a mi trabajo y le digo “mira N07 así es como trabajo yo y llego a casa, cansada. ¿Eso es lo que querés? O querés estar en una oficina, mandar, o que nadie te mande. Tener su propio negocio. [...]

Fragmento 37. Entrevista M03  
Línea 250 Atlas-Ti

Digamos, así, digamos si has estudiado se te hace más fácil llevar con la carrera que tienes, es más fácil el trabajo de conseguir que sin estudios.

Fragmento 38. Entrevista M06  
Línea 259 Atlas-Ti

Las narraciones de las madres se remiten a que estos **valores y fines de la educación son transmitidos a través de la conversación**, en el que algunas **emplean sus propios casos como ejemplos que no deben seguir** (M01, M03, M06, M09). Esto se ve al usar un “nosotros” de los padres en relación a su situación laboral en Barcelona y a situaciones hipotéticas sobre su vida presente si tuvieran una profesión. En este “nosotros” **no incluyen al niño**, ya que él es el que “tiene que” hacerlo diferente o elegir entre la disyuntiva de “ser” como sus padres o “ser profesionalista con trabajo”:

Mirá, nosotros por no estudiar mira, dónde estamos, por acá, trabajando, tu madre de empleada, yo de peón por aquí trabajo una cosa y otra y tal. Por::, si yo hubiera estudiado, yo hubiese sido un profesional, yo no iba a estar acá, yo pienso, -le dice- yo no hubiera estado por aquí, por acá.

Fragmento 39. Entrevista M01  
Línea 329 Atlas-Ti

Algunas (M01 y M03) también hacen uso de su situación de inmigración como justificación que expresan a sus hijos para que estudien:

Mi, mi marido mismo le da el ejemplo de nosotros mismos, pues. [...] Le dice ‘mirá, yo por no haber estudiado, que si yo digo que si he estudiado, estaría en mi país, pero:: con alguna profesión, ganando mi:: dinero, pero allá y bien. No por acá, mirá, lejos de la familia y de todo y tal’.

Fragmento 40. Entrevista M01  
Línea 335 Atlas-Ti

Ya ve, el:: el año pasado, la llevaba [a N03] igual, así, a mi trabajo:: pa' que vean:: cómo trabajaba, que me cuesta ganar un dinero cuando uno no estudia. Y cómo cuesta de que:: uno está lejos de su familia. ¿Ya?[...]"

Fragmento 41. Entrevista M03  
Línea 254 Atlas-Ti

Si bien la corralidad de las madres es que el estudio es un medio para ser profesionales y, a su vez, ser profesionales es un medio para obtener un trabajo bien remunerado y cualificado, *M05* y *M08* consideran que actualmente tener estudios universitarios no garantiza encontrarlo. En opinión de *M05* aun si el estudio no implica necesariamente conseguir trabajo, sí implica que sus hijos, **al "saber", sean "alguien en la vida"**:

Para más allá le sirve a uno ser profesional, trabajar aunque, claro, siendo profesional tampoco hay trabajo, pero, bueno. Tenés una vida de qué defenderte, ¿no? de:[...] Decir, bueno, he estudiado algo y sé, soy alguien. [...] En la vida...

Fragmento 42. Entrevista M05  
Líneas 183-186 Atlas-Ti

En varios de los testimonios de las madres, como se vio en el fragmento anterior, el **valor de la educación** también radica en permitirles **"convertirse en alguien"** (*M01, M05, M07, M08, M09*), **"ser algo/tener algo"** (*Todas*) o, como en la afirmación de *M07* "[...] abrierte a un mundo nuevo porque si no has estudiado o no sabes nada, pues no sabes dónde estás parado" (Línea 98 Atlas-Ti).

Estábamos hablando justo de eso [con su esposo] que estaba fregando a la N10 "usted no vaya a ser así, de:: de::: que usted tiene que estudiar para que sea doña y no que usted tenga que estarle diciendo ahí a la X.

Fragmento 43. Entrevista M08  
Línea 242 Atlas-Ti

Así, el valor de la educación está remitido a **un modelo de identidad profesional** que las madres y la mayoría de los padres (a excepción del padre de *N09*) no han adquirido, pero que bajo la corralidad de las madres tienen **la expectativa de que sus hijos sí lo podrán adquirir**.

Los valores, fines y expectativas aquí expuestos coinciden con lo que Terren & Carrasco (2007) consideran el "discurso meritocrático" de los padres en el que cobra relevancia el esfuerzo y el sacrificio, así como el sentido instrumental de la educación como herramienta para acceder a un mejor trabajo.

Como se puede ver a lo largo de todos los fragmentos antes tratados, hay algunos signos de la creación de esta **identidad profesional** por parte de las madres en la que no están presentes las motivaciones e intereses de sus propios hijos, sino que **es un modelo creado verticalmente** (del adulto al niño) que va de la mano con la tradición de aprendizaje de Assembly line-instruction (Rogoff et.al., 2007) y al estilo de familia autoritaria (Greenfield & Suzuki, 1998) e identificada en otros fragmentos de prácticas de las familias. En palabras de Franzé (2008), esta relación es de poder debido a que la posición del adulto es de determinación y

configuración del niño. Su imagen es de “indefensión infantil” concibiéndolos como individuos pasivos, débiles y dependientes, imagen que no solamente se da en el ámbito familiar, sino en la que tienen algunos profesores en relación a sus alumnos.

Por otro lado, esta concepción de que al estudiar “se es alguien” o “se tiene algo”, también puede interpretarse como una derivación del modelo de identidad socio-histórico compartido por varias naciones latinoamericanas derivada de sus proyectos de estado-nación posteriores a sus procesos independentistas (primer cuarto del siglo XIX). La identidad nacional implicaba la integración, progreso y desarrollo, principalmente de los pueblos indígenas, a través de la educación formal y la aculturación hacia “lo moderno” (occidental). Ser alguien que forma parte de una nación significaba, entre otras cosas, estar escolarizado (Cervantes, 2006; Comas, 1976; Nolasco, s/f ; Villoro, 1996).

Aunque la **expectativa** de que los hijos lleguen a ser profesionales es una voz coral en las madres ya que es “el deseo” o “el sueño de todo padre”, la mayoría afirma **no estar segura de que realmente lo logren**.

Las razones que otorgan a su **incertidumbre** de que sus hijos lleguen a ser profesionales, **las depositan en la decisión propia de ellos** ya que cuando van creciendo y se hacen mayores de edad (*M01, M02, M05, M08, M09*), son quienes **toman la decisión de continuar con estudios universitarios o no**. Por tanto, ya no depende directamente de los padres, como se ejemplifica en este fragmento:

ENT. Tú, tú crees que:: que sea factible que lo logre, que sea, en el futuro de la vida de él, ¿lo, lo logrará? ¿Tú crees que lo logrará?

M01. ¿N04? <No se> porque, haber, no, la verdad yo no lo sé. Porque claro, nosotros le hablamos a él. Ahora él es niño tiene 10 años. Le hablamos, tratamos de:: de educarlo lo mejor que podemos, le hablamos las cosas claras. O sea, tratamos de que él sea un buen niño. [...] Una, de que sea un buen niño, de que:: sea educado. O sea, le hablamos de muchas cosas a mi hijo, porque ya aquí, nomás en el colegio, le hablan muchas cosas, que son, mucho muy adelantado y tal. [...] pero cuando ya, a veces nosotros las personas tenemos una cierta edad, queremos hacer lo que nosotros...

ENT. Queremos.

M01. Sí, y a veces a los padres ya:: entonces, no lo sé. La verdad no lo sé. Yo:: claro, uno siempre, ¿no? quiere que su hija, su hijo sea... pero yo la verdad no lo sé. O sea es que::

ENT. Todo, ¿no? porque también depende un poco de él también, ¿no?

M01. Por eso yo le digo, nosotros tratamos de:: de educarlo lo mejor que podemos. Lo mejor que podemos, lo hace, lo estamos haciendo. Lo hacemos, ¿no?, pero ya, tiene 10 años. Pero de aquí a 16, 17, cuando tenga, no sé. Nosotros desde ya. Le decimos que somos sus padres y él, nos tiene que respetar como somos.

Fragmento 44. Entrevista M01.  
Líneas 348-355 Atlas-Ti

En el caso de *M03*, sus justificaciones sobre si sus hijos lograrán o no realizar una carrera universitaria radican en otros **factores tales como su permanencia en Barcelona**, refiriéndose al entorno escolar y de barrio en el que se encuentra (opinión con la que coincide *M08*), y a las características que otorga a *N03* y *N07*, **aunado su papel autoritario de “exigirles”** que estudien, ya que si no lo hace, ellos no seguirían estudiando, sobre todo a *N07*:

M03. Si, si nos quedamos aquí, yo pienso de que:: van a tener, digamos... Que N07 no me va a llegar, creo, que N07 se me va a quedar ((no se entiende la palabra que dice)) En cambio N03, como:: que:: le gusta progresar a ella. Ella es luchadora, más yo veo futuro en N03 que en N07. A veces lo veo, porque veo que estudia::, le mete ganas. Pero:: hay momentos que no sé.

ENT. ¿Crees que:: le costará trabajo? Que a lo mejor, no se verá él mismo capaz de progresar, o:: ¿por qué dices que no lo...? O sea, como que no lo ves. O sea, que se va a quedar en algún momento...

M03. Eh:: porque:: le cuesta aprender. Le cuesta y::: uno le dice, uno le dice “estudiá”. Si uno no le dice “estudiá”, él no sale nada. Ya lo tengo comprobado el::: el primer:: el primer trimestre. Yo no estaba y se quedó en todas. Si no hay quien exija, él no estudia.

Fragmento 45. Entrevista M03  
Líneas 357-360 Atlas-ti

En el discurso de *M06* también se encuentra una opinión parecida a la de *M03* sobre el papel jerárquico de los padres en relación a la educación cuando habla de la obediencia de sus hijos ante sus peticiones, aunque también argumenta que finalizar una carrera universitaria depende de la voluntad de los hijos:

ENT. Aquí. Y:: cómo, ¿cómo tú te imaginas a tus hijos en el futuro? ¿Qué te imaginas de su vida de:: ellos?

M06. Mh:: Han sido... Tendrán buen estudio. Claro, es depende de ellos, ¿no? no es depende mío, ¿no? digo, yo tengo en la mente acabar la carrera de ellos, o sea, estudiar hasta:: que acaben la carrera.

ENT. Mh. Y qué es... O sea, ¿tú como los...? Como los ves, ¿crees que lo logren? O, la primera cosa es tu apoyo, ¿no? hasta cuanto tú estés dispuesta, ¿no? ¿A ellos también los ves dispuestos a que sigan estudiando?

M06. Sí, sí los veo. Los veo, siempre... son, en esa parte sí son muy obedientes. Si yo le digo alguna cosa que estudien, sí, sí lo hacen, sí van a seguir. [...]

Fragmento 46. Entrevista M06  
Línea 286-289 Atlas-Ti

En el caso de *M02-P02*, *M04* y *M09* su papel como padres, más allá de “exigirles” o esperar su obediencia ante el imperativo de estudiar, radica en **“apoyarlos”** en lo que decidan hacer, como se aprecia en el discurso de *M02-P02*. En éste, también se distinguen su voz personal

siendo los únicos que destacaron explícitamente que estudiar era una motivación propia de su hija:

ENT. Y ustedes creen que estas expectativas que tienen en relación a sus hijos se puedan lograr, es... ¿es accesible que ellos puedan lograrlo?

P02. Sí.

ENT. ¿Por qué?

P02. Porque tienen interés en el estudio. Y eso es lo importante, ver el interés. Si no tienes interés en estudiar, ¿para qué vas a estudiar?

M02. Incentivarlos. Para que sigan los estudios y que:: que lleguen a cumplir lo que ellos quieran porque de aquí a un tiempo ya nosotros no vamos a poder decirles. Son ellos ya los que van a decir “papi, mami, quiero estudiar esto, esto me gusta y quiero hacerlo”.

P02. Sólo queda apoyarlos.

M02. Claro.

P02. Lo que queda.

Fragmento 47. Entrevista M02-P02  
Líneas 228-235 Atlas-Ti

En cuanto al sitio en donde podrían lograr cumplir las expectativas profesionales, solamente *M03*, *M08* y *M09* expresaron que lo visualizaban realizándose en Barcelona lo cual coincide con sus deseos de permanecer en esta ciudad, mientras que el resto comentó que en cualquier lugar podrían lograrlo.

## 1.2 VALORES, FINES Y EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

Si bien durante el trabajo de campo y en la realización del grupo focal se reiteró al profesorado que esta investigación se centraba en su población estudiantil procedente de distintas localidades de Centro y Sudamérica, la mayor parte de las enunciaciones se remitieron principalmente a la población gitana y, en menor grado, a la pakistaní. Los profesores identificaban la diversidad de procedencias nacionales de sus alumnos pero no la reconocían en su día a día en las prácticas escolares. Por ende, cuando hablaron sobre los valores de la educación que tenían los padres de sus alumnos, corralmente se referían a ese MIL predominante del estudiante personificado en la población gitana.

En este sentido, consideraban que **los padres no otorgaban valor a la educación**. Bajo una voz personal, *P04* expresó que los padres “nouvinguts” son los que “le ven un sentido a que los niños estudien y trabajen”, por lo que le dan más importancia a los estudios<sup>62</sup>, opinión que se difumina a lo largo de su discusión sobre las expectativas de futuro de sus alumnos. A partir de

---

<sup>62</sup> Esta idea se ha presentado en otros estudios sobre población inmigrante latinoamericana en Cataluña (por ejemplo, Carrasco, 2008; Crespo et.al. 2011)



esta opinión generalizada, los profesores coincidieron en que **los niños tienen expectativas y deseos de seguir estudiando** pero, a pesar de que algunos de ellos son “trabajadores”, “participativos” y “hacen deberes”, **no confían en que lograrán culminar sus estudios**.

Las justificaciones de los profesores sobre esta creencia se remiten a la manera de ser de la cultura de las familias gitanas a las cuales caracterizan como “desmotivadas” (P01, P03, P04), que no se esfuerzan” (P03, P04), “violentas” (P03, P04, P05, P06) e “incapacitadas” para hacer estudios profesionales (P01, P03, P04). Concluyen que tener expectativas correspondería a “otras” familias, no a las que forman parte de su población educativa, como se aprecia en este fragmento:

- P04. [...] >Bueno, pues se van haciendo mayores y se van haciendo mayores y todo lo que les es un esfuerzo:::<
- P03. [Y de esfuerzo,] ¡NADA!
- P04. No:: el esfuerzo únicamente. ¡ESFUERZO Y MOTIVACIÓN! Este es uno de los lastres a los que se oponen las expectativas.
- P03. ¡Los gitanos todo lo que les significa esfuerzo, nada!
- P01. Y las oportunidades, ¿de qué?
- P04. A ver, las expectativas, las puedes tener como cualquier niño
- P01. De familia...
- P04. De cualquier niño de otro colegio porque::, eh:: Pero:: ¿qué oportunidades tiene? Pues mira, tienen pocas que la familia es un lastre importante porque:: ellos mismos se han puesto su barrera, y luego por otro lado, eh::: estamos en un momento ((pausa)) económico y de...

Fragmento 48. Grupo focal profesores  
Líneas 507:514 Atlas-Ti

Bajo esta idea de que la familia es un lastre, P01 argumenta también que la falta de motivación de los padres y el entorno impiden que los niños continúen sus estudios:

>¡A ver!< ((alza la voz para que la escuchen[...]) Yo tengo dos sudamericanos que, en principio, les veo muchas expectativas. Muchas expectativas que tienen ellos, que podrían tenerlas, podían tenerlas. ¡Eh::!, Tengo unos cuantos mh:: gitanos, unas cuantas niñas y unos cuantos gitanos que:: posibilidades tienen ya. El problema es que:: ¡les falta motivación! Desde que, la motivación les falta en la familia, entonces, yo por mucho aquí, mientras los tengo en la escuela aquí, les vas motivando, les haces trabajar... Si a estos chavales los sacas del entorno social que tienen, de falta de motivación y los ubican en otro sitio, ((pausa)) >¡se esforzarían todo el mundo!, y saldrían, y podrían< A mí me encantaría que pudieran y yo intento explicar a las familias que pueden estudiar, que tienen capacidad y que se pueden esforzar. El problema es que mh:: les falta la motivación para estudiar, para que:: esfor... ((no termina la palabra)) No para esforzarse, para estudiar, para hacer algo. Si estuvieran motivados para estudiar, no te preocupes que se esforzarían. Se esfuerzan para lo que quieren, pueden esforzarse para lo que quieren. Lo único que >hay que ser capaces<, de encontrar la forma de motivarles, y que cada vez que ellos de pequeños pueden llegar ¿a dónde? AQUÍ.

Fragmento 49. Grupo focal profesores  
Línea 505 Atlas-Ti

Así, la voz coral de los profesores (*P01*, *P03*, *P04* y *P05*) se dirige a que **la familia sin expectativas ni valores trascendentes para la educación de sus hijos, se convierte en una condicionante negativa en el desarrollo escolar de los niños** (Crespo et.al., 2012). Condicionante que, en los fragmentos antes citados, se interpreta como permanente, fija y sin posibilidades de cambio.

### 1.3 VALORES, FINES Y EXPECTATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS

En lo que respecta a los niños, se presenta una ventrilocución en relación a las perspectivas de sus madres, remitiéndose a que los valores de la educación radican en **aprender y estudiar**. Igualmente consideran la **educación escolar como medio para obtener un buen trabajo** o, como lo describió *N01* “para tener un camino cuando sean mayores”.

Así, sus **expectativas** van dirigidas a tener alguna **profesión** tal como ser médico (*N03*) o profesora (*N01*), aunque también a *N01* le gustaría ser peluquera o masajista. Mientras que para *N04* y *N05* su **ideal** sería **ser futbolistas**, siguiendo sus actividades deportivas actuales y el estereotipo más próximo de los integrantes del equipo de fútbol del Barcelona. *N02* expresó no saber qué le gustaría “ser de grande”.

Los niños consideraron que **estas expectativas las cumplirían si “trabajaban”** (usándola como sinónimo de esforzarse) **y estudiando “mucho”**.

2. MODELOS DE IDENTIDAD LOCAL (MIL) Y PARTICIPACIÓN EN EL ENTORNO ESCOLAR.

En el capítulo “Atando cabos. Bosquejando modelos de identidad local, posiciones de valores e indicios de signos pragmáticos”, se hizo un bosquejo de MIL sobre lo que implica ser “mal/buen estudiante” en el colegio. En lo referente al modelo del “buen estudiante”, éste adquiere mayores elementos al agregar las concepciones de las madres, profesores y niños aquí expuestas sobre los valores, fines y expectativas de la educación presentados en la siguiente ilustración:

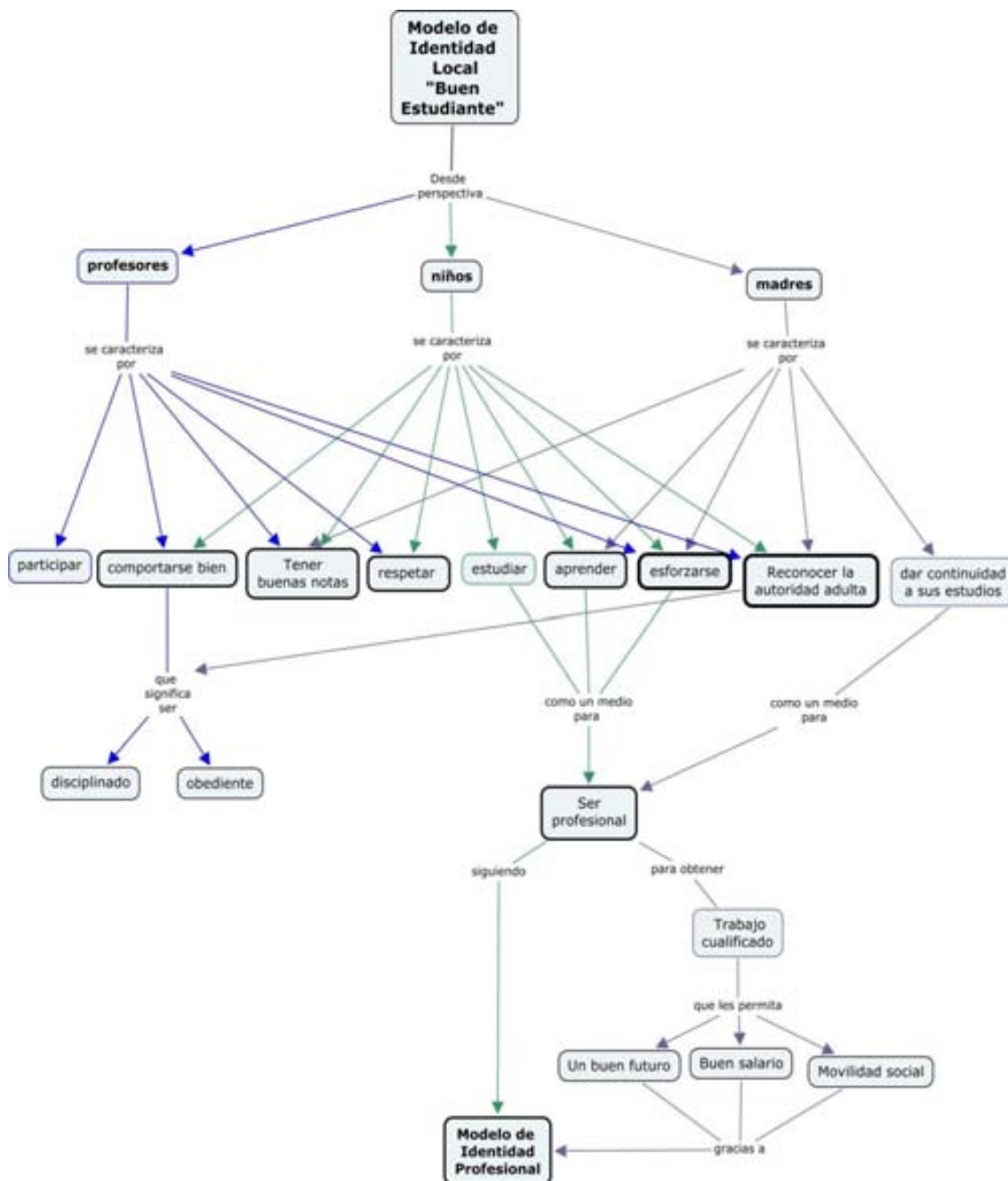


Ilustración 7. MIL del “buen estudiante” desde las perspectivas de madres, niños y profesores del CEIP.

Como se puede observar, el MIL de lo que se espera sobre ser un “buen estudiante”, tanto en las madres como en los niños, se expresa bajo la coralidad de que al estudiar, podrán tener una profesión y trabajar, así como en características e iniciativas que deben tener (reconocer la autoridad, aprender y esforzarse). Este modelo, desde la perspectiva de los profesores, se limita a su buen comportamiento sin tener una perspectiva de futuro sobre la vida adulta de sus alumnos, detectándose un **conflicto entre los valores sobre las expectativas de las familias entrevistadas y el profesorado**. Aunque coralmente los tres grupos coinciden en la importancia del buen comportamiento de los estudiantes a partir del respeto a la autoridad del profesorado.

Así, en relación al **MIL meta-pragmático del “buen estudiante” que el profesorado destaca en sus alumnos procedentes de Centro y Sudamérica**, enuncian los siguientes aspectos vinculados completamente a su buen comportamiento en relación a los gitanos:

Los latinoamericanos son un amor. Ellos no son el problema. Más bien les hacen problema [...]

Fragmento 50. Diario de campo. P09.  
Línea 1020 Atlas-Ti

[P03] me dijo que los niños latinoamericanos son más sumisos, no como los gitanos que sí son un problema.

Fragmento 51. Diario de campo.  
Línea 0193 Atlas-Ti

Según P01, [...] “son niños majos y que se ponen”.

Fragmento 52. Diario de campo.  
Línea 200 Atlas-Ti

[...] en este colegio, por ejemplo, como no han venido muchos niños sudamericanos que [...] no son banderos [...]

Fragmento 53. Grupo Focal profesores. P04  
Línea 406 Atlas-Ti

Desde el contexto local de esta escuela, si bien el profesorado reconoce la diversidad de su alumnado destacando ciertas particularidades en relación a su procedencia, **tienden a generalizar al grueso de su población estudiantil** bajo dos MIL (estudiante conflictivo/estudiante bien comportado) **sin importar habilidades, competencias, comportamientos, actitudes, participaciones y desempeños particulares de cada alumno**.

De esta manera, el **MIL meta-pragmático del ser estudiante que es ejercido en las prácticas cotidianas del colegio, parten de elementos mayoritariamente negativos** (MIL del estudiante conflictivo) **atribuyéndolos como propios de su cultura y tradiciones familiares**, y centrados en el MIL de las familias de etnia gitana (ver ilustración 8).

