



Creencias de profesores voluntarios y alumnos en las aulas multiculturales de la Fundación Integramenet: un acercamiento al contexto sociocultural de la enseñanza de catalán y castellano a los inmigrantes de Santa Coloma de Gramenet

Hermes Iván Díaz Cenicerros

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Universitat de Barcelona

Facultat de Formació del Professorat

PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

**Creencias de profesores voluntarios y alumnos en las
aulas multiculturales de la Fundación Integramenet:
un acercamiento al contexto sociocultural de la
enseñanza de catalán y castellano a los inmigrantes
de Santa Coloma de Gramenet**

Doctorando: Hermes Iván Díaz Ceniceros

Directora: Dra. Carolina Forns Bernhardt

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

Septiembre de 2014

ÍNDICE

Agradecimientos	7
1. Introducción	9
1.1 Justificación e interés	10
2. Estado de la cuestión	13
2.1 Sistemas de creencias en el aula	15
2.2 Redes migratorias en el salón de clases	21
2.3 Nacionalismo, lengua e inmigrantes	25
2.4 En búsqueda de una pedagogía multicultural	29
3. Objetivos y preguntas de investigación.....	39
3.1 Objetivo general	39
3.2 Preguntas de investigación	40
4. Metodología	43
4.1 La metodología etnográfica	44
4.2 Los diarios de clases	46
4.3 Las observaciones de clase	47
4.4 La encuesta	50
5. Presentación de los datos.....	55
5.1 Presentación de los datos obtenidos de los profesores	55
5.1.1 Presentación de los datos obtenidos a través de las encuestas etnográficas	56
5.1.1.1 Profesores de catalán	57
5.1.1.2 Profesores de castellano	61
5.1.2 Presentación de los datos obtenidos a través de los diarios de clases	62
5.1.2.1 Profesores de catalán.....	63
5.1.2.2 Profesores de castellano.....	69
5.2 Presentación de los datos obtenidos del alumnado.....	78
5.2.1 Presentación de los datos obtenidos a través de las encuestas	79
5.2.1.1 Alumnos de las clases de castellano	79
5.2.1.2 Alumnos de las clases de catalán	90
5.2.1.3 Comparación de los datos de las encuestas entre los grupos de castellano y catalán	96

5.2.2	Presentación de los datos obtenidos a través de las entrevistas	102
5.3	Presentación de los datos obtenidos en las observaciones de clases	108
5.3.1	Primeras observaciones	109
5.3.2	Segundas observaciones.....	117
6.	Análisis de los datos.....	127
6.1	Análisis de los datos obtenidos de los profesores	127
6.1.1	Análisis de las entrevistas a Clara	129
6.1.2	Análisis de las entrevistas a Mercè	140
6.1.3	Análisis de las entrevistas a Rosa	146
6.1.4	Análisis de las entrevistas a Montse	153
6.1.5	Análisis de las entrevistas a Josefa	158
6.2	Análisis de los datos obtenidos de los estudiantes.....	164
6.2.1	Análisis de la entrevista a Arjun y Gibreel	165
6.2.2	Análisis de la entrevista a Alí y Mohamed	173
6.2.3	Análisis de la entrevista a Chamcha	178
6.2.4	Análisis de la entrevista a Naipul	185
7.	Triangulación de los datos	191
7.1	Datos cualitativos de las profesoras de catalán	192
7.1.1	Datos cualitativos de Clara y Mercè	192
7.1.2	Datos cualitativos de Rosa	194
7.1.3	Datos cualitativos de Montse	196
7.1.4	Triangulación de los datos cualitativos de los profesores de catalán ..	198
7.2	Datos cualitativos de los profesores de castellano	200
7.2.1	Datos cualitativos de Josefa	200
7.2.2	Triangulación de los datos cualitativos de los profesores de castellano	202
7.3	Comparación entre los datos cualitativos obtenidos de los profesores de catalán y los de los profesores de castellano	204
7.4	Datos de los estudiantes	207
7.4.1	Comparación entre los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas a estudiantes	207
7.4.2	Triangulación de los datos cualitativos y los datos cuantitativos de los estudiantes	212

7.5 Triangulación de los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas con los de las observaciones de clases	213
7.5.1 Comparación de los datos de las clases de catalán	214
7.5.1.1 Clases de Mercè y Clara	215
7.5.1.2 Clases de Montse y Rosa	219
7.5.2 Comparación de los datos de las clases de castellano	224
7.5.2.1 Datos obtenidos a través de las encuestas	224
7.5.2.2 Triangulación de los datos obtenidos en las encuestas con los de las observaciones de clase de Josefa	225
7.5.3 Comparación de los datos cuantitativos de las clases de catalán y castellano	227
8. Discusión	235
8.1 La metodología que usamos	236
8.2 Clasificaciones de las condiciones del inmigrante y perspectiva de los profesores frente al fenómeno migratorio	238
8.3 La <i>angustia de lo vulnerable</i>	242
8.4 La construcción de identidades multiculturales de profesores y estudiantes en la Fundación Integramenet	245
8.5 Triangular con datos tan diversos	248
9. Conclusiones y comentarios finales	251
9.1 ¿Cómo entienden el nacionalismo en su relación con la lengua y cómo los motiva a ser profesores voluntarios?	252
9.2 ¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	255
9.3 ¿Qué conocimientos tienen sobre las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus alumnos y cómo valoran estas circunstancias?	258
9.4 ¿Cómo ven los estudiantes la realidad de lenguas en contacto que se da en Barcelona entre el catalán y el castellano?	260
9.5 ¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	262
9.6 ¿Cómo se ven en Barcelona manteniendo su cultura y religión de acuerdo a las condiciones socio-económicas que viven como inmigrantes?	265

9.7 ¿Cómo se entiende la multiculturalidad en las aulas de la Fundación Integramenet y cómo se da el encuentro de los distintos sistemas de creencias de los alumnos y el profesorado de acuerdo a cómo se entiende la multiculturalidad?	266
9.8 Consideraciones finales	269
10. Bibliografía	273
11. Anexos	283

AGRADECIMIENTOS

Una tesis doctoral es un logro que aparenta ser individual porque sólo aparece un nombre como autor, sin embargo un tesista no es una isla. Un náufrago tal vez, pero una isla definitivamente no. Necesita de la guía del director de tesis, en mi caso la Dra. Carolina Forns, quien con paciencia y disponibilidad fue compañera y asesora comprensiva de todos los vaivenes que tuvo mi travesía. Entre las complicaciones que tuvimos apareció una mudanza trasatlántica, unos famosos recortes, y por qué no decirlo dos escenarios socio-económicos poco saludables para escribir una tesis, tanto en México como en España. También agradezco al Dr. Joan Perera, quien no sólo fue el tutor de esta tesis, sino también como coordinador del programa me dio todas las facilidades para que a pesar de esos recortes, este náufrago tesista haya llegado al puerto de la tesis.

Debido al tipo de investigación que realicé, en el cual eché mano de la etnografía, agradecer a mis informantes es más que una obligación, es una necesidad. Los informantes fueron los que se abrieron al náufrago teista, son los recursos naturales de la isla donde anduve y a quienes les debo haber sobrevivido. Sin ellos no estaría escribiendo estas líneas. A toda la comunidad de la parroquia de Sant Jaume de Santa Coloma de Gramenet, a la Fundación Integramenet, a sus profesores, administradores y estudiantes, gracias por su generosidad y confianza. Muy en especial a Eulalia, Thelma, Rosa, Montse, Mercè, Clara, Josefa, Alí, Mohamed, Chamcha, Rizwan, Naipul, Arjun y Gibreel.

Mientras uno es inmigrante o estudiante foráneo, sin darse cuenta se va haciendo de una familia urbana. En mi caso mi familia narniana fue el puente entre México y Cataluña, tanto cuando estaba en Barcelona como cuando estaba en Hermosillo. A ellos,

muchas gracias por haberme acompañado y haberme dado ánimos en la desesperanza de las tormentas a las cuales un tesista se tiene que enfrentar siendo de un país hundido en una guerra, que estudia en una universidad de un país hundido en una crisis. Aquí quiero especialmente agradecer a Lolita Bosch y a Christian Obregón, quien fungió de fiel emisario en todo el trámite de la tesis.

Una tesis, como cualquier empresa de ultramar, necesita de mecenas. Esta no fue la excepción. Gracias a la AECID comencé este proyecto, y gracias a los recortes por poco creo que no llegaba a puerto. Así que Rajoy, si te estoy escribiendo a ti, gracias por los recortes, que la porra te salude y recuerda que hay un 15-M y una generación de Indignados que nunca dejaremos de recordártela.

Ya a mi regreso a Hermosillo, cuando no veía cómo volver a armar una embarcación para seguir, conocí a Alejandro Rodríguez Zapata, amigo y casi mecenas, que con su apoyo me permitió volver a salir a flote para seguir en la recta final.

Por último dejo el agradecimiento más importante, que es a mi madre, Rosalina Ceniceros Sánchez, quien además de darme la vida, lo que es obvio, hizo algo que no es tan obvio en una ciudad que en el 2009 se hizo famosa por quemar a 49 bebés en una estancia infantil por una negligencia estructural. Mientras la Universidad de Sonora se hundía en la corrupción, el nepotismo y la negligencia y el país en la violencia que producen los vacíos de poder que deja la corrupción, mi madre invirtió parte de su jubilación en mí, teniendo muy en cuenta el eslogan de la Universidad de Sonora: “El Saber de mis hijos hará mi grandeza”. Madre, quiero que sepas que tú sí le das sentido a esa frase y que a mí no me dejas de otra que citar a Rubén de Calle 13 que canta: “Quien no quiere a su madre no quiere a su patria.”

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el último conteo oficial del INEGI¹ en el 2010, en México se hablan más de 65 lenguas indígenas, cuando históricamente se tienen registradas 72 lenguas de los pueblos originarios. Las seis de las siete lenguas que se han extinguido en México, lo han hecho en el siglo XX, teniendo así una historia en la cual la población mestiza y castellano hablante han minimizado la diversidad lingüística de México. Revertir el proceso de minimización de las lenguas indígenas es un proceso que a los mexicanos nos cuesta trabajo abordar porque cuestiona nuestra idiosincrasia y refleja aspectos poco desagradables de nuestra identidad nacional, como lo es el racismo y el centralismo. Por este motivo, cuando nos acercamos a la experiencia del rescate lingüístico del catalán, lo hacemos con el propósito de conocer cómo se da el contacto de sistemas de creencias entre profesores y estudiantes inmigrantes. Sabemos que los dos contextos son muy diferentes, pero creemos que la experiencia del rescate lingüístico del catalán y sus retos actuales con las olas de inmigrantes, son de un gran valor para entender cómo son los encuentros de sistemas de creencias cuando se enseña una lengua en contexto multiculturales donde existen o ha existido la minimización de una lengua o cultura.

En la actualidad la educación de lenguas, como la educación en general, se enfrentan al reto de acoger en las aulas una diversidad lingüística y de culturas que en los modelos educativos de la modernidad no se tenían contemplados. La forma en la cual las sociedades han asumido este reto varía dependiendo de las condiciones particulares de cada sociedad. En el caso de Cataluña, el rescate lingüístico del catalán, así como la

¹ Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía los datos de este órgano gubernamental sobre las lenguas indígenas pueden encontrarse en línea en la siguiente liga:
<http://cuentame.inegi.org.mx/impresion/poblacion/lindigena.asp>

situación de contacto de lenguas con el castellano y el entorno plurilingüe, determinan las creencias de cómo se debe hacer frente a la multiculturalidad de las aulas. La investigación que aquí se presenta nos permite acercarnos a aulas multiculturales donde se enseñan catalán y castellano a inmigrantes adultos. Creemos que desde una perspectiva extranjera, podemos aportar, en la descripción de cómo se da el contacto de sistemas e creencias en aulas multiculturales y plurilingües, enfoques capaces de señalar nuevas aristas de la realidad plurilingüe y multicultural en la que se enseñan tanto el catalán como el castellano. Así pues, nos acercamos a un modelo de rescate lingüístico que ha sido reconocido en la Unión Europea y vemos los nuevos retos a los que se enfrenta, los cuales también aparecen, con sus propias particularidades, en otras latitudes.

1.1 Justificación e interés

Este trabajo de investigación mixta usa herramientas de recogida de datos etnográficos, así como de datos cuantitativos, para describir cómo se da el contacto de los sistemas de creencias en las aulas de la Fundació Integramenet. Las clases que observamos se dan a una población de inmigrantes en Santa Coloma de Gramenet con la ayuda de profesores voluntarios que en su mayoría son personas jubiladas o monjas. Para conocer un poco cómo es el panorama poblacional al cual se dirigen estas clases conviene ver algunas estadísticas.

Según el empadronamiento de Cataluña los inmigrantes registrados en 1998 eran 121,361 y representaban un 1,87% de la población; para el 2007 este grupo poblacional aumento a 972.507, llegando a ser el 13,49% de la población. De acuerdo a los datos recolectados en el anuario del estado de la migración en Cataluña del 2007, en Santa

Coloma de Gramenet la población de inmigrantes en el 2005 equivale al 14,19% y son un total de 16.769. Los inmigrantes extracomunitarios eran 16.266, mientras que los que provenían de algún país de la Unión Europea sólo fueron 503. De los extracomunitarios, 5.176 son de América Latina, lo que equivale a un 30,87% del total de la población extranjera. El resto de la población extracomunitaria proviene de Asia, Europa del este, África del norte y del resto de África, para ser 11.090 individuos, lo que es un 66,13% del total de extranjeros. Entre las nacionalidades más sobresalientes que no son de América Latina están Marruecos con 3.729 equivalente a 22,24% de la población extranjera, Bangladesh con 769 que es un 4,75%, Pakistán con 965 que es igual a 5,75% y China con 3.362 que es 20,05% de la población de extranjeros.

Estos datos dan una idea de la población que necesita aprender las lenguas de la población que los acoge. En el caso de los latinoamericanos la dificultad es casi mínima debido a que se pueden manejar perfectamente en el castellano mientras aprenden el catalán de manera paulatina, en cambio los de otras regiones se enfrentan a un doble reto. La población que le preocupa a este trabajo es la de los inmigrantes que necesitan aprender una o las dos lenguas en Santa Coloma de Gramenet y que forman un mosaico de culturas que convergen en las aulas de catalán o castellano de la Fundación Integramenet. Este panorama multicultural trae consigo una serie de complejos fenómenos en los cuales las diferencias culturales, que por una parte pueden traer malinterpretaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, hacen necesario que no sólo se aprenda el catalán o el castellano como lengua sino que también se introduzca al alumno a una cultura que en muchos sentidos es muy diferente a la de su país de origen.

Nuestro interés por cómo se da el contacto de los sistemas de creencias de los profesores y los estudiantes en las clases de la Fundación Integramenet, tiene su origen en la hipótesis de que conociendo la forma en la cual los sistemas de creencias interactúan en estas aulas se puede colaborar en el entendimiento de las aulas multiculturales y de los fenómenos que trae consigo la inmigración en la sociedad de Santa Coloma. Por otra parte, la investigación etnográfica permitirá detectar necesidades importantes para mejorar la labor de los profesores voluntarios que trabajen con comunidades de inmigrantes. En este sentido, aunque el fin último de este trabajo no sea mejorar la formación de profesores voluntarios, debido a que ésta no existe como tal, esta investigación permitirá recoger datos que en su momento pueden servir para desarrollar un material de apoyo para los profesores voluntarios.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Debido a los temas que tocamos en este trabajo el marco teórico está conformado desde diferentes ángulos. El propósito es poder entender la complejidad del fenómeno al cual nos enfrentamos desde la mayoría de sus posibilidades y no reducirnos a una sola. Creemos que estos tipos de fenómenos socio-pedagógicos y sociolingüísticos requieren ser visto desde toda su complejidad, lo que es un reto para los investigadores, debido a que exigen diversificar los marco teóricos tomando elementos de distintas ramas del conocimiento. Para nuestros propósitos hemos conformado cuatro perspectivas o ángulos de un mismo marco teórico.

Nuestro primer ángulo corresponderá al que podríamos reconocer como pedagógico, ya que nos permitirá tener una perspectiva de las relaciones que se construyen en un salón de clases a través de la etnolingüística. Con esta perspectiva pretendemos reconocer cómo funcionan los sistemas de creencias en los profesores y los estudiantes, para identificar los efectos que estos tiene en el desarrollo de una clase vista como un evento de habla. Para lograr lo anterior, primero diferenciaremos a los sistemas de creencias de los sistemas de conocimiento según Pajares (1992), y seguiremos insertando estos sistemas en el entorno social del salón de clases. De este modo veremos tres propuestas de cómo los sistemas de creencias se manifiestan en los salones de clases y los efectos pedagógicos que estos tienen.

La siguiente perspectiva corresponde a la teoría de las redes migratorias. Con esto nos proponemos discutir cómo los inmigrantes se han convertido, dentro de una sociedad global, en una “infraclase”, que según Bauman (2007) es un grupo de personas muy heterogénea que no termina de ser recibida por una sociedad nada hospitalaria ni

accesible para todos. De este modo nos interesamos en ver el fenómeno de la inmigración desde la perspectiva del inmigrante que busca adaptarse a una sociedad nueva, sin descuidar, por otra parte, la óptica de los nativos que se ven en la necesidad de adaptarse a la presencia de sus nuevos vecinos.

Nuestra tercera perspectiva reconoce la compleja realidad lingüística de Cataluña, en la cual tenemos que una de las lenguas de la población nativa se encuentra en un proceso de rescate lingüístico. Esta realidad lingüística, que por sí sola es compleja de entender debido a que los discursos nacionalistas, tanto catalán como español, la han tomado como campo de batalla, nos interesa debido a los efectos que tiene en cómo la población nativa acoge al inmigrante y sus lenguas. Por este motivo, en este apartado no nos interesamos por tomar bando, pero sí consideramos importante poder definir algunos aspectos de esta realidad lingüística, como el carácter cooficial y minoritario del catalán que usa un modelo de inmersión lingüística para impedir la desaparición de la lengua. Este modelo ha sido abalado y recomendado por la Unión Europea como modelo a seguir para fomentar el multilingüismo y la diversidad cultural en Europa, Casajoana (2011). Sin embargo, estamos consiente que este mismo modelo se está enfrentando a nuevos retos con la llegada de inmigrantes extracomunitarios. Para hacer frente a este reto en Cataluña se ha desarrollado el proyecto de las aulas de acogida, el cual se apoya en los trabajos de Cummins sobre multiculturalidad y plurilingüismo, así como en el modelo de educación bilingüe de Quebec, Vila, Siqué y, Roig (2006).

Por último tendremos que problematizar sobre la multiculturalidad vista, a la cual vemos como una realidad que es producto de varios factores, entre los cuales se encuentran las migraciones masivas, la globalización, el neoliberalismo como modelo económico imperante, el desarrollo de la tecnología y la necesidad de tener en contacto a

varias culturas en los centros urbanos. Esta forma de entender la realidad multicultural lleva al replanteamiento ontológico de una sociedad en la cual convergen muchas culturas. En este sentido creemos que la multiculturalidad lleva al replanteamiento epistemológico de los sujetos que están expuestos a su realidad, y por este motivo nos preocupamos por hacer una recapitulación de cómo ha evolucionado la multiculturalidad como concepto. Conocer su historia, y cómo este concepto ha sido usado a lo largo de su existencia, nos sirve para reconocer las diferentes formas en las cuales se ha interpretado la multiculturalidad. Definir este concepto nos dará la posibilidad de repensar en un sentido pedagógico el multiculturalismo.

Los tres ángulos de nuestro marco teórico tendrán un punto de convergencia, que serán los salones de clases de la Fundación Integramenet. En este punto de convergencia analizaremos los sistemas de creencias de los maestros y los estudiantes en el ecosistema de signos lingüísticos que es el salón de clases. Tomando en cuenta la realidad multicultural de estos, la cual a su vez está ligada a una serie de historias de redes migratorias y de una serie de conceptos que giran alrededor de la condición multicultural, nos proponemos dejar unos apuntes teóricos para una propuesta pedagógica multicultural en los salones de clases como los de la Fundación Integramenet, o indicar nuevas líneas de investigación para entender mejor la enseñanza de una L2 en contextos plurilingües y multiculturales como los que describimos.

2.1 Sistemas de creencias en el aula

A partir de la década de los ochenta la etnografía comenzó a ser aplicada en muchos aspectos diferentes de la vida social, uno de estos fue la educación. Hammersley y Atkinson (1983) Woods (1987) proponen que el profesor sea también un investigador

usando la etnografía como herramienta metodológica, focalizando las investigaciones a casos particulares que no sólo merecen una consideración por derecho propio, sino que también son importantes porque pueden dar origen a principios generales, susceptibles de ser aplicados en todas las áreas de la actividad social. Tomando la perspectiva etnográfica en la pedagogía nos interesamos por comprender a los seres humanos que conviven en un centro educativo, ver cómo se comportan, reconocer sus motivaciones, describir la manera en la cual se relacionan y las reglas que rigen esas conductas. De este modo se ve al centro educativo dentro de un entorno social, el cual a su vez está conformado por grupos que se diferencian por aspectos como la clase social, el sexo, el origen étnico y la edad. Por este motivo, quienes han usado la etnografía para describir a los centros educativos, se han interesado por los siguientes puntos:

- 1) Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que ellas producen.
- 2) La socialización y las carreras de los estudiantes y maestros, con énfasis en la experiencia subjetiva de sus respectivas carreras.
- 3) Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las clasificaciones de los estudiantes en grandes grupos, medianos y pequeños.
- 4) Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas.
- 5) Las actitudes, opiniones y creencias de la gente.
- 6) Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, así como en la forma en la cual se constituyen estos.

Centrándonos todavía en la parte pedagógica y social, sin entrar de lleno al multiculturalismo, encontramos que el lenguaje comunica a todos los grupos sociales que conforman un centro educativo. Por este motivo coincidimos con van Lier (2004) en sostener que cualquier centro educativo en un entorno lingüístico, está conformado por un sistema de mensajes que se relaciona con todo el sistema sensorial, las memorias e historias que sirven para construir identidades y sistemas de creencias. Retomando el enfoque de van Lier, vemos al salón de clases como un nicho ecológico donde los sistemas de creencias interactúan, interrelacionándose a través del lenguaje y de los signos que construyen en su interacción.

Con el propósito de definir a los sistemas de creencias retomamos a Pajares (1992), para así tener bien en claro las diferencias entre estos y los sistemas de conocimientos. De acuerdo a Pajares la diferencia entre estos sistemas radica en que los segundos son pensamientos de una estructura cognitiva sistemáticamente organizados y externados, mientras que las creencias son un sistema de afecciones evaluadas, valoradas y externadas con algún significado cognitivo. Es decir, los conocimientos se manifiestan en declaraciones sobre la información que se sabe de algún tema o de la realidad, mientras que las creencias son interpretaciones que manifiestan cierto grado de afección después de una evaluación y una valoración de algún tema o de la realidad. Pero la mayor diferencia entre los dos sistemas, está en que el de conocimientos necesita la aprobación de un grupo y por tanto es cambiante; mientras que las creencias son inflexibles, menos dinámicas y más determinantes en cómo el individuo organiza y define sus actos. Lo anterior implica distinguir al sistema de creencias del de conocimientos en dos puntos: su naturaleza cuestionable y su relación con la realidad. Para visualizar lo anterior nos apoyaremos en el siguiente cuadro, distinguiendo a los dos sistemas en cuatro puntos: cuestionabilidad, flexibilidad, variabilidad y límites.

Cuadro 1. Características de los sistemas de creencias y de conocimientos

Sistema de creencias	Sistema de conocimientos
<ul style="list-style-type: none">• Cuestionable por naturaleza• Inflexible• Invariable• Ilimitado	<ul style="list-style-type: none">• Incuestionable• Dinámico• Abierto a la crítica y evaluación• Limitado

El primer punto sostiene que los conocimientos son incuestionables debido a que se basan en datos evidentes de la realidad, mientras por su parte las creencias son interpretaciones personales de esta y por tanto cuestionables por su subjetividad. La flexibilidad es la capacidad de los individuos para cambiar sus conocimientos de acuerdo a su relación con la realidad. La falta de flexibilidad en los sistemas de creencias hace que estos no cambien por más que la realidad lo pida. La variabilidad alude a la disposición de un individuo para exponer a la crítica o a la evaluación su sistema de conocimientos. De modo contrario, la invariabilidad en los sistemas de creencias se traduce en la incapacidad de estos a ser expuestos a la crítica. Por último, los límites de los sistemas de creencias o de conocimientos se verán en lo razonables que estos llegan a ser. En este sentido lo ilimitado del sistema de creencias implica que este puede desafiar la lógica, mientras que por lo contrario, el sistema de conocimientos, al ser limitado, está obligado a centrarse en lo razonable.

Pajares (1992) propone un sistema de análisis para los sistemas de creencias que contempla tres aspectos: las creencias se diferencian en intensidad y poder; varían entre centrales y periféricas, de modo que mientras más central sea una creencia es más resistente al cambio. En esta propuesta la centralidad en las creencias es la capacidad de conectividad que estas tienen. En este sentido, mientras mejor conectada o comunicada esté la creencia, tendrá más importancia, por lo tanto será más intensa y poderosa debido a su centralidad en el sistema.

Una vez que reconocemos las diferencias entre los sistemas de creencias y los de conocimientos, es necesario insertarlos en el entorno social del salón de clases. Al igual que Ferreira Barcelos (2006) nosotros veremos a los sistemas de creencias como constructos sociales que nacen de experiencias y problemas. De esta autora revisaremos tres propuestas para ver cómo las creencias emergen en un entorno social.

La primera propuesta se basa en la teoría de Deweyan sobre el conflicto y la influencia. En esta nos proponen que la enseñanza y el aprendizaje son procesos continuos de reconstrucción de experiencias, en los cuales estamos constantemente interpretando la realidad. Eso implica que a medida que interpretamos la realidad usamos nuestras creencias para darle sentido a los eventos y a nuestro entorno. Desde esta teoría, las creencias se consideran una forma de pensamiento que valora y se preocupa por todo aquello que no tenemos como conocimiento seguro, pero nos parecen suficientemente confiables como para actuar aceptándolas como ciertas. Esta forma de reconocer las creencias se aprecia desde la interacción con las personas que nos rodean, y por tanto, con la creación de una identidad. Lo anterior nos permite entender a las creencias de los profesores como el producto de una constante interpretación de la realidad en el salón de clases, que no solamente la hace el profesor, también la hacen los estudiantes. Esto implica que la realidad en el aula de clases es interpretada desde distintos ángulos o sistemas de creencias, ocasionando que estos se encuentren interrelacionados.

La segunda propuesta tiene como punto de partida la idea de Dufva (2006) de analizar las creencias como producto del dialogismo. Esta propuesta retoma el término de “voice” de Bakhtin (1977), con la finalidad de nombrar todos los elementos alrededor del lenguaje en una conversación. Dentro de los cuales están los significados, las opiniones,

las actitudes, las reflexiones de la personalidad y por lo tanto las visiones del mundo. En este sentido las creencias sólo aparecen cuando son articuladas de manera verbal o a través de signos, haciendo del lenguaje el vehículo mediador de las creencias.

La última propuesta nos propone tres maneras de diferenciar los roles de las creencias en el aula:

- A) Las creencias no son discretas. Están interconectadas y estructuradas.
- B) Las creencias no son identidades estables e individuales. Están situadas en un contexto social, formado a través de específicas instancias de interacción social.
- C) Las creencias no pueden ser separadas o son separables de otros aspectos del aprendizaje o del proceso cognitivo.

Desde esta perspectiva, Woods (2006) propone relacionar a las creencias con los procesos cognitivos del aprendizaje de lenguas, así como de la interacción que se da entre los estudiantes y quienes cumplen la función del profesor.

Las tres propuestas anteriores muestran cómo los sistemas de creencias se manifiestan en el uso del lenguaje dentro del salón de clases y en el sistema de signos lingüísticos que conforman todo centro educativo. Por este motivo creemos pertinente contextualizar el análisis de los sistemas de creencias de los profesores estudiantes. Por este motivo, contextualizamos el análisis con el modelo BAK (beliefs, assumptions and knowledge) propuesto por Peter Woods (1995). El análisis contextualizado de los discursos de los profesores y los estudiantes nos lleva a reconocer al entorno educativo donde se enseña una L2 como uno social y culturalmente definido. Por esto vemos al centro educativo como un lugar de transmisión de cultura, y al salón de clases como un nicho ecológico en donde los sistemas de creencias interactúan y se construyen.

2.2 Redes migratorias en el salón de clases

Cuando nos interesamos en los sistemas de creencias de los profesores y asumimos que estos se deben analizar en el contexto del aula donde se construyen, aceptamos que están expuestos a una diversidad de culturas, lenguas, creencias religiosas y formas de entender el mundo. Por este motivo creemos, al igual que Ibarrola-Armendariz y H. Firth (2007), que debemos tomar en cuenta los efectos de la migración desde un enfoque que no se limite a hacer énfasis en las motivaciones económicas. En cambio, proponemos un enfoque que se caracterice por abarcar la mayor cantidad de factores que entran en juego, utilizando cualquier método que pueda servir para entender los fenómenos generados por la migración en la actualidad.

Achotegui (2010) relaciona la migración con el desarrollo de la especie humana, considerándola uno de los tres pilares de la evolución junto a la mutación (genética) y la selección natural. Sin embargo, es pertinente señalar que la migración en la actualidad es diferente a la que se dio otros periodos de la historia. En la actualidad existe una migración clandestina que antes no se daba como tal. De este modo encontramos que hay dos formas de emigrar, una altamente fácil por los veloces medios de transportes, otra llena de dificultades, de situaciones extremas que hacen más difícil la emigración actual.

La inmigración clandestina es una categoría de los flujos migratorios actuales, y según Bauman (2007) ha nutrido una nueva categoría social de la modernidad líquida que se caracteriza por su sociedad de consumidores. Esta población migrante no la encontramos en la taxonomía de las divisiones sociales tradicionales y para Bauman son víctimas de los “daños colaterales múltiples” del consumismo, conformando así una categoría de “infraclass”. El término clasificatorio de Bauman “evoca la imagen de un

conglomerado de personas que han sido declaradas fuera de los límites en relación con todas las clases y con la propia *jerarquía de clases*, con pocas posibilidades y ninguna necesidad de readmisión” (pág.166). En esta categorización tan amplia pueden caer desde el inmigrante que es incapaz de comunicarse y de encontrar trabajo, hasta el sin casa que ya no recibe dinero del paro. Para Achotegui el migrante se puede dividir en tres tipos dependiendo su situación migratoria: los regularizados, los semilegales y los sin papeles. Los primeros son aquellos que sin importar su origen nacional o su nivel socioeconómico, aunque por lo general provienen de países ricos o son de clases social pudientes, se encuentran en una condición de legalidad. El segundo grupo son quienes tienen papeles pero desconocen si en el futuro los tendrán. Y los sin papeles son quienes carecen de todo tipo de derechos.

Estas categorizaciones nos muestran que el colectivo inmigrante no es un grupo homogéneo del cual podemos hablar como si fuera un solo bloque. Por lo contrario, reconocemos un alto grado de heterogeneidad que nos lleva a ver las diferencias entre los inmigrantes desde diversos ángulos, entre los cuales tenemos: las diferencias nacionales o étnicas, niveles de inclusión o exclusión, niveles socioeconómicos y los motivos por los cuales se ha emigrado, así como la condición jurídico-administrativos.

Con la intención de no limitarnos solamente a reconocer inmigrantes por su país de origen y religión, nos apoyaremos en la taxonomía que hacen Actis, de Prada y Pereda (1999). Esta propuesta se centra en los motivos de la migración y propone que estos pueden ser los siguientes:

- 1) Para asegurar la subsistencia del grupo familiar.
- 2) Solteros que buscan una promoción personal.
- 3) Jóvenes con espíritu aventurero.

- 4) Mujeres que salen del país de origen por seguir al marido en su proyecto de vida.
- 5) Jóvenes de segunda generación que van a reunirse con sus familiares.

Los motivos de la migración del siglo XXI tienen características distintas a las de otros momentos históricos. Según Achotegui (2010) la migración actual se diferencia de otras en tres puntos:

- 1) Las rupturas familiares que se generan porque el migrante viaja solo. En otros momentos las migraciones se daban en familia, sin embargo, en la actualidad la migración es solitaria y las leyes cada vez hacen más difícil la reunificación familiar.
- 2) La exclusión social estructural que genera pertenecer a una “infraclass”.
- 3) La criminalización del inmigrante.

Estas condiciones pueden llevar al inmigrante a pasar por lo que Achotegui nombra como “duelo migratorio”, el cual, sin ser un trastorno mental, si es un factor de riesgo en la salud mental de los individuos que se encuentran expuestos a estresores muy altos o cuando el medio de acogida es hostil.

Para sobrellevar el “duelo migratorio” e intentar insertarse en la sociedad que los acoge, los inmigrantes emplean una serie de estrategias de adaptación que Actis, de Prada y Pereda han clasificado de la siguiente manera:

- 1) Estrategia de ocultación.
- 2) Estrategia de doble vínculo.
- 3) Estrategia de cierre comunitario.
- 4) La estrategia de inserción en la pluralidad.

Las estrategias usadas y los motivos de la migración generaran cambios en la vida de los individuos, que a su vez podemos clasificar de la siguiente manera: experiencia descendente, reproducción de nivel ocupacional aunque con mayores ingresos, ascenso relativo y cambio entre distintas formas de “inactividad” económica.

Los efectos de la inmigración no sólo generan cambios en la vida de los inmigrantes, también tienen efectos en la vida de los individuos que los acogen. En este sentido debemos hablar de fronteras entre los inmigrantes y la población nativa. Estas fronteras se ven sujetas a la lógica con la cual la población nativa hace frente al fenómeno de la inmigración. Actis, de Prada y Pereda (1999) hacen una taxonomía de las lógicas en las cuales se apoyan los españoles para hacer frente a la inmigración, estas son:

- 1) *La lógica nacionalista*. Esta no es necesariamente racista pero considera que la inmigración internacional puede traer anomalías en el orden del estado nación. Dentro de aquellos que se guían por esta lógica, están también quienes aceptan al inmigrante, siempre y cuando no pongan en peligro al país y a su economía.
- 2) *La lógica culturalista*. Esta se construye con el supuesto básico de ver a las culturas como universos cerrados y que en algunos casos hay culturas incompatibles. Bajo esta lógica se dividen tres discursos: el etnocentrismo localista, el racismo obrero y el cosmopolitismo etnocentrista.
- 3) *La lógica igualitaria*. Esta parte de la noción de que los seres humanos somos iguales independientemente de cualquier frontera. Ya en lo particular, esta lógica también tiene sus diferencias:

- A) *El universalismo individualista*. Este sostiene que el éxito o fracaso tiene su origen en los propios méritos, siempre y cuando exista igualdad de oportunidades para todos los individuos.
- B) *El igualitarismo paternalista*. Este se distingue por una actitud de solidaridad al inmigrante y por creer que pertenece al sector más marginal.
- C) *La solidaridad anticapitalista*. Esta sostiene que la globalización mantiene un sistema hegemónico por los intereses de las empresas y gobiernos del norte que impulsan un orden basado en la desigualdad a través del apoyo a conflictos entre culturas, sosteniendo gobiernos retrógrados en el sur para garantizar sus privilegios.

Las distinciones que hace la población autóctona sobre el fenómeno migratorio nos sirven para ubicar los discursos de los profesores en alguna de estas lógicas. De esta manera vemos cómo sus sistemas de creencias reaccionan ante la inmigración y por tanto ante los entornos multiculturales. Creemos que un factor no tomado en cuenta por Actis, de Prada y Pereda es el de la realidad lingüística. En el caso de Cataluña proponemos que esto se tome en cuenta, debido a que las creencias nacionalistas usadas en el discurso del rescate lingüístico del catalán juegan un papel importante en cómo se acoge al inmigrante. Por este motivo creemos que debemos definir cómo analizaremos las creencias nacionalistas cuando estas se apoyan en la conservación del catalán.

2.3 Nacionalismo, lengua e inmigrantes

En este apartado no nos proponemos discutir sobre el conflicto que hay entre los movimientos nacionalistas e independentistas catalanes y el estado español. Tampoco

pensamos hacer una contextualización histórica del conflicto debido a que estos temas deben ser tocados en otro tipo de investigación. Lo que a nosotros nos interesa es definir las relaciones que se dan entre los nacionalismos, las lenguas y los inmigrantes en territorios donde se está pasando por un proceso de rescate lingüístico o una lengua sea minimizada por otra. Zabaltza (2006) sostiene que existen dos posturas nacionalistas frente a un conflicto lingüístico, la de los nacionalismos que quieren hacer coincidir los límites lingüísticos con los políticos y la de aquellos que por lo contrario, quieren hacer coincidir los límites políticos con los lingüísticos. Estas dos formas de entender el nacionalismo basado en la lengua encuentra su explicación en la dicotomía entre un nacionalismo “étnico” o “germánico” y uno “cívico” o “jacobino”.

Para explicar las diferencias entre estas dos formas de entender el nacionalismo, Zabaltza se remonta al siglo XIX y analiza cómo se conforman el nacionalismo alemán y francés. El primero de estos se nutre del romanticismo para concebirse a través de la identificación entre lengua y territorio. Por otra parte, en Francia, después de la revolución, el nacionalismo francés apostó por una república centralista que homogeneiza su territorio lingüísticamente. Estas dos posiciones, con el tiempo, se reconocerán como visiones simplistas de la relación entre nación, lengua y territorio; ya que ni Alemania puede aplicar su tipología del nacionalismo “germánico”, así como tampoco Francia puede tener un nacionalismo totalmente “jacobino”. Sin embargo, si vemos que estos dos ideales de nacionalismo influyen en el sistema de creencias de algunos movimientos nacionalistas, a pesar de que las pruebas demuestran que son inalcanzables. Según Ruhlen (1991) el mundo sólo cuenta con 4.794 lenguas. Por lo tanto, si asumiéramos la lengua como criterio de adscripción nacional o si lleváramos el principio de las nacionalidades hasta sus últimas consecuencias, viviríamos en un planeta dividido en casi cinco mil Estados.

A menudo los nacionalismos son criticados por denotar cierto egoísmo o agresividad colectiva, así también se les ha dado un significado peyorativo al lado del término “patriota”. Sin embargo coincidimos con Zabaltza en su forma de diferenciar al patriotismo del nacionalismo, debido a que esta se basa en la posesión o no de un Estado.

Los nacionalismos con Estado propio practican dentro de su territorio la homogeneización lingüística y cultural. Los nacionalismos sin Estado propio esperan llegar a poseerlo algún día para practicar entonces la misma homogeneización lingüística y cultural. (pág.190)

Con estas dos formas de reconocer a los tipos de nacionalismo, los que poseen un Estado y los que no, vemos posiciones distintas frente al fenómeno de la inmigración. Por una parte tenemos que los países de la Unión Europea han optado por acercarse y fomentar un sentimiento de pertenencia continental, mientras que por otra parte se cierran las fronteras a la inmigración extracomunitaria. Esta situación ha hecho que los nacionalismos con Estados busquen homogenizar cultural y lingüísticamente a sus ciudadanos, tanto nativos como inmigrantes, del mismo modo que los nacionalismos sin Estado buscan preservar su cultura y lengua a través de sus partidarios y los inmigrantes en su territorio.

Actualmente las migraciones masivas, el rápido desarrollo de los medios de comunicación y de transporte, la globalización manifestada en la intervención de inversión extranjera en la vida social, política y económica de los países, han generado una serie de incertidumbres que entran en juego, violentan y crean formas de certezas sobre el “ellos” y el “nosotros”. Para Appadurai (2007), estas nuevas incertidumbres han llevado a nuevas preocupaciones en la construcción de identidades nacionales. Uno de los resultados de estas preocupaciones es la idea subyacente de la “etnia nación”, que según Appadurai

encuentra su origen en una retórica de la guerra y el sacrificio promovida por disciplinas duras que buscan la uniformidad educativa, lingüística, religiosa y cultural, con la finalidad de producir individuos nacionalmente puros. Desde esta perspectiva, encontramos que la globalización exagera las incertidumbres y produce incentivos a medida que las naciones pierden la ilusión de soberanía económica, nacional, étnica y obviamente en lo que nosotros nos interesamos: lingüística y educativamente. Estas nuevas incertidumbres generan una angustia que Appadurai califica como “angustia de lo incompleto”, y aparece cuando las “mayorías” tienden a convertirse en grupos predatorios o etnocidas por un miedo a los “números pequeños”. El miedo a los “números pequeños” aparece precisamente cuando las “minorías” les recuerdan a las “mayorías” la pequeña brecha existente entre su condición mayoritaria y la pureza a la que aspiran. Para Appadurai el miedo a los “números pequeños” por parte de las mayorías es tan sólo un síntoma del choque de dos modos de organización política a gran escala.

El choque entre sistemas de organización es el resultado de una situación generada por la globalización y el modelo económico neoliberal que han concebido un sistema internacional garantizado por unas normas, protocolos, instituciones, tratados y acuerdos que intentan garantizar una actuación de las naciones según ciertos principios, en los cuales no importan las jerarquías de poder económico y político. Este sistema, concebido de manera vertebrada, ha dejado de ser apto para sobrevivir de una manera coherente a la realidad actual. El debilitamiento de este sistema ha generado la aparición de los sistemas “celulares”, los cuales tienen la capacidad de adaptarse a las dislocaciones de los flujos de las imágenes, las ideologías, los bienes, las personas y las riquezas, tal y como sucede en un mundo de grandes migraciones. La incertidumbre provocada por este choque ha llevado a las identidades mayoritarias a sentirse vulnerables y con un proyecto de nación-étnica cuestionado. Esta situación genera que

las mayorías tiendan a convertirse en una identidad predatoria, y que por lo tanto, sientan necesaria la extinción de otras categorías para sobrevivir. Por este motivo vemos que las mayorías que caen en esa tendencia predatoria, han deformado su identidad por un contexto globalizado, histórico, económico y sociopolítico que pone en entredicho a los sistemas vertebrados.

El concepto de “angustia de lo incompleto” nos ayuda a entender el temor de muchos nacionalismos, sin importar si tienen Estado o no, frente a un mundo que se ve amenazado por las grandes migraciones masivas de este siglo. En el caso del nacionalismo catalán vemos que esta “angustia de lo incompleto” se ve acompañada de la minimización de la lengua por parte del Estado español y de un proceso de rescate lingüístico que actualmente se está viviendo. De este modo, para el nacionalismo catalán el inmigrante tiene dos rostros, por una parte aparece como una nueva amenaza ante la posibilidad de perder la lengua y por otro lado, se le puede ver como un potencial aliado en el rescate de la lengua. Estas dos perspectivas con las cuales se les ve a los inmigrantes en Cataluña, determinan la forma en la cual se entiende la multiculturalidad y se planean los proyectos educativos que se califican como multiculturales o interculturales.

2.4 En búsqueda de una pedagogía multicultural

Entender la realidad multicultural es algo más complejo que limitarnos a reconocer la coexistencia de una variedad de culturas en los centros urbanos de los países desarrollados o económicamente más poderosos. La llegada de migraciones masivas, como ha expuesto Caldwell (2010), ha transformado el panorama social, económico y cultural de Europa. Pone en entredicho los valores del laicismo, tolerancia e igualdad,

incluso para algunos, amenaza los cimientos de la cultura y la civilización europea. Entender estos cambios y los miedos que estos generan, es parte de entender cómo se construye la identidad en una nueva realidad a la cual reconocemos como multicultural. Pero también debemos conocer el origen de este término y los usos que le hemos dado en el discurso público.

Las primeras apariciones del término en el discurso político se dan a finales de la década de los sesenta y comienzos de los setenta en Australia y Canadá durante unas manifestaciones de apoyo a los inmigrantes. Los dos países necesitaban poblar sus territorios y apostaron por fomentar la multiculturalidad como una manera de poblarse. Desde esa perspectiva, y en esa primera etapa de la multiculturalidad, se motivaba al inmigrante a “integrarse” a la sociedad que lo acogía manteniendo algunos elementos étnicos de su cultura de origen. Con el tiempo la “asimilación” y la “integración” asociadas a una sociedad multicultural comenzaron a ser cuestionadas debido a que en la práctica fueron imposibles de llevar a cabo. Las diferencias en los rasgos físicos, la hostilidad presentada por el ciudadano nativo y el deseo de los inmigrantes por preservar distintivos como la lengua, la cultura y la religión, llevaron a que el término multicultural diera un nuevo giro en su significado y apareciera ahora en el vocabulario público. El nuevo uso del término aparece en la década de los noventa y es asociado a las demandas de reconocimiento cultural en el currículum de las escuelas y universidades. Con esto tenemos ya dos acepciones del término, una asociada a las sociedades multiétnicas y otra que usamos para hablar de políticas que responden a la diversidad creada en las sociedades cada vez más multiétnicas.

En la extensión del significado del multiculturalismo aparecen nuevos términos para nombrar a los grupos minoritarios. Estos términos Rattansi (2011) los considera

necesarios para atender las necesidades que emergen por la multiculturalidad de los estados modernos en las naciones occidentales. Rattansi los clasifica de la siguiente manera: *substance national minority*, que se usa para nombrar minorías nacionales como pueden ser los catalanes en España o los quebequenses en Canadá; *indigenous peoples*, usado para nombrar a las poblaciones nativas de un país que nace después de un proceso de colonización, como pueden ser los yaquis en México, los inuit en Canadá o los maori en Nueva Zelanda; por último, el término de *inmigrante* se acota para nombrar únicamente a los nuevos grupos de inmigrantes.

Consciente de las nuevas taxonomías que se han generado por las migraciones masivas, Bauman (1999) plantea que el dilema de la multiculturalidad debe ser tocado desde tres polos de poder: las identidades nacionales, éticas y religiosas. Estos tres polos crean un triángulo de poderes alrededor del concepto de cultura. Creando una diversidad de concepciones sobre ésta, que a su vez determinan las características identitarias. En este punto ya podemos diferenciar claramente dos formas de entender la multiculturalidad. Una que Kobayashi (1993) llamó “multiculturalismo de botas rojas”, y otra que Baumann (1999) denominó como “multiculturalismo de convergencia”. La primera consiste en bailes populares, festividades culturales y muestras de gastronomías típicas, expuestas de una forma en la cual, en vez de romper con las barreras culturales, sólo remarcan y fijan los límites. La otra perspectiva retoma el término matemático de “convergencia” para aludir a dos o más vectores que se encuentran en un punto desde donde siguen una misma dirección. Esto que en las matemáticas se explica a través del término “convergencia” se aplica a la dinámica de la cultura que consideraremos verdaderamente multicultural. Con esto ya no intentamos hacer a una comunidad integrarse a otra a través de la imitación, a cambio, proponemos un procesos de ajustes culturales desde varios puntos de origen pero con una sola dirección.

Actualmente, la mayoría de los estudios que tocan el tema de la multiculturalidad, reconocen al esencialismo cultural como el principal obstáculo para un debate constructivo sobre los retos de una sociedad multicultural. Este mismo esencialismo cultural promueve un discurso hegemónico que ha impedido otros debates en terrenos como la igualdad de género y la desigualdad social. Por este motivo, en la actualidad, cuando hablamos de multiculturalidad también incluimos nuevos movimientos sociales como el feminismo, los derechos LGTB, ambientalistas y los que están en contra de la desigualdad social. Con esto, el multiculturalismo de ahora, se preocupa por promover una cultura del reconocimiento, tomando como causa propia el hacer frente a la inequidad de género, clase y étnica o de raza.

Con todos los usos que se le ha dado al término es difícil hablar de una sola perspectiva de la multiculturalidad. Por este motivo hacemos una taxonomía de tipos de multiculturalidad. Kincheloe y Steinberg (1999) proponen una categorización taxonómica de las acepciones con las cuales se puede entender la multiculturalidad. Cada una de estas acepciones manifiestan una perspectiva de cómo se interpreta la realidad social en un entorno multicultural, y servirán para categorizar las diferentes perspectivas de los contextos multiculturales en los sistemas de creencias.

La primera de las categorías de multiculturalismo propuesta por Kincheloe y Steinberg (1999) es el monoculturalismo o *multiculturalismo conservador*. Este tipo de multiculturalismo tiene la característica de promover la superioridad de una cultura patriarcal occidental y constantemente se defiende de acusaciones de racismo, sexismo y prejuicio social. Sus principales estrategias de evasión son la negación, omitir las preocupaciones por las injusticias sociales y el sufrimiento de los grupos marginados, sin embargo constantemente promueve los valores familiares del conservadurismo

occidental. Las estrategias que usa este multiculturalismo hacen que su discurso se maneje en conceptos binarios de oposición como “nosotros” y “ellos”.

El *multiculturalismo liberal* es otra de las categorías que se proponen. Esta promueve la idea de que los individuos de diversos grupos raciales, clases sociales o género comparten una igualdad natural y una condición humana común dentro de los esquemas de una economía capitalista neoliberal. Sin embargo, la aparente igualdad que promueve encierra la promoción de una hegemonía cultural que está en función de una supremacía cultural ubicada en los países desarrollados desde la concepción que se tiene de desarrollo en occidente.

La tercera categoría es la del *multiculturalismo pluralista* y cuestiona a la democracia como modelo político y social. Los multiculturalistas pluralistas consideran que la democracia sólo se limita a proteger los derechos humanos, olvidando la historia y la cultura de los grupos tradicionalmente marginados. Desde esta perspectiva la diversidad se vuelve valiosa y deseable. Desgraciadamente su crítica no profundiza y se limita a promover lo exótico de las culturas que son diferentes a la hegemónica. Podríamos decir que este tipo de multiculturalismo es el que Kobayashi (1993) llamó “multiculturalismo de botas rojas”

La antípoda del monoculturalismo o multiculturalismo conservador es el *multiculturalismo esencialista de izquierda*, que como su contrario, también se maneja en una lógica maniquea de conceptos binarios. En este caso, los multiculturalistas esencialistas de izquierda, dividen todo entre cultura dominante y cultura marginada. La primera es satanizada mientras que a la segunda se le elogia ciegamente desde una serie de ideales románticos. De este modo, en su promoción de las identidades marginadas y su deseo de conservar la pureza de estas, los multiculturalistas esencialistas no permiten

la búsqueda individual de identidades auténticas que se moldeen a las condiciones sociales, étnicas y de género.

La última de las categorías de Kincheloe y Steinberg (1999) corresponde al multiculturalismo teórico. Nuestro trabajo se enmarcaba en esta visión de esta categoría de multiculturalismo, porque nos permite conocer los mecanismos de dominación a través del reconocimiento de la configuración de las relaciones humanas en los lugares de la vida cotidiana. Por otra parte, el multiculturalismo teórico no se maneja en una lógica maniquea, ni usa conceptos binarios porque busca ir más allá de las ideas conservadoras y liberales de género, clase social y raza o etnia, para promover la producción de identidades en las cuales el individuo pueda verse a sí mismo en relación con el mundo.

En el campo de la pedagogía, el multiculturalismo teórico cuestiona la existencia de un racismo institucionalizado al cual Cummins (1988) define como: “as ideologies and structures which are systematically used to legitimize unequal division of power and resources (both material and non-material) between groups which are defined on the basis of race” (pág. 131). Frente al racismo institucionalizado, Cummins propone una educación antirracista que tenga como característica informar y orientar la interculturalidad. La importancia de una educación antirracista informada radica en que el racismo institucionalizado se puede mantener de manera inconsciente o consciente. En el caso de ser inconsciente puede ser de tres formas: desinformada y orientada de manera intercultural, informada y orientada de manera conforme a un pensamiento hegemónico, o puede ser desinformada y orientada al pensamiento hegemónico.

El cambio de paradigmas que exige una educación intercultural antirracista para una realidad multicultural, plantea dos nudos conflictivos según Zajda (2009), uno de perspectiva epistemológica y otro en torno a lo ontológico. Desde lo epistemológico

podemos ver que no se ha llegado a un acuerdo de si realmente es posible una educación intercultural, o si es la clave para la resolución de muchos conflictos políticos globales, sociales y religiosos. En cuanto a lo ontológico, el conflicto viene de la necesidad de cambiar el punto de partida de la educación. Si antes se tenía el punto de partida el aprender a “ser”, ahora se plantea la pregunta de cómo se “es” a través y entre culturas. Para abordar estos conflictos tomamos un discurso post-estructural que nos permite discutir temas como el de las identidades nacionales y la ciudadanía, mediante una re-evaluación de la cultural, así como relativizando el etnocentrismo, las ideologías democráticas, totalitarias o fundamentalistas. En este sentido proponemos que se redefinan los lineamientos del término intercultural, dejando atrás la visión monocultural que esta tenía. Por esto Zajda (2009) redefine la interculturalidad como: “[...] a multilayered ideal construct, with semantic ambiguities, and refers to a contested and continuous concept concerning levels of perceptions and cross-cultural interpretations on intercultural dialogue.” (pág. 21).

En noviembre del 2003 el Council of Europe Education Ministers advirtió la persistencia en la sociedad de la xenofobia, las prácticas racistas, la violencia y la intolerancia, las cuales afectan a la educación. Esta advertencia motivó un replanteamiento de la integración de los inmigrantes, para que ésta ya no sólo hiciera referencia a una asimilación. Ahora se propone que la integración sea vista como una transformación y una preservación de las culturas involucradas, tanto de inmigrantes como de nativos en la sociedad que los hospeda. En este sentido, la nueva interpretación de la integración asume, que tanto el inmigrante como el nativo deben transformar sus culturas con el propósito de crear una nueva, en la cual se fusionen las culturas involucradas sin perder sus características, dándose así la multiculturalidad de convergencia. Este sentido de la integración genera un reto para las relaciones educador-

educando y educando-educador, en el cual es necesario crear un sistema de aprendizaje cooperativo que tome en cuenta aspectos interculturales de las competencias profesionales de los profesores. En este escenario al profesor se le exigen roles de facilitador de conocimiento, de mediador, de conciliador, así como de compañero y gestor de recursos humanos (Regnault, 2009).

Para crear un nuevo sistema de aprendizaje cooperativo, creemos necesario ver que entre el profesor nativo y el estudiante inmigrante se da una relación dialéctica en la cual, a medida que el profesor contribuye a la integración del estudiante, se ayuda a sí mismo a integrarse a la cultura que juntos están creando. Por esto proponemos la relectura de Freire (1969, 1970), con el propósito de retomar y adaptar conceptos como el del dialogismo en la “pedagogía del oprimido”, donde se propone que a través del diálogo pedagógico entre educador-educando y educando-educador, ambos se integren a su realidad tomando conciencia de ella. En nuestro caso, la base pedagógica de Freire nos ayuda a diseñar un diálogo con inmigrantes recién llegados que necesitan aprender una L2 para poder integrarse a una nueva realidad, a la cual también se deben integrar los profesores.

En las condiciones marginadas ya descritas, debemos considerar la formulación de discursos emancipadores que generan un conocimiento periférico, el cual se clasifica como marginado o subordinado. Este conocimiento permite, en este caso a los inmigrantes, estar en una posición ventajosa desde donde pueden dar sentido a su experiencia social, educativa y al mismo tiempo reconstruir su personalidad. Por otra parte, creemos que el reconocimiento del conocimiento marginado o subordinado, por parte de los profesores, ayuda a mejorar la experiencia educativa, al mismo tiempo que

beneficia al profesor a adaptarse a la nueva realidad multicultural de la cual forma parte con sus educandos.

Para los fines de esta investigación no creemos necesario continuar profundizando en cada uno de los dilemas que trae consigo la multiculturalidad en el campo pedagógico. Esto se debe a que nuestro propósito está en la descripción de las relaciones entre los sistemas de creencias de los profesores de la Fundación Integramenet y los sistemas de creencias de sus estudiantes. Más adelante retomaremos este marco teórico sobre la multiculturalidad con el fin de dar soporte al análisis de los datos recogidos en esta investigación. Por el momento definimos que nuestra concepción de la multiculturalidad se inscribe en las coordenadas del multiculturalismo teórico y en la perspectiva de Baumann de una multiculturalidad de convergencia. En cuanto a la integración, la entenderemos, como proponen Zajda y el Council of Europe Education Ministres, como una transformación de las culturas, tanto la de la población nativa como la de los inmigrantes. Estas formas de entender la realidad serán los puntos de partida desde donde analizaremos los discursos de los profesores en este trabajo.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo general

La población de inmigrantes en Santa Coloma de Gramenet ha crecido un 11,62% de 1998 a 2007, y aun con la crisis que comenzó en el 2008 el número de inmigrantes no disminuye a pesar de que el porcentaje de crecimiento ya sea menor. Estos elementos demográficos nos dan a entender que España ha dejado de ser un país de emigrados para pasar a convertirse en uno de acogida. Con esta nueva realidad se han generado necesidades sociales para facilitar la integración de los inmigrantes, pero también para que la población autóctona se acostumbre a la convivencia con ellos. Debido a esto, es indispensable que la población inmigrante aprenda a comunicarse en las lenguas de la población autóctona, entendiendo por comunicarse no sólo manejar el mismo código lingüístico para transmitirse información, sino también manejar ciertos referentes culturales que son indispensables para una buena comunicación. Enseñar castellano o catalán a una población inmigrante no es una tarea sencilla, menos si los profesores no tienen una preparación formal y hacen el trabajo de manera voluntaria.

Los profesores voluntarios de la Fundación Integramenet en su mayoría son personas autóctonas de la tercera edad, jubilados o monjas de las congregaciones de Santa Coloma de Gramenet. Tomando en cuenta las características del profesorado voluntario, suponemos que no tienen experiencia en el campo de la educación multicultural.

En esta investigación nos planteamos como objetivo general describir cómo se da el contacto de los sistemas de creencias en las aulas de la Fundación Integramenet. El panorama multicultural que caracteriza las aulas de este centro trae consigo una serie de

complejos fenómenos que tienen que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje de una L2 y a la vez con los de introducción a una cultura que en muchos sentidos es muy diferente a la de los alumnos que asisten a dichas aulas.

3.2. Preguntas de investigación

De acuerdo al contexto y a las circunstancias en las cuales se dan las clases de castellano y catalán es que nos planteamos una primera pregunta de investigación de carácter general:

¿Cómo se entiende la multiculturalidad en las aulas de la Fundación Integramenet y cómo se da el encuentro de los distintos sistemas de creencias de los alumnos y el profesorado de acuerdo a cómo se entiende la multiculturalidad?

Esta pregunta es muy amplia y por lo mismo necesitamos delimitarla con otras más concretas. Partiendo del estudio de los sistemas de creencias como una manera de entender la toma de decisiones del profesorado, creemos que la forma de responder a la pregunta principal es conociendo cómo se sitúan las ideas o los conceptos de multiculturalidad en los sistemas de creencias de los profesores voluntarios, así como también entender cómo perciben la realidad lingüística de Cataluña y la identidad nacional que se basa en la lengua del pueblo catalán. Por otra parte, también es importante saber cuáles son los conocimientos previos que los profesores tienen de las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de origen de sus alumnos y qué valorización se les da en sus sistemas de creencias. Esto lleva a que planteemos, como concreción de la pregunta general, las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo entienden los profesores voluntarios el nacionalismo, catalán o español, en su relación con la lengua y cómo los motiva a ser profesores voluntarios?
- 2) ¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?
- 3) ¿Qué conocimientos tienen sobre las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus alumnos y cómo valoran estas circunstancias?

Respondiendo a estas preguntas tendremos los elementos necesarios para saber cómo los profesores entienden la multiculturalidad en el aula.

En cuanto al estudiantado, nos preocupamos por registrar cómo ellos experimentan el ambiente multicultural de las aulas donde aprenden catalán o castellano. Para esto las preguntas de investigación se inclinan por el campo de las historias de vida. Con esto nos interesamos en saber cómo se ven a ellos mismos, a su cultura, su religión y su condición socio-económica desde su experiencia migratoria, así como la realidad de la sociedad que los acoge, poniendo especial interés en la situación de rescate lingüístico que vive el catalán. Así pues, las preguntas de investigación para atender a los estudiantes son:

- 4) ¿Cómo ven los estudiantes la realidad de lenguas en contacto que se da en Barcelona entre el catalán y el castellano?
- 5) ¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?
- 6) ¿Cómo se ven en Barcelona manteniendo su cultura y religión de acuerdo a las condiciones socio-económicas que viven como inmigrantes?

Somos conscientes de que tanto las preguntas planteadas para conocer la forma en la cual se entiende la multiculturalidad por parte del profesorado, como las que se refieren al estudiantado nos llevarán a plantearnos más preguntas a medida que la investigación siga su curso. Sin embargo creemos que estas son el punto de partida para organizar la investigación sobre cómo se da el encuentro de los sistemas de creencias de estudiantes y profesores en las aulas, sin antes tener una serie de prevaloraciones que puedan contaminar la parte etnográfica de la descripción.

