

# **La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas, el caso de un centro escolar multicultural de Madrid**

Adriana Patiño Santos

Madrid, 2008

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Luisa Martín Rojo



Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía  
de la Ciencias, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.

Facultad de Filosofía y Letras

**Universidad Autónoma de Madrid**

A los de *allá* y a los de *acá*

A. y F.

## Agradecimientos

En octubre de 2005 comencé la escritura de esta tesis, un trabajo realizado en diferentes fases y en distintos contextos, especialmente Madrid y Barcelona. En esta travesía he estado acompañada por estudiosos, con quienes comparto, desde múltiples perspectivas, la preocupación por el estudio del lenguaje dentro de su contexto social. A todos ellos mi agradecimiento por su tiempo y paciencia para comentar conmigo cuestiones que me generaban, y aún continúan generándome, constantes inquietudes académicas.

La primera de ellas, la Dra. Luisa Martín Rojo, directora y guía fundamental, inspiradora de muchas de las ideas de esta tesis. Su apoyo incondicional y el haberme invitado a participar dentro de su grupo de trabajo de la UAM, desde 2001, han sido piedra angular para orientar mi forma de entender la investigación y el tipo de análisis a realizar. Con ella, mi agradecimiento a todas las personas del grupo, actualmente denominado MIRCO, el tiempo, las ideas compartidas y, ante todo, la amistad surgida dentro de las labores que hemos realizado a lo largo de los últimos años. Igualmente, mi agradecimiento a los docentes y alumnado del IES *Evangelista*, su colaboración, confianza e interés en las actividades, que les proponíamos, han sido invaluable para el desarrollo de esta investigación.

En 2004, pasé a residir en Barcelona, en donde la acogida y el apoyo de los profesores Teun Van Dijk, Luci Nussbaum y Virginia Unamuno han sido el soporte para continuar mi trabajo. No sólo quiero reconocer su aporte desde dimensiones analíticas, las cuales me han permitido acercarme a los datos desde diferentes maneras, sino además su calidez humana y solidaridad, condiciones que considero necesarias dentro del proceso de formación de investigadores en el ámbito académico.

Otras personas a quienes quiero agradecer de manera especial son la Dra. Monica Heller, la Dra. May Relaño y la Dra. Eva Codó. Sus consejos y sugerencias en distintos momentos de la elaboración de esta tesis han sido relevantes para ir orientando parte del trabajo e ir reflexionando sobre algunos aspectos.

Finalmente, no quiero cerrar estos agradecimientos sin tener en cuenta a las personas más cercanas durante este tiempo de residencia fuera de mi país de origen, mis amigos. Son ellos quienes han conformado una red familiar y afectiva a lo largo de años de viaje entre Madrid y Barcelona. A todos y todas una especial gratitud por acogerme y brindarme el apoyo para sentir que el trabajo realizado ha valido la pena: Peter Skuce, Edna Patiño, Natalia Ruiz, Alix Alfonso, Aitana Garí, Elena Álvarez, María Clara Henríquez, Esther Serra y Cristina Aliagas. Esta lista incluye, además, a un sinnúmero de personas a quienes adeudo momentos importantes y que por espacio, más no por olvido, dejo en el implícito. Ellos y ellas saben quiénes son.

## La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas, el caso de un centro escolar multicultural de Madrid

<b>Presentación</b>	<b>7</b>
1. “Crónica de una muerte anunciada”	7
2. La historia	12
<b>Parte I. Cuando el problema no es la lengua</b>	<b>17</b>
1. El <i>Evangelista</i> , entre la mala fama y la realidad	19
1.1 El <i>Evangelista</i>	19
1.2 Un poco de historia: la transformación del centro	24
1.3 La “mala fama”	26
1.3.1 “Huída” del alumnado de origen español del centro	29
1.3.2 Disminución del número de alumnado	34
1.3.3 Opiniones del profesorado sobre sus alumnos	38
1.3.4 Situación laboral de los docentes	41
1.4 Notas para las conclusiones finales	42
2. Las aulas de la Comunidad de Madrid: un nuevo mapa multicultural	46
2.1 Presentación	46
2.2 El trabajo de campo	50
2.3 Dentro del campo	54
2.4 Las miradas a la diversidad	
2.4.1. La diversidad enriquece pero es un problema	58
2.4.2 “No se saben comportar”, “traen bajo nivel académico”	59
2.4.3. Las actividades de tipo multi o intercultural	61
2.5 La diversidad como “necesidad especial”: los documentos de los centros	62
2.6 Las particularidades	63
2.6.1 <i>Jardines</i> : ¿“nosotros”?, o ¿“nosotros” y “ellos”?	64
2.6.2 <i>Planetas</i> al sur	72
2.6.3 <i>Violetas</i> , un aula aislada	78
2.7 Al final de la ruta	87
3. Principios de análisis	92
3.1 La lengua como práctica social situada: el giro interaccional en el estudio del aula	98
3.2. La problematización del habla situada: la mirada crítica	103
3.3 El estudio contextualizado del fracaso escolar y la resistencia	104
3.4 El trabajo de campo	108

<b>Parte II. La ritualización del fracaso escolar en el aula de 2ºB</b>	<b>121</b>
<b>4. La clase de Ciencias Sociales: el aula como espacio de enfrentamiento</b>	<b>137</b>
4.1 El profesor del Ciencias Sociales	138
4.2 La distribución de los participantes en el aula	141
4.3 La dinámica de la clase: los distintos grados de confrontación	143
4.3.1 ¿Broma o regañina?, la falta de claridad en las normas de la clase	143
4.3.2 Las rutinas atravesadas por la combinación “disciplinamiento-respuesta”	149
4.3.2.1. Gestión de la participación por parte del docente	153
4.3.2.2. Formas interaccionales de evaluar para autorizar o desautorizar las voces en la clase	165
4.3.2.3. Formas de participación del alumnado: entre la colaboración y la resistencia	168
4.3.2.4. Interacciones entre pares	181
4.4 Cierre de la clase	183
4.5 ¿Qué forma de aprendizaje se construye en la interacción?	184
5. La clase de lengua: jugando con las normas	187
5.1 El profesor de lengua	192
5.2 La distribución de los participantes en el aula	197
5.3 Las rutinas de la clase: “de uno en uno”	201
5.4.1 La apertura	201
5.4.2 Desarrollo de la clase	203
5.4.2.1 Heteroselección: co-construcción del conocimiento	204
5.4.2.2 Formas inclusivas	209
5.4.2.3 Gestión del disciplinamiento	216
5.4.2.4 Formas de evaluar interaccionalmente	221
5.4.2.5 Formas de participación del alumnado	224
5.4.2.6 Interacciones entre pares	226
5.4.3 Cierre de la clase	230
6. El conocimiento <i>legítimo</i> a través de los contenidos	232
6.1 Negociación de la autoridad texto-docente	234
6.1.1. El texto escolar como fuente de autoridad en la legitimación	236
6.1.2. Organizador de la clase y herramienta para el control de la disciplina	239
6. 2 El tratamiento del tema	241
6.2.1 Construcción del tema en la clase de Sociales	242
6.2.2 Construcción del tema en la clase de Lengua	250
6.3 Sobre los contenidos : hacia la noción de lengua y de historia que se imparten	252

6.3.1 Noción de historia: separación y racismo en “ <i>al-Ándalus</i> ”	252
6.3.2 Noción de lengua: el análisis sintáctico	258
6.4 Discusión final	262
<b>Parte III. La retórica del fracaso</b>	<b>269</b>
7. “Todo tiempo pasado fue mejor”	276
7.1 ¿Cómo representan los docentes del Evangelista a su alumnado	277
7.1.1 Énfasis en la colectividad: “todos son iguales”	278
7.1.2 La jerarquización de las representaciones: la exclusión de los excluidos	280
7.2 Los “hispanos” del Evangelista	283
7.3 La situación de los docentes	296
7.4 Notas para la reflexión final: la imposibilidad para construir	301
8. Las “ayudas a la diversidad”: la naturalización de la segregación	303
8.1 De la homogeneidad a la heterogeneidad	306
8.2 La escuela, entre lo legal y la realidad	307
8.3 Cómo es “la atención a la diversidad” en el Evangelista	310
8.3.1 La “lógica” del déficit	312
<b>Parte IV: Nociones sobre el capital social de los pares</b>	<b>328</b>
9. Narrativas de la confrontación	340
9.1 Las narrativas de la confrontación en un entorno escolar multicultural	342
9.2 La confrontación narrada en el Evangelista	347
9.2.1 La reconstrucción de la imagen: “nosotros” vs. “ellos”.	348
9.2.1.1. Formas de identificación	348
9.2.1.2. Acciones atribuidas a los oponentes	350
9.2.1.3. El discurso referido como evidencia	360
9.3 Coda: las peleas entre chicas	363
9.4 Discusión final	366
10, Epílogo	367
11. Bibliografía	376
12. Anexos (CD)	

## Presentación

### 1. “Crónica de una muerte anunciada”

El título de este apartado hace referencia a una novela del escritor colombiano Gabriel García Márquez que leí en la secundaria, a los 14 años de edad, la misma edad que tenía la mayoría de alumnos y alumnas de 2ºB del instituto *Evangelista* la primera vez que interactué con ellos en la primavera del 2004. En la novela, un joven es ajusticiado por un hecho que no había cometido, era la víctima de una venganza que buscaba acallar las voces populares que reclamaban justicia por un entuerto amoroso. La novela relata una serie de circunstancias inexplicables, datos que se omiten, hechos que se presuponen erróneamente y coincidencias irónicas de tal suceso que dejan al lector con la sensación de que *Santiago Nasar*, protagonista de la novela, se habría podido salvar.

Al igual que el título de la novela, esta tesis reconstruye la historia del fracaso escolar del IES *Evangelista*. EL proceso de marginación y casi desaparición de un instituto de secundaria multicultural ubicado en el centro de Madrid que quince años atrás llegó a escolarizar hasta 600 alumnos y alumnas y tuvo bachillerato (o BUP completa y COU<sup>1</sup>, como se denominaba en ese tiempo) y que poco a poco se fue reduciendo hasta quedar convertido en un albergue de minorías. Es el producto de un nuevo proceso migratorio que tomó al sistema educativo español por sorpresa, sin las condiciones socioeducativas adecuadas para enfrentar la nueva realidad.

De la misma manera que a los lectores del libro, nos queda la sensación de que algo habríamos podido haber hecho a tiempo para mejorar la situación de este centro, pero a lo mejor llegamos un poco tarde. Su cierre está por llevarse a

---

<sup>1</sup> El sistema educativo español de 1970.

cabo y algunos profesores y profesoras, de la mano de un nuevo equipo directivo siguen intentando darle una última oportunidad.

Dos supuestos epistemológicos sostienen esta investigación, el primero, tiene que ver con la preocupación por estudiar el lenguaje dentro de su contexto histórico y sociocultural. La comprensión del lenguaje como práctica social ha permitido estudiar su papel en la construcción de la realidad y como “modo social e histórico de acción, en una relación dialéctica con otras facetas de lo social<sup>2</sup>” (Fairclough, 1995b:94), a las cuales ayuda a conformar. Así, al ser una práctica moldeadora de otras, el estudio del lenguaje en acción se convierte en aspecto relevante para comprender el orden social. El estudio de las prácticas locales dentro de las cuales la lengua y su uso se convierten incluso en bienes de intercambio y de acceso o cierre social, permite observar ese orden social y el lugar que la lengua ocupa en dichos procesos de inclusión/exclusión (Bourdieu, 1991).

Ello conlleva al segundo supuesto, la escuela como institución encargada de producir y reproducir conocimiento y capitales para los individuos que participan en una sociedad. Al tiempo que la educación refleja los cambios sociales y las maneras en las que las sociedades comprenden y enfrentan tales cambios.

### **Contexto de la investigación**

Esta investigación es parte del proyecto “Análisis Socio-Pragmático de la Comunicación Intercultural en las Prácticas Educativas: hacia la Integración en el Aula” (BFF2003-04830), cuyo objeto principal era el de observar el papel de prácticas lingüísticas dentro del proceso de gestión de la diversidad lingüística y cultural en los distintos programas de atención a la diversidad que ofrece la

---

<sup>2</sup> “a socially and historical mode of action in a dialectical relationship with other facets of the social” (Fairclough, 1995a: 54).



Comunidad de Madrid (cfr. Caps 2 y 3). Los resultados de este proyecto han sido el producto de un estudio sociolingüístico crítico (Erickson, 1987; Ogbu, 1993; Martin Jones y Heller, 2001; Heller, 1999/2007; Rampton, 1995; Martín Rojo, en prensa) dirigido por Martín Rojo (en prensa), cuya perspectiva particular involucra además de su preocupación por la producción y reproducción de la desigualdad social en las prácticas locales (interaccionales), mediadas por el orden institucional (Martin Jones y Heller, 2001), el estudio de las prácticas discursivas (opiniones y representaciones sociales) en relación con las prácticas interaccionales (cfr. Cap. 3).

Dentro de la investigación realizada en cuatro institutos de secundaria de la Comunidad de Madrid, tres de la zona sur y uno Madrid capital, el *Evangelista*, situado en el centro de Madrid capital ofrecía un marco de comparación relevante no sólo por su localización geográfica, sino además por la manera en la que se realizaba la práctica escolar. La presencia mayoritaria de alumnado de origen latinoamericano, el descenso del número de estudiantes matriculados en el centro, la ausencia de alumnado de origen local, las relaciones conflictivas entre los participantes, fuera y dentro de las aulas, eran los primeros indicios de una situación que no correspondía con las demás realidades de los centros de la investigación, en donde el alumnado de origen inmigrante era apenas perceptible.