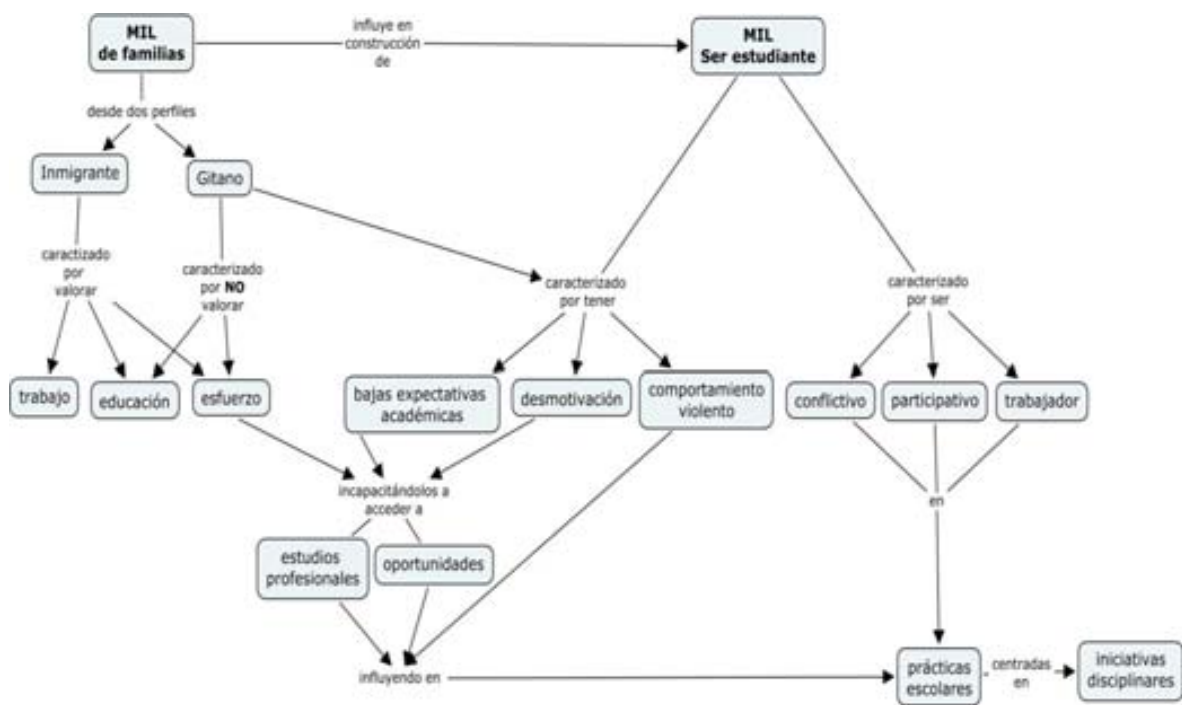


Ilustración 8. Meta-pragmática del MIL de los estudiantes y familias en el CEIP

Esta visión, como ya se ha mencionado anteriormente, redundante en una generalización estereotipada construida históricamente en el contexto del estado español (modelo de identidad histórico-social)<sup>63</sup>, de lo que es un estudiante gitano (el modelo social gitano establecido, desde la perspectiva de Crespo, et. al., 2011, Crespo, et.al., 2012)

De acuerdo con algunos estudios sobre población gitana, el fracaso escolar en parte se debe a los mensajes ambiguos de escasas expectativas, una anticipación al conflicto y la problemática que los agentes de socialización, en este caso los profesores, les transmiten a estos estudiantes. La percepción frustrante y la valoración negativa sobre la escolarización de la población gitana está dirigida desde una perspectiva de fracaso y marginación en el sentido de que sus condiciones y su falta de “tradición académica”, desmotivación e incapacidad no les ayuda a continuar estudiando, además de percibirlos diferentes en relación a la cultura escolar (Abajo & Carrasco, 2005; Crespo et. al., 2010; Lalueza, Crespo, Pallí & Luque, 2001)

Siguiendo a Fernández-Enguita (1994), Crespo et. al. (2011) argumentan que este tipo de categorizaciones usadas para la población gitana se presentan como de “sentido común” impregnando las concepciones negativas de muchos maestros sobre sus diferentes alumnos que producen prácticas escolares de exclusión.

Por su parte, el poco conocimiento o interés que refleja el discurso del profesorado sobre las familias inmigradas, también los coloca en una posición de exclusión e invisibilidad ya que, al

<sup>63</sup> Cabe señalar que el objetivo de esta investigación no es indagar en la construcción histórico-social de dicho modelo, sino solamente mencionarlo como un recurso, desde la perspectiva de Wortham (2006), usado en el contexto local del CEIP.

omitir comentarios sobre ellos, tienden a homogeneizarlos en un solo MIL de familia. En algunas anotaciones del diario de campo, se registró que algunos profesores no sabían las procedencias (*P07, P04*) o la situación familiar de algunos de sus alumnos (*P06*).

No obstante, esta homogeneización del MIL de familias personificada en la gitana, también las madres entrevistadas lo identifican en las familias de los compañeros de sus hijos y en las familias vecinas del barrio del Besòs i Maresme, como se vio en el capítulo “Sobre la escuela y su entorno”.

Estos modelos locales, como se señaló en la ilustración 8, se reproducen meta-pragmáticamente, a la vez que influyen en el hacer de las prácticas escolares en el CEIP, centrándose en iniciativas disciplinares para mantener el orden y el control en las aulas, así como el buen comportamiento del alumnado<sup>64</sup>.

Por otro lado, hasta este momento del análisis de los datos, se puede establecer el bosquejo del MIL manejado por las madres en donde se encuentran varias identificaciones de acuerdo a las prácticas socioculturales que realizan en Barcelona. En este bosquejo se muestra **el MIL como agentes impulsoras de la educación de sus hijos en el cual se distingue su labor supervisora de exigencia o motivación hacia sus hijos para continuar sus estudios y su labor de enseñar valores y buen comportamiento**, como se puede observar en la ilustración 9.

En los siguientes apartados se profundizará en estos aspectos, así como en las particularidades de estas categorías mostrando la complejización y concreción de los MIL en las prácticas escolares y sus participaciones.

### 2.1 LAS MADRES EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES. SU PERSPECTIVA.

Algunos aspectos tratados en el capítulo “Sobre la escuela y su entorno” se refirieron a cómo algunas de las madres (*M03, M04, M06*) destacaban las experiencias de agresión que sus hijos habían tenido con alguno de sus compañeros de la escuela. También se abordó la importancia que otorgaban a los deberes ya que a partir de esta actividad, podían saber lo que sus hijos hacían en el colegio, así como cumplir con su labor supervisora.

Igualmente, las reflexiones tratadas en ese capítulo iban dirigidas a la importancia que se otorgaba, tanto por parte del profesorado como de las madres, a un estilo autoritario de procuración del orden y disciplina en la que el adulto tenía la última palabra y era depositario del saber y de los estándares del buen comportamiento. Este estilo fue identificado con la tradición de aprendizaje de “assembly-line instruction” definida por Rogoff y sus seguidores (2005, 2007).

Así, tanto en las prácticas familiares como en las escolares, se destacó una relación jerárquica y autoritaria del adulto, quien es el que dicta normas de respeto y disciplina que los niños deben asumir, considerándolo valioso en su educación y comportamiento.

---

<sup>64</sup> Ver Bloque III, capítulo II, apartado 2.5 “El día a día. Un vistazo a las prácticas escolares”.

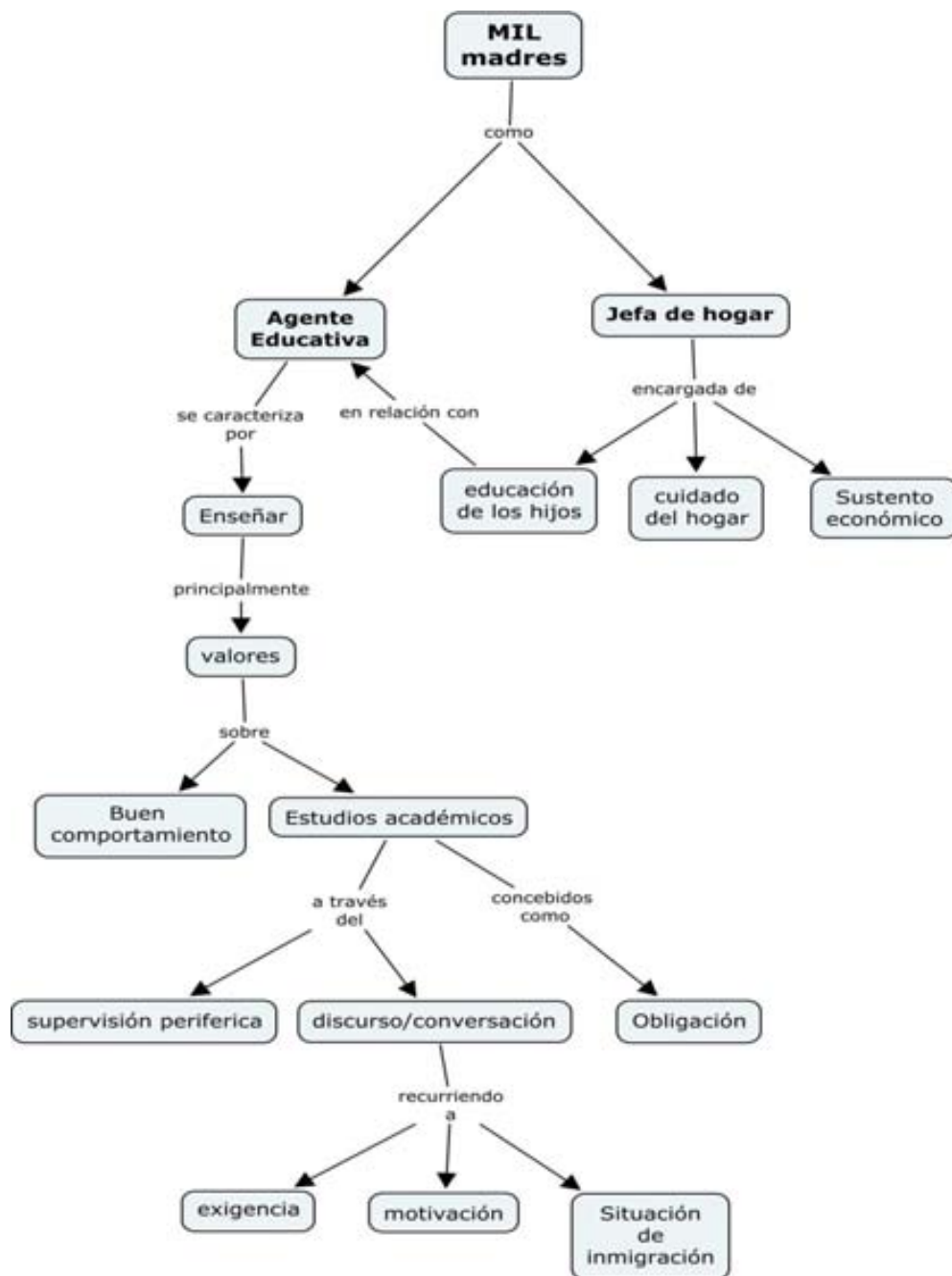


Ilustración 9. MIL de madres en su participación en las prácticas escolares del CEIP

En este apartado se continuarán abordando estos aspectos, iniciando con la presentación de lo que las madres comentaron saber sobre las prácticas escolares en el CEIP, vinculándolo con las principales actividades escolares en las que las madres dicen que participan:

1. **Reuniones escolares**, esta actividad se ubicó, principalmente, bajo las siguientes dos grandes categorías predominantes por las que justificaban sus modalidades de participación o no participación en las reuniones escolares.
  - **Disciplina**. Relacionada con **conflictos** que sus hijos han tenido con otros compañeros, así como para dar seguimiento a su **comportamiento** en el colegio.
  - **Enseñanza-aprendizaje**. Relacionada con tener conocimiento de las **calificaciones** de sus hijos, específicamente si necesitan reforzar un área. Resolución de dudas sobre las actividades escolares.
2. **Apoyo a deberes**. Relacionada con las acciones que las madres expresan realizar para que sus hijos realicen los “pocos” deberes que llevan a casa, tales como supervisar, ayudar, preguntar o motivar. Además de las iniciativas que algunas de ellas ejecutan para que sus hijos estudien o efectúen alguna actividad en casa que ellos relacionan con la escolar (leer, usar el ordenador, por ejemplo)

### 2.1.1 CONOCIMIENTO SOBRE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

El conocimiento de las madres sobre las prácticas escolares que sus hijos realizan en sus aulas es escaso y se prolonga en sus **suposiciones** sobre por qué no hacen deberes ni llevan libros o cuadernos a casa, o por qué no los ven estudiar para las evaluaciones. Así, en los siguientes fragmentos se destacan verbos (subrayados) como “creer”, “saber”, “debe de ser”, “parecerles” relativos a esas suposiciones:

De este curso, ni desde que está aquí. ¡No tiene en casa ni un libro, ni un texto! La verdad. O sea, ni un libro, ni un texto pa’ leer, no tiene nada porque creo que lo tiene todo ahí, en el colegio, me parece. Que todo está ahí. [...] Sí, pero aquí en casa, nada. Ni estudia aquí, yo:: no estudia nunca. No lo veo que:: que aquí esté estudiando para dar el examen en el cole, no. Yo digo, será que estudian allá antes, yo no sé cómo funciona eso, pero, la cosa es que me saca buenas notas. ((ríe)) Yo no sé cómo, pero me saca buenas notas. ((lo dice entre risas))

Fragmento 54. Entrevista M01  
Líneas 618-620 Atlas-Ti

P02. [En relación a que no le dejan muchos deberes a N01] También:: también debe de ser así aquí, porque:: aquí estudian todo el día. En cambio allá, nosotros medio día.

[...]

P02. Pues:: no sé. Bueno, aquí nunca han estudiado así. Sólo en el colegio. Si hay exámenes, es sólo allá. Pues no sabemos nada nosotros de eso.

M02. Recién nomás ha dado un:: examen que ha sacado seis y medio. O algo así.



[...]

M02. [En relación a que solamente reciben las notas y no se enteran de las fechas de evaluaciones] No sé si será por el curso. [...] Que está en tercero o porque:: o porque es despistada o por el mismo colegio que no dice nada.

Fragmento 55. Entrevista M02-P02  
Líneas 554, 579-580, 590-592 Atlas-Ti

[En relación al desempeño y notas de sus hijas] Mire, la verdad eh:: yo no sé. Es que no sé, al final, cómo es, cómo es su:: su reglamento de:: clase. O sea, es lo que yo no entiendo.

Fragmento 56. Entrevista M03  
Línea 131 Atlas-Ti

ENT. [...] ¿No tienes así tú idea de cuándo tienen exámenes así en el colegio?

M06. De esa parte no estoy también pendiente:: pero:: cuando hace exámenes, sí que me trae.

ENT. Ajá.

M06. Que me trae. Lo que ha sacado, así...

ENT. Las calificaciones.

M06. Todo eso, sí. Me trae casi, pero a veces no me entrega nada. Pero cuando trae, sí que los veo y::

Fragmento 57. Entrevista M06  
Línea 354-359 Atlas-Ti

En las citas anteriores, también se refleja que las madres no se encargan de aclarar sus suposiciones o desconocimiento sobre algunas dinámicas escolares ya que **si sus hijos sacan buenas notas es suficiente**, lo cual **para ellas significa que están estudiando**. La única excepción se presentó en la voz personal de M04, quien expresó resolver esa duda de la falta de deberes o lo relativo a las notas. En el siguiente fragmento se observará su iniciativa al emplear verbos como “ir”, “preguntar”:

Y cuando recién llegué, fue esto que noté, que:: que no me traía deberes. Y fui y pregunté ¿Por qué? ‘Porque lo hacen aquí todos -dijo- hacen entre todos:: Y si ellos no entienden, pues están los profesores para::’, -bueno, lo hallé bien, también, ¿No?

Fragmento 58. Entrevista M04  
Línea 270 Atlas-Ti

No obstante, en relación al estudio y las evaluaciones, al igual que el resto de las madres que tiene sus hijos en primaria, expresó desconocimiento:

ENT. Mh. Y:: en cuanto hay:: cuanto se hacen las evaluaciones, ¿tú te enteras que:: hay evaluaciones? ¿Ellas traen alguna cosa para estudiar? O::

M04. Mh:: No. La:: la verdad es que no. Y a veces la N02 dice ‘Tengo mañana tal cosa’, pero:: ‘Si no te he visto estudiando’. ‘No, que ya lo he estudiado’, dice. Y me quedo así ((como de

no saber)). ((Se ríe)) A veces sí que traen un libro para repasar, pero:: Pero no es como allá en Bolivia que, como le digo, traían y había que estudiarlo. Y:: y uno está pendiente.

ENT. Mh.

M04. Aquí no. No sé cómo lo harán, la verdad.

Fragmento 59. Entrevista M04  
Línea 649-652 Atlas-Ti

Esta **falta de conocimiento de las prácticas escolares también se encuentra reflejada en la falta de información que algunas madres (M02-P02, M07) detectan ya que el profesorado coloca anuncios y notificaciones en sitios en donde ellas no suelen transitar (M02-P02) o simplemente porque no los ven ya que “como tienen otras actividades” por hacer, no se paran a mirar anuncios (M07).**

M08, por ejemplo, argumentó que este desconocimiento se debía a ser su primera experiencia de llevar a un hijo al colegio (N10), situación que consideró que cambiaría cuando su segundo hijo ingresara a preescolar.

Al igual que las madres de primaria, las que tienen hijos en P3 (M05, M07, M08 y M09) no tenían mayor conocimiento de las actividades en el aula, pero como “los ven más autónomos”, “que hablan más”, “que saben letras, números y nombres”, se dan cuenta de que están aprendiendo, como lo reitera M08: “No sé lo que, lo que les harán, pero que funciona algo, funciona [...]” (línea 298 Atlas-Ti).

### 2.1.2 REUNIONES ESCOLARES

La participación de las madres a las **reuniones escolares** se dirige a situaciones muy puntuales en las que ellas **asisten por iniciativa propia** y solicitan reunirse con algún profesor o directivo, sobre todo cuando sus hijos han tenido algún **conflicto en el colegio (M03, M04, M06, M07).**

Por otro lado, cuando se refiere a convocatorias que los profesores hacen para reunirse con ellas, principalmente para entregar **calificaciones** y hablar sobre el desempeño de sus hijos, las justificaciones de las madres se bifurcan en dos modalidades:

- ❖ Participación, aunada al hecho de que a veces acuden por iniciativa propia si tienen alguna duda relacionada a las actividades escolares.
- ❖ No participación cuando sus hijos tienen buenas notas, porque los horarios escolares no son compatibles con los laborales, entre otros.

La participación de las madres para tratar situaciones de conflicto, se centra principalmente en los casos de M03, M04 y M06, quienes sus hijos han tenido algunas experiencias de agresión en el colegio, específicamente por haber sido golpeados o amenazados por compañeros gitanos.

Los casos de *M03* y *M06* son semejantes ya que sus hijos fueron amenazados. Tal fue el grado de problema, que ambas madres evaluaron cambiarlos de colegio, decidiendo finalmente dejarlos en el CEIP por cuestiones prácticas de estar a punto de finalizar el curso escolar y bajo sugerencia de algún profesor.

El de *M03* se remite a una agresión que vivió *N07* al final del curso de sexto grado en donde su hijo había sido amenazado por tres compañeros usando una navaja, llegando a torcerle un brazo. La madre narra esta agresión como una situación que *N07* ya experimentaba de tiempo atrás ya que le expresaba no querer ir al colegio, pero ella lo interpretaba como “un pretexto para quedarse en casa mirando televisión o usando el ordenador”. Cuando *N07* le dijo el motivo por el que no quería ir al colegio, *M03* inmediatamente acudió a hablar con la directora del CEIP para solucionar el conflicto.

Mientras que el hijo de *M06*, además de haber sido agredido en el comedor por un compañero pakistaní, también recibió una amenaza por parte de un compañero gitano que se prolongó a una amenaza por parte de otros niños que eran familiares. Ante este hecho, la madre de *N11* solicitó reunión con la profesora de su hijo para saber quién era la madre de ese niño y hablar con ella. En el discurso de *M06* se puede ver que este conflicto no lo identificó como una responsabilidad directa de la escuela, sino también de la familia del niño agresor, quien tiene la labor de educarlo:

O sea, ¿no?, a ninguna madre le podría gustar que le hagan eso a su hijo, o sea... [...] Es como agarrar y como para cogerle a su madre, ¿no?, de decirle que no educan a sus hijos. Porque mira, yo estoy sola, yo sé, ¿no? Aquí no tengo a mi familia. Ellos decía que no tienen a su mamá, que:: estaba ((No se entiende la palabra)), ¿no? Entonces, no sé por qué yo dije que cada uno su familia tiene, ¿no? a su primo o lo que sea, pero no es para que le amenacen, ¿no? de todos. [...] Entonces, no sé si hayan hablado o yo qué sé. Pero eso se calmó ahí.

Fragmento 60. Entrevista M06  
Línea 211-215 Atlas-Ti

La participación de *M06* al asistir para hablar con el profesorado, no se limitó a solucionar el conflicto, sino a darle seguimiento yendo a preguntar sobre el comportamiento y el estudio de su hijo, así como solicitándole que le avisara si volvía a tener algún problema para regresar a hablar con la profesora al respecto.

En el caso de *M04*, *N02* tuvo la agresión durante el horario del comedor cuando una compañera le pegó porque *N02* “se estaba riendo de su primo”. Ella acudió al colegio ya que la monitora la citó para explicarle la situación, aunque se quedó con una sensación de impotencia al ver que no hubo solución al conflicto, como se puede leer en el siguiente fragmento:

ENT. Mh. Mh. Cuando tú recibiste la, esa respuesta de:: de lo, de, del, del colegio, ¿cómo te sentiste tú? Como:::

M04. Impotente, claro, porque uno ¿qué puede hacer? No, dicen, “No, que, que no pasa nada. Que la, la madre está un poco alterada de:: de la otra niña. Que está más brava que yo,

o no sé qué. Y estaba por ahí dando gritos:: Y:: me dijeron “Mejor es que:: con usted hablemos aparte y con ella aparte”. Como para que:: ¡Yo qué sé! ¡No lo sé! ((Se sonríe))

ENT. No haya mayor:: A lo mejor no haya mayor::

M04. Mayor... ((se queda pensando))

ENT. Contratiempo, conflicto...

M04. Sí.

ENT. O algo así por el estilo.

M04. Sí, yo me sentí impotente, la verdad, por eso. Me sentí un poco... Que nadie quería hablar del tema. ((Se ríe)) [...] Ni cómo sol ((no termina la palabra “solucionar”))... Ni cómo ellos digan “Haber, esto lo vamos a solucionar.” Y yo lo único que vi ahí es que los niños están por ahí y nadie se fija. Lo mismo con la N08, cuando estaba más pequeña, igual que si le mordía, pues ya la mordía y ya está mordida. “Que por eso, no puedo hacer nada”, es lo único que decían. Igual eran gitanos. [...] Que:: que::: que la única explicación que me daban que la niña era así con todos. Y ya está. Que no podían hacer nada. ((Se ríe)) [...] Claro, pero no dan ninguna solución de lo que pasa.

Fragmento 61. Entrevista M04  
Línea 629-642 Atlas-Ti

M04 atribuyó esta falta de solución al posible “miedo” que el profesorado tiene hacia los gitanos prefiriendo “hacerse de la vista gorda” para alejarse de problemáticas y agresiones.

Por su parte, cuando se trata de acudir a las reuniones convocadas para **entregar calificaciones** y hablar sobre el desempeño de los niños, **hay madres que siempre asisten a las citas anuales (M02, M04, M06, M08)**, como otras (M01 y M03) que a veces no pueden asistir dando justificaciones y motivos de su inasistencia.

M01 argumenta que a veces no puede ir en los **horarios** en que citan ya que está trabajando, sin notificar y solicitar un cambio de hora a la profesora ya que cuenta con la alternativa de que le envíen las notas de N04. Asistir a las reuniones escolares no lo ve necesario ya que

Si, [...] hubiera algún problema... Es que, lo que pasa... como... ¡No sé!, se me hace que como N04 no dará problemas, pues tampoco no me llaman mucho, ni:: Pero si:: yo pienso que si hubiese sido un niño problemático, o estuviera mal en el estudio, yo pienso que me estuvieran cada rato llamando, cada rato, me parece también. No sé. [...] Porque yo pienso que más, más están ahí llamando la atención al padre del niño que está mal. Al que se porta mal o al que está mal en alguna materia o en muchas, o algo pasa con el niño, ¿no? [...] Yo pienso que están más con esos padres que con uno. [...] Sí, yo, yo pienso eso, no sé. Será porque N04 no:: no dará problemas, me parece.

Fragmento 62. Entrevista M01  
Línea 516-526 Atlas-Ti

Pese a esta justificación de no tener necesidad de ir, ni de ser convocada por parte del colegio ya que *N04* no “da problemas”, *M01* argumentó acudir “lo justo” con los profesores, aunque está abierta a establecer vínculo con ellos cuando se lo solicitan. Asimismo, la comunicación que los profesores entablan con ella es muy puntual, como cuando **recibe vía telefónica alguna notificación sobre becas escolares**.

Los padres de *N01* comentaron solamente participar en las reuniones para recibir las calificaciones, aunque consideraron que no les explicaban detalladamente sobre el desempeño de su hija, sin tratar los aspectos en los que “está fallando” y que “necesita reforzar”.

M02. [...] Mayormente me dicen de ella ‘No, está bien’. Nada más. ¿Se porta bien? ‘Sí, está bien’.

ENT. Mh.

M02. Bueno. O sea, “bien” es la palabra para todo ahí.

((se ríen ENT y P02))

P02. Es como:: ¿Cómo se llama esa tableta que te dan aquí cuando vas al médico? Ibuprofeno, ¡la universal!

Fragmento 63. Entrevista M02-P02  
Líneas 447-451 Atlas-Ti

En otras actividades no participan debido a que **tienen la impresión de que no permiten que ellos participen o conozcan con mayor detalle las actividades de los niños en el colegio**. Para *M02-P02* las iniciativas del colegio sobre no poder entrar hasta el aula de su hija ni acudir a las festividades que celebran, así como a su acceso a las instalaciones limitado a la dirección o al patio a la hora de la salida, es símbolo de limitarles su conocimiento y no poder estar enterado de las actividades escolares.

*M03* comentó no haber asistido a alguna reunión con la profesora de *N03* en ese curso escolar, pero mostró interés de acudir con ella para enterarse de “lo que piensa” su hija, “saber cómo se va desarrollando” o “si le falta más presión”. *M03* cree que *N03* está desaprovechando la inteligencia que tiene. Al igual que *M01*, ella también expresó haber sido contactada por el profesorado en casos puntuales, como por ejemplo cuando la profesora quería confirmar que *N03* no asistiría al colegio un día a la semana ya que acudiría a sus clases de catequesis.

Por su parte, las participaciones de *M04*, *M05*, *M07*, *M08* y *M09* se refirieron a casos puntuales de acudir al colegio para resolver algunas dudas sobre las actividades de sus hijos, sobre las becas de comedor, casales, así como también para las reuniones de entrega de notas y de conversación sobre el desempeño de sus hijos.

En el trabajo de campo realizado, también se observó que algunas de las madres de los niños que asistían a preescolar (*M07*, *M08* y *M09*) tenían más contacto con la profesora, ya que a la hora de la entrada o a la salida, conversaban con ella, aunque esto no significaba un participación directa en la práctica escolar.

### 2.1.3 APOYO A DEBERES.

El **apoyo a deberes** está incluido en la categoría de enseñanza-aprendizaje ya que, como se mencionó en el capítulo “La escuela y su entorno”, para las madres los deberes son interpretados como la manera en que ellas pueden saber lo que sus niños hacen y aprenden en el colegio.

En sus narraciones se destacaron tanto sus descripciones sobre las modalidades en las que apoyaban a sus hijos, como las justificaciones por las que algunas no participaban en dicha actividad siguiendo la característica de supervisora de las actividades escolares de sus hijos que se explicitó en el MIL de agentes educativas.