4. METODOLOGÍA

Este trabajo sigue los planteamientos metodológicos de la investigación etnográfica, debido a que esta nos fue muy útil y adecuada en un primer acercamiento a la Fundación Integramenet. El éxito del primer acercamiento nos invitó a seguir usando esta metodología para recoger más datos tanto de los profesores voluntarios como de los estudiantes. Para completar los datos obtenidos de manera etnográfica, usaremos técnicas de recogida y análisis de datos de otras metodologías de investigación. El uso combinado de varias técnicas metodológicas obedece a las necesidades de esta investigación y a las condiciones en las cuales se llevó a cabo. De este modo, el método que usaremos para este trabajo es mixto, ya que nos permite ampliar el espectro de datos y así poder hacer una triangulación en el análisis de estos. Esta triangulación nos permitirá ver, de una manera amplia, un fenómeno altamente complejo como el que nos hemos planteado como objetivo general de la presente investigación: cómo se entiende la multiculturalidad y se da el encuentro de los sistemas de creencias en las aulas de la fundación, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores.

Precisando el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, en este trabajo usaremos las técnicas cualitativas para acercarnos al sistema de creencias de los profesores y los estudiantes, mediante entrevistas semiabiertas. Debido a la barrera del idioma, apoyaremos los datos de las entrevistas a los estudiantes con otros datos recogidos a través de técnicas cuantitativas. En el caso de los profesores, también incluiremos el uso de diarios de clases, así como el uso de una bitácora por parte del investigador, que también estará como profesor voluntario en de la fundación.

4.1 La metodología etnográfica

En este trabajo utilizamos las herramientas de investigación etnográfica desde el enfoque de las ciencias de la educación. Desde ese enfoque, el conjunto de técnicas para recoger y analizar datos pueden ser utilizadas tanto por los profesores como por un investigador ajeno al centro educativo. Por otro lado, seguimos a Tusón (1995) en la manera de practicar la etnografía basándonos en lo que hacen social y culturalmente las personas por medio de la comunicación lingüística, reconociendo al discurso como una práctica con características complejas. Este enfoque nos permite ver en el discurso la diversidad de modos de organización y la heterogeneidad con la cual se regula, una serie de normas, principios o máximas de carácter textual y sociocultural.

En cuanto a las entrevistas, se dividen en dos grupos, las realizadas a los profesores y las de los estudiantes. Con los profesores escogimos un ciclo escolar en el cual entrevistamos en dos ocasiones a cada profesor, una al comienzo del curso y otra al final. Con estas dos entrevistas buscamos ver cambios en la manera cómo los profesores perciben al grupo en un ciclo escolar. En cambio, con los estudiantes, las entrevistas fueron hechas al final del curso, porque se necesita ganarse la confianza de ellos para acceder a sus experiencias migratorias y como estudiantes.

Por otra parte, con los profesores también usamos los diarios de clase. Estos sirven para la preparación de las entrevistas, de este modo pretendemos que la entrevista etnográfica no sea la única herramienta de recolección de datos en toda la investigación. Por el contrario, incluimos las entrevistas en un sistema de técnicas de recogida y análisis de datos mixto. De este modo la utilización de los diarios de clases, las observaciones de clases y la bitácora que hemos llevado como parte del trabajo etnográfico, nos han

servido de apoyo para preparar cada una de las entrevistas tanto a los profesores participantes como a los estudiantes.

Siguiendo a Hammersley y Atkinson (1983), utilizamos la entrevista etnográfica semi-abierta en la cual las preguntas no están totalmente definidas de antemano, pero sí giran en torno a una serie de temas seleccionados con anterioridad. La selección de los temas y el modo en el cual se manejan, se preparan tomando en cuenta los datos de las observaciones de clases, los diarios de clases y la bitácora de la investigación.

Para el análisis de las entrevistas usamos el sistema SPEAKING (*situation, participants, ends, act sequences, key, instrumentalities, norms and genre*) de Hymes (1971). Bajo este sistema se entiende como competencia comunicativa todo lo que los hablantes necesitan saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos. Aplicando este sistema ponemos el énfasis, tanto con los profesores como con los estudiantes, en lo que dicen de manera oral y el comportamiento de estos durante las entrevistas. Para lograrlo, entendemos que el acto comunicativo es una opción tomada de un conjunto de opciones, entre las cuales la persona debe escoger cuando y cómo hablar guiándose por determinados hábitos, normas y principios de carácter sociocultural propios del grupo al que pertenece. Con esto retomamos a Tusón (1995) en su propuesta de ver a la escuela y al salón de clases como un escenario comunicativo donde se da uso de códigos comunicativos verbales y no verbales. Así pues, entendemos que el salón de clases funciona como un microcosmos donde se concentran las relaciones típicas de la sociedad de la cual se forma parte y donde hay relaciones jerárquicas y entre iguales, de poder y de solidaridad, así como íntimas y distantes.

4.2 Los diarios de clase

Al igual que Dörnyei (2007) consideramos los diarios de clase como una herramienta de recogida de datos cualitativos independiente a las de tipo etnográfico. Reconociendo así tres tipos de diarios desde la perspectiva de las entradas. En esta investigación usaremos el *diario por eventos*, con el propósito de ver a cada clase como un evento lingüístico, es decir como una unidad de estudio.

Para usar este tipo de diario como método de recogida datos, les pedimos a los profesores participantes que al final de sus clases escribieran algo acerca de ellas. Esto nos ha permitido tener un registro periódico de cómo se sienten y se ven en clase los profesores, así como de la percepción que estos tienen de sus estudiantes. Para poder recoger esa información les hemos dado las siguientes preguntas guía:

- 1) ¿Cómo observé al grupo durante la clase?
- 2) ¿Cómo me sentí durante la clase?
- 3) ¿Cómo percibí que los alumnos me percibieron durante la clase?

Estas preguntas guía permiten que los profesores generen un discurso que arroja datos cualitativos importantes para el análisis y la reflexión.

Por otra parte, también hemos llevado nuestro propio diario de clases como parte del ejercicio etnográfico, en el cual hemos registrado nuestra participación en la comunidad como profesor voluntario. Debido a que nuestra percepción en principio es distinta a la de los profesores participantes, registramos otras observaciones que no competen únicamente a las del salón de clases. Por este motivo distinguimos a este diario de los otros, porque aparte de responder a las tres preguntas guías, también hemos hecho anotaciones de otros aspectos relacionados con la investigación en general.

4.3 Las observaciones de clases

Dörnyei (2007) compara la dicotomía de los tipos de observaciones de clases entre estructuradas y sin estructura con la dicotomía entre una investigación cuantitativa y una cualitativa. En esta investigación hemos elegido usar el tipo de observación estructurada por los motivos que se detallan a continuación. En primer lugar, una observación sin estructura necesita un sistema de registro de vídeo para tener cierto grado de validez, y desafortunadamente, debido a cuestiones legales, la fundación quiso comprometerse a que las clases fueran grabadas para evitar conseguir los permisos firmados de los alumnos. El segundo motivo es que, tanto con los diarios de clases como con las entrevistas, se pueden recoger muchos datos cualitativos, y creemos que una manera de equilibrar la balanza en los tipos de datos es haciendo observaciones de clases estructuradas. Con estas, contabilizaremos ciertos aspectos significativos del comportamiento que serán triangulados con los datos cualitativos obtenidos con las técnicas ya mencionadas.

Dentro de las observaciones estructuradas se distinguen dos tipos: las que registran las veces que se da una acción, y aquellas que registran el tiempo de duración de cada una de las acciones. Nosotros diseñamos el formulario para registrar las veces que se da una acción en clase, porque el registro de éstas nos da los datos que queremos para triangular con los obtenidos de las entrevistas y los diarios de clases. Las acciones que registramos en el formulario se relacionan con la repartición del turno de habla y los ejercicios en clases, los cuales pueden ser contabilizados fácilmente en una observación de clase y al mismo tiempo pueden ser significativos para ver cómo un profesor maneja la comunicación multicultural en el grupo.

Los formularios para registrar las observaciones de clases pueden ser de dos tipos: los de baja inferencia y los de alta inferencia. Debido a que las acciones que hemos querido registrar, aunque tengan un valor significativo, no necesitan que se infieran los motivos por los cuales se dan, hemos optado por los formularios de baja inferencia. Es decir, al registrar, por ejemplo, que un profesor usa un ejercicio comunicativo, no necesitamos saber si lo ha propuesto para que los alumnos hablen entre ellos o para que hagan una práctica oral sin más. Por otra parte, disponemos de las entrevistas para obtener información necesaria cuando aparecen dudas sobre el porqué de las acciones de los profesores en las clases. De esta manera las observaciones sirven únicamente para dar una imagen general de cómo se desenvuelve el profesor durante la clase y cómo los alumnos reaccionan.

Otra de las funciones de las observaciones de clases es la de proporcionar información para la preparación de las entrevistas. Por este motivo las observaciones se llevaron a cabo antes de cada una de las entrevistas. Estas se realizaron, al igual que las entrevistas, en dos momentos distintos durante el ciclo escolar, una al principio y otra al final del curso. El propósito de esto es registrar los cambios que se dan en la manera como los profesores se desenvuelven en sus clases, de acuerdo a cómo el grupo va cambiando en su interacción, tanto entre ellos como con el profesor.

Usamos dos formularios para las observaciones: uno enfocado en contabilizar los turnos de habla, y otro para reconocer el diseño de las actividades. A continuación describimos cada uno de estos formularios (véase el modelo en el ANEXO I).

El primer formulario se enfoca en contabilizar los turnos de habla. La primera distinción que hacemos de estos es entre *interrupciones* y *participaciones*, y en ambos casos distinguimos entre las que hacen los hombres y las mujeres. Dividimos también los

turnos de habla por lenguas. Las lenguas que consideramos en las clases de castellano son el castellano, el inglés y otras; en estas clases, consideramos al inglés como una lengua franca que puede ser usada varias veces. En el caso de las clases de catalán, consideramos que la lengua franca es el castellano. En cuanto a los tipos de interrupciones y participaciones, hemos establecido las siguientes categorías:

Interrupciones	Participaciones
<ul style="list-style-type: none"> • dispersión • interrupción para esclarecer dudas entre compañeros • agresiones • compartir información cultural colaboraciones entre compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • espontáneas • provocadas por el profesor • participaciones como parte de un ejercicio

El formulario del diseño de las actividades usa la siguiente clasificación:

Diseño de actividades		
<ul style="list-style-type: none"> • trabajo en parejas por escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • producción oral en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo creativo por escrito
<ul style="list-style-type: none"> • trabajo en equipo por escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo personalizado por escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo creativo en producción oral
<ul style="list-style-type: none"> • producción oral en parejas, 	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo personalizado de producción oral 	<ul style="list-style-type: none"> • retos intelectuales

Estos dos formularios sirven como base para contabilizar los turnos de habla de los profesores y los métodos que éstos usan para manejar la interacción en el salón de clases.

4.4 La encuesta

De todas las técnicas para la recogida y análisis de datos que usamos, la encuesta es la que en sí pertenece al paradigma cuantitativo. Son dos los motivos principales por los cuales usamos esta herramienta. En primer lugar, porque los grupos de la Fundación Integramenet están conformados por personas de varias partes del mundo, de lenguas muy diferentes, y creemos que es necesario completar los datos obtenidos a través de las entrevistas con otros recursos. Además, debemos considerar que los estudiantes aun no tienen un manejo apropiado del castellano o el catalán, y esta circunstancia complica la recogida de datos con técnicas cualitativas. Sin embargo, al final del ciclo escolar, momento en el cual se aplicó la encuesta con un vocabulario sencillo y manejable para un nivel básico de comprensión, los estudiantes ya podían responder el ejercicio. Por este motivo pensamos que el diseño de la escala de Likert era el adecuado para que los alumnos contestaran de la mejor manera y con la menor ayuda posible por parte de los profesores. El segundo motivo por el cual utilizamos la encuesta, es que los datos de esta encuesta, triangulados con los de las observaciones de clases y las entrevistas, nos proporcionan un panorama más completo y amplio de cómo se da el encuentro de sistemas de creencias y se maneja la multiculturalidad en las aulas de la fundación.

La encuesta se divide en cuatro partes: 1) datos personales; 2) motivos por los cuales se estudia, ya sea castellano o catalán; 3) percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las clases, y 4) resultados que se han conseguido de las clases.

La primera parte de la encuesta, sobre **datos personales**, se subdivide en tres apartados. En el primero se anotan los datos personales convencionales como la edad, el sexo, la nacionalidad y el nivel escolar. En el segundo nos interesamos por los datos

lingüísticos, sobre el idioma que hablan, las lenguas que se usan en su país de origen y el contacto que han tenido con otras lenguas:

¿Cuál es la lengua de su país?	
¿Qué lengua usa cuando habla con su madre?	
¿Qué lengua usa cuando habla con su padre?	
¿Qué lengua usas con sus familiares?	
¿Qué lengua usa con sus hijos? Si los tiene.	
¿Qué lengua usa con su pareja? Si la tiene.	
¿Qué lengua habla con las personas de su país?	

¿Sabe leer y escribir en la lengua oficial de su país?	Sí		No	
¿Tenía contacto con el castellano/catalán en su país?	Sí		No	
¿Había tomado clases de castellano/catalán en su país?	Sí		No	
¿Tenía contacto con el inglés en su país?	Sí		No	
¿Había tomado clases de inglés en su país?	Sí		No	
¿Tenía contacto con el francés en su país?	Sí		No	
¿Había tomado clases de francés en su país?	Sí		No	
¿En su país sabía que en España también se habla catalán?	Sí		No	

El tercer apartado de los datos personales lo dedicamos a los datos socioeconómicos. Aquí nos interesamos por las condiciones laborales de los estudiantes y los motivos socioeconómicos que los impulsaron para inmigrar a España:

¿Trabaja?	Sí		No	
¿Está en España para asegurar la subsistencia de su familia?	Sí		No	
¿Está en España soltero/a para buscar una promoción laboral?	Sí		No	
¿Está en España joven buscando una aventura?	Sí		No	
¿Está en España para reunirse con su pareja?	Sí		No	
¿Está en España para reunirse con su familia?	Sí		No	
¿Su nivel de vida bajó aquí en España?	Sí		No	
¿Tiene el mismo nivel de vida pero con mejores ingresos?	Sí		No	
¿Su nivel de vida subió?	Sí		No	
¿Al igual que en su país, sigue sin trabajo?	Sí		No	

¿Cuántos familiares viven con usted?	
¿Cuánto tiempo piensa quedarse en España?	

En la segunda parte de la encuesta, sobre los **motivos por los cuales se estudia la L2**, ya sea el catalán o el castellano, usamos la escala de Likert para facilitarles a los estudiantes las respuestas. Las preguntas se enfocan en indagar sobre las necesidades que tienen los estudiantes de aprender cualquiera de las dos lenguas. Con las preguntas que planteamos queremos saber cómo las necesidades por aprender una L2 están sometidas a intereses laborales, sociales, legales o de realización personal.

¿Comprendía el castellano/catalán oral antes de estas clases?	Mucho									Nada
¿Comprendía el castellano/catalán escrito antes de estas clases?	Mucho									Nada
¿Necesita saber hablar castellano/catalán para conseguir trabajo?	Mucho									Nada
¿Necesita saber leer y escribir en castellano/catalán para conseguir trabajo?	Mucho									Nada
¿En su trabajo necesita hablar en castellano/catalán?	Mucho									Nada
¿En su trabajo necesita leer y escribir en castellano/catalán?	Mucho									Nada
¿Necesita hablar en castellano/catalán para relacionarse socialmente?	Mucho									Nada
¿Necesita leer en castellano/catalán para relacionarse socialmente?	Mucho									Nada
¿Necesita escribir en castellano/catalán para relacionarse socialmente?	Mucho									Nada
¿Necesita aprender a hablar castellano/catalán para legalizar su estancia en España?	Mucho									Nada
¿Necesita aprender a leer en castellano/catalán para legalizar su estancia en España?	Mucho									Nada
¿Necesita aprender a escribir en castellano/catalán para legalizar su estancia en España?	Mucho									Nada
¿Necesita saber hablar en castellano/catalán para mejorar su modo de vida en España?	Mucho									Nada
¿Necesita saber leer en castellano/catalán para mejorar su modo de vida en España?	Mucho									Nada
¿Necesita saber escribir en castellano/catalán para mejorar su modo de vida en España?	Mucho									Nada

La tercera parte de la encuesta se enfoca en obtener información sobre **cómo perciben los alumnos la clase**. Las preguntas se centran en saber la frecuencia con la cual aparecen ciertas actividades de aprendizaje en clase, el uso de libro o si se aprenden aspectos de la cultura española y catalana o de las culturas de sus compañeros:

¿Usan libros de texto en las clases?	Mucho									Nada
¿Usan material audiovisual en las clases?	Mucho									Nada
¿Usan el diccionario en las clases?	Mucho									Nada
¿Usan juegos didácticos para aprender en las clases?	Mucho									Nada
¿Aprenden sobre la cultura española/catalana en las clases?	Mucho									Nada
¿Aprenden sobre las otras culturas de los otros países que hablan castellano?	Mucho									Nada
¿Aprenden sobre las otras culturas de los países del resto de los compañeros?	Mucho									Nada

La última parte es la más breve y únicamente consta de tres preguntas, que tienen el propósito de indagar en **los resultados que los estudiantes sienten haber conseguido** al final de las clases. Estas preguntas se centran en las habilidades orales, escritas y sociales que deben ir desarrollando en las clases:

¿Ha mejorado su comprensión oral del castellano / catalán?	Mucho									Nada
¿Ha mejorado su comprensión escrita del castellano / catalán?	Mucho									Nada
¿Estas clases de castellano / catalán han ayudado a mejorar sus relaciones sociales?	Mucho									Nada

Por último, creemos importante mencionar que la encuesta se hizo tanto en castellano como en inglés. El uso del inglés como lengua para esta encuesta obedece a que la gran mayoría de los estudiantes manejan mejor esta lengua que el castellano o el catalán, y por lo tanto, hemos decidido tener una versión más accesible por si nos encontramos estudiantes que consideren difícil responder la versión en castellano.

5. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

La variedad de datos obtenidos en esta investigación es muy grande, debido a que la metodología mixta nos permite recoger datos cuantitativos y cualitativos, tanto de profesores como de estudiantes. Esta riqueza en la diversidad de los datos nos permite reconocer la complejidad de la realidad multicultural y plurilingüe de las aulas de la Fundación Integramenet y analizarla en profundidad, pero también nos lleva a una presentación de los datos muy compleja.

Como hemos dicho, en nuestro corpus contamos con datos cualitativos y cuantitativos que vienen de profesores y de alumnos. Por parte de los profesores, recogimos sólo datos de tipo cualitativo; en cambio de los alumnos, contamos con datos de los dos tipos. En los siguientes apartados, comenzaremos con la presentación de los datos referidos a los profesores. A continuación, seguiremos con los datos cuantitativos recogidos a través de encuestas a los estudiantes (alumnos de los profesores que participaron en la investigación), para seguir con los datos cualitativos recogidos a través de entrevistas etnográficas a seis estudiantes. Los datos de las observaciones de clases los presentaremos a lo último, ya que éstas nos dan información tanto de profesores como de estudiantes.

5.1 Presentación de los datos obtenidos de los profesores

Los datos cualitativos que recogimos en este trabajo se obtuvieron a través del diario de clase de los profesores que participaron en la investigación, así como de las entrevistas etnográficas hechas a profesores y alumnos. Para los datos de los profesores mantendremos el siguiente orden: comenzaremos con las entrevistas y seguiremos con

los diarios de clases; en ambos casos, dividiremos a los profesores entre quienes ofrecen clases de catalán y quienes las dan de castellano. En cambio, los datos recogidos de los alumnos no serán divididos en grupos según la lengua porque todos se obtuvieron a través de entrevistas a estudiantes de castellano. Esto se debe a que el investigador sólo pudo tener el contacto suficiente como para tener entrevistas etnográficas con los estudiantes de castellano por haber sido profesor de esta lengua en la fundación a lo largo de más de un año.

Por otra parte, debido a la naturaleza de los datos cualitativos, que necesitan ser expuestos con un análisis amplio, hemos decidido presentarlos en tablas representativas del sistema de creencias de los profesores y alumnos participantes. Estas tablas expondrán las preguntas de investigación y las respuestas generales que los participantes dieron a estas, analizando los discursos que manejaron durante las entrevistas. Posteriormente, en el apartado del análisis de los datos, se profundiza en cómo se trabajaron estos datos y la manera en la cual llegamos a la presentación de estos.

5.1.1 Presentación de los datos obtenidos a través de las entrevistas etnográficas

Con el propósito de tener mejor organizada la presentación de los datos hemos dividido, como ya se ha dicho, a los profesores por la lengua que imparten: un grupo de profesores de catalán y otro de castellano. Por otra parte, protegemos la identidad de los participantes, tanto de profesores como de alumnos, con el uso de pseudónimos. Con esta medida mantenemos la confidencialidad de los participantes que exige la ética científica. Los pseudónimos son los siguientes: Clara, Mercè, Rosa y Montse, para las cuatro profesoras de catalán. En cuanto a los profesores de castellano, tenemos que uno

de los participantes es también el investigador, i de esta forma nos referimos a él, mientras que a la otra profesora la llamamos Josefa.

En todos los casos, empezaremos con una descripción del profesor y expondremos bajo qué condiciones se dieron las entrevistas. Después presentaremos las tablas de las respuestas generales de los profesores. Por otra parte, el orden de presentación que seguiremos es de acuerdo a las características de las clases.

5.1.1.1 Profesores de catalán

Las primeras respuestas que vamos a considerar son las de Clara y Mercè debido a que ambas profesoras comparten un mismo grupo. Por su parte, Rosa tiene un grupo con condiciones parecidas a las del grupo de Clara y Mercè, mientras que en el caso de Montse, que es la profesora con más tiempo en la fundación, vemos a un grupo con una alta población de alumnos de nacionalidad española. Esta característica del grupo nos lleva a considerar que el análisis de su grupo y de su discurso sea tratado desde un enfoque distinto al de los otros casos, y por tanto, la dejaremos al final para así poder hacer un análisis adecuado a las condiciones que presenta.

Clara es una mujer de edad madura que trabaja en el área de informática de una empresa internacional. En el momento de la primera entrevista (en el mes de febrero de 2011) llevaba menos de un año como voluntaria; la segunda entrevista se realizó al final del curso 2010-11, en los primeros días de junio. Como ya hemos mencionado, comparte la clase con Mercè, otra profesora voluntaria con quien se reparten los días de clase a la mitad. Una clase por semana cada una.

	PREGUNTA	RESPUESTA
CLARA	¿Cómo entienden el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo los motiva a ser profesores voluntarios?	<i>Desde una visión pragmática tiene una posición nacionalista práctica, en esta se da una asociación entre territorio y cultura. En este sentido, su sentimiento de pertenencia primero es como catalana y segundo como europea.</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Asocia la multiculturalidad con la visión de una Europa pluricultural, donde se reconoce al espacio europeo como uno en el cual conviven diferentes culturas, lenguas y religiones.</i>
	¿Qué conocimientos tienen sobre las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus alumnos y cómo valoran estas circunstancias?	<i>Considera a sus estudiantes parte de una élite dentro de la población inmigrante. Esto lo argumenta con la idea de que sus estudiantes tienen un nivel cultural que les permite aprender catalán.</i>

Por su parte, Mercè, al igual que su compañera, también es una mujer madura. En el momento de la primera entrevista (febrero de 2011) llevaba dos años como profesora voluntaria. En esas fechas, Mercè trabajaba como profesora de química en el nivel de ESO. Su formación profesional fue de química, pero aun así incursionó en la traducción. La segunda entrevista, al igual que con Clara, se realizó al final del segundo semestre de 2010-11. Después de su primer año como profesora voluntaria ya no podía dar la clase de catalán sola, porque su trabajo como profesora de química le absorbía mucho tiempo. Por este motivo invitó a su compañera Clara para que le ayudara a continuar su voluntariado.

	PREGUNTA	RESPUESTA
MERCÉ	¿Cómo entienden el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo los motiva a ser profesores voluntarios?	<i>Relaciona la identidad nacional con la lengua y la cultura. Cree que el elemento identitario de la lengua esta amenazado, primero por las políticas lingüísticas de España y segundo por las migraciones masivas de una realidad globalizada.</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Ve a la multiculturalidad como una amenaza para la preservación de la cultura catalana. Considera que la puede aceptar, siempre y cuando esta no “diluya” su cultura.</i>
	¿Qué conocimientos tienen sobre las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus alumnos y cómo valoran estas circunstancias?	<i>No se interesa por saber nada de la cultura de sus alumnos y su condición de inmigrante. Sólo quiere que aprendan catalán y que se adapten a su cultura.</i>

En el curso en el que realizamos nuestras observaciones y entrevistas, Rosa se encontraba en el paro. Es una mujer mayor sin formación universitaria. No tiene una carrera profesional específica, y por lo mismo ha desempeñado una variedad de trabajos, que incluyen desde dependiente en una tienda hasta cuidar ancianos. En el momento de la primera entrevista, al inicio del segundo semestre de 2010-11, Rosa estaba a punto de cumplir un año como profesora voluntaria. La segunda entrevista se realizó, como en los casos anteriores al final del mismo curso, en el mes de junio.

	PREGUNTA	RESPUESTA
ROSA	¿Cómo entienden el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo los motiva a ser profesores voluntarios?	<i>Rosa considera que enseñar catalán es hacer patria y ve al inmigrante como un hablante potencial del catalán.</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Ve la multiculturalidad como una “feria” y una suma de riquezas. Los conflictos que reconoce aparecen cuando las distancias culturales y lingüísticas obstaculizan la enseñanza del catalán.</i>
	¿Qué conocimientos tienen sobre las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus alumnos y cómo valoran estas circunstancias?	<i>Siente pena por las circunstancias que están viviendo e intenta ponerse en el lugar de ellos.</i>

Montse, como ya mencionamos, es quien tiene más antigüedad como voluntaria. En el momento de la primera entrevista (al inicio del segundo semestre del curso 2010-11), la profesora llevaba más de cinco años dando clases. En su carrera profesional ha intercalado su carrera como profesora de catalán y traductora, con actividades de voluntariado o misiones del movimiento cristiano. Dejó de enseñar catalán a partir de que este fue regulado; desde entonces trabaja como traductora independiente y sigue enseñando como voluntaria. La segunda entrevista fue, igual que las demás profesoras, al final del curso 2010-11, en junio.

	PREGUNTA	RESPUESTA
MONTSE	¿Cómo entienden el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo los motiva a ser profesores voluntarios?	<i>El nacionalismo lo asocia a la pertenencia a un territorio, a una historia, cultura, lengua y raza, que en su caso el énfasis lo pone en la lengua.</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Considera la multiculturalidad una realidad desbordada por la globalización y el neoliberalismo. Por esto ve a las circunstancias de la multiculturalidad como un “abrir los ojos” a la desigualdad.</i>
	¿Qué conocimientos tienen sobre las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus alumnos y cómo valoran estas circunstancias?	<i>Ve a sus alumnos como voluntarios al igual que ella.</i>

5.1.1.2 Profesores de castellano

En el caso de los profesores de castellano que participan en la investigación, sólo entrevistamos a Josefa debido a que el otro profesor, el propio investigador, se limitó a participar escribiendo el diario de clase. En este sentido sólo trabajaremos con una profesora entrevistada. Su entrevista nos sirve para comparar los discursos de los profesores de catalán con el de una profesora de castellano. Por otra parte, las entrevistas a Josefa complementan los datos cualitativos obtenidos en los diarios de clase de la misma profesora y del investigador, los cuales, en su conjunto, dan una imagen del fenómeno de enseñanza y aprendizaje del castellano como L2 en la fundación.

A Josefa la entrevistamos por primera vez al comienzo del segundo semestre del curso 2010-11 y la volvimos a entrevistar al final de ese curso, en junio de 2011. Es una

mujer de la tercera edad, que de profesión ha sido profesora en colegios católicos. La práctica docente que ha ejercido en esos centros educativos la combina con su vocación religiosa como monja. Cuando fue entrevistada por primera vez llevaba un año de voluntaria en la fundación.

	PREGUNTA	RESPUESTA
JOSEFA	¿Cómo entienden el nacionalismo español en su relación con la lengua y cómo los motiva a ser profesores voluntarios?	<i>No le da mucha importancia a los nacionalismos, sin embargo los asocia con la identidad al lugar donde se nace y donde se vive, poniéndole énfasis a la cultura y a la religión.</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Manifiesta una constante ansiedad por los posibles “guetos” que puedan hacer los diferentes grupos de inmigrantes, y considera que la multiculturalidad debe evitar la conformación de grupos cerrados.</i>
	¿Qué conocimientos tienen sobre las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus alumnos y cómo valoran estas circunstancias?	<i>Considera al inmigrante como un nouvingut que debe integrarse al lugar donde llega. Por esto mismo cree que necesitan “personas de referencia” para lograr este cometido. Por otra parte, considera que se debe ser compasivo con el inmigrante, rescatando la dignidad de su persona.</i>

5.1.2 Presentación de los datos obtenidos a través de los diarios de clases

Con los diarios de clases nos encontramos con la complicación de que no todos los profesores participantes cumplieron con la tarea de llevar el diario de clases durante el ciclo escolar propuesto. Algunos de los profesores dejaron de llevar el diario a mitad del ciclo, a pesar de haber accedido a participar con el diario (se especifican estos casos en

el aparatado correspondiente). Por otra parte, el investigador también participa con un diario de clases como profesor voluntario de castellano en la fundación durante el trabajo de campo. Por este motivo en la presentación de los diarios de clases tendremos los que corresponden a las cuatro profesoras de catalán, el de la profesora de castellano y el del investigador.

Para la presentación de los datos hemos preparado unas tablas por cada diario de clase. Estas se dividen en dos columnas, una donde aparecen las fechas en las cuales se escribió sobre las clases que impartió el profesor, y otra en la cual aparecen los temas que se tocan en el diario. Estas tablas nos permiten visualizar cronológicamente los temas de preocupación de los profesores durante el tiempo que escribieron los diarios, facilitando así el análisis de los mismos.

5.1.2.1 Profesores de catalán

Como hemos mencionado anteriormente, todos los profesores accedieron a participar con los diarios, sin embargo tuvimos el caso de Clara que nunca se dio el tiempo para escribir algo después de sus clases. Por este motivo únicamente presentamos los diarios de Mercè, Rosa y Montse. A continuación, siguiendo el mismo orden que usamos cuando presentamos los datos de las entrevistas, expondremos las tablas de los diarios de las tres profesoras.

El diario de Mercè comienza el ocho de noviembre de 2010 y termina a mediados de mayo de 2011 y está escrito principalmente en castellano. El investigador le dio el diario en noviembre de 2010 pidiendo que este se llevara durante el semestre de febrero a junio de 2011. Sin embargo, Mercè comenzó su diario en noviembre del 2010, lo

continuó hasta el 21 de marzo, fecha en la cual dejó de escribir, para volverlo a retomar en mayo.

Tabla de Mercè

Fechas	Temas que tocan en el día
• 8/11/2010	<i>Prepara clase consultando con Clara. Le da importancia al número de alumnos. Los ve interesados y atentos.</i>
• 15/11/2010	<i>Prepara la clase acorando con Clara. La asistencia afecta cómo prepara la clase. Ve ocho alumnos positivos y participativos.</i>
• 24/11/2010	<i>Propone un tema de conversación. Reconoce un momento tenso entre dos estudiantes, uno de Pakistán y otro de Bangladesh. El conflicto según la Clara se por una conflicto lingüístico similar al que hay entre España y Pakistán.</i>
• 29/11/2010	<i>Prepara la case usando el libro, proponiendo una practica oral. Los ve interesados y participativos.</i>
• 13/12/2010	<i>Consulta con Clara, usa el libro y prepara una práctica oral. Se siente más cómoda. Los ve atentos y participativos.</i>
• 22/12/2010	<i>Consulta con Clara. Sólo fue un estudiante.</i>
• 10/01/2010	<i>Sólo asisten dos. Se sintió bien a pesar de la inasistencia.</i>
• 17/01/2010	<i>Prepara clase con unos CD's. Duda de sus alumnos y ellos le dan una gran sorpresa.</i>
• 07/02/2010	<i>Se emociona porque hay veinte estudiantes. Los vio interesados y divertidos.</i>
• 16/02/2010	<i>Da temas culturales. Le anima la asistencia. Los ve participativos e interesados.</i>
• 21/02/2010	<i>Prepara una clase con el libro. Se manifestó animada y con anhelos de hacer hablar a sus estudiantes. Otra vez hay inasistencia.</i>
• 28/02/2010	<i>Sigue el tema que dejó Clara. Se preocupa por los que están retrasados. Los ve interesados.</i>

<ul style="list-style-type: none"> • 9/03/2010 	<i>(Escribe en Catalán.) Sustituye a Clara. Se siente bien a pesar de que no preparo la clase.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 14/03/2010 	<i>Se guía del libro. Preocupada por cómo se entiende el tema.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 21/03/2010 	<i>Repasa el tema que le preocupa.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 16/05/2010 	<i>Consulta a Clara para preparar la clase.</i>

El diario de Rosa está escrito en catalán. Comienza el 7 de febrero y termina el 17 de junio de 2011. Dos veces por semana Rosa escribe en su diario y no deja de hacerlo durante todo el periodo establecido. La profesora únicamente interrumpe su diario de clases en la Semana Santa por las vacaciones de esas fechas.

Tabla de Rosa

Fechas	Temas que tocan en el día
<ul style="list-style-type: none"> • 07/02/2011 	<i>Reconoce que en sus grupos hay estudiantes del curso pasado. Esta atenta por las novedades. Hace la diferencia entre los estudiantes nuevos de los viejos.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 09/02/2011 	<i>Han asistido tres estudiantes. Se ha sentido tranquila. Aparece Saladin, un estudiante que considera problemático.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 14/02/2011 	<i>Prepara la clase con un tema gramatical. Se siente segura. Han asistido tres alumnos.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 16/02/2011 	<i>Prepara la clase desde el lunes. Reconoce una chica nueva. Los ha visto atentos e interesados.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 21/02/2011 	<i>Nada más van dos alumnos Aparece una chica nueva que no habla castellano.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 23/02/2011 	<i>Repitió la clase por la inasistencia de la clase anterior. Le preocupa la salud de los estudiantes para justificar la inasistencia.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 28/02/2011 	<i>La inasistencia afecta cómo prepara la clase. Se emociona porque este día no hay inasistencia.</i>

• 2/03/2011	<i>Prepara la clase para resolver las dudas de la clase anterior. Habla de que no todos sus alumnos tienen el mismo nivel. Ve a sus estudiantes interesados.</i>
• 9/03/2011	<i>Prepara una clase de producción oral. Tiene otra vez inasistencia. Se siente frustrada.</i>
• 14/03/2011	<i>Prepara la clase con el tema de la comida. Aparece un chico nuevo y se fija en el compañerismo.</i>
• 16/03/2011	<i>Prepara la clase siguiendo el tema anterior. Se decepciona porque los estudiantes no llegan a hacer frases. Los ve como reservados.</i>
• 21/03/2011	<i>Toca el tema de la primavera, la geografía y la política de inmigración. Los ve receptivos y participativos.</i>
• 23/03/2011	<i>Su prioridad es hacerlos hablar. Toca el tema de la geografía usando un mapa de Cataluña. Los ve animados.</i>
• 28/03/2011	<i>Sigue con los temas geográficos hablando de las fiestas nacionales. Reconoce la colaboración entre hindús y pakistaníes.</i>
• 30/03/2011	<i>Prepara un ejercicio complicado y un repaso de lo ya visto. Observa cómo los estudiantes se ayudan entre sí usando el inglés o el punjabi.</i>
• 04/04/2011	<i>Los alumnos le piden que replique los sonidos. Aparece el tema de la religión. Sólo asisten tres.</i>
• 06/04/2011	<i>Prepara un juego para hacerlos hablar. Aparece el problema de la inasistencia.</i>
• 11/04/2011	<i>Sólo asisten dos. Los ve atentos y pendientes de la clase.</i>
• 27/04/2011	<i>Toca temas culturales así como religiosos cuando habla de la semana Santa y Sant Jordi. Encuentra inconveniente permitir que sus alumnos lleven a sus hijos.</i>
• 2/05/2011	<i>Asisten cuatro estudiantes. Un estudiante la incomoda con preguntas.</i>
• 4/05/2011	<i>Se toma tiempo para aclarar las dudas de Saladin. Cree que la clase depende de si Saladin permanece en silencio sin llamar la atención.</i>
• 9/05/2011	<i>Aparece el tema de la política antes de la clase.</i>
• 11/05/2011	<i>Prepara una clase enfocada en la cultura catalana. Crítica la participación de Saladin.</i>

• 16/05/2011	<i>Tiene problemas con la impuntualidad de los alumnos.</i>
• 19/05/2011	<i>Los estudiantes hicieron caso al llamado de atención de la puntualidad. Saladin genera quejas.</i>
• 23/05/2011	<i>Prepara una clase enfocada en la producción oral. Aparecen temas culturales de Pakistán.</i>
• 25/05/2011	<i>Prepara una clase enfocada en la producción oral. Deja que escribir un diálogo.</i>
• 30/05/2011	<i>Sigue con la práctica oral. Manifiesta empatía con una alumna que pasa un mal momento. Se queja de Saladin.</i>
• 1/06/2011	<i>Sigue con la práctica oral. Sólo asisten dos. Compara a Saladin con otros estudiantes y lo hace para dejarlo mal.</i>
• 6/06/2011	<i>Reconoce que les hace falta mucho por aprender.</i>
• 8/06/2011	<i>Se queja por la impuntualidad. Se queja de Saladin y considera que su compañeros también.</i>
• 15/06/2011	<i>Prepara clase con el tema del cuerpo humano.</i>
• 17/06/2011	<i>Prepara clase con un material audiovisual para promover la cultura. Los ve agradecidos con ganas de volver.</i>

Monste también escribe el diario en catalán una vez por semana. La profesora comenzó a escribirlo el 29 de octubre de 2010 y lo concluyó el 27 de mayo de 2011. Las clases de esta profesora son únicamente los viernes por las tardes, y por este motivo solamente escribe en el diario una vez por semana. Durante el periodo vacacional, así como cuando por motivos de salud no puede dar clases, son los momentos en los cuales Montse deja de escribir. Por otra parte, el grupo que maneja tiene una peculiaridad que no tienen los otros grupos: está conformado por padres de familia de niños que van al refuerzo escolar de la fundación. Esto hace que el grupo de esta profesora no cambie cada semestre o se divida en niveles como los otros grupos. Así pues, el calendario de

este grupo sigue el del ciclo escolar de los hijos de los padres y, por lo tanto, este diario tiene la continuidad de todo un año escolar.

Diario de Montse

Fechas	Temas que tocan en el día
• 29/10/2010	<i>Comienza con la adivinanza. Se siente con mentalidad abierta.</i>
• 5/11/2010	<i>Los ve participativos, y le piden una "castanyada".</i>
• 12/11/2010	<i>Prepara clase con una "castanyada". Se ha sentido bien. Considera que sus estudiantes, por haberse conocido en clases, se hablen en catalán entre ellos.</i>
• 20/11/2010	<i>Usa por primera vez el libro. Se siente bien. Destaca la participación de los estudiantes usando el libro.</i>
• 3/12/2010	<i>Se ha sentido bien con la clase preparada. Ha visto a los alumnos contentos.</i>
• 10/12/2010	<i>Insiste en que le da seguridad preparar la clase. Los vio dinámicos. En sus "contenidos humanos" vio la "aceptación de las limitaciones".</i>
• 17/12/2010	<i>Su objetivo es mantener el interés. Se siente bien. Reconoce el trabajo colaborativo entre los alumnos. Observa que hay quienes no siguen el ritmo.</i>
• 14/01/2011	<i>Dividió la clase en dos, una normal y otra de convivio. Se decepciona cuando no cantan canciones de navidad.</i>
• 21/01/2011	<i>Usa unas pastillas para leer un poco en catalán. Los alumnos siguieron la lectura con interés. En los "contenidos humanos" compara las clases con una sesión de grupo.</i>
• 28/01/2011	<i>Se ha sentido bien. Los ve interesados. Observa que antes y después de clase, los estudiantes hacen grupos para comentar sobre lo que se ve en estas.</i>
• 04/02/2011	<i>Se ha sentido bien. Los ha visto motivados. Cree que sus clases sirven también en lo humano.</i>
• 11/02/2011	<i>Sigue con el método de la adivinanza. Se siente cómoda.</i>

	<p><i>Los ve interesados. En los “contenidos humanos” vieron el agradecimiento y la fortaleza.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 18/02/2011 	<p><i>Usa la adivinanza de la fortaleza. Se sintió bien en clase por ver cómo comparten los mismos valores.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 25/02/2011 	<p><i>Los vio interesados y participativos. Cuestiono a un estudiante por no usar el catalán en clases.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 4/03/2011 	<p><i>Su adivinanza ha salido rebuscada. Comienza algo insegura porque la adivinanza no funcionó.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 11/03/2011 	<p><i>Esta vez prepara la clase con notas de periódicos. Se preocupa por la dificultad de algunos en traducir.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 18/03/2011 	<p><i>Cree que no preparó bien la clase. Se ha sentido mejor que en la clase pasada.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 25/03/2011 	<p><i>Prepara la clase con una adivinanza otra vez. Se vuelve a sentir bien.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 1/04/2011 	<p><i>Autocritica su método de la adivinanza porque cree que a veces es limitado. Los nota más dispersos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 8/04/2011 	<p><i>Inicia la conversación con el tema de Gadafi y el tema la puso en una posición incómoda. La polémica se generó con los alumnos hombres.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 29/04/2011 	<p><i>Ha preparado la clase para evitar entrar en temas polémicos. Le da gusto constatar que sigue el buen ánimo. Observa que trabajar en el contenido del libro sería “inaguantable”.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 6/05/2011 	<p><i>Se siente ya cansada.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 12/05/2011 	<p><i>Usa el método de la adivinanza. Los ve atentos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 20/05/2011 	<p><i>Sigue la dinámica de la adivinanza. Observa que hay buena relación entre los estudiantes.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 27/05/2011 	<p><i>Sigue la dinámica de la adivinanza. Clausura la clase con un convivio.</i></p>

5.1.2.2 Profesores de castellano

Josefa y el investigador fueron los profesores de castellano que participaron con un diario de clases. Anteriormente mencionamos que el investigador no se limitó a escribir un diario

con las mismas preguntas que el resto de los profesores. En su caso, a parte de las preguntas que respondían los demás profesores, se hicieron anotaciones sobre la investigación que para efectos de este trabajo no presentaremos en este apartado como parte del diario del profesor investigador. Por otra parte, el investigador llevó dos diarios de clases, uno por cada uno de los ciclos en los cuales impartió clases como voluntario, de modo que presentaremos tres tablas, una de Josefa y dos del Investigador.

Josefa escribió su diario en castellano; comienza el 7 de febrero de 2011 y concluye el 8 de junio del mismo año. La profesora escribe dos veces por semana al terminar la clase y sólo deja de escribir en las vacaciones de Semana Santa.

Tabla de Josefa

Fechas	Temas que toca en el día
<ul style="list-style-type: none"> 7/02/2011 	<p><i>Conocer a los alumnos, sus orígenes y motivos de migración. Se ha sentido bien. Observa interés por parte de los alumnos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> 09/02/2011 	<p><i>El objetivo de la clase es de gramática. Se sintió bien. Observa interés y dinamismo en la participación de los alumnos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> 14/02/2011 	<p><i>El objetivo es ubicar a los alumnos en un mapa de Santa Coloma. Se sintió bien. Los vio respetuosos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> 16/02/2011 	<p><i>El objetivo es gramatical. Se sintió bien. Los vio interesados. Se preocupa de que no capten de la misma manera.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> 21/02/2011 	<p><i>El objetivo es gramatical. Los ve con mucho interés a pesar de las complicaciones. Se siente bien y un poco preocupada.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> 23/02/2011 	<p><i>El objetivo es vocabulario y lectura de comprensión Se siente bien Los ve con interés. Primer aviso de la inasistencia.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> 28/02/2011 	<p><i>El objetivo es un ejercicio de conversación. Se ha sentido bien.</i></p>

	<p><i>Han tomado una parte más activa. Aparecen 3 alumnos nuevos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 02/03/2011 	<p><i>El objetivo es gramatical. Se preocupa por los tiempos. Constata el avance de los estudiantes.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 09/02/2011 	<p><i>El objetivo es la conversación. Los estudiantes plantean cuestiones interesantes. Los ve con ganas de aprender.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 16/03/2011 	<p><i>El objetivo es gramatical. Los ve interesados.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 21/03/2011 	<p><i>El objetivo es cultural y de vocabulario. Observa avance de los alumnos. Cree que no les interesó el tema cultural.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 23/03/2011 	<p><i>El objetivo es de lectura y de producción oral. Cree que comenzaron la clase sin interés pero al final se recupero.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 28/03/2011 	<p><i>El objetivo es gramatical. Observa que hay una diferencia de nivel entre los “regulares” y los “irregulares”.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 30/03/2011 	<p><i>El objetivo es gramatical. Observa la diferencia de nivel entre “regulares” e “irregulares”.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 04/04/2011 	<p><i>El objetivo es cultural. Lamenta la falta de constancia.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 06/04/2011 	<p><i>El objetivo es de producción oral. Reconoce que no todos siguen el ritmo.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 11/04/2011 	<p><i>Resalta la participación de los estudiantes.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 13/04/2011 	<p><i>El objetivo es cultural por el día de Sant Jordi. Reconoce que los objetivos culturales les gustan a los estudiantes.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 27/04/2011 	<p><i>Continúa el objetivo cultural. Reconoce que el interés de los alumnos persiste por los temas culturales.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 02/05/2011 	<p><i>El objetivo es gramatical. Vio a los estudiantes participativos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 04/05/2011 	<p><i>El objetivo es de lectura y gramatical. Se molesta por la inasistencia.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 09/05/2011 	<p><i>El objetivo es reafirmar los temas ya vistos. Critica que los estudiantes no usen el castellano en clases. Diferencia entre “regulares” e “irregulares”.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 11/05/2011 	<p><i>Observa que entre los alumnos se hacen correcciones. El objetivo es gramatical.</i></p>

• 16/05/2011	<i>Ve a los estudiantes más confiados. Cree que los estudiantes se han adaptado a su ritmo y estilo.</i>
• 18/05/2011	<i>El objetivo es gramatical. Se ha sentido muy bien.</i>
• 23/05/2011	<i>Se manifiesta inconforme con los cambios de turno. Se molesta por la irregularidad de la asistencia.</i>
• 25/05/2011	<i>El objetivo es de vocabulario. Se preocupa por la diferencia de nivel entre los “regulares” y los “irregulares”. Puso un examen.</i>
• 30/05/2011	<i>Corrección de examen. Disminuyen los estudiantes.</i>
• 01/06/2011	<i>Ve a los estudiantes cansados.</i>
• 06/06/2011	<i>Reconoce que los estudiantes constatan su avance. Un estudiante “irregular” le da una sorpresa con sus avances.</i>
• 08/06/2011	<i>Centro la clase en los estudiantes y le gusto el resultado. Ve con buenos ojos haber puesto el examen.</i>

Los diarios del investigador fueron escritos en castellano. Uno corresponde al ciclo en el cual fue profesor durante el semestre 2010-2, que fue del 20 de septiembre de 2010 al 26 de enero de 2011. El otro corresponde al semestre 2011-1, el mismo en el cual los otros profesores llevaron sus diarios clases. La primera tabla corresponde al primer diario; en este el investigador escribe dos veces por semana al finalizar sus clases y únicamente deja de hacerlo durante el periodo vacacional de Navidad. La última entrada del diario fue el 26 de enero de 2011.

Tabla del Investigador 2010-2

Fechas	Temas que tocan en el día
• 20/09/2010	<i>Prepara una clase de presentación introduciendo aspectos de vocabulario y de gramática. Conoce al grupo. Reconoce que los estudiantes conocen el alfabeto occidental. Sintió que el tiempo pasa lentamente al principio. Cree que la relación con los estudiantes puede ser rica. Los vio</i>

	<p>receptivos. Se da cuenta que a las mujeres las lleva un miembro de su familia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 22/09/2010 	<p>Aparecen nuevos estudiantes. La repartición del espacio en el salón le parece interesante. El libro que se tiene en la fundación está pensado para ejecutivos que quieren aprender a hablar rápido. La realidad del libro es muy alejada a la de los estudiantes. Reconoce diferencias entre los estudiantes por el nivel de escolaridad y cree que está relacionado con el nivel de seguridad y de ambición.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 27/09/2010 	<p>Cree que ya se pueden ver las distancias entre quienes aprenden rápido y quienes tendrán problemas. Una chica de Nigeria quiso cambiar de nivel. Empieza a notar que entre los estudiantes se da el compañerismo. El inglés sirve para sociabilizar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 4/10/2010 	<p>El tema de los números fue bien comprendido. Hubo un sentimiento de frustración por la incapacidad de hacerlos trabajar en equipo o de dar las instrucciones. Observa que las chicas de la India son más sociables que las de Pakistán. Aparecen problemas de racismo entre los estudiantes. Sale el tema de las torres gemelas y el terrorismo de manera irónica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 6/10/2010 	<p>La clase tuvo un objetivo gramatical. Improvisa un ejercicio. No sintió perder el control de la clase con la improvisación. Ve problemas para hacerlos hablar por las diferencias que hay entre ellos. Ve que el salón esta depurándose.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 13/10/2010 	<p>Se basa en el libro. Considera que los alumnos no aprenden tan rápido como en un principio creía. Con palabras como "museo" o "teatro", se da cuenta que los estudiantes tienen referentes culturales muy diferentes. Considera necesario conocer los sistemas educativos de los países de origen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 18//10/2010 	<p>Prepara la clase sobre los verbos "ser" y "estar". Se frustra por la timidez de sus estudiantes. Usa el francés y el inglés para dar atender el tema.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 20/10/2010 	<p>Prepara clases sobre los verbos. Usa ejercicios para rellenar espacios. Los vio más despabilados y abiertos. El profesor demostró saber varias lenguas y los estudiantes le enseñaron las suyas. Los estudiantes manifestaron gusto por los temas culturales. Considera que pasar lista puede servir para aprender los nombres de los estudiantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 25/10/2010 	<p>Pasa lista para aprenderse los nombres. Haber tomado lista llevó al profesor a sentirse inseguro un momento y</p>

	<p>a que los estudiantes se sintieran más cómodos. Se preocupa por los estudiantes que no participaron y que se retrasan.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 27/10/2010 	<p>Vieron los verbos y los adjetivos posesivos. Desde que toma lista las clases son más dinámicas. Se hace expectativas por una tarea que deja.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 3/11/2010 	<p>Ven el tema de la familia. Planea el primer ejercicio de lectura. Los estudiantes actúan de manera abierta con el ejercicio del árbol familiar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 10 /11/2010 	<p>Usa la lectura como punto de partida para ver vocabulario y gramática. Observa aspectos de la pronunciación. Les cede la voz a los alumnos y se siente más a gusto. Cree que hacerlos escucharse entre ellos ayuda a que no se hagan guetos en clase. Los ve compartiendo la clase, escuchándose y creando lazos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 15/11/2010 	<p>Prepara la clase con una lectura que promueve el intercambio cultural. Se siente más cómodo cediendo la voz de los estudiantes. Reconoce cómo se nota quienes no han sido constante por la participación. Le preocupa la falta de disponibilidad de los estudiantes. Quienes se autoexcluyen lo hacen de manera individual y no tiene que ver con la lengua. Se preocupa por las motivaciones de las mujeres. Los estudiantes comparten sus visiones de Latinoamérica comparándola con los países asiáticos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 17/11/2010 	<p>La clase se enfocó en la gramática. No se frustra al ver que un tema cuesta trabajo. Reconoce la sociabilización de las mujeres y la diferencia en la forma de organizarse de los chicos que actúan en un grupo más cerrado. El humor de los estudiantes le parece integrador. Un estudiante que practica el Islam se interesa por la secularización de su religión en Europa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 22/11/2010 	<p>Intentó hacer equipos pero dejó un ejercicio individual. Observa que hacerlos trabajar en equipo es complicado y lento. La aparición de alumnos inconstantes afecta el esquema planeado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 29/11/2010 	<p>Organiza un trabajo en pareja. La lectura permitió un intercambio cultural. Ve que los estudiantes responden bien. Los estudiantes comparten que en sus países hay cadenas multinacionales y hablaron de sus dietas. Los estudiantes manifiestan curiosidad por las diferentes culturas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 1/12/2010 	<p>Cambio lo planeado para la clase porque vio que había problemas con los ejercicios. Les exigió hacer ejercicio sin ayuda. Reconoce que respondieron bien al reto planeado. Una estudiante llevó a su sobrina.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 13/12/2010 	<p><i>Ve que un grupo son los más constantes. Esta vez confrontó a los estudiantes que se han retrasado para alentarlos a poner de su parte para aprender.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 15/12/2010 	<p><i>Les pone un examen. Habla con quienes están atrasados para exponerles que no habla sus lenguas y ellos tienen que poner de su parte para aprender, también invitó al resto a que ayuden a quienes no van al corriente. Descubrió que quienes no respondían son analfabetas en sus propias lenguas. Los vio más motivados después del regaño de la clase pasado.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 20/12/2010 	<p><i>La clase la dedico para compartir aspectos culturales a través de la cocina. Propone un picapica de "Thanks giving". Le cedió la voz para que los estudiantes presentaran sus platos típicos. Los vio nerviosos. Un estudiante de Nigeria se puso en plan hostil, mientras que otro estudiante llevo material didáctico en catalán creyendo que estaba en español. Para vencer la timidez les permitió presentar en sus lenguas y después en castellano.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 30/12/2010 	<p><i>Propuso un convivio de navidad más multicultural. Fue complicado hacerlos compartir. La comida la llevaban como regalos al profesor. Tenían miedo de compartir la comida por no saber si la podían comer. Después de las vacaciones espera pocos estudiantes.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 10/01/2011 	<p><i>Sólo piensa en quienes pasaron. Ve todo monótono producto de la programación de clases.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 12/01/2011 	<p><i>Cree que ya se han conseguido las metas con el grupo.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 17/01/2011 	<p><i>Ha dejado de preocuparse por la planeación de la clase. Ya se siente muy seguro dando clases. Vio la clase dinámica y fluida.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 26/01/2011 	<p><i>Fue una clase normal y al final manifestaron que querían seguir siendo alumnos del profesor. La planeación del semestre le parece que no está bien hecha.</i></p>

El segundo diario del Investigador comienza el 7 de febrero de 2011 con un nuevo grupo de estudiantes. Nuevamente escribe dos veces por semana después de cada una de las clases que da. El diario se suspende durante las vacaciones de Semana Santa y una semana más, debido a que el investigador estuvo fuera de Barcelona.

Tabla del Investigador 2011-1

Fechas	Temas que tocan en el día
<ul style="list-style-type: none"> • 7/02/2011 	<p><i>Prepara una clase de presentación y la usa para enseñar el verbo “ser”.</i> <i>Se sintió bien con el grupo.</i> <i>Vio que hablan inglés.</i> <i>Vio un grupo más dinámico y más nivelado en educación.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 14/02/2011 	<p><i>Se sienten más atrevido con este grupo y prepara dinámicas más interactivas.</i> <i>Compara este grupo con el anterior y considera que este puede avanzar más rápido.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 16/02/2011 	<p><i>Toca temas de gramática y pronunciación.</i> <i>Siguen llegando estudiantes nuevos.</i> <i>Con los gentilicios aparecen las primeras diferencias culturales.</i> <i>Tuvo una experiencia con un estudiante que lo hizo reflexionar sobre las escenas que tiene viven los inmigrantes por no hablar castellano.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 21/02/2011 	<p><i>Se apoya en los ejercicios de libro.</i> <i>Antes y después de las clases convive con estudiantes.</i> <i>Aparece una chica de Nigeria con actitudes muy antisociales.</i> <i>Ve que este grupo trabaja mejor en equipo.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 28/02/2011 	<p><i>Prepara una clase más corta porque la fundación pidió a los estudiantes para una plática de diálogo interreligioso.</i> <i>El supuesto diálogo interreligioso le pareció doctrinario y exclusivo.</i> <i>Decidió no volver a exponer a sus estudiantes a eso.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 2/03/2011 	<p><i>Temía que no fueran los estudiantes o se manifestaran molestos, pero todo fue igual que antes.</i> <i>La chica de Nigeria incomoda con su resistencia.</i> <i>Le preocupa que les cueste trabajo las partículas interrogativas.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 8/03/2011 	<p><i>Sólo preparó un ejercicio de lectura.</i> <i>Los ve como un grupo cohesionado.</i> <i>También ve problemas con la chica de Nigeria y el resto de los estudiantes también.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 14/03/2011 	<p><i>Dedicaron la clase a ver cuando usar el verbo “ser” y “estar”.</i> <i>Una parte del grupo se manifiesta bien relajado y los compara con estudiantes de bachillerato.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 16/03/2011 	<p><i>Con el dibujo de un piso ven vocabulario.</i> <i>Se preocupa por el grupo de jóvenes de Pakistán que son muy platicadores.</i> <i>Comienza a notar que los ejercicios se les complican de manera distinta.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • 21/03/2011 	<p><i>Tienen un momento para compartir diferencias lingüísticas.</i> <i>Se molesta con el grupo de paquistaníes que platican mucho porque retrasan al grupo.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • 23/03/2011 	<p>Con una lectura vieron temas de gramática, vocabulario y cultura. Reconoció que contestan mejor las preguntas. Los chicos platicadores se comportan mejor. Se tocan temas socioeconómicos de sus países. Los chicos de Paquistán hablan de su gusto por el críquet.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 28/03/2011 	<p>Empezó con un repaso de lo último que vieron. El método que se uso fue para promover la autocorrección y el trabajo en equipo. Percibe más calmados a los platicadores. Siguen los episodios cómicos pero de carácter integrador.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 30/03/2011 	<p>Los percibió distraídos. No captaron bien el tema de los adjetivos. Los estudiantes llegaron tarde por el juego del mundial de críquet. La chica de Nigeria vuelve a dar problemas. Se volvió a sentir profesor de bachillerato.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 4/04/2011 	<p>Se vio el tema de la familia con árboles genealógicos. Sintió que los estudiantes necesitaron muchos llamados de atención.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 9/05/2011 	<p>No preparo clase. Después de las vacaciones y de un tiempo de ausencia los estudiantes lo extrañaron. Tiene la impresión de que con la profesora suplente se sentían limitados. Se cuestiona si tiene un discurso colonizador o paternalista.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 11/05/2011 	<p>Vieron el tema del tiempo, clima y momentos del día. El tema se usó como detonante para ver las diferencias geográficas. Se toco el tema de las diferencias culturales por la geografía. Tiene otra vez problemas con la chica de Nigeria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 23/05/2011 	<p>Trabaja los verbos en presente. Los chicos de Pakistán lo invitan a jugar críquet y le enseñan frases en urdu. El momento en el cual los chicos de Pakistán enseñaron sus frases se genero un ambiente de inclusión en el cual hasta participo la chica de Nigeria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 30/05/2011 	<p>Les puso la encuesta. Le da gusto la cercanía con los paquistaníes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 1/06/2011 	<p>Usa un dibujo para dar la clase dejando un trabajo en equipo. Observa que las chicas trabajan de manera callada y los chicos no.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 6/06/2011 	<p>La clase la prepara en torno a una lectura. Les preguntaron nombres en castellano para conocer más de la cultura pop. Del tema de la comida y los nombres salen temas culturales. Reflexión sobre la multiculturalidad, la desigualdad, narcotráfico y globalización.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 8/06/2011 	<p>Vieron un tema gramatical.</p>

	<i>Tuvieron un convivio por ser el último día. Tuvo que callar varias veces a un chico que andaba muy platicador.</i>
--	---

5.2 Presentación de los datos obtenidos del alumnado

El contacto que mantuvimos con los alumnos de la fundación nos permitió obtener datos mediante dos procedimientos metodológicos: a través de encuestas y por entrevistas etnográficas. En las encuestas, los datos que obtuvimos fueron cuantitativos, mientras que en las entrevistas recogimos datos cualitativos. Debido a que las entrevistas etnográficas requieren que el entrevistado tenga un alto grado de confianza en el entrevistador, solamente entrevistamos a alumnos de castellano. La confianza que conseguimos con estos estudiantes se generó en las clases de esta lengua que daba el investigador. Por este motivo, si dividimos la presentación de los datos del alumnado de acuerdo a la lengua, nos encontramos con que no tendremos datos cualitativos en una de las lenguas y por lo tanto careceremos de simetría. Sin embargo creemos que omitir las entrevistas que se hicieron es más desafortunado. Por otra parte, los temas que se tocan en la entrevista ayudan a recrear las historias de vida de los alumnos, generando unos datos útiles para conocer características generales del estudiantado, de las cuales no importe la lengua que estudian.