A los primeros datos, posteriores visitas fueron arrojando nueva información: por un lado, absentismo, abandono escolar y suspenso en las clases, circunstancias que afectaban directamente a los estudiantes. Pero, por otro lado, se observaba falta de inversión, desmotivación y compromiso<sup>3</sup> en la práctica de cada uno de los miembros de esta comunidad escolar (docentes, alumnos, personal administrativo, de servicios generales, padres, etc.). Estos comportamientos traspasaban las fronteras del aula y el instituto, constituyendo

---

<sup>3</sup> Compromiso, motivación y proyección (*engagement*) son tres aspectos que Wenger propone como requisitos para participar en una comunidad de práctica. Ninguno de ellos se presentaba dentro de la práctica de este centro escolar.

una imagen pública negativa del centro (=“una fama”<sup>4</sup>) que actuaba de manera dialéctica, causa y a la vez consecuencia, de las problemáticas que se revertían sobre la propia institución. Así, como en un círculo vicioso, la mala fama fomentaba la huida del alumnado local, prevenía la llegada de potenciales usuarios (alumnos de primaria de las escuelas vecinas) y generaba el desánimo y la falta de interés de alumnos y profesores, tal como se observará dentro de los distintos capítulos que conforman esta tesis.

Como consecuencia, se conformaba un cuadro de fracaso escolar. El fracaso se entiende desde Erickson (1987), como una situación de deterioro escolar en la que tanto aprendices, docentes y escuela se perjudican debido a la dificultad para legitimarse y generar confianza e interés, elementos determinantes para que la práctica escolar pueda llevar a término su propósito fundamental, el aprendizaje. De esta manera, bajo ciertas condiciones, el alumnado puede decidir no querer aprender lo que se le enseña, y al mismo tiempo, los docentes pueden decidir que lo que enseñan es lo que consideran “suficiente” y “necesario”. Estas situaciones entrañan posiciones de unos y otros frente a lo que experimentan: “Aprender lo que se quiere enseñar de manera deliberada se puede entender como una forma de conformismo político. No aprender, se puede entender como una forma de resistencia política”<sup>5</sup> (Erickson, 1987).

El fracaso escolar, percibido por los participantes como “mala fama” del centro se materializa en todas las prácticas comunicativas del centro. Discursivamente, a través de un discurso simbólico (Erickson, 1987) contradictorio, a su vez reproductor de ideologías que atraviesa y sostiene a las propias prácticas, al cual hemos denominado “retórica del fracaso”. Interaccionalmente, mediante el conflicto en la escuela/aula, cuyos modos de gestionar la participación llevan a una *ritualización* (Heller y Martin Jones, 2001)

---

4 Docentes y alumnado definen como “fama” la imagen negativa del instituto dentro de su entorno social.

5 Learning what is deliberately taught can be seen as a form of political assent. Not learning can be seen as a form of political resistance”.

del distanciamiento. Se instaura una lógica de los participantes (Bourdieu, 1990) desde la cual se naturalizan formas de decir/hacer y se buscan formas de legitimación de unos y otros.

Los conflictos, además, revelan una serie de contradicciones con respecto a los discursos institucionales que circulan en la Comunidad de Madrid, según los cuales el desconocimiento de la lengua de instrucción, así como el desfase curricular del alumnado recién llegado representan problemas para la escolarización (Martin Rojo, 2003). En el *Evangelista*, sin embargo, la mayoría de sus estudiantes conocía la lengua de la escuela, el castellano, e igualmente el instituto contaba con todas las ayudas que la Comunidad de Madrid ofrece para atender a la diversidad lingüística y cultural (MEC<sup>6</sup>). Era el único instituto dentro de la investigación en el que, a pesar del número reducido de alumnos, encontrábamos Aula de enlace, Aulas de Compensatoria, Talleres de Formación, Programas de Diversificación, así como otros recursos administrativos, que serán presentados en el capítulo 1.

Todas estas circunstancias nos llevan preguntarnos por las condiciones socioeducativas que este tipo de centro ofrece a sus usuarios, las consecuencias para el proceso de integración del nuevo alumnado y lo que esta situación nos permitía aprender sobre la manera en la que la Comunidad de Madrid está integrando al alumnado recién llegado.

Si bien el caso del *Evangelista* no es una situación generalizada de las aulas de dicha comunidad, debe entenderse como un síntoma de la transformación social que se está llevando a cabo y de los retos que impone el nuevo orden de la multiculturalidad para los estados que se aún se autorrepresentan como monolingües y monoculturales (Anderson, 1983). En estos casos, las instituciones, dentro de las que la escuela tiene un lugar privilegiado, deben asegurar la reproducción de cierto orden social (Bourdieu y Passeron, 1977).

---

<sup>6</sup> <http://www.mec.es/educa/intercultural/index.html>

Se hace necesaria entonces una revisión de las ideologías que subyacen a las prácticas del aula y de la gestión de la diversidad (Martín Rojo, 2003, 2006, en prensa), así como de las reflexiones y adaptaciones desde y en todos los órdenes que exige tal gestión.

## **2. La historia**

La historia del Evangelista se relatará atendiendo a la pregunta por los procesos comunicativos que construyen el fracaso escolar dentro de las prácticas escolares del centro: la retórica del fracaso y el conflicto en el aula. Ello implica observar los modos de gestión en el aula de lo que cuenta como participante *legítimo* y conocimiento *legítimo*. Este último como fin de la práctica observada: aprender.

Tales cuestiones conllevan, a su vez, una serie de reflexiones para tener en cuenta al momento del análisis. Por un lado, el conocimiento involucra lo académico y lo no académico (Wortham, 2006). Se refiere a los saberes que ofrece la escuela a su alumnado para participar dentro del propio sistema educativo y la sociedad (Mehan, 1979). Con estos planteamientos, nos acercamos a las ideas de capital simbólico y capital social de Bourdieu (1998), observando qué se enseña y qué se aprende para participar dentro de una nueva sociedad en donde se establecen, difunden, enfrentan, distintas narrativas/fábulas sociales sobre el deber ser, el éxito y el futuro (Ogbu, 1987); sobre lo que cuenta como buen alumno, buen ciudadano, la lengua legítima de instrucción e intercambio en la escuela, etc. Diferentes experiencias han demostrado diversos resultados que van de la asimilación a la acomodación o incluso a la exclusión dentro y fuera del ámbito escolar (cfr. Ogbu, 1987; D'Amato, 1993; Gibson, 1987a; Zentella, 1997; Urcioli, 1996; Romo & Falbo, 1996; Suárez Orozco, 1991, etc.)

Por otro lado, se involucran cuestiones sobre quiénes participan dentro del proceso de construcción del conocimiento y quiénes no. Quiénes son los participantes legítimos, autorizados dentro de la interacción, los agentes del conocimiento, los que siguen la norma, etc. Es decir, se deben identificar las formas de autoridad que legitiman lo que cuenta como respuesta *correcta* (quién decide lo que “vale o no”) y las fuentes legítimas del conocimiento, quién(es) sabe(n), entre otros aspectos. Este análisis permitirá identificar las implicaciones de tales prácticas educativas para cada uno de sus participantes en términos del valor asignado a sus conocimientos, la capitalización o descapitalización de los mismos (Martin Rojo, en prensa) y los procesos de inclusión/exclusión de los participantes en el orden social que se reproduce en los centros. (Giddens, 1984; Heller, 2001; Heller y Martin Jones, 2001; Martin Rojo, 2007).

De manera complementaria, interesa observar lo que sucede con quienes no comparten esos saberes, pero que tienen otros, no sólo académicos, sino también sociales y las maneras en las que participan dentro del orden legítimo.

Las respuestas a tales preguntas implican estudiar en la práctica local cuestiones de orden social que permitan explicar lo que sucede en la interacción. El estudio del fracaso escolar implica entonces vincular los órdenes interaccional y social mediados por el orden institucional dentro del cual los agentes límites de acción (Heller y Martin Jones, 2001):

(i) En la práctica interaccional se construyen, distribuyen, negocian y legitiman formas de categorizar y representarnos a “nosotros” y a los “otros”, a los “recién llegados”, a los que aún no conocemos, de intercambiar información y posicionarnos frente a los demás con el fin de lograr ciertos fines comunicativos. Los participantes actúan de manera cooperativa y se alinean unos con otros, dentro de determinados marcos de participación (Goffman, 1974; Goodwin, 1992). Atender a la interacción, nos permite acercarnos a las formas de actuar socialmente, a lo que se establece como *legítimo* dentro del intercambio comunicativo, así como las posibles consecuencias, a más largo

plazo, de las representaciones que emergen en ella. (Heller, 2001a; Heller y Martin Jones, 2001; Martin Rojo, en prensa).

(ii) La práctica institucional educativa, al observar las políticas educativas, estipuladas por la Comunidad de Madrid. Principalmente interesan las propuestas para atender a la diversidad, así como los programas que las materializan. Las formas en las que se interpretan por los agentes encargados de aplicarlas, así como las adaptaciones del sistema educativo a la nueva situación (ajuste de contenidos curriculares, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de comunicar, enseñar, evaluar). Igualmente, se requiere involucrar las creencias que circulan sobre la integración en las aulas, las expectativas hacia el nuevo alumnado, los recursos con que se cuenta para llevar a cabo la integración del nuevo alumnado, etc. y

(iii) el social, a través de los discursos públicos sobre la presencia de la inmigración en la escuela así como las ideologías que los sostienen. Algunos de los discursos dominantes se han asentado y reproduciendo ideologías de tipo segregacionista y marginador de acuerdo con los cuales, el nuevo alumnado es el que debe hacer el esfuerzo por adaptarse y acomodarse a las práctica escolar local (Martín Rojo, et al., 2003). Otros, por el contrario reclaman respeto a la heterogeneidad, alertando de posibles consecuencias al no adaptar políticas interculturales en la escuela. Interesan especialmente los discursos referidos al alumnado de origen latinoamericano, algunos de los cuales homogeneizan y criminalizan formas de vestir y gustos musicales asociando los grupos juveniles con pandillas delincuentes, generando prevención hacia los jóvenes que hacen parte de este colectivo (Patiño Santos y Martín Rojo, 2007).

La historia del *Evangelista* será narrada en cuatro grandes partes, cada una de las cuáles desarrollará una de las cuestiones planteadas anteriormente. La primera parte, conformada por los capítulos 1, 2 y 3, presenta las características de la fama que arrastra el instituto y resume la situación de degradación actual. Así la historia comienza por el final para llevar al lector a ir descubriendo las

causas por las cuales este centro ha llegado a convertirse contradictoriamente, en un lugar periférico dentro del centro de Madrid. Igualmente esta parte sitúa el estudio del *Evangelista* dentro del contexto del proyecto AsoPracipeia citado anteriormente y presenta los principios teóricos de base que sustentan el análisis de los datos diversos que la componen.

La segunda parte, dividida en los capítulos 4, 5 y 6, se centra en el estudio de los datos interaccionales de dos clases en las que a pesar de las diferencias en la gestión de la participación, el alumnado igualmente “fracasaba”, la de Ciencias Sociales y la de Lengua. La observación de los enfrentamientos dentro y fuera de las aulas llevó a identificar en la confrontación una especie de lucha por lo que contaba como autoridad y conocimiento legítimo para cada grupo de participantes. Lo que unos entendían como “correcto”, “adecuado”, “bueno”, podía ser para los otros “incorrecto”, “equivocado”, “malo” y hasta “inexplicable”. Se enfrentaban así una serie de categorizaciones sobre los demás y sus comportamientos que obstaculizaban el acercamiento al otro. Todo ello traía consecuencias para la práctica escolar, que al final se veía resentida por una serie de elementos aparentemente extraescolares.

La tercera parte, compuesta por los capítulos 7 y 8, estudia las formas de categorización de los docentes sobre el alumnado de origen extranjero. Las maneras en las que los programas de Atención a la Diversidad, así como los docentes representan al nuevo alumnado y las expectativas hacia ellos. Estas formas de categorización responden a las ideologías dominantes que se tienen sobre la multiculturalidad y su tratamiento, las cuales tienen consecuencias dentro del orden interaccional del aula.

La última parte, capítulos 9 y 10, cierra la historia observando las trayectorias de los alumnos que asisten a este instituto y llegan a 4º de ESO, el último curso escolar de la enseñanza obligatoria. Las narrativas de la confrontación y apartados de entrevistas permitirán conocer, a través de las voces del alumnado, sus perspectiva sobre los enfrentamientos en el centro, lo

que perciben de los comportamientos de sus docentes, sus formas de participación en el centro y sus ideas frente al futuro (razones para acabar su escolarización o abandonar la escuela, por ejemplo). Esta parte centra su atención en indicios sobre el capital social que el IES *Evangelista* ofrece a su alumnado, observando cómo los grupos de iguales establecen un *ethos* moral como grupo, que da sentido a sus formas de actuar y a la elaboración de su experiencia personal (Capps y Ochs, 2001).

### **¿Por qué es importante mostrar el caso del *Evangelista*?**

La situación del *Evangelista* es un ejemplo del fracaso de las políticas educativas sobre el tratamiento de la diversidad en la escuela frente al reto de la multiculturalidad dentro de un Estado que se identifica a sí mismo como homogéneo y que observa en la inmigración una amenaza contra el orden social de la cual hay que defenderse. Se inserta, así, dentro del marco discursivo de la prevención (Bañón, 2002) desde el cual el hecho migratorio debe ser controlado dadas las dimensiones, y la falta de control y el caos que evoca.

En consecuencia, parece ser que la concentración de alumnado inmigrante se presenta una “solución” inmediata para mantener “segura” al resto de la población. Los discursos alrededor de la multiculturalidad en las aulas enfatizan que en los centros con presencia de alumnado de origen extranjero se caracterizan por el bajo rendimiento escolar, mayor número de abandono y problemas disciplinarios (Aja, 2000). Sin embargo, ello va en detrimento del nuevo alumnado y su proceso de integración en la nueva sociedad, pues se etiqueta y clasifica reservando un tipo de educación para ellos (Carrasco, 2004).