En este sentido, *M01*, *M02*, *M03*, *M04*, *M05* y *M06* expresaron **estar completamente a cargo de dicha labor sin recibir el apoyo de los padres de sus hijos**.

Cabe señalar que esta **labor supervisora** vinculada al apoyo a deberes se enfoca más en aquellas madres que tienen a sus hijos en primaria (*M01*, *M02*, *M03*, *M04* y *M06*) aunque se incluirán algunos elementos en los que el resto de las madres también coinciden (*M05*, *M07*, *M08* y *M09*).

Ellas concordaron en que la labor **supervisora consistía en cerciorarse de que sus hijos hicieran los deberes en casa así como revisarlos** (*M01*, *M02*, *M03*, *M04*), aunque los significados que otorgan a esta actividad varían.

*M01* explicitó que, cuando *N04* era más pequeño, ella se sentaba con él y lo acompaña a hacer los deberes de matemáticas recordándole los procedimientos y preguntándole por los resultados, pero actualmente *N04* los hace solo y ella sólo los revisa notificándole lo que debe corregir. Además, le ha inculcado el hábito de que si tiene deberes para el fin de semana, los haga los viernes llegando del colegio para que así tenga “libres” el sábado y el domingo.

*M02-P02* también comentaron que los pocos deberes que le dejan a *N01* son para realizarlos el fin de semana y que regularmente *N01* los hace sola, acudiendo a su madre para que le resuelva alguna duda. Expresaron que solamente ven los resultados de las actividades escolares cuando *N01* lleva los dossiers de las materias sin poderla apoyar en tareas en casa.

Asimismo, ellos son partícipes de esta labor al **proveerle de materiales** tales como libros de actividades o de lectura que *N01* voluntariamente toma, ya que ellos “no tienen la necesidad de estar atrás de ella” diciéndole que haga deberes.

*M03* se refirió estar más centrada en *N07* ya que cuando ella se fue de vacaciones a Bolivia, suspendió casi todas las materias que cursaba en el Instituto. Su labor supervisora se centraba en preguntarle y revisarle “la libreta” por si tenía deberes o exámenes y “exigirle” estudiar para “recuperarse”. Ante estas iniciativas, posicionaba a su hijo en una actitud dependiente de ella para lograr aprobar sus materias. Mientras que con *N03* no sucedía lo mismo ya que no llevaba deberes a casa, por lo que “se había acostumbrado” a no preguntarle ni “estar al

pendiente de ella” suponiendo que los hacía en el colegio. Así, *M03* hacía una diferenciación de supervisión entre sus dos hijos:

Él, si nadie le dice “estudiá, hacé tus deberes”, él no lo hace. Por eso es que yo le digo que... Si en un momento fallo yo, pues el *N07* me va a fallar. En cambio, *N03* no, a ella le gusta ir al colegio.

Fragmento 64. Entrevista *M03*  
Línea 260 Atlas-Ti

Esta supervisión, para *M03* también se enfoca en preguntarles cómo les ha ido en el colegio y saber si están bien ya que era la manera que ella encontraba de ayudarles porque no entendía el catalán y, como cursó hasta el equivalente a tercero de ESO, consideraba que próximamente no podría “entender” lo que haría su hijo en el colegio. Además, al tener tres hijos, “no podía sentarse con ellos a estudiar” porque “tenía mucho trabajo en casa”.

En cuanto a la labor supervisora de *M04*, comentó “insistir” a *N08* para hacer los deberes que le dejan los fines de semana ya que “se queja” mucho para estudiar. Además, también revisaba los deberes de ambas, aunque “no los entendía” con el fin de “echarles una ojeada”.

Al igual que *M02-P02*, la madre de *N08* y *N02* también consideró que su labor de apoyo a deberes significaba proveerles de materiales, sobre todo libros de lectura en catalán para “que no se les olvide el idioma cuando están de vacaciones”.

Asimismo, *M04* se refirió que cuando recién habían llegado a Barcelona, tanto su marido como ella hacían actividades con sus hijas, como leer libros. Pero actualmente ya no lo hacían, a excepción de algunos momentos en que *N08* y *N02* no quieran hacer nada, las ponían a leer.

*M06* argumentó “**motivar**” a sus hijos para que hicieran los deberes. Una modalidad de apoyo en las actividades escolares que sus hijos hacen en casa, se refieren a recurrir a sus amistades para que los ayuden a continuar aprendiendo más allá de lo que les enseñan en el colegio. Esto se debe a que ella no cuenta con estudios académicos suficientes para enseñarles, como se puede leer en el siguiente fragmento:

También yo tengo amigas que han estudiado más y que están to... ((Tose)) en informático, a lo mejor, en el cole, 100 por 100 tampoco informática no les enseñan. Entonces ellos decían, quieren aprender más cosas pero yo hablé a mis amigas, las que tienen estudios, internet cómo va y tal ésta cosa, ¿no? Y ellos querían enterarse y yo, como yo no sé, ¿cómo le voy a enseñar? ((Se sonríe)) ¿no? Entonces, hablamos y a ellos les enseñaron un poco. Ahora ya:: aprenden. [...]

Fragmento 65. Entrevista *M06*  
Línea 275 Atlas-Ti

Por otro lado, *M06* es otra de las madres que consideraba que proveyendo de materiales a sus hijos, cumple también con su labor educativa. Así, expresó haberles comprado ordenadores para que aprendieran a usarlos e ir a la biblioteca a sacar libros para que leyeran en casa.

En lo que respecta a las madres de los niños de preescolar, ellas expresaron repasar con sus niños aprendizajes que estaba tratando en el aula de P3, tales como el abecedario, los números o hacerles escribir sus nombres o copiar otros. A excepción de *M05*, quien argumentó no tener tiempo para “estar un ratito” con su hijo ya que trabajaba en un horario nocturno y por el día dormía.

## 2.2 LAS MADRES EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES. PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, los profesores tienen un MIL homogeneizado de las familias, caracterizándolas por no otorgar valor a la educación y al esfuerzo, tener baja expectativa académica, entre otros aspectos que, desde su perspectiva, incapacitan a los niños a acceder a diversas oportunidades y estudios profesionales.

Bajo estos parámetros, es importante que el lector note que **cuando los profesores hablan de “los padres”, se están refiriendo a ese MIL homogéneo con el que identifican meta-pragmáticamente a la familia gitana sin establecer las particularidades de participación de las madres y padres de su población estudiantil<sup>65</sup>**. De esta forma, las opiniones de algunos profesores (*P03*, *P04* y *P05*) destacan que **ser familias con situaciones “muy duras” y habitar en un barrio en riesgo de exclusión social, son condiciones que influyen en la poca participación de los padres, tanto gitanos como inmigrantes, en las prácticas escolares.**

Dando continuidad a las actividades que destacaron las madres en su participación en las prácticas escolares, los profesores las ubican de la siguiente manera:

1. **Reuniones escolares**, principalmente bajo las siguientes dos grandes categorías predominantes por las que justificaban sus modalidades de participación.
  - ❖ **Disciplina**. Relacionada con la asistencia de los padres para tratar **conflictos** que sus hijos han causado.
  - ❖ **Enseñanza-aprendizaje**. Relacionada con la participación de los padres a las convocatorias trimestrales y anuales de entrega de **calificaciones e informe del desempeño escolar** de sus hijos.
2. **Apoyo a deberes**. Relacionada con la percepción de la falta de interés o atención de los padres a la supervisión de elaboración de deberes en casa.

---

<sup>65</sup> Es por ello que a lo largo de este apartado, también me refiero a “los padres” desde su perspectiva generalizadora ya que en escasas ocasiones se refirieron a las madres que participaron en esta investigación o a las de procedencia latinoamericana.



### 2.2.1 REUNIONES ESCOLARES

Desde la perspectiva de los profesores, **la participación en las reuniones escolares se ha mantenido con el mismo significado de interés disciplinario que otorgan las madres** entrevistadas: el tratamiento de conflictos y comportamiento de los niños. Aunque en este sentido, el discurso del profesorado no va dirigido a resolver problemas de agresión sufridos por un alumno, sino a **tratar los problemas de aquellos que agreden, se portan mal o tienen bajas calificaciones.**

La categoría de **enseñanza-aprendizaje**, por su parte, se dirigió a **la crítica hacia los padres de ocuparse más del comportamiento de sus hijos y no del desempeño escolar**, así como al **reconocimiento de un incremento de asistencia para recibir las notas de sus hijos.**

Lo relativo a la asistencia para resolver conflictos y la falta de interés sobre el desempeño escolar se encuentran entrelazados en el siguiente discurso:

Aquí, a ver, los gitanos... A mí, las veces que me han venido a preguntar cómo va mi niño nunca, si acaso: '¿Por qué lo has castigado sin patio?' 'Por favor, señorita, perdónelo, no me lo castigues' ESO ES a lo que vienen algunos. Otros sí, hay algunos gitanos que te hablan de usted y todo. Pero la mayoría viene a decirte que no ¡LES FASTIDIES!, Y LES IMPORTA UN BLEDO LO QUE APRENDAN, LO QUE SABEN O NADA. Eso, algunos. Otros, pues sí, ¡joye!, hay algunos gitanos, que en todos los sitios hay de todo, no se puede generalizar nunca. Pero, claro, aquí abunda mucho eso.

Fragmento 66. Grupo Focal profesores, P03  
Línea 94 Atlas-Ti

Para los profesores (*P01, P03, P04, P05, P06*), **la participación en reuniones escolares está influida por el crecimiento del niño y su paso por los distintos grados escolares, proceso que va cumpliendo o no con las expectativas de éxito que tienen los padres.** Así, el interés de los padres es mayor cuando sus hijos se encuentran en los grados de preescolar o en los primeros grados de primaria, mientras que dicho interés va disminuyendo cuando los niños se hacen mayores. Al mismo tiempo, el crecimiento de los niños también implica su posible tendencia de "bajo rendimiento", "mal comportamiento" y "disminución de esfuerzo e ilusión", que produce también que los padres dejen de interesarse en las actividades escolares de sus hijos.

En relación a esta identificación, la interpretación de *P04* y *P05* sobre **su participación implica una "mala" o "negativa" experiencia de escolarización** de sus hijos ya que significar dar un problema más a las familias. De manera inversa, **la "buena" o "positiva" experiencia de escolarización significaría una solicitud mínima de participación de los padres** y darles una tranquilidad dentro de su vida familiar que califican como "problemática":

En el momento en el que el niño empieza su vida escolar, y depende del éxito ((hace una pausa)) depende del éxito, o de::: los problemas que::: tenga el niño, el padre lleva con tranquilidad y alegría el rendimiento del niño y la escolarización, o la lleva como una carga. Imagínate un niño que se porta muy mal, que es muy tremendo, que tal y cual. P3, P4, P5,

primero, segundo. Cuando llegan a segundo, el padre está de que oyendo a la señorita, ¿está aquí? Está aquí. En cambio, si es un niño que va bien, ¿qué pasa?, que la señorita no lo llama tanto, se normaliza la cosa y si acaso lo llamas de vez en cuando sólo para felicitarlo. De tal manera que cuando llegan a cursos mayores, o tenemos un padre o una familia muy frustrada y muy machacada, o tenemos una familia muy contenta, que ya le va bien. Con lo cual es ese vínculo con el colegio >tan, tan< cercano, se va:: des... ((no termina la palabra)) Sí, diluyendo. No es que no le den importancia, sino o que están hastiados por todos los problemas que conforman ((no se entiende la palabra)), como por ejemplo de los niños de este colegio. Si son padres que cada día se tienen que preguntar a medio día ¿y cuánto voy a vender para comer? Lo que menos les falta es que les digas: >“¡Pues que tu niño se ha pegado con tal niño, porque tu niño no aprende las tablas, porque tu niño...!”<. ¡Por favor!, un poco de paz. Claro, ellos ya tienen mucha ansiedad y mucho trauma. Y en cambio, si un niño que va bien, es que nosotros tampoco tenemos tanta necesidad de comunicarnos con los padres [...]

Fragmento 67. Grupo Focal profesores, P04  
Línea 88 Atlas-Ti

En las frases subrayadas en el fragmento anterior, se puede entrever que tanto el conflicto o la buena experiencia de escolarización, P04 las atribuye exclusivamente al alumno ya que identifica características y actuaciones, tales como “ser tremendo”, “portarse bien/mal”, “ir bien”, “pegar” que lleva a que las familias estén “contentas” o “machacadas”. Dichas características las identifica como constantes, estables y permanentes a lo largo de la vida escolar del alumno. Por ende, **no reconoce las posibilidades de cambio en la construcción del ser estudiante** dependiendo de las diversas actividades en las que se participe y las modalidades de relación que se entablen en el entorno escolar.

Aunque el profesorado “intenta” identificar elementos positivos en su alumnado, **la balanza de sus perspectivas se inclina más hacia la identificación de aspectos negativos**, que son difíciles de erradicar, como se puede ver en las enunciaciones subrayadas:

Y:: si tú intentas crear una dinámica positiva estimulando y buscando las cosas positivas del niño, aunque sólo sea un uno por ciento pero, bueno, vamos a ver si con este uno por ciento podría meterse, ¿no? Pues, a lo mejor por ahí también puedes inculcar, ah::: O sea, estimular a los padres, ¿oi?. Pero claro, el problema es éste, que ya llegaron con dinámicas negativas que cuando llegan a grandes, ya traen lastres que cuestan mucho de:: de romperlas ¿no? Si son dinámicas negativas porque el niño se ha portado mal desde P5, pues, ¿cómo vas a conseguir que en segundo, tercero o cuarto el niño funcione si ya lo primero que::: que:: espera es que le grites y que le digas que no está haciendo nada. TÚ, como padre, como maestro, y los padres como padres, ¿me entiendes? [...]

Fragmento 68. Grupo Focal profesores, P05  
Línea 118 Atlas-Ti

Por otro lado, la voz coral del profesorado de primaria (P01, P02, P03, P04, y P05) distinguió un incremento de **asistencia a la convocatoria de entrega de calificaciones** al haber tenido una presencia alta de padres en comparación con ciclos anteriores en los que predominaba la baja asistencia. P04, bajo una voz personal, consideró que esta situación significa un cambio de actitud de los padres, que califica como positivo.

Asimismo, también reconocieron que los padres se interesan en asistir a los eventos escolares que se organizan, tales como algunas festividades o eventos fuera del colegio, o conocer más sobre las actividades escolares que hacen los niños, sobre todo en el nivel preescolar. **El interés de los padres se nota como latente**, aunque para lograr su asistencia, el profesorado debe invertir tiempo en convocatoria de reuniones, llamadas telefónicas, conversaciones a la hora de la salida, ofrecer distintos horarios para que los padres puedan asistir, entre otras iniciativas.

A pesar de percibir esta buena respuesta de los padres, *P04* justificó que regularmente no se les invita a las festividades que se realizan en el CEIP ya que las instalaciones no son “funcionales” para acogerlos.

En este reconocimiento, *P05* hizo una diferenciación entre **los padres inmigrantes** y los gitanos, ya que consideró a los primeros **como “normales” por preocuparse más de la educación de sus hijos**, concepción que *P03* apoyó. No obstante, *P04* argumentó que **independientemente de la procedencia y la cultura, la situación de vida de las familias era lo que influía en su participación** en las actividades escolares, como se aprecia en el siguiente fragmento:

De todas maneras, a ver, tenemos que tener la perspectiva que estamos en una zona de mucha exclusión social. Entonces también es posible que, a ver, hay familias gitanas más normalizadas y familias, por ejemplo, [...] que tens pares que deu ni do. Que estén, tenen que risc de exclusió social molt llarg, algunes situacions molt tenses a la casa [...] Y llavors, después también, hay algunos padres [...] que también tienen una, una situación muy dura y estos también, hablan, ¿eh? A ver, que no es [que] digas eh::: “Son nouvinguts”, y:: y ya está, ¿no? Y ya:: y ya tienes la garantía y el sello de:: mh:: se van a relacionar bien con la escuela.

Fragmento 69. Grupo focal profesores, *P04*  
Línea 61-63 Atlas-Ti

Así, para *P04* el niño con una familia que pertenece a un ámbito de exclusión social complejo, “ve a la escuela como un parking”, una “guardería” (*P03*) que es su “salvaguarda” para cubrir necesidades básicas como la alimentación gracias a las becas de comedor que pueden obtener. Pero, los padres que tienen “un poco mejor” la situación, ven a la escuela con otra perspectiva y participan más.

Asimismo, *P04* fue la única profesora que habló que en sus reuniones con los padres, **también se habla de felicitaciones sobre las calificaciones de sus hijos**. Tema que los padres recibían con agrado y halago.

### 2.2.2 APOYO A DEBERES.

Desde la perspectiva de los profesores, **los padres de la población estudiantil del CEIP no son partícipes en el apoyo a deberes**. Sus argumentaciones se diversifican predominando las de *P01* (siendo apoyada por *P06* y *P05*), *P03* y *P04*.

En el siguiente fragmento, se podrá leer el diálogo entre estos profesores en donde resaltan ciertos **impedimentos** que producen que los padres no ayuden a sus hijos en la elaboración de deberes. Por un lado, se encuentran impedimentos **relacionados con** algunas caracterizaciones del **MIL** con que los profesores **identifican a las familias**, como por ejemplo **la falta de formación académica** (*P04*). Mientras que para *P01* más allá de no contar con estudios, el problema de los padres se centra en **la procuración de que sus hijos tengan un lugar para estudiar en casa y la supervisión para hacer los deberes** (*P01*, *P04*, *P05* y *P06*):

*P04*. A ver, una de las cosas que:: nos diferencia nuestro colegio de un colegio, por ejemplo de Sarrià, es que::: tú les pides a los padres que::: que les lean o que les escriban una cosa y >jellos no les pueden ayudar!<, porque no saben.

*P06*. Los sudamericanos sí, ¡deu ni do!.

*P04*. Alguns, alguns.

*P01*. Yo creo que eso no es el mayor problema. Yo es que, yo siempre digo que es que:: los:: los deberes los tiene que hacer los niños. O sea, no se haces y ya que ((no se entiende la palabra)) O sea, pero no que se lo digas.

*P06*. Clar.

*P01*. El mayor problema de los padres, sepan mal o sepan menos...

((Murmullos))

*P03*. A ver, yo aquí tengo un problema...

*P01*. Pero aparte, no sé inglés y no he tenido como ayudarle. ((refiriéndose a un comentario de un padre)) No. Los deberes los tienen que hacer los niños. Y los padres se preocupan de que tengan un lugar y de que te lleguen y los hagan. Eso es lo que son.

*P06*. A ver, esa es la clave.

*P01*. Esa es la clave...

*P06*. Esa es la clave.

Fragmento 70. Grupo focal profesores  
Línea 436-447 Atlas-Ti

Esta “clave”, desde la perspectiva de *P01*, se refiere a la **creación del hábito de hacer deberes** que los padres deben inculcar, independientemente de los estudios con que cuenten. Ese sería **“el único trabajo que tienen que tener” como agentes educativos** (*P04*).

Por otro lado, se destacan otros **impedimentos vinculados con las condiciones de vida de las familias**, tales como las malas condiciones habitacionales (*P03*) o la falta de recursos y materiales escolares en casa (*P04*):

*P03*. Pero, ¿sabes qué pasa?, que hay muchos niños, digamos, de los que tengo yo, que <viven dos familias a lo mejor en el mismo piso y eso daña mucho>

P04. Sí.

P03. Entonces, ¿sabes lo que les he:: dicho yo? ‘Apuntaros en la biblioteca y ahí hace los deberes’. Y la mayoría de mi clase van a la biblioteca a hacer los deberes. Es que viven ((no se entiende)) no saben qué van a hacer, en la biblioteca que la tienen ahí enfrente, entonces, nada allí van.

P04. Van mucho, ¡qué sé yo! A estar...

P03. En casa ¡no pueden! porque no tienen... Hay muchas familias que tienen...

P04. >¡Que no tienen nada!<

P03. Los míos, ((se queda callada)) casi todos...

P04. No tienen ni papel, ni goma, ni colores, ni nada

Fragmento 71. Grupo focal profesores  
Línea 465-474 Atlas-Ti

Aunado a los recursos y a las condiciones de vida familiares, **P04 clasifica el cumplimiento de deberes de acuerdo a la procedencia étnica o nacional de sus alumnos:**

>A mi sí<, a mi, jo, par exemple, tinc sud-americanes, mira Lorena, me los traíeu, sempre y, després, de gitanos m’empportaven quatre o cinc y de pakistanesos quatre o cinc. O sigui, si jo teníeu 25, teníeu uns 15 que portaven els deures. I::: i havia alguns que::: eren::: de Pakistan. ¿Per què? Perquè son nens que també estan en una situació molt dura, molt dura, que de paso no tenen las redes, ¿eh?

Fragmento 72. Grupo focal profesores, P04  
Línea 140 Atlas-Ti

En las opiniones de la falta de participación de los padres en el apoyo a deberes, se detecta un entrelazamiento de los MIL de las “familias” y del “estudiante del CEIP” ya que el profesorado reitera, tanto en su discurso como en la narración de sus actuaciones, la **identificación de las familias como poseedoras de condicionantes negativos en el desarrollo escolar de los niños que no se pueden cambiar, aunado al hecho de no considerar a sus alumnos como capaces de realizar tareas complejas**. Finalmente, como argumentó P01, las tareas “no les sirven de nada” y las dejan para que “los padres se queden tranquilos”:

P04. Los deberes que podemos o lo que nosotros hacemos estudiar a los niños aquí, están más que sabido, ¡más que conocido! Aquí lo han hecho veinte veces normalmente, o unos deberes son siempre un nivel o dos más bajos...

P01. Más bajo. ((reitera))

P04. De lo que tú haces en la clase. Si tú, por ejemplo, estás enseñando a sumar, no les pones sumas de llevar, les pones sumas fáciles para que vaya practicando.

P01. Claro.

P04. O:::

P01. Y aquí, más o menos, los deberes les van sirviendo porque los hacen ellos y::: ves que la mitad, en algunos casos no, no se corresponden al nivel. Pero en una escuela normal, entre comillas, yo siempre digo entrecomillado. ((dice algo P04 que no se entiende)) Los deberes los das por puro y, bueno, pues la verdad es que no hay deberes. No nos sirven para nada porque un chaval, tienes seis chavales que tú sabes que esos lo hacen y los demás los traen incompletos. ¡Todos los días pasa eso! Yo creo que... ¡NO SIRVEN DE NADA! ((Hablan

simultáneamente)) Pero al final, para que los padres se queden tranquilos, pues se llevan deberes. Entonces, ((no se entiende porque varios hablan simultáneamente)) [...]

Fragmento 73. Grupo focal profesores  
Línea 448-453 Atlas-Ti

Para cerrar el desarrollo de este apartado, es importante mencionar que a lo largo del grupo focal, **P06**, bajo una voz personal, **reflexionó sobre una posibilidad de hacer más partícipes a los padres. Sus comentarios causaron polémica en el resto de profesores de educación primaria ya que no consideraron viable una mayor participación de los padres:**

P06. Porque mira, tú subes el nivel de educación infantil, arriba, a primaria, viene con esta expectativa, pero la expectativa desaparece. Entonces yo, desde mi punto de vista, creo que es importante el trabajo de tutoría, pero mucho, y más en primaria <¿Saben?> Yo como lo veo, ¿no?, porque es bueno que los padres entren en la clase. Claro en Parvulario a lo mejor entran demasiados [...] Pero, bueno, eso no quiere decir que entren y vean lo que estamos haciendo, que:: qué estamos haciendo, ¿sabes? O sigui, a veces claro, porque no suben, no ven los murales que tenéis, que son preciosos, que hacemos moltes cosas. Es importante, yo creo, que los padres tengan... Es mi opinión, ¿eh?...

((Hablan simultáneamente y no se entiende))

P03. Però:: no podem tenir les portes obertes.

P06. Si, no, pero... ¿Qué?

P03. Pero, ¿qué? ¡Cómo van... ((no termina el enunciado)) Cuando te vienen a buscar ((no se entiende porque alguien más está hablando al mismo tiempo)) Al final, vienen a hablar, vienen a hablar cuando los citas o:: ellos pedirlo... algunos sí y otros no.

P06. Clar, a veure, jo dic, jo dic.

P03. Los padres no entran a buscarlos como en el parvulario, pues por eso te digo...

ENT\_A. ((interrumpe)) Pero entonces, tú dices ((refiriéndose a P06)) que el fin sería mostrar un poco el trabajo que han hecho...

((Hablan simultáneamente P01, P02, P03, P05. El comentario causó polémica y todos hablan al respecto sin entenderse))

P03. Para eso están las puertas abiertas [El día de puertas abiertas en el CEIP].

P05. No viene nadie, no viene nadie.

P03. ¡Eso digo yo! No llega nadie.

P06. Es eso, que vean.

P01. No, no, esto en definitiva ((no se entiende)) No te preocupes, que es otra visión, es otra visión.

((Siguen los murmullos de polémica entre los otros profesores))

Fragmento 74. Grupo focal profesores  
Líneas 147-162 Atlas-Ti

En esta discusión también se observa que, al emplear afirmaciones tales como “no podemos”, “vienen a hablar cuando los citas” o “para eso están las puertas abiertas” (subrayadas en el fragmento anterior), se presentan las **constricciones de participación de los padres que se establecen en el CEIP.**

Las actividades (citas, puertas abiertas) están tan acotadas y consolidadas en sus tradiciones de prácticas, que en su discurso se percibe **poca flexibilidad y viabilidad de ofrecer otras posibilidades de participación** a los padres.

### 2.2.3 LAS MADRES Y NIÑOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES. PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS.

En el inicio de este capítulo, en el apartado “Perspectivas sobre la educación”, se presentó la **conversación** y el discurso sobre el esfuerzo, el trabajo y la movilidad social **como una práctica comunicativa** con la que las madres promovían la continuidad de los estudios en sus hijos.

Desde la voz coral de los niños, también se distinguió esta práctica como una modalidad de participación de las madres en sus actividades escolares. A diferencia de las perspectivas de los adultos, la conversación no se identificó netamente al estilo de la tradición “assembly line-instruction”, es decir, de una manera vertical adulto-niño, ya que dependía de la propia iniciativa de los niños hacer partícipes o no a sus madres de sus actividades escolares.

Así, los niños mostraron las modalidades de participación e intereses de las madres en relación a las actividades escolares que realizan en el CEIP a partir de la explicación de sus propias participaciones, es decir, desde una práctica relacional madre/padre-hijo en el entorno familiar.