5.2.1 Presentación de los datos obtenidos a través de las encuestas

En el apartado dedicado a la metodología (4.4) hemos descrito la encuesta que usamos y su finalidad. Ahora nos corresponde dar a conocer cómo y cuándo fue su aplicación. Con todos los grupos, se aplicó en la última semana del curso 2011-12, durante el mes de junio. Decidimos aplicar la encuesta en ese momento porque consideramos que sólo entonces los estudiantes tendrían los conocimientos lingüísticos para responderla. Por otra parte, los estudiantes que participaron en esta tarea son los de las clases de los siguientes profesores: Mercè y Clara, de las clases de catalán, y Josefa y el investigador, de las clases de castellano. Los estudiantes de las clases de Rosa y Montse no participaron porque las profesoras tuvieron problemas de salud al finalizar el curso, justo en la semana de la aplicación de la encuesta.

5.2.1.1 Alumnos de las clases de castellano

Comenzaremos la presentación de los datos que proporciona la encuesta a los grupos de alumnos de castellano con las tablas referidas a los datos personales generales: edad, sexo, estado civil y nivel de estudios; a continuación seguirán los datos relativos a nacionalidad y usos lingüísticos, y finalizaremos con los datos sobre tiempo estimado de estancia, familiares con los que viven, conocimientos del castellano, condiciones socio-económicas y motivaciones por las cuales han inmigrado. En cuanto a los grupos, estos se reconocen de la siguiente manera: “Cas J” para nombrar al grupo de castellano de Josefa y “Cas I” para nombrar al grupo de castellano del investigador.

En la primera tabla que presentamos vemos la **edad** de los estudiantes. En esta categorizamos los grupos en cuatro: alumnos con edades entre 18 y 25 años, de 25 a 35, de 35 a 60 y de 60 o más años (no se incluye el grupo de menores de 18 años porque las clases se ofrecen únicamente a personas mayores de edad). Definimos los grupos de

edad por los niveles de responsabilidad familiar que pueden llegar a tener los estudiantes, asumiendo que un joven de entre 18 y 25 años tiene menos responsabilidades familiares que uno de entre 25 y 35 o un adulto mayor de 35 años.

Edad	Cas J	Cas I
18-25	2	5
25-35	7	3
35-60	5	3
60-más	0	0

A pesar de la diferencia en el número de alumnos de los dos grupos (14 en el de Josefa y 11 en el del investigador), se aprecia que el grupo de Josefa tiene alumnos de mayor edad que el del investigador. En el grupo de Josefa la mayoría de los estudiantes (7) tienen una edad que va de 25 a 35 años; en segundo lugar se encuentra el grupo de los que tienen una edad entre los 35 y los 60 (5 estudiantes), y por último tenemos 2 estudiantes del grupo entre 18 a 25. En cambio, en el grupo del investigador, encontramos que 5 de sus estudiantes tienen una edad que va de los 18 a los 25 años, conformando así el grupo mayoritario de este salón de clases; por su parte, las categorías de 25 a 35 y de 35 a 60 tienen 3 estudiantes cada una.

El **sexo** de los estudiantes lo categorizamos en los siguientes grupos: masculino, femenino y un apartado para quienes no contestaron esta parte de la encuesta. Incluimos este último apartado cuando, al revisar la encuesta, encontramos que hubo un caso en el que no se respondió a esta pregunta. Debido a que no podemos garantizar si la falta de respuesta se debió a un descuido o a una decisión sobre la sexualidad, decidimos incluir esta categoría.

Sexo	Cas J	Cas I
Masculino	3	7
Femenino	9	4
No contesta	1	0

Encontramos aquí otra diferencia entre los dos grupos. En la clase de Josefa vemos a 9 mujeres conformando la mayoría (frente a 3 varones y un estudiante que no contestó), mientras que en la del investigador son los varones la mayoría (7 hombres y 4 mujeres).

Con respecto al **estado civil**, nos encontramos con la dificultad de que las categorizaciones occidentales no son del todo compatibles con las que tienen los estudiantes en las culturas de sus países de origen. Por este motivo decidimos dejar la opción de “otro”, con la intención de permitir señalar esas posibilidades del estado civil que dan otras culturas.

Estado Civil	Cas J	Cas I
Casado	9	3
Soltero	5	5
Divorciado	0	0
Viudo	0	0
Otro	0	3

En la clase de Josefa vemos que los estudiantes sólo señalaron dos categorías: 9 afirmaron estar casados y 5 solteros. En la clase del investigador encontramos que la mayoría, 5 estudiantes, manifestaron estar solteros; el resto se repartió en partes iguales entre las categorías de “casados” y “otro” (3 en cada una de ellas).

La falta de coincidencia entre los sistemas escolares de los países de origen y el de España nos planteó una dificultad en el momento de abordar esta categoría. Para resolver esta cuestión, optamos por pedirles a los estudiantes que ellos mismos hicieran una equiparación y señalaran el **nivel escolar** que creen tener en un sistema occidental.

Por lo anterior consideramos importante poner una casilla de “otro”, para dar la posibilidad de señalar una falta de educación escolarizada como se entiende en los sistemas de educación occidentales.

Nivel Escolar	Cas J	Cas I
Primaria	4	1
Secundaria	2	0
Bachillerato	6	5
Universidad	1	0
Otro	0	5

En esta ocasión el grupo de Josefa presenta a 6 estudiantes con el bachillerato terminado, 4 que únicamente concluyeron la primaria, 2 con secundaria y uno sólo con estudios universitarios. Por su parte, los estudiantes del otro grupo se repartieron entre las categorías de la siguiente manera: 5 con el bachillerato terminado, otros 5 marcaron la opción “otro” y únicamente uno señaló la primaria.

Continuamos con la presentación de los datos sobre la **nacionalidad** de los estudiantes.

Nacionalidad Cas J		Nacionalidad Cas I	
Argelia	1	Filipinas	1
Ghana	2	India	2
India	1	Marruecos	1
Marruecos	3	Pakistán	7
Nigeria	4		
Pakistán	1		
Senegal	1		
Dijo que era español	1		

En la clase de Josefa, encontramos inmigrantes de Senegal, Ghana, Nigeria, India, Argelia, Marruecos, Pakistán y uno que se asumió como español. Nigeria encabeza la lista con 4 estudiantes; a estos le siguen 3 de Marruecos y 2 de Ghana, el resto de las

nacionalidades sólo tienen a uno. En la clase del investigador encontramos una notable mayoría de origen pakistaní (7 estudiantes). Las otras nacionalidades son: India (con 2 estudiantes) y Filipinas y Marruecos (con 1).

La diferencia en el número de nacionalidades no se ve reflejada en la tabla de las **lenguas de los países de origen**. Esto es así porque, conscientes de la existencia de estados plurilingües, como el hindú, dimos la posibilidad de que los encuestados asumieran como lengua de su país a su lengua materna. Por otra parte, queríamos saber cuáles son las lenguas que los estudiantes hablan, y no solamente las que se consideran oficiales en sus países de origen.

Lengua del país Cas J		Lengua del país Cas I	
Árabe	5	Árabe	1
Benin	1	Bereber	1
Inglés	5	Hindi	2
Punjabi	1	Inglés	1
Urdu	1	Tagalog	1
Wolof	1	Urdu	7

En el grupo de Josefa vemos que las lenguas del país de origen según los estudiantes son las siguientes: wolof, inglés, árabe, punjabi, benin y urdu. Las dos lenguas que más se hablan, con 5 estudiantes cada una, son el inglés y el árabe. En el grupo del investigador tenemos las siguientes lenguas: urdu, hindi, inglés, tagalog, árabe y bereber. En este grupo la mayoría, con 7 estudiantes, son hablantes del urdu.

Sabiendo que varios de los estudiantes de ambos grupos hablan dos o más lenguas, nos interesamos por saber **en qué momento usan cada una de las lenguas que saben**. Por este motivo les preguntamos por la lengua que usan cuando hablan con sus madres, sus padres, sus hijos, su pareja, el resto de sus familiares y las personas que

son de su país. Presentamos en primer lugar la tabla sobre el uso de las lenguas de los estudiantes de la clase de Josefa (grupo Cas J).

Uso de las lenguas en el ámbito familiar y social Cas J						
	con la madre	con el padre	con los hijos	con la pareja	con la familia	con la gente de su país
Ahusa o Hausa	1		2	2	1	1
Árabe	5	5	4	4	5	5
Benin	2	2	1	1	2	1
Bereber	1	1	1		1	
Castellano			2	1		
Catalán			2			
Chamber	1	1	1	1	1	
Edo			1	1	1	1
Hindi						1
Igbo	1	1	1		1	
Inglés	3	3	4	2	3	3
Punjabi	2	2	1		2	1
Urdu				1		1
Wolof	1	1	1	1	1	1
Zugu	1	1	1		1	1

En relación con el uso de las lenguas cuando se habla con **la madre**, vemos que el número de lenguas es mayor al que habíamos registrado en la tabla de la lengua del país de origen. Las cuatro lenguas nuevas que aparecen en esta tabla son: chamber, igbo, ahusa o hausa, zugu y bereber. El árabe es la lengua que encabeza la lista con 5 alumnos, sigue el inglés con 3 y después el benin y el punjabi con 2 cada una. El resto de las lenguas sólo tiene a un hablante.

En el caso de las lenguas que se usan con **el padre** encontramos que desaparece el ahusa o hausa, una de las lenguas que figuran en los usos con la madre. Al igual que en el caso de la madre, el árabe registra 5 hablantes, el inglés 3, el benin y el punjabi 2 y el resto de las lenguas únicamente uno.

En los usos lingüísticos con **los hijos** aparecen las siguientes lenguas no mencionadas anteriormente: edo, castellano y catalán. Esta es la columna en donde vemos más variedad de lenguas y una mayor repartición. El inglés y el árabe aparecen como las lenguas más usadas con 4 estudiantes; continúan el castellano, el catalán y el hausa o ahusa con 2, y del resto de las lenguas se registra únicamente uno.

En la columna referida al uso de las lenguas con **la pareja** el número de categorías vuelve a reducirse. Aquí nuevamente el árabe tiene más hablantes con 4, le siguen el inglés y el hausa o ahusa con 2, mientras que el resto queda con uno.

Con **la familia** encontramos que el árabe recupera un hablante y tiene nuevamente 5. El inglés tiene 3, el benin y el punjabi 2, mientras que el resto de las categorías registra solamente a un estudiante.

Los últimos datos se refieren a los usos de las lenguas con **los connacionales**. En este caso, nuevamente tenemos que el árabe tiene 5 hablantes, el inglés 3 y el resto de los estudiantes se reparten las otras lenguas uno en cada una.

A continuación presentamos la tabla en la que se recogen los usos lingüísticos de los alumnos de la clase del investigador (grupo Cas I).

Uso de las lenguas en el ámbito familiar y social Cas I						
	con la madre	con el padre	con los hijos	con la pareja	con la familia	con la gente de su país
Bereber	1	1	1	1	1	
Castellano				1		
Gujarati	1	1	1	1	1	1
Inglés				1		1
Punjabi	3	3	1		3	3
Tagalog	1	1		1	1	1
Urdu	5	5	3	3	7	5
No contestó			6	5		1

En relación con la lengua que usan los estudiantes con sus **madres** encontramos las siguientes categorías: urdu, punjabi, bereber, tagalog y gujarati. La mayoría de los estudiantes (5) usa el urdu cuando habla con sus madres. La segunda opción con más alumnos fue el punjabi, mientras que el resto de las lenguas tienen únicamente a uno. Estos mismos datos se repiten en el caso de la lengua usada con el **padre**.

Cuando se les pregunta por la lengua que hablan con los **hijos** muchos no contestan debido a que en su mayoría son jóvenes solteros. Por su parte los estudiantes con hijos respondieron de la siguiente manera: 3 de ellos hablan en urdu con sus hijos, 1 en bereber, 1 en punjabi y 1 en gujarati.

Con la **pareja** vemos que nuevamente aparece un porcentaje importante que no contesta por la condición de ser jóvenes y solteros. De los estudiantes que tienen pareja, 3 usan el punjabi para comunicarse; el resto hablan con ella en las siguientes lenguas: gujarati, tagalog, inglés, castellano y bereber (cada una de estas opciones únicamente registra un hablante).

En el caso familiar ya no encontramos falta de respuesta. La lengua más usada por lo estudiantes para hablar con su **familia** es el urdu, que registrò 7 hablantes. Le sigue el punjabi con 3 y el resto sólo con uno. En cambio cuando se les pregunta por la lengua que usan con las **personas de su propio país** encontramos que uno no contesta. Esta falta de respuesta viene del alumno que anteriormente había manifestado ser hablante del bereber. Esto lo resaltamos porque no sabemos si su falta de respuesta se debe a la situación que vive el pueblo bereber en Marruecos. El urdu registra 5 hablantes, le sigue el punjabi con 3, y las otras lenguas cada una se queda con uno.

Pasamos a continuación a presentar los datos referidos a las motivaciones y las condiciones en las cuales los estudiantes viven la experiencia migratoria en España. Las

preguntas de la encuesta (que debían ser repondidas con las opciones de “sí” o “no”) se enfocan en lo siguiente: saber su condición laboral, saber si estan en España para asegurar su subsistencia, saber si viajan solteros en busca de una promoción laboral o si son un joven aventurero, saber si buscan reunirse con su pareja o con su familia, así como también nos interesa saber si su nivel de vida bajó, se quedó igual pero con mejores ingresos o subió.

	Cas J		Cas I	
	Sí	No	Sí	No
Trabaja	3	11	3	8
Al igual que en su país, sigue sin trabajo	5	9	5	6
Está en España para asegurar la subsistencia de su familia	8	6	9	2
Está en España soltero/a para buscar una promoción laboral	9	5	5	6
Está en España como joven buscando una aventura	6	8	2	9
Está en España para reunirse con su pareja	6	8	4	7
Está en España para reunirse con su familia	7	7	4	7
Su nivel de vida bajó aquí en España	9	5	3	8
Tiene el mismo nivel de vida pero con mejores ingresos	5	9	2	9
Su nivel de vida subió	4	10	9	2

En cuanto a la **condición laboral** encontramos que en ambos grupos la mayoría de los alumnos manifestó que no estaba trabajando. En el caso del grupo de Josefa vemos que 11 dijeron “no” trabajar y sólo 3 que “sí”; en el grupo del investigador vemos que 8 se encuentran sin trabajo y 3 sí tienen. Los resultados son parecidos cuando preguntamos si la **situación laboral en España** es igual a la de su país de origen. En el caso de los estudiantes de Josefa encontramos 9 “no” y 5 “sí”; en el caso de los alumnos del investigador, 6 dijeron “no” y 5 “sí”.

Cuando se les pregunta si están en España para **asegurar su subsistencia** nos encontramos con un resultado dispar. En el grupo de Josefa 8 responden “sí” y “6” “no”, mientras que en el grupo del investigador la mayoría responde afirmativamente y sólo 2 dan una respuesta negativa. Cuando la pregunta es si están **solteros en busca de una promoción laboral**, en el grupo de Josefa 9 respondieron afirmativamente y 5 negativamente, mientras que en el grupo del investigador nos topamos con un resultado más equilibrado, 5 contestaron “sí” y 6 “no”. En cuanto al **espíritu aventurero**, en ambos casos encontramos una mayor respuesta negativa. Los estudiantes de Josefa respondieron “sí” en 6 ocasiones y “no” en 8; por su parte, la clase del investigador registra 2 respuestas positivas y 9 negativas. En cuanto a la **reunificación de pareja o familiar**, vemos que entre los estudiantes de Josefa 6 casos responden afirmativamente en relación con la pareja y 7 en relación con la familia, mientras que entre los estudiantes de la clase del investigador nos topamos con 4 casos afirmativos para la pareja y 4 para la familia.

Por último, en cuanto al **nivel de vida**, entre los alumnos de Josefa 9 consideran que su nivel bajó al emigrar, 5 que quedó igual y 4 aseguran que subió. Las respuestas son distintas en la clase del investigador, donde encontramos únicamente a 3 estudiantes que consideran que su nivel bajó, 2 que tienen el mismo nivel y 9 que sienten que subió.

La última de las tablas se enfoca al acercamiento de los estudiantes a las lenguas que más se hablan en occidente, así como otros conocimientos lingüísticos que consideramos importantes. La primera pregunta es sobre la alfabetización en las lenguas oficiales de su país de origen. Continuamos con el contacto que han tenido con el castellano en su país de origen. Repetimos esa misma pregunta sobre el inglés y el francés, para después averiguar si han tomado clases de estas lenguas como L2. Por

último nos interesamos por saber si tenían idea de la existencia del catalán antes de venir a Barcelona.

	Cas J		Cas I	
	Sí	No	Sí	No
Sabe leer y escribir en la lengua oficial de su país	14	0	11	0
Tenía contacto con el castellano en su país	5	9	2	9
Tenía contacto con el inglés en su país	12	2	10	1
Había tomado clases de inglés en su país	11	3	10	1
Tenía contacto con el francés en su país	10	4	10	1
Había tomado clases de francés en su país	8	6	10	1
En su país sabía que en España también se habla catalán	4	10	10	1

Sobre el **nivel de alfabetización en las lenguas oficiales de sus países de origen**, encontramos que el 100% de los dos grupos respondió de manera afirmativa. Respecto al **contacto con el castellano en sus países de origen**, vemos que en el grupo de Josefa sólo 5 respondieron afirmativamente y 9 negaron haber tenido contacto; en la clase del investigador sólo 2 estudiantes dieron un “sí” como respuesta y 9 negaron algún contacto. En el caso del **inglés** vemos que en el grupo de Josefa 12 estudiantes habían tenido contacto y 11 tomaron clase de inglés como L2; por su parte, el grupo del investigador registra 10 estudiantes que habían tenido contacto con el inglés a través de clases de esta lengua. Con el **francés**, 10 alumnos de Josefa manifestaron haber tenido contacto, y de estos, 8 llevaron clases; por parte del grupo del investigador, tenemos que 10 estudiantes tuvieron contacto y llevaron clases de esta lengua. Con respecto al **conocimiento de la existencia del catalán**, el grupo de Josefa registra sólo 4

estudiantes que sabían de la existencia de esta lengua, mientras que entre los estudiantes del investigador son 10 los que se manifiestan en este sentido.

5.2.1.2 Alumnos de las clases de catalán

En el caso de las clases de catalán sólo pudimos encuestar al grupo de Mercè y Clara (al que nos referiremos como grupo “Cat 1”). Para presentar los datos de este grupo seguiremos el mismo orden que utilizamos en el apartado anterior.

La primera tabla corresponde a la **edad** de los alumnos. Los estudiantes encuestados en el grupo de catalán son 8, y entre ellos 4 afirman tener entre 25 y 35 años, otros 3 dicen tener entre 18 y 25 años y 1 afirma que es mayor de 35 años.

Edad	Cat 1
18-25	3
25-35	4
35-60	1
60 o más	0

En cuanto al **sexo** de los encuestados, predominan los hombres (5, frente a 3 mujeres).

Sexo	Cat 1
Masculino	5
Femenino	3
No contestó	0

En las categorías del **estado civil** encontramos que los solteros y quienes no contestan son la mayoría (cada una de estas categorías registró a 3 estudiantes); los casados fueron únicamente 2..

Estado Civil	Cat 1
Casado	2
Soltero	3
Divorciado	0
Viudo	0
No contestó	3

Sobre el **nivel escolar** de los alumnos tenemos que la mayor parte ha estudiado el bachillerato (4) e incluso vemos a varios con estudios universitarios (3), mientras que únicamente 1 se ha quedado en la primaria.

Nivel Escolar	Cat 1
Primaria	1
Secundaria	0
Bachillerato	4
Universidad	3
Otro	0

Las **nacionalidades** del grupo de catalán son seis y se reparten de la siguiente manera: Ecuador, Georgia, India, Bolivia, Rusia y Marruecos. Los dos grupos nacionales con más alumnos son Ecuador y Georgia con 2 estudiantes cada uno; en el resto de las nacionalidades registraremos a un solo representante.

Nacionalidad	Cat 1
Bolivia	1
Ecuador	2
Georgia	2
India	1
Marruecos	1
Rusia	1

En cuanto a las tablas sobre **las lenguas que usan** encontramos, que a diferencia de los grupos de castellano, aquí las lenguas nacionales no superan al de las nacionalidades. Esto se debe principalmente a los estudiantes latinoamericanos que

comparten el castellano como lengua nacional. Así vemos cómo el castellano es la lengua más hablada con 3 alumnos; la segunda lengua más hablada es el georgiano con 2, mientras que el resto de las categorías se queda con un alumno.

Lengua del país	Cat 1
Árabe	1
Castellano	3
Georgiano	2
Punjabi	1
Ruso	1

Presentamos a continuación la tabla sobre los usos lingüísticos en el contexto familiar y social de los alumnos del grupo de catalán.

Uso de las lenguas en el ámbito familiar y social Cat 1						
	con la madre	con el padre	con los hijos	con la pareja	con la familia	con la gente de su país
Árabe	1	1			1	1
Armenio	2	1	1	2	2	
Castellano	3	3	4	3	3	3
Catalán			2			
Georgiano		1	1	2	2	1
Punjabi	1	1			1	1
Ruso	1	1	1	1	1	1
Otra					1	1
No contestó			1	2		

En cuanto a la lengua que los estudiantes usan con su **madre**, comparándolo con la tabla de las lenguas nacionales, vemos que desaparece el georgiano y en su lugar aparece el armenio. De inmediato reconocemos que los 2 hablantes de georgiano usan el armenio para hablar con sus madres debido a la realidad lingüística de Georgia. En cuanto a las otras lenguas, el castellano registra a 3 estudiantes y el resto de las lenguas a un hablante.

Respecto a la lengua que usan con sus **padres**, vemos que uno de los casos de Georgia se dirige a su padre en armenio, mientras que el otro lo hace en georgiano. Los hablantes del georgiano y el armenio se reparten a sus 2 únicos hablantes, dejando así que el castellano registre a 3 estudiantes y a todas las demás lenguas a uno.

En el caso de la lengua que los estudiantes usan con sus **hijos** aparece el catalán, así como una opción que no especifican y que por lo tanto nosotros identificaremos con la categoría de “otra”. En esta columna también vemos que el punjabi no aparece, y por lo tanto creemos que quien respondió “otra” es el hablante de punjabi que quizás se refiera al urdu con su respuesta. Sin embargo, no estamos seguros de esta suposición y por lo tanto en la tabla no aparece la categoría del urdu.

Dos estudiantes no respondieron a la pregunta sobre la lengua que usan con su **pareja** debido a que no tienen pareja. En cuanto a los demás alumnos, los 3 hablantes del castellano se dirigen a sus parejas en castellano, mientras que los 2 hablantes de georgiano y armenio se dirigen a sus respectivas parejas en ambas lenguas. El hablante ruso, por su parte, habla en ruso con su pareja.

En cuanto al uso de la lengua con la **familia**, encontramos a todas las lenguas y algún hablante también escribe “otra lengua” sin definir cuál. En esta ocasión, el castellano registra 3 estudiantes; los 2 hablantes de georgiano y armenio usan ambas lenguas, mientras que el resto de las lenguas tienen a un alumno, incluyendo la categoría de “otra”.

En la columna en la cual registramos el uso de la lengua de los estudiantes con la **gente de su país**, vuelve a aparecer la categoría de “otra”, para esa lengua no específica. El castellano conserva los tres hablantes de siempre; el resto de las lenguas, incluyendo aquella que no se especifica cuál es, registran a un único hablante.

Continuamos con la tabla sobre las motivaciones y las condiciones en las cuales los estudiantes viven la experiencia migratoria en España.

	Cat 1	
	Sí	No
Trabaja	3	5
Al igual que en su país, sigue sin trabajo	3	5
Está en España para asegurar la subsistencia de su familia	3	4
Está en España soltero/a para buscar una promoción laboral	4	4
Está en España como joven buscando una aventura	1	7
Está en España para reunirse con su pareja	3	5
Está en España para reunirse con su familia	2	6
Su nivel de vida bajó aquí en España	3	5
Tiene el mismo nivel de vida pero con mejores ingresos	6	2
Su nivel de vida subió	3	5

En la tabla vemos que de los 8 alumnos únicamente 3 trabajan en el momento de la encuesta; además, este mismo número de estudiantes se encuentra en España para asegurar la subsistencia de su familia. La mitad de los alumnos en este grupo se considera un soltero o soltera en busca de una promoción laboral, y sólo uno considera que está en España en busca de una aventura. En cuanto a la inmigración por la reunificación familiar, vemos que son 2 estudiantes quienes se ven en este caso. A estos 2 inmigrantes se les agrega el caso de un estudiante que llega a España para reunirse con su pareja. Sobre el nivel de vida, vemos que 3 de 8 considera que éste bajó en España, 6 de 8 sienten que es el mismo pero con mejores ingresos y nada más 3 de 8 creen que mejoró.

La última tabla de este apartado presenta los datos referentes al acercamiento de los estudiantes a las lenguas occidentales así como al nivel de alfabetización en la lengua oficial de su país.

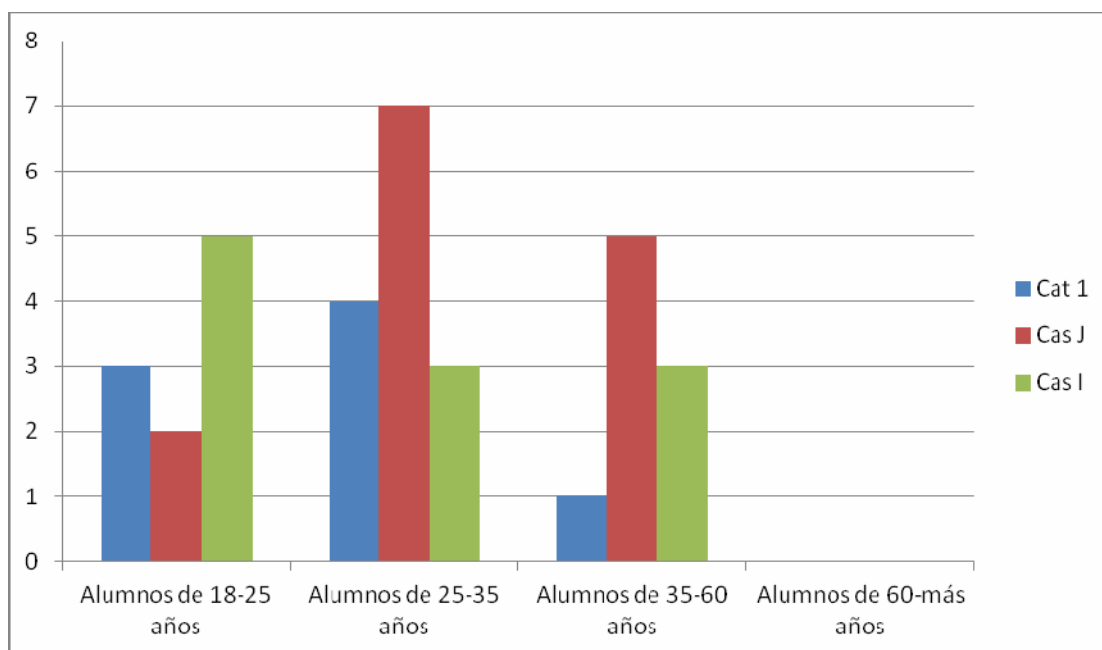
	Cat 1	
	Sí	No
Sabe leer y escribir en la lengua oficial de su país	8	0
Tenía contacto con el catalán en su país	1	7
Tenía contacto con el inglés en su país	5	3
Había tomado clases de inglés en su país	5	3
Tenía contacto con el francés en su país	2	6
Había tomado clases de francés en su país	2	6
En su país sabía que en España también se habla catalán	3	5

Los datos de la tabla nos permiten comprobar que todos los alumnos del grupo de catalán han sido alfabetizados en la lengua oficial de su país. En cuanto a sus conocimientos previos sobre las lenguas occidentales, sólo uno de los estudiantes tuvo contacto con el catalán en su país de origen. En cambio, con el inglés vemos que 5 tuvieron contacto, debido a que tomaron clases de esta lengua en sus países de origen. Con el francés tenemos que 2 estudiaron esta lengua y, por tanto, que han mantenido contacto con ella. En cuanto al conocimiento de la existencia del catalán, en la tabla aparece que sólo 3 de los 8 alumnos sabían que se hablaba esta lengua en Cataluña.

5.2.1.3 Comparación de los datos de las encuestas entre los grupos de castellano y catalán

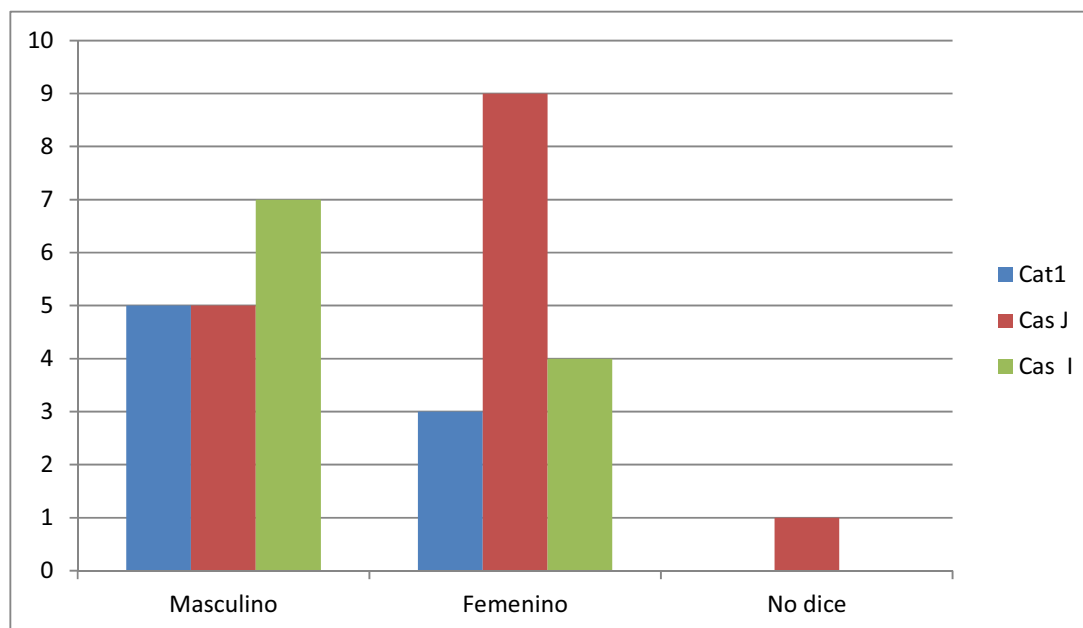
Para continuar con la presentación de los datos obtenidos a través de las encuestas, hemos hecho unos gráficos comparativos entre los grupos que participaron. Estos gráficos nos sirven para visualizar las similitudes y las diferencias entre los grupos de castellano y el de catalán. En la presentación no profundizaremos demasiado en el análisis, pero sí dejaremos ver líneas de interés para cuando retomemos estos datos más adelante. No obstante, creemos que el hecho de presentar estos datos ya conlleva un primer nivel de análisis.

Para la presentación de los gráficos comparativos, usaremos un orden parecido al que manejamos en la presentación de las tablas en los apartados anteriores. Mantenemos asimismo los nombres de los grupos, reconociendo al de catalán como Cat 1, al de Josefa como Cas J y al del investigador como Cas I. Siguiendo el orden previsto, comenzaremos con la gráfica que corresponde a la **edad** de los alumnos.



A pesar de que en cada grupo el número de alumnos varía, creemos que estos gráficos sirven para visualizar en cuál de las categorías hay más estudiantes y en cuál menos, comparando esto mismo con los otros grupos. En el caso de la edad encontramos que el grupo Cat 1 concentra el mayor número de estudiantes en la categoría de 25-35 años al igual que el grupo Cas J; sin embargo, ambos grupos se diferencian en su segundo grupo mayoritario: en el caso del grupo Cat 1 es el de 18-25 años, mientras que en el grupo Cas J es el de 35-60 años. Por otra parte, en el grupo Cas I la mayor parte de los alumnos está en la categoría de 18-25 años, mientras que el resto de los estudiantes se reparten por igual en las categorías de 25-35 y 35-60 años. En ninguno de los grupos encontramos a alguien mayor de 60 años.

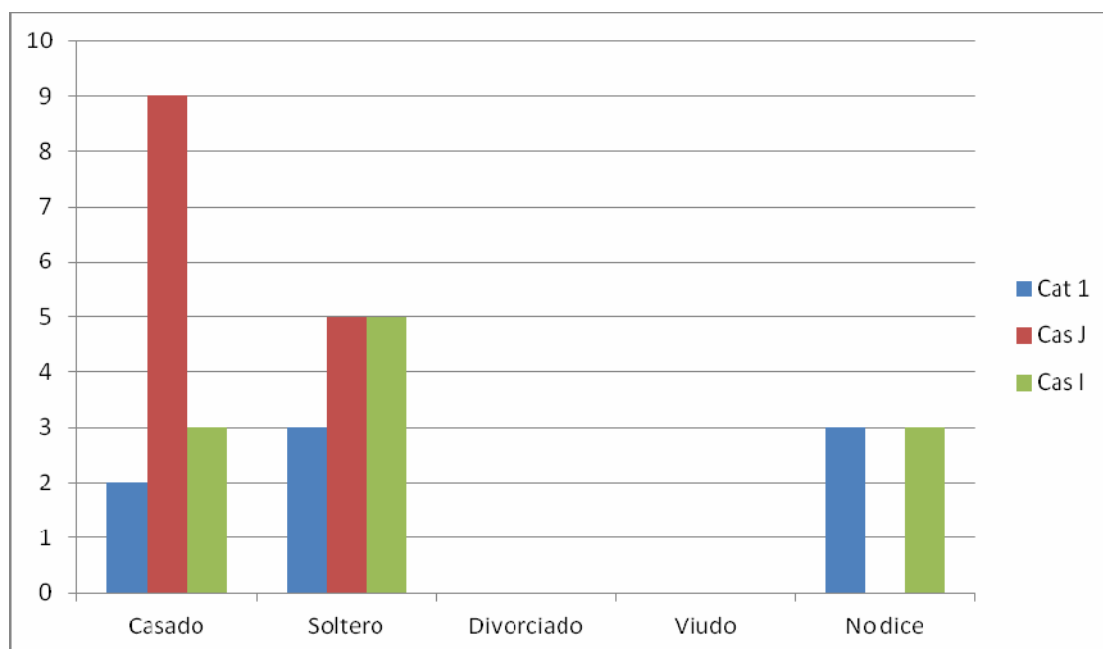
En cuanto al **sexo** del alumnado, recordemos que tenemos el caso de un estudiante que no contestó.



La categoría en la cual tenemos más diferencias entre los grupos es la femenina. En esta encontramos que el grupo Cas J es el que tiene más estudiantes, con una diferencia de

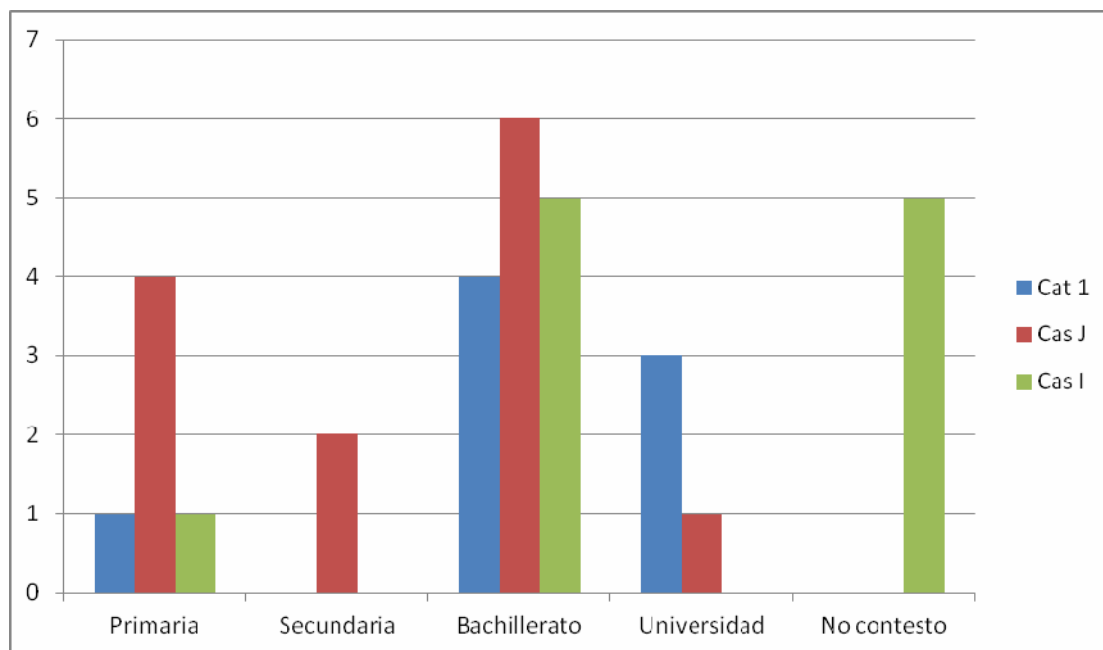
cinco en comparación al grupo Cas I, que es el que le sigue. En cambio, en el caso de la categoría masculina, vemos que el grupo que la encabeza es el Cas I y que los otros dos grupos no están muy abajo con una misma cantidad de estudiantes. Sólo un estudiante en el grupo Cas J aparece en la tercera categoría.

Por lo que se refiere al **estado civil** también encontramos que hubo estudiantes que no contestaron. En esta ocasión, los alumnos que no contestaron pertenecen a los grupos Cat 1 y Cas I. Ambos casos tienen el mismo número de estudiantes.



En esta ocasión, la categoría con más diferencias es la de casados/as. En esta vemos que el grupo Cas J supera al resto de los grupos por seis, una diferencia similar a la del gráfico anterior. En la categoría de soltero/a encontramos que los grupos Cas J y Cas I encabezan la categoría con la misma cantidad de alumnos, y por debajo, con tres alumnos, tenemos el grupo Cat 1.

En la gráfica referida al **nivel de estudios** encontramos que los grupos tienen más dispersos a sus estudiantes. Sólo en las categorías de primaria y bachillerato, los tres grupos tienen estudiantes.

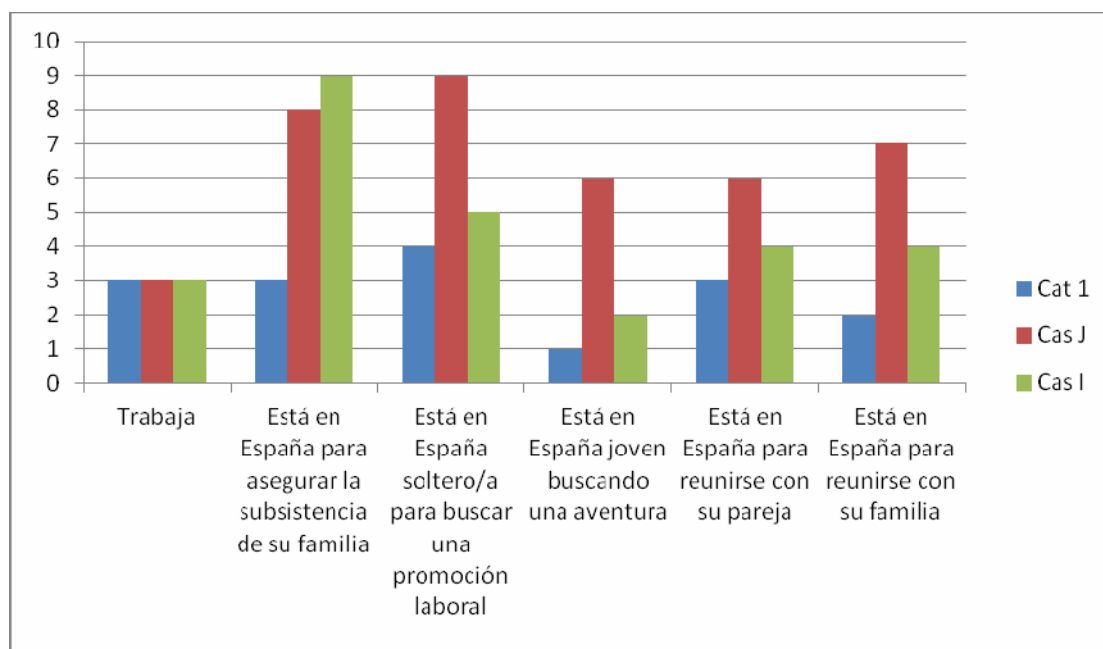


El grupo Cas J encabeza dos categorías, la de primaria (con una diferencia de tres estudiantes respecto a los otros dos grupos) y la de bachillerato (con una diferencia de un estudiante más que el grupo Cas I y dos más que el grupo Cat 1). El grupo Cat 1 tiene la mayor parte de sus estudiantes en las categorías de bachillerato y universidad, encabezando esta última categoría frente al grupo Cas J. Por su parte el grupo Cas I reparte a sus alumnos en las categorías de bachillerato, donde tiene la segunda mayoría, y en la de quienes no contestaron.

Las gráficas que corresponden a las tablas de las **lenguas nacionales** de los países de origen y al uso de estas no se hicieron debido a que la variedad de categorías hace difícil la comparación de los grupos. La única gráfica que podíamos hacer era la que

correspondía al número de lenguas oficiales en los grupos; sin embargo la diferencia es tan mínima que decidimos no presentar ningún gráfico.

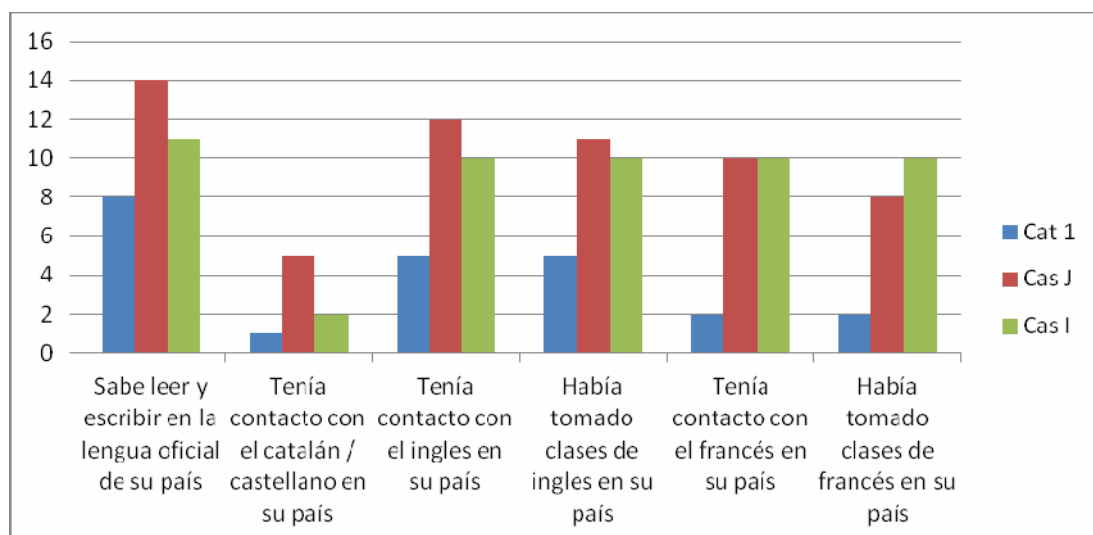
En cuanto a las tablas de los datos sobre las motivaciones y las condiciones en las cuales viven la experiencia migratoria en España, así como las del acercamiento que los estudiantes han mantenido con las lenguas occidentales, sólo usaremos las que son en positivo porque estas son suficientes para mostrarnos las diferencias entre los grupos. Seguiremos el orden con el cual hemos trabajado, comenzando con la gráfica de las **motivaciones**.



En el apartado del trabajo encontramos que los tres grupos tienen la misma cantidad de estudiantes que trabajan (3), cantidad muy baja en comparación con la que vemos en los grupos Cas J y Cas I en el apartado de quienes están en España para asegurar la subsistencia de su familia (8 y 9, respectivamente). En cuanto a quienes están en España solteros en busca de promoción laboral, vemos al grupo Cas J con el mayor número de alumnos, frente a los otros que se quedan a la mitad; sin embargo es importante resaltar

que en esta categoría vemos el resultado más alto del grupo Cat 1. En la categoría de jóvenes buscando aventura, vemos que solamente el grupo Cas J tiene un resultado alto. Los apartados de quienes inmigran a España para reunirse ya sea con su pareja o con su familia, registran diferencias similares, manteniendo el siguiente orden: el grupo que encabeza es Cas J, seguido por Cas I y finalmente Cat 1.

En cuanto a la gráfica sobre las **condiciones en las cuales viven la experiencia migratoria** en España así como las del **acercamiento a las lenguas occidentales**, tenemos los siguientes resultados.



Los conocimientos de lectoescritura en las lenguas de los países de origen aparecen en los tres grupos con resultados altos y la diferencia entre ellos se debe al número de estudiantes que hay en cada grupo. En cuanto al contacto con el castellano o el catalán en sus países de origen, vemos que los tres grupos presentan resultados bajos. En el contacto con el inglés y el haber tomado clases de esta lengua, tenemos que todos los grupos tienen un número elevado de estudiantes, encabezados por el grupo Cas J. Con el

francés vemos que se reduce un poco el número de alumnos en todos los grupos, pero no de una manera significativa.

En la presentación de estos datos hubo ya, como hemos apuntado anteriormente, un primer nivel de análisis, el cual se ve en la forma que expusimos los datos, la manera en la cual organizamos las tablas y las comparaciones que hicimos entre los grupos por medio de los gráficos. La siguiente etapa de análisis la tendremos después de ver los datos cualitativos obtenidos a través de entrevistas, diarios y observaciones de clases, porque en una investigación con metodología mixta, los datos cuantitativos y los cualitativos se complementan. Bajo esta lógica debemos conocer los datos cualitativos para poder continuar con el análisis de los datos cuantitativos y terminar triangulándolos.

5.2.2 Presentación de los datos obtenidos a través de las entrevistas etnográficas

Los alumnos que participaron en la entrevista son de las clases de castellano debido a que sólo con ellos se pudo mantener el contacto necesario para realizar este tipo de entrevistas. Los estudiantes fueron seleccionados por la confianza que han manifestado con el investigador durante el tiempo que dio clases como voluntario. Esta confianza es indispensable para poder tener una buena entrevista etnográfica en la que el entrevistado mantuviera una plena apertura. Por este motivo no hubo una selección de entrevistados por nacionalidad, religión o género. Creemos que esto es una limitante en la investigación ya que entre los entrevistados no queda reflejada la gran variedad de nacionalidades, creencias religiosas, clases sociales y posiciones de género que se dan en los grupos de estudiantes. Aun con esta limitante, los datos recogidos en estas entrevistas son importantes para el trabajo por ser una muestra de varias de las aristas del fenómeno pedagógico que se da en las aulas de la fundación.

El grupo de entrevistados está compuesto por cuatro hombres de Pakistán y dos de Marruecos. Dos de las entrevistas se hicieron a dos alumnos al mismo tiempo: una fue hecha a los dos estudiantes de Marruecos, que eran amigos y compañeros de trabajo; la otra pareja entrevistada fue una de dos paquistaníes que son primos y viven en familia. A continuación presentaremos a cada uno de los entrevistados y adelantaremos en una tabla las respuestas que éstos dan a las preguntas que se plantearon para los estudiantes durante la investigación.

Las preguntas que nos planteamos para los alumnos aparecieron a mitad de la investigación debido a que en un principio dudábamos de la posibilidad de entrevistar a los estudiantes. Sin embargo, en el transcurso de la investigación nos percatamos de que estas entrevistas eran posibles por el nivel de confianza que algunos estudiantes manifestaron y porque éstas podían hacerse en inglés. Por este motivo adaptamos las preguntas planteadas a los profesores y las reformulamos para los estudiantes, quedando de la siguiente forma:

- ¿Cómo ven la realidad de lenguas en contacto que se da en Barcelona entre el catalán y el castellano?
- ¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?
- ¿Cómo se ven en Barcelona manteniendo su cultura y religión de acuerdo con las condiciones socio-económicas que viven como inmigrantes?

Al igual que en el caso de los profesores, estas preguntas nos sirven de punto de partida para mostrar en tablas los datos obtenidos.

Presentamos en primer lugar a los entrevistados que participaron en pareja. Los primeros son Arjun y Gibreel, dos jóvenes de Pakistán. Arjun, el más joven, tiene veinte años; cuando se realizó la entrevista llevaba casi un año viviendo en Barcelona con su familia y se encontraba en el segundo curso de las clases de castellano. Gibreel, primo de Arjun, tiene casi treinta años; ha vivido en Inglaterra, trabajando y estudiando un máster, por cinco años; cuando se realizó la entrevista llevaba ocho meses en Barcelona viviendo con la familia de Arjun, y acababa de terminar el primer curso de la clase de castellano. La entrevista se llevó a cabo en junio de 2012 en un café cerca de la biblioteca de Can Peixauet, uno de los lugares donde se dan las clases de castellano. La entrevista se desarrolla con tranquilidad y se hace en inglés debido a que es la lengua en la cual los dos entrevistados se sienten más confiados para hablar.

	PREGUNTA	RESPUESTA
ARJUN Y GIBREEL	¿Cómo ven la realidad de lenguas en contacto que se da en Barcelona entre el catalán y el castellano?	<i>Sienten más afecto por el castellano. Consideran al castellano una lengua casi igual de importante que el inglés y al catalán le dan la importancia de la lengua de Cataluña, por lo cual la quieren aprender para obtener sus papeles.</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Les parece que España es un país que acepta mejor al inmigrante que Inglaterra. Tienen una visión liberal de la multiculturalidad.</i>
	¿Cómo se ven en Barcelona manteniendo su cultura, religión de acuerdo a las condiciones socio-económicas que viven como inmigrantes?	<i>Desean conservar sus costumbres y su religión. Creen que el Islam puede adaptarse a occidente y consideran que toda religión mal interpretada puede llevar a guerras o terrorismo.</i>

La otra entrevista que se hizo a una pareja de estudiantes fue a Mohamed y Alí. Los dos entrevistados son de Marruecos y se consideran compañeros de trabajo y amigos. La entrevista se llevó a cabo en enero de 2012, después de una clase de castellano del investigador en la biblioteca de Can Peixauet. Alí es un alumno del segundo curso de castellano, de 35 años de edad; en el momento que se hizo la entrevista llevaba más de cinco años en España, viviendo los cuatro primeros en Málaga y el último en Barcelona. En el caso de Mohamed, también de 35 años de edad, tenemos que en el momento de la entrevista llevaba alrededor de tres años en España, los dos primeros en Galicia y el último de ellos en Barcelona. La entrevista se realizó en castellano debido a que fue la única lengua en común entre los entrevistados y el entrevistador, y la mayor parte de las respuestas son de Alí, porque es quien lleva más tiempo en España y maneja mejor la lengua.

	PREGUNTA	RESPUESTA
ALÍ Y MOHAMED	¿Cómo ven la realidad de lenguas en contacto que se da en Barcelona entre el catalán y el castellano?	<i>Tienen un sentimiento de españolidad y no muestran intereses por aprender catalán.</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Consideran que tanto el migrante tiene que adaptarse al país donde emigra como los nativos deben adaptarse a su presencia.</i>
	¿Cómo se ven en Barcelona manteniendo su cultura, religión de acuerdo a las condiciones socio-económicas que viven como inmigrantes?	<i>Consideran que su religión se puede practicar mejor en España que en su país por no ser obligatoria. Su cultura se modifica en España y creen que los españoles también deberían adaptarse a ellos.</i>

Las siguientes entrevistas fueron individuales. La primera que presentamos es la de Chamcha, realizada en junio del 2012. En el momento en que se realizó la entrevista,

Chamcha tenía unos 37 años de edad, llevaba poco más de un año en Barcelona y había terminado el primer nivel de las clases de castellano. La entrevista se llevó a cabo en un café cerca de la biblioteca Can Peixauet y fue en inglés, aunque en un principio Chamcha intentaba contestar en castellano. El uso del inglés en esta entrevista se debió a que era la lengua con la que el entrevistado se sentía más capacitado para dar sus respuestas.

	PREGUNTA	RESPUESTA
CHAMCHA	¿Cómo ven la realidad de lenguas en contacto que se da en Barcelona entre el catalán y el castellano?	<i>Compara la realidad lingüística de Cataluña con la que se vive en Pakistán con el urdu y el punjabi, de manera que le parece normal y familiar.</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Considera que se respeta al inmigrante en Cataluña, pero se da cuenta de que los Mossos tienen muchos prejuicios contra los inmigrantes. Podemos decir que tiene una perspectiva pluralista del multiculturalismo. Su interés por la cultura española se limita a poder ser guía de turismo con sus familiares.</i>
	¿Cómo se ven en Barcelona manteniendo su cultura, religión de acuerdo a las condiciones socio-económicas que viven como inmigrantes?	<i>Su convivencia diaria se limita a la que tiene con gente de su propio país. Reconoce que hay muchos prejuicios contra su religión. Confía en que la gente, después de conocerlo, dejará a un lado los prejuicios contra la cultura musulmana.</i>

La entrevista a Naipul fue la primera que se hizo a un estudiante, en junio de 2011. Cuando fue realizada, el entrevistado acababa de terminar el primer nivel de castellano y llevaba casi un año viviendo en Barcelona. Naipul es un joven de 32 años y de origen pakistaní. Anteriormente había vivido en Irlanda cinco años, trabajando en un Mc Donald.

La entrevista se realizó después de una clase de castellano en la biblioteca Can Peixauet y se desarrolló en inglés debido a que fue la lengua en la cual el entrevistado se sentía más confiado para responder.

	PREGUNTA	RESPUESTA
NAIPUL	¿Cómo ven la realidad de lenguas en contacto que se da en Barcelona entre el catalán y el castellano?	<i>No le interesa aprender catalán y no le parece correcto que ahora obliguen al inmigrante a aprenderlo si se quiere quedar en Cataluña. Por otra parte, considera que "en un país pueden haber muchas lenguas, pero no en una ciudad".</i>
	¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?	<i>Ve que la gente de España es abierta, pero que su gobierno no. Se percata de que hay muchas diferencias culturales entre los inmigrantes de origen asiático y la realidad occidental. Se percata de que hay una serie de prejuicios contra su religión.</i>
	¿Cómo se ven en Barcelona manteniendo su cultura, religión de acuerdo a las condiciones socio-económicas que viven como inmigrantes?	<i>Su preocupación principal es conseguir el DNI y para eso tiene el apoyo económico de su familia. Considera que es decisión del inmigrante pasárselo bien o mal en España. Intenta diferenciarse de otros inmigrantes de su país que se dedican a la venta de cerveza en las calles.</i>

Como se ha visto en las fechas de las entrevistas, tenemos que éstas no fueron planeadas como las de los profesores, en las cuales hubo dos entrevistas programadas en un semestre. En el caso de los estudiantes, el investigador tuvo que programar las entrevistas a medida que los alumnos mostraban la confianza suficiente para poder responder a ellas. Por este motivo las entrevistas fueron realizadas de una forma más aleatoria, y dependiendo del nivel de confianza que los entrevistados manifestaban con el

investigador. Por otro lado, todos los entrevistados fueron alumnos del investigador en algún momento. Creemos importante precisar este punto porque es el motivo por el cual obtuvimos este corpus de datos de entrevistas. Sabemos que para ver todas las aristas del fenómeno pedagógico en estas aulas, hubiera sido necesario entrevistar también a estudiantes mujeres y a inmigrantes de otros países, como Nigeria, Gana, Bangladesh o la India, así como a aquellos que asisten a clases de catalán, pero desafortunadamente el tiempo nos impidió ampliar este corpus de entrevistas. A pesar de ello, creemos que estas cuatro son suficientes para triangular datos con las entrevistas recogidas de los profesores y ampliar los datos obtenidos de parte de los estudiantes.

5.3 Presentación de los datos obtenidos en las observaciones de clases

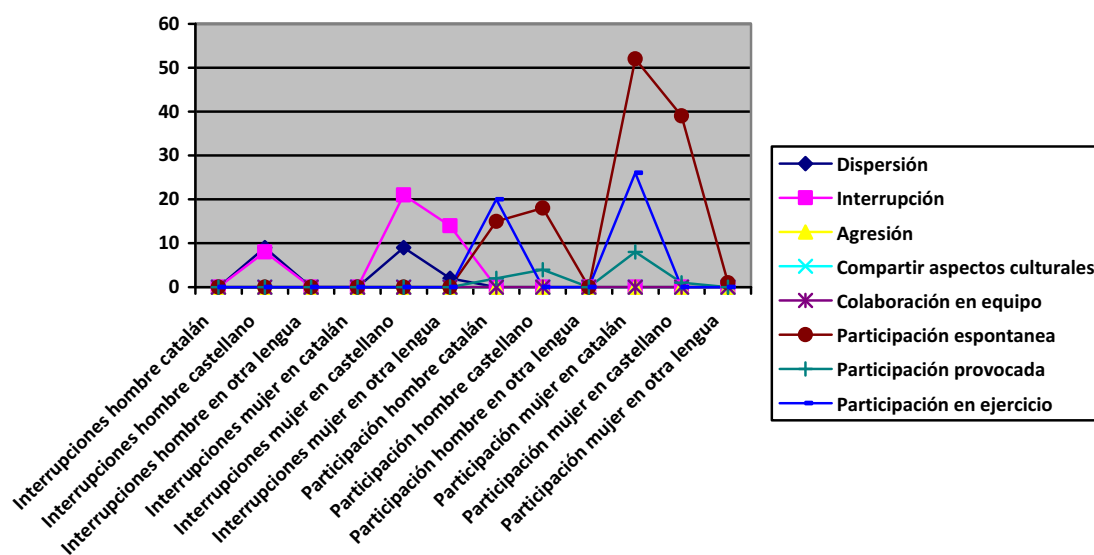
Los datos recogidos en las observaciones de clases tienen unas características distintas a los que hemos obtenido por parte de profesores y de estudiantes, ya sea por entrevistas etnográficas o por encuestas. De acuerdo con el diseño que hicimos de las observaciones de clases, los datos que mostraremos son de tipo cuantitativo, tanto de los profesores en el momento de dar sus clases, como de los estudiantes en el momento de recibirlas. En este sentido no podemos decir que los datos de las observaciones de clases son únicamente de los profesores o de los estudiantes; son datos que contabilizan el repartimiento de los turnos de habla en los salones de clases. Por este motivo las tablas que expondremos nos muestran lo que contabilizamos en cada una de las observaciones de clases, de acuerdo con los dos formularios que usamos en este trabajo.

Debido a que las observaciones de clases las realizamos en dos ocasiones, hemos decidido presentarlas según el momento en que fueron hechas, es decir, primeras observaciones y segundas observaciones. Para ello, retomaremos el orden con el cual

hemos expuesto las anteriores tablas, comenzando con las profesoras de catalán y continuando con la profesora de castellano. Debido a que para cada observación de clases llenamos dos formularios, presentaremos dos gráficas diferentes por cada observación de clases.

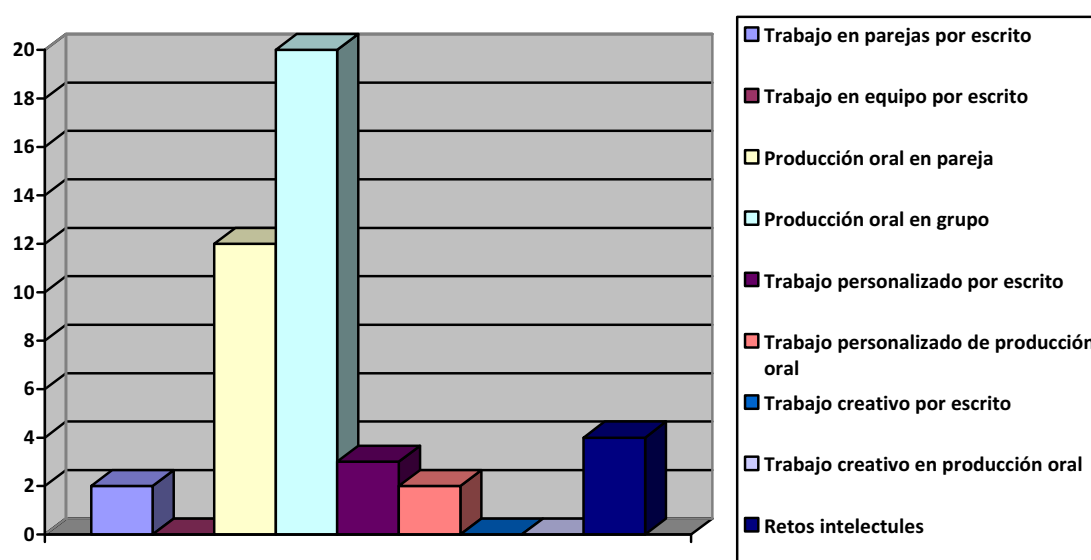
5.3.1 Primeras observaciones

Los primeros datos que presentaremos corresponden a las observaciones de clases que hicimos a **Clara** el 16 de marzo de 2011. A esta clase asistieron 10 estudiantes, 4 mujeres y 6 hombres. La primera gráfica corresponde a la repartición de los turnos de habla durante la clase.