## **PARTE I. CUANDO EL PROBLEMA NO ES LA LENGUA**

El propósito fundamental de esta primera parte es la de situar el IES *Evangelista*, objeto de estudio de esta tesis, dentro del contexto de la investigación llevada a cabo entre 2003 y 2007 en Aulas Multiculturales de la Comunidad de Madrid. Se presentarán las problemáticas así como los principios desde los cuales se abordará el estudio del conjunto complejo de los datos recogidos a lo largo de varios años de observación etnográfica.

### **Capítulos que conforman esta parte**

El capítulo 1 presenta, a manera de resumen, las principales características del centro identificadas a partir de entrevistas con docentes y alumnado, en varias etapas de la investigación. Este capítulo corresponde al final de la historia de fracaso escolar, (= la “fama”, según sus participantes), que vive este centro, a partir de la cual, a lo largo de esta tesis, se irán descubriendo las causas por las cuales este centro se ha llegado a convertir en un instituto contradictoriamente localizado en el centro de Madrid, pero periférico en cuanto a sus situación de desmejoramiento, producto de ideologías segregacionistas y marginadoras que

atraviesan sus prácticas. El hecho de que la mayoría del alumnado comparta la lengua de instrucción, aspecto que el cuerpo docente y Administración consideran relevante para participar dentro del sistema educativo de la Comunidad de Madrid, lleva a indagar por los factores que están obstaculizando la integración de los nuevos ciudadanos.

El capítulo 2 presenta la investigación central, de la cual hace parte esta tesis: “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula” (BFF 2003-04830), (2003-2007). Las características de los cuatro centros, foco de atención de distintos etnógrafos, se presentan de manera comparativa. La composición del alumnado, la situación laboral de los docentes, así como la aplicación de los distintos programas de atención a la diversidad en cada instituto, nos han permitido cubrir diferentes realidades que van de una menor a una mayor concentración de alumnado de origen inmigrante. Las consecuencias de tales características revierten en una serie de procesos de clasificación del alumnado sostenidas por ideologías segregadoras y marginalizadoras que revierten en las prácticas de las aulas.

El capítulo 3 presenta de manera general los principios teóricos desde donde se abordará el análisis de los datos diversos que conforman el corpus de esta tesis.

## 1. El *Evangelista*, entre la mala fama y la realidad

### 1.1 El *Evangelista*

En pleno centro de Madrid, rodeado por edificios pequeños que esconden de la vista de los peatones que transitan habitualmente el sector, se encuentra el IES *Evangelista*, un centro escolar “diferente”, “peculiar”, de acuerdo con la valoración de los docentes que allí trabajan. Aunque en este centro suceden situaciones similares a las que se viven en otros institutos con menor índice de presencia multicultural, la realidad extrema del *Evangelista* puede servir para prevenir las consecuencias que conlleva la concentración artificial de alumnado de origen inmigrante.

Y es que, según testimonios y hechos que se describirán a lo largo de esta tesis, al *Evangelista* no quieren asistir los alumnos de origen local, ni los profesores, quienes antiguamente demandaban plazas en el centro de la ciudad, especialmente cuando estaban próximos a su jubilación. Tampoco el alumnado inscrito, a pesar de que la educación es de carácter obligatorio hasta la edad de 16 años. Chicos y chicas se las arreglan para faltar a clase, llegar tarde o simplemente abandonar la escuela por diferentes motivos.

Caminando desde la estación del metro, una vez nos vamos acercando al gran edificio, lo vamos descubriendo por los gritos y la algarabía de los alumnos y alumnas que juegan en el patio de recreo<sup>7</sup> o por los que se sientan en las escaleras de la entrada esperando a que les dejen entrar. Ya en frente, una construcción de ladrillo con ventanas enmalladas de rejas delgadas y una gran puerta pintada con “graffiti” incomprensibles para quienes no participamos de esta comunidad, nos indican la entrada principal. El paso de una doble puerta

---

<sup>7</sup> De acuerdo con el testimonio de vecinos del lugar y de algunos representantes de sindicatos allegados al centro, había la percepción de que el alumnado estaba constantemente en el patio de recreo debido a la ausencia de sus docentes. Según los entrevistados, los docentes solían estar de baja por depresión (notas del diario de campo)

de cristal nos acerca a la conserjería y a las oficinas principales del jefe de estudios, el director y la secretaría.

La ubicación privilegiada de este instituto, ubicado en medio de algunas de las calles más transitadas y comerciales de Madrid permite el acceso rápido desde cualquier lugar de la ciudad pues cuenta con varias líneas de metro y autobuses. El edificio rodeado de casas antiguas, que en otros tiempos fueron construidas para grandes familias, son ahora copisterías, locutorios y tiendas de “todo a 1 euro”, atendidas por algunos nuevos residentes del barrio: personas originarias de otros lugares como China, Ecuador y República Dominicana que, según uno de los docentes del centro con mayor antigüedad, “comenzaron a llegar hacia 1997”.

Las calles más cercanas funcionan como grandes vitrinas de almacenes de ropa moderna, accesorios juveniles y artículos de decoración que por la noche reciben a miles de personas (en su mayoría jóvenes) en bares de diseño, restaurantes de moda y locales de música alternativa que se combinan con pequeños restaurantes de comida típica de distintos países (latinoamericanos, africanos y orientales).

Nuestro primer acercamiento al *Evangelista* se llevó a cabo en la primavera del 2004, como de la investigación “*Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula (2003-2006)*”, al inicio del segundo trimestre académico 2003/04. En ese momento, trabajaba para el Ayuntamiento de Madrid como responsable de gestión de un convenio<sup>8</sup> entre la UAM y el Ayuntamiento para elaborar materiales y actividades de tipo intercultural, así que una de las técnicas de educación me presentó al Director del centro.

---

<sup>8</sup> Convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de Madrid y la Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid, para el desarrollo de actuaciones que favorezcan la integración de la población inmigrante en el ámbito educativo de Lavapiés (Distritos de Centro y Arganzuela).

Desde el primer momento, hubo la advertencia de que el instituto no era “muy amigo de las visitas” y menos de investigadores que fuesen a observar la vida del centro pues los docentes estaban cansados de ser foco de atención de algunas universidades y de los medios de comunicación. Sin embargo, con el tiempo, logré adentrarme en las clases que quería visitar y ganar espacios, así como la confianza de los docentes. Todo ello me permitió regresar en varias oportunidades entre 2004 y 2007.

Una vez dentro del instituto, sorprendía, a simple vista, la presencia de jóvenes de origen extranjero, en su mayoría latinoamericanos, a los cuales se podía identificar por sus distintas modalidades de habla. En los amplios pasillos, también había niños y niñas de China, formando grupo en alguno de los rincones, y chicos y chicas de países del Este cuyo origen, nos era más difícil de reconocer. A pesar de las diferencias, la mayoría vestía con una estética que combinaba muchos estilos: los chicos solían llevar pañuelos en la cabeza, gorras puestas al revés, *piercings* en la cara, vaqueros descaderados y camisetas deportivas visiblemente dos tallas más grandes de lo que correspondería a sus cuerpos. Las chicas llevaban generalmente camisetas ceñidas, el pelo pintado y vaqueros ajustados.

A lo largo de las primeras visitas, fui descubriendo que al igual que el barrio, el instituto había ido cambiando y configurándose en un espacio multicultural, sólo que en un número mucho mayor al de cualquier otro IES de la zona, e incluso superando las estadísticas de presencia de personas de origen extranjero en el vecindario<sup>9</sup>. En menos de diez años se fue convirtiendo en un centro “periférico” y marginado dentro de su entorno, al que extrañamente no llegaba alumnado de los centros de primaria que había en la zona.

---

<sup>9</sup> Según datos del Anuario de Julio 2006 del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, el número de personas de origen extranjero empadronados en este barrio de Madrid ascendía a un 27,97%. Esto demuestra que el barrio sigue habitado por personas autóctonas pero que al parecer no envían a sus hijos a este centro escolar.

Fuera de las aulas, sorprendía igualmente observar formas de interacción entre docentes y alumnado o entre personal del centro (conserjes, personal de limpieza, etc.) y alumnado que se podían interpretar, a primera vista, como conflictivas. Era necesario observar más cuidadosamente e intentar comprender si esas formas de comportamiento eran habituales y si se presentaban en otros espacios del centro o al interior de las clases. Si resultaban verdaderamente conflictivas, cuáles serían las implicaciones para la dinámica escolar de este centro educativo y las consecuencias para cada uno de sus participantes.

De este modo, las preguntas iniciales por la gestión de la diversidad en aulas multiculturales de Madrid se fueron centrando en observar cómo se convivía en un centro en donde había una concentración de alumnado, especialmente, de origen latinoamericano. Un centro en el que además pensé desde en primer momento que podría cumplir un papel más activo que el de mera observadora, debido a mi origen colombiano.

Las primeras informaciones sobre el centro fueron dadas por el propio Director. Él facilitó el acceso a los documentos legales, dentro de los cuales se incluían el Proyecto del Centro, el manual de convivencia, planos y datos sobre el rendimiento escolar del alumnado. Más adelante vendrían las primeras interacciones con los docentes de Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua del grado 2ºB, grupo que observé en varias oportunidades en 2003/04.

### **Algunos retos personales de partida**

Desde el comienzo, como investigadora de origen colombiano, escolarizada en un sistema educativo latinoamericano, supuso la necesidad de comprender la práctica que tenía ante mí. Antes de comenzar el trabajo de investigación en aulas multiculturales de Madrid, pensaba que iba a encontrar formas de hacer que se acercaran al modelo de educación que recuerdo de América Latina (1992). Esto es, por un lado, alumnos con ideas sobre el respeto al profesor que

implican obediencia y cumplimiento de lo que se les asigna: puntualidad, deberes, orden y acatamiento de la autoridad, entre otros. Por otro lado, docentes que ejercen su autoridad a través de las calificaciones, de la revisión de cuadernos y la imposición de la disciplina. En fin, una práctica que podría describir como tradicional.

Mi desconcierto se acrecentaba debido a mi desconocimiento del sistema educativo español, me preguntaba si ésta era la forma en la que se enseñaba y se aprendía en las aulas de Madrid, o si, por el contrario, estaba frente a una excepción. De ser así, resultarían aún más preocupantes las consecuencias socio-educativas que tales comportamientos pudiesen traer para los alumnos y alumnas de origen latinoamericano, que como he dicho, eran mayoría en esas clases. A lo largo de la investigación general he podido comparar lo que sucede en otros institutos y darme cuenta de que, aunque hay similitudes y diferencias en el manejo de aspectos disciplinarios y de métodos de enseñanza, en el *Evangelista* hay una serie de factores que presentan una realidad distinta de lo que pasa en otros centros de enseñanza.

Otro de los retos personales que tenía era el de entender el funcionamiento del sistema educativo español en sí. A diferencia de mis compañeros de investigación, me era desconocida la historia del sistema, las cuestiones alrededor del cambio de sistema educativo que todos denominaban “antiguo”, ni la aplicación de la LOGSE y sus implicaciones. Todos y todas hablaban de haber estado escolarizados y escolarizadas en “COU” o haber terminado el “BUP”, con lo que no estaba familiarizada, ni entendía realmente los cambios a los se que hacía referencia.

Igualmente, desconocía el vocabulario y expresiones, la jerga, propia del mundo educativo en general. Ya no sólo se trataba de las cuestiones legales o de organización del sistema, sino además formas que utilizaban los alumnos y alumnas para referirse a algunas de las acciones que realizaban en su vida diaria dentro del IES. Las entrevistas registran continuamente formas

conversacionales reparadoras en las que, como entrevistadora, buscaba la espontaneidad intentando utilizar jerga escolar. La primera opción era decir las expresiones en español de Colombia, especialmente si el alumno o alumna entrevistado/a era de origen latinoamericano, a lo cual seguía una forma reparadora para decirlo en español peninsular debido a que el alumnado conocía el sistema educativo español. Los entrevistados habían sido escolarizados en él. De esta manera, utilizaba léxico como “notas” (=calificaciones), “acudiente”, “boletín de notas”, “llamar lista” (=pasar lista) y una jerga estudiantil en la que se “pasa o se “raja” (=se aprueba o se suspende), “pasar raspando” (=aprobar con la mínima), “capar clase” (= “hacer “pellas” / “campana”), “hacer copialina”/“soplete” (“chuleta”). Todo ello dificultó, al comienzo, la comprensión de algunas situaciones y trajo consecuencias para el análisis. Antes de poder hacer afirmaciones, se hacía necesario un proceso de observación rigurosa y de intercambio con los demás miembros del grupo de investigación.

Finalmente, tuve que enfrentar el desconocimiento de la historia de Madrid capital y de la Comunidad, de su organización política, geográfica, cuestiones que tenían que ver con el desarrollo social-político e industrial de los municipios y los barrios de la ciudad, especialmente de los últimos 25 años. Situaciones que para los demás podrían resultar obvias pero que al comienzo dificultaban mi comprensión.

## **1. 2 Un poco de historia: la transformación del centro**

¿Cómo llegó a ser el *Evangelista* este tipo de centro? El *Evangelista* fue un centro escolar fundado en 1981, dentro de una España en medio de la *Transición* de la dictadura a la democracia. De acuerdo con los docentes entrevistados, el centro de Madrid era el albergue, en ese entonces, de una corriente juvenil que se conoce como “la movida madrileña”. Esta movida entraña leyendas y mitos



urbanos que involucran cuestiones artísticas<sup>10</sup> y “libertades”, asociadas en algunos casos al consumo de drogas hasta ese entonces desconocidas.

“En medio de este ambiente surgió este centro escolar y su situación geográfica promovió desde el comienzo una imagen dentro del barrio como un IES problemático, en donde había trapicheo y consumo de drogas”, tal como afirmaban formadores de docentes que conocen la situación del *Evangelista*. Al parecer, el centro ha ido arrastrando una fama marginadora, “casi de *gueto*”, que le ha mantenido como un marco de referencia negativa con respecto a los demás IES de la zona, centros con buena reputación, alto número de alumnado y prestigio dentro del barrio.