Cabe señalar que, por la manera en que los niños van desarrollando sus justificaciones y explicaciones, se decidió no presentar sub-apartados ya que de esta manera, se verá la riqueza de su discurso en donde se entrelazan los dos aspectos antes mencionados:

1. Sus **opiniones sobre las participaciones de sus madres** en las actividades escolares que desarrollan en casa **y la manera en que ellos responden ante esas modalidades de participación**, es decir, con un aspecto relacional madre/padre-hijo.
2. Sus **interiorizaciones del MIL del “estudiante del CEIP”** (aunque no reflejadas en sus participaciones) **y los signos pragmáticos del MIL del “estudiante bien comportado”**, que tanto las madres como los profesores esperan de los niños en las prácticas familiares y escolares.

Del mismo modo, tampoco se abordarán justificaciones o discursos específicos sobre las actividades “reuniones escolares” ni “apoyo a deberes”, como en las perspectivas de las madres y profesores, pero se siguen manteniendo las grandes categorías de disciplina y enseñanza-aprendizaje.

El inicio del grupo focal fue interesante ya que cuando comencé a explicar a los niños el objetivo de esa sesión y les comentaba algunos de los temas que había tratado en las entrevistas con sus madres, *NO3* interrumpió mi discurso y espontáneamente inició la conversación expresando que “nunca comentaba del cole con su madre ya que no le gustaba hablar con sus padres porque eran aburridos, no hacían nada, se echaban a la cama y a mirar tele”. La niña expresó que no quería conversar con ellos y, de la misma manera, sus padres tampoco le preguntaban sobre lo que hacía en el colegio.

Por su parte, *N05* dijo que conversaba con su madre cuando se peleaba o había exámenes, siempre y cuando ella le preguntara al respecto, situación que sucedía cada día cuando él llegaba a casa.

Algo semejante ocurría con *N01* ya que su madre siempre le pregunta cómo se había portado y cómo le había ido en el colegio. Ella expresó contarle “todo”: cuando había exámenes, las excursiones y los deberes.

Por su parte, *N04*, bajo una ventrilocución de los intereses de su madre, comentó que su madre solamente le preguntaba por lo que había comido, mientras que *N02* expresó que no contaba nada a sus padres en relación a sus actividades escolares.

Asimismo, todos coincidieron en que **no les gustaba conversar con sus padres**, ni tampoco tenían iniciativa de comentarles cuando les iba bien en el colegio:

ENT\_A. Y, ¿por qué no les gusta?, o sea, ¿les gustaría conversar sobre la escuela con sus padres?, o ¿no les gustaría?

TODOS. No. no.

ENT\_A. ¿Por qué no?

N05. Porque la mayoría siempre nos peleamos, nos enfadamos, nos insultamos.

((Risas de todos))

ENT\_F. ¿Qué dice?

ENT\_A. Que porque dice que la mayoría se pelean, se insultan, ¿y qué más? ((parfraseando y dirigiendo la pregunta a N05))

N05. Sí, después nos pegan un castigo.

ENT\_A. Pero no les cuentan cuando les va bien.

N01, N02, N03. No. ((Simultáneamente, mientras que N05 y N04 se quedan callados))

Fragmento 75. Grupo Focal Niños  
Líneas 141-149 Atlas-Ti

El fragmento anterior contiene una riqueza significativa ya que se aprecia cómo *N05* ha interiorizado el MIL del “ser estudiante en el CEIP” al incluirse e incluir a sus compañeros en “la mayoría” para explicar los motivos por los que no le gusta conversar con su madre sobre la escuela. A esa “mayoría” atribuye las identificaciones con las que se distingue dicho modelo por parte del profesorado. Por tanto, sus enunciaciones presentan una ventrilocución (Bajtín 1981), es decir, la **interiorización de las interpretaciones de la realidad escolar local** (un colegio “anormal”, ver ilustración #) con la que, a partir del MIL del “ser estudiante en el CEIP”, **los niños se orientan hacia la práctica escolar**: “nos peleamos”, “nos enfadamos” y “nos insultamos”.

Si bien, esta realidad escolar y su MIL del ser estudiante se refleja interiorizado en la voz de *N05*, en la observación participante que realicé, no se presencié ninguna de estas caracterizaciones en sus participaciones, más que en un acontecimiento en el que le llamaban



la atención por su mal comportamiento<sup>66</sup>. Situación que sucedió con el resto de los niños sujetos de estudio, como se verá en el siguiente apartado.

Esta interiorización no solamente está referida al lenguaje social predominante en el colegio, sino también al lenguaje social referido a las prácticas familiares en las cuales el buen comportamiento y sacar buenas notas son altamente valorados.

Además, tanto la tradición de práctica del “colegio anormal” como el MIL del “ser estudiante en el CEIP”, también orientaban las actividades escolares de los niños en el hogar ya que **N05 solamente resaltó esos acontecimientos negativos** como los relevantes para hacer partícipes a las madres de las prácticas escolares, mostrándose también una **internalización de las intencionalidades e ideologías de los adultos sobre sus participaciones en las actividades escolares que también representan las normas sociales** (Cole, 2003), en este caso las normas **locales familiares y escolares**.

Aunado al tema de las calificaciones y siguiendo con la práctica comunicativa de conversación, **los niños destacaron que sus madres los reconocen cuando sacan buenas notas usando algunas expresiones puntuales** (“bien”, “felicidades”, “sigue así”, “tienes que mejorar”). Asimismo, **N03** y **N01** hablaron de que, cuando sacan buenas notas, hay actos de premiación por parte de sus madres (besos, paseos), propios de la tradición “assembly-line instruction” en donde el involucramiento del niño hacia el aprendizaje es manejado por inducciones externas. Mientras que al hablar de posibles malas notas, algunos (**N05** y **N01**) la vinculan directamente con una iniciativa punitiva:

ENT\_A. Y cuando sus padres ven sus notas, ¿qué les dicen? ¿Los felicitan?

TODOS. No.

ENT\_A. O, ¿no les dicen nada?

N02. A mí no me dicen nada.

N01. Si yo saco malas notas, nada, me castigan.

N03. ((Se ríe))

N01. Y si saco buenas notas...

N03. Te castigan. ((La interrumpe y se ríe))

N01. Me voy a la playa::

ENT\_A. ¿Te dan algún premio? O, te dicen “ahora de premio -¿qué?- vamos a la playa”, o::

N01. Sí.

N03. De premio un beso y ya está.

((Se ríen))

N01. Felicidades ((Le toca la cabeza a N03, simulando que es alguno de sus padres))

FGN\_ENT\_A. ¿Y a ti, N02?

N02. Yo qué sé.

ENT\_A. Pero, ¿qué?, cuando ve tu madre las notas, ¿qué te dice? ¿No te dice nada?

N02. Nada. Me dice “bien”. Si tengo buenas, pues bien. Si no, pues nada.

ENT\_A. ¿Ustedes? ((dirigiéndose a N04 y a N05))

N05. Me castigan.

ENT\_A. ¿A ti también? ((dirigiéndose a N04))

FGN\_N04. A mí me dicen “sigue así” y ya está.

<sup>66</sup> Ver Bloque III, capítulo II, apartado 2.5.2.4 Grupo de quinto.

ENT\_A. Te dicen, ¿qué? ((no escuchó la respuesta de N04))  
N05. Sigue así.  
N04. Sigue así.  
ENT\_A. Y ya está. Y, ¿los papás también?  
N01. Sí.  
ENT\_A. Los papás, ¿tus papás?  
N03. A mí no me cuestiona.  
ENT\_A. De nada. ¿Si buenas notas? ¿Y, cuando sacas buenas notas?  
N03. Me dicen “tienes que mejorar más”, y ya está.  
N02. A mí también.  
ENT\_A. ¿A ti, qué?  
N02. Me dicen “tienes que mejorar más”.

Fragmento 76. Grupo focal niños  
Línea 187-211 Atlas-Ti

Como se puede ver al inicio del fragmento, los niños no reconocieron muestras de felicitación cuando tienen un buen desempeño<sup>67</sup> y, aunque después comienzan a enunciar algunas frases, por el contexto extraverbal, es decir, por la entonación de lo que se dice<sup>68</sup> y lo que se sobre entiende en las enunciaciones (Bajtín & Holquist, 1981, Silvestri & Blanck, 1993) de **los niños, se muestran poco entusiasmados, como si dichas felicitaciones fueran poco significativas** para ellos, por ejemplo al emplear frases como “y ya está” o “yo qué sé”.

### 2.3 LOS NIÑOS EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES. LA CONJUGACIÓN DE LOS MIL

En este apartado corresponde ampliar las participaciones de los niños en las prácticas escolares en conjunción con sus interpretaciones, definiciones, vivencias e identificaciones a partir de los MIL. Aquí se apreciarán las conjugaciones de las voces de sus madres y profesores tanto en sus enunciaciones como en sus participaciones.

En el apartado 2.5 “El día a día. Un vistazo a las prácticas escolares”<sup>69</sup>, se describieron algunas de las participaciones de los niños sujetos de estudio destacando su respeto al profesor, y procuración de orden y disciplina en el aula. Este tipo de participaciones eran fundamentales en las expectativas del profesorado y las madres, es decir, de los MIL del “estudiante bien comportado” y del “buen hijo”.

Asimismo, en el apartado 2.2.3 “Participación de las madres en las prácticas escolares. Perspectiva de los niños” de este mismo capítulo, expresé que en el caso de los niños, metodológicamente se presentarían las grandes categorías de disciplina (comportamiento) y enseñanza-aprendizaje (calificaciones y desempeño escolar) de distinta manera en que fueron abordadas en madres y profesores. Así, lo que a continuación se muestra, seguirá por esta misma línea, presentando las **actividades en el aula y en el patio** en las que participan, dividiéndose bajo dos aspectos:

---

<sup>67</sup> De acuerdo a los expedientes de los niños sujetos de estudio provistos por el colegio.

<sup>68</sup> Con base en la grabación en audio del grupo focal.

<sup>69</sup> Bloque III, capítulo II.

- ❖ **Disciplina y desempeño.** Se retomarán los contenidos abordados en el apartado 2.5.2 “Las actividades en las aulas”<sup>70</sup> en donde se destacaron sus comportamientos y actuaciones en cada una de sus aulas y se incorporarán **sus perspectivas sobre su gusto por el estudio y su asistencia al colegio, las identificaciones que tienen sobre ser estudiantes**, así como sus perspectivas sobre las participaciones de sus profesores.
- ❖ **Relaciones con pares.** Se retomarán los contenidos abordados en el apartado 2.5.2.6 “Patio” en donde se mostraron sus actuaciones y relaciones con pares en las horas de patio, y se incorporarán las **características que emplean para identificar a sus compañeros** y los argumentos, **basados en sus procedencias**, que introducen para relacionarse o no con ellos.

Cabe resaltar que en el siguiente apartado, no se abordará la perspectiva de las madres en cuanto a las relaciones con pares ya que, las que tenían niños de primaria, reportaron que sus hijos casi no les contaban sobre sus amigos y compañeros (*M01, M03, M06*). Mientras que las madres de los niños pequeños (*M02-N01, M04-N08, M07, M08 y M09*), reportaron que ellos sí les hablaban de sus amigos del colegio y que también les conocían, por lo menos por su nombre y de verlos en el colegio. Esto también se debe a la dinámica en preescolar en donde las madres pueden entrar a las aulas y establecer contacto tanto con la profesora, como con las otras madres o padres y los niños.

Que no se aborde la perspectiva de las madres por falta de información al respecto, no significa que en las enunciaciones de los niños no se presente el lenguaje social que han aprendido en el seno familiar, sino todo lo contrario. El lector encontrará en los siguientes apartados esa ventrilocución en sus concepciones sobre las compañías entre pares, que las madres calificaron de potencialmente peligrosas y conflictivas para sus hijos, especialmente de los niños gitanos<sup>71</sup>.

Por otro lado, también se incluirá la voz de los profesores en cuanto a su perspectiva de las relaciones entre pares en cuanto a las procedencias de los niños, aunado al MIL del “estudiante del CEIP”.

Es importante que el lector recuerde que la dinámica de grupo focal con los niños fue distinta a la realizada con los profesores. Esto se debe a que se incluyó la narración de la historia de Sofía y Eduardo<sup>72</sup>, la cual consistía en una serie de preguntas que estos niños les hacían sobre su vida cotidiana y escolar en Barcelona. Por tanto, en los fragmentos que se incluyen en los siguientes sub-apartados, se encontrarán los siguientes comentarios referidos a que los niños estaban leyendo las preguntas que Sofía y Eduardo les hacían: “((leyendo una pregunta))”, “((Lee la pregunta))”.

---

<sup>70</sup> Bloque III, capítulo II.

<sup>71</sup> Ver Bloque III, capítulo II, apartado 1.2 “Imagen del barrio para las madres”.

<sup>72</sup> Ver anexo 6

### 2.3.1 AULA. MODELO EN PRÁCTICA DE LA IDENTIDAD LOCAL DEL “ESTUDIANTE BIEN COMPORTADO”

Como se describió en el capítulo II del Bloque III, en las actividades en el aula, **generalmente los niños se observaron callados, quietos y atentos** cuando el profesor hablaba o explicaba algún procedimiento, así como cuando realizaban algún ejercicio. Ellos **participaban cuando sus profesores les solicitaban** hacer un ejercicio o responder alguna pregunta. Algunos (N03, N04 y N05) mostraban entusiasmo para ser elegidos por el profesor para resolver un problema, dar alguna respuesta de un ejercicio, o ser los primeros en terminar una actividad en el aula. En ocasiones, conversaban con sus compañeros de mesa o de algún costado, generalmente **sin irrumpir en las normas de cada una de sus aulas y de las prácticas escolares del CEIP.**

N01 y N03 también mostraban una **actitud servicial** para auxiliar a sus profesores en la repartición o recogida de materiales o en la procuración de la limpieza del aula.

Además, en las distintas actividades que realizaban en el patio, se observó su continuidad en el respeto de las reglas escolares, las cuales se destacan en el siguiente fragmento cuando hablan de su comportamiento en el CEIP:

- N01. ¿Cómo me debo portar en el cole? ((leyendo una pregunta))  
 ((Murmullos))  
 N01. Bien.  
 ENT\_A. Bueno, dices “bien” ¿cómo se van a portar?  
 N01. ¡Bien! Si no, me castigan.  
 ENT\_An. ¿Qué es portarse bien? ¿Qué es portarse bien?  
 ((Todos hablan al mismo tiempo. No se entiende))  
 ENT\_A. A ver, otra vez. “No hacer cosas malas” ((parafraseando lo que en la transcripción no se entendió)), ¿qué dijiste?  
 ((Murmullos))  
 ENT\_A. “Hacer caso a la maestra” ((parafraseando))  
 N01. No pelearse.  
 N03. No insultar.  
 ENT\_A. “No insultar” ((parafraseando))  
 N03. No hacer lo que no, no quieres que te hagan.  
 ENT\_A. Y:: y, ¿qué más? ¿Qué sería portarse bien?  
 N05. Sacar buenas notas.  
 ENT\_A. “Sacar buenas notas.” ((parafraseando))  
 N01. Que, que::: ¿Portarse bien?  
 N03. Sentarse bien. ¡Mírate! ((Le dice a N01))  
 N01. ((Se ríe))  
 ENT\_A. ¿Qué más? ¿Nada más sería eso?  
 N01. No.  
 N03. No contestar a los profes.  
 [...]  
 ENT\_A. Y::: ¿qué más? ¿Nada más? ¿Algo más? ¿Algo más N04?  
 N05. Tener respeto a los profesores.

ENT\_A. "Tener respeto a las profesoras".

N01. La casa... ((Se ríe)) Hablarle bien a las profesoras.

N02. Tenemos que hacerle caso a la P02.

Fragmento 77. Grupo Focal Niños  
Línea 1071-1103 Atlas-Ti

Este fragmento está vinculado con las reflexiones del capítulo II, Bloque III, donde expresé que, tanto en las prácticas familiares como en las escolares, predominaba la tradición de práctica de "assembly-line instruction" caracterizada por una relación jerárquica y autoritaria del adulto, quien es el que dicta normas de respeto y disciplina.

En lo referente a esta tradición, se distinguió que los niños habían aprendido a ser participantes en cada una de sus modalidades (colegio y familias) actuando bajo la misma premisa de respeto, disciplina y acatamiento de la instrucción, siendo capaces de adoptar el lenguaje social del entorno insertándose en la estructura de participación (tutear o hablar de usted, por ejemplo). En este sentido, **los niños se manejaban en estos dos repertorios de prácticas** en donde han aprendido a participar detectando, consciente o inconscientemente (Roberts, 2007) de qué manera tienen que emplear el lenguaje. Así, **las participaciones de los niños mostraban signos pragmáticos** (interacciones, actitudes y comportamientos) **del MIL del "estudiante bien comportado" en contraposición a la internalización en su discurso del MIL del "estudiante del CEIP"**, que se presentó en el apartado anterior en la voz de N05, coralizada por el resto de niños.

En este fragmento, también se puede observar que, además de que el MIL del "estudiante bien comportado" se muestra en las participaciones de los niños, también se presenta en su discurso pero, a diferencia del expuesto por N05 en el que se incluye a él y a los niños en "la mayoría que se pelea, se enfada y se insulta", en el fragmento anterior se emplea el verbo en infinitivo para dar cuenta de los comportamientos. Esto se interpreta como **el dominio de un género discursivo** (la recitación de las normas del buen comportamiento, transmitidas por los adultos de forma unilateral) **que los niños han aprendido a partir de las tradiciones de práctica de enseñanza-aprendizaje predominantes en el colegio. Pero** este conocimiento de las normas, **se presenta impersonal ya que los niños no se reconocen o se insertan directamente como partícipes**, a excepción de N01, quien usa la conjugación en primera persona del singular para expresar que "se porta bien, si no la castigan" como una condicionante que tiene que acatar para evitar reprimendas por parte de un adulto.

Por otro lado, si comparamos las enunciaciones expresadas por los niños de cuarto grado que se abordaron en el apartado 2.5.2.3<sup>73</sup>, con las expresadas en el fragmento anterior, se puede ver una **compaginación del MIL del "estudiante bien comportado" con el del "buen hijo"** (que obedece y es respetuoso) en donde se observa también la interiorización del discurso materno sobre el comportamiento que deben tener los hijos en el entorno escolar (Ver ilustración 10).

---

<sup>73</sup> Bloque III, capítulo II.



Ilustración 10. Discurso del buen comportamiento en las prácticas escolares. Perspectiva niños.

**Si bien los niños han aprendido estas tradiciones de práctica**, lo cual se aprecia tanto en su discurso como en sus participaciones en el entorno escolar, **no significa que las hayan asimilado sin cuestionarse al respecto**. Al contrario, ellos emiten su voz coral sobre la participación jerárquica adulto-niño cuando hablan de lo que les gusta y no les gusta de los profesores:

- N04. ¿Qué es lo que les gusta de sus profesores? ((leyendo una pregunta))  
 N03. Nada.  
 N01. ¿De los profesores? Que son buenos. ((Segundos de silencio)) Algunos.  
 N02. Algunos son pesados.  
 N03. Sí.  
 N02. La P02.  
 N05. Y algunos son pedantes.  
 ENT\_A. Pero, ¿qué es ser pesado? Por ejemplo.  
 ((Murmillos. No se entiende))  
 N04. ¿Y qué no les gusta de sus profes? ((leyendo una pregunta))  
 ENT\_A. ¿Qué es lo que dirían?  
 N05. Nuestra profe, siempre está con ((no se entiende))  
 ((Todos se ríen))  
 N03. ¡Con la regla, con la regla!  
 N05. A mí me pega una torta ((refiriéndose a un golpe)).  
 ((Algunos se ríen))  
 ENT\_A. Y a ti, ¿qué es ser pesado? No me acuerdo lo que...  
 N02. Que te castiga mucho la P02 también. A mí por levantar la mano, me ha castigado.  
 ((Risas de algunos))  
 ENT\_A. Y, ¿Qué más? Aparte de eso. Aparte de que son pesados, ¿qué más? Pesados...

N02. Que no te hacen ni caso.

ENT\_A. En:: ¿En qué sentido no te hacen caso?

N02. . Tú le dices algo y tú le pides que te expliquen y ((no se entiende en la grabación)) hasta que se acaba la clase.

N03. Y además, te castigan.

N05. ((Dice algo que no se entiende))

ENT\_A. O sea, que si tienes dudas, en la clase...

((Alguien dice “shhh”))

ENT\_A. Que si tienes dudas en la clase, no::: te::: No te, no te responde. No te aclara dudas.

((Parfraseando lo que dijo N02))

Fragmento 78 Grupo Focal Niños  
Línea Atlas-Ti 1213-1240

En el fragmento anterior, se puede ver el predominio de la voz de *N02*, apoyado por *N03*, al caracterizar a “algunos profesores” como “pesados” por **ejecutar iniciativas punitivas que encuentra ambiguas e injustificadas en algunas ocasiones, o por “no hacerles ni caso” cuando solicitan explicaciones en clase**. Mientras que *N05* caracterizó a “algunos profesores” de “pedantes”.

Aunque ambos usan el plural “algunos”, con base en el trabajo etnográfico, se puede decir que estas identificaciones englobaban las actuaciones en aula de la profesora de *N02* (*P02*) y de la de *N05* (*P03*).

Los argumentos de los niños son relevantes ya que **presentan su malestar sobre las actuaciones de sus profesoras**, las cuales son guiadas en torno al MIL del “estudiante del CEIP” con el que identifican a todo el alumnado estableciendo estrategias punitivas para procurar el orden y la disciplina, aun cuando no se susciten situaciones conflictivas en el aula.

*N05* reconoce una postura más justa en las profesoras que sí “les gustan” o que “son buenas”, en comparación de la ambigüedad de “las que no les gustan”:

ENT\_A. Y, ¿por qué la *P08* y la *P07* sí [les gustan]?

*N02*. La *P08* porque es muy buena y la *P07* por igual.

ENT\_A. Pero, ¿qué hacen con ustedes que dicen ‘Ah, ella es muy buena persona’?

[...]

*N05*. Pero la *P08*, a veces cuando nos portamos mal de verdad, nos regaña. Pero las otras profes te regañan sin motivo.

Fragmento 79. Grupo Focal niños  
Línea 1293-1301 Atlas-Ti

Por otro lado, en el fragmento 78 también se distingue ese malestar sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula de *N02* al no resolver las dudas o no explicar algunos aspectos que los alumnos solicitan a las profesoras.

Así, **destacaron la misma perspectiva adulta relativa a la concepción del desempeño escolar centrado en los resultados, es decir, las calificaciones, y no en el proceso por el cual los niños**

**aprenden y van adquiriendo las competencias necesarias para dar continuidad a sus estudios, y a su participación en diversas prácticas en su sociedad y culturas.** Por consiguiente, los niños se refirieron a que “les va bien” cuando sacan buenas notas, algunos definieron que “les va más o menos” (*N02*, *N03*, *N05*) en las calificaciones, mientras que *N01* dijo no acordarse de sus notas.

Para los niños, **ser un buen estudiante es quien saca buenas notas, mientras que el mal estudiante es quien saca malas notas y consecuentemente, lo castigan.**

A su vez, también manifestaron **agrado** por ciertas materias tales como matemáticas (*N03*), música (*N01*, *N02*), informática (*N05*), así como al hecho **de estudiar** (*N03* y *N05*), como se puede leer a continuación cuando se les preguntó por la importancia del estudio:

ENT\_A. Y ya está. ¿Ustedes creen que sí sea importante eso?

N01. No. ((Se ríen todos ya que N01 está bromeando))

ENT\_A. Para ti sí. ¿Por qué? ((Se dirige a N03, quien asentó con la cabeza))

N01. ¿Por qué? ((Se ríen todos ya que N01 está bromeando))

N03. A mí me gusta porque sí.

ENT\_A. O sea, a ti ¿sí te gusta estudiar bastante?

N05. A mí sí. A veces.

Fragmento 80. Grupo Focal Niños

Línea 351-357 Atlas-Ti

Este discurso se entrelaza con las participaciones de los niños en el aula que se observaron en el trabajo de campo y que se describieron en el Bloque III, capítulo II.

### 2.3.2 MODELOS DE IDENTIDAD LOCAL DEL GITANO Y EL PAKISTANÍ. LAS RELACIONES CON PARES.

Como se comentó en el apartado 2.5.2.6 (Bloque III, capítulo II), a lo largo del trabajo de campo realizado en el curso escolar 2010-2011, se observó que los niños solían relacionarse y hacer amigos con otros de las mismas o distintas procedencias sin importar su sexo, regularmente de su misma edad y en pequeños grupos. A excepción de *N02* que solamente se relacionaba con sus dos amigas, compañeras de clase, y *N01*, quien se relacionaba con niños de todas las edades.

A pesar de estas relaciones de amistad y compañerismo sin reparar en procedencias sino en afinidades, los niños hicieron expreso un discurso (*N03* y *N01*) que mostraba sus propias **identificaciones hacia el gitano:**

N01. [...] Yo vivo en San Roque y abajo vive los gitanos y en el quinto piso.

ENT\_F. Y, ¿te gustan los gitanos?

N03. Yo odio a los gitanos. Menos a mis amigas.

N01. A ver, vamos a ver, ¡Y::: ole::::! ((cantando y haciendo ademanes con las manos))

((se ríen))

N02. La academia de baile.

ENT\_A. ¿Por qué no te gustan a ti los gitanos? N03, ¿Por qué dices que no te gustan?

N01. Ni a mí tampoco.



N03. Porque son feos. ((Se ríe))

ENT\_A. No:: Ya en serio. Pero a ver, tú tienes compañeras gitanas. A ver, la Mari, la Asun, que son tus amiguillas. A poco...

N03. La Mari.

ENT\_A. Ándale. La Asun, también son.

N03. No lo sé.

ENT\_A. Y son gitanas, ¿no? Pero, qué. Sí te gustan.

N03. ((Asienta con la cabeza))

ENT\_A. Y, ¿por qué los otros no te gustan, entonces?

N03. Eh:: Ah:: No sé.

Fragmento 81. Grupo Focal Niños  
Líneas 931-947 Atlas-Ti

Como se puede ver en el fragmento anterior, *N03* expresó “odiar” a los gitanos, pero cuando pregunté sobre sus justificaciones de desagrado, no supo dar explicación alguna. De esta forma, **hay un conflicto entre la posición de valores aprendida por *N03*, reflejada entre su discurso estereotipado sobre el desagrado hacia el gitano, y su interacción cotidiana con sus compañeras gitanas del colegio, motivada por una relación de amistad.**

Por un lado, *N03* ha interiorizado un MIL con el que identifica a los gitanos sin saber explicar los motivos de su posicionamiento de “odio” respecto a ellos. Su enunciación, apoyada por *N01*, tanto en su discurso como en sus acciones de imitación con las que muestra las identificaciones del gitano (cantador y bailador), pueden presentarse como signos de identidad en donde se emplean estereotipos para categorizar a un grupo social que tienden a caer en prejuicios exagerados de connotación desfavorable (Tajfel, 1984) en relación a la etnia gitana.