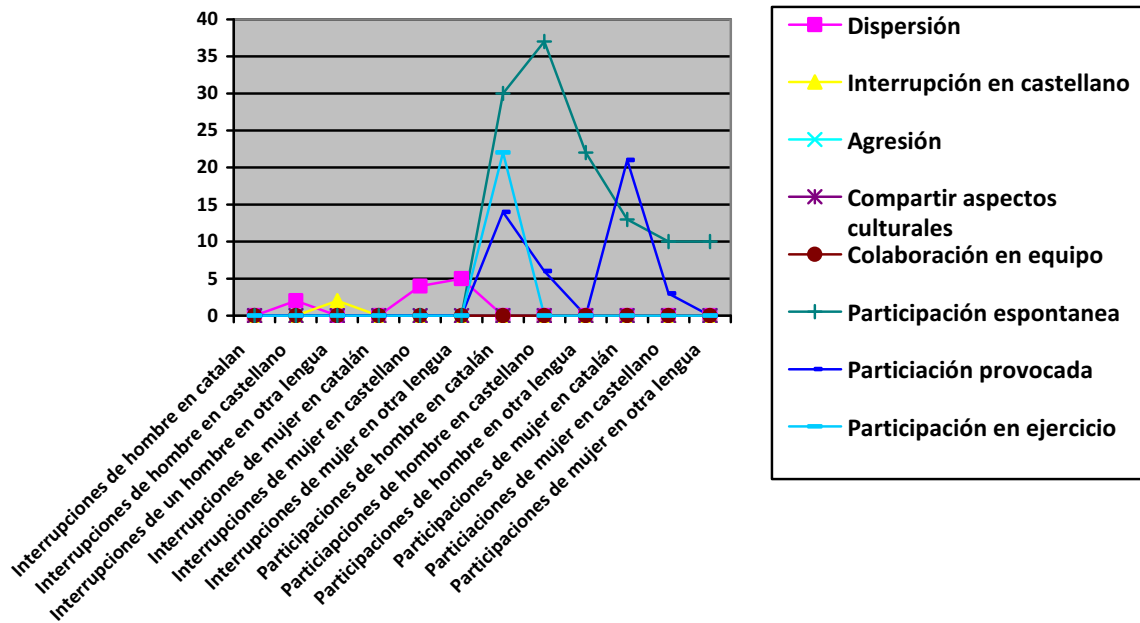


En esta gráfica podemos ver que las participaciones de las mujeres destacan sobre las de los hombres, en especial las que son espontáneas y en catalán. Los hombres reportan participaciones en catalán y en castellano por debajo de la mitad de participaciones femeninas. Las interrupciones son también por parte de mujeres en su mayoría, casi siempre en castellano.

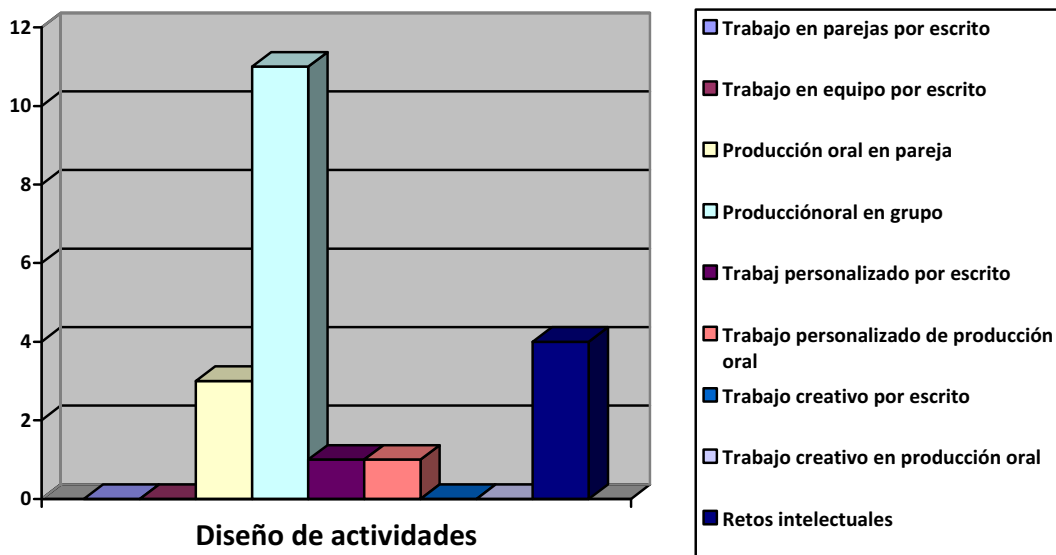
En cuanto a la gráfica sobre el diseño de actividades (ver página siguiente), observamos que Clara enfocó la mayor parte de su clase en actividades de producción oral en grupo. La segunda actividad que destaca en la clase de Clara es la producción oral en parejas. Las otras actividades en las que registra un poco de actividad son el trabajo personalizado por escrito o de producción oral, los retos intelectuales o el trabajo en pareja por escrito.



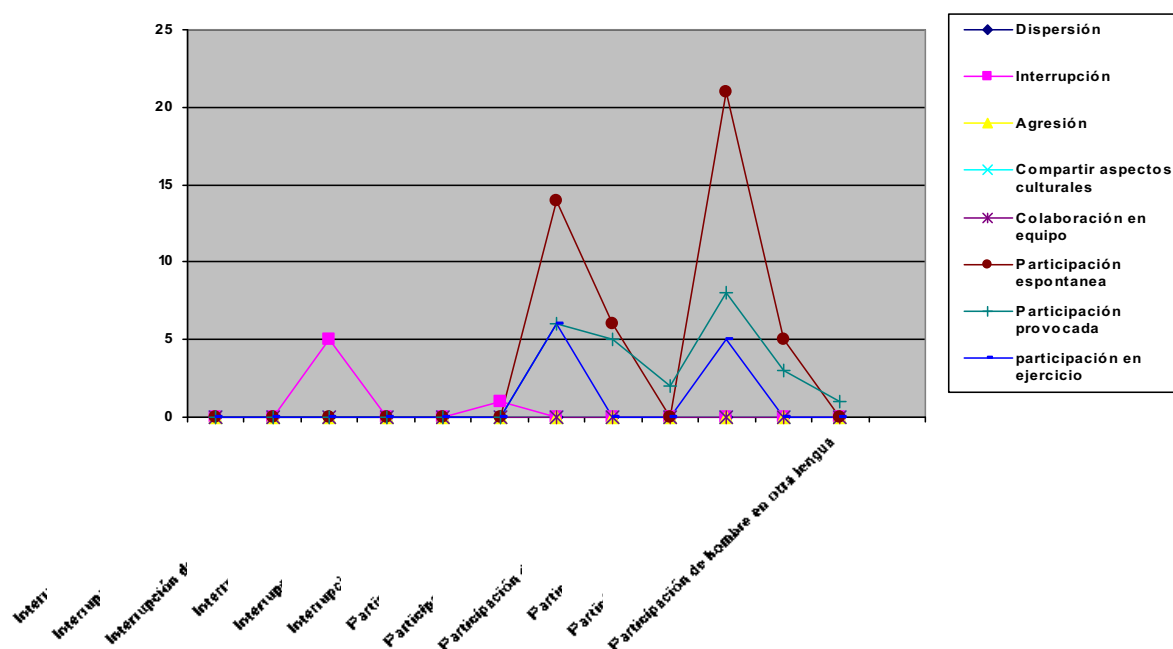
En la clase de **Mercè** del 9 de marzo de 2011 tenemos a 11 estudiantes, 4 mujeres y 7 hombres. Los hombres en esta ocasión serán quienes registren mayor participación, tanto espontánea, como en ejercicios (ver página siguiente). La lengua que se usará más en la participación espontánea será el castellano; sin embargo, las participaciones provocadas por el profesor o como parte de un ejercicio serán principalmente en catalán.



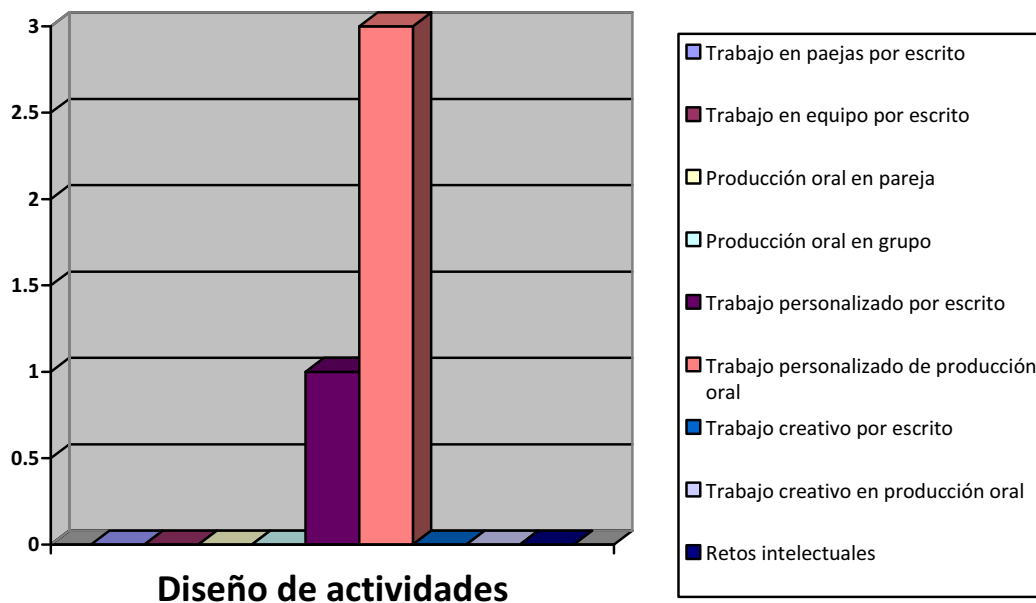
En cuanto al diseño de las actividades, vemos que Mercè centró en esta ocasión su clase en la producción oral en grupo. La producción oral también la estimuló en trabajos en pareja y ligeramente con trabajo personalizado.



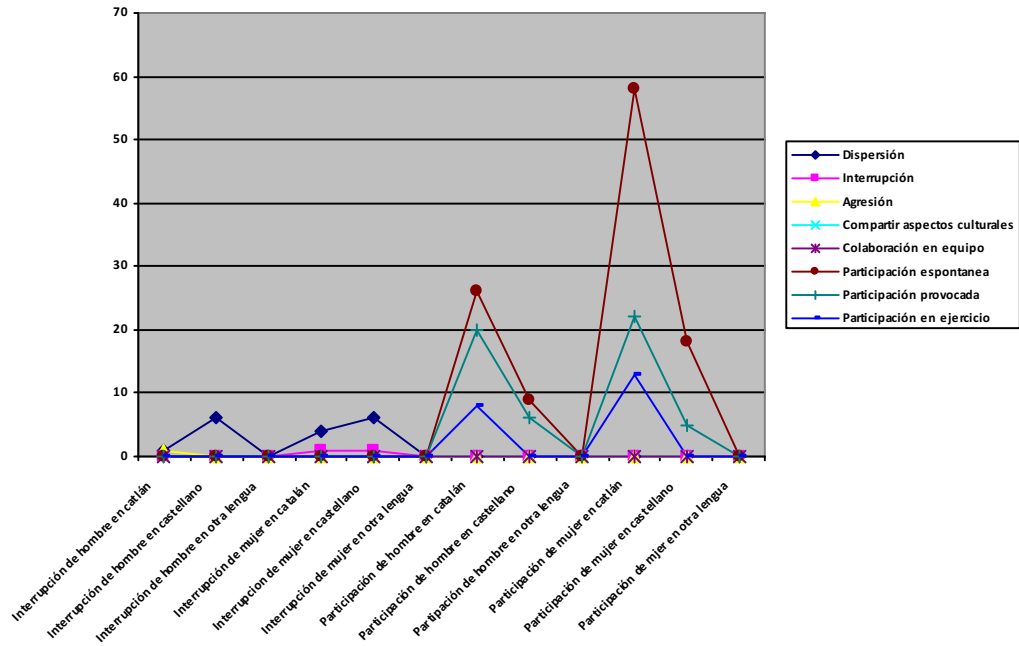
La primera observación de la clase de **Rosa** fue hecha el 22 de marzo de 2011. A su clase asistieron 9 alumnos, 4 mujeres y 5 hombres. Las participaciones espontáneas que más se registran son en catalán, principalmente por parte de las mujeres. Las participaciones provocadas o como parte de un ejercicio apenas llegan a la mitad de las participaciones espontáneas, y tanto en hombres como en mujeres son en su mayoría en catalán.



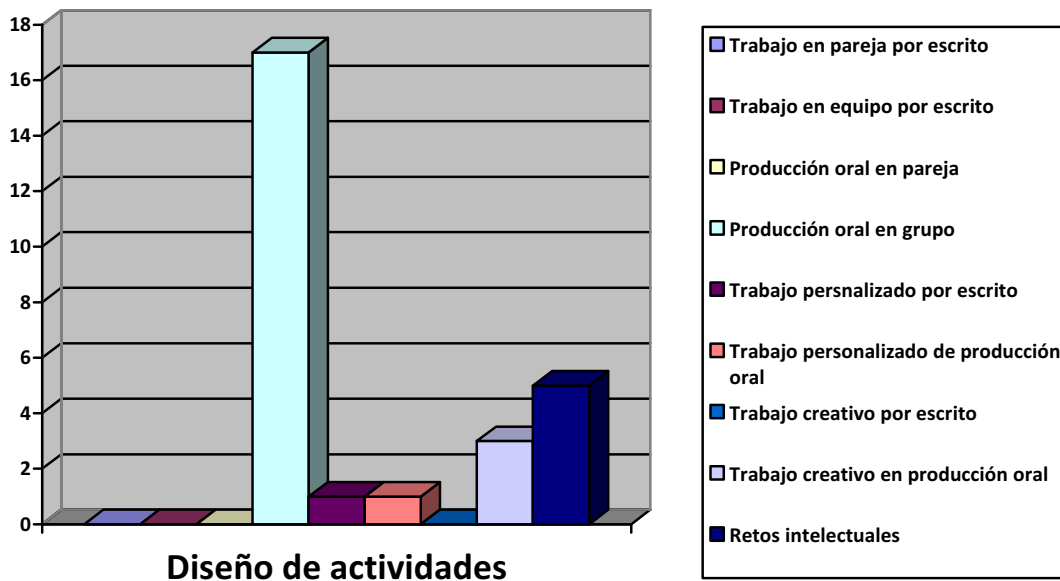
El diseño de las actividades para Rosa únicamente se enfoca en dos tipos: trabajo personalizado por escrito y trabajo personalizado de producción oral. De estas dos actividades la de producción oral será la más sobresaliente.



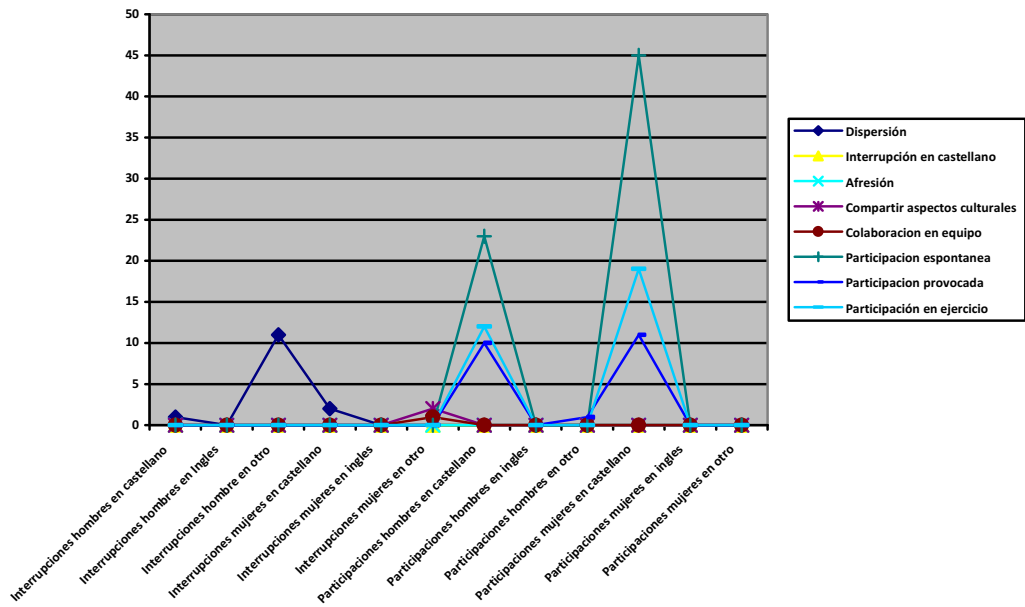
La clase de **Montse** que observamos fue la del 10 de marzo de 2011, que contó con 5 estudiantes, 3 mujeres y 2 hombres. En esta clase la mayor parte de las participaciones fueron espontáneas y en catalán, en su mayoría por mujeres. Los hombres tuvieron una participación espontánea que apenas alcanzó la mitad de la que tuvieron las mujeres. En cambio, las participaciones provocadas en catalán son casi las mismas entre hombres y mujeres.



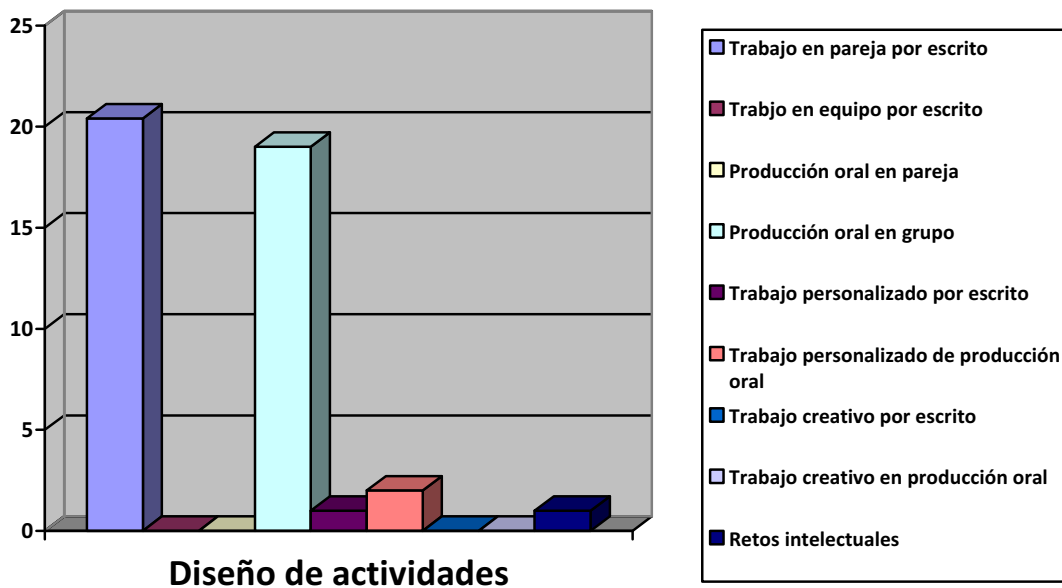
Por su parte, la actividad que más usa Montse en esta clase es la producción oral en grupo, seguida de los retos intelectuales y del trabajo creativo. También encontramos que hace uso de actividades personalizadas por escrito y de producción oral personalizada; sin embargo estas dos actividades son muy poco usadas.



En el caso de **Josefa**, la profesora de castellano, vamos a tener un salón de clases con más estudiantes que los de catalán: 23 estudiantes, de los cuales 10 serán hombres y 13 mujeres. La observación se dará el 9 de marzo de 2011. La participación espontánea en castellano de las mujeres dobla a la de los hombres y es lo que más se registra. Las participaciones por ejercicios en castellano, tanto por parte de los hombres como de las mujeres, es casi la misma al igual que aquellas que provoca la profesora.

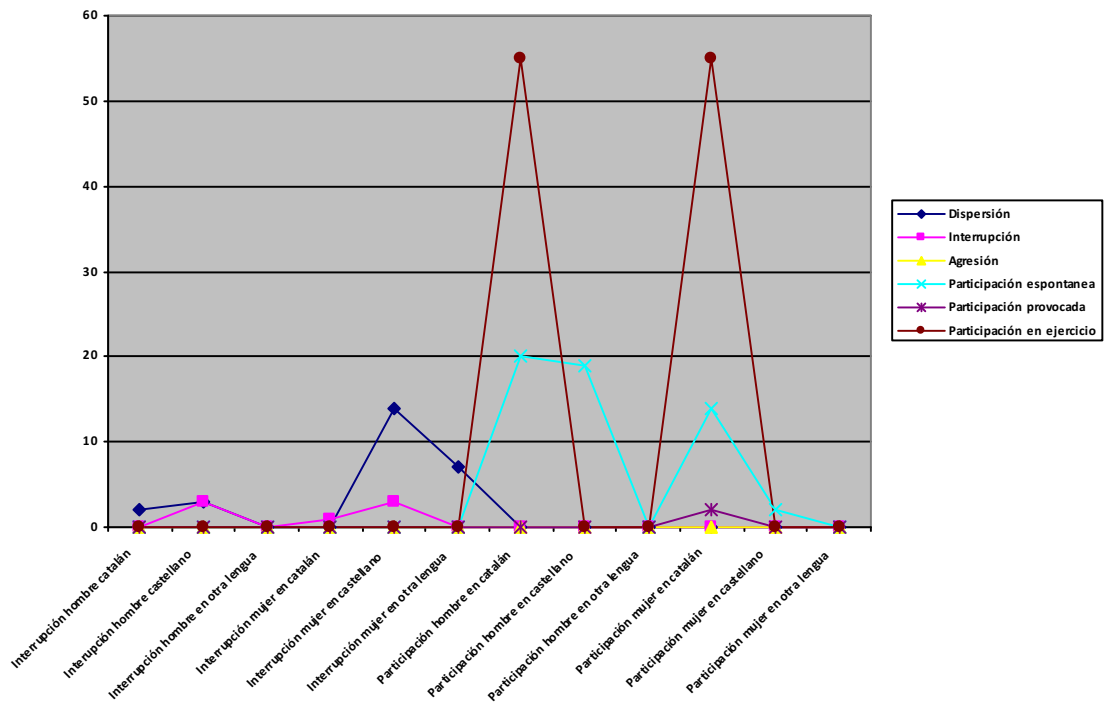


Las actividades que usa Josefa en esta clase se reparten entre el trabajo escrito en parejas y la producción oral en grupo. También registramos el uso de actividades como retos intelectuales o trabajo personalizado de producción oral, así como escrito, pero en un uso muy limitado.

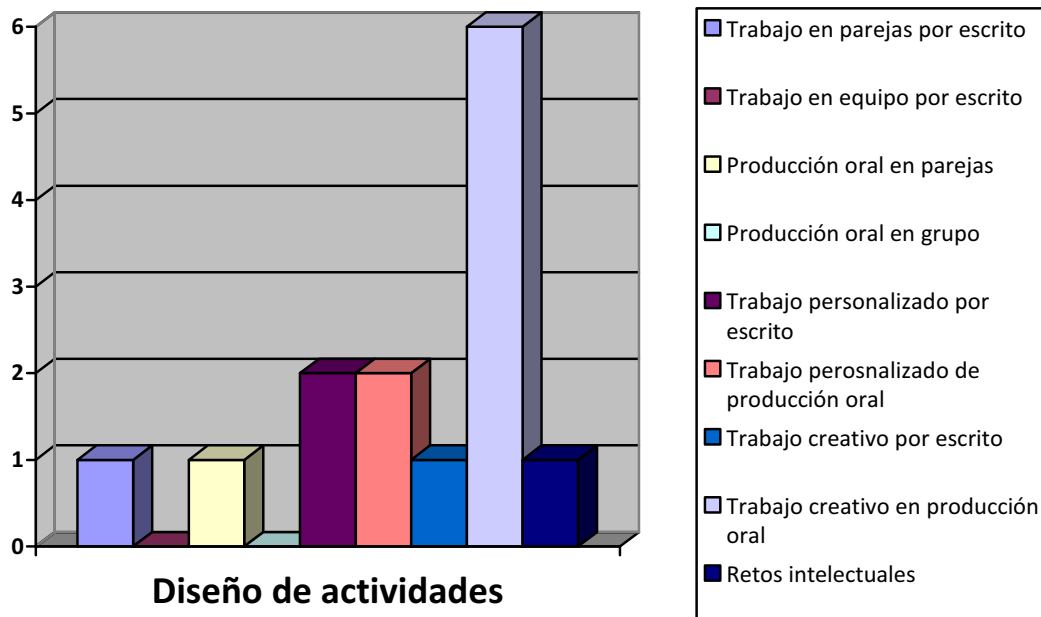


5.3.2 Segundas observaciones

Las segundas observaciones de clases fueron hechas durante el mes de mayo de 2011. Expondremos los resultados de estas observaciones en el mismo orden que presentamos las primeras. La segunda observación de la clase de **Clara** se llevó a cabo el 16 de mayo de 2011 en una sesión a la que asistieron 6 estudiantes, 3 mujeres y 3 hombres. Tanto mujeres como hombres registraron su mayor participación en los ejercicios que ponía la maestra. Las participaciones espontáneas, las cuales no llegan ni a la mitad de las participaciones en ejercicios, en mayor medida son de los hombres, tanto en catalán como en castellano. Las mujeres registran algunos momentos de dispersión en castellano y otras lenguas, así como participaciones espontáneas en catalán.

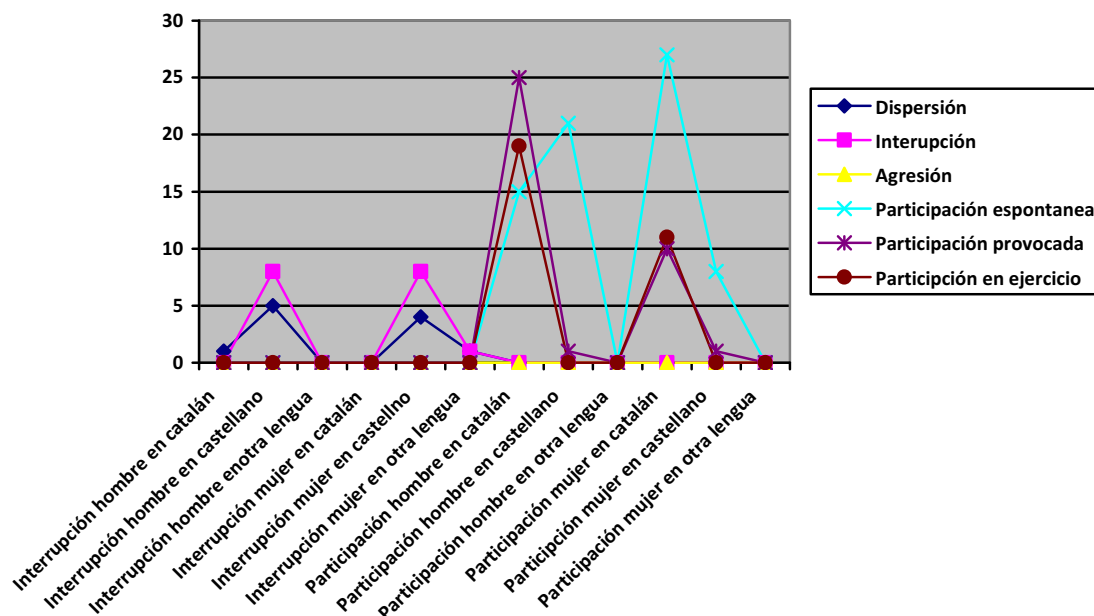


En cuanto a las actividades diseñadas para las clases vemos que hay más variedad de actividades, sin embargo el predominio de las actividades creativas de producción oral es el que más resalta. Las otras actividades que aparecen en la gráfica son: el trabajo personalizado por escrito, así como el oral, destacando ligeramente sobre el trabajo en parejas escrito y el oral, el trabajo creativo por escrito y los retos intelectuales.

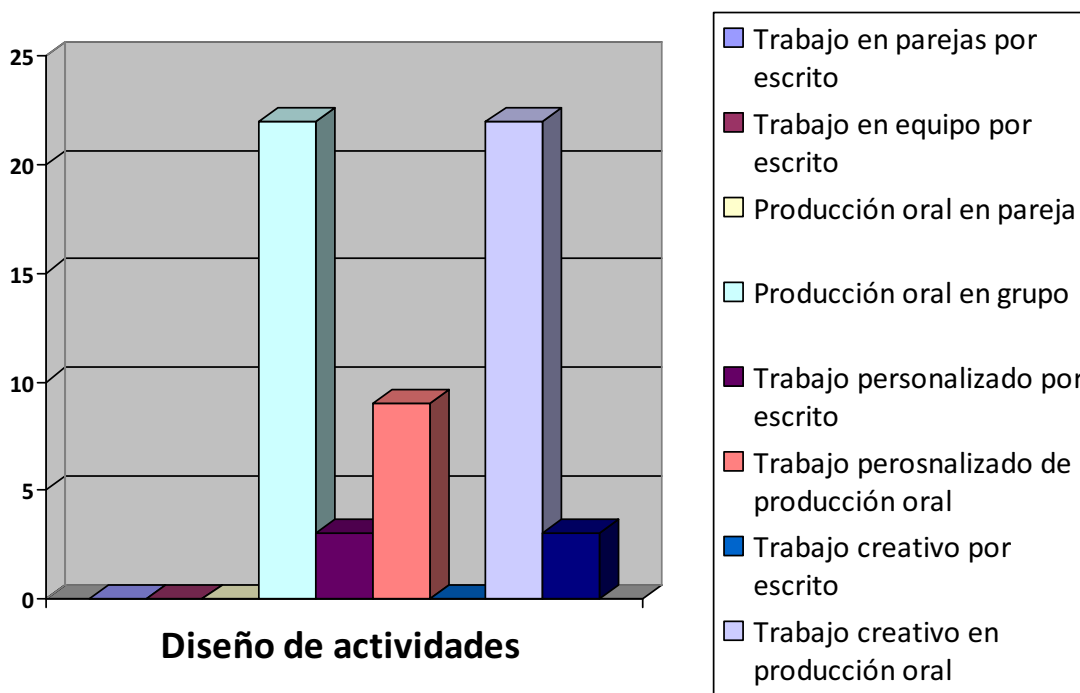


L

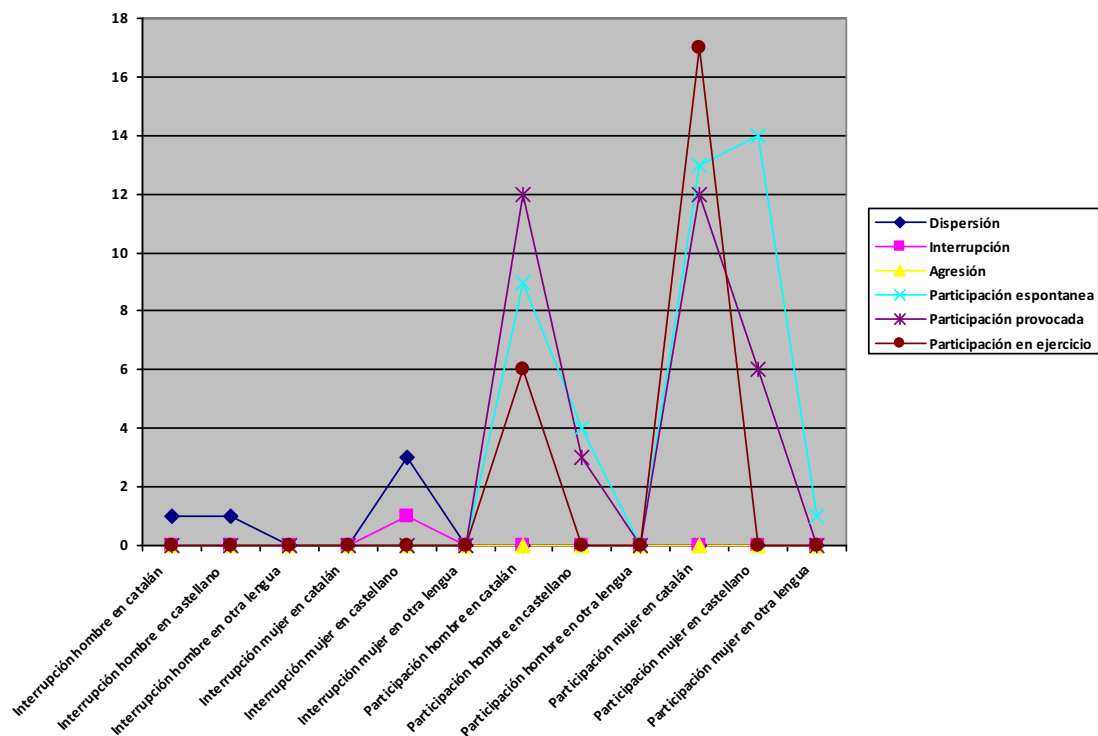
Las segundas observaciones de clases al grupo de **Mercè** se realizaron el 16 de mayo de 2011. A esta sesión asistieron 9 estudiantes, 4 mujeres y 5 hombres. En esta clase se registraron participaciones espontáneas, provocadas y como parte de un ejercicio, así como también algunas interrupciones y dispersiones en castellano tanto por parte de hombres como de mujeres. Las participaciones provocadas en su mayoría fueron en catalán, principalmente por parte de hombres. Las participaciones espontáneas por parte de los hombres son más en castellano, aunque también se registraron en catalán. En cambio las mujeres participaron más de manera espontánea y en catalán que en cualquier otra forma.



En la gráfica de las actividades diseñadas para esta clase encontramos la producción oral en grupo, el trabajo personalizado por escrito y el de producción oral, así como el trabajo creativo de producción oral con retos intelectuales. Las actividades que más usa la profesora son las de producción oral en grupo y las de trabajo creativo en producción oral. El uso del trabajo personalizado de producción oral aparece con más importancia que los trabajos por escrito y los retos intelectuales.

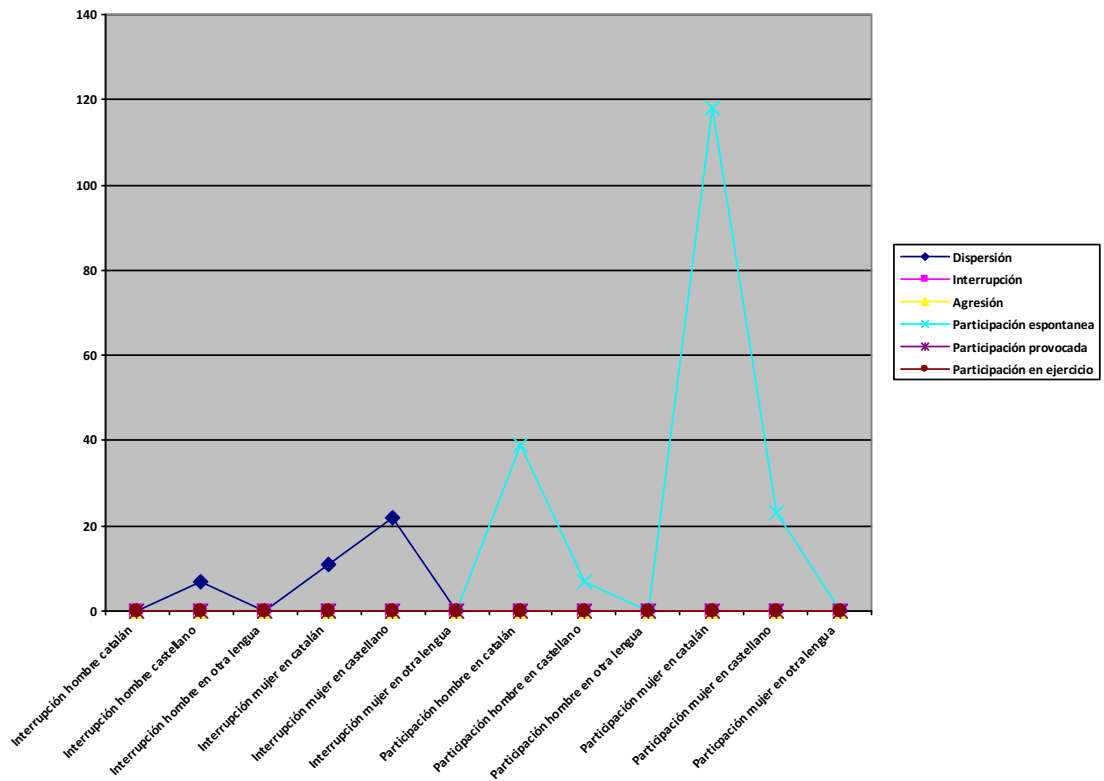


A la segunda clase que observamos de **Rosa** asistieron 4 estudiantes, 2 mujeres y 2 hombres. La clase fue el 19 de mayo de 2011 y presenta una participación variada en la que encontramos tanto participaciones espontáneas como provocadas o aquellas que forman parte de un ejercicio, así como algunas dispersiones. La mayoría de las participaciones de las mujeres fueron en catalán como parte de un ejercicio, aunque también registraron participaciones provocadas y espontáneas. En castellano también hubo más participaciones espontáneas por parte de las mujeres que incluso las que fueron en catalán. Los hombres por su parte registraron más participaciones provocadas en catalán que las que fueron espontáneas o parte de un ejercicio. Se registran unas cuantas dispersiones en castellano por parte de las mujeres y también de los hombres.

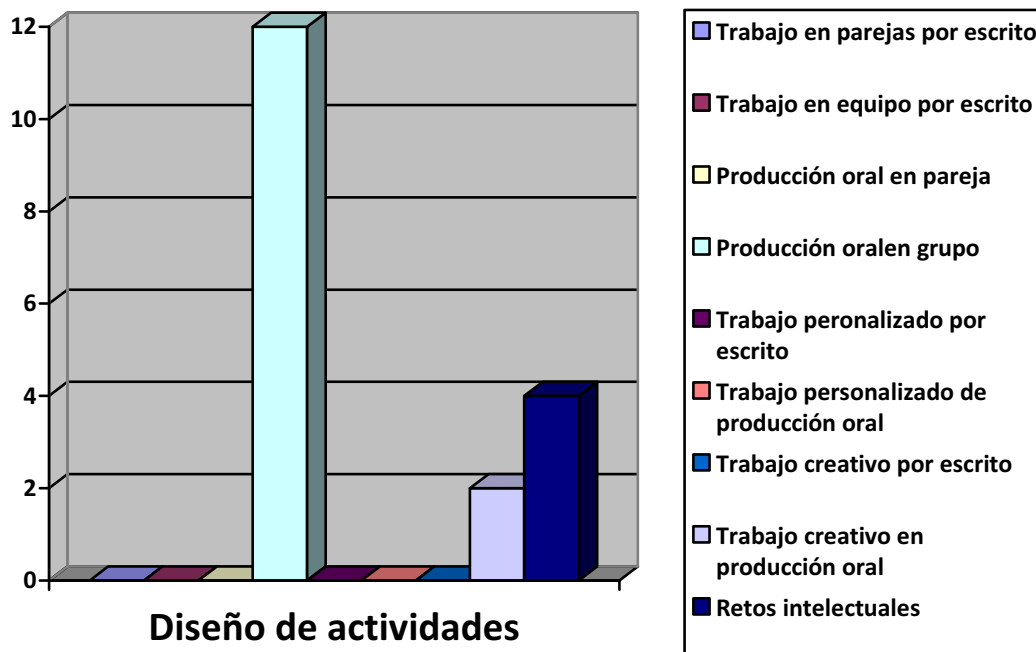


En cuanto al diseño de esta clase de Rosa tenemos que la única actividad que usa es el trabajo personalizado de producción oral. Por este motivo creemos que es innecesario mostrar una gráfica.

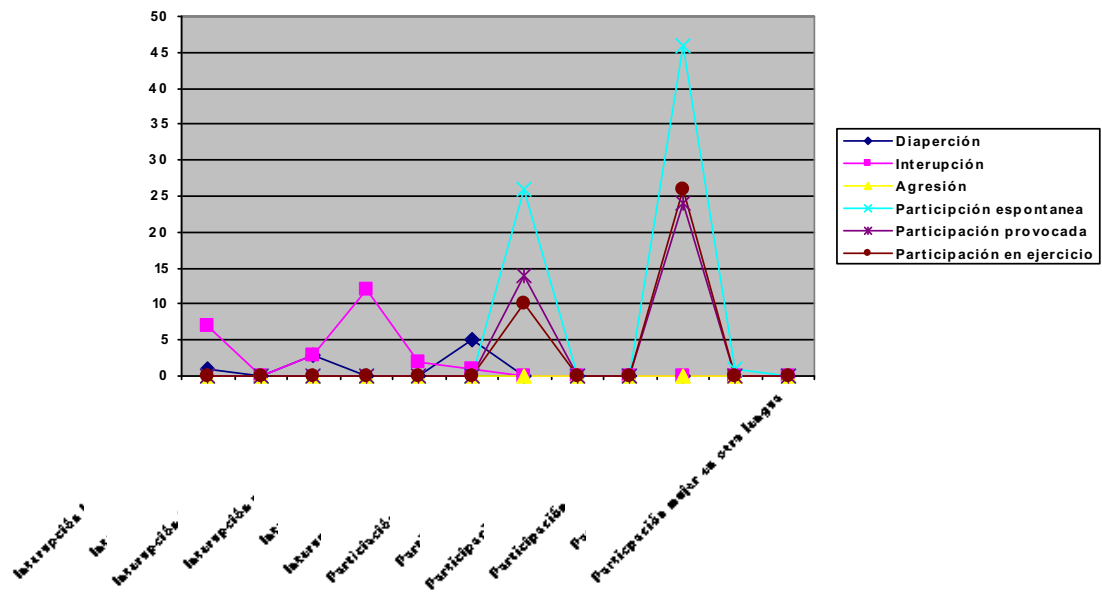
La segunda observación de clases con el grupo de **Montse** la realizamos el 20 de mayo de 2011. A esta clase asistieron 5 estudiantes, 3 mujeres y 2 hombres. En esta ocasión únicamente registramos participaciones espontáneas y dispersiones. La mayor parte de las participaciones espontáneas fueron en catalán, en especial por parte de las mujeres. Las dispersiones también fueron más con las mujeres, pero en este caso en castellano.



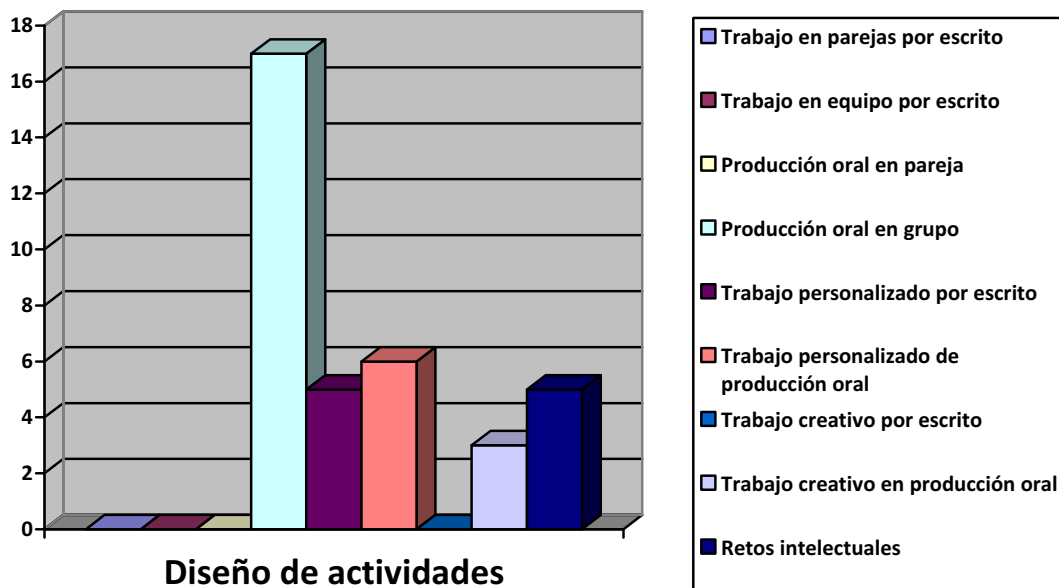
Por otra parte, las actividades que se diseñaron para esta clase se centraron en la producción oral en grupo, así como también algo de trabajo intelectual y de trabajo creativo para la producción oral.



Por último tenemos la segunda observación de clases de **Josefa**, que tuvo lugar el 16 de mayo de 2011. A esta clase asistieron 14 estudiantes, 9 mujeres y 5 hombres. Los turnos de habla de esta clase los usan más las mujeres que los hombres. En el caso de las mujeres, vemos que los turnos de habla son en su mayoría participaciones espontáneas, provocadas o en ejercicio. Los hombres por su parte registran menos turnos de habla que las mujeres, siendo las participaciones espontáneas en castellano las que más usan. En cuanto a las interrupciones vemos que éstas aparecen tanto por parte de los hombres como de las mujeres. Con los hombres las interrupciones se dan en castellano o en otra lengua que no es el inglés. En cambio las mujeres registran interrupciones en castellano y en inglés.



Las actividades que Josefa usa para su clase son principalmente la producción oral en grupo; sin embargo también se apoya en el trabajo personalizado de producción oral y escrita, así como en la producción creativa oral y plantear retos intelectuales a los estudiantes.



Hasta aquí hemos presentado datos cuantitativos y cualitativos que usaremos para triangular y analizar la realidad de los salones de clases de la Fundación Integramenet. Como hemos mencionado, consideramos que en la presentación de los datos cuantitativos ya tenemos un primer nivel de análisis que no tenemos con los datos cualitativos. Por este motivo el análisis de los datos que abordamos a continuación (capítulo 6) se enfoca únicamente en los de carácter cualitativo. Retomaremos los datos cuantitativos más adelante en el capítulo de triangulación de los datos (cap. 7) en donde, al ponerlos en relación con los datos cualitativos, tendrán el segundo nivel de análisis para este tipo de investigación.

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En la presentación de los datos vimos que la metodología mixta nos permitió obtener datos cuantitativos y cualitativos. Los del primer tipo, así como también los que se obtuvieron a través de los diarios de clases (que se presentaron en unas tablas), ya pasaron por un primer nivel de análisis, que retomaremos en la triangulación con los datos cualitativos. Por este motivo los datos que analizaremos en el presente capítulo son exclusivamente de carácter cualitativo, obtenidos en entrevistas.

Siguiendo el orden general que hemos establecido para la presentación de los datos, analizaremos en primer lugar los datos obtenidos de los profesores. Una vez que terminemos con el análisis de los datos de los profesores, continuaremos con las entrevistas de los estudiantes.

6.1 Análisis de los datos obtenidos de los profesores

Los datos de los profesores que analizamos en este apartado fueron obtenidos de entrevistas etnográficas. Es pertinente recordar que también hemos obtenido datos cualitativos de diarios de clases de profesores; sin embargo estos los organizamos en unas tablas ya presentadas con anterioridad. Consideramos que esas tablas ya presentan un primer nivel de análisis, en el que se sintetizan los datos de los diarios en una línea de tiempo. Esas tablas nos permiten reconocer la preocupación de los profesores durante el periodo de tiempo de un ciclo de clases, y por este motivo las retomaremos en un segundo nivel de análisis cuando triangulemos los datos que analizaremos en este

apartado con los de los diarios de clases en el apartado que corresponde a la triangulación de los datos.

Organizamos el análisis en función de la lengua que imparten los profesores. Esto nos permite agrupar y ubicar a quienes dan clases de catalán y aquellos que dan clases de castellano. La variedad en el origen de los datos y en las herramientas utilizadas en la recogida, nos exige mantener un orden esquemático para no perdernos en el análisis; por este motivo seguimos el orden que establecimos anteriormente y de nuevo comenzamos por los datos de los profesores de catalán, seguiremos del mismo modo con los profesores de castellano, para terminar analizando las entrevistas de los estudiantes.

En la presentación de los datos usamos unas tablas en donde aparecían las preguntas de investigación que nos planteamos. Esas tablas nos servirán de guía para nuestro análisis, porque para llegar a las respuestas ya expuestas, primero analizamos el discurso y el sistema de creencias de los entrevistados. De este modo, ahora desarrollaremos el análisis que nos llevó a las respuestas que ya presentamos.

El uso de las tablas de las entrevistas y de los diarios nos permitirá retomar los datos con más facilidad en el momento de triangularlos; primero en cada uno de los casos de los profesores y después de manera general para todo el centro. Por este motivo, en este apartado únicamente nos concentraremos en el análisis de las entrevistas, las cuales merecen un análisis más detenido en su primer nivel. En la triangulación de los datos, ya compararemos lo analizado aquí con lo presentado en las tablas de los diarios de clases, así como también tomaremos en cuenta los datos de los estudiantes, tanto los que obtuvimos en las entrevistas que analizaremos aquí, como los que conseguimos a través de las encuestas.

6.1.1 Análisis de las entrevistas a Clara

Hemos mencionado que organizamos nuestro análisis a partir de las respuestas dadas por las profesoras a las preguntas de investigación que presentamos anteriormente, las cuales se refieren a estos tres aspectos básicos: creencias sobre el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo esto las motiva a ser profesoras voluntarias; creencias sobre las ideas o conceptos de multiculturalidad, y conocimientos y creencias sobre la realidad sociocultural de sus alumnos.

¿Cómo entiende el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo esto la motiva a ser profesora voluntaria?

En relación con la primera pregunta Clara manifiesta una visión pragmática en la cual sus posicionamientos nacionalistas están sujetos a lo que ella identifica con territorios culturales, y de acuerdo a esta lógica, su sentimiento de pertenencia es primero como catalana y segundo como europea.

Comenzaremos a desglosar esta respuesta viendo cómo se manifiesta esta “visión pragmática” en el discurso de Clara, tanto en la primera como en la segunda entrevista. Desde la primera entrevista reconocimos un pragmatismo en sus respuestas, cortas y directas. En general, en ambas entrevistas las respuestas de Clara no usan recursos narrativos muy elaborados o digresiones en el tiempo; por el contrario, da respuestas sintéticas que van al grano, sin muchos rodeos y usando un vocabulario bastante técnico. Atribuimos esta característica del discurso de Clara a la formación profesional y a su trabajo como informática en una empresa internacional, en el cual le exigen regirse con la lógica de los mercados libres, buscando siempre la reducción de costos y el mayor rendimiento en beneficios. Sobre esta lógica profundizaremos más adelante cuando veamos cómo es que Clara reconoce la multiculturalidad.

El vocabulario técnico que encontramos en el discurso de Clara aparece en expresiones como “formación o profesión previa” o “cambiarse el chip” para referirse a un cambio de ambiente o de estado de conciencia; “inmigrantes de bajo nivel” para hablar de posibilidades económicas o cognitivas de un individuo, en este caso de los inmigrantes. Estas expresiones manifiestan una concordancia con discursos de ambientes de trabajo en los campos empresariales y de la informática, mientras que en el mundo pedagógico con inmigrantes parecen extrañas o pueden ser interpretadas con connotaciones clasistas o racistas. Nosotros adjudicamos este vocabulario al desarrollo profesional de Clara antes que considerar una posible posición racista o clasista contra el inmigrante, y por eso mismo volvemos a la “visión pragmática” de la profesora que se ha gestado en su formación profesional.

Continuando con el modo en el cual Clara construye su discurso en las respuestas que da a las preguntas que planteamos en la primera entrevista, encontramos que cuando le preguntamos por la forma en la cual comenzó a dar clases de catalán, la primera respuesta no es por una motivación nacionalista sino por una motivación más práctica: “ a través de:: (.) de mi amiga / Mercè que hace tiempo que da clases [...] para ella era un favor”. En este sentido la primera motivación de Clara para dar clases de catalán es hacerle un favor a su amiga. Mientras avanza en su respuesta, Clara va justificando sus motivaciones, primero desde una visión en la cual debe dar cuenta de los beneficios que saca de su voluntariado, justificándolo de la siguiente manera: “he pensado que a mí a:: me:: (.) vendría bien a:: (.) hacer alguna actividad voluntaria porque si no me dedico mucho a trabajar trabajar trabajar [...]a mí me puede ir bien para mi salud mental digamos”. En este punto volvemos a ver la lógica del mercado libre que está en una constante búsqueda de beneficios sin costos muy altos, y que se manifiesta en sus primeras motivaciones para su voluntariado. Estas primeras motivaciones no son de tipo

nacionalista sino más bien pragmáticas, basándose en su vida cotidiana y relacionadas con su vida social y personal.

Las motivaciones nacionalistas se comienzan a ver más adelante cuando el entrevistador pregunta directamente por el amor al catalán: “pues por la moti si si si efectivamente igual (.) si en vez de catalán hubiesen sido clases de matemáticas (.) a pesar de que me gustan (.) pues (.) bueno (.) quizás sería algo menos motivante que dar clases de catalán (.) \porque si yo soy catalanis /catalana de:: de de toda/ de todo y (.) \catalanista si si si”. En la respuesta de Clara vemos cómo compara la importancia que le da a que la clase sea de catalán y no de matemáticas. Con esta comparación la profesora resalta una motivación extra que va más allá de los beneficios prácticos mencionados anteriormente. Esta motivación extra rebasa los intereses prácticos de Clara, y lo relacionamos con un sentimiento nacionalista que se manifiesta en el deseo de conservación de la lengua.

En otro momento de la primera entrevista, Clara relaciona el territorio nacional con el lingüístico y cultural, restándole importancia a las fronteras políticas. Esto se ve cuando le preguntamos por cómo define la nacionalidad:

“pues es es el:: (2) a::m (10) a ver es /la:: (.) es tu identidad (.) como:: (6) como:: (.) herencia cultural (.) como:: /idioma (.) el idioma marca muchísimo no? (.)m:: (3) estilo de vida también (.) es haber yo entiendo que la nacionalidad realmente es un:: (.) no de donde (.) tienes el pasaporte sino donde realmente te a has crecido y y tú tienes aquella nacionalidad (.) y esto es lo y esto marca mucho”

En la respuesta de Clara encontramos el concepto de identidad relacionado con la lengua usando la palabra “idioma”, posiblemente para dignificar al catalán que muchas veces se minimiza a un estatus de dialecto. También reconocemos cómo relaciona la identidad, la

herencia cultural y la lengua con los “estilos de vida” que se tienen en los diferentes espacios donde los individuos viven y crecen. Desde su perspectiva, vemos que el territorio nacional se define por una identificación de los individuos de una zona geográfica con una serie de “estilos de vida”, producto de una herencia cultural y una lengua compartida. Por este motivo Clara no encuentra en las fronteras políticas los límites de lo que ella reconoce como nación, y reduce los nacionalismos por territorios políticos a identificaciones burocráticas como el pasaporte.

El sentimiento nacional como catalana de Clara y el pragmatismo en la lógica con la cual entiende las relaciones humanas, debido a su formación profesional, podrían verse como una paradoja, debido a que una lógica pragmática tendería a darle prioridad a entender lo nacional como algo en concordancia con el estado político. Sin embargo, Clara relaciona lo nacional con una herencia cultural común y lingüística en un territorio determinado. De esta manera vemos que no hay una oposición al uso de un pasaporte español, a pesar de que su sentimiento de identidad es catalán:

“si yo soy catalana si (.) a ver porque (.) la na (.) ese ideal es es una herencia es un:: (.) es es (.) son tus raíces culturales (.) y de idioma y entonces:: (.) el idio (.) claro el idioma es muy importante (.) la la herencia cultural también (.) entonces esto yo soy catalana claro (.) no es lo mismo que ser andaluza (.) pero:: para nada (.) m:: que somos del mismo estado político que es España pos si y y hay cosas evidentemente que (.) tenemos comunes pero:: (.) m:: (.) a:: (2) m:: (2) pos yo es lo que he heredado en cuanto allí cuanto idioma (.) que es fundamental y en cuanto a:: (.) culturalmente tus tradiciones las tradiciones que tienen tus padres de tus abuelos de tus (.) esto te viene por la nacionalidad”

Reconoce que, aparte de pertenecer al mismo estado español, ella y un andaluz pueden tener aspectos en común, pero estos mismos aspectos en común los reconoce también en individuos de otras partes de Europa:

“no es nacionalidad pero:: [Chasca los labios.] no es otra cosa pero bueno sí porque yo soy europea/ y esto yo:: (.) por ejemplo yo he vivido en Estados Unidos (.) donde estamos un grupo de europeos (.) y y y nos veíamos y y y eran alemanes (.) muy dis (.) holandés no sé (.) y nos sentíamos:: (.) cerc cercanos porque éramos europeos”

En cuanto Clara manifiesta que su sentimiento nacional se relaciona con su sentimiento de identidad cultural y lingüística, pone en entredicho el paradigma del estado político nación. Para solucionar este cuestionamiento, Clara se agarra a un sentimiento de pertenencia continental, asumiéndose como europea después de ser catalana. Esto lo justifica con el argumento de que las semejanzas culturales que un catalán tiene con un andaluz son casi las mismas que puede tener con un italiano, un francés o un alemán. De este modo resuelve el problema de manifestar la pertenencia a una frontera política, sin tener que traicionar su sentimiento nacionalista, y reduciendo el uso del pasaporte español a un trámite burocrático para manifestar su pertenencia a un continente.

Cómo sitúa el concepto de multiculturalidad en su sistema de creencias

Sobre la segunda pregunta, en la tabla de la presentación de los datos respondimos que Clara asocia la multiculturalidad con la visión de una Europa pluricultural, en la cual se reconoce el espacio europeo como un territorio donde diferentes culturas, lenguas y religiones conviven, manteniendo un equilibrio de oportunidades. Esta visión multicultural la podemos reconocer como *multiculturalismo pluralista* según la clasificación de los tipos de multiculturalismos que proponen Kincheloe y Steinberg (1999). Para identificar cómo Clara reconoce el multiculturalismo en su sistema de creencias, analizamos la percepción

que tiene de las culturas de sus alumnos y cómo percibe su propia cultura y su relación con otras, tanto en la vida cotidiana de su profesión como en el salón de clases.

Cuando en la primera entrevista cuestionamos a Clara por cómo define la multiculturalidad, la respuesta de la profesora se enfoca en la descripción de un entorno de convivencia entre personas de distintas procedencias, resaltando las diferencias que hay en cultura, tradiciones, “formas de enfocar la vida” y lengua. Su forma de definir lo multicultural no toca las relaciones que hay entre los individuos dependiendo de su condición de género o clase social, se limita a las diferencias culturales o étnicas, sin ni siquiera percibir la posibilidad del racismo en el entorno que reconoce como multicultural.

Los conflictos que reconoce en un entorno multicultural están relacionados con los límites de lo aceptable para una cultura frente a otras:

“es más divertida más interesante pero también hay (.) hay veces que es más conflictiva (.) depende del [Chasca los labios.](.) e el tema es que es que el límite de:: (.) el límite de lo que es aceptable para una cultura cambia con otra (.) y allí está el problema (2) que:: si el limite está claro”

Estos conflictos los ve posibles entre la cultura de ellos y no reconoce que exista una supremacía cultural. De esta manera, los conflictos que detecta en las relaciones entre sus alumnos, tienen que ver con los límites de las culturas de los estudiantes y no de las culturas de la región que acoge.

En la descripción de las relaciones entre los individuos dentro del aula, Clara considera que la multiculturalidad permite una relación enriquecedora, y que los posibles conflictos entre las culturas de sus alumnos no se dan:

“en clase no he observado yo nunca nada que sea (.) al menos aquí no hay nadie que haga cosas que yo considere que son [...]aquí es

enriquecedora aquí es positivo (.) es más divertido digamos hace que que sea:: y para ell y para todos (.) y para /mí y para todos los demás (.) si si esa clase todos viniesen del mismo país (.) sería mucho más aburrida (.) que:: que:: [Chasca los labios.] que la gente venga de todos distintos”

Atendiendo a cómo aparece la primera persona del singular para diagnosticar el comportamiento de los otros, encontramos que el uso del “yo” en el discurso de Clara sirve como un punto de referencia para monitorear el comportamiento de los otros sujetos. Esto lo adjudicamos a un sistema de creencias que se relaciona con una concepción pedagógica desarrollada en occidente. Desde esta perspectiva, la profesora se configura como un sujeto pedagógico que deposita en los alumnos, otros sujetos pedagógicos, cierto conocimiento. Esta forma de entender la pedagogía le da al profesor una superioridad frente a los alumnos y, por tanto, una autoridad que se manifiesta en el control de la conducta. De esta manera, Clara considera que debe monitorear el comportamiento de los estudiantes, con el propósito de mantener el orden que ella cree indicado desde su concepción de lo que es multiculturalmente apropiado.