Durante los años 90 comenzó a albergar alumnado de origen extranjero, al principio de origen marroquí pero en los últimos años, llegaba mayoritariamente alumnado latinoamericano. Esta presencia coincidía con el devenir de los índices de colectivos que llegan a la Comunidad de Madrid (principalmente, alumnado procedente de Ecuador, Colombia, República Dominicana). Este hecho, ha llevado a sus directivos y docentes a entender que una parte importante de las transformaciones ha sido el resultado del fenómeno de la inmigración, dejando de lado otros factores que aquejan a gran parte del sistema educativo español, en general. Este era el testimonio del docente de Lengua, un profesor en expectativa de destino que había llegado ese año al centro y que al año siguiente fue trasladado de centro:

#### **(1) Entrevista al profesor de lengua (2003/04) (4a\_E260104E)**

- 1 **Adriana:** ¿qué te sorprendió cuando llegaste a este instituto? / ¿qué te sorprendió
- 2 particularmente con toda la experiencia que has tenido / porque ya has trabajado [en
- 3 otros centros]
- 4 **Profesor:** “lo que más me sorprendió aquí [en el centro educativo] es el porcentaje [de
- 5 inmigrantes] / en otros lugares los inmigrantes eran una minoría y aquí son la mayoría
- 6 aplastante // hay muy pocos españoles (( )) en proporción / yo creo que debe de ser el
- 7 noventa por ciento de extranjeros y diez por ciento españoles, entonces plantea
- 8 muchísimos problemas. La atención a la diversidad es muy difícil→/

---

<sup>10</sup> El Pop de los 80, de corte *new wave* y electrónico, junto con el inicio del cine de Almodovar son referencia a este período de la historia madrileña.

La experiencia laboral en otros centros, lleva al docente a comparar las situaciones utilizando los sustantivos minorías vs. mayoría. “Mayoría” es reforzado a través del adjetivo “aplastante” lo que genera una sensación de gravedad y dramatismo (van Dijk, 2003). La estadística que proporciona a través del marcador modal de creencia (Chafe, 1986), le permite construir un esquema argumentativo desde donde presenta como causa de un alta presencia de inmigrantes en el centro (noventa por ciento de extranjeros frente a diez por ciento de españoles), la dificultad de atender a la diversidad.

Esta construcción discursiva de la diversidad como problema llevaba a preguntarnos por las consecuencias que tal presencia de alumnado de origen extranjero traía para el centro, además de ¿dónde estaba el alumnado de origen local?

### **1.3 La “mala fama”**

Las entrevistas a los docentes permitieron identificar que los “problemas del centro” se asociaban a la presencia mayoritaria del alumnado de origen extranjero. Una serie de asociaciones traerían consecuencias negativas, para todos los participantes de esta comunidad, tal como lo iremos observando a lo largo de los distintos capítulos. La mayor parte del profesorado enumeraba situaciones que categorizaban como problemáticas y/o como necesidades que debían ser atendidas: el comportamiento del nuevo alumnado, el desempeño escolar, la disminución de estudiantes escolarizados y el abandono escolar, entre otros. El capítulo 7 se ocupará en detalle de tales fenómenos de representación, vinculando las incidencias de tales representaciones dentro de las prácticas de aula.

El alumnado, por su parte, entendía que “los problemas” del centro eran el resultado de lo que ellos describían como “la fama del instituto”, la imagen

social del centro dentro del entorno escolar de la Comunidad de Madrid, la cual recogía distintos factores:

## (2) Entrevista a Layla, Claudia y Andrea (2005/06) (9d-E230206E1)

- 1 **Adriana:** ¿y cuál es la fama del Evangelista?
- 2 {risas de las niñas}
- 3 **Layla:** es que aquí / pues hay otras cosas malas / no
- 4 **Adriana:** malas de qué
- 5 **Claudia:** de la gente / que a lo mejor roban mucho / de que →
- 6 **Layla:** tenemos a inmigrantes
- 7 **Claudia:** sí / deee
- 8 **Layla:** y aquí españoles es / es→ pues los españoles no van a venir aquí
- 9 **Adriana:** pero aquí hay españoles
- 10 **Layla:** tres o cuatro
- 11 **Claudia:** sí / pero así españoles que vivan aquí / que vengan es porque vienen de lejos
- 12 // por lo menos Manu viene de Galicia
- 13 **Adriana:** ya
- 14 **Claudia:** y los otros ya es porque están desde primero / o así

En este ejemplo, las alumnas construyen “la fama” del IES como la razón por la que el alumnado de origen español no se escolariza en este centro, o para que parte de quienes han sido alumnos/as, hayan abandonado la escuela. Al preguntar en detalle sobre lo que significaba esa “fama”, Layla recurre a un marcador deíctico de lugar para indicar “aquí hay cosas malas”. Al solicitar mayor información para ahondar en el asunto, Claudia complementa los eventos incorporando los agentes y algunas de sus acciones: “de la gente, que a lo mejor roban mucho”. Al buscar asignar otras características, Layla toma el turno y concluye “tenemos a inmigrantes”, reproduciendo en parte el discurso problemático de la presencia de “inmigrantes” en el centro. Lo relevante de la respuesta de Layla, es que esta alumna, de origen marroquí, defina la situación apartándose del grupo que acababa de describir y que Claudia, de origen colombiano, reconfirme esta afirmación.

Este comportamiento llevaba a la pregunta de ¿por qué alumnas de origen extranjero se autorrepresentan fuera de la categoría “inmigrante”? y ¿qué

implicaciones conllevaría dicha categorización? Estas cuestiones serán abordadas en la última parte de esta tesis, dedicada a las voces del alumnado. En esta breve presentación interesa la cuestión de “los inmigrantes” en el centro como uno de los rasgos de esa “fama”, característica que afectaba mucho más que la escolarización de alumnado local.

La mala fama representaba un estado actual del centro que se había ido constituyendo lo largo del tiempo. Tal como lo explica Erickson (1987), participar en la práctica escolar implica para sus participantes la necesidad de generar relaciones de confianza, legitimidad e interés, construidos de manera simbólica a través de los encuentros interaccionales dentro del espacio escolar. Este proceso implica enfrentar una serie de riesgos desde los cuales se negocia la autoridad y la identidad social de la propia práctica.

Contrario a ello, en el *Evangelista*, había desconfianza hacia el desempeño de unos y otros, la legitimidad de la escuela se construía desde formas autoritarias frente a comportamientos de resistencia que dificultaban la propia labor escolar. Esta situación se traducía en enfrentamientos entre alumnado y docentes, disminución del número de estudiantes (tanto local como de fuera), lo cual se abordará en detalle en la segunda parte de esta tesis.

El propósito de este apartado es el de presentar los factores más importantes que conforman “la fama”, debido a su papel hegemónico (Gramsci, 1971) desde el cual se naturalizan los comportamientos dentro de este espacio institucional. Las características de dicha fama encierran una serie de contradicciones y generan, de manera dialéctica, una lógica de las acciones desde donde el profesorado y el alumnado actúan acorde con lo que unos y otros entienden sobre la manera “adecuada” de participar en este instituto. Todos estos aspectos serán retomados en los distintos capítulos, de manera que se vea su efecto en la práctica socio-educativa de este centro:

### 1.3.1 “Huída” del alumnado de origen español del centro

La primera característica que constituía la mala fama del *Evangelista* era la ausencia de alumnado local, lo cual implicaba la presencia mayoritaria de alumnado de origen extranjero. El *Evangelista* era el tipo de centro sobre cuya posible aparición diferentes autores habían prevenido (Aja, 2000; Terrén, 2001; Martín Rojo, 2003, entre otros); centros educativos de los que los estudiantes locales escapaban, causando con ello un proceso de segregación de los recién llegados y reservando para ellos un lugar al margen de las escuelas a las que asistía el alumnado autóctono. Hacía parte de un grupo de centros escolares definido por los periódicos como “aulas de Babel”, en las que predominaban alumnos y alumnas de origen extranjero<sup>11</sup> y cuyos docentes intentaban “integrar” de la manera en la que consideraban adecuada.

Este aspecto agravaba la situación por cuanto la conformación del alumnado no representaba la realidad del barrio, además de retar a la propia ley de igualdad de condiciones para acceder a la Educación Pública (Aja, 2000). Esta ley demanda repartir al alumnado recién llegado en todos los centros de enseñanza pública y concertada. A pesar de que oficialmente la escolarización en la Comunidad de Madrid se hace por proximidad domiciliaria, o bajo libre elección de centro, sorprende la respuesta del Jefe de Estudios:

#### (3) Entrevista a Jefe de estudios

1 **Adriana:** ¿cómo llega el alumnado al centro?

2 **Jefe de estudios:** nos vienen impuestos, es decir o sea, vienen de escolarización // si

3 los chicos no hacen reserva de plaza desde los colegios públicos (...) / pero hay una

4 tradición grande de irse al *Moliere* (...) y a muchos privados // nuestro gran problema

5 son los centros privados / claro porque son privados pero están subvencionados

El docente explica la llegada del alumnado desde “escolarización”, es decir desde la Comisión de Escolarización del Ayuntamiento de Madrid, encargada de asignar centros a alumnado que por diversos motivos (cambio de

---

<sup>11</sup> El País. 17/04/05 “Aulas de Babel”.

domicilio, falta de plazas en el centro cercano al domicilio, etc.) demande plaza en algún centro de la municipalidad. Este testimonio construido desde la queja de la imposición muestra que desde el propio ayuntamiento se envía alumnado de origen latinoamericano a este centro.

Este hecho fue confirmado por el alumnado en distintas entrevistas, tal como lo ilustra en el siguiente ejemplo, continuación de la entrevista a Claudia, Layla y Andrea, alumnas de 3º de ESO, durante el curso 2005/07. Claudia y Layla eran las líderes del la “indisciplina” en el curso tercero y continuamente dentro de la entrevista mostraban su deseo de marcharse del *Evangelista*:

#### (4) Entrevista a Layla, Claudia y Andrea (2005/06) (9d-E230206E1)

- 1 **Adriana:** cómo habéis llegado a este instituto?
- 2 **Claudia:** porque yo vivía por aquí / a una calle de aquí
- 3 **Adriana:** ya / pero te has mudado ahora, no?
- 4 **Claudia:** sí //
- 5 **Adriana:** y Layla / tú / ¿por qué llegaste a este instituto?
- 6 **Claudia:** porque yo, yo estaba de (vacaciones en Marruecos)<sup>o</sup> y llegué tarde//
- 7 **Adriana:** ¿tú estabas en qué?
- 8 **Layla:** en Marruecos en vacaciones / en verano // llegué tarde / llegué el mes de
- 9 octubre finales, así / y llegué y como no había plazas en otro / pues / pues me dieron el
- 10 *Evangelista* y ahí ya no me cambié//
- 11 **Adriana:** ya no te cambiaste / ¿y tú?
- 12 **Andrea:** porque llegué tarde//
- 13 **Adriana:** llegaste tarde y te / y te mandaron aquí //
- 14 **Andrea:** sí / la Consejería me mandó aquí (...)
- 15 **Layla:** aunque /aunque en esto te dice qué colegios están cerca de tu casa / pues →
- 16 **Claudia:** entonces tú pones el primero quieras / lo pones {o sea el que prefiera uno}
- 17 **Layla:** {es que no había plazas!} / es que no había plazas / ya ya me dieron plazas ee
- 18 → / igual el año pasado me iba a cambiar y como no había plazas pues me llaamaron
- 19 ya a mediados de / a mediados de de trimestre y no //

En este fragmento, se narran situaciones diferentes (proximidad domiciliaria, escolarización retrasada, incorporación al sistema educativo fuera del plazo regular “tarde”) con el mismo desenlace, la llegada al IES *Evangelista*. Es importante observar que antes que una elección voluntaria de centro, hay un proceso de acomodación, pues una vez el alumnado está escolarizado siente que es más difícil cambiar de instituto. En muchas entrevistas los jóvenes

hablan de “pereza de cambiar”, de “volver a empezar”, “conocer a otra gente”, por lo cual prefieren quedarse. También es importante notar cómo al final de la interacción, Layla y Claudia revelan a través de la recreación de la voz, la respuesta de los trabajadores escolarización al enviarlas a ese instituto. La voz directa y el tono de imitación actúan como índices contextualizadores, que permiten interpretar la desconfianza de las alumnas en los mecanismos de escolarización (“es que no había plazas”) y su negativa a darles plaza en centros escolares más cercanos a sus domicilios.

Así, la composición del alumnado del IES Evangelista para el periodo escolar 2003/4, se registraba en la siguiente tabla provisional<sup>12</sup>:

<b>País de origen</b>	<b>Número</b>
Argentina	2
Bolivia	1
Brasil	1
Bulgaria	1
Chile	1
China	15
Colombia	8
Cuba	1
Ecuador	53
España	26
Filipinas	4
Guatemala	1
Honduras	1
Marruecos	9
Perú	2
R. Dominicana	15
Rumania	7
Venezuela	1
<b>Total</b>	<b>149</b> (123 o.e, el 82,5%)

Tabla 1. Procedencia alumnado de origen extranjero. Curso 2003/04

<sup>12</sup> El movimiento constante en la llegada de alumnado y el abandono escolar de este centro, dificultaba establecer el número de estudiantes.

Esta presencia conllevaba una serie de implicaciones que por ahora sólo serán nombradas puesto que se desarrollarán en detalle en el capítulo 7.

En primer lugar, se observa que el alumnado mayoritario del centro era hispanoparlante. De acuerdo con el discurso institucional de docentes (Martín Rojo, 2003), se entendía que el alumnado conocía la lengua de instrucción y por ello, podrían acceder a lo que enseñaba la escuela. Sin embargo, las variedades de habla del alumnado, diferentes a la peninsular, no se valoraban dentro del aula, tal como lo veremos y en vez de favorecer el desempeño escolar, “lo entorpecía”, según las opiniones de algunos de los profesores.