Por el otro lado, la interacción de amistad de los niños sujetos de estudio con los procedentes de esta etnia, está presente en la cotidianidad del CEIP, en donde no se hace presente su discurso sobre el MIL del gitano.

Igualmente, hablaron del MIL del “estudiante conflictivo” para referirse a sus compañeros gitanos describiéndolos como “malos” y “los que se pelean”, así como el uso de otros signos de identidad hacia los pakistaníes con los cuales justificaban el hecho de no querer relacionarse con sus compañeros de esta procedencia:

N03. ¿Con quienes no debo juntarme en el cole? ((Lee la pregunta))

N01. ¡Con los malos! Con los malos. Con los que se pelean. Con los gitanos.

N03. Con los gitanos.

ENT\_A. ¿Por qué?

N03. Porque, porque...

N01. Porque se pelean.

N05. ((Habla pero no se entiende))

ENT\_A. ¿Con quiénes más no se pueden juntar?

N03. Con los pakistaníes.

N01. Con los pakistaníes.

N03. Con los pakistaníes porque:::

N02. Huelen::: mal.

N03. No están acostumbrados.

ENT\_F. ¿A qué?  
N03. A::  
N01. ((Dice algo, pero no se entiende))  
ENT\_A. Y, entonces, porque huelen mal y ¿por qué más?  
N02. Y porque no los entendemos a veces.  
ENT\_A. Y, ¿con quién más no se deben juntar?  
N03. Con los pakistaníes.  
ENT\_A. Pero, ¿por qué? Aparte de que...  
N05. ¡Porque tienen piojos, profe, que no se bañan!  
ENT\_A. ¡Ah! Pero es cierto, ¿es cierto?  
N05. y N04. Sí.  
N05. Yo tenía a uno que se sentaba a mi lado. Mh:: Le dije a la profe que quería que me separara y me separó.  
ENT\_A. ¿Por qué? ¿Porque tenía piojos? Y tú, ¿los viste ahí los piojos en su cabeza?  
N05. Claro. Y después me separé. Y, la mayoría de los profes me hacen cargar con un moro o una mora.  
N01. ¡Ay!  
N03. Aquí hay moros to::do el día moros. Pero no me hartó de ellos, ¡si no!

Fragmento 82. Grupo Focal Niños  
Líneas 1022- 1050 Atlas-Ti

En el fragmento anterior, se vuelve a corroborar el conflicto presentado por N03 entre la posición de valores en su discurso estereotipado sobre sus compañeros de otras procedencias y las relaciones que entabla con algunos de ellos en sus actividades cotidianas.

A diferencia del fragmento 81, en el que a continuación se presenta<sup>74</sup>, N03 presenta su propio posicionamiento en la elección de sus amistades cuando responde que se junta “con los que ella cree”, el cual guía cotidianamente sus interrelaciones en el ámbito escolar. A la par, se puede distinguir una respuesta reflexiva, aunque monosílaba de N03 y N01, después de confrontarles al mostrar que sus discursos sobre los gitanos y pakistaníes no coincidían con las relaciones que entablaban entre sus compañeros<sup>75</sup>:

ENT\_A. Y con quien sí se deberían juntar. Por ejemplo...  
N01. Con, con los ucranianos.  
((Murmullos))  
N03. Con:: con:: con los que tú creas.  
ENT\_A. A ver, el N04, el N04, tiene un amigo que es de:: ¿De dónde es el [niño]?  
N04. De Pakistán.  
ENT\_A. De Pakistán. Entonces, ¿todos son iguales? O...  
N03. Ya.  
N01. No.

Fragmento 83. Grupo focal niños  
Línea 1055-1067 Altas-Ti

A lo largo de este apartado, se presentó la manera en que los niños identificaban a sus compañeros del colegio, tanto a los de procedencia gitana como a los de Pakistán. Si bien en sus enunciaciones se refieren a los otros, se puede interpretar que también se están refiriendo a sí mismos bajo una posible oposición de comportamiento (yo-bueno/ellos-malos), de

<sup>74</sup> En el transcurso del grupo focal, es continuación casi inmediata del fragmento anterior.

<sup>75</sup> Basándome en la observación participante durante mi trabajo de campo.

aspecto y hábitos (yo-limpio/ellos-sucios), o de entendimiento (comprensión/incomprensión). Estas identificaciones se vinculan con lo que Greenfield & Suzuki (1998) atribuyen a que cada uno mira a través de su sistema de valores el comportamiento de los otros y, en los niños se evidencian a través de marcar diferencias de comportamientos y aspectos.

### 2.3.2.1 MODELOS DE IDENTIDAD LOCAL. RELACIONES CON PARES. PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

Desde la perspectiva de los profesores, al igual que como se observó en el trabajo de campo, se destacó una relación abierta y de elección propia de los niños sujetos de estudio con algunos compañeros de distintas procedencias. Mientras que en el caso de los niños que están en preescolar, la selección de amigos por procedencia “no existía” ya que “en parvulario todos son iguales” y son parte de “todo”.

La relación entre los niños de primaria de procedencia de Centro y Sudamérica, en palabras de P04, es una “mezcla” con africanos, gitanos y paquistaníes, que se produce cuando hay un vínculo de cercanía al compartir el “habla castellana”. Esta profesora distinguía una tendencia a que se relacionan más con los niños gitanos “normalizados” (como sinónimo de ser “tranquilos”) aunado al hecho de que los gitanos, a través del tiempo y de los cambios experimentados en el CEIP<sup>76</sup>, los han percibido “más semejantes” en comparación a otros colectivos (P03 y P04).

P03. ((interrumpe)) Hablando el mismo idioma...

ENT\_S. Eso ayuda.

P03. <A los inmigrantes.>

P04. A ver, al principio, cuando vinieron los sudamericanos, y no había paquistaneses, eh:: le costaba mucho adaptarse porque el gitano lo rechazaba. Pero ahora, visto lo visto, los gitanos prefieren un:: sudamericano...

P03. ((Interrumpe)) Los consideran como si fueran ellos.

P04. Que los consideran más a ellos, y el odio horroroso es hacia todos los que son musulmán. [...]

P03. ((Interrumpe)) A los sudamericanos se lo dicen.

P04. Todos a los que ven con velo, ello también...

P03. ((Interrumpe)) Si tienen el mismo idioma, son como ellos, ¿entiendes? Pero:: a los otros:: hay que tener cuidado porque...

Fragmento 84. Grupo Focal profesores  
Línea 228-233 Atlas-Ti

Por estas relaciones, **los profesores consideraron que tanto ellos como los niños de su colegio “se agitanaban”**, distinguiéndolo principalmente en su manera de hablar.

<sup>76</sup> Tratados en el Bloque III, capítulo II, apartados 2.1 y 2.2.

## REFLEXIONES

En el desarrollo de este capítulo se presentaron los modelos de identidad locales con base en los que se definen las participaciones y las identificaciones de niños y madres en las prácticas escolares que se despliegan en el CEIP.

Englobando estos parámetros, aunado al hecho de la presencia de ruptura o discontinuidad entre los agentes de socialización primaria y secundaria tratado en las reflexiones del capítulo II, Bloque III, se puede decir que la **identidad de participación de las madres en las prácticas escolares es periférica** (Wenger, 2001). Esto se debe tanto a sus propios posicionamientos como al del profesorado sobre atender aquellas actividades que les son relevantes: acudir a la escuela solamente para tratar asuntos problemáticos ya sea de calificaciones o de comportamiento de los niños.

Así, esta **participación periférica se debe al buen desempeño de sus hijos en el colegio posibilitando una participación plena (temporal y no permanente) en el momento en que haya una situación problemática** a tratar.

Desde la perspectiva de las madres, la participación periférica no se considera negativa ya que **no hay un motivo**, retomando a Leontiev (1978, 1968), **que las lleve a tomar otras iniciativas** de involucramiento en el desempeño de sus hijos. Además, “el deber de los hijos es cumplir con su obligación de estudiar”, por lo que sus acciones como agentes educativas son de proveer, supervisar, motivar o exigir. Por eso, si muestran **intenciones de incorporarse más en estas modalidades de participación, radican en tener mayor conocimiento** de lo que hacen sus hijos en las escuela. Así, sus expectativas van dirigidas a recibir explicaciones más detalladas sobre el desempeño de sus hijos, sobre todo para enterarse de lo que hace falta reforzar; que se incorporen otras estrategias de comunicación entre la escuela y las madres (libretas de notificación, circulares, o anuncios colocados en lugares visibles) o que sus hijos lleven más deberes a casa.

**Desde la perspectiva de los profesores, la participación plena de las familias tampoco es necesaria.** Primero porque el MIL de la familia gitana y la caracterización de las familias del barrio que enfrentan situaciones difíciles permean sus iniciativas de acotar la participación de las madres a eventos puntuales (reuniones escolares, puertas abiertas). Segundo, porque bajo la voz de *PO1*, **se coincide con la labor supervisora y proveedora de los padres como agentes educativos** que se desarrolló en el MIL de las madres entrevistadas.

Como se vio en el apartado 2.2.2 del capítulo II de este bloque, en el colegio se presentan **constricciones de participación de los padres** ya que las actividades están tan acotadas y consolidadas en sus tradiciones de prácticas, que en su discurso se percibe también **poca flexibilidad y viabilidad de ofrecer otras posibilidades de participación** a los padres y madres.

Así, si enlazo esta interpretación con lo que se expresó en las reflexiones del capítulo II, Bloque III, **la acotación de la participación plena y temporal** de las madres en las prácticas escolares del CEIP, **se inserta en esa marcación de fronteras bien delimitadas produciendo una identificación de participación marginal en aquellas actividades consideradas competencia**

**exclusiva de la escuela.** Estos posicionamientos y participaciones marcan las condiciones de participación de los niños en las prácticas escolares siendo recursos para la configuración de sus identidades (Hedegaard, 2011) ya que “la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto” (Wenger, 2001, p. 187).

Por otro lado, la **identidad de participación periférica de las madres** también está **presente en las prácticas comunicativas**, en parte, debido al posicionamiento coral de los niños al reiterar su poco agrado de hablar sobre sus actividades escolares ya sea porque observan poca apertura al diálogo (*N03*), por el riesgo de ser castigados si se portan mal (*N05, N01*) o porque de acuerdo a la configuración de las prácticas familiares, han aprendido un lenguaje social con lineamientos de responder los cuestionamientos del adulto. Estos aspectos también son condiciones que el propio niño crea ante las situaciones que se presentan en sus prácticas cotidianas familiares, modelando así una **identidad de participación periférica en su relación madre/padre-hijo en torno a las actividades escolares**<sup>77</sup>.

**Las madres se posicionan bajo una identidad de participación plena** cuando se trata de la práctica comunicativa de uso de la **conversación para transmitir esos valores y fines de la educación**, reiterando su labor motivadora, exigente y autoritaria para promover que sus hijos logren tener una profesión.

En lo referente a las identidades de participación de **los niños** en el contexto escolar del CEIP, estos **son identificados bajo una participación plena** debido a que cubren las expectativas del MIL del “buen estudiante”, tanto para las madres como para el profesorado.

No obstante, **la participación de los niños se torna marginal** si recordamos que en el colegio predomina un MIL de familia y de ser estudiante que redundando en el poco reconocimiento que atribuyen a las particularidades, desempeños y características socio-culturales y familiares de los niños. Situación que lleva al profesorado a definir sus prácticas educativas en el aula que, como se ha visto en capítulos anteriores, está centrada en el mantenimiento del orden y disciplina y en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha identificado con la tradición de práctica de *assembly-line instruction* desarrollada por Rogoff.

---

<sup>77</sup> Es posible que en otras actividades que se despliegan en el entorno familiar se den otras modalidades de participación, pero por considerarlas área distinta de las escolares, no se abordaron en esta tesis, no sin desatender, por ejemplo, la importancia que tiene el afecto, la convivencia, y la comunicación en el proceso de adaptación de los hijos que han efectuado la reagrupación familiar.

**CONCLUSIONES**  
**REFLEXIONES FINALES**

A lo largo de este texto, se presentó un estudio de caso dirigido a explorar las identificaciones socioculturales de madres e hijos procedentes de localidades de Centro y Sudamérica a partir de su participación en las prácticas escolares en un CEIP de la ciudad de Barcelona.

Bajo la idea de reconocer una serie de identidades múltiples en los sujetos de estudio, la postura de esta tesis situó las **identidades como constructos procesuales, relacionales** (Gergen, 2006, 2009) **y distribuidos** (Bruner, 2006) **en un marco histórico, social y cultural particular basado en momentos y situaciones que se presentan**, es decir en una escala local (Wortham, 2006).

Dando cuenta de este marco, el panorama que se presentará a continuación se basará en **la relación** que guardan **los contextos locales de las familias** (migratorio, barrio y escuela) **con contextos más globales** (el fenómeno migratorio de la población latinoamericana en España y las repercusiones de la crisis económica actual en sus vidas) aunado a las condiciones con las que construyen sus trayectorias migratorias y su situación de vida en destino. Conocerlos a partir de lo expuesto en los Bloques III y IV, permitió observar su influencia en la participación de las madres y los niños en la escuela, incluyendo el proceso en que construyen sus relaciones, sus identificaciones y, por ende, la manera en que las distintas identidades impregnan sus actividades en relación al contexto escolar.

Con base en esta postura teórica, las decisiones metodológicas para lograr cumplir los objetivos de esta investigación, se remitieron a **conocer los contextos en los que interactúan los sujetos de estudio** y que influyen en la configuración de las definiciones, interpretaciones y vivencias de identidad de las madres y niños procedentes de la inmigración.

A continuación se expondrán los elementos concluyentes en relación a estos contextos reconociendo la complejidad de las trayectorias de incorporación de los sujetos de estudio a las localidades de destino para, posteriormente, vincularlos con los obtenidos en relación a las identificaciones.

Además, por la labor de investigación-acción que el grupo DEHISI realiza y por mi trayectoria profesional de intervención comunitaria y sociocultural, presentaré algunas propuestas de cambio ya que estoy convencida de la que la ciencia cobra mayor trascendencia al aplicar los conceptos teóricos en una práctica situada que, posteriormente, permite crear nuevos conocimientos a partir de la reflexión, sistematización y análisis de la misma (Martínez, 2000; 31).

En relación al **contexto migratorio y a la situación de vida** de las familias, se destacaron algunas constantes coincidentes con las investigaciones revisadas en el apartado teórico:

- ❖ **A nivel de migraciones internacionales.** Predominio de un proceso migratorio con la intención de buscar una vida mejor (Aragonés, et.al., 2010; Carrasco, 2004; Pedone, 2004; Portes et.al., 2006; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003, entre otros). En el caso particular de las madres, se presentaron, además del motivo económico y

laboral, distintos significados que atribuían a esa búsqueda de mejor vida: conocer otro país, reunirse con sus parejas o estar con toda la familia nuclear.

❖ **A nivel de los flujos migratorios latinoamericanos hacia España.**

- La relativamente fácil y segura entrada al estado español, ya que todas ingresaron legalmente en calidad de turistas durante la década del 2000 (Pedone, 2004), aunque se expresó una experiencia de deportación que se superó al volver a intentar la entrada como turista. Además, una mayoría contaba con el apoyo de la cadena migratoria, predominantemente familiar, que les proveyó de información sobre el trayecto, de ayuda económica para el viaje y asistencia para instalarse en destino (Reher, Requena & Rosero-Bixby, 2009).
- La reafirmación de la caracterización femenina del proyecto migratorio latinoamericano (Marre & Gaggiotti, 2004; Pedone, 2003, 2006) ya sea como iniciadoras del proyecto migratorio o bien, como apoyo económico o moral a sus maridos para preservar las intenciones de establecerse en otro país. Esto ha sido viable gracias a la mayor demanda de mano de obra femenina en las grandes ciudades españolas (Nash & Marre,s/f, Terrén, 2007).

- ❖ **A nivel de flujos migratorios de la región latinoamericano en Cataluña.** El perfil de padres y madres sigue manteniendo la característica de poseer estudios a nivel medio y medio superior, pero una baja cualificación en los empleos adquiridos en destino (servicio doméstico, cuidado de ancianos, albañilería, por ejemplo)

En relación a algunos elementos sobresalientes de esta investigación que marcan distintas aristas de los estudios sobre inmigración revisados:

- ❖ Tomando en consideración **la situación de crisis que está sufriendo España**, agudizada en los últimos dos años, se puede vislumbrar que ésta **ha influido en las bajas expectativas de las madres sobre el éxito migratorio** a largo plazo. Las afirmaciones de estudios anteriores sobre la importancia atribuida al esfuerzo laboral y a la provisión de educación a sus hijos para lograr dicho éxito, sobre todo en el caso de las primeras generaciones de inmigrantes (en contexto estadounidense: Ogbu, 1990, 1998; Suárez-Orozco & Suárez Orozco, 2003. En contexto español: Carrasco, 2004; Terrén & Carrasco, 2007) ya no se hace presente en las madres entrevistadas. La crisis del país ha impactado en la mayoría de las familias (78%) al contar con uno de los padres en situación de desempleo y ver reducidos sus ingresos. De ahí sus **intenciones de retorno**, expresadas bajo la corralidad de las madres y los niños, y **preferir estar con su familia y reinsertarse laboralmente en sus localidades de origen**.

Si bien el impacto de la crisis en España en la población inmigrante no ha sido el tema de esta investigación, es importante comentar algunas reflexiones ya que siendo coherente con la



postura histórico-cultural de mi investigación, es imprescindible atender el contexto que se está viviendo en la actualidad.

En un texto del año 2006, Terrén, sustentándose bajo los estudios de otros investigadores, afirmaba que en España se había realizado un cambio en el ciclo migratorio que había transitado de una migración laboral a una migración de doblamiento o instalación reflejada en el “[...] aumento del alumnado extranjero, de los permisos de residencia permanente, de los nacimientos de padre y/o madre extranjero y, sobre todo, la emergencia de las –con enorme laxitud– denominadas ‘segundas generaciones’,[...]” (p. 270) Dicha afirmación, bajo los resultados de esta investigación, se cuestionan ya que más allá de mostrarse una concepción del **proyecto migratorio de las familias** como algo inquebrantable, estable, permanente y definitivo, **se presenta como cambiante y ambiguo**. La pérdida del empleo y la falta de generación de éste, lleva a las familias a cambiar sus planes de estancia a un plan de retorno. Un estudio reciente habla de la tendencia a dar fin a “la época de las llegadas masivas y desbordantes de inmigrantes del período 2000-2007” (Reher, Requena & Sanz, 2011, p. 10) por el poco atractivo económico actual de España. Esto cambia el panorama a un contexto con una absorción menor de inmigrantes y un aumento del retorno a sus países de origen<sup>78</sup>. De la misma manera, Yopez (2012)<sup>79</sup>, comentó que el retorno forma parte de un proceso circular migratorio que tiene que ver con las condiciones de llegada, (por ejemplo, si no regularizaron su situación de ilegalidad), las condiciones de establecimiento en destino (por ejemplo, la baja cualificación de los empleos) y de la situación actual de paro o desempleo que influye en la vulnerabilidad e incertidumbre de sus condiciones de vida y que, antes de decidir volver a origen, establecen estrategias de espera o de circulación intra-país. De ahí la circularidad: la migración no es bidireccional de localidades origen-destino, sino de múltiples estrategias migratorias. En algunos casos, hay ciertos familiares que vuelven preparando las condiciones para recibir al resto de la familia que todavía está en el extranjero; en otros, la familia tiene las posibilidades o ayudas económicas para planear un retorno de todos los integrantes, entre otras modalidades.

Este sería un nicho interesante a indagar en otra investigación ya que si bien las madres expresaron intenciones y planes de retorno, estas no se pudieron corroborar en su totalidad<sup>80</sup>. Más adelante se mencionarán las posibles implicaciones que significa este evento en la trayectoria escolar de los niños.

---

<sup>78</sup> No obstante, los autores analizan el contexto actual bajo otras vertientes tales como los factores demográficos, la aparición de nuevas necesidades sociales en el país, que llevan a pronosticar que en España se puede continuar requiriendo mano de obra inmigrante en un futuro.

<sup>79</sup> Yopez, I. (2012, noviembre) “*Escenaris de la migració llatinoamericana: la vida familiar transnacional entre Europa i Amèrica Llatina*” conferencia presentada en el marco del Seminari Internacional Famílies migrants i Estats: migracions entre Amèrica Llatina i Europa. Barcelona, España.

<sup>80</sup> Antes de cerrar la versión final de esta tesis, la información provista por el colegio dio cuenta que dos de las familias que participaron en esta investigación volvieron a sus países de origen.

En relación a las **prácticas familiares**, en el Bloque II, se habló de sus **reconfiguraciones** en destino debido tanto a los efectos de la crisis española (desempleo del 33% de los padres), como a su situación de vida en un contexto de inmigración en la cual percibe, generalmente, una falta de redes de apoyo familiares y de amistad. Estas reconfiguraciones han significado una conversión de la mayoría de las madres: **de concebirse en origen como amas de casa, a pasar por una transición en destino de verse como mujeres trabajadoras que complementaban los ingresos económico** en el seno familiar, y **a considerarse como jefas del hogar** que se hacen cargo de la mayoría de las responsabilidades familiares (alquiler, alimentación, escuela, cuidado de los hijos y de la casa) por su situación familiar en época de crisis.

**Esta reconfiguración en las prácticas familiares** y en la identificación de las madres, **no significó una reconfiguración de las actividades e identificaciones de los padres** ya que los testimonios de las mujeres entrevistadas se remitieron al mantenimiento de la identificación de los padres únicamente como proveedores del sostén económico, aunque ya no lo hayan sido en el momento en que se desarrolló esta investigación. Así, **los padres se ubicarían bajo una identidad de participación** (Wenger, 2001) que más que periférica, sería **marginal al caracterizarse más por su falta de participación, que por una intención de acceder a la diversificación de sus participaciones en otras actividades en el hogar y la familia**. Por tanto, a la percepción de falta de redes de apoyo familiares por parte de las madres, se incorporó una falta de apoyo en las labores del hogar y cuidado y supervisión de sus hijos por parte de los padres.

En el capítulo “Sobre la escuela y su entorno”, se expresó que **el barrio** Besós i Maresme se presenta bajo un **contexto guetizado y de segregación social** en donde hay una población mayoritariamente gitana e inmigrante, principalmente de Pakistán. Se puede decir que este barrio se encuentra en una **situación de subordinación** en varios ámbitos (laboral, educativo, residencial, recursos) y en donde se vislumbran mecanismos de división y resguardo hacia la cultura e identidad de las minorías, principalmente de la gitana (Carrasco, 2008; Lalueza & Crespo, 2001, 2009; Lalueza, et.al., 2001).

Las madres entrevistadas lo conciben **como peligroso, conflictivo y riesgoso, ambiente que se prolonga al contexto escolar**. Muchos de los compañeros de colegio de sus hijos también son sus vecinos, por lo que las relaciones que pudieran entablar se consideran potencialmente conflictivas, sobre todo si son con gitanos y si se dan fuera del ámbito escolar.

Algunas madres procuran que sus amistades sean de su misma nacionalidad o de Latinoamérica, evitando que se vinculen con niños de otras procedencias ya que **no desean que adquieran hábitos, costumbres, actitudes y vocabularios que son distantes y distintos** a los que se les enseña en el seno familiar y, por tanto, con todo aquello con lo que no se sienten identificados y que no desean que sus hijos se identifiquen.

Es por ello que **las madres crean un espacio seguro para sus hijos: el hogar como espacio privado que los protege de lo que sucede en su entorno, el espacio público**.

**Este panorama** de la situación de vida de las familias en destino, asociado a un capital humano caracterizado por un nivel medio de formación académica de los padres y un poco capital social al no contar con redes sociales consolidadas y próximas de las que puedan tener apoyo<sup>81</sup>, **las ha lleva a no poder acceder a bienes estratégicos** como un buen entorno habitacional y educativo. El capital humano y el capital social (seguimiento a la trayectoria escolar de sus hijos, disponibilidad de tiempo de los padres, entre otros) a los que varios estudios se refieren como elementos imprescindibles para fomentar el éxito escolar, así como para proteger de las influencias negativas del entorno (De Vos, 1992, citado en Suarez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003; Martínez, 2012; Portes et.al., 2006; Suarez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003), se muestran escasos en estas familias. Aunque como se presentará más adelante, desde la perspectiva de las madres, ellas cuentan con otros recursos familiares para promover la movilidad social de sus hijos, tales como el ejercicio de estilos de crianza autoritarios que se han abordado a lo largo de toda esta tesis. Esto es interpretado como un elemento de su capital humano al que Portes et. al. se referían como el refuerzo del control normativo de los padres (2006).

El barrio se presenta así como un espacio en donde **las madres marcan una brecha entre ellos y los otros teniendo una relación fragmentada entre los diversos espacios de interacción y socialización**, lo cual está **vinculado directamente con las identidades nacionales o étnicas** de la gente con la que comparte zona habitacional. Las identificaciones hacia los otros se muestran como desconfiadas, mientras que con los que consideran sus iguales (y que generalmente no son sus vecinos), se crea una relación con un sentido de pertenencia y confianza. Esta red de iguales, creada por las madres, se les presenta a sus hijos como el entorno seguro para relacionarse y tener amigos. Ante estas circunstancias, **el barrio no se concibe como un espacio de socialización en donde los niños sean los que tomen iniciativas y creen sus propias redes sociales**. La labor de las madres se ha abocado a ejercer un estilo de parentalidad autoritario (Greenfield & Suzuki, 1998) caracterizado por la creación o adhesión a entornos seguros para sus hijos, aunado al establecimiento de parámetros de obediencia que los niños deben seguir sin cuestionamientos. Así, se pueden interpretar que los poco vínculos y redes sociales que han establecido en y hacia el barrio, configuran un poco sentido de pertenencia y arraigo al contexto en el que viven. Esto tiene ciertas consecuencias en el desarrollo y en los procesos de socialización de sus hijos que más adelante se expondrán.

En cuanto al **contexto escolar**, datos de la OCDE (Nusche, 2009) subrayan la presente segregación de los estudiantes inmigrados al encontrarse concentrados en unas cuantas escuelas dentro del estado español debido, en parte, a que las políticas educativas están organizadas para que los estudiantes sean seleccionados tomando como base criterios residenciales. Por tanto, si se habita en un barrio con una concentración de familias inmigradas, los niños se concentrarán también en aquellas escuelas de sus barrios.