Conocimiento y valoración de las culturas, religiones y condiciones socio-económicas de los alumnos

Para continuar este análisis debemos ver cómo Clara describe la relación con los estudiantes. La profesora considera que sus alumnos son una élite dentro de la población inmigrante, debido a que tienen un nivel cultural que les permite aprender catalán. Nuestro análisis ahora se enfoca en ver cómo Clara sostiene que sus alumnos son parte de una élite, y el modo en el cual esta manera de verlos influye en la relación que mantiene con ellos.

Para entender cómo es que Clara ve a sus estudiantes, analizaremos la manera en la cual los adjetiviza y describe. Las palabras y las expresiones que usa cuando habla de ellos en la primera entrevista en febrero del 2011 son del tipo: “grupos heterogéneos”, “aprenden muy rápido”, “mito del inmigrante de bajo nivel”, “ese estigma de inmigrante”, “depende de su background”, “élite extranjera”. En la segunda entrevista, que fue en junio de ese mismo año a finales del ciclo escolar, Clara hablaba de sus estudiantes con las siguientes expresiones: “las personas dispares han dejado de venir”, “hay diferencia de nivel cultural”, “los que quedan los veo preparados para integrarse”, “es un grupo más estable”.

En el primer conjunto de expresiones que describen al grupo, encontramos una serie de adjetivos que tienen la intención de crear un discurso desmitificador de prejuicios contra los inmigrantes. Estos mitos son aquellos en los cuales se ve al inmigrante con un “estigma” de “bajo nivel”; sin embargo ella reconoce que sus estudiantes “aprenden rápido” y que dependiendo de su “background” se les puede considerar como parte de una “élite”.

En el segundo conjunto aparecen expresiones en donde se empieza a diferenciar entre los estudiantes que dejaron de asistir y aquellos que continuaron. Clara relaciona estas diferencias con el “nivel cultural”, que explicaría que en el transcurso del curso los estudiantes más “dispares” vayan quedando orillados y dejen de asistir. Debido a que ahora Clara encuentra algunas diferencias que marcan la capacidad de los estudiantes para continuar o no en las clases, la profesora comienza a hablar de una capacidad de integración del inmigrante, la cual, según ella, aparece en aquellos que han continuado el curso. En este sentido, reconocemos que para Clara la estabilidad en el grupo radica en la capacidad de los estudiantes de continuar en clase y por tanto de integrarse.

Durante la primera entrevista a cada profesora, preguntamos por cómo entienden el género, la etnicidad y la religión. Estos cuestionamientos tienen el propósito de indagar en las distintas perspectivas sobre estos temas de cada profesora, y de esta manera conocer lo más completamente posible la forma en la cual ven a los estudiantes y entienden la multiculturalidad. En el caso de Clara encontramos que por las diferencias de género no hace distinciones especiales. Esto lo atribuimos a una visión del género desde una perspectiva occidental en el mundo empresarial, en la cual ya existen una serie de políticas que evitan la discriminación. Sin embargo, debido a esta forma de percibir la discriminación de género, Clara evita ver las diferentes condiciones que los individuos deben enfrentar por las condiciones de género. En este sentido, no ver las diferencias de género se vuelve en una falsa búsqueda de la equidad, porque al no ver las diferentes perspectivas que aparecen por la diversidad, expone a todos los individuos a las mismas condiciones de una manera desigual, porque no todos tienen los mismos recursos: “el género no no observo nada (.) ni que:: pos hay chicas que aprenden muy muy listas muy rápido y otras que:: di (.) que no y de (.) yo no veo diferencia [...] y una es él y el otro es la y ya está”. En el caso de Clara, tenemos que la distinción de género se reduce a los usos gramaticales de masculino o femenino, sin reconocer las desigualdades a las que pueden estar expuestas sus estudiantes mujeres. De este modo parece que para Clara, la capacidad de salir bien o mal, sólo depende de ellas y no de las condiciones sociales, económicas o culturales a las cuales están expuestas por su género y que afectan tanto en el rendimiento como en la motivación de sus estudiantes.

En cuanto a cómo ve las diferencias étnicas, encontramos que Clara asocia lo étnico a los lugares de origen de los individuos, a sus lenguas y a una serie de rasgos físicos. No da mucha importancia a los rasgos étnicos, si estos no están relacionados con el aprendizaje del catalán. De este modo la profesora hace diferencias étnicas

dependiendo de cómo ve que aprenden el catalán, porque desde su perspectiva la lengua de origen influye en el desarrollo de ciertas habilidades en la pronunciación.

“más que la etnia es que:: (.) también de donde vienen ya vienen con un:: (.) de entrada su idioma (.) no es lo mismo que:: que:: que sean latinos (.) que es que que ven (.) digamos el idioma de origen (.) podría ser que parezca más o menos”

De este modo, los aspectos que le interesan de las diferencias étnicas son aquellos que están relacionados con las lenguas de origen, por la repercusión que cree que estas tienen en el aprendizaje del catalán. Los otros aspectos de las diferencias étnicas le parecen únicamente diferencias en los “rasgos físicos”.

Con la religión encontramos que la apertura de Clara tiene límites marcados por lo que ella considera fundamentalismo. La línea que traza para diferenciar los límites entre la práctica religiosa y aquellas que considera fundamentalistas marca la manera en la cual mantiene o no una apertura a las religiones.

“estos sí puede ser estilos de vida distintos (2) creencias estilos de vida /depende /depende un poco del:: (.) de lo:: (.) digamos de lo fundamentalista que seas o no e:: digamos si te si (.) una cosas es ser de otra religión ya esta y otra es ser muy practicante o:: (2) hay consecuente con con:: (.) con:: tu:: religión”

Para Clara la práctica religiosa se relaciona con los estilos de vida y, por tanto, la considera como un elemento de la cultura y de la manera de comportarse de los individuos. Por esto el interés que da a la religión se enfoca en la importancia cultural que ésta tiene en los estudiantes.

“seria para mí e:: es decir (.) son las creencias que uno tiene:: (.) e:: tipo espiritual etcétera pero creo que en el (.) en el en un entorno de:: clase

es más:: u un:: (.) a:: (2) e es una herencia:: a digamos (2) cultural y de forma de vida que marca muchísimo”

Esta importancia la ve en cómo marca la herencia y la forma de vida de los estudiantes, que en clase puede servir para intercambiar experiencias culturales. Sin embargo, cuando comienza a hacer las distinciones entre las religiones de sus estudiantes, aparece la desconfianza hacia las posiciones que ella considera fundamentalistas y que cree poder encontrar en aquellos que practican el Islam: “musulmanes (4) em:: (3) /a ver es que no no es un tema que no se habla en clase (.) digamos de religión no hemos hablado (.) tampoco creo (3) no sé (.) igual podría ser fuente de conflicto”. Con esto reconocemos que, a pesar de la apertura ante la diversidad religiosa, existe cierto temor a los posibles conflictos con aquellos que considera “fundamentalitas” y a quienes relaciona con la cultura musulmana. Esta manera de relacionar el fundamentalismo con el Islam, creemos que se debe a una serie de prejuicios occidentales hacia la civilización musulmana, los cuales fueron creciendo después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en las Torres Gemelas de Nueva York. Los prejuicios que vemos en Clara los relacionamos con un sistema de creencias que, como hemos mencionado, se ve muy determinado por su vida laboral.

Relacionando las formas con las cuales hemos visto que Clara percibe la diversidad religiosa, de género y étnica en el salón de clases, reconocemos que entiende el multiculturalismo de manera pluralista. Por este motivo vemos que Clara está abierta a la diversidad cultural, religiosa y de género, a pesar de percibir de manera sesgada las desigualdades que existen debido a la globalización. En este sentido, encontramos que, por una parte, reconoce la existencia de una serie de prejuicios contra el inmigrante, a los cuales desmitifica cuando reconoce la formación de los estudiantes, así como valora el conocimiento y la cultura de sus países de origen. Sin embargo, también encontramos

que percibe muy vagamente las desigualdades a las que los estudiantes se enfrentan ante los poderes hegemónicos de occidente. Por este motivo creemos que la interpretación del multiculturalismo de Clara es pluralista, y por lo tanto considera a sus estudiantes miembros de una élite de inmigrantes que están cerca de integrarse a su cultura, gracias a una buena formación en sus países de origen y a una serie de capacidades que han desarrollado en su vida y en su experiencia migratoria.

6.1.2 Análisis de las entrevistas a Mercè

Continuamos con Mercè, quien comparte clase con Clara, que la invitó a ser profesora voluntaria. En esta profesora vemos cómo destacan tres creencias principales, que se manifiestan en un amor por la lengua, un miedo a perderla y una defensa de la misma a través de la enseñanza. Se trata de tres aspectos centrales en su sistema de creencias, determinándolo sustancialmente y sirviendo como la raíz desde donde ramifican el resto de las creencias. Para ver estas ramificaciones y conocer mejor estas creencias centrales, retomamos las tres preguntas de la entrevista.

¿Cómo entiende el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo esto la motiva a ser profesora voluntaria?

Las motivaciones de Mercè para dar clases las vinculamos a la manera en que concibe el nacionalismo catalán en relación con su lengua. De este modo encontramos un sentimiento de angustia, el cual relacionaremos con lo que Appadurai (2007) reconoce como “angustia de lo incompleto”. Este sentimiento se manifiesta en una “mayoría” cuando ésta ve en los “números pequeños” un recordatorio de la pequeña brecha entre tener una condición mayoritaria y la pureza a la cual ésta aspira.

Cuando consideramos que los hablantes de catalán presentan un sentimiento de angustia como supuesta mayoría frente a inmigrantes de países de habla no hispana, debemos tener cuidado y considerar que la lengua catalana ha sido minorizada en España, así como también fue perseguida. Por este motivo, también reconocemos que, de alguna manera, la cultura alrededor del catalán es considerada por los discursos hegemónicos de España como una cultura minoritaria dentro del territorio español. Por este motivo, la sensación de angustia que reconocemos en Mercè, nos parece una proyección de su sensación de vulnerabilidad frente a una cultura que reconocemos cómo imperialista. Esto nos lleva a referirnos al sentimiento de angustia de Mercè de una manera diferente y por tanto a acuñar un nuevo término. Así pues consideramos que Mercè presenta lo que consideramos una “angustia por la vulnerabilidad”. Este sentimiento lo veremos cuando una comunidad o un grupo cultural ha sido o es minorizado por una cultura imperialista y en el rescate de sus elementos identitarios se ve expuesta al contacto con nuevas comunidades culturales debido a la globalización. En el contacto con nuevas comunidades, la que antes fue minorizada ahora está en una posición de poder frente a nuevas minorías y manifiesta un sentimiento de angustia que se nutre del temor a regresar a una posición de vulnerabilidad.

En el caso de Mercè, vemos que este sentimiento de angustia por la vulnerabilidad se debe a que aún considera al catalán en una situación de vulnerabilidad debido a las políticas lingüísticas de España y a las migraciones masivas. La cristalización de este sentimiento la encontramos en una serie de frases que expresan el miedo a perder la lengua (“amo mucho a mi lengua catalana m:: y estoy muy preocupada por ella”), la vulnerabilidad frente al castellano (“la incomprensió que pateix molts vegades per el els de la resta d'Espanya”), la angustia frente a los inmigrantes (“no me quiero sentir extraña en una calle de Barcelona”, “cada uno en su casa y dios en la de todos”) e incluso también la

forma de conmoverse por la iniciativa de los inmigrantes que aprenden catalán (“yo lloro cuando veo en Girona cómo se integra la gente y habla catalán”).

Con el propósito de entender mejor la angustia por la vulnerabilidad que encontramos en Mercè analizamos los sentimientos que la comprenden. El primero que identificamos es la preocupación o el miedo a la pérdida de algo significativo de la cultura, en esta caso la lengua. Las expresiones que usa Mercè resaltan, antes que temor, amor a su lengua, y marcan su forma de entender un nacionalismo construido alrededor de la lengua y no de un estado político. Desde esta concepción nacional construida alrededor de la lengua, para Mercè alguien que aprende catalán es un “hermano del alma”; esta forma de entender la hermandad también se puede ver en los discursos nacionales, donde todos los nacidos en un estado nación se reconocen como hermanos. De este modo la importancia de la lengua, para lo que Mercè considera un país, es comparable a la importancia del alma para un cuerpo desde la concepción del cristianismo sobre el ser humano.

El amor de la profesora por la lengua la lleva a mantener una preocupación por la pérdida de ésta en un futuro cercano. Este miedo aparece por un sentimiento de vulnerabilidad, producto de una historia de persecución y minimización del catalán. Mercè tiene muy presente esta minimización y persecución del catalán por parte del gobierno español en el pasado, y considera que las actuales políticas lingüísticas del gobierno español vuelven a minimizar la importancia de su lengua. Por este motivo su vulnerabilidad se manifiesta expresando una incompreensión por parte de quienes no pertenecen a la cultura catalana de la importancia de esta lengua para sus hablantes: “no entenen que nosaltres hem nascut-em i nos han parlat en català des de petits”. Así pues, Mercè considera que para el gobierno español el catalán es un capricho de los catalanes.

Reconociendo el sentimiento de vulnerabilidad de Mercè vemos como se proyecta la angustia por la vulnerabilidad frente a la aparición de inmigrantes, apareciendo así una resistencia al contacto con inmigrantes que se puede confundir con racismo por parte de Mercè en expresiones como “cada uno en su casa y dios en la de todos” o “qué horror no? (.) o sea compartir la vida en un espacio físico (.) y vivir en mundos aparte”. Sostenemos que estas manifestaciones se dan porque aún queda una sensación de vulnerabilidad frente al castellano que se proyecta con la angustia de nuevos elementos. De este modo, Mercè relaciona la convivencia con otras culturas como un factor para diluir la suya y por tanto para perderla. Esta vulnerabilidad afecta a la forma en la cual sitúa las ideas o conceptos de multiculturalidad en su sistema de creencias, y nos da entrada al análisis de la segunda pregunta de investigación.

Cómo sitúa el concepto de multiculturalidad en su sistema de creencias

La multiculturalidad en el sistema de creencias de Mercè aparece como una amenaza para la preservación de la cultura catalana, íntimamente relacionada con la lengua. Sin embargo, no vemos que rechace una realidad multicultural por racismo o xenofobia, porque de manera conceptual no le desagrada:

“a mí la mezcla (.) m:: cuando había ido a Londres y París me encantaba la mezcla que veía en sus calles (.) cuando he llegado a Barcelona veo que ya no me gusta tanto (.) \lo tengo que reconocer (.) /porque:: (.) f:: \es que no sé (.) \la propia identidad que se \diluye”

En los recuerdos de experiencias multiculturales, en donde la vida cultural de su ciudad de origen no se modifica por la interacción con personas de otras culturas, no aparece la angustia; todo lo contrario, manifiesta agrado y satisfacción. En cambio, cuando esta experiencia se vive en Barcelona, aparece el sentimiento de angustia por la posible pérdida de la identidad, la cual cree que se “diluye”. Consideramos que el uso del verbo

“diluye” es clave, no sólo porque es una metáfora que retoma de su profesión como profesora de química, sino también porque visualiza cómo ve que la cultura catalana va adaptándose a una realidad cada vez más multicultural.

Esta forma de ver la realidad multicultural como un recipiente donde su cultura se diluye al entrar en contacto con otras culturas determina el modo de ver a sus estudiantes y nos lleva a la tercera pregunta, en la que nos interesamos por los conocimientos que Mercè tiene sobre la cultura, las religiones y las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes.

Conocimiento y valoración de las culturas, religiones y condiciones socio-económicas de los alumnos

Lo primero que nos llama la atención es que en su discurso prevalece la falta de interés por conocer la cultura de los estudiantes y su condición de inmigrantes; sin embargo, reconocemos que es sensible a los motivos por los cuales migran. Mercè considera que los inmigrantes abandonan sus países por una desigualdad económica global de la cual siente que forma parte y es responsable:

“han de venir (.) porque mientras (.)/aquí (.) y en el primer mundo (.) haya gente con dos casas:: (.) o sea hay que venir (.) esto lo he defendido siempre (.) si [han de venir porque cla][Cambio de código al catalán.] e:: no (.) aquí dos casas tres casas (.) no hay \orden por ejemplo (.) o sea yo no tengo sólo tengo una casa (.) pero mientras la gente tenga dos y tres casas (.) \onsease \que (.) / han de venir (.) que es esta injusticia (.) han de venir porque ellos allí están viviendo mal”

La reiteración de la frase “han de venir” da un tono de letanía que crea una sensación de que Mercè se sensibiliza con la tragedia de los estudiantes cuando dejan sus países para buscar un futuro económico. También reafirma la defensa del derecho a migrar cuando la

economía de un país no está en buenas condiciones. Con esto se ve que Mercè no es una xenófoba aunque se sienta angustiada frente a las inmigraciones masivas. En su caso la angustia se manifiesta con una posición cerrada frente a aquello que los estudiantes pueden compartir con ella: “o sea que yo definiendo que se vaya a vivir mejor e? (.) / pero (.) \hey (.) adaptémonos (.) no (.) o sea (.) adaptémonos [No se entiende bien.] si ellos a nosotros (.) lo lo veo así”. Mercè entiende la adaptación como una acción que el inmigrante debe hacer para integrarse y no como un proceso en el cual los individuos de un espacio físico determinado modifican sus formas de interactuar con el propósito de ajustarse a los cambios que se dan por nuevos factores. Desde este enfoque la integración del inmigrante es sólo tarea de ellos, y por este motivo dar clases para Mercè es un acto de acogida y una manera de sentir que protege su lengua.

En un intento por ponerse en el lugar de los inmigrantes, Mercè reconoce lo extremas que deben ser sus circunstancias para que ellos deseen abandonarlo todo:

“lo entiendo si (.) a ver claro (.) a mí me costaría mucho e:: \irme fuera de mi:: lugar e:: (2) o sea es algo que (.) es que no contemplo casi \esta posibilidad (.) cuando me podría pasar (.) porque si tan mal lo estoy pasando \tendré que emigrar (.) pero realmente pienso creo que es horroroso (.) \tener que irte de tu país (2) entonces yo no sé / se lo digo (.) pero pero a mí me gustaría mucho e:: (.) yo difícilmente me iría de aquí (.) o sea m:: (.) que los entiendo”

Sin embargo, el reconocer las condiciones extremas en las cuales ella cree que viven sus estudiantes no le hace cambiar su postura hacia ellos. Para la profesora, ponerse en el lugar de sus estudiantes es imaginar desde su pensamiento occidental y eurocentrista que los estudiantes deben adaptarse a los lugares a donde van, como sucede en las migraciones internas de Europa. Su punto de comparación con las experiencias que ha

tenido viajando a otras partes no se asemeja a las que viven sus estudiantes, aun así Mercè persiste en verlo de esa manera.

En cuanto a los conocimientos de religión y cultura de los estudiantes, encontramos que Mercè marca de manera tajante su falta de interés. De este modo vemos que vuelve a interpretar la multiculturalidad como “una pérdida de la identidad”, considerando a ésta una realidad desbordante por las dificultades que genera cuando se quiere conservar una concepción romántica de la cultura nacional:

“sí es realmente desbordante sabes (.) lo veo (.) que yo no \no \te aclaras (.) sabes (.) sí sí (.) pero e:: definiendo que se tiene que venir (.) y además así se hace reflexionar me entiendes (.) m:: es como poco contradictorio (.) o sea porque:: ya te lo digo (.) porque yo no:: (.) entonces me:: también tiene mejor crítica:: que vengan tantos (.) o sea yo podría estar un poco en crítica de nuestra sociedad (.) como no han de venir (.) cuando este es un desmadre materialista”

A pesar de la incertidumbre que le genera la realidad multicultural, las reflexiones de Mercè comienzan a apuntar hacia una crítica al modelo económico del cual siente que se ha beneficiado. De este modo acepta tener un conflicto entre rechazar la realidad multicultural y mantener una posición “anti-conflictos”, que desde su perspectiva es la mejor forma de evitar la angustia por la vulnerabilidad.

6.1.3 Análisis de las entrevistas a Rosa

Rosa comienza su voluntariado por la desocupación en la que entró después de la muerte de su madre. Esta situación la llevó a buscar nuevas formas de usar su tiempo después de haberse desenvuelto en diferentes trabajos que van desde manejar una granja hasta ser dependiente de una tienda. En esta condición de inexperiencia, Rosa construye un

sistema de creencias pedagógicas lleno de inseguridades, las cuales hacen que se limite a seguir la línea que marca la fundación. Sin embargo, la falta de experiencia también hace que Rosa busque experimentar con la forma de enseñar y se haga cuestionamientos pedagógicos interesantes para una profesora voluntaria.

¿Cómo entiende el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo esto la motiva a ser profesora voluntaria?

En nuestro análisis vemos cómo se manifiesta su inseguridad por la falta de experiencia, pero también su ánimo experimental a medida que tocamos los temas que planteamos en las preguntas de la entrevista. Sobre la primera pregunta de cómo Rosa ve el nacionalismo catalán y la enseñanza de su lengua, encontramos que para ella “enseñar catalán es hacer patria”; así pues, considera que el inmigrante es un hablante potencial del catalán. A continuación vemos en detalle cómo entiende esto de “hacer patria” cuando enseña su lengua materna y qué implica la potencialidad del inmigrante como hablante del catalán.

Alrededor del tema de los sentimientos nacionalistas, encontramos que el vocabulario de Rosa gira en torno a una lógica de guerra cuando habla de la conformación de una identidad nacional. La lógica de guerra la encontramos en frases como “hacer patria”, cuando la profesora habla de dar clases, y en la manera en que se expresa en relación con los conflictos entre Cataluña y España: “todos queremos nuestro país porque decir (.) oye a mí que:: que no me toquen Cataluña porque a ver cuando los de Madrid hablan de no sé qué:: yo les metería:: torta no?”. Esta manera de entender el conflicto entre Cataluña y España marca la forma en la cual construye sus conceptos de etnicidad y nacionalidad. En esta lógica vemos que, para Rosa, etnia y nacionalidad son conceptos muy parecidos, por no decir que iguales, y los relaciona directamente con el

territorio en donde se nace: “las etnias son las distintas:: am (.) m:: (.) nacionalidades el seño que cada cual llevamos e:: de:: de:: del sitio de de:: (.) de nacimiento de la cuna que hemos tenido de cada uno de lo que hemos mamado”. Sin embargo, por otra parte, Rosa considera la nacionalidad como una imposición. Esto nos lleva a preguntarnos qué es una nacionalidad para Rosa y con cual se identifica. Reconocemos que este conflicto no resuelto de la profesora la lleva a arremeter con dureza contra la nacionalidad que siente como impuesta:

“es más político que otra cosas (.) es que:: a ver que tenemos:: que:: nos han parido en un sitio (.) aquel sitio en un mapa está de un color y tiene un nombre (.) e:: estamos fichados en aquel país de aquel color y de aquel nombre y esto tiene unas:: unas:: (.) leyes políticas y una serie de cosas (.) pero que:: que en el fondo es que (.) n:: la nacional la nacionalidad es un azar de la vida”

Cuando Rosa habla de la nacionalidad como “un azar de la vida” entendemos que lo hace refiriéndose a la nacionalidad política y no a aquella por la cual guarda un sentimiento de pertenencia. Por este motivo, cuando habla de su nacionalidad política, lo hace desde una postura crítica en la cual manifiesta un deseo de independencia de aquello que considera la nación a la que pertenece. Esto lleva a que Rosa continúe construyendo un discurso en el cual pueda explicar la situación que hay entre Cataluña y España: “políticamente Cataluña está formando parte de otra cosa que es a:: que es España y que España está expoliando Cataluña”. Desde esta visión del conflicto, el resentimiento se manifiesta en la distribución de la riqueza y llega a convertirse en una razón para querer hablar catalán en su territorio.

Partiendo de una lógica del conflicto en donde se manejan discursos de “ellos” contra “nosotros”, encontramos que se hace una construcción discursiva de “ellos” a la

que se adjudica todo lo que se cree que molesta a ese “nosotros”. De este modo Rosa construye un “nosotros” a través de aquello que cree que “ellos” no soportan del “nosotros” que construye: “qué ha pasado con Cataluña? que nunca ha gustado que Cataluña (.) pos tenga una lengua tenga una historia tenga una cultura (.) sobre todo una cultura”. La construcción de este “ellos” ayuda a definir el “nosotros” y, por tanto, el sentimiento de pertenencia nacional de Rosa: “Cataluña (.) hoy en día es una autonomía (.) de las que forman España (.) y esto es así (.) entonces yo como tal (.) lo acato (.) no hay otra (2) entiendes? (.) a /pero e:: (.) pero a ver (.) yo lo mío (.) a ver (.) mi mi desto cuando hablo de mi tierra es es Cataluña”.

Teniendo ya analizada la forma en la cual Rosa construye su identidad catalana y su concepción de lo nacional en el conflicto entre lo nacional políticamente hablando y lo nacional desde un sentimiento de pertenencia, así como la construcción de un “nosotros” a través de un “ellos” con quienes se mantiene un conflicto, encontramos las motivaciones que llevan a la profesora a relacionar aquello que llama “hacer patria” con enseñar su lengua. Para Rosa, una de las principales motivaciones para enseñar catalán está en conseguir que el inmigrante se sienta identificado con el catalán y su cultura, en una lógica en la que enseñar parece el reclutamiento a una causa. Esta forma de enfocar la enseñanza de una L2 nos lleva a la segunda pregunta de investigación, la cual busca entender cómo se percibe el concepto de multiculturalidad.

Cómo sitúa el concepto de multiculturalidad en su sistema de creencias

En la presentación de los datos consideramos que Rosa entiende la multiculturalidad de una forma parecida a la que Baumann (1999) califica como *multiculturalismo de feria*, o la que Kinchloe y Steinberg (1999) consideran como *multiculturismo liberal*. Así pues,

constatamos que la profesora ve en el contacto de diversas culturas una “riqueza”, siempre y cuando éstas no obstaculicen al estudiante aprender el catalán.

Comenzaremos la descripción de la forma que tiene Rosa de entender el multiculturalismo partiendo de la definición que ella dio en la primera entrevista, en donde asegura que la multiculturalidad es “la reunión de todo ello”, refiriéndose a las tradiciones, la cultura, la lengua y las religiones de los estudiantes:

“es la riqueza que cada cual tiene de de lo que ha vivido (.) de:: de de su:: de su cuna (.) y de:: y del país donde ha estado (.) y que por tanto (.) yo lo que (.) por otra parte lo que no entiendo (.) es que:: (.) m:: (.) la gente (.) no quiera aceptar la cultura de:: de otro sitio (3) pienso que en cuanto más (.) m:: datos culturales tengamos (.) es una riqueza”

De entrada encontramos una valoración positiva de las tradiciones culturales, religiosas y lingüísticas con la calificación de riqueza. Con esta valoración vemos que inmediatamente Rosa se opone a la no aceptación de estas “riquezas” por parte de un sector de la población local. Esta postura no es desinteresada, está relacionada con la valoración de las tradiciones culturales, religiosas y lingüísticas que tiene e implica en cierta medida un interés utilitario sumando “datos culturales”. Sin embargo, la suma de “datos culturales” se queda en eso, en una mera acumulación de objetos en un museo, no profundiza en las consideraciones que se deben tener con la clase social y la perspectiva de género.

Por otra parte, encontramos que Rosa no manifiesta la preocupación de que con la multiculturalidad y la presencia de inmigrantes se exponga a los nativos a perder su cultura. Todo lo contrario, su postura no teme al contacto con otras culturas: “muchas veces (.) se se piensa (.) que que que:: (.) por ir a otro país y aceptar la cultura de otro país que pierdo la mía (.) yo pienso que no (.) que uno y uno hacen dos”. En este sentido vemos que no presenta una angustia como la de Mercè; pero reconocemos que en su

manera de entender la multiculturalidad como una suma de “riquezas”, no contempla los conflictos que se dan en el contacto de culturas durante la cotidianidad del día a día.

Conocimiento y valoración de las culturas, religiones y condiciones socio-económicas de los alumnos

En la tercera pregunta, en la que nos interesamos por los conocimientos de Rosa sobre aquello que considera “riquezas”, vemos cómo la profesora intenta ponerse en los pies de los estudiantes y descubre que siente pena por las circunstancias que les toca vivir. Rosa en un principio reconoce que antes de comenzar su voluntariado desconocía en gran medida la realidad del inmigrante:

“al ver todas estas situaciones me acercan más a una realidad (.) que para mí era más desconocida y entonces me hace (.) ver pos que (.) que no son extranjeros que no son forasteros sino que es la Dalila es la Nerea es este es el otro (.) y:: y que (.) y y creas estos digamos y compartes estos valores que para mí es lo que lo único que tiene interés en las personas”

El acercamiento al inmigrante a través de las clases le ha permitido a Rosa dejar de verlos como un grupo heterogéneo, un “ellos” irreconocible, y le da la posibilidad de distinguir a individuos, personas con nombres, y resaltando en especial los “valores” compartidos. Estos “valores” compartidos están relacionados con las similitudes que encuentra con los estudiantes en sus sistemas de creencias y en una necesidad de ponerse en los pies de ellos. El intento de Rosa por ponerse en las circunstancias de sus estudiantes la lleva a un deseo de compañerismo: “entonces me lo tomo también esto como:: (.) de ponerme con (.) con los alumnos (.) como si fuesen mis amigos no? (.) y entonces n:: que:: (.) que:: (.) que estemos:: (.) que compartamos”. Las dificultades económicas son las primeras que deben sobrellevar los estudiantes según la profesora;

con esto mantiene la idea de que el inmigrante deja su país en busca de trabajo y de un mejor futuro: “veo las dificultades económicas veo las dificultades am:: am:: que tienen de trabajo las dificultades de adaptación y:: y todo esto y te hace pensar no?”. Esta circunstancia económica, Rosa la entiende desde su experiencia, e intenta comparar sus mudanzas en busca de trabajo dentro de Cataluña con la experiencia de sus estudiantes. Inmediatamente se da cuenta de que su comparación se queda corta, principalmente por la lengua:

“yo también vine y entonces (.) ves las dificultades que tienes y yo no he tenido la dificultad de la lengua (3) pero (.) sí que ves las dificultades que hay de adaptación [...] valoro mucho su su su (.) su valentía (.) de decir y piensas (.) que mal se lo habrán pasado (.) en sus países de origen seguramente (.) que hayan tenido que venir”.

Encontramos que Rosa comienza a calificar a los inmigrantes de personas valientes y con pasados trágicos, con las cuales se debe tener compasión. Sin embargo, entre las dificultades para encajar no aparece nada de la perspectiva de los roles de género, de las diferentes culturas y las religiones que se practican.

La falta de interés por las diferencias de género no radica en el desconocimiento de su importancia. En la definición que Rosa da del género encontramos una visión complementaria de lo femenino y lo masculino; sin embargo no toma en cuenta las otras variantes que hay si se contempla la diversidad de género: “son elementos distintos (.) que:: son complementarios (.) que tienen:: unos:: matices en mero enfocar la vida”. Por lo que sí encontramos que Rosa se preocupa es por las diferencias culturales, a las cuales adjudica mayor valor que a las diferencias que pueda haber entre lo masculino y lo femenino: “en cuanto ya hay unas diferencias (.) digamos de nacionalidad y de cultura tan

distintas (.) entonces quizás predominen más estas diferencias culturales que no las diferencias propiamente de género”

Contrariamente a las diferencias de género, Rosa considera que la diversidad cultural “es el mundo de lo variopinto”, visto desde una perspectiva en la cual las culturas se exponen como en una feria:

“en lo poco que conozco de:: e las etnias son las distintas:: am (.) m:: (.) nacionalidades el seño que cada cual llevamos e:: de:: de:: del sitio de de:: (.) de nacimiento de la cuna que hemos tenido de cada uno de lo que hemos mamado del:: de lo:: (.) de las características físicas de las características de:: de:: (.) económicas de condición esto nos nos dibujan de una manera a cada uno”.

Con estos elementos podemos ver cómo en cierta medida Rosa contempla aspectos de diversidad étnica y clase social en su perspectiva de lo multicultural; sin embargo se limita ella misma y no profundiza más, quedando solamente sensibilizada hacia la realidad que viven los inmigrantes.

La sensibilización de Rosa hacia el inmigrante y su perspectiva de lo multicultural, la vemos desde el prisma de su inseguridad como profesora por la falta de experiencia. Así pues, reconocemos que estas clases le han servido para reforzar su seguridad en el manejo de su propia lengua, al mismo tiempo que pierde el miedo al inmigrante.

6.1.4 Análisis de las entrevistas a Montse

En el caso de Montse el sistema de creencias entiende la acogida a través de dos formas de interpretar la realidad, una de tipo religioso y otra de tipo ideológico. Éstas influyen en su manera de entender la acogida y determinan la forma en la cual entiende la

integración, la multiculturalidad y la realidad geopolítica donde se da la desigualdad económica entre norte y sur. Así pues, para Montse la multiculturalidad en un mundo globalizado, donde predomina la desigualdad económica, es como una “realidad desbordada” que la lleva a “abrir los ojos”. Desde esta perspectiva, la profesora considera que su voluntariado es una respuesta coherente a aquello que cuestiona de su entorno.

¿Cómo entiende el nacionalismo catalán en su relación con la lengua y cómo esto la motiva a ser profesora voluntaria?

Al igual que con las demás profesoras, comenzaremos el análisis revisando la perspectiva del nacionalismo catalán, reconociendo que Montse lo asocia a la pertenencia a un territorio, una historia, una cultura, una lengua y una raza. De todas las características de una nación que Montse menciona, encontramos que la lengua es donde pone más énfasis. Así pues, la profesora se remonta hasta su juventud en la España de Franco, para recordar cuando comenzó a defender su lengua materna a través de la enseñanza, en una época en la cual aún no se normalizaba la educación en catalán. Después del decreto de normalización de la enseñanza del catalán, Montse deja de dar clases debido a que no le agradaba tanta regulación y normativa en la enseñanza de la lengua. Esto se debe a que ella considera que viene de una educación más libre. Retoma la docencia debido a su voluntariado, primero en el refuerzo escolar y después como profesora de catalán.

Cuando toca el tema de la catalanidad, Montse lo hace con muchas prevenciones, a pesar de tener una definición clara: “la nacionalitat (4) és la pertinença és una pertinença (2) amb una:: (.) amb una realitat (3) que és (.) territorial històrica cultural lingüística(.) potser racial també”. Reconoce que la manera en la cual es concebible la nacionalidad puede depender del ángulo desde donde se vea. En el caso de Cataluña,

Montse considera que al concebirla como un estado desde la perspectiva política mundial, algo no cuadra con lo que ella reconoce como nación, basándose en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE):

“sociopolítica o política mundial va per estats (3) és cal (.) quan una (.) el problema ve quan una nació (.) que això de nacionalitat diríem és curiós no (.) però una nació (.) per mi (.) tal qual en defineixen els diccionaris fins i tot el de la real acadèmia de la llengua espanyola (.) [Riendo.] que això és curiós de saber-ho diria quan una realitat (.) d'un poble d'una comarca d'una zona (.) d'un territori (.) hi ha unes diferències (.) unes diferències i un sentiment (.) un sentiment (.) e:: espontani (2) espontani (.) de pertinença”

El uso de la definición de “nación” de la RAE tiene el propósito de ironizar con el conflicto entre el estado español y Cataluña en el tema de la lengua, el sentimiento nacional catalán de la profesora y su necesidad de independencia. De este modo, Montse manifiesta que su sentimiento de pertenencia nacional es catalán: “això és la pertinença (3) aleshores el problema d'aquí és quan (.) és quan (.) diríem (.) quan es fa problema políticament (.) no quan quan això es reprimeix (.) no és bo reprimir (.) jo penso”. Sin buscar meterse en problemas, Montse se limita a indicar que reprimir el sentimiento nacional por un afán de mantener una hegemonía nacional mayor no es bueno, ni para quienes son reprimidos ni para quienes oprimen. Este tono de respeto y búsqueda de la tolerancia permea todo su discurso, incluyendo la forma en la cual entiende la multiculturalidad.

Cómo sitúa el concepto de multiculturalidad en su sistema de creencias

A lo largo del discurso de Montse encontramos una sensación de inconformidad con la globalización, con lo que ella llama “el orden mundial” y con el sistema económico neoliberal. Por este motivo, vemos que la mejor forma de explicar la multiculturalidad es

relacionándola con un “abrir los ojos” en sentido metafórico; de este modo habla de una necesidad por rectificar la forma en que nos organizamos, económica, social y políticamente hablando, en un marco global. En este sentido, vemos que para Montse la realidad multicultural es una realidad desbordada, producto de la desigualdad económica, social y política que promueve el neoliberalismo y la globalización:

“eés una realitat que ens desborda a tots una mica e:: (.) ens desborda una mica (.) però és una realitat que és incontrovertible (.) perquè és així (.) és la realitat i la realitat (.) no hi ha altra cosa que acceptar-la (.) que acceptar-la (2) si a mi (.) si jo tingués una taula de comandament i pogués (.) prémer un botó que digués (2) que:: tothom tingui (.) tot el que desit /ja (.) en el seu país jo segurament la (.) la el premeria aquest botó (.) perquè és una pena que la gent vingui per una (.) pura necessitat (.) no? (2) p però si la gent ve per voluntat (.) o si (.) el que (.) /el que a mi (.) diria a:: el que a mi m’indigna (.) és que el:: ordre mundial sigui tan injust avui a molts països (.) que la gent hagi de fugir (2) no qui vulgui emigrar sinó que hagi de fugir per tenir una vida (.) mínimament digna (.) i que els seus fills tinguin una certa possibilitat de futur”

Al tomar conciencia de la realidad económica, social y política en la que se enmarca lo multicultural, Montse la califica como “desbordada”, algo que es superado por una serie de problemas y necesidades. Podemos percibir un sentimiento de angustia, pero no al mismo nivel que vemos en el caso de Mercè. Con Montse encontramos una reflexión más profunda, en la cual, a pesar de aceptar un deseo para poder volver el tiempo atrás y regresar a un pasado romántico e idealizado con fronteras culturales bien delimitadas, afirma que es mejor aceptar la realidad multicultural y entender cómo se dio. En este sentido vemos que la angustia se desvanece para dar entrada a la aceptación y comprensión de esta realidad. Todo lo anterior termina llevando a una sensibilización hacia el inmigrante, así como a una apertura hacia ellos y una disposición a la acogida.

En la apertura que manifiesta Montse hacia los inmigrantes, así como en su disposición a la acogida, nos topamos con el concepto de integración. Para la profesora, integrar no consiste en estimular a los inmigrantes a perder su identidad para ser parte de una nueva realidad; más bien implica buscar, a través del diálogo, el modo por el cual todas las culturas puedan sentirse parte de un país que acepte su realidad multicultural:

“i l integrar no assimilar eh? (2) INTEGRAR (.) integrar (.) /integrar vol dir que (.) que:: (.) que no estiguem desintegrats uns per qui els altres per la mirar-nos r::ecelosament (.) sinó que el país que és una realitat (.) doncs estigui /integrat (.) per persones de totes les procedències que hi hagi (2) de totes les procedències que hi hagi (.) i jo la veritat quan anem posant-nos cognoms i cares (.) fesomia a les persones que hi ha no és un moro (.) un negre”

Montse considera que esta aceptación vendrá cuando los individuos comiencen a verse las caras y llamarse por su nombre, sin atender tanto a las clasificaciones raciales, culturales o nacionales. En su experiencia como voluntaria en Guinea, la profesora confiesa haber sido capaz de relativizar el uso de los calificativos raciales. Cuenta que en Guinea la llamaban “la blanca” y que de alguna forma ese apelativo minimizaba su individualidad, convirtiéndola en un color. Después de esta experiencia, su posición contra la xenofobia se volvió más abierta, llegando al punto de sentirse más cercana a un inmigrante que a aquellos catalanes que manifiestan una mentalidad xenófoba:

“un musulmà (.) és per mi un ger un germà creient (2) no del mateix déu (.) però ells són uns germans creients jo sóc creient jo sóc cristiana i creient i ell és creient (.) per tant joestic molt més a prop d'un musulmà creient que d'un veí que tinc al setè pis (.) que és un passota que va mal educat que no saluda i que el:: (.) a veure (2) que pensi com vulgui (.) però si pogués pensar una miqueta millor i ser humanament una miqueta millor”

Con lo anterior vemos que la concepción que Montse tiene de integración, tomando en cuenta una realidad multicultural producto de las desigualdades sociales y económicas de la globalización, se opone a la xenofobia y busca dar remedio a lo que nosotros llamamos angustia por la vulnerabilidad. Así pues, con Montse hemos visto que su voluntariado ha servido para conocer de cerca a los inmigrantes y aceptarlos después de tomar conciencia de la vida que llevan.

Conocimiento y valoración de las culturas, religiones y condiciones socio-económicas de los alumnos

La tercera pregunta la hemos tocado de una manera transversal en esta ocasión. El motivo es que en el discurso de Montse esta pregunta se responde constantemente debido a la manera en la cual la profesora nos va narrando su relación con los estudiantes y cómo ésta le va ayudando a “abrir los ojos”. En este sentido, la profesora considera a sus alumnos voluntarios en un proceso integración, en el cual se van reconociendo las desigualdades económicas y sociales que genera la realidad desbordada en donde se da la multiculturalidad que les toca vivir.

6.1.5 Análisis de las entrevistas a Josefa

La única profesora de castellano que entrevistamos es Josefa y, debido a que la lengua en este caso es otra, la primera pregunta de la entrevista tiene un ligero cambio. Ahora no nos preocupamos por cómo la profesora ve el nacionalismo catalán, únicamente nos interesamos por la forma en la cual entiende el concepto de nacionalismo. El cambio de enfoque en la pregunta se debe a que el castellano no es una lengua minorizada; por este

motivo nos interesamos en saber si Josefa entabla relaciones entre lengua, territorio e identidad nacional del mismo modo que las profesoras de catalán.

¿Cómo entiende el nacionalismo?

De entrada, en la entrevista que mantuvimos con Josefa, el tema del nacionalismo no tuvo la importancia que vimos en las otras profesoras. Para evitar conflictos, decidió no prestar atención a este tema; sin embargo, en la definición que nos dio de nacionalidad encontramos una relación entre identidad, territorio, cultura y religión: “para mí la nacio /nación o sea nación nacionalidad me habla de eso (.) de de las costumbres (.) de de una cultura de una religión (.) de un estilo de una forma de ser (.) que me ha configurado como persona no? y que eso lo llevo (.) lo quiera o no (.) a todas partes”. Esta forma de relacionar la nacionalidad con las costumbres del lugar donde se vive, la cultura y la religión, descartando el aspecto lingüístico, es una manera de evadir el conflicto que existe entre España y Cataluña debido a los sentimientos nacionalistas que se vinculan a la lengua. Abiertamente Josefa no se pronuncia en contra del nacionalismo catalán o se queja del deseo de las profesoras catalanas por preservar su lengua en Cataluña. Sin embargo, cuando habla de la inmigración y la acogida, encontramos que se manifiesta a favor de una apertura:

“cuando luego te trasladas a otro sitio (.) y te encuentras con otra cultura (.) con otra mentalidad (.) con otras formas (.) con otras costumbres (.) qué haces (3) y allí es donde a mí me parece que es:: cuando se dan los actos o sea (.) e:: e la (.) está muy bien no? (.) está muy bien (.) cada uno somos de de donde hemos nacido y de nuestra nación y de nuestras costumbres y de nuestra cultura (.) no? (3) pero claro luego tiene que haber también un:: (.) una apertura (.) para acoger la diferencia de otros lugares”

Cuando Josefa habla de unos “actos”, que nunca llega a definir, podemos inferir que son conflictos por las diferencias culturales. De este modo la profesora termina haciendo un llamado a la tolerancia y a la apertura por parte de quien inmigra a un territorio. Nosotros encontramos confusa la idea de “apertura” por parte del inmigrante que maneja Josefa, porque no deja en claro si es del inmigrante en España o en Cataluña. Esta vaguedad nos indica que, aunque Josefa no ataque abiertamente el nacionalismo catalán, sí considera que Cataluña es parte de la nación política que es España y por tanto considera que la “apertura” de quien inmigra puede ser muy relativa y depende desde donde lo haga. Así pues, encontramos que como hablante de castellano en Cataluña, Josefa no se ha “abierto” lingüísticamente al catalán: “en relación al hablar por ejemplo (.) cultura el catalán y además los valores de Cataluña (.) a mí por lo menos no me da tiempo (.) o sea porque estás metida en unos niveles (.) que:: que no”. La falta de tiempo con la que Josefa se justifica cuando confiesa que aún no aprende catalán, nos parece que deja abierta la pregunta de cómo y en qué términos se deben abrir los inmigrantes dependiendo de sus puntos de procedencia y de sus lenguas. Esta posición de cómo se debe “abrir” el inmigrante la tendremos más clara cuando veamos la siguiente pregunta de investigación.

Cómo sitúa el concepto de multiculturalidad en su sistema de creencias

En cuanto a la forma en la cual Josefa concibe la multiculturalidad en su sistema de creencias, la profesora manifiesta constantemente una angustia a que los inmigrantes formen guetos o grupos cerrados. Esta angustia la consideramos como una leve manifestación de la que describe Appadurai (2007); por eso notamos una influencia de ésta en el modo en que Josefa reconoce la multiculturalidad como una manera de evitar guetos.

El contacto con los estudiantes ha llevado a que Josefa reconozca “que el mundo es inmenso”, pero también a que considere que “somos (.) todos iguales y todos diferentes (.) y que allí está lo bonito (.) o sea que dentro que somos personas humanas con la misma dignidad (.) la diferencia también (.) de que cada uno tiene sus propios valores (.) culturales (.) religiosos”. Sin embargo, su postura frente al inmigrante y lo que ella considera acogida, está cimbrada por una angustia que se debe a una percepción de guetos o grupos cerrados entre los inmigrantes. Esta percepción de Josefa la lleva a creer que el inmigrante genera cierta resistencia a integrarse: “en general:: no se han metido en la cultura de aquí (2) siguen metidos en su cultura”. No considera que estos grupos puedan todavía ser una amenaza; por tanto, su angustia no aumenta al punto de llevarla a tomar una posición xenófoba. Sin embargo, en el momento de dar clases, la profesora cree que estos grupos dificultan la enseñanza de una L2 porque no permiten “una relación fluida entre ellos”. Ante esta circunstancia la profesora invita a los estudiantes a “integrarse”, reconociendo al mismo tiempo lo compleja que es la situación. A pesar de la compleja situación de los inmigrantes, Josefa considera que éstos tienen el deber de integrarse en la sociedad que los acoge. Para ello el papel motivador de la profesora es importante:: “yo creo que es lo más que puedo hacer yo y y motivarles a que al aprender el idioma por ejemplo (.) es una de las formas que les ayudaría (.) para integrarse verdaderamente en la sociedad (.) porque si no hablas no te integras (2) y ellos lo entienden”.

La postura en torno a la acogida ha llevado a que Josefa prefiera el término “nouvingut” del catalán al de “inmigrante”, debido a que lo considera más preciso porque se trata de ciudadanos nuevos en una sociedad a la cual ella ya pertenece. Desde esta perspectiva también considera la multiculturalidad como un “acopio de culturas (.) o sea de muchas culturas no? muchas culturas (.) con mucha riqueza o sea creo que es una

riqueza". El uso de la palabra "acopio" para referirse a la acumulación de culturas, como si éstas fueran una "riqueza", nos lleva a reconocer que la manera de entender la multiculturalidad de Josefa se inclina por un *multiculturalismo de feria* como el que ya vimos en Rosa. Pero a diferencia del caso de la profesora de catalán, en Josefa encontramos que está la seguridad de no perder su cultura a pesar de mantener una apertura: "acojamos (.) aspectos de otras culturas (.) no tienen por qué quitarnos la propia identidad sino que la enriquece". Por el contrario, vemos cómo Josefa considera que la presencia del "nouvingut" ayudará a mantener fiestas que se habían estado perdiendo:

"el sentido de fiesta (.) tantas cosas que a lo mejor /aquí (.) nos (.) no sé si lo notaremos o lo hemos perdido o /que pero a lo mejor eso a nosotros nos enriquece (.) no? \si (.) la manera o sea hay mucho más pensamiento (.) no? la manera de pensar (2) pienso por ejemplo en los pueblos de Asia (.) pues así es muchísimo más (.) e:: (.) más trascendente (.) m m no es tan racional como nosotros como occidente entonces digo vale eso es una riqueza (.) que cuando lo contemplas en otras personas"

El interés por lo que ella llama "el sentido de la fiesta" nos remonta a la religiosidad de Josefa y a la importancia que le da en relación con lo que considera acogida. Su apertura a la multiculturalidad, considerándola como un modo de hacer acopio de riquezas, así como su interés religioso, nos llevan a creer que su apertura a los "nouvinguts" esconde un deseo por crear lazos con otros grupos religiosos o promover sus creencias religiosas entre los inmigrantes. En este sentido, consideramos que a lo largo del discurso de apertura se esconde otro en el cual predomina la angustia de lo incompleto y el miedo a los números pequeños.

Conocimiento y valoración de las culturas, religiones y condiciones socio-económicas de los alumnos

Con lo anterior hemos comenzado a responder la tercera pregunta, que centramos, como en el caso de las profesoras de catalán, en los conocimientos que Josefa tiene de los estudiantes. Debido a sus creencias sobre la acogida a los “nouvinguts” y sobre el deber de éstos de integrarse en la cultura española, encontramos que para la profesora los inmigrantes necesitan “personas de referencia”. El uso de esta expresión nos indica que, por una parte, los inmigrantes necesitan referencias o guías para entender su nueva realidad socio-cultural; pero también es un término que nos lleva a la consideración de que el “nouvingut” debe seguir los patrones socio-culturales de un discurso hegemónico. Bajo estos términos la acogida no lleva a que la sociedad que recibe a los inmigrantes se adapte a la presencia de ellos, sino que, por el contrario, obliga a que éstos se integren en una sociedad obligada a hospedarlos.

Josefa considera que la importancia de los lugares de procedencia no es mucha, porque para ella la dignidad humana vale aún más. Con esta premisa se ha acercado a los estudiantes, con la intención de conocerlos como personas y reunir riqueza cultural. Así pues, la experiencia como voluntaria le ha despertado la curiosidad por informarse de la realidad que se vive en los países de los estudiantes:

“he leído un poco la historia de Pakistán de Bangladesh (.) qué pasa y no? alguna vez que ellos me han dicho alguna cosa pues:: si les he preguntado (.) no? (.) qué ha pasado allí lo que pasa que/ (.) para que ellos se expresen es más difícil (.) no? (.) entonces yo he acudido más bien (.) al internet (.) a ver qué había pasado allí cual era su historia (.) entonces claro eso también e enriquece no?”

Este interés por la dignidad humana le ha despertado a Josefa algunos intereses culturales; sin embargo, gran parte del conocimiento que adquiere del contacto con los inmigrantes se filtra por sus creencias religiosas. Estas creencias hacen que todas las

diferencias culturales las relacione con la religión, de manera que la integración cultural la asocia a la religiosa.

“o sea creo que es la forma (.) de integrar lo que es lo religioso (.) a la vez respetando (.) que cada persona puede tener su propia religión (.) /o sea no hacer conflicto (.) de lo que es diferente /sino más bien (.) hacer síntesis (.) no? (.) síntesis quiero decir que (.) que si yo valoro esto valore también este valore también aquello porque (.) porque delante de mí hay mucha gente (.) a la que tengo que (.) que tener en cuenta porque es su religión (.) e es lo que vive (2) es lo que vive (.) y allí sí que yo me mantengo muy respetuosa”

Desde el filtro de las creencias religiosas, la acogida del inmigrante y la apertura se vinculan al interés por mantener un equilibrio entre las creencias religiosas que ahora conviven en un mismo territorio. Por este motivo creemos que en las creencias religiosas es donde aparece la angustia por lo incompleto frente a los inmigrantes, y no porque su cultura esté en peligro o su lengua se minimice como en el caso de las profesoras de catalán.

6.2 Análisis de los datos obtenidos de los estudiantes

Presentamos en este apartado el análisis de las entrevistas a los 6 estudiantes que participaron en esta parte de la investigación; en dos casos las entrevistas se realizaron en pareja, debido a que los estudiantes se sentían más cómodos respondiendo acompañados por un amigo o un familiar, y en los otros dos individualmente. Los estudiantes entrevistados conjuntamente son: Arjun y Gibreel, de origen pakistaní, y Alí y Mohamed, de origen marroquí. Las entrevistas individuales se hicieron a Chamcha y Naipul, ambos de Pakistán.

En las entrevistas a parejas no dividiremos nuestro análisis en dos partes ya que consideramos que los estudiantes van construyendo un solo discurso. En el caso de Arjun y Gibreel el discurso en conjunto se debe a que son familiares, mientras que en el caso de Alí y Mohamed se debe a su amistad y compañerismo. Como hemos hecho con los profesores, estructuraremos nuestro análisis a partir de las preguntas generales que nos sirvieron de guía en las entrevistas

6.2.1 Análisis de la entrevista a Arjun y Gibreel

La entrevista a Arjun y Gibreel se llevó a cabo en inglés porque en esta lengua los dos estudiantes se sentían más confiados para expresarse con claridad. A lo largo de la entrevista los dos primos fueron construyendo un solo discurso, casi siempre dirigido por Gibreel, quien es el mayor y el de estudios universitarios. Arjun se limita a ejemplificar lo que Gibreel explica o a repetir la idea con sus propias palabras, de un modo en el que complementa el discurso que dirige su primo.

Uno de los primeros temas que se tocan en la entrevista tiene que ver con el inglés. Tanto Arjun como Gibreel explican que esta lengua se enseña en Pakistán desde la primaria aunque que no todos llegan a desarrollar la capacidad de hablar bien usando el inglés. Por este motivo justifican que la mayoría de los pakistaníes que viven en Barcelona tienen nociones importantes de inglés y saben usar el alfabeto occidental. Las opiniones de Arjun y Gibreel sobre el inglés nos interesan porque arrojan luces sobre cómo ellos ven el manejo de una lengua. En el caso de esta lengua vemos que para ellos hablar este idioma es algo que se tiene que hacer con un cierto grado de formalidad, de modo que cuando un nativo del inglés habla en *slang* para ellos no se está hablando correctamente.

GIB: *if if you see a person in UK (.) they use slang*

ARJ: [Intenta imitar el slang de Inglaterra con un tono de burla]

GIB: *but they don't speak English (.) English and the English and the languages are different (.) and you will see many people here in Spain (.) they will speak Spanish (.) but their accent and their:: the pronunciation and even they speak worlds use slang.*

Esta forma de percibir el manejo de la lengua es vigente para ellos también en España, de modo que percibimos un gusto por el uso normativo de las lenguas y cierta mirada recelosa a los cambios lingüísticos y al uso popular de ellas. Tomando esto en cuenta, indagamos en la primera pregunta de investigación para los estudiantes.

Cómo ven la realidad plurilingüe y, en especial, el contacto de lenguas entre el catalán y el castellano

En el caso de Arjun y Gibreel vemos cómo consideran indispensable aprender castellano para adaptarse a la vida en España. Para ellos aprender las lenguas que se hablan en Barcelona es parte del proceso de integración en la sociedad a la cual desean pertenecer. Sin embargo, creen que debe haber un orden en este proceso, en donde el castellano debe ser una prioridad.

GIB: *jus just the basic level (.) official languages [castellano] (.) if you know a official language you will survive (.) but to be a good citizen or to be:: a:: different like a:: (.) common person e:: (.) to become a good citizen in (.) you need to know what both languages.*

Gibreel manifiesta que para ellos aprender el castellano es una cuestión de sobrevivencia, en cambio el catalán es un compromiso como ciudadanos de Cataluña. Esta diferencia hace que, sin menospreciar al catalán, le den prioridad al aprendizaje del castellano porque para ellos es más apremiante para sobrevivir. En cambio el aprendizaje del catalán lo ven como un compromiso con la sociedad catalana. Este compromiso no lo

consideran un capricho superficial de la sociedad catalana; todo lo contrario, lo ven con respeto y consideración.

El orden que le dan al aprendizaje de las lenguas obedece a un sentido práctico, debido a que consideran que, sabiendo ya castellano, el aprendizaje del catalán será más sencillo porque tendrán el castellano como lengua puente entre la suya y la lengua meta. En este sentido creen que el castellano podrá servir de intermediario en su aprendizaje del catalán, así como el inglés les sirve como lengua puente mientras aprenden castellano.

GIB: but that's another thing of seen so far (.) because we didn't know [castellano] and (.) I believe (.) and I see many teacher that they don't know English (.) so if we have one question and another one (.) some time we don't have like the world to express (.) so I believe that when we learn enough [castellano] will go for catalan (.) and when we are not afraid to the difficulties (.) we can express in [castellano].

El orden en la capacidad de las lenguas para actuar como intermediadoras entre otras lenguas obedece a una lógica del número de hablantes de cada lengua. Tanto Arjun como Gibreel son conscientes de la importancia a nivel global del inglés y del castellano. Saben que ambas cuentan con un número importante de hablantes, e incluso las consideran casi igual de poderosas. En este sentido encuentran que la capacidad de una lengua para ser puente entre dos lenguas distantes está relacionada con la cantidad de hablantes. Es decir, el inglés sirve de intermediario entre el castellano y el urdu por la cantidad de hablantes y su poder como lengua global; a su vez en España, el castellano, por tener más hablantes, es la lengua puente entre aquellas que hablan los inmigrantes y el catalán.

Hablando ya en inglés, la familia de Arjun y Gibreel no deseó quedarse a vivir en Inglaterra. Gibreel, quien pasó más tiempo en Londres, nos cuenta que decidió probar suerte en España por el racismo de los ingleses.

GIB: the Spain country (.) because to me:: I lived in London for long time and before that in my country (.) and I see people they are really (.) not really:: not [No se escucha el adjetivo que usa.] because a lot of people are racist (.) and I have seen anything in Spain yet (.) they are not racist /even \if you don't know any language (.) / if you don't know English in England (.) you will face difficulties because no one is gone a help you.

A pesar de la barrera del lenguaje, Gibreel considera que en su estancia en España tiene más posibilidades de sociabilizar que en Inglaterra. Arjun, por su parte, apoya a su primo afirmando que los españoles no son racistas como en otras partes del mundo, en especial en Inglaterra. Sin embargo, el argumento en el cual se apoya Arjun para su afirmación es la aparente facilidad que da el gobierno español para obtener la residencia: *"I haven't been in the hold world (.) but Spain is the only (.) only a country they give you paper"*. Con esto podemos reconocer que la interpretación del racismo está sujeta a los impedimentos que pueden tener en la búsqueda de sus objetivos migratorios. Así pues, reconocemos que atraviesa su discurso el eje de la búsqueda de la legalidad en su condición migratoria, el cual ordena sus creencias y se manifiesta a favor de una multiculturalidad liberal, comulgando con los preceptos de la globalización y la economía neoliberal.

Tanto Arjun como Gibreel consideran que los inmigrantes deben ser educados por los nativos para poder integrarse a la sociedad a la cual quieren pertenecer. En este sentido, los dos toman una posición pasiva, pero al mismo tiempo toman un tono de reclamo. Esto se percibe cuando Gibreel elogia las clases de castellano y argumenta que son necesarias para que ellos se adapten. Esta afirmación la hace tomando una posición

de estudiante pasivo, pero al mismo tiempo advierte que el gobierno debe educar al inmigrante si quiere tener control sobre esa población:

GIB: *but you can force it (.) if you are playing rules on people (.) you can't force it (.) if you force it you contributing with destroy (.) because you can make them down all the people (.) now if you are going to find another people (.) the government of any like any authority (.) they can really find another people and the population is very much and the government is very less (.) so basely the ting is illegal teach them*

ARJ: *educated*

GIB: *you need educate and you need to teach them (.) how to do and this is what we (.) we have learn and even when where back home (.) if you don't (.) let ten fifteen years back and even twenty fifty years back we have learn about our parents others.*

En el discurso de Gibreel, cuando habla de los inmigrantes, vemos que se diferencia del resto a través de las personas verbales que usa. Cuando dice “*you need edúcate and you need to teach them*”, sabemos que se refiere al colectivo inmigrante con el “*them*” sin incluirse en este grupo del todo. Después volverá a incluirse entre los inmigrantes para advertir que en el futuro serán un gran porcentaje de la población. Así pues, vemos que Gibreel constantemente intenta diferenciarse de los inmigrantes, pero por otra parte trata de ponerse como el ejemplo de buen inmigrante. Esto se percibe claramente cuando se aborda el tema de la economía, porque tanto Arjun como Gibreel consideran que los inmigrantes son los culpables de la crisis económica en España, debido a que no estaban educados para el uso de créditos bancarios:

GIB: *but the people are not god in (.) if you live in a country you should follow the rules*

ARJ: *yea yea*

GIB: *if you (.) and the government of the bank so help you*

ENT: *so Spanish not are not god as you said/*

GIB: *it's not bad Spanish [Se ríe.] it's [extrangeros] [En castellano.]*

ARJ: *that should be a kind of racism (.) they are not good (.) they are::*

GIB: *where ever you are taking money you (.) if you take money from a country (.)*

ARJ: *you should be back*

GIB: *to give you to spend to make a business*

ARJ: *for your bright future and think for your bright future what do you do*

GIB: *the solution is that they don't pay back*

El modo con el cual buscan distinguirse del resto de los inmigrantes obedece al eje de un discurso en el que constantemente intentan quedar bien frente a alguna autoridad migratoria. De esta forma vemos que Arjun y Gibreel buscan demostrar que serán buenos ciudadanos y que se integrarán a la sociedad española sin generar ningún problema.

Ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias

En cuanto a las creencias en torno a la multiculturalidad, reconocemos que éstas se ven determinadas por la necesidad que tienen Arjun y Gibreel de regularizar su condición migratoria, y por tanto se adaptan a las que se manejan en los medios masivos de comunicación. Así pues, encontramos la concepción de una *multiculturalidad liberal* que criminaliza a los inmigrantes cuando éstos no se ajustan a los preceptos de la globalización neoliberal.

Percepción sobre las posibilidades de mantenimiento de su cultura y religión

El eje de preocupación en el discurso de Arjun y Gibreel también repercute en la manera en la cual ellos creen que su cultura puede adaptarse a la vida en occidente. Ambos sostienen que el Islam puede secularizarse y que en cierta manera no tiene por qué contraponerse al sistema legal de España:

GIB: *because being muslimen (.) is to have (.) law (.) according to Islam (.) and having a good laws according to Islam (.) so we have to adapt that rule (.) and (.) I haven't see like is not just I'm being musliman (.) I'm like giving preference (.) beeing [Dice una palabra que no se entiende.]I having seen anything wrong in Islam wish is aloud (.) we have no see any single thing (.) wish is aloud in Islam and wish is not good (.) I have seen anything (.) everything that I ever have learns in Islam is good (.) If you see in another countries if you (.) and everything is accorded to human rights.*

Gibreel nos explica la importancia de la obediencia a las leyes desde la perspectiva del Islam. Consientes de esta característica, para Gibreel, el Islam puede adaptarse a los sistemas legales occidentales con cierta facilidad, siempre y cuando ambas leyes estén en concordancia con los derechos humanos. Con esto vemos que, desde la perspectiva de Gibreel, los derechos humanos son una serie de leyes que están hechas desde una perspectiva occidental y pueden servir de referencia para adaptar la interpretación de las leyes coránicas a occidente. A partir de este punto Gibreel cuestiona duramente al extremismo Islámico:

GIB: *is not of extremists what everything about the blood (.) this is are musulmen beside by musulmen is doing this and that (.) what kind of muslimen is he / because he is making his Islam have a bad name (.) because if you want to know if your religion has different things (.) waiting (.) making religion o:: of big better for others to hate (.) but that is (.) what kind of Christian are you/ (.) you you are\ human human (.) innocent*

Gibreel reconoce que el terrorismo mancha la imagen del Islam frente a otras religiones y a las sociedades no islámicas. Esta mala publicidad les ha causado problemas a quienes practican el Islam y quieren integrarse a sociedades occidentales sin perder sus costumbres. En este sentido vemos que, aunque aún no han experimentado un episodio

de islamofobia en España, Gibreel es consciente de su existencia y de que se debe a la mala imagen que los extremistas han dado a su religión.

La inseguridad ante la islamofobia ha llevado a que Arjun y Gibreel generen un discurso para justificar la conservación de sus tradiciones y de sus planes migratorios. De este modo reconocemos al sacrificio por la familia y la descendencia como una de sus motivaciones para regularizar su condición migratoria:

GIB: *is very hard for us to survive this (.) the conditions are to much better than in our countries (.) because if you work (.) if you don't make that mucho money but you can afford a ATM and you can send money back them become a big money n(.) over there (.) and another thing is very hard to work here or anywhere (.) but the good thing is if you work hard here and you can (.) and your family will be happy because they will have money (.) and even if your surfing years and*

ARJ: *Family get happy*

GIB: *but you [No se entiende una palabra.] your next generation will be*

ARJ: *the right future*

GIB: *will be secure (.) they get more at home that you didn't have (.) and you now this end (.) they can do anything with money (.) because I've seen a lot of school they are free but buck in our home they are not free*

ARJ: *specially good are not free [Se rien los dos.]*

GIB: *the same in the UK (.) but in our country (.) for next to far to international (.) we talk about (.) you have to pay (.) and that is the were you have to (.) you want the full the most you feed (.) and to pay in what is student stuff (.) to get education (.) and if we work hard here (.) whatever job we have here (.) we can stand back for (.) so our kids can have money and not defied the defense problems that we had\ because*

La felicidad de la familia, la educación de los hijos en el futuro, es algo que permea todo su discurso. En este sentido hay un deseo de asentarse en búsqueda de una vida mejor de la que pueden tener en Pakistán, pero al mismo tiempo quieren conservar su religión y

desean casarse con una mujer de Pakistán porque: *"you have to be sure that you have same traditions \back come here (.) not really like:: (.) a grill should have the same tradition (.) that's the way we can survive this days each other"*. Su apertura a lo multicultural se limita hasta donde les permite el deseo de conservar su cultura y tradiciones. Vemos pues que hay una búsqueda por mantener su cultura en una esfera de lo privado, mientras que en la esfera de lo público están dispuestos a hacer todo lo que se les pida para mantenerse en España con una situación migratoria estable. Ajustándose a una multiculturalidad liberal, aunque la sociedad en que viven no los termine de acoger debido a una serie de prejuicios en contra de su religión y cultura; porque lo que más les preocupa es asentarse y trabajar por el futuro de sus familias.

6.2.2 Análisis de la entrevista a Alí y Mohamed

Alí y Mohamed son dos marroquíes que se hicieron amigos en las calles de Barcelona. Mohamed es el que menos clases de castellano ha tomado y tiene más problemas para expresarse; sin embargo, para esta entrevista tiene el apoyo de Alí, que ha tomado más clases y lleva más tiempo en España. El acento de Alí cuando habla castellano es muy andaluz porque fue en esa comunidad donde lo aprendió a hablar en las calles. De esta forma, Alí se maneja oralmente a la perfección, sin embargo por escrito tiene muchas deficiencias. La amistad que se guardan los hace sentirse confiados para contar sus experiencias trabajando en obras y en la calle como chatarreros, tanto en Cataluña como en otras provincias de España. A diferencia del caso de Arjun y Gibreel, Mohamed y Alí no construyen un solo discurso; en ocasiones contarán experiencias diferentes aunque en lo básico coinciden. Estas coincidencias entre Mohamed y Alí nos permiten identificar un discurso en común, en el cual nos apoyaremos para conocer el sistema de creencias de

ambos. Las diferencias en las experiencias que nos contarán nos sirven para conocer mejor el estilo de vida de los inmigrantes con características como las de ellos.

Cómo ven la realidad plurilingüe y, en especial, el contacto de lenguas entre el catalán y el castellano

Uno de los principales puntos de coincidencia entre Mohamed y Alí gira en torno al sentimiento de pertenencia. Los dos expresan que sus sentimientos nacionales se han españolizado a pesar de ser los dos de Marruecos:

ALI: claro claro (.) yo bueno me encantaría a eso país (.) mi país también

pero:: (.) la paso la mitad de mi vida aquí ya:: \y

ENT: ya la sientes como parte de tu país

ALI: sí sí

ENT: te sientes en parte español

ALI: sí sí

ENT: y tú

MOH: sí yo también

Alí exagera cuando dice que ha pasado la mitad de su vida en España, pero nos da a entender que todo el tiempo que ha pasado en el país le ha generado un sentimiento de pertenencia, al mismo tiempo que nos deja ver la intención de regularizar su estancia migratoria. Este sentimiento de pertenencia a España también lo lleva a creer que la población nativa debe adaptarse a ellos, del mismo modo que ellos ponen de su parte para integrarse:

ENT: tú crees que ellos deberían poner más de su parte

ALI: sí

ENT: sí/

ALI: sí

ENT: más ellos que tú

ALI: sí
ENT: y tú
MOH: \sí
ALI: también
MOH: igual
ALI: sí\
ENT: que ellos se acostumbren a que tú estés aquí
ALI: claro claro

En esta parte de la conversación vemos como Alí afirma contundentemente que la población nativa debe acostumbrarse a la presencia de los inmigrantes, e incluso llega a poner palabras en boca de Mohamed para mostrar que la posición de los dos es igual. Sin embargo, este sentimiento de pertenecía que manifiestan con lo español no se transfiere a lo catalán. Así pues, el sentimiento de pertenecía español que manifiestan es también una característica del modo en el cual asumen el concepto de nacionalidad y por lo tanto la multiculturalidad de un estado nación.

Ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias

Mohamed y Alí reconocen haber puesto de su parte para integrarse a la sociedad española y al mismo tiempo desean que el español nativo ponga de la suya, adaptándose también a la presencia de los inmigrantes. Con estos elementos, reconocemos que la concepción de multiculturalidad de Mohamed y Alí es semejante a la que propone Baumann (1999) cuando habla de la *multiculturalidad de convergencia*. Sin embargo, también encontramos cierta inconformidad por parte de Mohamed y Alí, debido a la poca disposición por parte de la población autóctona en adaptarse a la nueva realidad multicultural de España. Esta falta de disposición se expresa claramente cuando hablan de los desafortunados encuentros con los Mossos d'Esquadra:

MOH: esta:: que gente mirarme:: yo no \me (.) no me gusta e:: [Se solapan Mohamed y Alí.] por ejemplo

ALI: perdón (.) por ejemplo:: e:: como:: te sientas como hablamos ahora

ENT: m

ALI: y que vienen los mossos y:: y te exigen documentación y::

MOH: y para el otro va la dar

ALI: y:: bueno a mí:: (.) me gustaría (.) cuando van a pedir esto

MOH: sí

ALI: te cogen (.) que te llevan a un lugar

ENT: sí

MOH: sí sí

ALI: comisaría

MOH: sí comisaría mejor sí

La historia que cuentan Mohamed y Alí ejemplifica el tipo de encuentros que tienen con los Mossos y nos revela cómo se sienten expuestos a los prejuicios que comúnmente se tienen, por parte de las figuras de autoridad, hacia las personas que profesan la religión islámica. Este tipo de experiencias que Mohamed y Alí cuentan son bastante frecuentes, y de algún modo son las experiencias que los llevan a pensar que la población autóctona aún no se acostumbra a su presencia.

Percepción sobre las posibilidades de mantenimiento de su cultura y religión

En cuanto a cómo practican el Islam en España, tanto Mohamed como Alí explican que, al no ser una obligación, practican su religión con más comodidad que en Marruecos. Por otra parte confiesan que en Barcelona hay mezquitas y espacios donde pueden ir a rezar cuando quieren: “*bien bien tiene derecho de:: mezquita de:: en todo lado hay mezquitas y:: si quieres ir a rezar si no pasa nada.*” Junto a la existencia de mezquitas, lo que para Alí y Mohamed hace que en España la práctica del Islam sea mejor, es el hecho de que nadie los obliga: “*sí (.) pero no te obligan para rezar (.) no*”. En cuanto a los aspectos

relacionados con el género y el uso del burka, encontramos que los dos están abiertos a que las mujeres usen la ropa que deseen llevar. De este modo, no nos sorprende que los dos busquen parejas de nacionalidades diferentes a la suya. Por lo anterior, vemos que tanto Mohamed como Alí se sienten cómodos en la práctica de un Islam europeo y secularizado.

Otra característica común entre Mohamed y Alí es su forma de pensar pragmática, así como los beneficios que le encuentran a las clases de castellano. Estos beneficios no se limitan únicamente a aprender una lengua, sino que también se deben a la sociabilización que logran tener y a los lazos multiculturales que construyen en las clases:

ALI: bueno háblame hablaremos de de clase como está (.)bi::en así y asá y:: luego:: empezamos a:: hablar de otras cosas (.) del trabajo:: (.) y:: (.) como ha ido también lo:: voy a preguntar (.) a:: vece:: uno no sabe necesita un trabajador o algo me llama por favor (.) dame otro dinero (.) donde:: to tod (.) y lo da el otro y el otro y ya (.) en el clase ya empezamos a conocernos

ENT: m

ALI: y empieza también a hacer tu amigos

[Mohamed se ríe.]

ENT: eso es (.) o sea relaciones públicas

ALI: sí (.) y como sea también va:: (.) a empezar a conocer también [Se ríe solo.] y así las cosas

ENT: y tú Mohamed (.) te ha servido también para:: (.) esto/

MOH: sí:: (.) cuando entrar aquí:: (.) sí que mejor para mí que conozco mucho:: (.) nos una:: y:: (.) bueno eñl:: (.) para que busca un trabajo:: yo empie preguntan:: (.) de esta persona al otra al otro (.) para que busco el trabajo m:: (.) trabajo no hay

Tanto Mohamed como Alí han visto en las clases de castellano un punto de reunión para crear lazos de amistad con otros inmigrantes. Estos lazos los usan para crear una red

social que pueda servirles de apoyo, pero también como un medio para conseguir trabajos, mantenerse informados entre ellos de donde se buscan trabajadores o donde las experiencias de trabajo no han sido muy positivas. En cierta forma, las clases de castellano para Mohamed y Alí son un punto de reunión para crear lazos sociales en la comunidad de inmigrantes de Santa Coloma. Con esto vemos que Mohamed y Alí tienen bien claro cuáles son las herramientas que tienen para sobrevivir como inmigrantes y qué necesitan hacer para concretar el objetivo de regular su condición migratoria. Así pues, vemos que a las clases de castellano le sacan el mayor provecho posible, no sólo para aprender una de las lenguas nativas, sino también para sobrevivir como inmigrantes, creando lazos con su comunidad y conservando su cultura al mismo tiempo que se adaptan a la realidad multicultural en la cual están inmersos.

6.2.3 Análisis de la entrevista a Chamcha

Chamcha quiere quedarse en España, pero desafortunadamente la crisis y las complicaciones para conseguir trabajo lo han llevado a cuestionarse a sí mismo sobre los beneficios de quedarse. Por el momento, su interés por quedarse está en conseguir el pasaporte español, de modo que su interés por adaptarse a la cultura española no va más allá del que necesita para conseguir su objetivo.

Cómo ve la realidad plurilingüe y, en especial, el contacto de lenguas entre el catalán y el castellano

En cuanto a los beneficios de aprender castellano, Chamcha reconoce la importancia de la lengua por la cantidad de hablantes y las puertas que ésta le puede abrir en los países latinoamericanos. Al comienzo de la entrevista Chamcha intenta responder en español.

Explica vagamente que sus intenciones en España se limitan a conseguir el DNI español para así poder emigrar a otros países: “y cuando tengo DNI/ (.) yo puedo ser viajar para otra otro [country][En inglés.]”. Más adelante comienza a responder en inglés y explica con precisión los motivos por los cuales decidió emigrar a España:

CHA: ther I think so (.) there was good:: (.) when I come here (.) I came so (.) this is no now I feel (.) now I feel (.) that is just a just a:: (.) just enjoy country (.) nothing of work nothing is no no no (.) just just when you want a (.) whe you want a holidays

Chamcha llega creyendo que España es un buen país para comenzar un negocio, encandilado por la imagen de España en el extranjero y principalmente de Barcelona. Desafortunadamente el desencanto por la crisis aparece y sus impresiones cambian; ahora considera que la imagen del país en el extranjero es sólo para atraer turistas en vacaciones. El desencanto lo hacen percatarse de que incluso para regularizar su condición migratoria las condiciones no son las mejores:

CHA: why many many reasons (.) many reasons (.) for example e:: e (.) you are also looking the (.) many many problems (.) [crisis] everything and nobody have work no \no (.) \no they \everything e:: (20) when you have no DNI don't care no residency (.) you don't have work and the immigration law is (.) /no (.) very difficult \very difficult

La falta del DNI dificulta la obtención de trabajo y por tanto las condiciones económicas para asentarse e integrarse social y económicamente. Esta crítica de Chamcha va desvelando una perspectiva empresarial que se reflejará en las motivaciones para aprender una lengua o no.

En su estancia en España, aparte de conseguir el DNI español, quiere aprovechar el tiempo para aprender castellano, porque ve con buenas ojos las puertas que esta

lengua puede abrirle en el campo empresarial a nivel mundial. Así vemos que los intereses de Chamcha en aprender castellano no se limitan en obtener el DNI, también tienen un motivo económico que no necesariamente se vincula con radicar en España:

CHA: *my family the help my family (2) sending money*

ENT: *here like*

CHA: *enjoying my time [Risas.] learning Spanish*

ENT: *learning Spanish here*

CHA: *so*

ENT: *you are going to So you are really here for learning Spanish/ (.)*

that's good

CHA: *yes/ of course (.) I like Spanish*

A pesar del inconveniente que fue para él darse cuenta de que su tiempo en España se limitaría a conseguir el DNI español, viviendo del dinero que su familia le envía, reconoce que aprender castellano se volvió algo importante en su estancia aquí. En cambio, con la idea de aprender catalán, no está tan de acuerdo debido a que esta lengua sólo le parece importante si sus intenciones fueran quedarse a vivir en Barcelona:

CHA: *then I think is not important for me:: learning the (.) catalan (4) because no (3) is is not important to (.) for us (.) today I I near when I [ir] the [arraigo] for the three or four years then is other thing important for for for me(2) then (.) I want to work better (.) and is not important Catalan (.) / because I think so if if you learn (.) if you learn (.) is good (.) if you don't want is no not bad (.) because you know I learn learn the (.) foreign language (.)*

Para Chamcha el aprender catalán aparece como una imposición que le desagrada, porque desde su perspectiva es suficiente con aprender castellano. La solución que ha encontrado a esta complicación es mudarse a Madrid cuando haya cumplido con el tiempo para sacar sus documentos. Por otra parte, Chamcha compara la situación

lingüística de España y Cataluña con la que se vive en Pakistán con el urdu y el punjabi. De acuerdo con la experiencia de su país de origen, sostiene que no le parece mal que se hablen varias lenguas en un país, sin embargo se opone a que en una ciudad se tengan dos lenguas oficiales:

CHA: no problem (.) but /in the in the in the one country one country two different languages (.) just like in [España] in the Barcelona .) in the Barcelona .) one same places speaking [castellano] and same places speaking (.) ca ca [catalán] is not possible

Con esto vemos que Chamcha encuentra diferencias en las situaciones lingüísticas que ve en España y Cataluña respecto a la que se vive en Pakistán con el urdu y el punjabi. Para Chamcha, en su país las dos lenguas tienen bien delimitados sus territorios, y lo que aquí no le parece adecuado es que las lenguas estén en contacto.

Ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias

En cuanto a la perspectiva multicultural de Chamcha, reconocemos un interés por las culturas española y catalana, con objetivos relacionados a beneficios económicos. En este sentido, vemos que la cultura por la cual se interesa es aquella que se promueve a través del turismo, que fue la que incluso lo atrajo a España. A pesar de la decepción que se llevó con su apuesta migratoria, aún ve con buenos ojos la globalización y mantiene la esperanza de iniciar un negocio familiar, ya sea en Canadá o en otra parte que no sea España. Por otro lado, en la experiencia migratoria Chamcha ha vivido en Corea del Sur, donde ha tenido éxito comercialmente pero desafortunadamente no pudo legalizar su condición migratoria. Esta experiencia ha hecho que desarrolle una visión de la vida como migrante bastante flexible, en la cual, tanto su vida en Corea como en España, le parecen muy similares: “*actually if if you gone ask me of the Korean life (.) life is something every*

where /same (.) in Korea". Sin embargo, reconoce que en España no es lo mismo ser un inmigrante de Asia que de Latinoamérica:

CHA: *yes for us (5) first of all for us (5) first first of all (.) fo for us (.) for Asian (.) is very difficult for us \the Asians (.) but Latinos/*

ENT: *yes*

CHA: *no problem (.) because (3)(there speak spangle [castellano]*

ENT: *that's not a*

CHA: *a lot problem prob is problem with language and expression and in this sense that:: (.) for example for Latin-Americans (.) we speak the same language*

Chamcha reconoce que españoles y latinoamericanos comparten la lengua, la cultura y la religión, lo que facilita la integración de los inmigrantes latinoamericanos. En cambio, en casos como el suyo, la religión y la lengua generan diferencias que complican la integración. Uno de los ejemplos que nos da se relaciona con la alimentación: por el Islam, él tiene prohibido el puerco, una de las carnes más usadas en España. Esto ha llevado a Chamcha a comer en casa en vez de salir afuera para evitar incidentes:

CHA: *our our life style (.) Asian Asian life style is ver different from the \the \the occident people or American people or Spanish people (7) is the same thing for (.) in year two times or three times (4) people e:: celebration time (3) celebration time we have also (.) in the year two time the:: (.) in year two time the:: (.) you know Ramadan and e:: and e:: and after the Ramadan we have the (.) \friend friend e (.) celebration day for this or that (.) and after e:: the Ramadan (4) [Parece que dice el nombre de otra festividad islamica : Suski.] and after two one thirty days (.) no matter how (.) again one more (.) celebration day (.) for us (.) and there all the problem is (.) our (5) the Musulmen people is (.) eating and drinking and everything different (.) because we have e:: (.) we eat the (.) one chicken and e:: (4) a goat (.) and dear also (.) cutting style very different (.) \because the other (.) and they are eating [jamon]and::*

El “*Asian life style*”, que vincula con la religión, no se opone a la secularización, pero destaca que tiene otras fiestas, las cuales no se celebran en el calendario festivo de España, así como otros hábitos alimenticios que tampoco son frecuentes. A pesar de estas diferencias, Chamcha manifiesta apertura y respeto por las otras creencias religiosas; una muestra que da de esto es su relación amorosa con una mujer católica. Por otra parte, la apertura hacia las culturas de otros grupos de inmigrantes también se manifiesta cuando habla de las clases de castellano y de la experiencia que ha tenido conociendo a personas de otros países como Nigeria o Senegal:

CHA: *this is very good experience (.) I'm telling about myself (.) this experience is very good for me (and also here I', looking (.) for (.) the outside (.) many people (.) like whit Spanish Senegalese (.) Spanish hearence (.) Nigerian (.) Spanish are (.) Latinos (3) it's not bad \ its very good (.) because we have experience (.) more experience here*

La experiencia de las clases de castellano, así como otras que ha tenido en las calles, han llevado a Chamcha a tener una imagen del pueblo español relacionada con la apertura. En este sentido, a pesar de las medidas que ha visto contra la inmigración por parte del gobierno español, Chamcha considera que la sociedad civil española busca fomentar un *multiculturalidad de convergencia*:

CHA: *o o it's not about the (.) /civilian (.) but is possible that the::n the:: level high level qualities (.) they they opinion (.) it it's not like us people (.) simple people (.) but simple are very very open (.) your neighbor and your friends (.) my terms living with me very very good with me (.) we are playing we are (2) we are going other side and (.) they are good with me*

Esta forma de reconocer la apertura de los españoles no evita que también sea consciente de los prejuicios existentes en su contra por su origen nacional y la religión que practica.

Percepción sobre las posibilidades de mantenimiento de su cultura y religión

Los prejuicios que reconoce, en su mayoría, están relacionados con su religión. Desde su perspectiva, supone que algunos españoles lo ven como un extremista o una persona violenta. Ante estos prejuicios Chamcha trata de ignorarlos y mostrar lo mejor de su persona. Sin embargo, cuando los prejuicios aparecen en figuras de autoridad como los Mossos y experimenta escenas desagradables, Chamcha desea marcar una distancia entre él y otros grupos de inmigrantes de su mismo país. Por este motivo trata de diferenciarse mucho de los pakistaníes que se ven en las calles vendiendo cerveza:

CHA: I'm very hard working man (.) when I work I do very hard (.) no our business or doing business (.) I'm not just interested in \the the other workers the others way of making money (.) I think so (.) this me the robering or the the the smoking and everything (.) is every business (.) everywhere doing the people (.) making think these way (.) so:: (3) it's not

Esta forma de distinguirse de los demás pakistaníes encierra una forma de clasismo social por parte de Chamcha, que, al recibir el apoyo de su familia para dedicarse sólo a aprender castellano, no entiende por qué otros se ven en la necesidad de vender cervezas en las calles para sobrevivir. Pero por otra parte también manifiesta un deseo por mantener limpia su imagen para poder concretar el objetivo de conseguir el DNI español. Así pues, vemos que la meta de conseguir el DNI atraviesa todas las acciones de Chamcha y, del mismo modo, su interpretación de la integración y de la multiculturalidad.

Con lo anterior reconocemos que los prejuicios que Chamcha ve en contra de su religión, así como su falta de interés por quedarse en una España en crisis, lo han llevado a limitar su convivencia con gente de su país o inmigrantes como él. Sabiendo que su

perspectiva de la multiculturalidad tiende a ser de tipo *pluralista*, en la cual se tiene asimilada una secularización de las religiones y una aceptación de las políticas económicas neoliberales promovidas por la globalización, encontramos que Chamcha cree que, a pesar de la desconfianza contra su religión, él es capaz de ganarse la confianza de los españoles y de transmitir los aspectos positivos de su cultura.

6.2.4 Análisis de la entrevista a Naipul

El itinerario migratorio de Naipul primero lo llevó a Inglaterra y a Irlanda, donde vivió unos años trabajando en un Mc Donald. Cuando salió de Pakistán, Naipul no se proponía llegar a España; como la mayoría de sus paisanos tenía la meta de llegar a Inglaterra, Estados Unidos o Canadá.

Cómo ven la realidad plurilingüe y, en especial, el contacto de lenguas entre el catalán y el castellano

Viviendo en Irlanda Naipul aprende inglés mientras trabajaba. Allí mismo, un compañero le habla de Barcelona como una buena opción para emigrar. De este modo llega creyendo que aquí encontrará nuevas oportunidades de crecimiento:

NAI: "first of all here in Barcelona there is so many opportunities to get success in life [la pronunciacion no es muy buena] is somebody wine he can get whatever he want (.) but with his skill [otra vez su pronunciacion no se entiende] with his education and his one passion"

Vemos que Naipul aún mantiene una actitud positiva sobre las posibilidades de crecimiento que cree tener en Barcelona. En este sentido vemos a alguien dispuesto a aprender castellano, conocer la cultura española y hacer todo lo necesario para

regularizar su estancia en España. Por otra parte, no puede evitar comparar el trato que recibe por los nativos de Inglaterra con el de los de Barcelona, reconociendo que a lo largo de su estancia en España se siente más respetado:

NAI: *for example first of all (.)e:: do do the opportunities (.) of success (.) obviu I understand so the same opportunities in England as well (.) but I think here more*

ENT: *you think that here are more*

NAI: *yea*

ENT: *why you feel there are more*

NAI: *because here they \ (.) respect (.) the immigrant more than another countries*

ENT: *more than England*

NAI: *more than England as well (.) o if you say thirteen or nineteen ok I understand but now they they are Spain is \respecting more*

Cuando Naipul habla de las ventajas de vivir en Barcelona, comparando su vida en España con la que tenía en Inglaterra, vemos que la aceptación de la población juega un papel importante. Para Naipul, la apertura de la población nativa a los inmigrantes se ve en el respeto que le manifiestan, y lo traduce en posibilidades de crecimiento y desarrollo económico. De este modo vincula la integración a la sociedad con las posibilidades de asentamiento y con dejar raíces.

Estando en Barcelona Naipul se entera de la existencia del catalán y de la realidad lingüística de Cataluña. Esta realidad no le pareció compleja debido a que de inmediato la comparó con la que se vive en su país con el urdu y el punjabi. De esta manera, a Naipul la existencia de dos lenguas en un país le parece algo normal porque su madre es una hablante del punjabi, lengua que según él tiene unas condiciones parecidas a las del catalán:

NAI: *no when I came here (.) I I hear this before (.) for example (.) I hear like one (.) when I came here first (.) then then I came here [no se entienden bien un par de palabras]told me here is to languages (.) speak so like in my country there's the Pakistan (.) the the in Pakistan there are two languages (.) /urdu smachalani and punjabi that's an original one of the original [parece que dice "fan"] punjabi not the language (.) same here Catalunya (.) is /catalan (.) and nation language is castellano (.) so then I came here then I hear about this language*

ENT: *ea:: punjab is (.) is no is not (.) is the same that urdu or what is the difference*

NAI: *yes no e::*

ENT: *is the::*

NAI: *the other national language is urdu (.) and my mother language wish one we speak normaly time is punjabi (.) so like here in (.) in Barcelona because in the (.) catalan (.) most comfortable to speak catalan*

La lengua oficial de Pakistán es el urdu y en una región se habla el punjabi; aunque esta lengua no esté normativizada o pase por un proceso de regularización lingüística como el catalán en Cataluña, la realidad de las dos lenguas minoritarias pueden compararse. De este modo Naipul, que de parte de su madre conoce la realidad del punjabi, relaciona a ésta con el catalán por su condición no oficial en términos nacionales. Por este motivo Naipul se manifiesta a favor de aprender catalán, a pesar de que en el momento de la entrevista pone su enfoque en aprender castellano para poder encontrar trabajo y comenzar a asentarse con más estabilidad económica. Por otra parte, la falta de conocimientos lingüísticos lo ha llevado a mantener relaciones sociales únicamente con personas de Pakistán. Esto lo ha hecho sentir en un círculo vicioso, debido a que es consciente de la necesidad de practicar el castellano para hablarlo con fluidez y poder trabajar, pero al mismo tiempo considera necesario tener un trabajo para poder hablar con personas en castellano y aprender la lengua: *"if I have job (.) of course definitely I wilt talk*

to the Spanish people (.) /but I understand [una palabra no se entiende] but we only have one option to study (.) Spanish language (.) so:: is very necessary to learn Spanish language (.) job (.) if no job son /any another day”.

Ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias

En cuanto a la multiculturalidad, tenemos que para Naipul las clases de castellano le han dado la posibilidad de conocer a inmigrantes de otras nacionalidades y, usando el inglés como lengua franca, ha establecido relaciones con compañeros que le han apoyado para aprender castellano. En este sentido vemos que, para Naipul, los compañerismos que se hacen en clase sirven de apoyo para ir aprendiendo castellano. Sin embargo, su interés por conocer más de la cultura del país de acogida no es muy alto. El interés que tiene por conocer aspectos culturales de España también está limitado a funciones muy superficiales; su interés se reduce a poder ser guía de turistas cuando sus familiares o amigos lo visiten: *“of course of course (.) and is necessarily as well (.) to/ (.) for example if my parents can come here (.) and my family (.) you find to bring to much Pakistan my friend I can tell /them (.) about Spanish culture this this this that that that”.*

Quizás el optimismo que ya vimos lo lleva a creer que los conocimientos culturales que va adquiriendo en las clases de castellano sirven para ser guía de turistas entre sus familiares y amigos. En este sentido vemos que para Naipul la cultura se limita a las características particulares de los pueblos –monumentos, artistas, vestimenta, entre otras cosas– que pueden exhibirse a cualquier tipo de turistas. De este modo, reconocemos que Naipul tiene una concepción de la multiculturalidad *de feria*, la cual sólo se puede ver en los escaparates. Esta concepción de la multiculturalidad y su actitud positiva por el respeto que cree le tienen los españoles, contrasta con los problemas de prejuicios que ha tenido con los Mossos d’Esquadra.

Percepción sobre las posibilidades de mantenimiento de su cultura y religión

La reacción de Naipul a los prejuicios en su contra por parte de las autoridades se expresa en forma de desconcierto. Por esto afirma no entender el motivo de las multas que ponen a los inmigrantes, y quiere suponer que es porque las autoridades no se saben dar a entender:

NAI: *this space in this [pais] [En castellano.] in this apartment in this in this idia (.) for example in Badalona for example in Santa Coloma (.) and this police catch (.) so ha::w they (.) they put the [multa] [Castellano] and get your (.) I don't understand this (.) in one hand we have [empadronamiento] [En castellano.] in other hand we [multa] (.) ok if I don't have [empadronamiento] I can get multa (.) I can understand this (.) but if I have [multa] and I have pa [empadronamiento] it don't have any sense*

ENT: *you think that that kind of laws or that kind of implement of the law*

NAI: *no the they have to:: /explain why this things happen (.) if somebody have [empadronamiento] and kind of he got [Parece que dice: "para mi".] any problems*

Para Naipul la persecución de inmigrantes se puede evitar si a éstos los informan bien de las leyes españolas. Sin embargo, la forma en la cual cuestiona el motivo de estas persecuciones revela que sospecha la existencia de una serie de prejuicios contra las personas que practican el Islam. Poco después, en la misma entrevista, Naipul menciona que en el mundo entero hay muchos prejuicios contra los musulmanes después del ataque a las Torres Gemelas de Nueva York en el 11-S:

NAI: *yeah sees this:: e:: [Parece que dice: "word trade toure"] if \ (.) /most I am not saying e::very::body most part the people they are taking the \things in communities (.) this this this (.) even I seen this some way as well (.) of this things (.) you are musulmen bla bla bla (.) this kind of things (3) In my o:: for mi:: ok I'm musulmen (.) for this happen (.) if*

somebody said the towers attack (.) I don't believe is a musulmen (3) so: (.) is very difficult to show the person (.) who is bad who's worst who is good who is bad (.) but another person came (.) we are in (.) same line (3) for (2) I know is a very hard question and I can give you so many explanish

Naipul considera que quienes cometen actos terroristas no son buenos musulmanes y que sus acciones han complicado su estancia, tanto en España como en Inglaterra, por los prejuicios que se generaron después del 11-S y otros ataques adjudicados a grupos extremistas. Aun con lo anterior, persiste en afirmar que en su experiencia con los españoles ha encontrado a un pueblo abierto y respetuoso. Así pues, Naipul está seguro de que se asentará en Barcelona y con el tiempo logrará hacer que las personas que lo conozcan dejen atrás los prejuicios contra el Islam y la cultura musulmana.

7. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

En los capítulos 5 y 6 hemos presentado y analizado datos tanto cuantitativos como cualitativos. Los datos que hemos trabajado cualitativamente vienen de diferentes herramientas metodológicas y fuentes; por este motivo, la primera parte de la triangulación se centrará en los datos obtenidos cualitativamente usando como eje a nuestros informantes, los cuales están agrupados en profesores, por un lado, y estudiantes, por otro. A su vez, también hemos diferenciado a los profesores entre aquellos que dan clases de catalán y quienes enseñan castellano.

Primero reportaremos los datos de cada uno de los profesores, retomando así los análisis de las entrevistas y los diarios de clases; después nos referiremos desde una visión general a los grupos de profesores de catalán y de castellano. A continuación nos ocuparemos de los estudiantes; en este caso debemos tomar en cuenta que de ellos sólo obtuvimos datos cualitativos a través de las entrevistas que les hemos hecho. Por este motivo reseñaremos sus datos cualitativos y los triangularemos con los datos cuantitativos que obtuvimos a través de las encuestas.

Debido a que en el caso de los profesores tenemos dos grupos que nos interesa comparar (profesores de catalán y profesores de castellano), triangularemos los datos de la siguiente manera: primero los datos cuantitativos obtenidos de las observaciones de clases con los cualitativos de cada uno de los profesores de los dos grupos; una vez que estas triangulaciones estén hechas, compararemos los casos de los profesores de catalán con los de castellano.

7.1 Datos cualitativos de las profesoras de catalán

Respecto a los datos cualitativos que obtuvimos de las profesoras de catalán, hemos de recordar que entre los diarios de clases no pudimos contar con el de Clara. Así pues, no podremos considerar los datos obtenidos a partir de los diarios de clases y de las entrevistas en todos los casos de los profesores. Por otra parte, debemos tomar en cuenta que Clara compartía la clase con Mercè, quien sí llevó un diario de clases; esto nos permite primero cuadrar los datos de Mercè y después triangularlos con los de Clara, para poder tener un cuadro general de esas clases. En cuanto a los datos de Montse y Rosa, tenemos que las dos profesoras cuentan con las entrevistas y con los diarios de clases, por tanto no tendremos complicaciones para presentar sus datos y después triangularlos con los de las otras profesoras.

7.1.1 Datos cualitativos de Clara y Mercè

Una de las características principales del diario de Mercè es la preocupación por mantener una coordinación con Clara. Encontramos que en la búsqueda por la coordinación, Mercè determina los métodos didácticos a utilizar en las clases. Revisando también su diario vemos que para mantener esta coordinación, según Mercè, el libro de texto es su principal herramienta. Esta preocupación constante por mantener una coordinación también la relacionamos con el rito de las clases, porque tanto en el diario como en la entrevista, vemos una preocupación por la inasistencia de los estudiantes; sin embargo, en el diario de clases la inasistencia de los estudiantes no desmotiva a la profesora. A diferencia de lo que vimos en las entrevistas, donde la preocupación de Mercè por la pérdida del catalán se manifestó con mayor fuerza, en el diario de clases no

aparece ese temor; por el contrario, la profesora encuentra satisfacción cuando ve cómo en las clases con poca asistencia se puede avanzar más rápido.

En los diarios también observamos que la mayor parte del tiempo Mercè usó ejercicios del libro y pocas veces se arriesgó a abordar temas culturales. Incluso en una ocasión, un tema cultural le generó un conflicto entre dos estudiantes, uno de Pakistán y otro de Bangladesh. Mercè evita el conflicto ignorándolo, aunque lo compara con la realidad lingüística de Cataluña, con el propósito de explicar lo que sucedió entre los dos estudiantes. La falta de interés por el conflicto entre los estudiantes concuerda con la negativa por parte de la profesora a aprender de la cultura de los estudiantes. En la entrevista, Mercè declaró abiertamente que no está interesada en aprender de la cultura de sus estudiantes, y que su interés se centra exclusivamente en que ellos aprendan su lengua y se adapten a su cultura. Este desinterés por la cultura de los estudiantes, ayuda a no tocar temas culturales en los cuales los estudiantes puedan aportar algo a la clase. De este modo vemos que a lo largo de las clases, Mercè se escuda en el libro de texto para sólo abordar temas gramaticales o de vocabulario, y no tener que ver nada cultural o un tema que se preste al intercambio de experiencias.

Comparando los datos de las entrevistas de Clara y Mercè, encontramos que a pesar de que ambas manifiestan un sentimiento de apego a la cultura catalana, en el caso de Clara no vemos la angustia que notamos en Mercè. Esto lo adjudicamos a una postura distinta ante la identificación nacional. Las dos se consideran de nacionalidad catalana, pero difieren en la forma de justificar esta postura. En Clara vemos una postura pragmática que asocia su identidad nacional a un territorio cultural, en primera instancia con Cataluña y en segunda con Europa. En cambio Mercè relaciona la identidad nacional con la lengua, considerando que ésta peligra por las políticas lingüísticas de España y por

las grandes oleadas de inmigración. En el caso de la última, la angustia afecta en cómo toca los temas culturales en las clases, teniendo una postura negativa sobre la multiculturalidad. Contrariamente a esto, Clara considera que la multiculturalidad es parte de la idiosincrasia europea, debido a que asocia este concepto con la visión de una Europa pluricultural donde conviven diferentes culturas, lenguas y religiones.

Otra diferencia entre Clara y Mercè, generada por la angustia de la segunda profesora, tiene que ver con el modo en el cual se ve al inmigrante. En Clara no hay un temor a las migraciones masivas y a los efectos que éstas tienen en la cultura local; incluso llega a considerar a sus estudiantes una parte de la élite entre los inmigrantes por el nivel cultural y por su interés en aprender catalán. En cambio Mercè presenta una angustia que la lleva a evitar los temas culturales en las clases, porque considera que éstos pueden ocasionar conflictos.

Con los datos recogidos en la entrevista no podemos saber si Clara también se preocupa, igual que Mercè, por estar en concordancia con su compañera, o si usa el libro como herramienta para las clases. Pero con las diferencias que encontramos en sus sistemas de creencias, en la forma de percibir a los inmigrantes y a los estudiantes, suponemos que Clara es quien más se arriesga a abordar temas culturales con el grupo y, por tanto, a hacerlos hablar.

7.1.2 Datos cualitativos de Rosa

A través de los diarios nos percatamos que a comienzo del ciclo de clases Rosa presenta muchas preocupaciones por la inasistencia de los alumnos y por su falta de experiencia docente. Observando a través del tiempo los datos del diario de la profesora,

reconocemos que la preocupación por la inasistencia de los estudiantes solamente se manifiesta en los primeros días del curso. Sin embargo, la inexperiencia de Rosa es un factor que afecta su percepción de la inasistencia en los primeros días del curso, dejando ver también cómo la profesora desconoce el trabajo que les cuesta a los estudiantes adaptarse a los horarios del curso. Observando las anotaciones que la profesora hace de la asistencia, nos percatamos de que al comienzo del curso no era tan alarmante, pero la percepción de Rosa manifestaba lo contrario.

Con las entrevistas recogimos información sobre la inseguridad de Rosa en cuanto a sus conocimientos del catalán y sobre su falta de experiencia docente. Constantemente menciona que esta falta de experiencia la ha llevado a echar mano de la creatividad para preparar las clases. Incluso nos habla de que, por su inseguridad en cuanto a los conocimientos del catalán, ha decidido tomar clases de su propia lengua para reafirmarla. Este último hecho nos revela que Rosa, como hablante nativa del catalán, por las circunstancias lingüísticas en las cuales se encuentra esta lengua, comienza el ciclo de las clases insegura debido a que a ella no lo aprendió en la escuela. Consciente de sus lagunas en los conocimientos lingüísticos del catalán, Rosa considera que enseñar su lengua es “hacer patria”.

A lo largo del curso, en el diario de clases apareció la presencia de Saladin, un estudiante que incomodó en varias ocasiones a Rosa. Algunos de los momentos incómodos que Saladin generó con sus preguntas se relacionan con la inseguridad de Rosa por no haber sido escolarizada en catalán y no tener un conocimiento pleno de la gramática catalana. Por otra parte, las preguntas de Saladin, desde la percepción de la profesora, también molestan al resto de los estudiantes. Como no obtuvimos datos cualitativos de estos estudiantes no tenemos con qué argumentar las impresiones de

Rosa. Sin embargo, hemos considerado que las diferentes formas de entender el comportamiento en un salón de clases pueden jugar un factor en las diferencias entre los estudiantes y en cómo se deben hacer preguntas en clase. De modo que el silencio del resto de los estudiantes, otra de las preocupaciones de Rosa en su diario, lo relacionamos con las diferentes formas de entender las relaciones entre profesores y estudiantes en las distintas culturas de los estudiantes.

Comparando estos datos con el análisis del discurso que hicimos de las entrevistas a Rosa, vemos que en gran medida estas inseguridades o preocupaciones tienen relación con la forma de entender la multiculturalidad por parte de la profesora. En las entrevistas vimos que Rosa entiende este concepto como lo “variopinto”, teniendo una percepción de la multiculturalidad como una exposición de comidas típicas de los distintos países. Esta forma de entender la multiculturalidad como una *feria*, lleva a la profesora a tener una serie de expectativas. De este modo, para Rosa el voluntariado como profesora de catalán le ha servido para cuestionarse la manera en la cual percibe al inmigrante, llevándola a buscar ponerse en los zapatos de sus estudiantes. Por otra parte, estas clases también le han reactivado el interés por su lengua y a reafirmar su identidad nacional sin manifestar una xenofobia ante las oleadas de inmigrantes.

7.1.3 Datos cualitativos de Montse

Las clases de Montse se diferencian de las de las otras profesoras de catalán en el horario y los destinatarios, ya que tienen lugar una vez a la semana y van dirigidas a los padres de familia de los niños que están en el refuerzo escolar de la parroquia Sant Jaume de Santa Coloma de Gramenet. Las clases de este horario tienen el propósito de dar a los padres de los estudiantes del refuerzo escolar la oportunidad de tomar clases de

catalán. Las particularidades de las clases de Montse fueron buscadas por la misma profesora. De acuerdo a cómo Montse nos cuenta que comenzó a dar estas clases, vemos que su regreso al voluntariado y a la docencia es también retornar una pedagogía que ella considera más libre, a la cual renunció por las regulaciones que tuvo la enseñanza del catalán.

Tanto en el diario de clases como en la entrevista, encontramos que Montse tiene plena confianza en el método didáctico que usa en todas sus clases. Este método consiste en comenzar las clases con una adivinanza, para a partir de allí ver temas gramaticales, de vocabulario y de lo que ella llama “contenidos humanos”, que es una forma de combinar la enseñanza de la lengua con la de temas culturales desde una perspectiva similar a la del catecismo.

En la entrevista, Montse explica cómo ve el nacionalismo catalán y la forma en la cual lo asocia con la pertenencia a un territorio, una historia, una cultura, e incluso menciona el término raza sin querer manifestar con ello una superioridad racial. Sin embargo hace un hincapié especial en la importancia de la lengua para una cultura, en este caso la importancia del catalán y su identidad nacional. De este modo, Montse también manifiesta ser consciente de lo complicadas que son las relaciones multiculturales en un mundo donde el modelo neoliberal de la globalización ha generado muchas desigualdades sociales, políticas y culturales en todas partes. Así pues, la profesora concluye que las relaciones multiculturales obligan a “abrir los ojos” a las desigualdades generadas por la globalización y el modelo económico neoliberal.

7.1.4 Triangulación de los datos cualitativos de las profesoras de catalán

Los dos procedimientos que usamos para recoger datos cualitativos nos permitieron reconocer similitudes en las circunstancias en las cuales las profesoras dan clases y diferencias en la manera de percibir las. En el presente apartado sistematizamos esas similitudes y diferencias entre las profesoras de catalán.

Una de las circunstancias que tienen en común algunas de las profesoras es la percepción de una alta inasistencia estudiantil. Quienes más mencionan este problema son Mercè y Rosa. Estas profesoras coinciden, por otro lado, en la inseguridad que manifestaron en las entrevistas: en el caso de Mercè vemos la angustia por creer que el catalán se está perdiendo, y por su parte Rosa no se siente segura con los conocimientos que tiene de su lengua debido a la falta de una educación escolarizada en catalán. Las dos profesoras se preocupan por la inasistencia, y del mismo modo mantienen posturas abiertas ante la multiculturalidad. Por su parte, Clara entiende la multiculturalidad desde la óptica de una Europa pluricultural y multilingüe, manifestando cierto grado de apertura hacia la llegada de inmigrantes a Cataluña. En cambio Montse tiene una postura crítica hacia el sistema económico neoliberal y la globalización, viendo en la multiculturalidad un “abrir los ojos” a la desigualdad generada por el neoliberalismo.

En cuanto al tema de la multiculturalidad, encontramos que las profesoras tienen posturas diferentes, que están relacionadas con los niveles de preocupación por la asistencia de los estudiantes. Las profesoras que tienen una posición más abierta hacia la realidad multicultural o crítica de la globalización son las que menos inseguridades manifiestan con la inasistencia de los estudiantes. En cambio, quienes ven en la multiculturalidad una amenaza manifiestan un grado importante de preocupación ante la inasistencia. En el caso de Rosa, la poca seguridad por sus conocimientos lingüísticos,

juega un papel importante en el modo de percibir las inasistencias. Por todo lo anterior, podemos ver que las posturas ante la multiculturalidad varían en las profesoras, teniendo así a quienes la consideran una amenaza o un “abrir los ojos”. En cuanto a Rosa vemos que todavía tiene una visión de la multiculturalidad muy simplista, pero no cerrada o angustiante; sin embargo sus inseguridades lingüísticas la han llevado a tener problemas en la interacción con sus estudiantes, como aparece en el diario de clases con Saladin. En el caso de Clara tenemos que su postura frente a la multiculturalidad se inclina por defender la concepción de una Europa pluricultural y multilingüe, sin criticar la globalización y el sistema económico neoliberal; por el contrario, la percibimos adaptada a las condiciones que da la globalización.

La identificación con la nacionalidad catalana es asumida por las cuatro profesoras, aunque de maneras distintas. En el caso de Clara tenemos una identidad muy pragmática, que, aunque no acepta la nacionalidad española como propia, tampoco manifiesta posturas defensivas ante otras culturas o en contra de España. En los otros casos tenemos posturas más defensivas o discursos que de vez en cuando echan mano de metáforas bélicas como “enseñar catalán es hacer patria”. La postura más extrema es la de Mercè, quien incluso se preocupa por llegar a verse xenófoba, pero reconoce que esta preocupación es producto de la angustia que siente al ver a su lengua y cultura tan vulnerables frente a las presiones del castellano y de las oleadas de inmigrantes. Tanto en el caso de Montse como en el de Rosa, hay una inconformidad con las posturas del gobierno español sobre el rescate lingüístico del catalán, del mismo modo que un amor por su lengua y cultura, sin por eso mostrar angustia por las oleadas de inmigrantes. Así pues, podemos diferenciar cómo la identidad catalana es entendida, y con esto ver las posibles manifestaciones de resistencia a un multiculturalismo de convergencia y por tanto apertura hacia los inmigrantes.

7.2 Datos cualitativos de los profesores de castellano

Recordemos que los profesores de castellano son dos (Josefa y el propio investigador) y que únicamente en el caso de Josefa tenemos datos obtenidos por diarios de clases y por entrevistas etnográficas. Por este motivo solamente cuadraremos los datos obtenidos de Josefa para después compararlos con los que obtuvimos de los diarios de clases del investigador.

7.2.1 Datos cualitativos de Josefa

Tanto en el diario como en las entrevistas Josefa presenta una preocupación por la inasistencia, la falta de constancia y los diferentes niveles de aprovechamiento entre los estudiantes. En el diario de clases la inasistencia no aparecerá como sumamente preocupante, pero sí tendremos reflexiones sobre las dificultades que los estudiantes pueden tener para adaptarse a los horarios de las clases. Por su parte, en las entrevistas la preocupación se manifiesta con más intensidad y Josefa la relaciona con el problema que percibe: la diferencia de niveles de aprovechamiento.

Los diferentes niveles de aprovechamiento, desde la percepción de la profesora, son ocasionados por la falta de regularidad de algunos de los estudiantes, quienes al faltar a clase van perdiendo el ritmo del resto de sus compañeros. De acuerdo con este criterio, Josefa divide en dos niveles el aprovechamiento del grupo, basándose en el número de faltas. Por otra parte, relaciona la ausencia de los estudiantes con una resistencia, por parte de ellos, a adaptarse a su nueva realidad. Lo anterior deja ver un temor por parte de Josefa a lo que ella cree son “guetos”, tanto en el salón de clases como fuera de éste.

La inseguridad por los llamados “guetos” ha hecho que la profesora vea en la multiculturalidad una alternativa para impedir que los grupos cerrados se den. Por lo anterior, creemos que existe una relación entre la angustia por los guetos y la preocupación por la inasistencia. Sin embargo, a diferencia de las profesoras de catalán, la angustia no está relacionada con un miedo a perder su lengua o cultura. En cambio, vemos que para Josefa la identidad nacional no está relacionada directamente con la lengua, pero sí con la cultura y la religión, determinando así la manera en la cual considera deben ser acogidos los inmigrantes. Al no presentar una angustia por una posible pérdida de la lengua, vemos que Josefa maneja un discurso que promueve la compasión por el prójimo, en este caso el inmigrante. Es evidente que la forma en la cual Josefa usa los conceptos de “compasión” y “dignidad de la persona” lleva consigo una connotación religiosa así como una intención de asentar las bases de un diálogo interreligioso. Sin embargo, también notamos que la angustia que le provoca la posible aparición de guetos en los colectivos inmigrantes, la ha llevado a creer que sus estudiantes necesitan lo que ella llama “persona de referencia”.

Con los diarios de clases también registramos momentos en los cuales la profesora se siente satisfecha por la atención de los estudiantes. Al comienzo del curso fue algo en lo cual esta hacia mucho hincapié, mencionando que los veía atentos. Continuando la línea de tiempo del diario de clase, vemos que Josefa comienza a ver con normalidad la atención de sus estudiantes y empieza a resaltar cuando los ve participativos al tratar un tema cultural. Creemos que esta forma de registrar la atención de los estudiantes se debe al interés por ser un “persona de referencia” para ellos, lo que, como ya mencionamos, tiene que ver con las creencias católicas de la caridad y la compasión por el prójimo.

7.2.2 Triangulación de los datos cualitativos de los profesores de castellano

Como hemos mencionado anteriormente, los datos cualitativos del investigador que participa como profesor de castellano sólo se han obtenido a través de su diario de clases. Debido a que sólo tenemos datos cualitativos de Josefa y del investigador, la triangulación se centra en los que hemos presentado de Josefa y los del diario del investigador-profesor. En los diarios del investigador agrupamos las preocupaciones de la siguiente manera: las que tienen relación con el nivel de comprensión de los estudiantes, las que están vinculadas con la asistencia, y las que se relacionan con el desempeño de los estudiantes en las actividades de clase. En esta triangulación las retomaremos para comparar sus percepciones con las de Josefa.

En los diarios del Investigador vemos que reconoce diferentes motivos por los cuales el aprovechamiento de los estudiantes es dispar. Estas diferencias no se limitan a distinguir entre estudiantes con alta inasistencia o quienes asisten todos los días como hace Josefa. El investigador distingue, por ejemplo, entre los estudiantes que son analfabetos en su propia lengua, quienes tienen estudios básicos, jóvenes profesionales y personas que tienen el inglés o el francés como una L2, para poder reconocer diferentes niveles de aprovechamiento. En este sentido, vemos que, antes de diferenciar entre quienes faltan mucho o poco a clase, el Investigador prefiere reconocer la diversidad de niveles educativos, debido a que esto le plantea el primer reto pedagógico: ¿cómo planificar las clases para un grupo con un nivel de escolaridad tan dispar en una lengua extranjera?

La preocupación por la inasistencia no aparece en los diarios del investigador como un fenómeno aislado; por el contrario, se relaciona con otras circunstancias que se vinculan con las oportunidades que los estudiantes han tenido para conseguir una

formación escolarizada parecida a la de occidente. De este modo, el investigador reconoce que, a mayor nivel de comprensión, que en muchos casos está ligado a un nivel de escolaridad alto así como al conocimiento de una lengua extranjera occidental, mayor es el nivel de asistencia a las clases de castellano y por lo mismo mayor incremento en las habilidades lingüísticas en castellano. Por este motivo, a diferencia de Josefa, el investigador considera que la inasistencia de aquellos que no pueden seguir el ritmo de las clases es una consecuencia de una serie de procesos de exclusión a los cuales fueron sometidos los inmigrantes, desde sus países de origen hasta su llegada a Cataluña y a Santa Coloma de Gramenet. Las exclusiones a las cuales estos inmigrantes han sido expuestos van de lo social a lo educativo, lo económico e incluso lo racial, y son consecuencia de una desigualdad socioeconómica globalizada y promovida por el neoliberalismo. Por este motivo entiende las causas, y en cierta manera ve que la inasistencia de los estudiantes va “depurando” al grupo, dejando a aquellos con más herramientas para ser partícipes de una sociedad multicultural después de haber pasado por un proceso de exclusión muy fuerte.

En los diarios del investigador hay un especial interés por los motivos que llevan a los estudiantes a manifestar pocas capacidades para trabajar en equipo, y de un modo parecido vemos que Josefa siempre está preocupada por los “guetos” en el salón y fuera de él. Los dos profesores ponen atención a cómo los estudiantes conforman grupos dentro del salón de clases y la manera en la cual se diferencian por sus nacionalidades. Sin embargo, reconocemos que las preocupaciones de los dos manifiestan una manera diferente de percibir la multiculturalidad. En el caso de Josefa, reconocemos que a pesar de dar importancia a la acogida del inmigrante, no manifiesta una disposición por adaptarse al contacto con otras culturas diferentes a la suya. La acogida de la que Josefa nos habla ciertamente busca el diálogo interreligioso; sin embargo insiste en que el

inmigrante debe integrarse y adaptarse al lugar que lo acoge tomando como ejemplo algunas “personas de referencia”. En cambio el investigador constantemente se cuestiona a sí mismo. Se pregunta si maneja un discurso colonizador con los estudiantes, cuando estos manifiestan resistencia al aprendizaje, oponiéndose a trabajar en equipo o a través de la inasistencia. Los cuestionamientos que se hace el Investigador también involucran a la fundación y se enfocan en la percepción que los estudiantes tienen de los profesores. Por otra parte, estos cuestionamientos tienen su origen en el entendimiento de que el multiculturalismo de convergencia debe superar las diferencias entre las distintas culturas, de modo que tanto la población nativa como el inmigrante se deben adaptar a la nueva realidad. Por lo anterior, podemos concluir que los cuestionamientos que se hace el investigador y que Josefa no se plantea dan muestra de que entre los dos profesores hay posiciones diferentes sobre cómo se debe entender la multiculturalidad. En el caso de Josefa vemos que, a pesar de su apertura al inmigrante y de promover la acogida, aún no considera que la población nativa también deba adaptarse a la realidad multicultural. Mientras que el Investigador, por el contrario, problematiza esta nueva realidad, preocupándose por los discursos que tanto él como la fundación manejan de cara a los estudiantes y por cómo estos los perciben.

7.3 Comparación entre los datos cualitativos obtenidos de los profesores de catalán y los de los profesores de castellano

La primera gran diferencia entre los sistemas de creencias de los profesores de catalán y los de castellano está en cómo ven las condiciones lingüísticas de la lengua que enseñan. En este punto creemos pertinente anotar que los profesores de castellano están a favor de las medidas de rescate lingüístico en Cataluña. Sin embargo, al no ser hablantes

nativos, no comparten el sentimiento nacionalista de algunos profesores de catalán. Aunque los profesores de castellano aceptan la identidad nacional de sus colegas, no la pueden compartir por el simple hecho de que no la sienten como propia. En el caso de los profesores de catalán encontramos que este sentimiento de identidad se manifiesta de diferentes maneras. Aunque todas las profesoras asocian la identidad con la lengua, no la experimentan de la misma manera. Por este motivo, encontramos que el principal aspecto que marca las diferencias entre cómo los profesores de catalán y castellano ven sus clases y a sus estudiantes son las condiciones lingüísticas de la lengua que enseñan.

Los profesores de catalán presentan una constante preocupación por la realidad lingüística de su lengua, muchas veces llegando a sentir angustia por la posibilidad de perderla con las oleadas de inmigrantes. Esta angustia, que relacionamos con lo que Appadurai (2007) califica como *angustia de lo incompleto*, influye en el sistema de creencias de algunos profesores de catalán, en especial en el de Mercè. La manera en la cual esta angustia de los profesores de catalán interviene en su sistema de creencias deja ver la forma en la cual se percibe a los estudiantes, y por lo mismo, es una muestra de cómo entienden e interpretan las acciones de ellos. En este sentido la inasistencia de los alumnos a las clases de catalán es percibida de una manera muy diferente a como se percibe en las clases de castellano. Cuando los estudiantes de castellano no asisten a clases, los profesores no se sienten amenazados o vulnerables, debido a que su lengua no peligra con la presencia de los inmigrantes. En cambio, en el caso de los profesores de catalán, la ausencia de los estudiantes levanta dudas sobre el interés de éstos por aprender esta lengua, lo que lleva a algunas profesoras a dudar de las posibilidades que tiene el catalán de sobrevivir a las oleadas de inmigrantes.

Los profesores de castellano no se cuestionan las posibilidades de supervivencia que tiene su lengua ante las oleadas de inmigrantes; todo lo contrario, están convencidos de que el inmigrante debe aprenderla si quieren adaptarse a la vida en España. En este sentido, los profesores de castellano consideran que los alumnos quieren integrarse, y por eso mismo deben poner de su parte asistiendo con puntualidad a las clases. Así pues, aparece un matiz muy tenue en el cual los profesores de castellano, a pesar de considerar importante el aprendizaje del catalán, creen que aprender su lengua es más apremiante para los inmigrantes que en realidad quieran integrarse a la vida en Barcelona. Por su parte, los profesores de catalán no cuestionan esa lógica; todo lo contrario, la respaldan y en algunos casos, sin darse cuenta, contribuyen con la angustia de ver a su lengua desaparecer. Sin embargo, por lo general el profesor de catalán considera que sus estudiantes, a diferencia de los de las clases de castellano, son personas con más posibilidades para adaptarse a la vida en España. En este sentido, vemos que el profesor de catalán considera a sus estudiantes parte de la élite del colectivo inmigrante.