El alumnado de origen latinoamericano era categorizado principalmente como “deficitario” pues ya no sólo era la diferencia en las modalidades de habla sino además de contenidos curriculares y de formas de comportamiento que los docentes calificaban como “indisciplina”. Ello será tratado en el capítulo 7. La consecuencia inmediata era que los profesores entendían que, a pesar de no tener el “problema” de la lengua, el centro debía contar con todas las “ayudas” de las que dispone la Administración debido a la presencia mayoritaria de alumnado inmigrante:

#### **(5) Entrevista a Director del centro 2003/04 (5E280104)**

1. **Adriana:** y para atender a la diversidad / entonces tenéis→
- 2 **Director:** tenemos Compensatoria / Diversificación / profesores de apoyo para todo
- 3 tipo / ee / un trabajador social / dos profesores de Aula de enlace / he dicho ya // una
- 4 profesora de pedagogía terapéutica / son siete maestros pa’ todas esas ayudas / pa’ todas
- 5 esas continencias nuevas hay siete profesores/ maestros / COMPENSATORIA/ repito /
- 6 Compensatoria dos de Aula de enlace / ee / tres maestros para el primer ciclo // e un
- 7 profesor de pedagogía terapéutica// ee / otra persona / que generalmente también es
- 8 maestra / de – trabajadora social//”

El docente enumera los recursos con los que cuenta el centro a pesar del número reducido de alumnos, 149 en toda la secundaria. La presencia multicultural es categorizada con el sustantivo “continencia”, señalando lo anormal de la situación.



La **Educación Compensatoria** parte de la teoría del déficit y por ello busca “compensar” al alumnado, que por diversos motivos presenten carencias tales como un desfase curricular significativo, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo. Estos programas “tratan así de garantizar el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo del alumnado que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos, socialmente desfavorecidos, presenta un desfase escolar significativo así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo y de escolarización irregular, entre otros” (Orden de 22 de julio de 1999, BOE nº 179, miércoles 28 de julio de 1999, citado en Martín Rojo et al, 2003: 248).

El **Aula de Enlace**, implementada en 2004/05, se orienta inicialmente a la enseñanza de la lengua de instrucción para aquellos estudiantes recién llegados “con desconocimiento de la lengua española” y para quienes presenten “graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen”. Durante esta primera etapa de aplicación, se ha centrado en el primer objetivo, enseñar la lengua de la escuela. De acuerdo con su regulación, el nuevo alumnado asiste a esta aula, en alguno de los centros que la oferte, durante un período de un año y para irse incorporando paulatinamente a las aulas de referencia asiste a las asignaturas de relación social dentro del mismo centro (educación física, educación artística, entre otras.). Al año siguiente los estudiantes deben incorporarse definitivamente a la educación regular, dentro del centro escolar más próximo a su domicilio<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Nuestras investigaciones y el estudio en profundidad realizado por Pérez Milans han mostrado que una de las consecuencias, por lo demás contradictorias, de la aplicación de este programa han sido las dificultades para buena parte del alumnado que ya acostumbrado a un centro al que ha asistido durante su primer año de llegada a la sociedad de acogida deba escolarizarse dentro de otro centro escolar (Martín Rojo, 2003, Pérez Milans, 2006).

La **Diversificación Curricular**<sup>14</sup> hace referencia a una medida de atención a la diversidad “extrema dentro de un currículum abierto y flexible”, orientada a un alumnado mayor de o próximo a cumplir los 16 años de edad, que no haya superado en años anteriores los objetivos del ciclo, o como sugerencia de los docentes y el equipo de Orientación del centro. En ellos, el alumno o alumna debe cursar 12 horas de las áreas específicas (organizadas en dos ámbitos, el lingüístico-social que tiene como referencia el Área de Lengua Castellana y Literatura, el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el ámbito científico-tecnológico, que tiene como referencia las áreas de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología), tres o cuatro áreas específicas del segundo ciclo de currículum común según “las necesidades del alumno” y materias optativas hasta completar 30 horas lectivas semanales. Normalmente el tiempo de cursarlas puede ser de uno o dos años pero se sugieren dos (por edad y expectativas).

En el capítulo 8 se explicará en detalle la aplicación de estos programas dentro del *Evangelista* y las repercusiones de ellos dentro del fracaso escolar que venimos tratando.

### **1.3.2 Disminución del número de alumnado**

El segundo aspecto que conformaba la mala fama del *Evangelista*, al parecer consecuencia del primero, era el bajo número de estudiantes matriculados. Así, se registraba un total de 149 en 2003/04, dentro de un edificio que podría albergar al menos 600 alumnos (según cálculos del Director del centro). De acuerdo con la estadística parcial del año 2003/04, estos 149 alumnos se repartían en 8 aulas de la siguiente manera:

---

<sup>14</sup>Estos programas se establecen en el Art. 23 de la Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y posteriormente se regulan en la Resolución de 28 de mayo de 1.993 durante el periodo de implantación anticipada de la ESO. Su regulación actual aparece en la Resolución de 12 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo)

Nivel	1º de ESO	2º de ESO	3º de ESO	4º de ESO	TOTAL
Aulas	1	2	3	2	8
Número de alumnado	7	50	49	43	149

Tabla 2. Distribución alumnado IES *Evangelista* (2003/04)

Al considerar que la ratio en las aulas de Madrid es de 30 alumnos por clase, la tabla permite observar que en cada aula había disponibilidad de plazas para, por ejemplo en el caso de 1º de ESO, hasta 23 estudiantes más.

Asimismo, permite observar la tendencia que notaban profesores y alumnos: el alumnado que se iba no era reemplazado, los alumnos y alumnas que llegaban a 4º de la ESO dejaban el instituto, ya fuese para ir al bachillerato, en otro IES que lo ofertara, a los Programas de Garantía Social o incluso directamente a la vida laboral pero no llegaba nuevo alumnado a 1º de ESO que cubriera las plazas disponibles.

Dos años después, en el curso escolar 2005/06 el número de aulas ocupadas se había reducido de 8 en 2003/04 a 6 y para febrero de 2007, a una semana de cerrarse la inscripción para 1º de la ESO, sólo habían 80 alumnos y alumnas matriculados en toda la secundaria.

La disminución considerable del número de alumnado traía consecuencias para todos los participantes, el alumnado observaba cómo sus compañeros abandonaban la escuela (cfr. entrevistas Cap. 9), mientras el número de docentes disminuía y debía redistribuirse la carga académica de diferentes asignaturas<sup>15</sup> (cfr. Cap. 7). Tal como lo describía el Jefe de Estudios en 2005/06 “un centro tan grande, no puede sostenerse con tan poca gente”.

---

<sup>15</sup> Así por ejemplo en 2003/04, el tutor de 2ºB, licenciado en Matemáticas, daba las clases correspondientes a su asignatura y a la de Ciencias Naturales. En 2005/06 la docente de Lengua Española daba también Sociales en algunos cursos.

En cuanto a la organización estructural del centro, la situación llevó a la desaparición del bachillerato, relegando al centro a ofertar sólo la secundaria:

**(6) Entrevista a Director del centro 2003/04 (5E280104)**

1 **Adriana:** o sea que ya no hay bachillerato  
2 **Director:** en esta casa, debido a que la mayor parte de los alumnos son inmigrantes y ya  
3 no llegan a bachiller hemos perdido bachiller // (( )) no hay bachillerato porque no hay  
4 alumnado, no hay alumnos. (...) / noo es rentable / no es rentable // en bachillerato  
5 tienes que poner dos bachilleratos por lo menos / uno primero en letras y otro en  
6 ciencias o humanidades y ciencias de la salud pero como no salen más que quince /  
7 alumnos para los dos no da // hay más profesores que alumnos / entonces / hay dos  
8 otros institutos que están cercanos / tienen poco alumnado también y se van / se van  
9 todos al mismo sitio //

A través de un argumento causa-efecto, el entrevistado explica de manera reiterativa la desaparición del bachillerato debido a la presencia de alumnado inmigrante. Culpabiliza y responsabiliza al colectivo (van Dijk, 2003) inmigrante de una situación que actualmente preocupa al sistema educativo español, el abandono escolar por parte de todo el alumnado, independientemente de su lugar de procedencia. Esto se puede constatar en distintos medios y sobre educación de los últimos años<sup>16</sup>.

De acuerdo con el Director, la disminución de alumnado conllevó además otros cambios estructurales, como por ejemplo en el horario de clases. En 2003/04 la jornada escolar se iniciaba a las 9:00 de la mañana y terminaba a las 3:00 de la tarde y aunque legalmente deberían haber dos recreos, uno largo de 20 minutos y otro breve de 10, las circunstancias, según él, habían llevado a que la jornada se hubiese recortado una hora– “anteriormente se acababa a las 4:00 porque había hora de recuperación” –, y ahora sólo “quedara” un recreo largo de 11:30 a 12:00 del día. Otras transformaciones organizacionales visibles en

---

<sup>16</sup> El índice de fracaso escolar en Secundaria en España asciende al 29%, 10 décimas superior a la media europea (El País, 22/11/03); El fracaso escolar en España alcanza máximos históricos (Expansión.com, 12/07/07); La tasa de fracaso escolar en España se sitúa en el 30%. En nuestro país, casi tres de cada diez alumnos repiten curso (Cadenaser.com, 12/09/06)

2005/06 serían la desaparición de la cafetería y de los laboratorios de física y química y la reducción de profesorado, entre otros.

### **¿Por qué se iban los alumnos y alumnas del *Evangelista*?**

Las razones que daban los participantes para el abandono escolar eran variadas e incluso encontradas. Parte del alumnado entrevistado, entendía que sus compañeros “no quieren estudiar”, o que preferían ir a institutos más prestigiosos, incluso concertados en donde les exigieran más disciplina. Otros pensaban que quienes se habían ido preferían trabajar. Dentro de todo el conjunto de entrevistas veía que ninguno tenía claro el porqué se iban sus compañeros y compañeras.

El índice de abandono escolar en el *Evangelista* era para algunos alumnos y alumnas entrevistados un motivo para estar desmotivados, pues además de no tener la oportunidad de tener más compañeros, este hecho había afectado cuestiones estructurales que a mi manera de ver habían ido desmejorando las condiciones de atención al alumnado. Así por ejemplo, como se ha explicado anteriormente la cafetería había desaparecido en el curso escolar 2005/06, los alumnos eran entonces concentrados en un espacio pequeño durante los minutos del descanso, para el “control de la disciplina”.

Los estudiantes no encontraban espacios abiertos para socializar, todos y todas se conocían entre sí y eso generaba en algunos una sensación de encierro, tal como lo comentan en algunas entrevistas:

#### **(7) Entrevista a Layla, Claudia y Andrea (2005/06) (9d-E230206E1)**

1 **Layla:** porque cuando nosotros estábamos en primero había más gente y ahora se está

2 yendo más gente y la que hay→ (cara de desaprobación)

3 **Adriana:** la que hay, no te gusta tanto (risas) / tienes una cara de que no te gusta tanto

4 // ¿qué no te gusta?

5 **Layla:** es que aquí todos se conocen ya, los profesores se conocen ya / todos los

6 alumnos // hombre / si faltas una vez saben quién falta / es que en otro colegio pues  
7 hay mil gente

Layla construye una queja al comparar el pasado (“cuando estábamos en primero”) con un presente en el que nota la transformación del centro: el abandono del instituto. La construcción “la que hay→” compuesta por el pronombre de objeto directo “la”, una entonación de suspenso, mediante la cual omite una calificación de la situación, y su cara de desaprobación son tres indicadores contextuales de su descalificación de la situación. Al pedirle extender su respuesta, la contraposición del *aquí* (*Evangelista*) frente al *otro* colegio atribuye características a uno y otro (“todos se conocen” frente a “hay mil gente”) que permiten inferir su deseo de pasar desapercibida dentro del espacio escolar. Situación que difícilmente puede conseguir en el *Evangelista*.

Los testimonios del alumnado serán estudiados en detalle en la última parte de esta tesis, dedicada a los indicios de capital social que el IES *Evangelista* ofrecía a su alumnado.

Finalmente, la explicación de los directivos entrevistados seguía siendo la no rentabilidad, según uno de los jefes de estudios, “ellos (los chicos y chicas) pueden traer su propio bocadillo”.

### **1.3.3 Opiniones del profesorado sobre sus alumnos**

El tercer componente de la mala fama involucraba las opiniones de los docentes del Centro sobre su alumnado. Aunque este aspecto será tratado en el capítulo 7, es importante anotar que los profesores y profesoras, entrevistados en distintos períodos académicos, coincidían en caracterizar al alumnado en general como desmotivado, desinteresado, indisciplinado y en algunos casos, violento. Estas características se atribuían como consecuencia de la Ley de Educación Española y a las últimas reformas educativas que habían promovido, de acuerdo con ellos, una “baja en la calidad académica debido a la falta de

autoridad y a la promoción automática de un grado a otro". Observaban que el alumnado, en general, no hace mucho esfuerzo por querer aprender ni por ser promovido al siguiente año académico pues de antemano sabía que puede recuperar las asignaturas pendientes. Igualmente, se tenía la idea de que los alumnos de origen extranjero, especialmente los de origen latinoamericano, sólo querían recibir el título de Graduado en Enseñanza Secundaria sin la ilusión de continuar una formación académica más completa en el bachillerato.

Al igual que en los demás aspectos constituyentes de la mala fama, identificamos voces encontradas al hablar de los problemas disciplinarios en el centro. Sin embargo, aunque algunos de los entrevistados afirmaban que no había muchos problemas, el trabajo de campo, permitió registrar que el gran tamaño y la distribución del Centro favorecían "la indisciplina". Constantemente veía al Jefe de Estudios junto con algún otro docente o la conserje buscando alumnos escondidos en alguna de las plantas del edificio. Algunos solían entrar al Instituto pero no asistían a clase, otros, se acercaban a la hora de la entrada pero no asistían al aula. Es lo que los propios alumnos llamaban "hacer pelás" y si les pillaban, era causa de amonestación e incluso de expulsión por varios días. La conserjería debía atender a las distintas personas que iban y venían constantemente con lo cual el control de entradas o salidas del centro era difícil.