---

<sup>81</sup> Vale decir que la falta de redes se presentó en el entorno barrio, lo cual no significa que las familias cuenten con redes en otros entornos. Pero que también esa falta de redes en el barrio posiblemente se pueda deber al mismo ritmo de vida de las madres, quienes distribuyen sus tiempos entre el trabajo, las labores del hogar y el cuidado de los hijos.

En lo referente al CEIP se puede decir que hay una **doble segregación**: la concentración residencial de población gitana e inmigrante en el barrio, y la incorporación de estas poblaciones en edad escolar al sistema educativo en una escuela guetizada (un nivel de segregación interescolar desde la perspectiva de Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertran, 2009). Esta última, vinculada a lo que históricamente se ha realizado en España con la población gitana bajo la inclusión de este alumnado a través programas compensatorios en la escuela (Terrén, 2006; Garreta, 2011) y posteriormente con la inmigrante bajo un paradigma de educación intercultural con aulas de acogida o equipos psicopedagógicos, para citar algunos ejemplos en Cataluña, que Garreta interpreta como segregaciones temporales y que Carrasco et. al. las ubican a nivel de segregaciones intraescolares.

Anteriormente se ha expresado que **el CEIP es concebido ambivalentemente por los docentes**. Por un lado, como **“mejorado”** gracias a su labor como equipo, a las iniciativas innovadoras y “al avance” de los padres gitanos en relación a su valoración de la escuela. Por el otro lado, se continúa considerando como un colegio **“anormal”** por el ambiente que gesta la población estudiantil que históricamente lo ha frecuentado: gitana.

Si bien el profesorado argumentó que la situación y el ambiente del CEIP han cambiado también por la entrada de **niños procedentes de la inmigración, a quienes identifican con un sentido arraigado del estudio y el trabajo semejante al de ellos**, se observó que **sus concepciones en relación a esa “anormalidad” guiaban un ejercicio local de las tradiciones de práctica** de assembly-line instruction y de repetición guiada (Rogoff, 2003, 2007) en las diversas actividades **en el colegio**. Así, dichas generalizaciones definen al alumnado como trasgresor de la autoridad y conflictivo que necesita ser controlado.

Es por ello que el profesor se concibe como aquel que maneja y organiza las actividades de forma unilateral e inflexible, quien, ante un momento caótico, trata de controlar el comportamiento de los estudiantes a través de amenazas, castigos y llamadas de atención. Solamente en pocas ocasiones se alababa o gratificaba a los niños por su buen desempeño.

Por tanto, se hace una **identificación generalizada del estudiantado que se ejerce en el CEIP** usando una clasificación negativa históricamente creada hacia su alumnado gitano (Crespo, López & Jiménez, 2011; Casa-Nova, 2010; Lalueza & Crespo 1996, 2009) que se extienden a todo su población estudiantil. Este evento generalizador se referiría a lo que Suarez-Orozco & Suárez-Orozco (2003) denominaban una **violencia cultural** en la que se estereotipa a los niños como “inferiores innatos”, “holgazanes”, “propensos al delito”, atacando su sentido del yo y de la configuración de su vida.

**Las demandas hacia el alumnado versan en su buen comportamiento restándole peso a su proceso de enseñanza-aprendizaje**. Este valor sobre el comportamiento escolar comulga con la educación que los hijos de procedencia de Centro y Sudamérica reciben en la familia bajo un estilo de parentalidad autoritaria. En el caso de estas familias, la conversación es la práctica comunicativa que se usa para inculcar el valor de la obediencia, el respeto, el esfuerzo, el reconocimiento de la autoridad del adulto, aunado a un ejercicio de supervisión, exigencia o

motivación hacia el estudio, visto como una obligación que los hijos deben cumplir. La participación de los niños radica en la comprensión más que el habla, y la acción de un buen comportamiento más que la verbalización en las prácticas escolares (Greenfield & Suzuki, 1998).

Teniendo el panorama contextual y algunos detalles sobre las identificaciones relacionamente gestadas en las prácticas familiares y escolares, es momento de dar paso a los planteamientos específicos sobre la manera en que las identidades múltiples han sido definidas, interpretadas, vividas y reflejadas por las madres y los niños como eventos del co-ser (Holquist, 2002) o eventos de identificación para Wortham (2006) compartidos en el entorno escolar. Las participaciones del profesorado influyen en este proceso relacional en el que el significado del Yo se alcanza y se pone en funcionamiento (Bruner, 2006) en relación a las modalidades en que identifican a los padres y a las familias.

Como se explicó en el Bloque II, **la identidad**, es entendida **como un proceso inherente a las prácticas socioculturales** que está en permanente construcción y reconstrucción de acuerdo a los momentos y situaciones que se presentan en la vida de los sujetos. **Por tanto, es distribuida** ya que dichas construcciones y reconstrucciones **se desarrollan tanto a nivel sociocultural** (interpsicológico) **como individual** (intrapsicológico) que van definiendo las identificaciones dependiendo de la configuración y la participación significativa de las personas. En esta investigación, se pudo ver cómo las prácticas del CEIP se guían bajo el predominio de un MIL de ser estudiante y de las familias, subordinando o invisibilizando los otros MIL existentes, así como las particularidades propias de cada uno de los alumnos.

Este predominio meta-pragmático, se pudo distinguir al ubicar el proceso de construcción y reconstrucción de las identidades, básicamente, bajo dos escalas temporales (Wortham, 2006) en las prácticas escolares y familiares:

**1. Pasado.** Como parte del recorrido histórico del colegio y del proceso migratorio y de adaptación de las familias en destino, en el cual se han configurado modelos de identidad y la personificación de estos en las prácticas cotidianas de ese momento, pero que a la vez se han consolidado como recursos para las identificaciones socioculturales existentes en el presente, tanto en el entorno escolar (comparaciones entre el “antes” y el “ahora”) como en el familiar (comparaciones entre el “allí” y el “aquí”, teniendo como recurso el origen).

- ❖ **La trayectoria histórica del CEIP** que da cuenta tanto de las tradiciones de prácticas escolares como de la definición de los **diversos MIL**:
  - **“Estudiante conflictivo”** con el que inicialmente consumaban un modelo meta-pragmático personificado en el estudiantado gitano y que, al incorporarse población extranjera en el colegio, se extendió a algunos alumnos procedentes de Pakistán.

- **“Padres conflictivos”** personificados en los gitanos, quienes en el recorrido histórico de la escuela y desde la voz del profesorado, han creado distintas dinámicas: al inicio, peleas y “batallas campales” entre familias gitanas en la entrada del colegio; posteriormente, ante la “normalización” escolar de algunos padres que habían sido alumnos del colegio, la disminución de conflictos, centrados en tratar algún problema de comportamiento de sus hijos. Además, lo caracterizan por no valorar la educación y el esfuerzo.
  - **“Estudiante inmigrante”**, quien mejoró el ambiente escolar. Si bien no está claramente caracterizado por los profesores, se puede interpretar que su identificación va dirigida a su buen comportamiento en la escuela, sin reparar en su proceso de incorporación en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
  - **“Padres inmigrantes”**, modelo que no es ampliamente desarrollado por el profesorado ya que no tienen mayor conocimiento de ellos, simplificando su identificación bajo una “normalidad” por tener valores sobre la educación y el esfuerzo.
- ❖ **Proceso migratorio e incorporación en destino** en donde se ha llevado a cabo un proceso de redefinición de los MIL de las madres de acuerdo a su contexto de vida y a su diversificación de participación en prácticas en destino, principalmente laborales.
- **MIL de las mujeres** del que ya se ha hablado anteriormente, primero bajo la configuración de **amas de casa y madres en origen**<sup>82</sup>, posteriormente, ante su proceso migratorio se posicionan como **inmigrantes**. En un periodo de su vida en destino, su **MIL se reconstruyó** por las mismas condiciones de vida, y las prácticas familiares y sociales, **identificándose como madres, amas de casa y mujeres trabajadoras**<sup>83</sup> que ayudaban al sustento familiar.

2. **Presente.** Dentro de la concepción de la identidad como proceso, es importante recordar al lector que los MIL que se presentaron en los dos últimos capítulos, están situado en un periodo de tiempo específico marcado por el momento en que se desarrolló la recogida de datos (curso 2010-2011) en el que se vislumbraron reconstrucciones de MIL, pero también de algunas identificaciones que, a lo largo del tiempo, se han consolidado debido, en parte, a lo que la gente dice sobre la realidad (Bruner, 2006). La identidad, al estar en constante transformación, también significa que se va construyendo y reconstruyendo por la experiencia viva de participación (Wenger, 2001) en la cotidianidad de las prácticas escolares. En esta escala temporal,

---

<sup>82</sup> Si bien hay algunas excepciones en los casos de *M08* y *M07*, quienes estaban solteras y sin hijos en el momento de emigrar.

<sup>83</sup> A excepción del caso puntual de *M09* que estuvo en prisión, o de *M08*, quien desde que llegó a Barcelona ha sido ama de casa.

la identidad se ubicó tanto en el discurso, al apreciar cómo la gente da cuenta de sí misma, de los demás y de sus prácticas; como en la actividad, al hacer la observación participante de sus relaciones, interacciones y participaciones en las prácticas escolares.

❖ **Situación de vida de las familias** y prácticas familiares actuales.

- **MIL jefas de hogar.** Debido a la situación familiar en época de crisis, seis de las nueve madres pasaron de identificarse como mujeres trabajadoras que ayudaban al sustento familiar, a ser jefas del hogar que se hacen cargo de la mayoría de las responsabilidades familiares (alquiler, alimentación, escuela, cuidado de los hijos y de la casa).
- **MIL del buen hijo.** La concepción de peligrosidad del barrio, su situación de inmigración, el estilo autoritario y los valores de la educación en las prácticas de estas familias, son aspectos que han sentado las condiciones para establecer un MIL de hijo obediente y respetuoso que reconoce la autoridad del adulto.

❖ **El CEIP en el curso escolar 2010-2011.** En esta escala temporal, se analizó la configuración de los MIL que en ese momento se ejecutaban en las prácticas escolares, tanto en el discurso como en las participaciones de todos los sujetos de estudio.

- **“Buen estudiante”** caracterizado por sacar buenas notas, tener un buen comportamiento, es decir, ser obediente, respetuoso, disciplinado, tener una actitud participativa y de esfuerzo ante su proceso de aprendizaje.
- **Por parte del profesorado, este MIL se tornaba en una expectativa y exigencia** ya que meta-pragmáticamente continuaban distinguiendo el predominio del MIL de **“estudiante conflictivo”**, aunque sí lo identificaban en sus alumnos procedentes de Centro y Sudamérica. El profesorado se identificaba, principalmente, como **procurador del orden y disciplina** en su aula.
- **Por parte de las madres, ser buen estudiante era una obligación que sus hijos debían cumplir** para lograr su movilidad social a través del **MIL de profesional**. La labor de **la madre como agente educativa** se dirigía a inculcar valores sobre la importancia de la formación académica a través de la práctica comunicativa conversacional y vertical (motivación y exigencia), la provisión de materiales y **una participación periférica** en las actividades escolares de sus hijos ya que eran concebidos como buenos estudiantes, por eso no era necesario involucrarse más.

- **Por parte de los niños**, era **una identificación distinguida tanto en un discurso impersonal**, a través del ejercicio del lenguaje social aprendido en las prácticas familiares y en las escolares, en el que no se reconocían o se insertaban directamente como partícipes; **como en sus participaciones** en el CEIP actuando bajo la premisa de respeto, disciplina y acatamiento de la instrucción, fusionándose con los valores aprendidos en casa sobre ser “buen hijo”. Al igual que las madres, **sus expectativas de ser profesionales estaban presentes en su discurso** sobre el estudio y el esfuerzo.
- **“Estudiante del CEIP” como la versión metapragmática del ser estudiante en las prácticas cotidianas del colegio.**
  - **Por parte de los profesores**, está basado en elementos mayoritariamente negativos (MIL del estudiante conflictivo), que no tiene expectativas de futuro ya que tienen poco acceso a oportunidades y a llegar a realizar estudios universitarios. Ser este tipo de estudiante, se atribuye como una característica propia de la cultura y tradiciones del MIL de las familias de etnia gitana.
  - **Por parte de las madres**, se podría vincular a la imagen que tienen de los vecinos del barrio, también bajo el MIL de las familias de etnia gitana. De ahí que promuevan que sus hijos se guíen en sus actividades escolares bajo el MIL del “buen estudiante” y del “buen hijo”.
  - **Por parte de los niños**, este MIL lo tienen internalizado en su discurso y los orienta a justificar tanto sus participaciones como las de sus compañeros en la práctica escolar. Resaltan como relevantes los acontecimientos negativos o problemáticos, aunque en sus actividades cotidianas se comporten generalmente bajo el MIL del “buen estudiante”. Así, se observa que en el lenguaje social de los niños se refleja la ideología presente en el CEIP.

Estos MIL no solamente ha permitido la construcción, reconstrucción y consolidación de diversas identificaciones en el ámbito escolar y familiar, sino también **ser una herramienta mediadora** (González, et.al., 2005) para las madres y niños sujetos de estudio que les permite posicionarse, justificar y saber elegir los marcos culturales para relacionarse dentro de ámbitos delimitados de interacción sociocultural, como se ha podido observar a lo largo de esta investigación. Su función es orientadora hacia valores y normas dentro de diferentes tradiciones de prácticas, como se puede ver resumido en la ilustración 11.



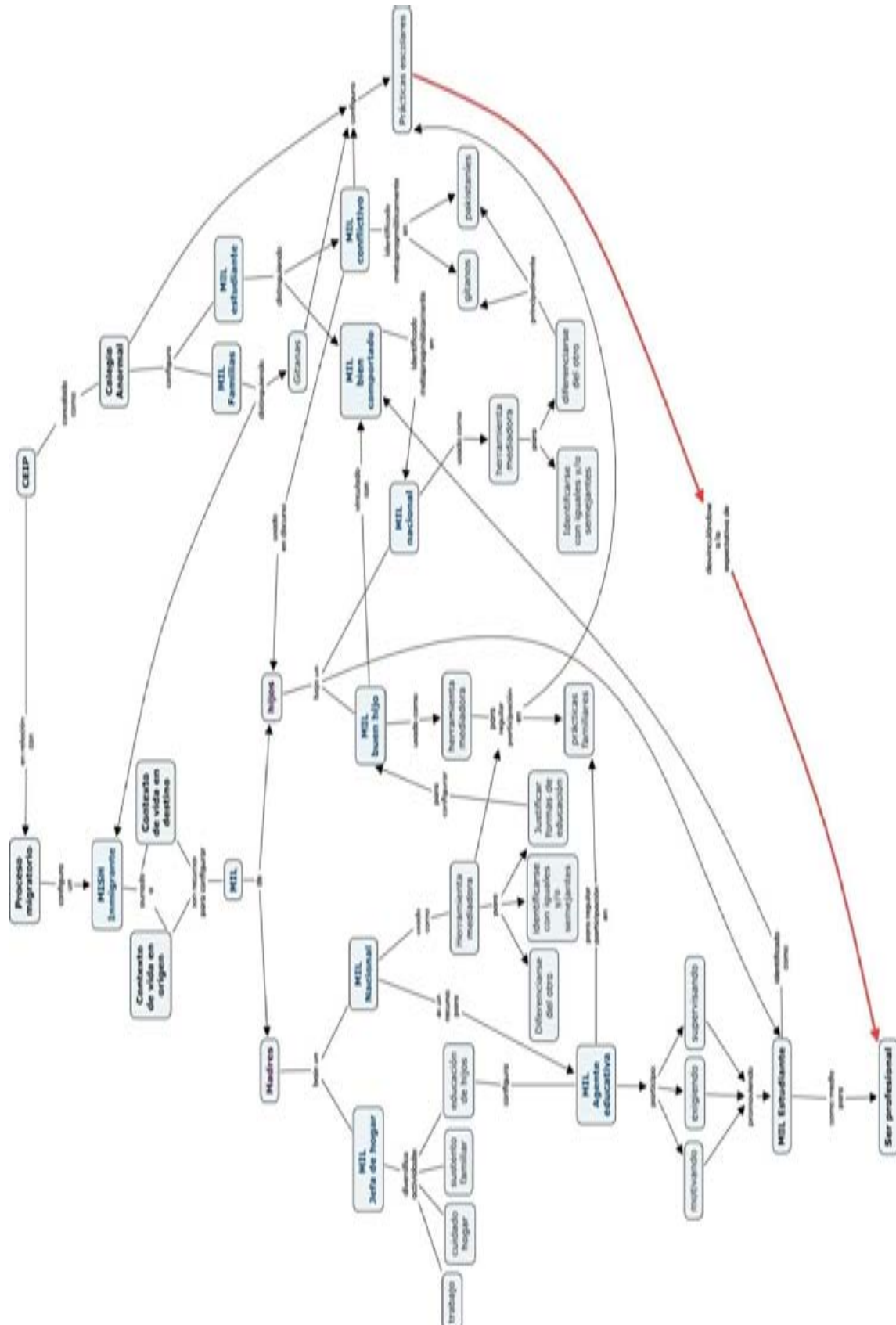


Ilustración 11. Uso de los MIL como herramientas mediadoras

En esta función mediadora, las madres introducen en su discurso su **identidad nacional** como justificación válida que les sirve para argumentar los motivos por los que educan a sus hijos en un **estilo autoritario** definiéndolo como un estilo de educación ejercido en sus países de origen. Al generalizarlo **como un estilo nacional** y no enunciarlo como su estilo de crianza particular, legitiman sus actuaciones en un ámbito privado que pueden controlar en contraposición del entorno público. Además, como anteriormente se expresó, este estilo también les sirve como una estrategia protectora ante un entorno “problemático” y “peligroso” que usan para diferenciarse de las otras familias. Proteger esa identidad en el fluir constante de situaciones, como lo decía Bauman (2004), les da cierta certidumbre y fortalecimiento de su realidad.

Los niños llevan esta diferenciación al entorno escolar, empleando su identidad nacional para posicionarse en el aula y en el colegio como estudiantes obedientes, bien comportados y respetuosos del profesorado. Cuando se posicionan frente a sus pares, ésta les sirve para distinguirse en comportamiento, aspecto, hábitos o entendimiento. Asimismo, esta identidad nacional la emplean como un recurso para remitirse a su procedencia y, corralmente con la voz de sus madres, para justificar sus deseos de retornar a su país de origen.

Por su parte, algunas madres presentan un **MIL de inmigrante** como un recurso discursivo para mostrar a sus hijos la importancia de tener estudios universitarios: Hay que estudiar para no ser un inmigrante que tiene que salir de su país de origen por no poder acceder a un trabajo cualificado y bien remunerado y por su falta de formación académica.

También, se ha configurado una **identidad de participación periférica** (Wenger, 2001) **de las madres en las actividades escolares** solamente para tratar asuntos problemáticos ya sea de calificaciones o de comportamiento de los niños. Así, esta configuración **se debe al buen desempeño de sus hijos** en el colegio por lo que, desde su perspectiva, no se considera negativa ya que **no hay un motivo que las lleve a tomar otras iniciativas** de involucramiento en el desempeño de sus hijos.

Desde la perspectiva de los profesores, la participación plena de las familias tampoco es necesaria. **La acotación de la participación** de las madres en las prácticas escolares del CEIP, **se inserta en una marcación de fronteras bien delimitadas produciendo una identificación de participación marginal en aquellas actividades consideradas competencia exclusiva de la escuela.**

Si bien las identidades múltiples aquí presentadas se han definido socialmente a través de la práctica (Wenger, 2001) sirviendo a las familias procedentes de Centro y Sudamérica como mediadores (González et. al., 2005) para adaptarse en un contexto de inmigración y en un barrio segregado de Barcelona, esto no significa que necesariamente sea interpretado como avance en el desarrollo integral educativo de los niños en un sentido cualitativamente positivo.

En la realidad segregada aquí presentada, hay rutinas, dinámicas, identificaciones socioculturales, demandas específicas de participación y otorgamiento de significado a lo que se hace, que presentan algunos conflictos de valores y motivos (Hedegaard, 2009, 2011),

paradojas y superposiciones con los ámbitos familiares. Estos aspectos marcan las condiciones de participación de los niños en las prácticas escolares siendo recursos para la configuración de sus identidades (Hedegaard, 2011) ya que “la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto” (Wenger, 2001, p. 187).

Es por ello que a continuación se presentarán algunas reflexiones sobre las implicaciones psicoeducativas en la trayectoria futura de la vida sociocultural y escolar de los niños.

1. **Limitaciones en el campo socializador para los niños.** Si bien las madres han empleado **una estrategia de protección delimitando el espacio privado del público**, también se presenta como **una restricción de los posibles repertorios de práctica** en los que los niños pueden participar y desarrollar sus competencias en nuevos escenarios y relaciones sociales (Chaklin, Hedegaard & Jensen, 1999). Esta restricción coarta **la libertad de los niños de crear sus propias redes sociales y de amistad, la cual no se extiende más allá del entorno escolar**. Esto se puede interpretar como un conflicto que expresan los niños entre sus motivos y el de sus madres cuando califican sus actuaciones como sobre protectoras. Ellos **no tienen mayores oportunidades de elegir participar con otros grupos, relacionarse con otros adultos o con otros niños**. La estrategia protectora de las madres presenta, posiblemente de forma impuesta, ámbitos de relaciones sociales controlables y seguros que también **limitan el enriquecimiento de la construcción y experimentación de las identidades en el ámbito multicultural** en el que se encuentran que, más que un recurso de aprendizaje, es visto como un problema en sus relaciones sociales.

Considerando que los niños cuentan con una base interiorizada sobre un MIL de buen hijo tanto en su discurso como en sus participaciones, este hecho de conflicto entre posiciones de valores barrio-hogar, puede ser visto como desafío que puede contribuir al desarrollo de identidades más complejas (Hedegaard, 2011). La propuesta sería flexibilizar la actitud controladora de las madres dando la oportunidad a sus hijos de aplicar estas competencias, apoyándolos y confiando en su elección de amistades. Los niños saben hacerlo puesto que en el ámbito escolar saben orientarse bajo un comportamiento y deciden con quien relacionarse. Si las madres reconocieran estos aprendizajes de socialización en sus hijos, habría más posibilidades de ampliar tanto su repertorio de prácticas como sus redes sociales en el barrio, las cuales les hacen falta en su cotidianidad, como se ha expresado anteriormente.

Este proceso de flexibilización podría iniciar con estrategias sencillas. En vista de las múltiples actividades con que cuentan las madres y con base en los testimonios de algunas de tener poca disponibilidad de tiempo para acompañar a sus hijos a jugar en el barrio, una alternativa viable sería promover que sus hijos inviten a sus amigos a realizar actividades en su casa. De esta manera, las madres irán abriendo su espacio privado a personas que sus hijos ya han identificado como iguales al compartir afinidades y amistad. Esta estrategia no les implica inversión de tiempo, ni una sensación de que sus hijos estén transitando en el barrio sin su supervisión ya que se

encontrarían en su hogar. Paulatinamente, esto les permitiría ir conociendo a los padres de los amigos de sus hijos con quienes pueden establecer relación, redes de apoyo o de amistad.

2. **Invisibilización de las identidades múltiples del alumnado en el CEIP.** En lo que respecta específicamente a los niños procedentes de Centro y Sudamérica, ellos **son identificados bajo una participación plena** (Wenger, 2001) debido a que cubren las expectativas del MIL del “buen estudiante”, tanto para las madres como para el profesorado. No obstante, **su participación se torna marginal** si recordamos que en el colegio predomina un MIL de familia y de ser estudiante que redundando en el **poco reconocimiento e invisibilidad de la diversidad del alumnado** en cuanto a sus identidades, desempeños, procesos de aprendizaje, expectativas y tradiciones de prácticas socio-culturales y familiares.

Si bien se sabe que son alumnos que se comportan bien, que están motivados por aprender, que son participativos y tienen expectativas de seguir estudiando, esto no motiva al personal escolar para transformar sus rutinas y prácticas que los lleven a tener mayores expectativas académicas en su población estudiantil. Como consecuencia, la reificación del MIL del “ser estudiante en el CEIP” ha devaluado el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula al centrarse en iniciativas disciplinares y al establecer actividades escolares por debajo de las competencias que los niños deberían adquirir en la escuela primaria. Así, desde este nivel de educación básica, se segrega a los niños mermando sus posibilidades de continuar con trayectorias académicas.

Esta situación puede afectar su desarrollo integral a nivel intelectual, social e individual al identificarlos ante un MIL que está lejos de coincidir con sus actuaciones, pero que ya se encuentra interiorizado en su discurso actuando en detrimento de su autoestima (Bruner, 1999). Las valoraciones de los niños sobre sí mismos y sobre lo que pueden llegar a alcanzar de forma eficaz en su futuro, se devalúan si en el discurso y en las actividades de los profesores en el aula está la idea de falta de esfuerzo y pocas oportunidades de obtener un futuro profesional en su alumnado. Por tanto, los profesores no están siendo mediadores que los orienten y guíen en su proceso de aprendizaje, construcción de conocimientos y la creación de su perspectiva sobre quiénes son y quiénes quieren ser. No se está yendo más allá de las etapas de desarrollo efectivas, que es lo que para Vygotsky sería lo que una “buena enseñanza” haría con los estudiantes (1986). Esto es a partir de promoción del aprendizaje en donde los niños pueden lograr la realización de las tareas con la guía de personas expertos, así como con la ayuda de diversas herramientas mediadoras. De esta forma, los niños desarrollan capacidades para resolver las tareas por sí mismos, y sus logros dependen del grado de ayuda, el tipo de interacción, el nivel de reto de la tarea y las condiciones del contexto de la actividad.

Así, se presenta **un conflicto entre la posición de valores de los profesores y los motivos de las madres y los niños en relación a sus expectativas académicas** centrado básicamente en la falta de comunicación entre ellos.

Si nos basamos en la participación periférica de las madres y la concepción de la enseñanza-aprendizaje como un producto y no como un proceso, es posible que no sean conscientes de este conflicto y no detecten la segregación académica en la que se encuentran sus hijos. Esto también se debe a la demarcación de fronteras de las actividades que competen exclusivamente al ámbito escolar: para las madres, la enseñanza es una labor del profesor y el aprendizaje es una obligación que sus hijos deben cumplir. Mientras que para el profesorado, la labor del padre es de supervisar y de brindar soporte material y espacial para los estudios de los hijos a falta de soporte en conocimientos por su poca de formación académica.