Retomando lo anterior, reconocemos que la forma en la cual los profesores ven la realidad lingüística de sus lenguas y sus posibilidades de supervivencia ante la presencia de nuevas lenguas así como de un entorno cada vez más complejo multiculturalmente hablando, influye en cómo los profesores ven a sus estudiantes. Esta percepción hace que los profesores, tanto de castellano como de catalán, vean a los estudiantes de formas distintas. Por una parte, los profesores de catalán ven en sus estudiantes a una élite del colectivo inmigrante con muchas posibilidades de adaptarse a una vida en Cataluña y una oportunidad de hacer perdurar su lengua frente al castellano. Por este motivo, el profesor de catalán ve con agradecimiento la presencia de sus estudiantes, así como con angustia su inasistencia. En cambio, los profesores de castellano reconocen que sus estudiantes tienen una desventaja para interactuar socialmente, preocupándose así por su

aprendizaje del castellano. Percibir a los estudiantes con una desventaja para su integración social lleva a manifestar algunas posiciones que pueden confundirse con un discurso colonizador. En el caso del investigador, encontramos que constantemente aparecía el cuestionamiento sobre el discurso que tiene frente a los estudiantes; en cambio, en el caso de Josefa, reconocemos una preocupación por los guetos y por la dignidad de las personas. Así pues, vemos que aunque los profesores de castellano no presentan una angustia por la desaparición de su lengua, sí manifiestan cierto resquemor a la presencia del inmigrante y a las posibilidades de que éste no se adapte de un modo que les satisfaga o les parezca adecuado.

7.4 Datos de los estudiantes

Los datos que obtuvimos de los estudiantes son tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. En este apartado, primero compararemos los datos cualitativos y después seguiremos con los cuantitativos. En la comparación de datos cualitativos, obtenidos en las diferentes entrevistas (7.4.1), nos interesamos por ver las similitudes y las diferencias en los sistemas de creencias de los estudiantes. Posteriormente (7.4.2) triangularemos estos datos con los obtenidos en las encuestas, que son de carácter cuantitativo.

7.4.1 Comparación entre los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas a estudiantes

En el momento de comparar los datos cualitativos obtenidos de los estudiantes debemos tener presente que todos los estudiantes eran varones y creyentes del Islam; en cuanto a las nacionalidades, sólo tenemos dos grupos: pakistaníes y marroquíes. En primer lugar,

compararemos a los estudiantes pakistaníes entre sí, con el propósito de encontrar similitudes y diferencias entre ellos, que después puedan ser comparadas con las características del sistema de creencias de los estudiantes marroquíes.

Una característica común de los estudiantes pakistaníes es que España no es el primer país que visitan. En todos los casos, anteriormente han vivido en Inglaterra o en algún país angloparlante; incluso uno de los estudiantes, antes de vivir en países europeos, residió en Corea del Sur. Lo anterior indica que los estudiantes pakistaníes tienen una historia de vida con más migraciones que los estudiantes marroquíes, quienes únicamente cruzaron el Mediterráneo, sin buscar vivir en otros países del continente. Por otra parte, quienes han coincidido en haber vivido una temporada en Inglaterra y migrado a España sostienen que aquí tienen mejores condiciones de vida a pesar de la crisis. Tanto Arjun y Gibreel como Naipul coinciden en afirmar que en Inglaterra había mucho racismo y por ese motivo se sentían desprotegidos, vulnerables, así como en condiciones poco propicias para adaptarse a la sociedad que en ese momento los acogía.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta en el caso de los estudiantes pakistaníes es que los cuatro tienen como segunda lengua el inglés. La mayoría de ellos aprendieron el inglés en Pakistán y con una carrera terminada. Por otra parte, los estudiantes marroquíes llegaron a España sin hablar una lengua occidental o europea y con pocos estudios o analfabetos. De este modo encontramos una segunda diferencia importante entre los estudiantes pakistaníes y los marroquíes que entrevistamos. Los estudiantes pakistaníes, quizás por lo largo del viaje y por las redes migratorias que han generado al haber sido colonia británica, salen de su país con mayores conocimientos de los países europeos y sabiendo hablar inglés. En cambio, en el caso de los migrantes del Magreb, encontramos que muchos no hablan ninguna lengua europea.

Entre las diferencias que encontramos en los estudiantes pakistaníes está el cómo ven España en un momento de inestabilidad económica. Cuando se realizaron las entrevistas, la crisis económica ya tenía unos años y comenzaban a hacerse los recortes que el gobierno español había impulsado. Frente a esta situación, tres de los estudiantes pakistaníes –Arjun, Gibreel y Naipul– sentían confianza en que el país saldría rápido de sus problemas económicos. En cambio, Rizwan sostenía que la crisis económica duraría mucho y que España resultó una gran decepción. Arjun y Gibreel antes de llegar a España estuvieron viviendo una temporada en Inglaterra; Naipul por su parte vivió en Irlanda. Los tres decidieron migrar a España porque en Inglaterra o Irlanda se enfrentaban a muchas manifestaciones de racismo que consideraban un impedimento para integrarse socialmente y mejorar su calidad de vida. Por el contrario, Rizwan llegó directamente a Barcelona con la idea de comenzar un negocio en España, pero la realidad económica lo llevó a desistir en su proyecto empresarial. Ahora el único motivo por el cual continúa en el país es la obtención del pasaporte español, el cual cree que le facilitará su migración a otros países más desarrollados como Inglaterra o Canadá. Así pues, al contrario de cómo piensan el resto de sus compañeros connacionales, Rizwan da más importancia a las circunstancias económicas que a un ambiente multicultural donde se promueva la integración del inmigrante.

En cuanto a la sensación de seguridad que sienten Arjun, Gibreel y Naipul estando en Barcelona, vemos que ésta se manifiesta de maneras distintas. En el caso de los primos Arjun y Gibreel, su sensación de seguridad se refuerza aún más por estar en familia y porque de alguna manera sienten que ya se han asentado en Barcelona. Su migración a España obedece a una huida de Inglaterra por el racismo que perciben de parte de su población nativa; por este motivo en España valoran enormemente que hasta el momento de la entrevista no se han enfrentado a ninguna manifestación racista,

resaltando así la seguridad como lo primordial para progresar económicamente e integrarse socialmente.

De manera parecida a Arjun y Gibreel, Naipul sale de Irlanda esperanzado de encontrar en España la oportunidad para integrarse socialmente y mejorar su situación económica. Sin embargo, estando en Barcelona, Naipul se percata de la situación económica, pero aun así no desiste de creer que con trabajo duro y esfuerzo de su parte podrá superar las dificultades para encontrar trabajo. Sin poner la seguridad antes que la situación económica como en el caso de Arjun y Gibreel, reconocemos que para Naipul no sentirse vulnerable al racismo es indispensable para poder asentarse en un país. Por otra parte reconocemos que los tres, Arjun, Gibreel y Naipul, tienen la idea de que el gobierno español, a diferencia del inglés y del de otros países de Europa, da más facilidades a los inmigrantes para regularizar su condición migratoria. Esta percepción es la que más los hace creer que España es un país no racista y con los brazos abiertos a los inmigrantes. De este modo vemos cómo los tres confunden una ley migratoria con condiciones sociales no racistas promovidas por un multiculturalismo teórico.

Los cuatro estudiantes de origen pakistaní presentan discursos en donde buscan diferenciarse del resto de los inmigrantes, reconociéndose como una élite dentro del colectivo o marcando diferencias relacionadas con el nivel de escolaridad que ellos poseen. Rizwan por su parte no reconoce haber experimentado en carne propia manifestaciones de racismo, pero sí observa que lo han confundido con vendedores de cerveza. Ante estas experiencias, Rizwan no cuestiona los prejuicios de los Mossos d'Esquadra; todo lo contrario, busca destacar su diferencia con aquellos inmigrantes que venden cervezas porque tiene recursos económicos para vivir holgadamente. En los casos de Arjun y Gibreel, vemos que desde su punto de vista los responsables de la

actual crisis económica son los inmigrantes que han pedido créditos y no los han pagado a su debido tiempo. Esta interpretación de la crisis hace que Arjun y Gibreel busquen marcar su distancia con el común de los inmigrantes argumentando su nivel de educación y una supuesta capacidad para pagar los créditos que piden a los bancos. Naipul no intenta marcar su distancia con el resto de los inmigrantes; sin embargo desaprueba las actividades económicas con las que se relacionan a los inmigrantes de origen pakistaní.

Las condiciones en las cuales inmigraron Alí y Mohamed son muy diferentes a las de los pakistaníes que participaron en las entrevistas de este trabajo. Socioeconómicamente los inmigrantes marroquíes están en condiciones de más precariedad, tanto en su país de origen como en España. Asimismo vemos que no cuentan con el apoyo de sus familiares, como sí sucede con Arjun, Gibreel y Rizwan. Por otra parte, tanto Alí como Mohamed tienen una educación muy básica, nunca aprendieron una lengua europea en su país de origen e incluso el castellano que hablan lo aprendieron oralmente en las calles.

A diferencia de los inmigrantes pakistaníes, Alí y Mohamed no consideran a España un país libre de racismo. Todo lo contrario, los dos hablan de varias experiencias en las cuales se han visto violentados por los Mossos d'Esquadra, e incluso consideran que la población nativa debe poner más de su parte para adaptarse a la presencia de los inmigrantes. En este mismo sentido, no se plantean que el inmigrante sea responsable de los problemas económicos de España, ni que su presencia genere cierta inestabilidad social; por el contrario, creen que los inmigrantes ponen todo de su parte para integrarse socialmente.

Por todo lo anterior podemos concluir que las principales diferencias entre los estudiantes de origen pakistaní y los de origen marroquí están en cómo perciben la

realidad social del inmigrante en España, en el nivel de escolaridad en su país de origen y en las condiciones migratorias. Así también creemos pertinente apuntar que las diferentes condiciones geopolíticas de Marruecos y Pakistán influyen en la forma en que se dan las migraciones, y por tanto en cómo el inmigrante interpreta su nueva realidad en el país que lo acoge.

7.4.2 Triangulación de los datos cualitativos y los datos cuantitativos de los estudiantes

En esta parte de la triangulación de datos obtenidos a través de las encuestas y las entrevistas nos limitaremos a usar únicamente datos de estudiantes de castellano, que son los únicos a los que se les hizo entrevistas. Por otra parte, los datos a triangular son aquellos que nos ayudan a describir las características generales de los estudiantes dado que se repiten en los perfiles de los entrevistados. Debemos tomar en cuenta que en la encuesta no distinguimos el origen nacional de los alumnos y por este motivo el perfil que traza del estudiante es un perfil general, que sólo con las entrevistas podemos depurar.

A partir de los datos de las encuestas vemos que los alumnos de castellano en su mayoría tienen una edad que va de los 18 a los 35 años; en uno de los cursos esta mayoría se concentra entre los 18 y los 25, mientras que en otro entre los 25 y los 35. En el caso de los estudiantes entrevistados, cuatro de ellos están en el grupo de 25 a 35 y sólo Arjun tiene una edad inferior (20 años).

En cuanto al género, todos los entrevistados eran de género masculino; sin embargo en las encuestas registramos un grupo de castellano con mayoría de mujeres. Desafortunadamente, nunca se logró concretar una acción para romper la barrera cultural

y de género que permitiera tener las condiciones idóneas para la apertura de las estudiantes mujeres. En las clases las mujeres siempre se sentaron en grupos muy definidos, evitando muchas veces interactuar con los hombres. Por otra parte, durante las entrevistas con los estudiantes un tema inevitable fue el de las mujeres y el trato que se merecen considerando que no están en sus países de tradición Islámica.

La mayoría de los estudiantes de castellano, en especial en la clase de Josefa que es donde encontramos más mujeres, se reconocen como casados cuando se les pregunta por el estado civil. En cambio, en lo particular de las entrevistas, tenemos que únicamente Mohamed se ha casado y en el momento de la entrevista pasa por un proceso de separación. Por otra parte, dos de ellos mantienen una relación de noviazgo, cada uno con una mujer de origen rumano. Comentamos esto porque de alguna forma nos ayuda a trazar perfiles de los entrevistados, en los cuales no vemos el de un fundamentalista islámico. Primero por la contemplación del divorcio, en el caso de Mohamed, y segundo por las relaciones de noviazgo mixto, en el caso de Rizwan y de Alí. Los otros entrevistados que permanecen solteros, Arjun y Gibreel, confesaron que buscan una pareja de origen pakistaní, con el propósito de conservar sus creencias religiosas así como su cultura.

7.5 Triangulación de los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas con los de las observaciones de clases

Los datos cuantitativos que recogimos para esta investigación y que triangulamos ahora se obtuvieron usando herramientas metodológicas diferentes. Por una parte, recogimos datos cuantificables por medio de encuestas, que nos permitieron conocer las características de la población de cada uno de los grupos, y, por otra parte, realizamos

observaciones de clases, que nos permitieron cuantificar los turnos de habla en cada una de las clases así como los tipos de discursos que usa el profesor y las actividades diseñadas para las clases. En cuanto al orden de presentación, en una primera parte de la triangulación compararemos los datos que obtuvimos por medio de las encuestas de las clases de catalán con los de las observaciones en las clases de esta lengua; después continuaremos, de la misma manera, con las clases de castellano, y al final triangularemos los datos de todas las clases. Veremos así las diferentes características que presenta cada una de ellas, así como sus similitudes, de modo que podamos hacer una descripción general de las clases con base a los datos cuantitativos.

7.5.1 Comparación de los datos de las clases de catalán

Las observaciones de clases que hicimos fueron dos a cada una de las profesoras; sin embargo las encuestas fueron hechas únicamente al grupo de Mercè y Clara. Así pues, para el grupo de Mercè y Clara tenemos cuatro observaciones de clases, dos por cada profesora, y una encuesta al grupo, mientras que para los grupos de Montse y Rosa disponemos sólo de las cuatro observaciones de clases, dos por cada uno de los grupos. Teniendo estas características en los datos recogidos, hemos decidido triangularlos en el siguiente orden: primero haremos la comparación de las observaciones de clases de Mercè y de Clara, triangulándolas con la encuesta hecha a su grupo; continuaremos con las observaciones de clases de Montse y de Rosa para triangularlas con las de las clases de Mercè y Clara, y finalizaremos con una descripción general de todas las clases de acuerdo con los datos obtenidos por estos medios.

7.5.1.1 Clases de Mercè y Clara

El orden en el cual presentamos y comparamos los datos tiene como punto de partida en este caso la encuesta que se le hace al grupo, para ver desde allí cómo estos datos se reflejan en las primeras observaciones de clases y después compararlos con las segundas observaciones de clases. Los datos de la encuesta los dividimos en segmentos para poder triangularlos por pasos con las observaciones de clases.

El primer segmento es el que describe de manera general la población de esta clase. De acuerdo con la encuesta vemos que las edades de los estudiantes se concentran entre 25 y 35 años de edad; también aparecen estudiantes entre 18 y 25, así como uno mayor de 35. Por otra parte, predomina el género masculino, aunque la diferencia sea poca. En cuanto al estado civil, tenemos que la mayoría no quiere dar ese dato o es soltero; únicamente tenemos dos personas casadas. La escolaridad de estos estudiantes es en su mayoría de bachillerato terminado o de nivel universitario; sólo aparece uno con estudios de primaria únicamente. Las dos nacionalidades predominantes son la ecuatoriana y la georgiana; sin embargo también hay personas de India, Bolivia, Rusia y Marruecos. La diversidad nacional también se refleja en la diversidad lingüística: entre las lenguas que se hablan en los hogares de los estudiantes de esta clase están el georgiano, el armenio, el ruso, el árabe, el punjabi, el castellano e incluso el catalán. En este punto debemos precisar que las lenguas de uso en su hogar no necesariamente son sus lenguas maternas. Están los casos de las estudiantes georgianas, quienes hablan georgiano y armenio dependiendo del familiar, o los padres de familia que han terminado hablando en catalán con sus hijos escolarizados en Cataluña.

Coincidiendo con la descripción general de la población del salón de clases, podemos ver que los turnos de habla los dominan también los hombres en la primera

clase de Mercè que observamos. Este dominio masculino en los turnos de habla se reconoce tanto en participaciones espontáneas como en ejercicios, con más de 35 turnos de participación espontánea y casi 25 en la participación en un ejercicio. En cambio, en las participaciones provocadas por la profesora, vemos que las mujeres tienen más el turno de habla, con poco más de 20 turnos. Con esto entendemos que la profesora busca compensar cediendo la palabra a las mujeres. Por otra parte, en las observaciones reconocemos que las participaciones espontáneas de los hombres, en su gran mayoría, son en castellano, con más de 35 turnos, y que en catalán sus participaciones espontáneas son 30 y un poco más de 20 en otra lengua. Las mujeres, en cambio, casi siempre toman el turno de habla en catalán, por una provocación de la profesora; sin embargo, cuando su participación es espontánea, ésta se presenta en castellano y catalán, con 15 turnos de habla para la primera y 10 para la segunda.

Los turnos de habla dependen en gran medida del diseño de actividades que la profesora propone. En la primera observación de clases que hicimos a Mercè, vimos que las actividades estaban diseñadas para la producción oral en grupo, seguida de retos intelectuales. La profesora pocas veces durante la clase pide desarrollar una actividad personalizada, tanto oral como escrita.

En la segunda observación de clases tenemos que los turnos de habla de las mujeres tuvieron más participaciones espontáneas en catalán que los hombres. Vemos, pues, un indicio de que las mujeres progresaron en su catalán oral. Este progreso se refleja en las participaciones espontáneas, que en el caso de las mujeres registra más de 25 en catalán y menos de 10 en castellano; en cambio los hombres participan espontáneamente más en castellano, con 20 turnos, frente a 15 en catalán. Contrariamente a la primera observación de clases, ahora la profesora busca provocar la

participación de los varones, con 25 participaciones provocadas en catalán frente a sólo 10 en el caso de las mujeres. Por otra parte, en esta ocasión se registran más interrupciones en castellano, tanto de hombres como de mujeres, denotando una mayor confianza por parte de ambos.

Las actividades diseñadas se centran principalmente en dos grupos: las que estimulan la producción en grupo y el trabajo creativo en producción oral. De este modo vemos que las participaciones en catalán, en las cuales ahora destacan las mujeres, no sólo se dan de manera grupal, también se manifiesta con el reto de la creatividad en actividades de juegos de roles o de reproducción de una conversación. Esto indica que el desarrollo oral de las clases ha ido creciendo con el paso del ciclo escolar.

En la primera observación de las clases de Clara encontramos que los turnos de habla se concentran entre participaciones espontáneas femeninas en catalán y participaciones espontáneas femeninas en castellano. La participación masculina apenas registra 20 turnos de habla en castellano. De modo que vemos una alta predominancia femenina en el turno de habla, algo totalmente diferente a lo que reconocimos en la observación de la primera clase de Mercè, dado que intenta compensar la predominancia de las participaciones espontáneas masculinas provocando la participación femenina. Estas participaciones provocadas las vemos al menos 10 veces con las mujeres y en un par de ocasiones con los hombres. Por otra parte, en las interrupciones vemos más actividad que en las clases que observamos con Mercè. En este caso vemos que los hombres interrumpieron la clase hablando en castellano tomando 10 veces el turno de habla y que las mujeres hicieron lo mismo en unas 20 ocasiones en castellano y poco más de 10 veces en otra lengua.

Las actividades diseñadas por Clara en la primera clase que observamos se centraron en la producción oral del grupo y en segundo lugar en la producción oral en parejas. Viendo cómo los turnos de habla se distribuyeron y las actividades que se diseñaron para esta clase, nos percatamos de que las mujeres se sienten cómodas en la clase de Clara y en las actividades de producción oral grupales o por parejas. Esto difiere de lo que reconocimos en la primera observación de clases de Mercè, en la cual los varones se apoderaban de los turnos de habla durante las actividades de producción oral grupales.

En la segunda observación de clase de Clara, encontramos que los turnos de habla ya no eran tan espontáneos, la mayoría eran parte de un ejercicio, de manera que vemos más control de los turnos de habla. De acuerdo con esto, registramos que los turnos de habla se dan como participaciones en un ejercicio y de forma más equilibrada entre hombres y mujeres. En ambos casos encontramos que sus participaciones superaban los 50 turnos de habla y eran en catalán. Las participaciones espontáneas también se daban con más frecuencia en catalán, teniendo 20 turnos con los hombres y poco más de 10 con las mujeres. En castellano sólo registramos un número importante de participaciones espontáneas por parte de los hombres y un par de ellas por parte de las mujeres. Sin embargo, con la dispersión o las interrupciones vemos que las mujeres usan más el castellano. Comparando estos datos con los que obtuvimos de la primera observación de clases, tenemos que Clara equilibra las participaciones tanto de hombres como de mujeres a través de las actividades de clases.

En el diseño de las actividades vemos que Clara equilibra un poco más el tipo de actividades, variando en los tipos de diseño de éstas. Aunque sigue habiendo el predominio de la producción oral, también tenemos algo de trabajo creativo. Las otras

actividades que usa Clara son: el trabajo por escrito en pareja, la producción oral en pareja, el trabajo personalizado por escrito y de producción oral, así como el trabajo creativo escrito. Con esto vemos que Clara ha diversificado el diseño de las clases, producto del avance en el manejo de catalán por parte de sus estudiantes, así como de un mejor manejo del grupo en la forma de ceder los turnos de habla.

Los datos que hemos triangulado hasta este momento nos presentan una clase donde las dos profesoras ponen más énfasis en la producción oral. En las primeras observaciones vimos que las mujeres, en el caso de Clara, o los hombres, en el caso de Mercè, tenían más uso del turno de habla. En el caso de Mercè vimos que la tendencia masculina en el uso del turno de habla terminó inclinándose del lado femenino. En cambio, en las clases de Clara vimos que el dominio de los turnos de habla por parte de las mujeres fue manejado por la profesora, quien dominando las actividades didácticas fue controlando los turnos de habla de los estudiantes, llevándolos a hablar más en catalán, tanto a los hombres como a las mujeres.

7.5.1.2 Clases de Montse y Rosa

Como mencionamos en la presentación de los datos, no pudimos hacer la encuesta a los alumnos de Montse y Rosa debido a que al final del curso las dos profesoras pasaron por una temporada de mala salud que impidió que dieran clases. Por este motivo aquí únicamente compararemos los datos de las observaciones de clases de las dos profesoras. Comenzaremos con las primeras observaciones de clases y seguiremos con las segundas, con el fin de ver si se dan cambios en las dinámicas internas de los grupos. Así pues, queremos comparar las dinámicas internas de las clases y al mismo tiempo registrar si éstas presentan cambios con el paso del tiempo. Una vez que tengamos estas

comparaciones, retomaremos la triangulación hecha con los datos de las clases de Mercè y Clara para terminar con una descripción general de todas las clases de catalán.

En la primera observación de clase que hicimos al grupo de Montse observamos que hay una predominancia de las participaciones espontáneas, en su gran mayoría expresadas en catalán. Este hecho no nos debe sorprender del todo porque el grupo de Montse es el más avanzado, y se puede decir que sus clases se centran en el aspecto conversacional del catalán. Por otra parte, es importante recordar que en el grupo de Montse hay un ligero predominio femenino entre los estudiantes. Así, la participación femenina espontánea ronda los 60 turnos de habla, mientras que la masculina sólo supera los 20. Esta tendencia al predominio de las intervenciones femeninas, la profesora no la equilibra provocando más participación masculina, como hace Mercè en la primera clase que observamos de ella. Montse no busca provocar el mismo número de participaciones, tanto de hombres como de mujeres. En el caso de la dispersión, ésta aparece solamente en castellano pero en unas pocas ocasiones.

En el diseño de las actividades predomina la producción oral en grupo a través de un método que Montse describe en su diario y que llama “método de la adivinanza”. Éste se basa en comenzar la clase con una adivinanza, que servirá para que el resto del tiempo se discuta sobre aspectos gramaticales o se presente nuevo vocabulario en torno a lo que la profesora califica como “contenidos humanos”. Por ello el diseño de la clase se centra en primer lugar en la producción oral, en segundo término en el reto intelectual y finalmente en el trabajo creativo de producción oral.

Las participaciones espontáneas en la primera clase que observamos con Rosa son mucho menos que en la de Montse; apenas superan los 20 turnos de habla. Del mismo modo, las participaciones provocadas y aquellas que eran parte de un ejercicio no

llegaron a superar los 10 turnos de habla. En este sentido tenemos una clase en la cual los estudiantes hablaron poco. Mucho de esto se debe a que el grupo de Rosa es el inicial y por lo tanto los estudiantes aún disponen de pocos recursos lingüísticos para expresarse oralmente. Sin embargo, analizando cómo se presentan las pocas participaciones de los estudiantes, encontramos que las mujeres son las que tienen más veces los turnos de habla. En cambio los hombres, cuando participan espontáneamente, no llegan a los 15 turnos de habla, y las participaciones provocadas, como las que son parte de un ejercicio, sólo superan los 5 turnos de habla.

La primera clase que observamos de Rosa está diseñada para la producción oral personalizada. Esta actividad es la que más registramos y sólo le sigue la actividad escrita personalizada. Como ya mencionamos, este grupo está en un nivel inicial, y por lo mismo los estudiantes tienen pocos recursos lingüísticos para expresarse oralmente. Por este motivo creemos que el diseño de la clase enfocado en la producción oral personalizada, más que estimular la producción oral, la inhibe.

En la segunda observación de clase de Montse registramos sólo dos formas de tomar el turno de habla por parte de los estudiantes: la participación espontánea y la dispersión. La segunda se registra tanto en catalán como en castellano y principalmente por parte de las mujeres. La dispersión que registramos por parte de los hombres únicamente se da en castellano y sólo en un par de ocasiones; en cambio, con las mujeres tenemos que en castellano se tienen más de 20 turnos y casi la mitad en catalán. Por otra parte, las participaciones espontáneas de las mujeres rondan los 120 turnos de habla en catalán y unos 20 en castellano; en el caso de los hombres, sus participaciones espontáneas llegan a las 40 en catalán y un par en castellano. Esta disparidad en las participaciones espontáneas puede interpretarse como parte de un dominio femenino del

turno de habla; sin embargo, cuando tomamos en cuenta el diseño de la clase por parte de Montse y el ambiente de participación espontáneo, vemos con normalidad el dominio femenino y reconocemos que la participación masculina tiene un gran valor.

Nuevamente en esta segunda observación de clase reconocemos que Montse continúa con el diseño de las actividades ya expuesto en la observación de la primera clase. En este sentido vemos que la profesora no cambia el diseño de sus actividades. Centra todo en una producción oral en grupo, que estimula con un reto intelectual al comienzo de la clase. Esto confirma la confianza en la técnica de la adivinanza que Montse tiene y manifiesta en su diario de clases al igual que en las entrevistas.

Nuevamente la participación en la clase de Rosa no registró números ni cercanos a los que vimos en la clase de Montse. Todo lo contrario, los turnos de habla que más se registraron son las participaciones en ejercicio en catalán por parte de mujeres y no superan las 20 ocasiones. También en esta clase, a diferencia de la de Montse, vemos una mayor variedad de formas de tomar el turno de habla por parte de los estudiantes. Continuando con las participaciones en ejercicio, vemos que los hombres únicamente participan en catalán y lo hacen sólo en 6 ocasiones. Las participaciones espontáneas por parte de los hombres llegan a 8 turnos y las de castellano 4, mientras que las mujeres toman más el turno de habla usando las dos lenguas, castellano en 14 ocasiones y catalán en 13. Rosa intenta mantener un equilibrio en las participaciones de los estudiantes y provoca 12 veces la participación en catalán tanto de los hombres como de las mujeres. Las dispersiones registradas son mínimas: por parte de los hombres vemos que hay una ocasión en que éstos registran una dispersión en catalán y otra en castellano; las mujeres por su parte lo hacen en 3 ocasiones en castellano.

Nuevamente en esta clase vemos que Rosa insiste en diseñar las actividades centrándose en la producción oral. En esta ocasión apuesta por personalizar la expresión oral y, sin embargo, contrariamente a los resultados de Montse, vemos que la participación de sus estudiantes es muy baja. Ante esto, a través del registro de los turnos de habla en las observaciones de clases, no podemos reconocer un avance importante en la producción oral de los estudiantes de la clase de Rosa.

Las diferencias que encontramos en las clases de Montse y Rosa se evidencian en los turnos de habla que usan los estudiantes. Con Montse los estudiantes toman el turno de habla con frecuencia, de manera espontánea y en catalán, mientras que en la clase de Rosa los estudiantes casi no toman el turno de habla. Esta diferencia no se debe al diseño de las actividades precisamente. Ambas profesoras diseñan sus actividades enfocándolas en la producción oral. La diferencia está en el efecto de las actividades diseñadas para la producción oral en distintas etapas de la adquisición de una L2. En el caso de Montse las actividades de producción oral tienen un efecto positivo con estudiantes ya avanzados en el catalán como L2. En cambio con Rosa vemos que la insistencia en la producción oral no ha tenido el efecto deseado; más bien al contrario, ha inhibido la participación de los estudiantes.

Retomando los datos que ya hemos triangulado de las clases de Mercè y Clara vemos que ellas también centran el diseño de sus actividades en la producción oral, Sin embargo, combinan estas actividades con otras de producción escrita o producción oral en parejas, obteniendo unos resultados distintos a los que Rosa tuvo. En el caso de Mercè y Clara sí vimos un desarrollo de la participación de los estudiantes en cuanto a la toma de turnos. De este modo sostenemos que la persistencia de Rosa en el diseño de sus actividades, focalizándolas en la producción oral, debería flexibilizarse.

7.5.2 Comparación de los datos de las clases de castellano

Al igual que con las entrevistas, en el caso de los profesores de castellano únicamente disponemos de observaciones de clases con Josefa. Del otro informante –el propio investigador– sólo obtuvimos datos a través de su diario de clases y de la encuesta que se hizo a los alumnos de su grupo. Por este motivo, en esta triangulación de datos cuantitativos de las clases de castellano, primero compararemos los datos obtenidos a través de las encuestas de los dos grupos y después haremos lo mismo con los datos de las observaciones de clases realizadas en el grupo de Josefa.

7.5.2.1 Datos obtenidos a través de las encuestas

En la presentación de los datos cuantitativos, ya expusimos aquellos que obtuvimos a través de las encuestas de una forma en la cual quedan expuestas las diferencias y similitudes de las poblaciones de las dos clases de castellano. Para no repetir lo ya expuesto, no volveremos a presentar los datos y nos limitaremos a precisar las diferencias y similitudes de las poblaciones de estudiantes de las dos clases.

Comparando las características de la población de los dos grupos, encontramos que en el de Josefa predomina la presencia femenina, mientras que en el grupo del investigador la presencia masculina es mayoría. La diferencia que hay entre estudiantes mujeres y hombres es más notable en la clase de Josefa, pero no en una cantidad importante.

En cuanto al estado civil, vemos que en los dos salones hay la misma cantidad de solteros. Sin embargo, en el grupo de Josefa la mayoría está casada, a diferencia de lo que sucede en el otro grupo, donde la mayoría permanece soltera.

El nivel de escolaridad que predomina en los dos salones de clases es el de bachillerato. Sin embargo, en el grupo de Josefa los estudiantes fueron capaces de relacionar su nivel de escolaridad con su equivalente español. Esto lo reconocemos porque categorizan su nivel escolar también con el de primaria, secundaria e incluso universitario. En cambio, entre los estudiantes del grupo del investigador, hubo quienes no identificaron su escolaridad con su equivalente como de bachillerato y llenaron el espacio de “otro” por no saber cuál es su nivel escolar en el sistema español.

En cuanto a las nacionalidades de los dos grupos, vemos que el de Josefa tiene una mayor diversidad, con predominio de los estudiantes de origen africano y magrebí. En cambio, en el grupo del investigador hay un predominio pakistaní, equivalente a dos tercios del salón de clases. La diversidad lingüística es la misma y vemos que los dos grupos presentan la misma cantidad de lenguas. En el caso del grupo del investigador, la lengua que más se habla es el urdu, pero también aparecen el hindi, el inglés, el tagalog, el árabe y el bereber. En la clase de Josefa, las lenguas que más se hablan son el árabe y el inglés, pero también aparecen el wolof, el punjabi, el benin y el urdu. Están también otras lenguas que no aparecen como oficiales de sus países desde la perspectiva de los estudiantes, pero que aparecen cuando se les pregunta qué lenguas hablan con sus familiares. Con todo lo anterior vemos que, aunque la mayor diversidad nacional se encuentra en el grupo de Josefa, la diversidad lingüística se presenta en ambos grupos.

7.5.2.2 Triangulación de los datos obtenidos en las encuestas con los de las observaciones de clase de Josefa

De acuerdo con los datos de las observaciones de clases, vimos que en la toma de los turnos de habla hay predominio femenino en la participación en todas las formas. La

mayor diferencia en la participación entre hombres y mujeres la encontramos en las que son de manera espontánea, en las cuales las mujeres llegaron a 45 turnos de habla, mientras que los hombres no superaron los 20. En las otras modalidades de participación la diferencia no fue tan marcada. En cuanto a las participaciones provocadas vemos que tanto hombres como mujeres registraron 10. Por los datos de las participaciones provocadas, nos percatamos de que Josefa busca ser equitativa en la manera en la cual se dé la palabra tanto a hombres como a mujeres, y si tomamos en cuenta que entre sus estudiantes hay una ligera mayoría femenina, creemos natural una ligera inclinación a favor de las participaciones espontáneas por parte de mujeres. En cuanto a las interrupciones, únicamente los hombres registran un número importante de turnos de habla, con un poco más de 10 interrupciones en otra lengua que no es el castellano ni el inglés.

En el diseño de las actividades encontramos que, a pesar de tener una clase con un buen número de participaciones, la principal actividad es el trabajo escrito en parejas. La segunda actividad en importancia fue la producción oral en grupo. Así nos damos cuenta de que Josefa intenta mantener un equilibrio entre lo escrito y la producción oral en el diseño de las actividades.

En la segunda observación de clases volvemos a tener que las mujeres continúan encabezando la toma de los turnos de habla e incluso la han incrementado. Así, en las participaciones espontáneas, al igual que en las provocadas por la profesora y las que son parte de un ejercicio, las mujeres usan más el turno de habla. Los hombres por su parte usan más las participaciones espontáneas. En cuanto a la dispersión y las interrupciones de clases, modalidad esta última en la cual antes destacaban los hombres, ahora lo hacen las mujeres. En las interrupciones en castellano ahora las mujeres

registran más de 10, frente a los hombres que apenas superan las 5 ocasiones, también en castellano. Con esto comenzamos a registrar que las mujeres empiezan a manifestar una mayor seguridad de expresarse en castellano en las clases.

En esta ocasión el diseño de las actividades se centró más en la producción oral en grupo; sin embargo, Josefa continuó apoyándose en actividades de producción escrita personalizada y planteó también retos intelectuales. Por una parte vemos que el incremento de habilidades lingüísticas de los estudiantes ha influido en el diseño de las actividades, las cuales ahora se centran en la producción oral. Por otra parte encontramos que Josefa también comienza a diversificar las actividades de sus clases, apostando ahora por plantear retos intelectuales y pedir un trabajo creativo oral a sus estudiantes.

7.5.3 Comparación de los datos cuantitativos de las clases de catalán y castellano

Como ya hemos expuesto, los datos que recogimos a través de las encuestas no comprenden a toda la muestra de estudiantes, ya que, de las clases de catalán, solamente aplicamos la encuesta a uno de los grupos. Por este motivo, la comparación que haremos entre los estudiantes de catalán y castellano será hecha con la consideración de que no podemos hablar de manera general de todo el estudiantado.

Las condiciones en las cuales hacemos la comparación entre las dos poblaciones de estudiantes no nos permiten establecer una diferenciación precisa entre variables como la edad, el género, el estado civil y el nivel de escolaridad. Por este motivo únicamente describiremos tendencias generales comparando a los tres grupos que encuestamos (uno de catalán y dos de castellano).

En cuanto a la **edad** vemos que el rango donde hay más estudiantes es el de 25 a 35 años. En este rango de edad es donde una de las clases de castellano tiene a la mayor parte de sus estudiantes, mientras que la otra clase tiene a sus estudiantes en el rango de 18 a 25. En el caso de las clases de catalán, la mayor parte de sus estudiantes tienen de 25 a 35 años, pero también aparecen estudiantes en el rango de 18 a 25, que es el rango en el que tiene a la mayor parte de sus estudiantes el grupo de castellano del Investigador. En el rango de 35 a 60 años, el grupo de castellano de Josefa tiene a su segundo grupo de estudiantes, mientras que el grupo de castellano del investigador tiene en ese rango una cantidad de alumnos igual a la del rango de 25 a 35 años; en cuanto al grupo de catalán, tiene una cantidad mínima en el rango de edad más alta. De este modo, con los datos que tenemos, podemos ver la tendencia siguiente en cuanto a la variante de la edad: el rango de edad en el cual están los estudiantes de catalán va de los 18 a los 35 años, concentrándose más entre los 25 y 35; en cambio, los grupos de castellano concentran la mayor parte de sus estudiantes en un rango de edad entre 25 y 60 años, aunque también sitúan una cantidad importante en el rango de 18 a 25. En este sentido vemos que la tendencia del grupo de catalán es la de un estudiante joven, mientras que la de los grupos de castellano es la de personas ya en una edad madura.

En relación con el **género** de los estudiantes, vemos que en las clases de castellano hay una ligera mayoría de mujeres, mientras que en las clases de catalán la mayoría de los estudiantes son varones, aunque tampoco podemos hablar de una gran mayoría. Dividendo los grupos de castellano vemos que el grupo de Josefa tiene más mujeres que hombres y en cambio el del Investigador tiene más varones que mujeres.

El **estado civil** de los estudiantes se concentra en las opciones casado y soltero, aunque debemos anotar que tanto el grupo de castellano del investigador como el grupo

de catalán registran algunos estudiantes (3 en ambos casos) que no responden al estado civil. Por otra parte, de las opciones divorciado o viudo no se registró ningún caso en ninguno de los grupos, por lo que nuestros comentarios se referirán sólo a las diferencias de los grupos por solteros y casados. Entre los estudiantes de castellano de los dos grupos vemos que hay una ligera mayoría de casados; sin embargo, si dividimos por grupos, vemos que la mayoría de los estudiantes casados de castellano pertenecen al grupo de Josefa mientras que en el grupo del Investigador la mayoría son solteros. En cuanto a los estudiantes de catalán, vemos que hay una ligera mayoría de estudiantes solteros. Estos datos, en principio, nos dicen que la variable estado civil no obedece a ninguna condición en particular que afecte o se vea afectada por las clases de una u otra lengua, o a las características migratorias del estudiantado que asiste a cada una de las clases.

Respecto al **nivel de escolaridad**, tenemos que todos los grupos concentran la mayor parte de sus estudiantes en el nivel de bachillerato. Sin embargo, si miramos qué otros niveles de escolaridad tienen los estudiantes, en el grupo de catalán encontramos que éstos se reparten entre el bachillerato y la universidad, habiendo un solo caso de primaria terminada. En los grupos de castellano vemos que, en el caso de los estudiantes del grupo de Josefa, éstos se reparten en el siguiente orden: la mayoría en el nivel de bachillerato, después en primaria y en secundaria, para finalizar con un estudiante con carrera universitaria terminada. Los estudiantes del otro grupo de castellano se reparten por partes iguales entre el bachillerato terminado y no haber respondido esta parte de la encuesta, además de tener a un estudiante con sólo primaria. Con esto reconocemos que los estudiantes de catalán tienen un nivel de escolaridad superior al de sus compañeros de castellano. Es cierto que también los grupos de castellano tienen estudiantes en el nivel de bachillerato e incluso de universidad, pero no es menos cierto que los de catalán

se reparten básicamente en los niveles de mayor escolaridad. Los estudiantes de castellano se reparten en todos los niveles e incluso hay un porcentaje importante de ellos que está en primaria o que tal vez no ha sido escolarizado y por lo tanto no contesta esta parte de la encuesta.

A través de las encuesta buscamos tener un panorama sobre el nivel de acercamiento al castellano, el catalán u otra lengua europea y sobre los motivos por los cuales inmigraron a España. En relación con los **conocimientos lingüísticos** de los estudiantes, pudimos reconocer que en todos los casos estaban poco familiarizados con la realidad lingüística de España. Sobre esto, nos dimos cuenta de que sólo uno de los estudiantes de catalán sabía que esta lengua existía antes de inmigrar a Cataluña. Y en el caso de los estudiantes de castellano, no vemos que muchos de ellos hayan tenido contacto con el castellano antes de inmigrar a España: en el grupo de Josefa sólo la mitad habían tenido contacto con el castellano, mientras que en el otro grupo el número es todavía menor. En cambio cuando les preguntamos si habían tenido contacto con el inglés, nos topamos con que todos los grupos presentaron un alto número de estudiantes con estudios de inglés. De este modo reconocemos cómo la importancia global del inglés permea también en los países de origen de los estudiantes. Algo muy parecido sucede con el francés, que, a pesar de no presentar los números tan altos del inglés, sigue siendo superior a los que se presentaron respecto al castellano y el catalán. Con esto vemos que, a pesar de la importancia del castellano a nivel global por haber sido una lengua colonizadora y que en este momento es la lengua oficial de gran parte del continente americano, ésta no es una lengua que sea muy conocida en otras regiones del mundo como las de los países de procedencia de estos estudiantes. En cambio, tanto el inglés como el francés sí son lenguas reconocidas e importantes en las regiones de los países

de los estudiantes, y por tanto el primer contacto con las lenguas europeas es a través del inglés o del francés.

Los **motivos de la migración** pueden ser múltiples en una persona, por esto los encuestados pudieron contestar a más de una de las opciones. El motivo más importante para los estudiantes de castellano fue el de asegurar la subsistencia de su familia, registrando a la mayoría de los estudiantes de los dos grupos. En cambio, en el caso de los estudiantes de catalán, vemos que la mayoría de ellos encontraron su motivación para migrar en la búsqueda de una promoción laboral. Pero a diferencia de los estudiantes de castellano, los de catalán diversifican más sus motivos y, junto con el trabajo, encontramos otras opciones, como reunirse con su pareja, asegurar la subsistencia de su familia e incluso reunirse con su familia o buscando una aventura. Volviendo a los alumnos de castellano, vemos que, si los dividimos en grupos, los del grupo de Josefa encuentran su motivación en casi todas las opciones, registrando números importantes en la búsqueda de subsistencia de su familia, búsqueda de promoción laboral, buscando aventuras, para reunirse con su pareja o con su familia. En cuanto al grupo del investigador, presenta estudiantes que básicamente migran en búsqueda de la subsistencia de su familia; además de esta opción, algo menos de la mitad fueron estudiantes que migraron en búsqueda de trabajo o para reunirse con su pareja o familia, y sólo algunos para buscar una aventura. Reconocemos que los motivos por los cuales migraron los estudiantes de castellano varían de grupo a grupo, y que sólo en la motivación de asegurar la subsistencia de su familia es donde los dos grupos coincidieron. En cambio, el grupo de catalán mostró otro comportamiento en sus motivaciones migratorias y en ninguna de éstas se concentró una amplia mayoría de sus estudiantes. Reconocemos que con estos datos no podemos llegar a conclusiones definitivas, pero nos parece importante apuntar que los grupos de castellano mostraron

más contundencia en señalar que su principal motivación migratoria es la de la subsistencia de su familia, mientras que los estudiantes de catalán mostraron una diversidad de respuestas debido a que casi no repitieron opciones en la motivación migratoria.

Las observaciones de clases nos permitieron cuantificar los turnos de habla, registrando así las actividades en el salón por parte de los estudiantes. Con esto nos interesamos en ver la forma en la cual los estudiantes van usando la lengua que están aprendiendo, cómo las actividades planeadas por parte de los profesores son seguidas por el grupo y el uso de las lenguas maternas de los estudiantes o de una lengua franca, que puede ser el castellano en las clases de catalán o el inglés en las clases de castellano. Como hemos visto, las observaciones de clases las hicimos a todas las profesoras de catalán y a Josefa, como única representante de los profesores de castellano. De este modo la comparación que presentamos en este apartado será el resultado de las comparaciones que ya hicimos de las observaciones de clases de las profesoras de catalán con las observaciones de clases de Josefa.

Comparando las observaciones de clases de las profesoras de catalán nos percatamos de que en las cuatro hay una insistencia por estimular el habla a través de actividades de producción oral. Contrariamente al diseño de las actividades de las profesoras de catalán, la profesora de castellano propone un diseño de actividades más inclinado a la escritura o a enseñar normas gramaticales. Aun así, las participaciones de los estudiantes de Josefa son numerosas y, al igual que en las clases de catalán de Mèrce, Clara y Montse, en las cuales se busca estimular el habla con actividades de producción oral, éstas tienen un número similar en el uso de los turnos de habla. En las clases de Rosa, que están diseñadas con muchas actividades de producción oral,

tenemos que el uso del turno de habla por parte de los estudiantes es mínimo. Esto nosotros lo atribuimos a que las clases de Rosa están dirigidas a un grupo inicial, que aún no posee una base suficiente de conocimientos en la L2 que están aprendiendo, de modo que al ponerles actividades de producción oral no saben cómo responder y se ven frustrados en su deseo de participar. Del mismo modo que comparamos las clases de Rosa con las clases de las otras profesoras de catalán, reconocemos que, si comparamos los turnos de habla de las clases de Josefa con los de Rosa, los estudiantes de Rosa limitan su participación por no tener los elementos para poder hacerlo. En las clases de Josefa, la participación es constante, porque al diseñar las clases con ejercicios gramaticales, los estudiantes participan para dar sus respuestas cortas y ya trabajadas de manera escrita. Con esto vemos que, cuando una clase se diseña con ejercicios de producción oral, no tenemos una garantía de que los estudiantes tomarán los turnos de habla en estos ejercicios. Es necesario que los estudiantes tengan una base de conocimientos lingüísticos de la L2 que aprenden para que los ejercicios de producción oral puedan lograr el fin que se proponen. Por este motivo vemos que las clases de Josefa, a pesar de no estar diseñadas con el propósito de estimular la producción oral, tienen un buen número de participaciones, debido a que los ejercicios gramaticales dan a los estudiantes elementos lingüísticos para poder participar oralmente.

Otro punto en el cual encontramos diferencias entre los datos arrojados por las observaciones de clases de las profesoras de catalán y las de Josefa es el de la participación por género. En todas las clases la participación femenina destaca sobre la masculina de una manera modesta; sin embargo, en las clases de castellano, las mujeres sobresalen de manera extraordinaria en la toma de turnos. Esto se debe a que en este grupo hay casi el doble de mujeres. Sin embargo, en el turno de habla para la dispersión de las clases de Josefa, los hombres registran un número importante de interrupciones,

algo que en otras clases no se ve de esa forma. En cuanto a las profesoras de catalán, vemos que éstas buscan equilibrar la participación de hombres y mujeres en todo momento, algo que no vemos en la clase de Josefa. Con los datos que tenemos, no podemos asegurar que las interrupciones de clases de los estudiantes varones sea una consecuencia de las pocas oportunidades que da la profesora para tomar el turno de habla, pero sí reconocemos que la creencia de que las mujeres migrantes son calladas no es del todo cierta. Vemos que la participación femenina es bastante destacada en todos los grupos, y que incluso llega a ser mucho mayor a la participación masculina en muchos casos.

En cuanto al uso del castellano en las clases de catalán, no logramos reconocer un uso alarmante de esta lengua; por el contrario, es muy similar al que se ve con el inglés en las clases de castellano. Con esto vemos que los estudiantes asumen bien que, cuando están aprendiendo una L2, pueden usar otra L2 para apoyarse pero sin abusar de esta alternativa.

8. DISCUSIÓN

En el estado de la cuestión (capítulo 2) diversificamos nuestro marco teórico conscientes de que estábamos frente a un fenómeno socio-pedagógico y sociolingüístico que por su complejidad nos demandaba ser visto desde distintas ramas del conocimiento. Por una parte nos apoyamos en la pedagogía y en el uso de la etnolingüística en las investigaciones pedagógicas con el propósito de entender cómo funcionan los sistemas de creencias de profesores y estudiantes, reconociendo a la clase como un evento de habla. Por otra parte, al trabajar con estudiantes inmigrantes, tuvimos que tomar en cuenta la perspectiva de las redes migratorias, con el fin de ver el fenómeno migratorio como uno en el cual sus actores, el inmigrante y el nativo, buscan adaptarse a una sociedad que ahora deben compartir y sigue evolucionando. Ya por último, problematizamos sobre la multiculturalidad para verla como una realidad producida por varios factores, entre los cuales se encuentran las migraciones masivas, la globalización, el neoliberalismo como modelo económico imperante, el desarrollo de la tecnología y la necesidad de tener en contacto a varias culturas en centros urbanos. Esta manera en la cual problematizamos el multiculturalismo nos lleva a replantearnos epistemológicamente como sujetos expuestos a una nueva realidad.

Partiendo de la estructura de nuestro marco teórico, discutiremos el uso de éste y de la metodología aplicada con el propósito de comprobar la viabilidad y la fiabilidad de este tipo de investigaciones, así como de los resultados que arrojan. Para ello retomaremos las categorías que en el marco teórico se propusieron como modelo para clasificar las condiciones de los inmigrantes y las perspectivas con las cuales los nativos ven el fenómeno de la inmigración masiva. En este punto también analizaremos si estas

clasificaciones son aplicables a las aulas de la Fundación Integramenet o si es pertinente hacer una crítica de ellas. Por último discutiremos sobre la forma en que profesores y estudiantes se replantean como individuos en una realidad multicultural de acuerdo con los datos analizados. De este modo repasaremos los pasos que seguimos en los distintos capítulos, para plantear nuevos interrogantes, si es que éstos son pertinentes.

8.1 La metodología que usamos

De acuerdo con lo que expusimos en la metodología, trabajamos con un método mixto, el cual tuvo como principal soporte en la recogida de datos a la etnografía aplicada a los centros educativos. Entre las herramientas para recoger datos que propone el método etnográfico, la entrevista etnográfica fue la que mejores resultados nos dio. El diario de clases de los profesores arrojó datos importantes, pero debido a que algunos de los profesores no cumplieron cabalmente con ellos nos vimos obligados a replantearnos su uso. Por este motivo usamos los datos de los diarios de clase para tener una perspectiva temporal sobre cómo los profesores programan sus clases y los objetivos que siguen en esta programación de las clases. Del mismo modo, el diario que llevamos durante el trabajo de campo nos sirvió para anotar observaciones de cómo es el contexto de las clases en la aulas de la Fundación Integramenet. Estos apuntes, aunque no aparezcan mucho en el análisis de los datos porque trabajamos básicamente con lo que obtuvimos por parte de los profesores, nos sirvieron para contextualizar nuestro análisis.

Las observaciones de clases, una herramienta generalmente usada desde un enfoque etnográfico, las diseñamos para obtener datos cuantitativos. Por otra parte, con el diario que llevamos de la investigación nos apoyamos para contextualizar. De este modo, usamos las observaciones para generar datos cuantitativos útiles para analizar la

interacción en los salones de clases, poniendo especial atención en la repartición de los turnos de habla. Estos datos nos fueron de gran utilidad al triangularlos con aquellos que obtuvimos a través de los diarios de clases y las entrevistas etnográficas. De este modo fuimos capaces de reconocer cómo la planeación de las clases no lograba su cometido o que el discurso que manejaban los profesores no se manifestaba del todo en la programación de las clases.

Las encuestas también aportaron datos cuantitativos para conocer las características del estudiantado. Triangulando los datos de las encuestas con los que obtuvimos a partir de las entrevistas a estudiantes, logramos obtener un retrato más nítido de las características del estudiantado con un acercamiento a los diferentes sistemas de creencias de los estudiantes y las condiciones de vida generales de éstos. Por lo anterior sostenemos que el uso de herramientas metodológicas para recoger datos cuantitativos y cualitativos nos permitió una triangulación de datos muy diversos, que nos dio la posibilidad de tener una imagen más exacta de lo que sucede en los salones de clases de la Fundación Integramenet.

Las encuestas a los estudiantes nos proporcionaron una visión general de la población, mientras que las entrevistas a los estudiantes nos permitieron un acercamiento a algunos de los distintos sistemas de creencias de ellos. Sin embargo, después de percatarnos de cómo varían los sistemas de creencias de los estudiantes, consideramos que son necesarias más entrevistas a estudiantes para poder sacar conclusiones más sólidas o hacer una taxonomía de los sistemas de creencias de los estudiantes de este tipo de salones de clases. Desafortunadamente no contamos con más tiempo para poder realizar más entrevistas a estudiantes. Aun así, con las entrevistas que conseguimos hacer, logramos acercarnos a ver las diferentes posiciones que los estudiantes de estas

clases pueden tener sobre su realidad, las condiciones en las cuales aprenden el castellano o el catalán y su experiencia migratoria.

Con los profesores la combinación de datos cuantitativos y cualitativos nos permitió confirmar o refutar lo que argumentaban en sus discursos. En este sentido los datos que recogimos con herramientas cuantitativas nos ayudaron a confirmar o negar los datos que obtuvimos a través de las entrevistas etnográficas. Por otra parte nos topamos con la dificultad de que tuvimos más participación de profesores de catalán que de castellano. Esto nos dificultó las comparaciones entre los sistemas de creencias de los profesores de catalán y de castellano, debido a que no contábamos con los suficientes datos por parte de los profesores de castellano. Así, fuimos capaces de reconocer rasgos en común en los sistemas de creencias de los profesores de catalán y puntos en los cuales reconocimos una diversidad de posturas. Tomando en cuenta el problema de los pocos profesores de castellano que participaron, nos limitamos a describir y hacer apuntes de algunas diferencias notorias entre los sistemas de creencias. Por este motivo aunque consideramos las limitaciones de los datos recogidos, sin embargo reconocemos que los datos obtenidos nos sirvieron para hacer una descripción bastante nítida del modo en el cual interactúan los sistemas de creencias en las aulas de la Fundación Integramenet tanto de los profesores de catalán como de los de castellano.

8.2 Clasificaciones de las condiciones del inmigrante y perspectiva de los profesores frente al fenómeno migratorio.

Cuando planteamos el enfoque desde el cual tomaríamos en cuenta los efectos de la inmigración, consideramos, siguiendo a Ibarrola-Armendariz y Firth (2007), la importancia de no limitarnos a la motivación económica. Por eso retomamos el término *infraclass*

acuñado por Bauman (2007) para hacer referencia a un conglomerado de personas que son declaradas fuera de los límites en relación con todas las clases y con la jerarquía de clases. Esta categoría no está determinada por la capacidad adquisitiva, sino por la incapacidad de pertenecer a las otras clases sociales. Con esto podemos ver que los inmigrantes, a pesar de que tienen capacidades adquisitivas muy diversas dependiendo del apoyo que puedan llegar a tener por parte de sus familiares tanto dentro como fuera de España, son parte de un clase social que se reconoce porque no pueden pertenecer a otras.

En nuestras entrevistas con estudiantes comprobamos que en los salones de clases de la fundación, los estudiantes, de diferentes países y niveles socio-económicos, han conformado un colectivo que no está cohesionado por compartir una misma capacidad económica o una nacionalidad o religión, sino más bien por su incapacidad de encontrar cabida en la sociedad catalana o española. Por otra parte vimos que dentro de esta *infraclass* social pueden marcarse diferencias entre los mismos inmigrantes. En los casos de Arjun, Gibreel y Rizwan reconocimos cómo sus discursos encerraban una necesidad por marcar distancia entre ellos y otros inmigrantes de su mismo origen nacional, debido a las actividades económicas de aquellos con los que no querían ser confundidos. En este sentido vemos que la capacidad adquisitiva y las actividades económicas que desarrollan para subsistir marcan una serie de subclases dentro de la misma *infraclass* social desde la perspectiva de los inmigrantes, quienes quizás se diferencien entre ellos en base a la capacidad que creen tener para en algún momento integrarse a la sociedad que los acoge.

En relación con la taxonomía de Actis, de Prada y Pereda (1999) en la que nos apoyamos para acercarnos a los inmigrantes, consideramos que sirve como punto de

partida general para tener una idea de cuáles son las condiciones por las cuales llegan los migrantes a España. Sin embargo consideramos que en la crisis económica y las costumbres migratorias de los distintos colectivos migrantes han añadido otros motivos por los cuales los inmigrantes llegan a España. En las encuestas hechas a los estudiantes vimos que los motivos para migrar eran los propuestos, pero con las entrevistas reconocimos casos como el de Rizwan, quien inmigró a España creyendo que podría iniciar un negocio mientras conseguía un pasaporte que le permitiera ir a países económicamente más poderosos, o también casos como los de Arjun, Gibreel y Chamcha, quienes migraron primero a Inglaterra y desde allí inmigraron a Cataluña huyendo del racismo. Por eso creemos importante incluir entre los motivos de la inmigración uno que contemple la creencia de que España es un país de acogida para migrantes que en otros países estuvieron expuestos a la discriminación y la xenofobia. Es importante aclarar que este motivo de inmigración propuesto no refleja en realidad el trato al inmigrante, pero sí una percepción que hasta hace unos años era común entre los inmigrantes.

Actis, de Prada y Pereda (1999) también proponen una clasificación de estrategias de adaptación por parte de los inmigrantes, de las cuales vimos las siguientes entre los estudiantes entrevistados:

- *Estrategia de ocultamiento:* La encontramos en Chamcha, Arjun y Gibreel, quienes no buscan trabajo y viven con el apoyo de su familia mientras estudian castellano con la esperanza de poder integrarse a la sociedad una vez que dominen una de las lenguas locales. Así también vemos que Arjun y Gibreel buscan diferenciarse de sus connacionales que han popularizado su presencia en la venta de cervezas en las calles.

- *Estrategia de doble vínculo:* La vimos en los casos de Alí y Mohamed, que manifiestan sentirse españoles pero al mismo tiempo reconociendo el rechazo social hacia el inmigrante y lo que ellos consideran falta de inclusión del inmigrante por parte de la población nativa.
- *Estrategia de inserción en la pluralidad:* La vimos en Rizwan, quien, gracias a su holgada situación económica, ha usado su tiempo para aprender castellano y darse una vida de ocio conviviendo con inmigrantes de países distintos al suyo; incluso en el momento de la entrevista nos habló de una relación sentimental con una inmigrante rumana.

La última de las estrategias propuestas por los autores citados, la *estrategia de cierre comunitario*, no la encontramos porque las clases, tanto de castellano como de catalán, son una forma de evitar esta estrategia.

En cuanto a cómo los nativos perciben a los inmigrantes, vimos tres lógicas propuestas también por Actis, de Prada y Pereda (1999): *nacionalista*, *culturalista* e *igualitaria*. En el análisis de los discursos de los profesores nunca pudimos reconocer una de ellas en un estado puro; es decir, que una de estas lógicas rigiera en todo el sistema de creencias de alguno de los profesores. En nuestro análisis fuimos capaces de percibir cómo aparecían estas lógicas y de alguna manera cuál de ellas se manifestaba con más frecuencia. De este modo reconocimos que en el sistema de creencias de Mercè se manifestaba más la *lógica nacionalista* desde una concepción en la cual el nacionalismo se basa en la lengua; en este mismo caso también reconocimos que la profesora se apoyaba en una *lógica culturalista* para argumentar la angustia provocada por la posibilidad de que el catalán y su cultura se “diluyan” por la presencia de los inmigrantes. En casos como los de Montse o Clara reconocimos el predominio de una *lógica igualitaria*;

sin embargo también vimos otras lógicas que hicieron que sus sistemas de creencias se diferenciaron principalmente en la percepción de la cultura y de cómo son los entornos multiculturales. Por lo anterior, confirmamos lo que en el marco teórico apuntamos sobre esta taxonomía de lógicas de la población nativa, la cual no toma en cuenta las diferentes formas de entender el nacionalismo en España y Cataluña debido a la realidad lingüística. Es por ello por lo que consideramos que esta clasificación puede servir como un punto de partida para reconocer posibles lógicas de la población nativa frente a los inmigrantes; sin embargo, en lo particular, vemos que estas lógicas nunca se encuentran en estados puros y que al hacer emerger las características de los sistemas de creencias de los profesores encontramos que cada uno va creando su propia lógica para entender la realidad multicultural del salón de clases. En este sentido sugerimos que estas clasificaciones se vean con reservas porque encasillan posturas que no retratan del todo la lógica que los profesores pueden crear cuando se dan clases en una aula multicultural con estudiantes inmigrantes.

8.3 La *angustia de lo vulnerable*

Antes de entrar de lleno en la multiculturalidad como una realidad producida en el aula con la convergencia de sistemas de creencias tan distantes, creemos pertinente detenernos en las diferentes concepciones de nacionalismo que convergen en las clases de la Fundación Integramenet. Apoyándonos en Zabaltza (2006), reconocimos dos vertientes en la manera de concebir el nacionalismo: una que asociamos al nacionalismo que promueve el Estado español y que tiene la particularidad de que busca homogeneizar cultural y lingüísticamente a la población dentro de sus fronteras políticas, sean nativos o inmigrantes, y otra que asociamos al nacionalismo catalán, que, teniendo una

organización de gobierno como la Generalitat, no posee un Estado y aun así, frente a la realidad lingüística que se vive en Cataluña, busca preservar su cultura y su lengua de la mano de sus partidarios y los migrantes en su territorio.