Otro grupo de profesores, por el contrario, reconocía, aunque no directamente, que los problemas de disciplina eran tan graves que, incluso, parecía ser que había enfrentamientos entre los propios estudiantes fuesen del mismo curso o de otros grados. Así, en el siguiente testimonio, se observa la contradicción al querer mitigar algunos de los conflictos en el Centro.

#### **(8) Entrevista a Director del centro 2003/04 (5E280104)**

1 **Adriana:** de qué manera trabajan ellos [Departamento de orientación] / en conjunto/

2 individualmente

3 **Director:** sí todos pertenecen / o forman parte del departamento o seminario de

4 orientación y allí se coordinan // todas las novedades/ todas las instrucciones / todo lo lo  
 5 nuevo / lo que se puede poner en práctica// ya viene orientado por la unidad de  
 6 programas / eh?/ que desde la orientación / sí / sí / desde la profesora de orientación  
 7 dirige ese departamento / tienen sus reuniones semanales y tienen sus proyectos // eh? /  
 8 para atender las necesidades y además cada centro tiene sus peculiaridades como este/  
 → 9 este es muy peculiar / este es muy peculiar // ee tiene un- / NO ES que sea muy  
 10 conflictivo pero es muy peculiar yyy depende de años pero hay años que nos dan  
 11 muchísimos problemas // este año/ de momento no tenemos demasiados/ o sea /  
 12 normales / vamos/ los soportamos bien // ¿sabes?/ hasta ahora // ya pero unos días se  
 13 ha montado un follón en la puerta de la calle a las tres de la tarde!  
 14 **Adriana:** qué / ¿se pelean entre ellos?  
 15 **Director:** se pelean / que vienen de fuera/ que se quieren vengar / que// y por más  
 16 que lo quieras evitar y aunque estés en el medio algunas veces / ¿eh? / y  
 17 eso les ha costado a algunos hastaa eee expulsiones / ahora mismo  
 18 acaban de cumplir dos expulsiones porque no no obedecían a dos  
 19 profesores el otro día / ¿no ves que no obedecían/ no hacían caso/ no  
 20 paraban!// no paraban!”

Dentro de esta secuencia el entrevistado está respondiendo por la manera en la que trabaja el Departamento de Orientación. En la L. 9 realiza un cambio temático generado por un reinicio, a través del cual intenta reformular el calificativo de “peculiar” con el que ha definido inicialmente al Centro. La reformulación activa el rasgo negativo “no es que sea muy conflictivo”, cuya presencia de “muy” implica algún grado de conflictividad. Continúa con un intento de mitigar la afirmación, a través de una negación aparente (van Dijk, 2003) marcada por la conjunción “pero” (“no es que sea muy conflictivo pero es muy peculiar). Sin embargo, las creencias del hablante surgen dentro de un discurso contradictorio en el que se describe la situación del instituto a partir de los “problemas” que ocasionan los alumnos (“ellos”) y las maneras en las que los profesores los soportan (“nosotros”). Se organizan así dos grupos enfrentados cuya representación descalifica los comportamientos de quienes no son categorizados como miembros del grupo (“ellos”). La descalificación se construye, en el segundo turno del Director, desde una especie de enumeración cronológica de comportamientos del alumnado de origen inmigrante: “se pelean”, “vienen de fuera”, “se quieren vengar”, se les sanciona, no obedecen. Estos recursos permiten observar un discurso creado desde la percepción de la transgresión, desviación y amenaza de los comportamientos de los “Otros”. Se



inserta así dentro de los discursos discriminatorios que van Dijk (1984, 1987, 1993, 1996, 1998, 2003) ha identificado en investigaciones sobre las formas de representar a las minorías en diferentes contextos y situaciones (Holanda, California, América Latina y España).

Algunas de estas opiniones revertían en el aula con consecuencias no sólo para las interacciones dentro de ella, sino además en la manera de gestionar la participación en el aula y el tipo de demandas que se hacían en las clases. La lógica de la práctica docente que se revelaba en las entrevistas era que “si el alumnado no estaba motivado/ no venía a estudiar sino a trabajar, realmente necesitaban poco”. De lo cual, las consecuencias inmediatas eran percibidas por el alumnado: “en este centro no hacemos nada”, explicaba Claudia, cuando aseguraba en la entrevista su deseo de dejar el instituto al año siguiente. Estos aspectos serán analizados en detalle en la tercera parte, dedicada a los discursos sobre el alumnado de origen extranjero que circulan dentro de los órdenes institucional y social.

### **1.3.4 Situación laboral de los docentes**

El cuarto componente de la fama hacía referencia a la situación laboral de los docentes. La inestabilidad en la plantilla, así como otras circunstancias que se presentarán en el capítulo 7, dificultaban la construcción de un proyecto de centro en el que los docentes invirtieran en su práctica docente con el fin de integrar la multiculturalidad y el multilingüismo dentro de las actividades de aula.

Para el año 2003/04, el IES *Evangelista* contaba en total con 28 docentes de los cuales 13 eran interinos, (entre ellos el de Compensatoria, los de Aula de enlace y el profesor de pedagogía terapéutica). Ello generaba dentro del centro una sensación de inestabilidad y de dificultad para construir un proyecto de pertenencia, de acuerdo con las opiniones de los entrevistados. Cada área

contaba con un docente y en algunos casos un profesor debía cubrir varias asignaturas, así por ejemplo, en el año escolar 2003/04, uno de los profesores de Matemáticas daba además Ciencias de la naturaleza, uno de los docentes de Lengua también daba la optativa taller de lengua en el grado segundo, la orientadora impartía ética y uno de los maestros titulares colaboraba como profesor de Compensatoria.

El promedio de edades del profesorado fijo estaba en torno a los cincuenta años y al momento de las entrevistas había dos de baja, uno por estrés y otro por cuestiones personales. Algunos de ellos llevaban bastantes años en la institución, tal como hemos señalado anteriormente.

De los docentes interinos o transitorios, en espera de plaza, la mayoría eran nuevos ese año y sólo podían estar en el centro durante un período de dos años. Esto dependía, en parte, del Director quien tenía la opción de pedir profesores según las necesidades del Centro. Sin embargo, él sentía que muchos estaban de paso y la estancia en este Instituto no aseguraba la plaza fija debido a que el número reducido de alumnado: “es que ha habido nuevos este año/ ...este instituto tiene plantilla pero no vale para concurso de traslados porque tenemos muy poco alumno / viene un profesor pero ya no le dan plaza/ se amortizan las plazas...” (Director del centro 2003/04 (5E280104))

#### **1.4 Notas para las conclusiones finales**

Hemos visto en este capítulo, de manera esquemática una serie de contradicciones que conforman lo que hemos denominado, siguiendo la definición del alumnado, “la fama” del *Evangelista*, causa y consecuencia de algunas de la mayoría de situaciones, que afectan a las prácticas de este centro:

1. Un centro escolar público en el que prevalece alumnado de origen inmigrante: a pesar de que la ley de escolarización promueve oficialmente la escolarización en un centro cercano al domicilio, el alumnado autóctono va a otros institutos de secundaria de la zona, trayendo como primera consecuencia la concentración de alumnado de origen extranjero. Ello promovido, a su vez, por la Conserjería de escolarización desde donde se envía exclusivamente alumnado recién llegado a este centro en vez de repartirles otros IES de la zona. Otras consecuencias de esta primera contradicción es la disminución en el número de alumnos y alumnas en el centro, a pesar de la inversión económica de la administración y las formas de propaganda utilizadas por las directivas del centro. Se ha conformado así una comunidad reducida en un espacio que podría alojar tres veces el número de alumnado registrado en febrero de 2006/07 (88 alumnos y alumnas repartidos en los cuatro grados de la ESO).

2. La brecha entre lo que los docentes piden a su alumnado y su actitud frente a su práctica educativa: las opiniones de los docentes sobre sus alumnos y sus bajas expectativas hacia ellos recaen en la práctica docente (estilos de enseñanza, tipo de demandas escolares, entre otros). Esta misma brecha tiene consecuencias sobre la percepción de chicos y chicas de que los docentes exigen cosas que ellos mismos no cumplen: puntualidad, asistencia, uso del móvil en la clase, entre otras.

3. La situación laboral de los docentes del centro no permite construir un proyecto de pertenencia al centro: por un lado, la disminución del número del alumnado ha traído como una de sus consecuencias la disminución en el número de docentes. Por otro lado, Además de ello, parte de la plantilla es interina, docentes en espera de plaza fija que permanecen en el centro por no más de un período de dos años. Ello explica, en parte la dificultad para involucrar al profesorado en la construcción o adopción de prácticas innovadoras.

4. Gran parte de la fama es un factor producido por los estereotipos y prejuicios con que los docentes preclasifican a su alumnado. Tales estereotipos que se repiten dentro del orden social, construyen una serie de “saberes” frente a los grupos de estudiantes presentes en el centro que se dan por “verdaderos” . Se conforman así como barreras que legitiman dichos “saberes”, ignorando la realidad de cada alumno/a. Docentes y alumnado no intercambian entre ellos, ni se promueven actividades en las que unos y otros puedan dialogar. Ello se extiende a todas las relaciones entre la comunidad escolar que sobrepasa los muros del centro pues ya no son sólo los docentes quienes tienen unas imágenes sobre su alumnado, sino además, las familias de la zona tienen una imagen sobre el centro y su alumnado y viceversa, los propios alumnos tienen una imagen sobre el centro y los docentes. Todo ello se tratará en detalle a lo largo de esta tesis.

## **Epílogo**

Durante el curso escolar 2004/05 el instituto había sido nombrado “centro de atención prioritaria”, una figura de la Administración en la que se declara un instituto en grado de riesgo de exclusión. En estos casos, el centro puede salir beneficiado pues suele haber inversión económica pero tal nominación va en detrimento de la imagen social del centro<sup>17</sup>, ya que implica reconocerle oficialmente como un “centro-problema”. La inversión económica, por otro lado, no garantiza la llegada de nuevo alumnado al centro, al contrario, el número era significativamente más reducido, tal como se señaló anteriormente.

A través de la observación etnográfica se identificó que para el 2005/06 el *Evangelista* contaba con aulas de informática modernas y acondicionadas con recursos suficientes para cada estudiante. Estas ayudas muchas veces eran

---

<sup>17</sup> Al hablar con algunos técnicos de educación de la zona, me explicaban que muchas veces los centros prefieren no revelar esta condición de ser “prioritarios” por temor a convertirse en centros estigmatizados, ya no solo por los habitantes del barrio, sino por los propios centros escolares vecinos.

infrautilizadas pues sólo se utilizaban para la clase de tecnología. Se revelaba otro de los problemas, la falta de formación al profesorado para implementar las nuevas tecnologías en el aula. El alumnado “chateaba” mientras los docentes monitoreaban uno a uno, cada estudiante, las tareas que les habían puesto a desarrollar en los ordenadores, actividades que implicaban navegar un poco libremente y que facilitaban la distracción.

El siguiente capítulo presenta al *Evangelista* dentro de contexto general de la investigación general llegada a cabo entre 2003 y 2007.

## **2. Las aulas de la Comunidad de Madrid: un nuevo mapa multicultural<sup>18</sup>**

Este segundo capítulo presenta el contexto general de la investigación dentro de la cual se inscribe el estudio del IES *Evangelista*. Las características de los cuatro centros escolares estudiados (*Jardines*, *Planetas*, *Violetas* y *Evangelista*) y las maneras en las que atienden a la diversidad (programas, medidas, prácticas a las que dan lugar, etc.) se presentan de manera comparativa. Es dentro de este amplio marco que los resultados del *Evangelista*, en los que aspectos como la mayor presencia de alumnado de origen extranjero o las formas de aplicar los programas de atención a la diversidad lo colocan en una situación extrema frente a los demás.

En la primera parte se describe el proyecto central, sus objetivos y metodología de trabajo. La segunda, presenta, de manera comparativa, las particularidades y las diferencias de cada centro. El capítulo cierra con los resultados más relevantes de la investigación.

### **2.1 Presentación**

En el año 2003/04, varios investigadores en formación, bajo la dirección de Luisa Martín Rojo, iniciamos la segunda parte de un trabajo etnográfico<sup>19</sup>, cuyo objetivo central era el estudio de las aulas multiculturales recién conformadas de la Comunidad de Madrid.

La primera investigación, llevada a cabo durante el período 2001-2002, y cuyos resultados se encuentran en Martín Rojo, et al., 2003, había centrado la

---

<sup>18</sup> Este capítulo se escribe basado en los documentos y observaciones del equipo que participó en esta investigación: Esther Alcalá-Recuerda, Miguel Pérez-Milans, Laura Mijares-Molina, Irina Rasskin Gutman y Adriana Patiño-Santos. La guía y ayuda de mi directora de tesis, Luisa Martín Rojo, ha sido invaluable al momento de seleccionar y organizar la información, así como la lectura de cada uno de los investigadores. Quiero agradecer a cada uno el tiempo dedicado, sus comentarios y anotaciones.

<sup>19</sup> Ver Proyecto "Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación". Proyectos de Humanidades y Ciencias Sociales, Conserjería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, ref: 06/0122/2000 (2000-2001), dirigido por Luisa Martín Rojo, cuyos resultados han sido publicados en Martín Rojo, et al. (2003).

atención en las maneras en las que se aplicaban las políticas educativas para la gestión de la diversidad cultural y lingüística en los centros escolares, revelando las ideologías que sustentaban tales políticas. Los resultados pusieron de presente una serie de contradicciones dentro de las propias políticas, entre los objetivos que idealmente se fijaban (el reconocimiento y la integración de la diversidad) y las regulaciones que proponían: defender la diversidad a través de la Compensatoria. Las prácticas, por su parte, eran menos contradictorias, a veces reforzaban algunos aspectos de la legislación, pero otras, los atenuaban.