Si bien el interés de las madres sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje está latente al cuestionarse sobre los deberes o sobre el bajo nivel académico que detectan en la escuela, su participación periférica, supervisora y proveedora en conjunción con esa demarcación de fronteras en las actividades escolares, se vuelven perjudiciales ya que no se está actuando a favor de las expectativas de futuro de sus hijos.

Promover un cambio, significaría iniciar con una concienciación de los adultos sobre las formas en que están participando y el sentido en el que están orientando las prácticas escolares. Esto implicaría abrir un diálogo que les permita descubrirse e identificarse en su postura coincidente de valores sobre la educación, el respeto, la disciplina, el esfuerzo y el trabajo. Al iniciar este diálogo reconociendo los puntos de encuentro sobre algunas expectativas educativas, se crearían vínculos que los identificarían compartiendo ideologías semejantes. Este reconocimiento del “otro” como semejante, ayudaría a establecer un puente para resolver el conflicto en la posición de valores sobre el futuro de los niños, así como para expresar, motivos, demandas y llegar a acuerdos para promover la continuidad de las trayectorias académicas y de desarrollo del niño de forma óptima (Bronfenbrenner, 1987).

Desde la posición de la escuela, esto significaría un proceso largo y complejo ya que implicaría dar cabida a motivos e intereses que hasta ahora no reconocen en las familias de su población estudiantil, lo cual conllevaría al reconocimiento de las identidades múltiples del alumnado (Chaiklin, Hedegaard, & Jensen, 1999) como experiencias vivas de participación y no sólo como una cosificación en su discurso de categorías sociales (Wenger, 2001) por procedencias. Tarea que se presenta ardua ya que los adultos escolarizados están tan familiarizados con estas tradiciones de prácticas, que no reflexionan sobre ellas, sino solamente las usan (Rogoff, 2003).

Como un acuerdo con el CEIP para permitirme realizar mi investigación en sus instalaciones y con su población escolar, mi compromiso fue presentar un Informe de resultados al profesorado que les fuera útil en su trabajo cotidiano. Bajo las reflexiones y conclusiones de esta tesis pretendo centrarme en proveerles de información sobre el perfil de estas familias y sus estudiantes con el fin de que tengan un mayor

conocimiento de ellos. Asimismo, estableceré algunas propuestas para mejorar el vínculo con los padres. Por ejemplo, aprovechando los estilos de encuentro que ya se tienen, como las reuniones escolares, se puede proponer la creación de un diálogo más cercano y personalizado con los padres que responda a sus solicitudes sobre conocer con mayor profundidad el desempeño de sus hijos.

Otra modalidad puede ser haciéndose más presentes frente a los padres en esas horas de entrada y salida del colegio. En este contexto, se puede construir un diálogo informal, el cual posiblemente puede ser más efectivo para vincularse con ellos. Como etnógrafa, para mí fue una estrategia que me permitió realizar las entrevistas con las madres.

3. **El predominio de las tradiciones de práctica de assembly-line instruction y de repetición guiada no reconocen la voz de los niños.** Si bien estas tradiciones proporcionan aprendizajes importantes en los niños tales como el seguimiento de instrucciones, memorización o desarrollo de procedimientos, su centralización en las prácticas escolares establece condiciones limitadoras en el uso del lenguaje como instrumento psicológico y cultural que permite efectuar una gama de intercambios comunicativos para pensar, interpensar y aprender de los otros y con los otros en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta investigación se presentó la voz de los niños a partir de sus críticas y opiniones sobre las prácticas familiares y escolares, sus intereses, expectativas y motivos sobre su educación, aunado a una descripción sobre sus actividades escolares. Su discurso fue encaminado hacia un proceso reflexivo de sus propias actividades y de su auto-reflexión sobre la persona que ellos quieren ser (Hedegaard, 2011; Bruner, 1999), así como a las formas con que otros los identifican. Pero, si en estas tradiciones predomina una relación vertical y jerárquica adulto-niño, se segrega una vez más su participación (Rogoff, 2003) en un plano discursivo y reflexivo ya que no se reconoce su voz y, por ende, pasan por desapercibidas sus contribuciones en las prácticas.

Si seguimos la perspectiva de Hedegaard (2011), reconocerlas significaría considerarlos como participantes creadores y agentes protagonistas (Bruner, 1999) que no se encuentran en una postura asimiladora sobre lo que les enseñan, sino como reflexivos e influyentes en la transformación de las prácticas escolares. Escuchar su voz y su posicionamiento ante las actividades que se despliegan en las aulas, también implicaría tener una beta de información para el profesorado que les puede proveer de pistas sobre las necesidades e intereses del alumnado y, de esta forma adaptar los contenidos curriculares para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. **El posible retorno.** Como se comentó anteriormente, la situación actual de las familias ha llevado a algunas madres a pensar en regresar a su país de origen. Esta situación, ya de por sí compleja en cuanto al proceso de readaptación y, en algunos niños de adaptación a sus lugares de origen, en el plano educativo lleva a cuestionar las

exigencias de la sociedad actual y los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tratados en el Bloque II, si ambos van dirigidos a centrarse en un proyecto de individuo capaz de vincularse en un contexto de diversidad cultural y social, así como a la concreción de un ciudadano global que pueda mirar tanto su entorno próximo como al contexto mundial.

## REFLEXIONES FINALES

A partir de mi cuestionamiento **sobre las exigencias de la sociedad actual y los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje** dirigidos a un proyecto de individuo capaz de vincularse a un contexto de diversidad cultural y social, así como a la concreción de un ciudadano global, quiero plantear algunas preguntas abiertas y reflexiones que sería imprescindible tomar en consideración, tanto para futuras investigaciones como para iniciativas de políticas públicas sobre educación, tanto a nivel local como global:

¿Cuáles son las consecuencias de los aprendizajes y las formas de participación tan acotadas localmente y centradas en un MIL de estudiante que se han enseñado a los niños en este CEIP?

¿Los planes educativos realmente dotan al estudiante de conocimientos que les permita participar en diversidad de prácticas situadas más allá de contextos locales y/o nacionales?

Sería imprescindible que, a nivel de sistemas educativos, se reflexionara sobre los currículums escolares, cuestionándose si se habilita al alumnado para adaptar sus conocimientos y actuaciones en distintos contextos de prácticas escolares en un plano transnacional.

En cuanto a las reflexiones **sobre** el tema de **migración y educación**, me pregunto sobre aquellos estudios que se han centrado en el éxito o fracaso escolar y sobre un futuro de inserción laboral de los hijos procedentes de la inmigración en el país de acogida, si la permanencia de algunas familias inmigradas en la actualidad no necesariamente significa un periodo largo de tiempo. Sus trayectorias migratorias se tornan cambiantes y, por tanto, también la trayectoria escolar de los hijos.

Los que investigamos sobre este tema, ya no sólo debemos centrarnos en lo que acontece en destino, sino también acerca del proceso de inserción, adaptación y participación de los estudiantes retornados en los colegios de las localidades de origen. Esta sería una vertiente a indagar sobre el impacto de un evento migratorio inverso, en el cual las identidades se vuelven a encontrar como fuentes de tensión, contradicción, desvinculación, concordancia e identificación de diferencias en los eventos del co-ser en las prácticas escolares. Además de la investigación sobre cómo responden los profesores ante la incorporación de niños nacionales que han sido educados en entornos extranjeros bajo lineamientos distintos a sus sistemas educativos.

Asimismo, este fenómeno nos llevaría a evaluar qué tanto la educación escolar recibida en un país presentado e imaginado como “el lugar en donde los inmigrantes mejorarán sus condiciones de vida”, les permite a los estudiantes desempeñarse en los contextos escolares en origen.

Para finalizar, me gustaría cerrar este texto reflexionando **sobre el planteamiento teórico de las identidades múltiples** aquí tratado.



En el contexto de inmigración y educación presentado, se pudo apreciar cómo algunas identidades y tradiciones de prácticas se relativizan y la permanencia, estabilidad, solidez y seguridad con las que se experimentaban, se ven quebrantadas al relacionarse con muchos “otros” tanto semejantes como distintos o distantes en diversas prácticas.

Las personas interpretan la realidad y, valiéndose de sus propios recursos, de sus marcos de referencia y de visiones imaginadas, crean estrategias para incorporarse o reconfigurar sus participaciones en las prácticas, así como para identificar a los otros e identificarse a sí mismas posicionándose ante los acontecimientos que se les presentan.

La propiedad relacional y distribuida de la identidad hace que nos atribuyan algunas identificaciones y otras que elijamos, consciente o inconscientemente, otras que hayamos adquirido por las condiciones y situaciones al introducirnos en prácticas particulares que se nos presentan en nuestras vidas.

Ante el evento migratorio, las identidades locales también se experimentan tomando a las identidades nacionales (boliviano, por ejemplo), y otras más abarcadoras como las regionales (Sudamérica, por ejemplo) y continentales (América), como recursos para justificar el hacer, el pensar y el sentir en prácticas particulares. La singularidad de una participación se trata de argumentar y legitimar bajo la universalidad de un sentido de pertenencia sociocultural, así como de la diferenciación en relación a otras identificaciones socioculturales.

Así, las experiencias de participación de los sujetos de estudio dieron cuenta del vivir los eventos del ser y las identidades de forma fragmentada, creando demarcaciones de fronteras entre las prácticas cotidianas ya que se conciben como contextos aislados, sin apreciar lo que Bronfenbrenner (1987) llamaba “la variedad de interconexiones” entre los entornos.

Al ser humano le cuesta verse siendo un sujeto diverso y cambiante, y ver en los demás esta diversidad tanto como evento caótico o conflictivo, como enriquecedor para transitar hacia varias posibilidades de relaciones e identidades.

Posiblemente se deba a esa sensación de vivir la identidad como en una especie de ficción de la que hablaba Bauman (2004) y que nos lleva a proteger ciertos modelos de identidad e identificaciones que nos dan certidumbre y seguridad, y nos insertan en lo que consideramos regular, estable y obvio dentro del flujo constante de las situaciones de vida y de las interacciones con los otros.

La multiplicidad de identidades que se van creando, transformando, arraigando o redimensionando a raíz de participar en ciertos eventos y establecimientos de relaciones socioculturales, por tanto, acarrear tensiones y contradicciones, pero también flexibilidades y coincidencias como parte de flujo de la vida. Ser consciente de esto, implica un proceso reflexivo sobre el ser y el hacer en la práctica en el cual se da un evento del co-ser que posiciona al yo y al tú, al nosotros y al ellos en una unidad indisoluble en donde la dependencia es positiva ya que al existir tú, existo yo; y al existir nosotros, existen ellos, no imponiendo la verdad o la certidumbre o el mundo de unos pocos, sino una verdad, certidumbres y un mundo que se comparte.

En este estudio de caso en el que se invisibiliza la diversidad cultural e identitaria, este proceso reflexivo es una labor urgente ya que:

“Si sabemos que nuestro mundo es siempre el mundo que traemos a la mano con otros, cada vez que nos encontremos en contradicción u oposición con otro ser humano, con el cual quisiésemos convivir, nuestra actitud no podrá ser la de reafirmar lo que vemos desde nuestro propio punto de vista, sino la de apreciar que nuestro punto de vista es el resultado de un acoplamiento estructural en un dominio experiencial tan válido como el de nuestro oponente, aunque el suyo nos parezca menos deseable. Lo que cabrá, entonces, será la búsqueda de una perspectiva más abarcadora, de un dominio experiencial donde el otro también tenga lugar y en el cual podamos construir un mundo con él.” (Maturana y Varela, 1984, p. 163)

Este mundo sería, así, lo deseable para el desarrollo integral del niño.

## REFERENCIAS

- Abajo J. & Carrasco, S. (2005) Gitanos y gitanas en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. En J. G Molina & T. Fernández García (pp. 217-248)). *Multiculturalidad y educación :Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza.
- Agar, M. H. (1996). *The Professional Stranger. An informal Introduction to Ethnography*. USA: Academic Press.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2003). Investigación educativa I. Chile: Universidad ARCIS
- Aragónés, A., Pérez, J., Mejía, M., Ríos, E. (2010), Nuevos migrantes en la globalización y determinantes teóricos. En García, I., Montolla, E. y Woo, O. (Coord.) *Migraciones globales. Población en movimiento, familias y comunidades migrantes*. (pp. 133-158) México: Jorale Editores.
- Badía, A. Mauri, T. y Monereo, C. (coord.) (2006) *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona: EDIUOC.
- Bakhtin, M., & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bauman, Z., & Vecchi, B. (2005). *Identitat :Converses amb benedetto vecchi*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Education and human development* (pp. 485-513). Great Britain: Blackwell.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor.
- Carrasco, S. (2004). Inmigración y educación: oportunidades y dificultades para un modelo plural e inclusivo. En S. Carrasco (Coord.). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. (pp.15-36). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carrasco, S. (2008). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. En Jociles, M. & Franzé, A. (ed.) ¿Es la escuela el problema?: *Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. (pp.181-202) Editorial Trotta
- Carrasco, S., & Eugenio Abajo, J. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España :Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.

- Carrasco, S. Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. y Bertrán, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. EMIGRA Working Papers, 126. Recuperado el 18 de noviembre de 2012 de [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es)
- Casa-Nova, M.J. (2010). Tiempos y lugares de los gitanos en la educación escolar pública. Aproximaciones al conocimiento de la realidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 3, núm.1, 84-104. Recuperado el 31 de octubre de 2011 de [www.ase.es/rase](http://www.ase.es/rase).
- Castells, M. (1999). La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El poder de la identidad. México: Siglo XXI.
- Cervantes, C. Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual. En B. Rogoff & C. Cervantes, R. Mejía-Arauz, H. Rivera & S. Frisancho (Coord.) *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. (pp. 15-44) México: Editorial Pandora.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Colectivo Amani, (1997). De viaje con Mayra. *Cuadernos de pedagogía*, Nº 264, 81-86. Recuperado en [http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo\\_busqueda=EJEMPLAR&revista\\_busqueda=378&clave\\_busqueda=4032](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=378&clave_busqueda=4032)
- Comas, J. (1976). *La antropología social aplicada en México. Trayectoria y Antología*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Correa-Chávez & Rogoff (2005) Cultural research has transformed our ideas of cognitive development. *International journal of behavioral development*. 29 (suppl. 3) 7-10.
- Crespo, Rubio, López y Padrós (2012) Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura y Educación*. Revista de teoría, investigación y práctica, Vol. 24, Nº 2, 2012, 163-176.
- Crafter, S. & de Abreu, G. (2010): Constructing Identities in Multicultural Learning Contexts, *Mind, Culture, and Activity*, 17:2, 102-118. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1080/10749030802707895>
- Chaiklin, S., Hedegaard, M., & Jensen, U.J. (1999) Institutional practices, cultural positions, and personal motives: Immigrant Turkish parents' conceptions about their children's school life. *Activity Theory and social practice*. (pp. 276-301) Dinamarca: Aarhus University Press
- Charmaz, K. (2003) Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In. J. A. Holstein & J. F. Gubrium, *Inside Interviewing: New lenses, new concerns*. (pp.331-330) Sage Publications, California, United States.
- Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona. Características de la población por barrios. Año 2011. Población de nacionalidad extranjera por edad quinquenal. Recuperado en <http://www.bcn.es/estadistica/castella/dades/barris/tpob/pad/a2011/cp18.htm>
- Durand, J. (2012), "El oficio de investigar", en Ariza, M. y Velasco, L. (coord.) (2012), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM y El Colegio de México* (en prensa).
- Eder, D. & Fingerson, L. (2003) Interviewing children and adolescents. In. Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. *Inside Interviewing: New lenses, new concerns*. (pp. 33-53) California, United States: Sage Publications

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. DOI: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2002) The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. Paper presented at the international symposium 'new challenges to research on learning', Universidad de Helsinki, Finlandia.
- Estefanía, J. (2009. 27 diciembre) ¿La normalidad?: recuperación sin empleo. El País. Recuperado en [http://elpais.com/diario/2009/12/27/domingo/1261889556\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/12/27/domingo/1261889556_850215.html)
- Felgueroso, F. & Jiménez, S., (2009. 22 febrero) Sobre crisis, retrasos y reforma laboral. *El País*. Recuperado en [http://elpais.com/diario/2009/02/22/negocio/1235312066\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/02/22/negocio/1235312066_850215.html)
- Fernández E., Mena L., Riviere, J. (2010) Fracaso y abandono escolar en España **Edición** Fundación "La Caixa" Barcelona. Recuperado en [http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol28\\_completo\\_es.pdf](http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol28_completo_es.pdf)
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010): Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions, *Mind, Culture, and Activity*, 17:2, 149-168. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1080/10749030903222760>
- Franzé, A. (2008). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la "cultura de origen" En Jociles, M. & Franzé, A. (ed.) *¿Es la escuela el problema?: Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Editorial Trotta 2008 pp. 61-89
- Gainza, P. (2010) Latinoamericanas migrantes y remesas. En García, I., Montolla, E. y Woo, O. (Coord.) *Migraciones globales. Población en movimiento, familias y comunidades migrantes*. (pp. 281-301) México: Jorale Editores.
- Galimore, R., Goldenberg, C.N. & Weisner, T.S. (1993) The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal o Community Psychology*, 21, 537-558
- García Ferrando, M., Ibáñez, J., & Alvira Martín, F. (1986). *El análisis de la realidad social :Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García, J., Fernández, J., Rubio, M., y Soto, M. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: Algunas reflexiones sobre el 'alumnado de nueva incorporación'. En Alegre, M., y Subirats, J. (Ed.) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. (309-360) Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 Núm. 2, 275-291.  
Recuperado en <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0909220275A.PDF>
- Garreta, J. (2011) La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355. Mayo-agosto 2011, pp. 213-233 DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022
- Geertz, C., (1994) *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J., (2006) *El yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J., (2009) *Relational being. Beyond self and community*. New York, United States: Oxford University press

- Goetz, J., LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González S., Cavieres, H., Díaz, C. & Valdebenito, M. (2005) Revisión del constructor de Identidad en la Psicología Cultural. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*. Vol. XIV, Nº 2: Pág. 9-25.
- Göttsch, M. (2010). Inmigración latinoamericana en España: el estado de la investigación. En A. Ayuso, y G. Pinyol, (Eds.). *Inmigración latinoamericana en España. El estado de la investigación*. (279-330) Barcelona, España: Fundación CIDOB.
- Gratacós, P., Urgidos, P. (2011) *Diversitat cultural i exclusió escolar: dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Col·lecció ciutadania intercultural. No. 11. Barcelona: Jaume Bofill
- Greenfield, P.M & Suzuki, L.K. (1998). Culture and Human Development: Parental, Educational, Paediatrics and Mental Health Implications. E. Siegel y K. A. Renninger *Handbook of Child Psychology*, 5th edition. Vol IV. New Cork: Wiley.
- Greenwood, D. J. (2000), "De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas", *Revista de Antropología Social*, vol. 9, núm. 27-49.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de investigación* (2a ed.). Barcelona etc.: Paidós.
- Hedegaard, Mariane (2005) Strategies for Dealing with Conflicts in Value Positions between Home and School: Influences on Ethnic Minority Students' Development of Motives and Identity. *Culture & Psychology*, Vol. 11(2): 187–205 [DOI: 10.1177/1354067X05052351]
- Hedegaard, Mariane (2009). Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture, and Activity*. 16: 1,64-82 DOI:10.1080/10749030802477374
- Hedegaard, M. (2011) A cultural-historical approach to analyse children's development of identity as multiple cultural identities. In M. Kontopodis, C. Wulf & B. Fichtner (eds.) *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectives* (pp. 117-133). London: Springer.
- Holland, D., Lachicotte, W., Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holquist, M. Jr. (2002) *Dialogism. Bakhtin and his world*. (2ª Ed.) London: Routledge
- Huertas, J.M. (2001) *La gent i els barris de Sant Martí*. Barcelona, España: Ajuntament de Barcelona.
- Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (2010). Pla estratègic d'educació del Districte de Sant Cauderns Projecte educatiu de Ciutat Barcelona.
- Instituto Nacional de Estadística, (2012). Avance de la Explotación estadística del Padrón a 1 de enero de 2012. Recuperado en <http://www.ine.es/prensa/np710.pdf>
- Kaptelinin, V. & Nardi, B.A. (2006) *Acting with technology: activity theory and interaction design*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kaptelinin, V. (2009). Seminario "Activity Theory and technology-enhanced learning". Universitat de Barcelona, España.

- Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2005). *La intervención con familias ante la diversidad social y cultural*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Lalueza, J.L. & Crespo, I. (1996) Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y educación*, 3:51-69.
- Lalueza J.L. & Crespo, I. (2009) Voices in the "Gypsy Developmental Project". *Mind, Culture & Activity*. 16:3, 263-280.
- Leontiev, A. (1968) *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality* (M. J. Hall, Trans.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Original work published 1975)
- Levitt, P. (2007) Els reptes socioeducatius de les segones generacions d'inmigrants des d'una perspectiva transnacional. *Debats D'Educació*, 8. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- López M., Crespo, I., Jiménez, A. (2011) Comunidades práctica: dificultades y oportunidades para implementar una actividad con sentido en un contexto de riesgo de exclusión social. VI Educational Psychology International Congress and The VI Educational Psychology National Congress. Valladolid, España.
- Luria, A. R., Leont'ev, A. N., & Vygotskii, L. S. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Marre, D. y Gaggiotti, H. (2004) La inmigración hispanoamericana: relaciones, estereotipos y realidades. En Carrasco, S. (Coord.). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. (pp. 95-127). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, M. (2006) La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología IIPSI*, Vol. 9 - Nº 1, 123 – 146
- Martínez, M. (2012, abril). *Familia i escola: aliança o contracte*, Ponencia en Familias en tiempos de cambio: repensar los valores», nueva edición del ciclo Círculo Abierto CIMU, Barcelona.
- Martínez, J. (2010) Cambios y desafíos en la migración internacional: el ejemplo de Iberoamérica. En Ayuso, A. y Pinyol, G. (Eds.). *Inmigración latinoamericana en España. El estado de la investigación*. (pp. 69-92) Barcelona: Fundación CIDOB.
- McDermott, R. (1987). Achieving school failure: An anthropological approach to illiteracy and social stratification. In: Spindler, G. D., *Education and cultural process. Anthropological approaches*. (pp. 173-209). Waveland Press, Inc.
- Mead, G. H., Mazía, F., & Morris, C. W. (1972). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social* (3ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Mejía-Arauz, R., (2006) Diversidad cultural en la participación y observación de niños de herencia mexicana y europea en Estados Unidos. En Rogoff, B. & Cervantes, C. Mejía-Arauz, R., Rivera, H. & Frisancho, S. (Coord.) *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. (pp. 67-88) México: Editorial Pandora.
- Mercer, N. (2000) El lenguaje como instrumento para pensar. En Mercer, N., *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. Pp. 17-33.
- Michael, S.O. (1997). Models of Multiculturalism: implications for the twenty-first century leaders. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 8, N.3, pp 231-245

- Muñoz, J. (2005). Análisis cualitativos de datos textuales con Atlas.ti. Recuperado en <http://antalya.uab.es/jmunoz/cuali/manualatlas.pdf>
- Nash, M. y Marre, D. (s.f.) El desafío de la diferencia: representaciones culturales e identidades de género, raza y clase. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (serie Historia Contemporánea).
- Nivón, E., Rosas, A.M. (1991) Para interpretar a Clifford Geertz . Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura. *Alteridades*, Vol. 1, 1. (pp. 40-49) recuperado en [http://uam-antropologia.info/web/component/option,com\\_docman/task,cat\\_view/gid,22/limit,4/limitstart,4/](http://uam-antropologia.info/web/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,22/limit,4/limitstart,4/)
- Nolasco, M. (s/f). La antropología aplicada en México y su destino final: el indigenismo. En Olivera M. et. al. *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Comité de publicaciones de los alumnos de la ENAH.
- Nusche, D., 2009. What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. *OECD Education Working Papers*, 22 [OECD publishing].
- Ogbu, J.U. (1990) Minority education in comparative perspective. *The Journal of Negro Education*, Vol. 59, No. 1. (pp. 45-57). Recuperado en <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-2984%28199024%2959%3A1%3C45%3AMEICP%3E2.O.CO%3B2-U>
- Ogbu, J.U. (1994): From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale. LEA.
- Ogbu, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural theory of school performance with some implication for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29, 155–188.
- Paradise & Rogoff (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. En *ETHOS*, Vol. 37, issue 1, pp. 102-138 American Antrhpological Association.
- Pedone, C. (2004). La inmigración ecuatoriana: pros y contras de una estrategia familiar para afrontar la crisis. En Carrasco, S. (Coord.). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. (pp. 129-168). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pedone, Claudia (2006). Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva trasatlántica. *Athenea Digital*, 10, 154-171. Recuperado en <http://antalya.uab.es/athenea/num10/pedone.pdf>.
- Penuel,W. R., &Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational psychologist*, 30, 83–92.
- Portes, A., Fernández-Kelly P., & Haller, W. (2006) La asimilación segmentada sobre el terreno: La nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones* 19, 7-58. Universidad Pontificia.
- Reher, D., Requena M., & Rosero-Bixby, L. (2009) Ecuatorianos en España. En Reher, D. & Requena, M. (eds.) *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Alianza Ed.: Madrid. [Versión electrónica]. <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/migracion/rosero.pdf>
- Reher, D., Requena, M. & Sanz, A. (2011) ¿España en la encrucijada? Consideraciones sobre el cambio de ciclo migratorio. *Revista Internacional de Sociología La inmigración en España: perspectivas innovadoras* Monográfico, nº 1, 9-44. Recuperado en



<https://xpv.uab.cat/index.php/revintsociologia/article/view/385/,DanaInfo=.arfxlryyvkrw0twpP8wC2BDxEY2H-5d9M+395>

- Reichardt, C. & Cook, T. (1986). "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". En Cook, T. & Reichardt, C. (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, pp. 25-58. Madrid: Morata.
- Roberts, Amy L. (2007) Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 379-394.
- Rogoff B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, Correa & Navichoc Cotuc (2005) A cultural/historical view of schooling in human development. In Pillemer, D. B. & White, S.H. (Eds.). *Development psychology social change: Research, history and policy* (pp. 225-263) New York, NY: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Angelillo, C. (2006) Investigando el funcionamiento coordinado de las prácticas culturales multifacéticas en el desarrollo humano. En Rogoff, B. & Cervantes, C. Mejía-Arauz, R., Rivera, H. & Frisancho, S. (Coord.) *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. (pp. 45-66) México: Editorial Pandora.
- Rogoff, Moore, Dexter, Correa-Chávez & Solís (2007) Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In Grusec, J.E. & Hastings, P.D. (Eds.) *Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 490-515) New York, NY: The Guilford Press.
- Roberts, Amy L. (2007) Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 379-394.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, pp. 165-176.
- Silvestri, A. & Blanck, G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Suárez-Orozco C., Suárez Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, Robert E. (1994). "Case Studies". En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative research*, pp. 236 - 247. Thousand Oaks (Cal.): Sage.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de psicología social*. Barcelona: Herder.
- Terrén, E. (2007) Inmigración, diversidad cultural y globalización. En Alegre, M. À. J. Subirats, J., & Centro de Investigaciones Sociológicas. (2007). *Educación e inmigración :Nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. (pp. 261-274) Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007) Familia, escuela e inmigración. *Revista Migraciones del Instituto Universitario de Estudios sobre migraciones*. Número 22, pp. 9-46.
- Torres, S., Arrona, A. y Crespo, I. (2013). Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórico cultural de la teoría de la actividad. Un estudio de caso. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, 60-78. Recuperado el 14 de enero 2013 de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles>.
- Valles, M. (2000). La grounded theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En García, M. & Ibáñez, J. comp. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 575-604) Alianza editorial. Madrid.
- Vågan, A. (2011) Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, vol 18 (1): 43-57 DOI 10.1080/10749031003605839

- Veresov, N. (2011, agosto) "Introducing cultural-historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology", Conferencia pronunciada en el II ISCAR Summer University. Universidad de Moscú, Rusia.
- Verkuyten, M. & de Wolf, A. (2002). Being, Feeling and Doing: Discourses and Ethnic Self-definitions among Minority Group Members. *Culture & Psychology*, Vol. 8(4): 371–399
- Vila, I. (1998). *Familia escuela y comunidad*. Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- Vila, I., Oller, J., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2008). Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida. En E. Díez-Itza (Ed.), *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación* (pp. 199-210). Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.
- Villoro, L. (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Colegio de México, Colegio Nacional y FCE.
- Vygotskii, L. S., & Cole, M. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wenger, E., (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Wertsch, J.V., (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor
- Wertsch, J.V. (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós
- Winther-Lindqvist, D. (2009) Children's development of social identity in transition. A comparative study. (Ph.D. Thesis) University of Copenhagen. (version digital)
- Wortham, S. (2006) *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning* Cambridge: Cambridge University Press
- Yin, Robert K. (2006). "Case Study Methods". En Green, J. L., Camilli, Elmore, G. P. B. (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, pp. 111- 122.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

### Entrevista a profundidad Madres

Explicación para las madres. El propósito será saber sobre su autodefinición sobre sí mismos como agentes educativos en un contexto intercultural y en su situación de familias inmigrantes, así como la manera en que influye esto en sus actividades en relación a la escuela, la manera de vivir esta dinámica y la forma en que los niños y ellos actúan, se relacionan y participan en la dinámica escolar.