Indagando en los sistemas de creencias de las profesoras de catalán de la Fundación Integramenet, vimos que sus formas de concebir el nacionalismo catalán buscan preservar su cultura y su lengua. Sin embargo, esta intención tiene varios enfoques debido a las diferentes maneras de entender el nacionalismo, las cuales reconocimos en cada una de las entrevistas que les hicimos. Por este motivo creemos que, aunque el nacionalismo catalán tenga las mismas metas en todas las profesoras, la manera en la cual lo conciben puede ser diferente dependiendo del sistema de creencias de cada una. En el caso de Josefa, la profesora de castellano, reconocimos que evita entrar en el tema del nacionalismo y la polémica que gira en torno a este tema en Cataluña. Sin embargo, manifiesta respeto por las posiciones de sus compañeras profesoras de catalán y prefiere manifestar una postura de apertura a la pluralidad de manifestaciones culturales y lingüísticas. En este sentido no se afianza en la lógica de un nacionalismo de Estado y se acerca más la del nacionalismo sin Estado, sin que por esto sienta que debe enseñar castellano para preservar su lengua y su cultura frente al arribo masivo de inmigrantes.

En relación también con el tema de los nacionalismos, retomamos a Appudurai (2007) para entender el miedo a las minorías que aparece en las manifestaciones de xenofobia de la población nativa ante el arribo de hordas de inmigrantes. Appudurai acuña el concepto de *angustia de lo incompleto* para hacer referencia a la angustia que los pobladores nativos manifiestan cuando sienten que una *minoría* les recuerda la pequeña brecha que hay entre su condición mayoritaria y la pureza a la que aspiran. Sin

embargo, en el caso de Cataluña debemos contemplar que su población nativa puede considerarse también una minoría en el marco español. Esta condición hace que la *angustia de lo incompleto* se manifieste con un matiz particular respecto a la forma en que aparece en poblaciones nativas que jamás se han visto sometidas o se les han vulnerado sus derechos a manifestarse cultural y lingüísticamente. De este modo encontramos casos como el de Mercè, quien manifiesta una angustia por la presencia masiva de inmigrantes y considera que ellos deben adaptarse a la población nativa en una renuncia casi total a sus culturas y lenguas de origen. A pesar de lo anterior, el caso de Mercè no presenta tendencias predatorias o etnicidas, un rasgo que Appudurai sí contempla en la angustia de lo incompleto. Por el contrario, con Mercè vemos que hay un deseo por acercarse al inmigrante y enseñarle su lengua y su cultura para que esta no se “diluya”. Del mismo modo las otras profesoras presentan una angustia similar pero en menores grados. Nosotros consideramos que el sentimiento de angustia que presentan estas profesoras tiene más que ver con un sentimiento de vulnerabilidad asociado a la vulnerabilidad con la cual ven su cultura y su lengua después de haber sido oprimida en el pasado y que ahora ven expuesta al reto de acoger a tantas culturas y lenguas con las inmigraciones masivas a su territorio. Revisando y analizando todos los datos que obtuvimos de las profesoras de catalán podemos apuntar la existencia de una *angustia por la vulnerabilidad* que, a diferencia de la *angustia de lo incompleto*, no presenta tendencias predatorias o etnicidas y se manifiesta cuando una población que pasó por un periodo de opresión pasa a ser una comunidad de acogida cuando todavía no ha superado los traumas que deja la opresión.

Creemos que esto que apuntamos aquí sobre la *angustia por la vulnerabilidad* merece más estudios e investigación para poder conocer sus efectos tanto en los grupos que la presentan, en esta caso profesores de catalán, como en los que están expuestos a

ella, estudiantes inmigrantes o incluso españoles que deseen aprender catalán. Con esto sugerimos que otra investigación en torno a los sistemas de creencias de los profesores de catalán que enseñan su lengua a estudiantes inmigrantes puede girar en cómo se manifiesta la *angustia por la vulnerabilidad* en la programación de clases o en la toma de decisiones dentro del salón de clases. En este trabajo sólo hemos dado con la punta del iceberg y creemos que deben reunirse más datos etnográficos con entrevistas y observaciones de clases para poder describir mejor las manifestaciones de la *angustia por la vulnerabilidad*.

8.4 La construcción de identidades multiculturales de profesores y estudiantes en la Fundación Integramenet

En el marco teórico vimos que el término *multicultural* ha tenido una historia semántica de lo más variada desde que se acuñó hasta hace unos años. De la taxonomía sobre cómo se ha interpretado el término que proponen Kincheloe y Steinberg (1999) nosotros retomamos la categoría de *multiculturalismo teórico* como la que cristaliza mejor el *multiculturalismo de convergencia* de Baumann (2001). La noción de *multiculturalismo teórico* contempla una apertura a la pluralidad de discursos en cuanto a cuestiones como el género, la raza o etnia y la clase social, sin que por ello se niegue el diálogo a los discursos hegemónicos, pero siendo siempre críticos frente a éstos. Esta apertura, desde una postura crítica de la realidad, es la que nos parece más conveniente para entender la realidad multicultural que Baumann (2001) califica como *de convergencia*, la cual destaca por no ser la de los festivales culturales, sino por verse en la cotidianidad y en los conflictos entre poblaciones nativas e inmigrantes.

De este modo cuando entendemos el multiculturalismo en las aulas de la Fundación Integramenet lo hacemos como uno *de convergencia*, en el cual se aspira a que sus profesores y estudiantes manifiesten la apertura a la pluralidad que describe el multiculturalismo teórico. Sin embargo, en los datos que recogimos, tanto cuantitativos como cualitativos, por parte de profesores y estudiantes, nos topamos con que muchas veces esta apertura no es del todo completa. Nos topamos así con lo que llamamos *angustia por la vulnerabilidad* por parte de algunas profesoras de catalán o angustias en general. Pero al mismo tiempo, entre los estudiantes, encontramos visiones del mundo en las que ellos se cierran al diálogo o evitan tener una posición de apertura. Es en este contexto en donde entendemos que se da la convergencia de sistemas de creencias distantes en las aulas de la Fundación Integramenet y en donde se puede dar un proceso de enseñanza-aprendizaje y de aprendizaje-enseñanza en el cual, como en la pedagogía de Freire (1969, 1970), el profesor-opresor se desoprima desoprimiendo al oprimido-alumno.

Retomando a Zajda (2009), en el marco teórico vimos que el contexto multicultural y plurilingüe de un salón de clases plantea dos nudos de conflicto: uno epistemológico, en el cual la problemática radica en si es posible este tipo de educación o si ésta puede ser la clave para muchos conflictos globales de tipo social, político y religioso, y otro ontológico, en el cual se pone en cuestionamiento si es necesario cambiar el punto de partida de la educación, cambiando de este modo el punto de partida que antes se tenía de aprender a “ser” y comenzar, ahora, a aprender a vernos como estamos a través y entre culturas. En nuestro trabajo fuimos capaces de ver, a través del encuentro de los sistemas de creencias de profesores y estudiantes, el salón de clases como un espacio en el cual aparece el cuestionamiento ontológico sobre cómo se “es” a través y entre culturas, tanto por parte de profesores como de estudiantes. En este sentido vimos que en

estas clases se da una multiculturalidad de convergencia en la cual se persigue la apertura de discursos propuesta por el multiculturalismo teórico. Con esto tenemos que en la búsqueda de una pedagogía intercultural para clases en contextos multiculturales y plurilingües, también los profesores pasan por un proceso de cuestionamiento ontológico sobre su “ser” a través y entre nuevas culturas. En estas circunstancias es donde retomamos la dialéctica de la pedagogía freiriana para entender cómo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, ya sea catalán o castellano, los profesores también son parte del proceso de integración a una nueva realidad social que construyen con sus estudiantes. En la recogida de datos y en el análisis de los sistemas de creencias de profesores y estudiantes fuimos capaces de describir este proceso, detectando fenómenos como la *angustia por la vulnerabilidad* que se manifiesta en los profesores de catalán y desmitificando la forma de concebir a los inmigrantes.

Al final sostenemos que trabajos de investigación como el presente nos ayudan a describir un escenario constantemente cambiante y llevan a la pedagogía a cambiar sus paradigmas ontológicos, provocando, tanto a los profesores como a los estudiantes, cuestionarse a sí mismos para poder integrarse a una sociedad que les demanda una mayor apertura y un reto ontológico para redescubrirse a través de varias culturas sin por eso renunciar a la propia. Creemos que ante las crisis que están generando las migraciones masivas, producto de la globalización y la hegemonía de la doctrina económica neoliberal, son necesarias estas investigaciones, describir cómo se dan los contactos entre sistemas de creencias de profesores nativos y estudiantes inmigrantes, porque sólo de esta manera seremos capaces de ir reconociendo los nuevos retos en el cambio de paradigma ontológico que nos generan estos nuevos contextos plurilingües y multiculturales.

8.5 Triangular con datos tan diversos

Uno de los beneficios y de las complicaciones de usar una metodología mixta es la diversidad de datos que se recogen. En el momento de triangular los datos ya presentados y analizados, la diversidad de éstos complica la organización. De este modo reconocemos que para trabajar en una investigación con más entrevistas, tal como recomendamos, será necesario limitar el uso de procedimientos para recoger datos. Sostenemos esta propuesta porque de lo contrario, la diversidad y la cantidad de datos harían del análisis y de la triangulación una tarea titánica, muy difícil de manejar. Por lo tanto proponemos que para llevar a cabo una investigación en la cual se manejen más entrevistas, tanto de profesores como de estudiantes, se dejen de lado los diarios de clases de los profesores. De acuerdo con lo que proponemos, la recogida se simplificaría con datos etnográficos obtenidos mediante entrevistas y datos cuantitativos por medio de encuestas o de observaciones de clases diseñadas de manera estructurada.

La propuesta que hacemos se basa en nuestra experiencia, en la que los diarios de clases realmente no nos arrojaron muchos datos cualitativos y, además, debido a que los profesores eran voluntarios, el cargarlos con los diarios fue excesivo. En este sentido vemos que el diario de clase puede ser muy útil cuando el estudio de caso se limita a un solo profesor o un número reducido que se pueda seguir de manera continuada. Por lo tanto creemos que el uso de dos procedimientos de recogida etnográfica, como pueden ser la entrevista o el diario de clases, en una sola investigación puede ser poco práctico y al final llevará al investigador a inclinarse a usar sólo o preferentemente los datos de uno de ellos.

Para la selección del método etnográfico de recogida de datos recomendamos pensar en cómo se triangularán estos datos con los de tipo cuantitativo. Basándonos en lo anterior, sostenemos que, si se quiere aumentar el número de profesores, lo ideal es tener como único método de recogida de datos la entrevista. En cambio si lo que se desea es profundizar más en un caso o en un par de casos, lo mejor es usar el diario de clases y mantener un seguimiento constante de éste para asegurarnos de que el profesor no deje de proporcionarnos datos en el tiempo que lleve el diario.

Es obvio que en la selección del método de recogida de datos etnográficos que proponemos influirán también los alcances y los objetivos de la investigación. Con lo que ya hemos hecho en este trabajo creemos que, de seguir investigando sobre las relaciones entre los sistemas de creencias de profesores voluntarios y estudiantes inmigrantes, lo mejor es ampliar el número de entrevistas, tanto a profesores como a estudiantes, y por lo tanto evitar el uso de diarios de clases. Esto que sugerimos aquí es para una investigación más amplia que vemos necesaria para tener más elementos con los cuales entender mejor la realidad multicultural que apenas hemos comenzado a describir en este trabajo.

9. CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

En este punto debemos retomar las preguntas de investigación que planteamos al comienzo. Por este motivo recordamos que la pregunta de investigación general, de la que parten las otras preguntas de investigación, es: *¿Cómo se entiende la multiculturalidad en las aulas de la Fundación Integramenet y cómo se da el encuentro de los distintos sistemas de creencias de los alumnos y el profesorado de acuerdo a cómo se entiende la multiculturalidad?* El resto de las preguntas de investigación sirven para especificar o delimitar a ésta, la cual consideramos como la central de este trabajo. En el presente capítulo, desarrollaremos nuestras conclusiones respondiendo primero a las preguntas que consideramos periféricas para terminar con la que consideramos central.

En la formulación de las preguntas de investigación específicas dividimos a éstas en dos grupos. El primero es el que se focaliza en el sistema de creencias de los profesores voluntarios, así como en los conocimientos que tienen de las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus estudiantes. El segundo se centra en los estudiantes, y del mismo modo que con los profesores, se focaliza en el sistema de creencias de éstos, así como en las percepciones que tienen del ambiente multicultural del aula y de su vida cotidiana, reconociendo sus particulares condiciones migratorias y socio-económicas. Cada uno de los grupos de preguntas de investigación se subdivide en tres preguntas. Éstas aparecieron en los cuadros que usamos para presentar los datos obtenidos en el análisis etnográfico de las entrevistas y son las que consideramos más periféricas. Por lo anterior retomamos estas preguntas como punto de partida, comenzando con aquellas que se refieren a los profesores para continuar con las de los estudiantes, y finalizaremos con la pregunta central de este trabajo.

9.1 ¿Cómo entienden el nacionalismo en su relación con la lengua y cómo los motiva a ser profesores voluntarios?

Los datos que usamos para atender esta pregunta son, en su mayoría, de tipo cualitativo, obtenidos principalmente mediante las entrevistas etnográficas. Por otra parte, también nos apoyamos en los diarios de clases y en el análisis de los datos cuantitativos obtenidos de las observaciones de clases, para entender cómo los nacionalismos se relacionan con la lengua y las motivaciones de los profesores. Otro aspecto que consideramos importante es la relación entre la lengua que se enseña y la vinculación que un profesor puede sostener con un movimiento o una concepción nacionalista. Por este motivo manejamos dos versiones de la misma pregunta: una enfocada a cómo se entiende el nacionalismo catalán y otra que hace lo mismo pero esta vez con el español.

A través de las entrevistas vimos que todas las profesoras de catalán asumen un nacionalismo catalán, relacionando a éste con una identidad cultural basada en la lengua. Resalta desde el comienzo que el nacionalismo de las profesoras presenta una gama de matices que ayudan a diferenciar el nivel de angustia ante la posibilidad de que el catalán se pierda con la aparición del inmigrante. Lo anterior se refleja en las diferentes metáforas que usan las profesoras en sus discursos sobre el nacionalismo, la preservación de la lengua y la acogida de inmigrantes. Estas metáforas van de aquellas que se inspiran en una lógica nacional militante, asociando la enseñanza del catalán con “hacer patria”, o que claramente manifiestan un miedo a la pérdida de la lengua, a aquellas que forman parte de un discurso pragmático que ve al nacionalismo como un sentimiento de pertenencia a un territorio cultural que se vincula primero con Cataluña y después con Europa, dejando a un lado la concepción nacional de España.

Basándonos en los matices de las metáforas sobre el nacionalismo catalán del discurso de las profesoras, vemos también cómo estas entienden y reconocen la globalización. En casos en que aparecen metáforas en las cuales se relaciona la enseñanza del catalán con una lógica militante, como en el discurso de Mèrce, la globalización aparece amenazante por la aparición de tantos inmigrantes. En cambio, para Clara, el rostro de la globalización es más benevolente y, apoyándose en la idea de un espacio común europeo, se opone al discurso nacionalista de una España unida. De este modo vemos cómo para Clara la globalización se asocia al espacio común europeo desde la perspectiva en la cual no sólo se concede la libertad de tránsito de personas y productos, sino también de manifestaciones culturales. Este rostro positivo de la globalización contrasta con el que Mercè ve como amenaza y le da un lugar en el marco europeo a la preservación del catalán frente al nacionalismo español.

Frente a estos posicionamientos opuestos, también encontramos la postura intermedia de quienes no desean entrar en polémicas. La característica principal de esta postura está en el evitar fragmentar las relaciones humanas y centrarse en relacionar su sentimiento nacional con la pertenencia a un territorio, una historia, una cultura y obviamente una lengua.

Con los elementos hasta ahora expuestos no podemos encasillar la interpretación del nacionalismo catalán de las profesoras en un solo modelo. Sin embargo, podemos apuntar que la preservación del catalán es la mayor motivación para las profesoras de esta lengua. Esta motivación, por su parte, no obedece a los mismos sentimientos de angustia y preocupación por la realidad lingüística que vive el catalán. En unos casos esta angustia es mínima o se ha digerido desde una perspectiva que, evitando el conflicto,

prefiere ser incluyente, mientras que en otros la angustia llega a puntos en los cuales el discurso de la profesora puede ser confundido con el de una persona xenófoba.

De acuerdo con lo que apuntamos en el apartado de discusión, el cuadro de angustia que presentan algunas profesoras de catalán obedece a una angustia que definimos como *angustia por la vulnerabilidad*. Para acuñar este término nos apoyamos en Zabaltza (2006) con el fin de entender las vertientes en las cuales se pueden concebir los nacionalismos según sus políticas lingüísticas; mientras que para entender el miedo a las minorías de una población nativa nos basamos en Appadurai (2007). Echando mano de estos dos autores, identificamos que el nacionalismo de las profesoras de catalán se debate entre una oposición a la homogeneización cultural y lingüística, y la preservación de su cultura y lengua de la mano de sus partidarios y los inmigrantes en su territorio. En estas circunstancias es donde reconocemos que aparece la *angustia por la vulnerabilidad*, la cual apuntamos que aparece cuando una población que pasó por un periodo de opresión pasa a ser una comunidad de acogida sin haber superado todavía los traumas que deja la opresión.

Para Josefa el nacionalismo no aparece como algo prioritario. Encontramos que evita el tema del nacionalismo y que reduce su postura a relacionar la nacionalidad con el sentimiento de identidad al lugar de nacimiento y donde se vive, manteniendo un apego especial a la cultura y a la religión. De este modo evita reflexionar sobre los nacionalismos que se conforman alrededor de la lengua, como son los casos del nacionalismo catalán y vasco.

De este modo entendemos que Josefa reconoce que existe un conflicto entre cómo se entiende el nacionalismo en España, y que en el caso del catalán éste se centra en la lengua mientras que el español se basa en un territorio político. Sin embargo evita

entrar en conflictos y por lo tanto relaciona el sentimiento de identidad con el lugar de nacimiento y de residencia, respetando así la postura del nacionalismo catalán sin renunciar al sentimiento nacional español.

Tomando en cuenta lo anterior, podemos afirmar que el concepto de nacionalismo entre los profesores de la Fundación Integramenet varía en función de la lengua que enseñan y de su sentimiento de identidad nacional. En el caso de las profesoras de catalán tenemos un nacionalismo basado en la lengua, mientras que en el de Josefa el concepto se relaciona con el lugar de nacimiento. Así encontramos que por parte de las profesoras de catalán el nacionalismo basado en la lengua juega un papel determinante en su motivación para enseñar catalán, mientras que en el caso de la profesora de castellano su concepción de nacionalismo no motiva en nada la enseñanza del castellano.

9.2 ¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?

La respuesta a esta pregunta la vinculamos con la de la primera; por este motivo analizamos las entrevistas reconociendo que la idea o concepto de multiculturalidad se puede entender desde la óptica de las creencias nacionalistas. La relación entre la concepción de multiculturalidad y la óptica nacionalista, la vimos únicamente en los profesores de catalán. En cuanto a Josefa, los datos que arrojó el análisis de sus entrevistas nos muestran que no relaciona el concepto de multiculturalidad con sus creencias nacionalistas de una forma directa.

En cuanto a cómo la idea de multiculturalidad cristaliza en una toma de decisiones por parte del profesor, tenemos que los diarios de clases nos permitieron ver la frecuencia

con la cual los profesores planeaban las clases en donde se promovió el intercambio cultural. Por otra parte, las observaciones de clases también nos permitieron ver cómo los profesores reparten los turnos de habla en las clases. Los datos recogidos a través de las observaciones de clases nos permiten, pues, discutir cómo el discurso de los profesores cristaliza, o no, en la planeación de las clases y en la toma de decisiones.

Del mismo modo que con las creencias sobre el nacionalismo de las profesoras, reconocemos que las formas de entender la multiculturalidad son bastante diversas. Entre estas posturas encontramos unas que se caracterizan por la apertura a las relaciones multiculturales y otras que manifiestan la “angustia por la vulnerabilidad”.

La postura de Clara es la más favorable a la realidad multicultural. Su postura también tiene la particularidad de ver favorablemente la globalización, entendiendo a ésta desde la idea del espacio común europeo para refrendar su sentimiento de identidad catalana y europea. De este modo, reconocemos que Clara asocia la multiculturalidad con la visión de una Europa pluricultural.

Rosa tiene una postura similar, en la cual la multiculturalidad se ve como una feria de diversidad cultural y una suma de riquezas, sin cuestionarse por el nivel de complejidad de las relaciones humanas en la cotidianidad de una sociedad con estas características. Sin embargo, a pesar de la poca capacidad crítica de Rosa, reconocemos que percibe las dificultades que aparecen en las clases debido a las distancias culturales de los estudiantes.

Una perspectiva más crítica la encontramos en Montse, quien considera la multiculturalidad como una realidad desbordada por la globalización y el neoliberalismo. Desde su postura, las condiciones de una sociedad multicultural son complejas y producto de la desigualdad. Por esto la ve desde una perspectiva crítica, sin rechazarla, pero

haciendo hincapié en que las condiciones en las cuales se da reflejan una gran desigualdad social y económica a nivel global.

La postura más extrema la encontramos en Mercè, quien literalmente considera que una sociedad multicultural amenaza la preservación de la cultura catalana. Desde su perspectiva la aceptación de la convivencia entre culturas está sujeta a que éstas no “diluyan” a la que ella intenta preservar.

La idea de multiculturalidad, según Josefa, gira en torno a las situaciones que esta característica de la sociedad debe evitar en el contacto de grupos sociales y culturales de diferentes latitudes. Por este motivo manifiesta una ansiedad frente a la posibilidad de vivir en una sociedad fragmentada en “guetos” de grupos de inmigrantes; sin embargo nunca define qué entiende ella por gueto y cuáles son sus características. A pesar de esta indefinición, consideramos que, para Josefa, una sociedad multicultural es aquella que evita la conformación de guetos.

En los casos de las profesoras de catalán vemos que la forma de entender el nacionalismo en relación con la lengua catalana marca la manera en la cual sitúan sus ideas sobre la multiculturalidad. En cambio en el caso de Josefa encontramos que evita entrar en polémicas en cuanto a cómo ve el tema de los nacionalismos, pero en el caso de la sociedad manifiesta ansiedad por la conformación de guetos. Con estos elementos creemos que en su caso existe una ansiedad oculta frente a los movimientos nacionalistas basados en la lengua en España, y de esta forma ve en la multiculturalidad un modelo que puede dar solución a la conformación de guetos en sus círculos sociales más directos, así como en el modelo nacional.

En cuanto a cómo el concepto de multiculturalidad interviene en la toma de decisiones de los profesores, vemos que en el caso de las profesoras de catalán hay una

mayor promoción de ejercicios comunicativos, a través de la producción oral y de compartir aspectos culturales. Los resultados sobre ejercicios de producción oral enfocados a compartir aspectos culturales pueden variar dependiendo del profesor y el nivel de conocimiento lingüístico de los estudiantes, pero es importante destacar que las profesoras de catalán, al preocuparse más por la preservación de su cultura, promueven más el intercambio cultural en las clases.

9.3 ¿Qué conocimientos tienen sobre las culturas, las religiones y las condiciones socio-económicas de sus alumnos y cómo valoran estas circunstancias?

Con los datos arrojados en las entrevistas etnográficas respondimos a esta pregunta desde la perspectiva de los profesores. La perspectiva de los profesores también la cotejamos con los datos que obtuvimos de los estudiantes a través de las encuestas y de las entrevistas etnográficas que pudimos hacer a algunos de ellos. De este modo en la triangulación fuimos capaces de tener una imagen amplia de las visiones de las condiciones socio-económicas de los estudiantes, tomando en cuenta tanto a profesores como a los mismos estudiantes.

En esta respuesta sólo usaremos los datos que nos dieron las profesoras, porque nos interesa exponer cómo ven de manera diferente a sus estudiantes. Las visiones de las profesoras van de aquellas que muestran preocupación por las dificultades que viven los estudiantes, a quienes ven a sus estudiantes en una condición ventajosa frente a otros inmigrantes. Entre estas dos posiciones opuestas, las profesoras tanto de catalán como de castellano también toman posturas en las cuales consideran a sus estudiantes voluntarios al igual que ellas, o que necesitan “personas de referencia”.

La postura de Mercè es la más extrema de todas: su interés por saber de las condiciones de vida de los estudiantes es prácticamente nulo. Justifica esta postura por la angustia que le produce la posibilidad de perder su lengua y cultura con la llegada masiva de inmigrantes. Por este motivo Mercè reiteradamente afirma que no desea saber nada de ellos y sólo le interesa que aprendan su lengua.

Una postura de mayor preocupación humanitaria la tenemos en Rosa. Esta profesora ve a los inmigrantes en circunstancias sumamente preocupantes e intenta ponerse en su lugar. Sin embargo, la preocupación de Rosa aparece sin una idea clara de las circunstancias en las cuales viven sus estudiantes, por la misma incapacidad que tiene de dialogar con ellos.

Josefa, por su parte, ve a sus estudiantes como *nouvinguts* que necesitan “personas de referencia” para lograr integrarse. Desde esta lógica, la profesora de castellano se interesa por la realidad de sus estudiantes, en cuanto ésta le sirva para ayudarlos a integrarse de la manera que ella considera más adecuada para ellos.

La postura de Montse es prácticamente la contraria a la de Mercè. Esta profesora manifiesta un agradecimiento hacia el inmigrante que se interesa por aprender catalán, de forma que lo ve como voluntario, al igual que ella, en un proceso de integración de ambas partes a una nueva realidad multicultural. El otro polo de esta gama de perspectivas es la de Clara, quien considera a sus estudiantes como parte de una élite dentro de la población de inmigrantes. Basa esta afirmación no sólo en el hecho de que aprenden catalán, sino en el reconocimiento de la formación de sus estudiantes, quienes muchas veces son universitarios que hablan más de dos lenguas.

Como mencionamos, retomaremos estas impresiones para confrontarlas con los datos que recogimos de los estudiantes a través de las encuestas y las entrevistas etnográficas.

9.4 ¿Cómo ven los estudiantes la realidad de lenguas en contacto que se da en Barcelona entre el catalán y el castellano?

La primera pregunta dirigida a los estudiantes nos arrojó respuestas muy distintas entre los entrevistados. Relacionamos estas diferencias con las intenciones de residencia o con el lugar de origen y las comparaciones que pueden hacer con el contexto lingüístico de sus países de origen.

Los estudiantes entrevistados, de origen paquistaní o marroquí, países donde la realidad lingüística es compleja, son los que consideramos que disponen de elementos para comparar diferentes realidades lingüísticas. Entre ellos, detectamos distintas posturas, unas que reconocen las similitudes entre estas realidades lingüísticas, y otras en las cuales el estudiante busca hacer diferencias para justificar su negativa para aprender catalán.

Naipul, que es pakistani, se niega tajantemente a aprender catalán e incluso se propone cambiar de domicilio a Madrid para aprender sólo castellano. En su discurso encontramos que reconoce una situación lingüística similar a la de España en su país de origen con las regiones en las que se habla punjabi y urdu. Sin embargo, él diferencia las dos realidades lingüísticas con el argumento de que en Pakistán ninguna ciudad se maneja en dos lenguas. Por esto sólo concibe la existencia de un país en el cual se hable en varias lenguas, pero no una ciudad o región plurilingüe.

Contradiciendo a Naipul, encontramos que Chamcha considera que la realidad lingüística de Cataluña es parecida a la de Pakistán, donde se habla tanto urdu como punjabi. Arjun y Gibreel, también originarios de Pakistán, manifiestan tener más interés por aprender primero castellano; sin embargo reconocen que al vivir en Cataluña deben aprender también catalán. Si bien su interés por el catalán está sujeto a su plan de migración y de integración a la sociedad catalana, podemos ver, que a diferencia de Naipul, no les molesta aprender esta lengua para quedarse en Cataluña y tener los papeles de residencia en Santa Coloma de Gramenet.

Ali y Mohamed, originarios de Marruecos, tienen un historial migratorio en el cual vemos que antes de llegar a Barcelona vivieron en otras regiones de España. Por este motivo los dos estudiantes de Marruecos confiesan que ya tienen un sentimiento de españolidad y por lo mismo no se interesan por aprender catalán. En estos casos vemos que la historia migratoria y las aspiraciones de esta migración marcan su interés por el aprendizaje o no de una lengua. Por ende, la falta de interés por el catalán no la asociamos a un desprecio por aprender esta lengua sino más bien a una historia migratoria y un sentimiento de pertenencia a España.

En los datos que recogimos a través de las encuestas aparece que los estudiantes, tanto de castellano como de catalán, en su mayoría hablan más de una lengua de su país de origen. Entre los estudiantes bilingües desde su país de origen, están los que provienen de Pakistán, quienes aparte de hablar punjabi y urdu también sabían inglés. Del mismo modo, en las clases de catalán encontramos estudiantes provenientes de Georgia que hablaban el georgiano y el armenio como lenguas de la región de su país de origen, además del castellano.

Una diferencia que observamos entre los estudiantes de catalán y los de castellano es que los de catalán ya hablan castellano o lo entienden bastante bien. De este modo encontramos sentido a que Clara considere a sus estudiantes parte de una élite dentro del colectivo inmigrante. En cierta medida podemos asegurar que el estudiante de catalán es un migrante con más herramientas para interactuar con la cultura nativa, por lo cual ve el aprendizaje del catalán como una de las partes finales de su integración social. En cambio, los estudiantes de castellano son inmigrantes que están en su etapa inicial de integración o comenzando a interactuar social y culturalmente con la población nativa. Estas condiciones marcan las intenciones de los estudiantes por aprender una de las dos lenguas y también la forma en la cual entienden la realidad lingüística de Cataluña.

9.5 ¿Cómo sitúan las ideas o conceptos de multiculturalidad en sus sistemas de creencias?

Los datos que usamos para responder a esta pregunta de investigación son los recogidos en las entrevistas etnográficas. No obstante, los datos de las encuestas también nos son útiles en el momento de analizar los discursos de los entrevistados. De acuerdo con los datos recogidos, vimos dos posturas que se contraponen de manera importante. Por una parte están aquellos estudiantes que consideran al inmigrante como alguien que debe adaptarse a una nueva realidad desde una perspectiva de colonizado, en la cual éste se asume como un sujeto con menos derechos que la población nativa o con menos capacidades para relacionarse socialmente. Por otra parte tenemos a quienes consideran que los inmigrantes ya hacen lo suficiente para adaptarse a su nueva realidad y que son los nativos los que deben poner más de su parte.

Quienes sostienen la primera postura son Arjun y Gibreel, ambos familiares y de origen pakistaní, que antes de llegar a España habían vivido en Inglaterra. Con una experiencia migratoria distinta y otro país de origen, Alí y Mohamed, consideran que los nativos deben poner más de su parte para adaptarse a la nueva realidad socio-cultural. Reconociendo estas diferencias, sostenemos que la historia migratoria puede incidir en cómo los estudiantes inmigrantes entienden la multiculturalidad en su sistema de creencias.

Corroboramos esta hipótesis cuando comprobamos que los estudiantes paquistaníes, que en su mayoría han vivido en Inglaterra antes de llegar a España, se inclinan por considerar al inmigrante como alguien que debe adaptarse a la cultura nativa. Los estudiantes de origen pakistaní tienen en su mayoría una mayor experiencia migratoria que los de origen marroquí, experiencia que les permite tener diferentes experiencias de convivencia en entornos multiculturales y, por lo mismo, tener puntos de comparación entre su estancia en España y la de Inglaterra. Tomando en cuenta la experiencia migratoria de los estudiantes de origen pakistaní, fuimos capaces de identificar que éstos consideran más racista a la población nativa de Inglaterra que a la de España, donde ahora se sienten menos vulnerables. Contrariamente a quienes vivieron antes en Inglaterra, Alí y Mohamed consideran que en España la población nativa todavía no pone de su parte para adaptarse a la presencia del inmigrante y que quienes más prejuicios muestran son los Mossos d'Esquadra.

Por otra parte, Naipul establece una diferenciación entre la apertura frente al inmigrante por parte del pueblo español y las políticas de migración del Estado, a las cuales considera cada vez más cerradas. Desde esta óptica reconocemos cómo en los casos de Arjun, Gibreel, Naipul y Chamcha, se cree que España es un país con buenas

condiciones migratorias, a pesar de que la crisis económica ha llevado al Estado español a endurecer su política migratoria.

En cuanto a la percepción de la diversidad cultural por parte de los inmigrantes entrevistados, reconocemos que su forma de asimilarla es muy diversa. Están aquellos que reconocen la diversidad cultural del colectivo inmigrante y son capaces de percibir que algunos grupos, como el latinoamericano, tienen una mayor cercanía cultural con la población nativa. Por otra parte, están quienes no ven con mucha preocupación sus diferencias culturales con los nativos. En cuanto a la práctica del Islam, quienes perciben las diferencias culturales entre los distintos grupos del colectivo inmigrante sostienen que los de origen asiático tienen dificultades para integrarse por la práctica del Islam. En cambio, quienes no ven con preocupaciones las distancias culturales y al mismo tiempo practican el Islam sostienen que en España practican mejor su fe porque no se sienten obligados a hacerlo.

Complementando el tema de la diversidad con los datos de las encuestas, encontramos que las clases de catalán presentan más diversidad cultural que las de castellano. Esto se debe a que en las de clases castellano sólo entran inmigrantes de países que no hablan castellano, mientras que en las de catalán tenemos el colectivo latinoamericano que también es muy importante en población. Con todo lo anterior reconocemos que la concepción de multiculturalidad, por parte de los estudiantes, está sujeta a una serie de factores que van desde la historia migratoria, la cultura y lengua del país de origen a las condiciones socio-económicas en las que se da la inmigración.

9.6 ¿Cómo se ven en Barcelona manteniendo su cultura y religión de acuerdo a las condiciones socio-económicas que viven como inmigrantes?

El modo en el que los inmigrantes consideran que pueden preservar su cultura y religión varía según la cultura del país de origen, las condiciones socio-económico por las cuales migran y la relación que mantengan con sus compatriotas u otros grupos de inmigrantes. Por otra parte, encontramos que una de las principales preocupaciones de los inmigrantes de países islámicos son las diferencias entre su religión y la secularización del catolicismo en occidente.

Ante las posibilidades de ejercer el Islam, quienes lo practican entre los estudiantes mantienen varias posturas sobre los prejuicios contra su religión y la manera en que se practica en un estado secular. Este contraste en las posturas lo relacionamos con el modo en que se practicaba esta religión en los países de origen de los inmigrantes musulmanes.

Los inmigrantes de Pakistán sostienen que existen muchos prejuicios contra su religión, pero también consideran que pueden adaptarse a la vida en España y conservar sus creencias al mismo tiempo, mejorando con esto la imagen del Islam frente a la población nativa. Sin embargo, encontramos que en la búsqueda por mejorar la imagen de su cultura frente a la población nativa, hay una necesidad de diferenciarse de un sector de los inmigrantes de origen paquistaní. Naipul, por ejemplo, marca sus diferencias con los que viven de la venta de cervezas en la calle, mientras que Arjun y Gibreel no desean ser asociados con quienes no pagan los préstamos bancarios. Esta forma de identificar a sus compatriotas y distinguirse es la cristalización de un clasicismo social que traen consigo desde sus países de origen.

Alí y Mohamed consideran que la práctica del Islam es mejor en España que en Marruecos porque no tiene la carga de obligatorio. En este sentido, vemos que los dos estudiantes de origen marroquí consideran la secularización del Islam en Europa como algo beneficioso para la misma práctica de su religión. Esta aprobación de la secularización del Islam por parte de los estudiantes, la asociamos a la postura que tienen de su proceso de adaptación a la cultura nativa.

Según los datos de las encuestas, muchos de los inmigrantes que estudian castellano y catalán viven con familiares. Este dato nos indica que todos preservan tanto sus lenguas como su religión dentro de sus casas; logran preservar sus creencias y costumbres religiosas, organizándose para importar algunos de sus productos y al mismo tiempo adaptándose a la secularización de la vida social en Cataluña.

9.7 ¿Cómo se entiende la multiculturalidad en las aulas de la Fundación Integramenet y cómo se da el encuentro de los distintos sistemas de creencias de los alumnos y el profesorado de acuerdo a cómo se entiende la multiculturalidad?

Para responder a la pregunta de cómo se entiende la multiculturalidad en las aulas de la Fundación Integramenet, así como de cualquier otra institución educativa que se dedique a enseñar catalán o castellano como una segunda o tercera lengua a estudiantes inmigrantes adultos, debemos prestar atención a todas las aristas que aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquiera de las lenguas que se aprenden. A partir de los datos que recogimos y acomodamos en nuestro análisis, vemos tres aristas desde donde acercarnos a lo que se entiende por multiculturalidad en los salones de clases. Estas aristas se relacionan con el sistema de creencias de los profesores de catalán, el sistema de creencias de los profesores de castellano y el sistema de creencias

de los estudiantes. De cada una de estas aristas se desprenden otras que corresponderán a una serie de características que determinan aún más el sistema de creencia de profesores y estudiantes, las cuales pueden ser ilimitadas debido a que, en el caso de los estudiantes, cada historia migratoria es distinta y, en el caso de los profesores, al ser voluntarios, tienen motivaciones muy diversas.

Hemos diferenciado las aristas de los profesores de catalán respecto de las de castellano debido a que las diferencias en las motivaciones por las cuales ambos grupos dan clases son muy notorias. Estas diferencias radican en gran medida en la forma de entender el nacionalismo y, por tanto, en su sentimiento de identidad o de pertenencia a una cultura. Con las profesoras de catalán nos percatamos de que, aun cuando su forma de entender el nacionalismo catalán puede variar, el sentimiento de pertenencia a la cultura catalana y el deseo de preservación de su lengua determinan los sistemas de creencias, su forma de entender la multiculturalidad y el modo en el cual ven y se interesan por las condiciones de vida de sus estudiantes.

Por otra parte, los profesores de castellano no tienen la necesidad de preservar su lengua y por ello sus motivaciones para ser voluntarios son diferentes y están sujetas a otros intereses menos militantes. Estas condiciones también determinan la forma en la cual se sensibilizan a las condiciones de vida de los estudiantes, así como el modo de entender los términos de multiculturalidad y nacionalismo.

La experiencia migratoria de los estudiantes, las características de los países donde han residido y las de sus países y culturas de origen, así como las condiciones socio-económicas en las que migran, hacen que sus sistemas de creencias sean todo un mosaico de posibilidades. Ante esto, consideramos que es necesario realizar más trabajos etnográficos para poder describir cada una de las variantes. Con los datos de

este trabajo sólo nos acercamos a los perfiles de sistemas de creencia de inmigrantes provenientes de Pakistán y Marruecos. Estos dos grupos de estudiantes tienen varios puntos de diferencias, no sólo en las condiciones y motivos de sus migraciones, sino también en su percepción de la vida en España y su manera de entender la multiculturalidad.

Con todo lo que hemos expuesto anteriormente no nos es posible describir el encuentro de sistemas de creencias entre profesores y estudiantes de una forma fija o estable, o como un modelo que pueda repetirse varias veces porque sigue un patrón en común. Por el contrario, nos hemos percatado de que el repertorio de variantes que determinan las diferentes posiciones en los sistemas de creencias, tanto de profesores como de estudiantes, es muy amplio. Las combinaciones de variantes son tan diversas que, aun cuando tenemos coincidencias como la del nacionalismo catalán, en el caso de las profesoras de esta lengua, su forma de interpretar y entender este concepto puede variar dependiendo de su formación o posición socio-económica e incluso por el mismo entorno laboral. Por esto consideramos que los encuentros de los sistemas de creencias de profesores y estudiantes en las aulas de la Fundación Integramenet cuestionan los sistemas de creencias que intervienen.

Este cuestionamiento de las creencias, debido a los encuentros de los sistemas de creencias, lleva a que profesores y estudiantes replanteen la construcción de una realidad que ahora comparten. Por este motivo creemos que la forma de entender la multiculturalidad es cuestionada en el acto de convergencia de los sistemas de creencias de profesores y estudiantes. Esta manera de entender el concepto hace que su entendimiento sea cambiante en las aulas de la Fundación Integramenet, porque éste se encuentra sujeto a la convergencia de los sistemas de creencias de profesores y

estudiantes, quienes, en la construcción de su realidad multicultural, cuestionan su mismo sistema de creencias. Estas circunstancias se manifiestan en el multiculturalismo de convergencia y, por tanto, llevan a que los individuos se replanteen nuevas posibilidades de entender su realidad más cotidiana, su sentimiento de pertenencia a una cultura, un país o una nacionalidad, así como los problemas de orden global que originan las migraciones masivas.

9.8 Consideraciones finales

Hemos manejado dos consideraciones principales en estas conclusiones, que retomaremos a continuación en el marco de los posicionamientos intelectuales sobre estos temas. La primera es la que nos permite acuñar el concepto de *angustia por la vulnerabilidad*, de la cual hablamos en el capítulo de discusión de este trabajo (cap. 8). La segunda es la descripción del contacto de sistemas de creencias en los salones de clases y en la construcción de una realidad multicultural tanto por estudiantes como por profesores. Estas dos consideraciones están vinculadas en un modo en que la segunda puede abarcar las condiciones en las cuales se da la primera. Por este motivo las revisaremos en un orden de afuera hacia adentro, es decir, primero la segunda y después la primera.

El encuentro de sistemas de creencias en las aulas de la Fundación Integramenet genera unas condiciones en las cuales se da una convergencia de culturas y obviamente de sistemas de creencias. En este contexto vemos los salones de clases de la Fundación Integramenet como espacios en donde se da la *multiculturalidad de convergencia* que describe Baumann (2001), lo que implica que la multiculturalidad no se ve sólo desde la óptica de manifestaciones culturales que se exponen como en una feria, sino desde las

relaciones que se entretajan día a día en la convivencia. Estas condiciones son las que nos llevan a analizar el encuentro de sistemas de creencias en estas aulas desde la perspectiva del multiculturalismo teórico propuesto por Kincheloe y Steinberg (1999).

De acuerdo con los datos cualitativos y cuantitativos que obtuvimos en nuestro trabajo y el análisis de estos, vemos que el contexto de los salones de clases de la Fundación Integramenet permite un proceso de enseñanza-aprendizaje y de aprendizaje-enseñanza en el cual, tanto profesores como estudiantes, se cuestionan ontológicamente. En este sentido vemos que, como menciona Zajda (2009), la enseñanza en un contexto multicultural y plurilingüe lleva a que los individuos que forman parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje y de aprendizaje-enseñanza se redescubran desde un prisma en el cual se ven a través y entre culturas. Por este motivo consideramos que, en la búsqueda de una pedagogía intercultural para clases en contextos multiculturales y plurilingües, los profesores también pasan por un proceso de cuestionamiento ontológico sobre su “ser” a través y entre nuevas culturas. En estas circunstancias es donde retomamos la dialéctica de la pedagogía de Freire (1969, 1970) para entender cómo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, ya sea catalán o castellano, los profesores también son parte del proceso de integración a una nueva realidad social que construyen con sus estudiantes.

Con todo lo descrito en este trabajo de investigación, cobramos consciencia de que el escenario de un salón de clases multicultural y plurilingüe es constantemente cambiante y, por lo mismo, lleva a que la pedagogía cambie sus paradigmas ontológicos. Con los cambios sociales que se generan a nivel global, como consecuencia de las migraciones masivas, la globalización y la hegemonía de la doctrina económica neoliberal, investigaciones como la que presentamos en este trabajo se vuelven necesarias para

entender las nuevas condiciones ontológicas y sociales de la pedagogía en los nuevos contextos en los cuales se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje y de aprendizaje-enseñanza.

La *angustia por la vulnerabilidad*, que también consideramos aquí, es producto de las condiciones en las cuales se da el proceso de enseñanza-aprendizaje y de aprendizaje-enseñanza que hemos descrito. Acuñamos este término para describir el sentimiento de angustia de algunas profesoras de catalán que, sin presentar tendencias predatorias o etnicidas, manifiestan un temor a las inmigraciones masivas porque creen que éstas pueden “diluir” su cultura y su lengua. Este trabajo sólo nos permitió reconocer esta *angustia por la vulnerabilidad* como una condición que puede aparecer por parte de los profesores de catalán o en cualquier individuo que pertenezca a una población con un pasado de opresión y ahora se ve en la necesidad de acoger poblaciones minoritarias, sin haber antes superado los traumas que deja la opresión.

En este trabajo no fuimos capaces de describir con mayor detalle las características de este término que aquí acuñamos. Por eso consideramos importante partir de este trabajo para nuevas investigaciones que nos ayuden a describir y entender mejor esta forma de angustia. Continuar con investigaciones sobre este tema permitirá conocer los efectos de la *angustia por la vulnerabilidad*, tanto en los grupos que la presentan, como en aquellos que conviven con personas que la padecen.

Las dos consideraciones que hemos destacado son parte de la punta de un iceberg en la pedagogía sobre las condiciones en las que ahora se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje y de aprendizaje-enseñanza de una L2 en contextos multiculturales y plurilingües. De ahí la necesidad de continuar con investigaciones como la que aquí presentamos. Las nuevas condiciones en que se dan los procesos de

enseñanza-aprendizaje y de aprendizaje-enseñanza nos llevan a este tipo de investigaciones, en las cuales lo primero que debemos hacer es describir los nuevos escenarios en los que se dan estos procesos. Continuar con investigaciones de metodología mixta que se apoyen más en las herramientas etnográficas, como hicimos aquí, nos permitirá conocer mejor la realidad de los salones de clases y los encuentros de sistemas de creencias que se dan en entornos multiculturales y plurilingües, una realidad que cada vez será más apremiante por el avance de la tecnología, los medios de transporte y el cuestionamiento, cada vez más fundamentado, de los discursos hegemónicos que promueve el modelo económico neoliberal.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Actis, M.; de Prada, M. Á.; Pereda, C. (1999). *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Achotegui, J. (2010). *Emigrar en el siglo XXI. El síndrome de Ulises, síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple*. Barcelona: Ediciones el mundo de la mente.
- Alcalde, R. (2008). "Els reagrupaments familiars a Catalunya: evolució i característiques dels fluxos de reagrupament familiar". En Larios, M. J.; Nadal, M. (coord.) (2008), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2007*. Barcelona: Editorial Mediterrània, Fundació Jaume Bofill, pp: 113-236.
- Álvares de los Mozos, F. J. (2007). "Las organizaciones de inmigrantes como factor de integración social". En Ibarrola-Armendariz, A. y Firth, C. (coord.) (2007) *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana*. Bilbao: Deusto, pp: 29-66.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Arnaus, R.; Contreras, J. (1995). *El compromís ètic en la investigació etnogràfica*. *Temps d'Educació*, 14, pp: 33-57.
- Baker, C.; Hornberger, N. H. (Edit.) (2001) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Nueva York: Multilinguals Matters LTD.
- Balcells, A. (2004). *Breve historia del nacionalismo catalán*. España: Alianza Editorial.
- Ballester, B. L.; Oliver, J. L. (2003).. "Necessitats i conflicte, La mediació com a eina pedagògica en els processos d'inserció sociocultural dels immigrants internacionals". *Temps d'Educació*, 27, pp: 193-205.
- Bartolomé, M. (2003). "Cap a una ciutadania intercultural. Un tema emergent en la recerca educativa". *Temps d'Educació*, 27, pp: 13-27.

- Baumann, G. (1999). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa Editorial.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Barcelona: CCCB.
- Besalú, X.; Climent, T. (2004). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*. Barcelona: Editorial Mediterrània, Fundació Jaume Bofill.
- Bianco, J. L. (2010). "Language Policy and Planning". En Hornberger, N. H.; Lee, S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 142-175.
- Briz, A. (1996). *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Byram, M.; Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press
- Byrnes, D. A.; Kiger, G. (1997). "Teachers' attitudes about language diversity". *Teaching and Teacher Education*, 13-6, pp. 637-644.
- Cabezuelo, M. (2004). *Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje de la lengua oral. Tesis doctoral en la Universidad de Barcelona*, Sin publicar.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Caldwell, C. (2010). *La revolución europea. Cómo el islam ha cambiado el viejo continente*. Barcelona: Debate.
- Comaroff, J. L.; Comaroff, J. (2011). *Etnicidad S.A*. Madrid: Katz.

- Cummins, J. (2001) "From multicultural to anti-racist education. An analysis of programmes and policies in Ontario". En Baker, C.; Hornberger, N. H. (Edit.) (2001) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Nueva York: Multilinguals Matters LTD, pp: 215-239.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural* (Vol. 1). Barcelona: Editorial Paidós.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Delgado, M. (2007). *La ciudad mentirosa. Fraude y miseria del "Modelo Barcelona"*. Barcelona: Catarata.
- Donoso, T.; Aneas, A. (2003). "Multiculturalitat a l'empresa. Emergència de la formació intercultural". *Temps d'Educació*, 27, pp: 105-115.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (2010). "Language Socialization". En Hornberger, N. H.; Lee M. S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York Multilingual Matters, pp: 427-453.
- Dufva, H. (2006). "Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view". En Kalaja, P.; Ferreira, A.M. (coord.) (2006) *Researching beliefs about SLA: A critical review*. Nueva York: Springer, pp: 131-151.
- Espósito, J. L. (2004). *El Islam 94 preguntas básicas*. Madrid: Aianza Editorial.
- Ferreira, A. M. (2006). "Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: Conflict and influence." En Kalaja, P.; Ferreira, A.M. (coord.) (2006) *Researching beliefs about SLA: A critical review*. Nueva York: Springer, pp: 171-199.
- Forns, C. (2003). *Creencias de profesores y alumnos hispanos sobre su lengua y cultura. Un estudio de caso sobre residentes latinos en la ciudad de Chicago*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Barcelona.

- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aire: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Funes, J.; Essomba M.A. (2004). "Elements de debat, conclusions i propostes". En: Besalú, Xavier y Climent, Teresa, *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*. Barcelona: Editorial Mediterrània, Fundació Jaume Bofill, pp: 33-48.
- Galaz, C. (2007). *Diversidad cultural e identidad: ¿Quiénes son ellos y quiénes nosotros? Hacia una flexibilización identitaria*. Barcelona: Fundació Privada Integramenet.
- Galaz, C.; Cavada, L. (2006). *Iguales y distintos: dos caras de la ciudadanía actual. Pinceladas sobre la nueva vecindad*. Barcelona: Fundació Privada Integramenet.
- Galioto, C. (2007). "Ciudadanía multicultural y educación intercultural. El papel del aula escolar". En Ibarrola-Armendariz, A.; H. Firth, C. (coord.) (2007) *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana*. Bilbao: Deusto, pp: 193-215.
- Gil, X.; Garcia, E.; Rodríguez, G. (1995). "Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica". *Temps d'Educació*, 14 pp: 61-79.
- Goñalons, P. (2007). "¿Transnacionalismo y ciudadanía sin fronteras? El papel de la estructura de oportunidad política en España". En Ibarrola-Armendariz, A.; H. Firth, C. (coord.) (2007) *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana*. Bilbao: Deusto, pp: 103-128.
- Gila, F.; Domingo, A. (2008) "Tendències recents de l'evolució de la població estrangera a Catalunya: cap a un canvi de cicle?" En Larios, M. J.; Nadal, M. (coord.) (2008)

- L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2007.* Barcelona: Editorial Mediterrànea, Fundació Jaume Bofill, pp: 23-64.
- Gómez, R. (2007). *Convivir con el Islam.* Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Hammersley M.; Atkinson P. (1983). *Ethnography: Principles in practice.* Nueva York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education.* Londres: Continuum.
- Harris, M. (2004). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.* Barcelona: Crítica.
- Higgins, C. (2010). "Gender Identities in Language Education". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education.* Nueva York: Multilingual Matters, pp: 370-397.
- Hornberger, N. H.; Lee, S. (2010). *Sociolinguistics and Language Education.* Nueva York: Multilingual Matters.
- Ibarrola-Armendariz, A.; Firth, C. (2007). *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana.* Bilbao: Deusto.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada.* Barcelona: Barral.
- Janks, H. (2010). "Language, Power and Pedagogies". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education.* Nueva York: Multilingual Matters, pp: 40-61.
- Jordan, D. F. (1988). "Rights and claims of indigenous people: Education and the reclaiming of identity. The case of the Canadian Natives, the Sami and Australian Aborigines". En Skutnabb-Kangas, T.; Cummins, J. (coord.) (1988) *Minority Education. From Shame to Struggle.* Michigan: Multilingual Matters.
- Kalaja, P.; Ferreira, A.M. (2006) *Researching beliefs about SLA: A critical review.* Nueva York: Springer

- Kalaja, P. (2006). "Research on Students' Beliefs about SLA within a Discursive Approach". En Kalaja, P.; Ferreira, A.M. (coord.) (2006) *Researching beliefs about SLA: A critical review*. Nueva York: Springer, pp: 87-108.
- Kamwangamalu, N. M. (2010). "Multilingualism and Codeswitching in Education". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 116-142.
- Kasper, G.; Omori, M. (2010). "Language and culture". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 455-491.
- Kincheloe, J. L.; Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Kubota, R. (2010). "Cross-cultural Perspectives on Writing: Contrastive Rhetoric". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 265-289.
- Larios, M. J.; Nadal, M. (2008). *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2007*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Lee, S. (2010). "English as an international language". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 89-115.
- Martí, F. (2003). "10 tesis per a un futur plausible de les llengües i de les cultures". En Perera, J. (coord.) (2003) *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, pp. 69-76.
- McGroarty, M. E. (2010). "Language and Ideologies". En Hornberger, N. H. & Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 3-39.
- McKim, R.; McMahan, J. (2003). *La moral del nacionalismo. II Orígenes, psicología y dilemas de parcialidad de los sentimientos nacionales*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Moreras, J. (2008). *Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del hijab a Europa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Nerín, G. (2011). *Blanco bueno busca negro pobre. Una crítica a los organismos de cooperación y las ONG*. Barcelona: Roca Editorial.
- Norton, B. (2010). "Language and Identity". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 349-369.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy Construct". *Review of Educational Research*, 62-3, pp. 307-332.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Pennycook, A. (2010). "Nationalism, Identity and Popular Culture". En Hornberger, N. H; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 62 – 87.
- Perera, J. (2003). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Phillipson, R. (1988). "Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism". En Skutnabb-Kangas, T.; Cummins, J. (coord.) (1988) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Michigan: Multilingual Matters.
- Poblete, R. (2007). *Migraciones y Educación: de la homogeneidad a la interculturalidad*. Barcelona: Fundació Privada Integramenet.
- Pulido, R. A. (1995). "Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses". *Temps d'Educació*, 14, pp: 11-29.
- Ramos, J.; García, S. R. (1995). "Cultura de la docència". *Temps d'Educació*, 14, pp: 133-147.
- Rattansi, A. (2011). *Multiculturalism A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- Reyes, A. (2010). "Language and Ethnicity". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 398-426.
- Regnault, E. (2009). "Cultural Identity and Good Practices in Intercultural Education in Europe". En Zajda, J.; Daun, H.; Saha, L. J. (coord.) (2009) *Nation-Building, Identity and Citizenship Education. Cross Cultural Perspective*. Londres: Springer, pp: 143-154.
- Richards, J. C.; Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rymes, B. (2010). "Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 528-547.
- Sakui, K.; Gaies, S. J. (2006). "A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English". En Kalaja, P.; Ferreira, A.M. (coord.) (2006) *Researching beliefs about SLA: A critical review*. Nueva York: Springer, pp: 153-170.
- Santibáñez, R.; Maiztegui, C.; Fernández, L. (2007). "Competencia intercultural y formación del profesorado. Análisis de los planes educativos". En Ibarrola-Armendariz, A.; H. Firth, C. (coord.) (2007) *Migraciones en un contexto global. Transiciones y transformaciones como resultado de la masiva movilidad humana*. Bilbao: Deusto, pp 161-193.
- Serra, C. (2003). "Retòriques d'exclusió i pràctica de la violència. Una anàlisi etnogràfica en l'àmbit de l'educació". En Besalú, X.; Climent, T. (coord.) (2003) *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Editorial Mediterrània, Fundació Jaume Bofill, pp: 49-76.
- Sidnell, J. (2010). "Conversation Analysis". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 492-527.
- Skutnabb-Kangas, T.; Cummins, J. (coord.) (2010) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Michigan: Multilinguals Matters LTD.

- Skutnabb-Kangas, T. (1988). "Multilingualism and the education of minority children". En Skutnabb-Kangas, T.; Cummins, J. (coord.) (2010) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Michigan: Multilinguals Matters LTD.
- Skutnabb-Kangas, T. (2003). "Global diversity or not: the role of linguistic human rights in education". En Perera, J. (coord.) (2003) *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, pp: 17-41.
- Street, B.; Leung, C. (2010). "Sociolinguistics, Language Teaching and New Literacy Studies". En Hornberger, N. H.; Lee M., S. (coord.) (2010) *Sociolinguistics and Language Education*. Nueva York: Multilingual Matters, pp: 290-316.
- Stubbs, M.; Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Madrid: Oikos-Tau.
- Tosi, A. (1988). "The Jewel in the Crown of the Modern Price. The new approach to bilingualism in multicultural education in England". En Skutnabb-Kangas, T.; Cummins, J. (coord.) (1988) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Michigan: Multilingual Matters.
- Tuson, A. (1995). "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos". *Temps d'Educació*, 14, pp: 149-159.
- Utrera, J. (2010). *30 anys d'ajuntaments democràtics. Crònica d'una transformació, Santa Coloma de Gramenet 1979-2009*. Barcelona: Edicions Fòrum-Grama.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Nueva York: Longman Groups Limited.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Nueva York: Springer.
- Vila, I.; Siqués, C.; Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Wasquant, L. (1999). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

- Woods, D. (2006). "The social construction of beliefs in the language classroom". En Kalaja, P.; Ferreira, A.M. (coord.) (2006) *Researching beliefs about SLA: A critical review*. Nueva York: Springer, pp: 201-230.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Woods, P. (1994). "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa". *Temps d'Educació*, 14, pp: 107-125.
- Wubbels, T. (1992). "Taking account of student teachers' preconceptions". *Teaching & Teachers Education*, 8-2, pp: 137-149.
- Zabaltza, X. (2006). *Historia de las lenguas y los nacionalismos*. España: Gedisa Editorial.
- Zajda, J.; Daun, H.; Saha L. J. (2009). *Nation-Building, Identity and Citizenship Education. Cross Cultural Perspective*. Londres: Springer.
- Zajda, J. (2009). "Nation-Building, Identity and Citizenship Education: Introduction". En Zajda, J.; Daun, H.; Saha L. J. (coord.) (2009) *Nation-Building, Identity and Citizenship Education. Cross Cultural Perspective*. Londres: Springer, pp: 1-14.
- Zajda, J. (2009). "Globalisation, Nation-Building, and Cultural Identity: The Role of Intercultural Dialogue". En Zajda, J.; Daun, H.; Saha L. J. (coord.) (2009) *Nation-Building, Identity and Citizenship Education. Cross Cultural Perspective*. Londres: Springer, pp: 15-24.

11. ANEXOS

Anexo 1) Repartición de los turnos de habla y de las participaciones

Turnos de habla																	
Hombres									Mujeres								
Catalán			Castellano			Otro			Catalán			Castellano			Otro		
DH	DuH	AH	DH	DuH	AH	CH	CoH	DH	DM	DuM	AM	DM	DuM	AM	CM	CoM	DM

Participaciones													
Hombres							Mujeres						
Catalán			Castellano		Otro		Catalán			Castellano		Otro	
EH	PH	EjH	EH	PH	EH	PH	EM	PM	EjM	EM	PM	EM	PM

TURNOS DE HABLA

DH: Dispersión provocada por hombres.

DuH: Interrupción en castellano por hombres para esclarecer dudas entre compañeros.

AH: Agresión producida por hombres.

CH: Compartir aspectos culturales por hombres.

CoH: Colaboración en equipo por hombres.

DM: Dispersión provocada por mujeres.

DuM: Interrupción en castellano por mujeres para esclarecer dudas entre compañeros.

AM: Agresión producida por mujeres.

CM: Compartir aspectos culturales por mujeres.

CoM: Colaboración en equipo por mujeres.

PARTICIPACIONES

EH: Espontánea por hombres.

PH: Provocada por el profesor y respondida por un hombre.

EjH: Parte de un ejercicio producida por un hombre.

EM: Espontánea por mujeres.

PM: Provocada por el profesor y respondida por una mujer.

EjM: Parte de un ejercicio producida por una mujer.

Diseño de actividades								
Trabajo en parejas por escrito	Trabajo en equipo por escrito	Producción oral en pareja	Producción oral en grupo	Trabajo personalizado por escrito	Trabajo personalizado de producción oral	Trabajo creativo por escrito	Trabajo creativo en producción oral	Retos intelectuales

Anexo 2) Audios de las entrevistas (CD adjunto)