La administración en mayor medida, la Administración respondía con medidas asimiladoras y/o compensadoras a partir de las cuales se recomendaba “la separación como medio de conseguir el progreso de los alumnos y su posterior ‘integración’ en las aulas comunes” (Martín Rojo: 2003: 203). Estas políticas parecían derivar de la comprensión de la diversidad como un déficit (lingüístico y socioeducativo), al cual se respondía separando al alumnado que no hablase la lengua de la escuela o presentase un desfase curricular respecto a las normativas del sistema educativo de acogida.

Estos primeros resultados eran acordes con los encontrados por otros estudiosos preocupados por los usos lingüísticos de la escuela y su papel en el acceso o cierre social, especialmente, en contextos caracterizados por su diversidad lingüística, social y cultural (Labov, 1972a, 1972b; Gumperz y Hymes, 1972, Cazden et al. 1972; Cazden, 1988, Philips, 1972; Erickson y Shultz, 1981; Gumperz, 1986; Ogbu, 1987; Rampton, 1995, entre otros). Tales estudios, a la vez, nos permitieron reafirmar la importancia del trabajo etnográfico en el momento de describir y explicar las desigualdades escolares y sociales y la incidencia del conocimiento o desconocimiento de la lengua de la escuela, o del uso de variedades o lenguas estigmatizadas dentro de tales procesos. (cfr. Martin- Jones, 2007).

## ASOPRaCIPeiA (2003-2007)

En consecuencia, algunos meses después, a mediados de 2003, decidimos reemprender nuestra visita a las aulas multilingües y multiculturales. Nuestro propósito central era continuar observando los retos que esta multiculturalidad imponía al sistema educativo de la Comunidad de Madrid, atendiendo a las maneras en las que las políticas escolares (y por ende las ideologías que las sostenían) para la Atención a la Diversidad se llevaban a cabo en la práctica escolar.

Estudiar este complejo proceso implicaba examinar las maneras en las que se (co-)construían, se distribuían y normalizaban las acciones que se “daban por hecho” en el aula, pero también las formas en las que tales acciones se enfrentaban, retaban y reinterpretaban dentro de la práctica escolar. Es decir, la lógica de la práctica bajo la cual los participantes actuaban (Bourdieu, 1990), teniendo en cuenta que cada una de estas actuaciones conllevaba consecuencias para cada uno de ellos (incluido el propio investigador).

Esta investigación se inició con dos principios fundamentales que fueron guiando todo el proceso:

- El primero, se refería al reconocimiento del papel constitutivo del discurso en las prácticas sociales, de las cuales la educativa en sí misma, es en parte discursiva (Fairclough, 1995a; Martín Rojo, 2001). Igualmente, las representaciones de esas prácticas se construyen y naturalizan en el discurso.
- El segundo aspecto tomaba en cuenta el concepto de “valor lingüístico” y de “lengua legítima” de Pierre Bourdieu (1991), desde el cual se habría de tener en cuenta el valor que otorgan los participantes a las diferencias lingüísticas y culturales y las maneras en las que ello afecta a la práctica en la escuela. De esta forma, dos preguntas guiaron esta parte inicial de la investigación:



- 1) Hasta qué punto la lógica de las prácticas en la escuela conlleva la validación de diferencias culturales y lingüísticas (las cuales actúan como barreras sociales).
- 2) Hasta qué punto la validación de esas diferencias está presente en las escuelas de manera naturalizada y de qué maneras se legitima. (Martín Rojo, en prensa).

Ello, obligaría a que nuestro foco de estudio fuese la interacción, entendida como práctica social situada:

“si queremos entender cómo los procesos sociales trabajan, o cómo se construye la realidad social, tenemos que trabajar con lo que es observable en el aquí y el ahora (es decir, la interacción social), y con los rastros establecidos en el tiempo y el espacio por aquellas interacciones” (Heller, 2001: 213)

A su vez, estas primeras cuestiones generales se verían, más adelante, materializadas en preguntas concretas que surgieron de los resultados de la fase inicial del trabajo etnográfico, las cuales guiarían los posteriores análisis. Estas primeras observaciones sobre la lógica de la práctica de las aulas observadas nos llevarían a centrar nuestra atención a lo que se consideraba la lengua *legítima* de instrucción (las variedades lingüísticas consideradas apropiadas) (Martín Rojo, en prensa), lo que contaba como conocimiento *legítimo* (los saberes válidos en la escuela y sus agentes) (Patiño-Santos, et al., en prensa) y los participantes *legítimos* de dicha práctica (el participante normal, el buen alumno, etc.) (Alcalá, 2006). Algunos de estos problemas serán retomados a lo largo de este capítulo para ir mostrando los resultados de nuestra investigación en conjunto.

Las respuestas a tales preguntas se relacionan unas con otras, pero su separación, por cuestiones metodológicas, ha permitido profundizar en múltiples aspectos, facilitando la incorporación del mayor número de fenómenos que ayudasen a explicar el complejo proceso social que nos ocupa: el papel del

lenguaje en la legitimación de una determinada práctica educativa y sus implicaciones para el acceso o cierre social del nuevo alumnado (cfr. Martín Rojo, cap. 1, en prensa).

Por esta misma razón, aunque esta tesis se ocupa en gran parte de lo que cuenta como participantes y conocimiento *legítimo* en un centro escolar con las características presentadas en el capítulo 1, no se pueden tratar estas cuestiones sin atender al resto de condiciones que se generan dentro de este espacio institucional.

La elección de la interacción como objeto de estudio trajo como consecuencia la consecución de un marco multidisciplinar para el análisis de los datos (Bourdieu 1990, Giddens, 1984; Heller, Martin-Jones, 2001) al cual, se han integrado aspectos relevantes de disciplinas que tienen en común una mirada crítica. Los principios generales de tal marco, denominado Etnografía Sociolingüística Crítica (Martín Rojo, cap. 1, en prensa), serán presentados en dos partes.

A continuación, dedicaremos atención al trabajo etnográfico, cuya planeación fue llevada a cabo de manera grupal, liderado por la directora del proyecto. En el capítulo 3 se abordarán los demás principios que han guiado el análisis de los datos recogidos en el *Evangelista*, los cuales están inscritos dentro del estudio del fracaso escolar de minorías.

Los principios etnográficos se presentan a partir de la reconstrucción del contexto general que debe entenderse como el marco de interpretación (Duranti y Goodwin, 1992) de los resultados de esta segunda investigación (2003-2007).

## **2. 2 El trabajo de campo**

Nuestro trabajo de campo comenzó antes de asistir a los centros, dentro de la fase de planificación y preparación de los materiales que necesitaríamos. Algunas decisiones fueron tomadas de antemano para coordinar el trabajo en

los cuatro IES, pero ello no fue un obstáculo para cambiar, si era necesario. Así, ajustamos y preparamos diferentes guías de observación, de entrevistas, de recogida de datos (Martín Rojo, et al, 2003: 239-244).

Decidimos centrar nuestra atención en el segundo grado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), el curso que permitía observar el rendimiento escolar y las expectativas de los alumnos que se encuentran a mitad de su educación obligatoria. Tal como lo habíamos visto en investigaciones anteriores, en 2º, resultaba ser un curso complejo en el que los estudiantes deben tomar decisiones en función de si desean, o no, continuar una formación académica. La elección de este curso, nos permitiría bien observar si había o no “acceso real” al sistema educativo, pudiendo estudiar si los alumnos de origen extranjero promocionaban y quiénes eran derivados a clases regulares y quiénes a clases compensatorias, etc. Lo que en último término, nos permitiría ver si existía o no movilidad social.

Para nuestros propósitos, decidimos observar las clases de Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas, Compensatoria, y Aula de Enlace, las dos últimas, sólo si las había en los centros. Los contenidos curriculares de estas asignaturas favorecen la representación y valoración de la diversidad lingüística y cultural, el reconocimiento del aporte de los distintos grupos humanos en la creación de comunidades y de desarrollo científico y tecnológico. A través del estudio de la interacción en estas clases, observaríamos la gestión de la diversidad en el aula, si se incluían o no los conocimientos que traía el alumnado recién llegado, si se tenían en cuenta sus diferencias en las maneras de aprender, en el uso de los materiales que se usaban en el aula, en sus variedades lingüísticas, etc. En resumen, la práctica educativa que se estaba llevando a cabo en aulas multiculturales.

## **Una perspectiva etnográfica crítica**

Las prácticas comunicativas deben ser entendidas desde dos órdenes de fenómenos que se implican bidireccionalmente al momento de dar cuenta de alguno de ellos: la interacción y su contexto, es decir, las condiciones de producción dentro de las que se realiza (Duranti y Goodwin, 1992). Por ello, elegimos una perspectiva etnográfica que permitiera captar el habla de la escuela dentro de su situación de producción, de la actividad de la cual emerge y a la vez constituye: “La actividad conforma el escenario e incide en distintos aspectos de la interacción (para enseñar y aprender es preciso crear un espacio de trabajo, dedicar un lapso de tiempo, fijar unos objetivos y organizar la participación).” (Martín Rojo, cap. 1, en prensa).

En consecuencia, el plantear una etnografía escolar sociolingüística crítica ha supuesto observar el uso del lenguaje en el conjunto de las interacciones que suceden en el centro escolar, dentro de las actividades que conforman la propia práctica educativa, de manera que se puedan explicar las consecuencias que vayan más allá del orden interaccional. Es a través de estas formas que podemos tener indicios para comprender de manera amplia lo que sucede fuera del aula e incluso fuera de la escuela, de la repercusión de esos usos lingüísticos y su papel en el acceso y movilidad sociales de sus usuarios:

“descubrir qué usos hace la comunidad escolar de las lenguas (tanto de la lengua vehicular como de las lenguas de la inmigración) y de los recursos lingüísticos (de los dialectos y registros considerados adecuados o rechazables en el ámbito académico), dependiendo de las distintas políticas educativas que se apliquen. Asimismo, hemos analizado qué significados cobran tales recursos para los hablantes (si son considerados llaves o rémoras para el éxito académico, si son emblemas en la construcción de las identidades, si rasgos de membresía, riqueza o déficit, etc.) y cómo repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones de inclusión y exclusión y en las negociaciones del estatus en tanto que “buenos” y “malos” alumnos.” (Martín Rojo, cap. 1, en prensa).

El contexto en la etnografía entonces involucra además aspectos sociales, culturales e históricos que permitan explicar las actividades: su función social, los roles de los participantes, las reglas que dirigen la actividad, las normas, fines comunicativos y su negociación, entre otros. Ello llevó a la recolección de distintos tipos de datos que rodeaban las actividades, tal como lo veremos más adelante.

Esta mirada etnográfica, de la manera en la que lo explica Martín Rojo (cap. 1, en prensa), supone un foco crítico que vaya más allá de la mera observación y el registro de datos, a considerarse como “una manera de cuestionar desde un punto de vista” (Erickson, 1984: 51), de combinar la observación con la teoría y problematizar lo que se ha naturalizado dentro de las rutinas de la vida diaria, al momento de interpretar las situaciones. Ello implica observar desde una mirada lo más simétrica posible, intentando recoger el máximo de voces que intervienen en ella. (Agar, 1980; Duranti y Goodwin, 1992; Duranti, 2000; Martín Rojo, et al., 2003).

Asimismo debe permitir tomar distancia para favorecer la reflexión, dando paso a las distintas voces de los protagonistas quienes son, como lo explica Giddens, los que verdaderamente, conocen sus propias prácticas cotidianas. Son los agentes, en sus relaciones sociales y dentro de una relación dialéctica con la estructura quienes dan forma a la vida social, es decir construyen “las relaciones sociales en el tiempo y el espacio” (Giddens, 1984: 376), todo ello conformará el marco desde el cual se interprete lo que sucede en dicha institución.

El tener en cuenta estos dos aspectos son los que principalmente permiten hacer la triangulación de los datos y confrontar a través de diversos mecanismos los resultados de los datos, de manera que se contrasten las propias interpretaciones con las de los participantes (Alcalá, 2006).

Finalmente, incorporamos el trabajo colaborativo con los participantes, a través de distintas formas de intervención y de devolución de resultados al

centro que permitiesen, para el caso específico del Evangelista, realizar un trabajo con los docentes y alumnado invitándoles a observar los posibles aspectos comunicativos que intervenían en los conflictos dentro del aula.

### **2.3 Dentro del campo**

En esta tercera parte, se exponen los principales resultados de este estudio, divididos en dos apartados principales, el primero recoge las cuestiones comunes a la manera de entender la diversidad en los centros estudiados, representaciones discursivas que tendrían repercusiones dentro de la práctica del aula, (Martín Rojo, cap. 1, en prensa) y el segundo, presenta las características particulares de cada uno de los institutos visitados. Para ello, se ha trazado una ruta imaginaria que conduce desde los centros con menor presencia de estudiantes de origen extranjero (*Jardines* y *Planetas*<sup>20</sup>) a aquellos en donde el nuevo alumnado puede llegar incluso a ser el predominante (*Violetas* y *Evangelista*). En este recorrido se ponen de manifiesto las ideologías hacia la diversidad cultural y lingüística (Martín Rojo, et al., 2003). Estas subyacen tanto a los programas como a su aplicación, De hecho veremos que nos movemos desde una mayor grado de asimilación a un double tracking a una mayor segregación. Nuestro viaje se iniciará en un centro en el que apenas se han modificado programas y prácticas, para avanzar hacia centros que han visto transformar tanto su conformación como sus prácticas, hasta el punto de haberse convertido en centros sólo para inmigrantes.