#### 4. Contexto migratorio y proceso de adaptación en destino.

- ❖ ¿Puedes describirme cómo es el sitio donde vivías en tu país?
- ❖ ¿Por qué decidiste venir a Barcelona?
- ❖ ¿Con quién llegaste a Barcelona? (llegó con familia/amigos)
  - ¿Llegaste a Barcelona con tus hijos?
  - ¿Hiciste reagrupación familiar?
  - ¿Alguno de tus hijos o esposo (a) se quedó en tu país?
- ❖ ¿Qué diferencias encuentras entre tu país y España? ¿Tu ciudad/tu pueblo y Barcelona?
- ❖ ¿Cómo y por qué llegaste a este barrio?
- ❖ ¿Cómo fue tu adaptación a este nuevo sitio? (si le costó trabajo, en qué aspectos)
- ❖ ¿Cómo te has sentido viviendo en aquí? (Proceso de integración en esta cultura/ciudad/barrio)
- ❖ ¿Has hecho amistades o redes de apoyo aquí?
- ❖ ¿Tienes pensado regresar a tu país? ¿Por qué?

#### 5. Expectativas de futuro con respecto al desarrollo de sus hijos (vinculado con su trayectoria migratoria y trayectoria escolar de la familia) Hijos-Escuela

- ❖ ¿Cómo eras tú como estudiante?
- ❖ ¿Te gustaba la escuela?
- ❖ ¿Qué te decían tus padres al respecto?
- ❖ ¿Para qué se asiste a la escuela?
  - ¿Cuáles son las finalidades de asistir a la escuela?
  - ¿Qué razones hay para llevar a los niños a la escuela?
- ❖ ¿Qué papel puede tener la escuela en la vida de tu hijo?
- ❖ ¿Qué le dices a tu hijo sobre la escuela?
- ❖ ¿Cuáles son las perspectivas de futuro para tus hijos?
- ❖ ¿Crees que estas perspectivas de futuro se logren?
- ❖ Estas perspectivas de futuro, ¿crees que las pueda obtener aquí? (¿o en su país?)

#### 3. Escuela. Contexto. Proceso de escolarización en Barcelona

- ❖ ¿Tu hijo inició la escuela primaria en tu país?
  - Respuesta afirmativa: ¿Hay alguna diferencia entre cómo es tu hijo en el colegio de aquí que en el que asistía allá?
- ❖ ¿Cómo es la escuela a la que asiste tu hijo?
- ❖ ¿Qué tipo de información se te solicitó cuando inscribiste a tu hijo?
- ❖ ¿Cómo fue la acogida que te dio la escuela?
- ❖ ¿Cómo fue el proceso de integración de tu hijo a la escuela?
- ❖ ¿Cómo has experimentado la escolarización de tu hijo en Barcelona?
- ❖ ¿Has tenido dificultades al respecto?
- ❖ ¿Qué es lo que te gusta de la escuela?
- ❖ ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?
- ❖ ¿Hay algunas diferencias entre la escuela en tu país y la de Barcelona?

- ❖ Si pudieras solicitarle algo a la escuela en relación a tu hijo, ¿qué le pedirías?
- ❖ ¿Hay algunas semejanzas entre la escuela en tu país y la de Barcelona?
- ❖ ¿Cómo es tu relación con los profesores de tus hijos?
- ❖ ¿Cuáles son los medios que utilizas para comunicarte con los profesores? (¿De qué forma se comunican?)
- ❖ ¿Qué te cuenta tu hijo sobre su colegio?
- ❖ ¿Cómo es tu hijo en el colegio?
- ❖ ¿Cómo consideras a tu hijo: buen o mal estudiante? ¿Por qué?
- ❖ ¿Con quién hace los deberes? ¿Le ayudas a hacerlos?
- ❖ ¿Con quién estudia tu hijo cuando hay evaluaciones?
- ❖ ¿Cómo se relaciona tu hijo con sus compañeros?

#### 4. Actividades extraescolares

- ❖ ¿Qué hacen en su tiempo libre?
- ❖ ¿Qué actividades realizan los fines de semana?
- ❖ ¿De dónde son los amigos de tu hijo?
- ❖ ¿Tienes relación con los padres de los amigos de tu hijo?

## Anexo 2



Estimados madres y padres:

En el CEIP se está realizando un estudio para promover una mejora en las relaciones entre las familias de estudiantes latinoamericanos y la escuela. Dicho estudio lo realiza el grupo de Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Sus testimonios, opiniones, vivencias y experiencias son muy importantes ya que conociéndolas, podremos construir conjuntamente estrategias de colaboración entre docentes y padres, lo cual repercutirá en un mejor proceso de aprendizaje de sus hijos y una mejor comunicación en la comunidad educativa escolar.

Es por ello que se solicita su colaboración para realizar una sesión de entrevista con una duración aproximada de una hora, a acordar día y hora con ustedes.

En esta sesión se conversará sobre la experiencia de su familia en relación al proceso de incorporación escolar de sus hijos en Barcelona, así como su adaptación a nuevos entornos a partir de su proceso migratorio.

Se agradecerá que rellenen el siguiente formato para saber su disponibilidad de horario y establecer comunicación con ustedes para acordar la sesión de entrevista.

<p>Nombre del padre y/o madre _____</p> <p>_____</p> <p>Nombre del alumno (s) _____</p> <p>_____</p> <p>Teléfonos de contacto _____</p> <p>Ponga una "X" en los días y horarios que mejor le convendrían para concertar la cita para la entrevista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre semana, ¿qué día?:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lunes <input type="radio"/> Martes <input type="radio"/> Miércoles <input type="radio"/> Jueves <input type="radio"/> Viernes <input type="radio"/></li> </ul> </li> <li>Del día seleccionado, ¿en qué horario está disponible?             <ul style="list-style-type: none"> <li>Durante la mañana <input type="radio"/> Durante la tarde <input type="radio"/></li> </ul> </li> <li>• Fin de semana, ¿qué día?:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sábado <input type="radio"/> Domingo <input type="radio"/></li> </ul> </li> <li>Del día seleccionado, ¿en qué horario está disponible?             <ul style="list-style-type: none"> <li>Mañana <input type="radio"/> Tarde <input type="radio"/></li> </ul> </li> </ul>
--

Para cualquier aclaración o duda, dirigirse con Alhelí Arrona Altamirano, Investigadora de DEHISI y encargada del proyecto en el CEIP.

Móvil. [...]

Correo electrónico: [...]

**Anexo 3****Entrevista a profundidad. Jefa de estudios del CEIP**

- ❖ ¿Por qué te hiciste profesora?
- ❖ ¿Desde hace cuanto tiempo trabajas en el CEIP?
- ❖ ¿Cómo es que llegaste ahí?
- ❖ ¿Cómo era este colegio cuando llegaste?  
(Tipo de población/alrededores/barrio/profesorado/convivencia)
- ❖ ¿Cómo se ha ido transformando el colegio durante el tiempo que llevas aquí?
- ❖ ¿A partir de qué momento comienza a llegar población inmigrante? ¿De dónde procedían?
- ❖ ¿Qué significó esto para ustedes?
- ❖ ¿Se sentían preparados para atender a esta población?
- ❖ ¿Ha incrementado la cantidad de niños extranjeros?
- ❖ ¿Qué cantidad de niños extranjeros tienen actualmente en el colegio?
- ❖ ¿Con qué situaciones se enfrentan al tener a esta cantidad de población inmigrante?
- ❖ ¿Ha habido situaciones difíciles con los autóctonos cuando ven el incremento de alumnos extranjeros en el colegio?
- ❖ ¿Cómo es el proceso de acogida del colegio? ¿Qué herramientas les proporcionan desde el Instituto de Educación? , ¿Cada escuela planea su propia estrategia de acogida?, ¿Cómo es la de este colegio?
- ❖ ¿Se da también una acogida a los padres? ¿Qué se les explica cuando llegan al colegio?
- ❖ En algún momento me comentaste que en el colegio había un horario para recibir a los padres, ¿Podrías explicarme más al respecto?
- ❖ ¿Estas estrategias funcionan?
- ❖ ¿Qué crees que haga falta en la relación familia-escuela?

## Anexo 4

### Guión Grupo Focal profesores

En color negro: las preguntas dinamizadoras.

En color azul: las preguntas de reserva por si las dinamizadoras no cumplen su función.

1. **Contexto migratorio y proceso de adaptación en destino.**
  - ❖ ¿Cómo describirían al barrio El Besòs?
  - ❖ ¿Cómo describirían a la población que lo habita?
  - ❖ ¿Qué saben de las familias de los niños que estudian en el colegio? (genérico)
  - ❖ ¿Qué saben sobre los motivos por los que vinieron las familias latinoamericanas a Barcelona?  
(Con esta pregunta se indagará si los padres/niños les cuentan sobre su trayectoria migratoria o si ellos se han interesado por preguntarles al respecto. Además del discurso que puede haber basado en suposiciones de motivaciones migratorias).
  - ❖ ¿Encuentran algunas diferencias en relación a cómo son, cómo se comportan, cómo viven en relación a la gente en Barcelona? (Diferencias culturales)
  - ❖ ¿Cuáles creen que sean las dificultades de las familias al adaptarse a un nuevo entorno?
  - ❖ ¿Cómo creen que se hayan sentido ellos al llegar aquí?
  - ❖ ¿Saben si alguno de ellos tiene planes de retorno? (si la respuesta es afirmativa) ¿A qué se debe?
  
2. **Expectativas de futuro con respecto al desarrollo de los niños (vinculado con su trayectoria migratoria y trayectoria escolar de la familia) niños latinoamericanos-Escuela**
  - ❖ ¿Qué crees que los padres o las familias esperan de la escuela?
  - ❖ ¿Qué valor crees que les dan?
    - ¿Cuáles son las finalidades de asistir a la escuela?
    - ¿Qué razones hay para llevar a los niños a la escuela?
  - ❖ ¿Qué papel puede tener la educación en la vida de los niños?
  - ❖ ¿Qué le dices a tus alumnos sobre la escuela y la educación?
  - ❖ ¿Cuáles son las perspectivas de futuro para los niños latinoamericanos?
  - ❖ ¿Es igual para todos los niños de la escuela?
  - ❖ ¿Crees que estas perspectivas de futuro se logren?
  - ❖ Estas perspectivas de futuro, ¿crees que las pueda obtener aquí o en su país?
  
3. **Escuela. Contexto. Proceso de escolarización en Barcelona**
  - 3.1 **Descripción del contexto e introducción de los niños al colegio**
    - ❖ ¿Cómo describirían esta escuela? (población/ambiente/entorno)
    - ❖ ¿Cómo es el proceso de acogida del colegio? (quién lo hace, procedimiento, duración, resultados, dificultades)
    - ❖ ¿Cómo es el proceso de incorporación de los niños latinoamericanos en la escuela?
      - ¿Cómo experimentan los niños esta situación?
      - ¿Has tenido dificultades al respecto?
    - ❖ ¿Se encuentran con alguna problemática o diferencia cuando los niños latinoamericanos llegan con una escolarización iniciada en su país?
    - ❖ ¿Qué tipo de información se les proporciona a los padres cuando sus hijos se integran por primera vez al colegio?
    - ❖ ¿Se les pide algún documento que acredite sus estudios?



### 3.2 Desempeño de los niños latinoamericanos

- ❖ ¿Cómo son, cómo se comportan y cómo se relacionan los niños latinoamericanos en el colegio? (comportamiento/desempeño/participación/relaciones)
- ❖ ¿Estos niños son buenos o malos estudiante? ¿Por qué?
- ❖ ¿Cómo se relacionan los niños latinoamericanos con sus compañeros?
- ❖ ¿Con quienes se juntan? ¿Quiénes son sus amigos?

### 3.3 Comunicación con los padres

- ❖ ¿Qué creen que los padres sepan del colegio?
- ❖ ¿Cómo es la relación con los padres latinoamericanos?
- ❖ ¿En qué casos/situaciones se comunican con ellos?
- ❖ ¿Cuáles son los medios que utilizan para comunicarse con ellos? (¿De qué forma se comunican?)
- ❖ ¿Por qué no se les dejan deberes a los niños?
- ❖ ¿Cómo creen que sean las relaciones padre-hijo de los estudiantes latinoamericanos que tienen en el cole?

## 4. Actividades extraescolares

- ❖ ¿Qué sabes sobre las actividades extraescolares que hacen los niños?

## Anexo 5

### Guía de grupo focal con niños

Empezamos explicando que llegan a España muchos niños y niñas de distintos países del mundo, así como ellos, y que también es el caso de gente joven y adulta, como yo.

Decirles que, como ellos saben, ya se ha tenido una conversación con sus madres ya que me agrada conocer lo que la gente ha vivido aquí. Ahora tocaría el turno de conocerlos un poco más a ellos. Por eso, es importante que se sientan cómodos y con confianza para conversar y que cuando uno de ellos hable, los otros lo escuchen, ya que todos tenemos derecho a hablar y a ser escuchados.

Indicarles: Tú puedes opinar lo que tú quieras.

#### ❖ **Identidad niños-familia-cultura**

Indicación: ¿Ya se conocen entre ustedes? Y ¿si iniciamos diciendo algo sobre nuestras familias?:

¿Cómo es su familia?

¿Qué es lo que más les gusta de su familia?

#### 1. **Contexto migratorio y proceso de adaptación en destino.** (Contexto ciudad y barrio)

##### ❖ ¿A qué edad llegaron a Barcelona?

Dependiendo de la edad en que hayan llegado, hacer las siguientes preguntas:

- ¿Recuerdas cómo era el lugar donde vivías antes? ¿Cómo era?
- ¿Cómo te imaginas que es el país de donde son tus padres?
- ¿Qué me dicen mis padres acerca del país de donde vengo?
- ¿Qué es lo que me gusta de Barcelona?/¿Qué es lo que más me gusta de vivir en Barcelona?
- ¿Qué es lo que no me gusta de Barcelona?
- ¿Qué es lo que más me gusta de mi barrio?
- ¿Qué es lo que no me gusta de mi barrio?

##### ❖ ¿Si te fueras de aquí, a qué lugar te gustaría ir?

- ¿Te gustaría regresar al país de donde son tus padres?

##### ❖ ¿Si te fueras de aquí, qué es lo que más echarías de menos?

#### 2. **Expectativas de futuro** (Escuela/educación)

- ❖ ¿Cómo te imaginas cuando sea grande?
- ❖ ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande?/ ¿En qué te gustaría trabajar?
- ❖ ¿Sabes lo que necesitarías para lograrlo?
- ❖ ¿Tus padres te hablan sobre tu futuro o sobre cómo quieren que seas de grande?
- ❖ ¿Qué te dicen tus padres sobre la escuela?
- ❖ Y tú, ¿Para qué crees que sirve ir a la escuela?
- ❖ ¿Te gustaría seguir estudiando?

### 3. Escuela. Contexto. Proceso de escolarización en Barcelona/identidad niño-estudiante

En este apartado, dependiendo de cómo se vaya desarrollando la dinámica, hacer un juego de pacto:

Indicación: Vamos a imaginarnos lo que puede suponer para una niña o niño, incorporarse a nuestra clase y a su nuevo colegio.

Para ello se les mostrará las fotos de dos niños (Sofía, de 7 años, y Eduardo, de 11 años) y se les dirá que ellos están a punto de viajar a Barcelona y quedarse a vivir con sus padres aquí.

- ❖ ¿Cómo creen que se sientan cuando lleguen aquí?
- ❖ ¿Qué les gustaría decirles sobre el colegio?

Dependiendo de lo que digan los niños al respecto, se les diría que Sofía y Eduardo tienen algunas preguntas para ellos (se piensa enseñar una hoja en donde estén dichas preguntas, simulando que Sofía y Eduardo son los que las escriben):

- ❖ ¿Qué es lo más agradable del colegio?
- ❖ ¿Qué es lo más desagradable del colegio?
- ❖ ¿Cómo tendría que comportarme en el colegio?/ ¿Cómo me comporto en la escuela?/¿Cómo tendría que ser en la escuela?
- ❖ ¿Qué te gusta de los profesores?
- ❖ ¿Qué no te gusta de los profesores?
- ❖ ¿Qué aprendes en las clases?/¿Qué te enseñan en la escuela?
- ❖ ¿Cómo son los compañeros con los niños nuevos?
- ❖ ¿Los niños del colegio son amigables?
- ❖ ¿Quiénes son tus amigos?
- ❖ ¿Con quienes no me junto en la escuela? ¿Por qué?
  
- ❖ ¿Cómo te gustaría que fuera tu colegio?
- ❖ ¿Cómo soy con mis profesores?
- ❖ ¿Cómo son mis profesores conmigo?
- ❖ ¿Qué es ser buen estudiante?
- ❖ ¿Qué es ser mal estudiante?
- ❖ Y tú, ¿cómo eres como estudiante?
  
- ❖ ¿Conversas con tus padres sobre la escuela? ¿Qué les dices?
- ❖ ¿Con quién haces los deberes?
- ❖ ¿Recurres a alguien si tienes dudas en algún tema?
- ❖ ¿Cómo se sienten al respecto? (Si los ayudan o no los ayudan)

### 4. Actividades extraescolares

- ❖ ¿Qué es lo que más me gusta hacer en mis ratos libres?
- ❖ ¿Qué lugares frecuento?
- ❖ ¿Tienes amigos que no sean de tu escuela?

Anexo 6

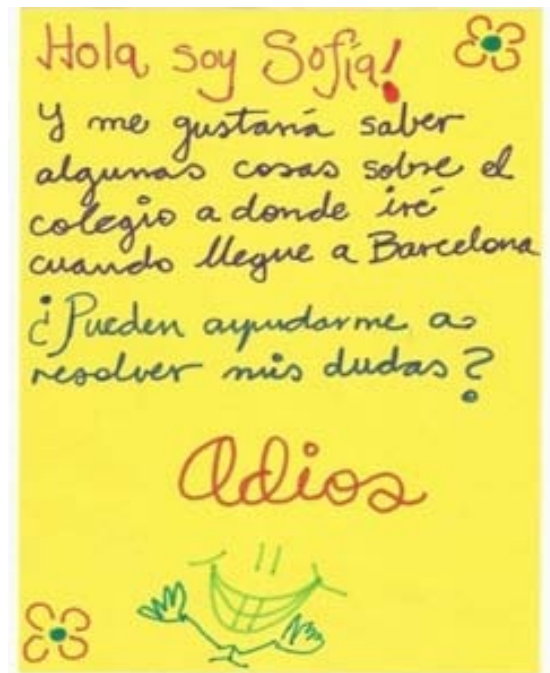
Materiales usados en el grupo focal con niños



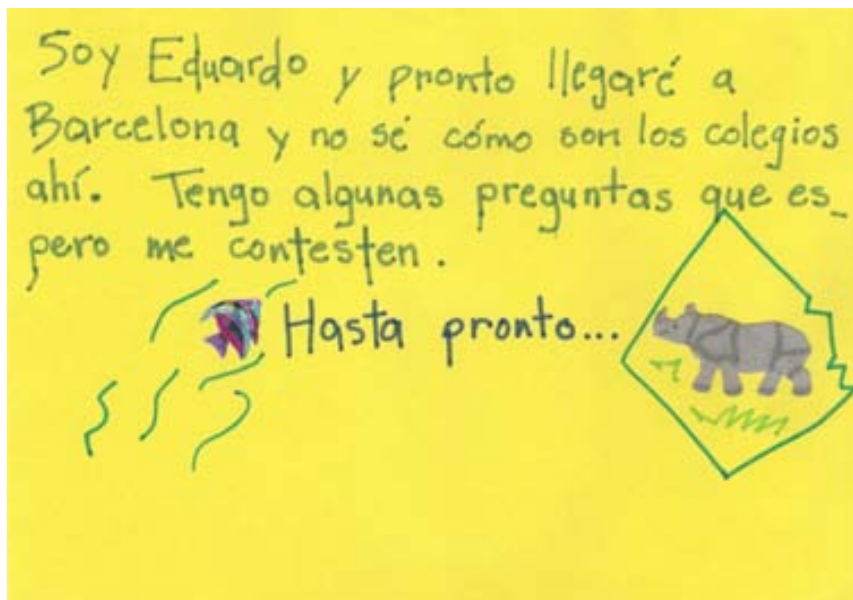
Sofía, 7 años



Eduardo, 11 años



Carta de Sofia



Carta de Eduardo

¿A dónde sales a  
pasar?



¿Quiénes son tus amigos?  
¿Son del cole?



¿Qué es lo que más te  
gusta hacer en tus  
ratos libres?



¿Qué es ser un buen  
estudiante?



y

¿Qué es ser un mal  
estudiante?

Preguntas de Sofía a los niños

¿Qué es lo que les gusta de sus profesores?

¿Qué es lo que no les gusta de sus profes?

¿Qué es lo que más y lo que menos les gusta del colegio?

¿Qué les enseñan en la escuela?

¿Cómo te gustaría que fuera tu colegio?

¿Cómo me debo portar en el cole?

¿Con quienes no me debo juntar en el cole?

¿Cómo son los niños del cole con los niños nuevos?

Preguntas de Eduardo a los niños

## Anexo 7



## Ficha de datos Madres

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del (a) alumno (a/os) \_\_\_\_\_

Nombre madre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Estado civil: soltera  casada  divorciada 

Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Estudios:

Primaria  Secundaria  Bachillerato  Carrera técnica  Universitario 

En el caso de carrera técnica o universitaria, especificar \_\_\_\_\_

Ocupación: \_\_\_\_\_

Nombre del padre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Estado civil: soltera  casada  divorciada 

Nacionalidad: \_\_\_\_\_

Estudios:

Primaria  Secundaria  Bachillerato  Carrera técnica  Universitario 

En el caso de carrera técnica o universitaria, especificar \_\_\_\_\_

Ocupación \_\_\_\_\_

## Datos de los hijos:

Número de hijos: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (M) (F) Grado escolar \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (M) (F) Grado escolar \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (M) (F) Grado escolar \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (M) (F) Grado escolar \_\_\_\_\_

Tiempo de residir en Barcelona: \_\_\_\_\_ Barrio donde habita: \_\_\_\_\_

¿Tienes familia en Barcelona? Sí  No 

¿Quiénes? \_\_\_\_\_



**Anexo 8**



**Ficha de datos de profesores**



Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Estado civil:  soltero(a)  casado (a)  divorciado (a)  unión libre

Número de hijos: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (M) (F) Grado escolar \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (M) (F) Grado escolar \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (M) (F) Grado escolar \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo (M) (F) Grado escolar \_\_\_\_\_

Barrio y distrito en donde habita: \_\_\_\_\_

Tiempo de ejercer como profesor (a) \_\_\_\_\_

Grados escolares en los que has ejercido de profesor \_\_\_\_\_

¿Ha trabajado en otros colegios? Sí ( ) No ( )

¿En qué barrios se localizan los colegios? \_\_\_\_\_

Tiempo de trabajar en el CEIP Concepción Arenal \_\_\_\_\_

¿Por qué llegaste al CEIP Concepción Arenal? \_\_\_\_\_

Si no fueras profesor (a), ¿qué profesión hubieras tenido? \_\_\_\_\_

## Anexo 9

Adaptación de la Convención Jefferson de Transcripción  
Entrevistas y grupos focales

Símbolo	Uso
<b>(( texto ))</b>	Anotación de actividad no verbal
<b>&gt; texto&lt;</b>	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más rápida de lo habitual para el hablante
<b>&lt; texto&gt;</b>	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más lenta de lo habitual para el hablante
<b>MAYÚSCULAS</b>	Indica grito o expresión más sonora que el resto.
<b>⋮</b>	Indican la prolongación del sonido inmediatamente anterior.
<b>[ texto ]</b>	Para aclarar al lector el contexto de la enunciación si en el fragmento no se dice alguna palabra por parte del hablante.