Paralelamente, señalaremos cómo se han realizado las observaciones en cada centro, ya que sus particularidades en cada caso, nos han permitido observar e interpretar los aspectos sobre los que basamos los análisis y la interpretación de las situaciones sociales descubiertas. Tanto para estudiar lo que los centros tienen en común, las etnografías que hemos realizado se

---

<sup>20</sup> Los nombres de los centros y participantes se han cambiado para proteger su identidad.

construyen a través de las voces de sus participantes, la información recogida y los diarios de campo. El objetivo es capturar tanto las prácticas como los discursos que las representan, naturalizan y legitiman. Al mismo tiempo se irán señalando las diferentes preguntas y dilemas surgidos de nuestras observaciones etnográficas que han guiado los análisis de los datos.

Al igual que los demás investigadores que han trabajado en aulas escolares, tuvimos que negociar la entrada y la presencia en los centros y en las aulas (Unamuno, 2004). Para algunos de nosotros fue más fácil el acceso y el establecimiento de relaciones con la dirección y los docentes, mientras que para otros hubo mayores dificultades; para unos hubo mayor facilidad en la observación y registro de las clases y, en otros casos incluso, se pudieron incorporar áreas y grados que no habíamos contemplado inicialmente.

Además de estos desafíos iniciales, teníamos nuestros retos personales. Desde el comienzo, cada uno de nosotros, se planteaba muchas dudas frente a las maneras de interactuar e intervenir. Nuestro propósito fue siempre el de acercar la investigación a los participantes y mostrar que queríamos colaborar para mejorar la situación y no para actuar como meros jueces de la práctica institucional que observábamos. La búsqueda de una mayor simetría con los miembros de la comunidad escolar y nuestro interés por contribuir a cambiar los aspectos que pudiesen resultar excluyentes para algunos alumnos, nos indujo a participar en la vida de los centros (Martín Rojo, en prensa). Fue así que pasamos de un tipo de observación participante en la que buscábamos el punto ciego en la escena, es decir, “el lugar donde se pasa más desapercibido” (Duranti, 2000: 146) a una forma más activa en la que comenzamos a interactuar con la comunidad. Fue así que colaboramos en tutorías, trabajando con los profesores en la clase, sugiriendo actividades o procedimientos metodológicos, o como mediadores interculturales, lingüísticos, traductores o formadores de los docentes, en los casos en los que hizo falta, o nos lo permitían. Así, en distintos momentos adoptamos papeles diferentes jugando entre “ser uno más”

o ser “el extraño profesional” (Agar, 1980), papeles que variaban según el tiempo de permanencia, nuestras capacidades y los grados de confianza que íbamos alcanzando en las diferentes fases del proceso. Al final, todos conseguimos adentrarnos mucho más de lo que en los primeros días habíamos sospechado.

### **Lo común a los centros**

El trabajo etnográfico permitió recoger una serie de datos de tipo multimodal, una “red contextual de datos” (Alcalá, 2006), que consta de una multiplicidad de formas textuales, discursivas e interaccionales (conversaciones, clases, materiales escolares, proyectos de centro, trabajos elaborados por el alumnado, etc.) y que se conforma en un cuerpo de datos complejo pero a la vez plural y representativo del trabajo de campo. Un total de 58 interacciones y 37 entrevistas a docentes y alumnado en los cuatro centros estudiados.

Antes de comenzar la ruta, a través de la cual se presentarán los resultados más relevantes de la investigación principal, dentro de la cual se inscribe esta tesis, conviene introducir algunos aspectos comunes a los centros, los cuales corresponden a los discursos de los docentes y de los documentos de los centros. Todos coinciden en su definición de la nueva situación de la práctica escolar, resultado de la composición multicultural con la llegada del nuevo alumnado.

Posteriormente, se ofrecen las particularidades de cada centro, enfatizando en los datos que permiten interpretar las maneras en las que se atiende a la diversidad: la organización de los IES alrededor de la atención a la diversidad, la presencia de alumnado de origen extranjero, la situación del profesorado y los programas y/o medidas propuestas para el tratamiento de las diferencias en el entorno escolar, así como algunas generalidades sobre los métodos de enseñanza y los recursos que se utilizan.



Este conjunto de resultados estos aspectos revelados dentro del trabajo etnográfico contribuyen a poner de manifiesto las ideologías que subyacen a las políticas educativas y sus aplicaciones en la práctica educativa, las cuales “las explican, las articulan y las justifican” (Martín Rojo 2003: 200).

#### **2. 4 Las miradas a la diversidad**

En esta parte se presentan, de manera sucinta, las formas más comunes utilizadas por los docentes para referirse a los demás protagonistas de la práctica educativa y a la nueva situación multicultural de las aulas madrileñas. Como veremos a continuación, con mayores o menores gradaciones, se representa la diversidad de una forma muy similar, se comparten incluso algunas expectativas hacia el nuevo alumnado, que como veremos, en el caso del Evangelista, desempeñan un papel clave dentro de la situación que se vive en el centro.

##### **La diversidad como “problema”: el discurso de los docentes**

Esta nueva investigación, ahora sólo en centros de secundaria, nuevamente encontramos, de manera coincidente, una serie de creencias expresadas a través de los discursos de los docentes, el personal directivo y el personal de apoyo escolar. Aunque esta no fue la única voz que recogimos, resulta relevante retomarla debido al papel social de “gatekeepers” (Gumperz y Roberts, 1991, Erickson y Shultz, 1981; Alcalá, cap. 5, en prensa) que cumplen los docentes, en su papel de agentes que interpretan las políticas y las llevan a la práctica. Son quienes, en últimas, definen gran parte de lo que sucede en la práctica cotidiana del aula. Así, encontramos a través de los discursos que la diversidad se vive como un problema, asociado a una serie de retos y obstáculos para el desarrollo del proceso educativo legitimado en los centros estudiados:

### 2.4.1. La diversidad enriquece pero es un problema

A pesar de que, como se explicará en profundidad en los siguientes capítulos, la diversidad se valora en términos positivos, cuando los participantes se refieren a ella, en abstracto, se suele definir como problema ya sea de manera implícita o explícita. Los docentes ven en la multiculturalidad y el multilingüismo muchas dificultades destacando las derivadas del desconocimiento del idioma:

#### (1) Entrevista a directora IES VIOLETAS

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

[Observación etnográfica y registro: Miguel Pérez Milans [1a\_V240204E]]

En este fragmento de entrevista la directora del centro se posiciona como representante del colectivo docente, reafirmando una suposición que introduce en el discurso: la diversidad como “problema añadido”. Una contraposición entre la situación del pasado con la del presente, marcada por las formas deícticas “hasta ahora” frente al “ahora”, le permite organizar dos tipos de actores asociados a problemas. Un primer grupo, categorizado como “cada hijo... de su padre y de su madre”, hace referencia al alumnado de origen local, mientras un segundo grupo, nunca marcado con formas pronominales, se construye en el implícito a partir de la negación de las acciones y rasgos atribuidos al grupo marcado (local). Las acciones atribuidas a ambos grupos son problematizadas (así por ejemplo, el grupo local tenía diferentes bagajes), pero se categoriza una situación de empeoramiento al mencionar al alumnado

de “ahora”, citando el desconocimiento del idioma). El esquema argumentativo continúa mostrando la situación de empeoramiento en un continuo de “dificultades” de las cuales, las nuevas hacen que “se te olviden las antiguas”. En una referencia a la nueva situación de multiculturalidad a la cual la parte positiva (=enriquecimiento cultural) se modaliza como una posibilidad en el futuro.

Esta situación descrita pone de presente lo que nuestro estudio de 2001/02 y otros (Siguan, 1998; Carbonell, 1995b; 1999; Martín Roo, et al, 2003) han presentado sobre la queja de los docentes al no sentir apoyo ni formación para enfrentar estos nuevos retos dentro de sus clases.

#### **2. 4.2 “No se saben comportar”, “traen bajo nivel académico”.**

Las entrevistas a los docentes también coinciden en mostrar bajas expectativas hacia su nuevo alumnado no sólo en lo relativo al desfase curricular en donde no se valoran los conocimientos que este alumnado trae, sino que además se suelen asociar problemas de comportamiento a distintos colectivos. Martín Rojo ha descrito el proceso a través del cual estas clasificaciones establecen una jerarquía de mayor a menor capacidad para la escuela y posibilidades de “integración”, en función de las nacionalidades de origen (eticización). (Martín Rojo *et al.*, en prensa). Así, por ejemplo, la percepción sobre la diferencia lingüística desempeña también un papel importante dentro de tal jerarquización:

#### **(3) Entrevista a profesora 2 Aula de Enlace. IES VIOLETAS**

A la hora de realizar frases [los estudiantes chinos] se pierden. Les falta poderse expresar, o sea, como que les falta colocación; buscar las frases adecuadas. Porque no es que utilicen tiempos de verbos, no es que utilicen sílabas, palabras o artículos, es que a ellos les cuesta mucho hacer una selección para poderse expresar. Porque además ellos son muy autodidactas, no necesitan de apoyo. Ellos cogen su diccionario y saben perfectamente, o sea, son muy concretos. Los marroquíes no, pero los chinos sí son muy concretos ... En cambio el árabe es otra cosa; es otro mundo. Por ejemplo, Hasna, que

tiene un nivel bajo, es capaz de coger una palabra suelta e intentar expresar lo que quiere con ella. Pero el chino no, el chino aunque la conozca cree que no va a hacer referencia a lo que él está explicitando ... Pero los países árabes o los países chinos tienen más problemas. Los chinos por el idioma y los árabes por la cultura.”

[Observación etnográfica y grabación: Miguel Pérez Milans [1a\_V250304E]]

Manteniendo la idea del déficit, la docente describe los comportamientos lingüísticos de su alumnado en el Aula de Enlace: los chinos y los marroquíes, ambos grupos representados desde la distancia cultural y la desviación frente al uso lingüístico. La desviación para el caso del alumnado de origen chino se representa desde la dificultad para “poderse expresar”. Así, el argumento sustenta que aunque este alumnado maneja una serie de estrategias, a través de las cuales pueden utilizar las diferentes formas gramaticales (verbos, sílabas, palabras, artículos), no llegan a expresarse. Tales estrategias de aprendizaje se categorizan a través de los calificativos “concreto” y “autodidacta”, los cuales no son suficientes para llegar a “realizar frases”.

De otro lado, el alumnado de origen marroquí, es categorizado desde la distancia cultural a partir del sintagma “otro mundo”. Hasna, alumna de origen marroquí es traída a la escena como ejemplo de lo que la docente quiere explicar. Atribuye a la estudiante una serie de rasgos “tiene un nivel bajo” pero es capaz de “coger una palabra y expresar lo que quiere con ella.”

Más adelante, las habilidades lingüísticas de Hasna se ven mitigadas y casi negadas al final del fragmento cuando la docente refuerza la teoría del déficit representada de manera problemática, “los chinos por el idioma y los árabes por su cultura”.

Este ejemplo, permite observar algunas de los aspectos que diferentes autores han mostrado a lo largo de los estudios sobre la diferencia lingüística y cultural en el aula. La teoría del déficit sostenida desde la diferencia y la desviación y desde ideologías asimiladoras y segregadoras (Martín Rojo, 2003).

#### **2.4.3. Las actividades de tipo multi o intercultural**

Otro aspecto que comparten los centros es su visión de las actividades interculturales que promuevan el intercambio entre todo el alumnado. En su mayoría son actividades puntuales que se realizan una vez al año con algún motivo especial, una fiesta o una celebración, siendo, más bien, actividades de tipo multicultural que mantienen las divisiones entre los distintos grupos. Para el caso de *Planetas* y *Violetas* no se reconoce la presencia multicultural en la vida diaria del centro, no hay alusiones a la presencia de jóvenes de otros lugares del mundo, a pesar de tener, aunque en número reducido, tal como se presentará más adelante, algunos alumnos de origen extranjero. Sin embargo, *Violetas* estaba gestionando para el curso 2003/04 la puesta en marcha de un “Proyecto de Acogida” con el fin de recibir al nuevo alumnado que se incorpora al IES a lo largo del año. En él participaba un profesor del Departamento de Orientación y se pretendía que en el centro hubiese alguna forma de bienvenida en la entrada principal del edificio.

En *Jardines*, en algunas clases, pese al orden asimilador prevalente, se pone de manifiesto intentos de incorporar la diversidad en el aula, aunque sea de forma testimonial. Igualmente, encontramos un interés por la diversidad lingüística, por parte de la dirección y de algunos docentes. Es así como los profesores y profesoras han decidido tomar un curso de árabe clásico (Mijares, 2007), para acercarse al alumnado de origen marroquí dentro del centro. Asimismo, el Departamento de Orientación ha organizado Planes de Bienvenida para el alumnado que va llegando a lo largo del año. Para el caso de *Evangelista*, las características de este instituto hacen que la multiculturalidad se viva en el día a día aunque, como se observará a lo largo de esta tesis, su presencia, aparentemente, no altera la vida del centro. Las actividades que se organizan para intentar valorar positivamente dicha presencia se llevan a cabo de manera casi siempre folclórica y para un día específico, no como parte de su vida cotidiana.

## 2.5 La diversidad como “necesidad especial”: los documentos de los centros

Todos los centros escolares observados reconocen la diversidad, la registran y la suscriben como un factor a tener en cuenta en sus documentos institucionales. A ellos tuvimos acceso, en mayor o menor grado, según el contexto de la investigación en cada instituto y nos remitimos a cada uno de ellos en los apartados dedicados a la diversidad y su gestión. Todos ellos responden a la organización institucional propuesta por la Administración (estatal y autonómica) para cada centro escolar ajustada a lo que identifican como “sus propias necesidades”.

En todos los centros tuvimos acceso al Proyecto Educativo del Centro, el ideario de cada instituto, en el que se consigna la filosofía que determina las decisiones que se toman en cada uno. En algunos de los centros, este proyecto estaba aún definiéndose (*Jardines* y *Violetas*) y en otro, era el producto de documentos de años anteriores (*Evangelista*) que se habían ido fundiendo. Además del PEC, fueron importantes, para el caso de *Planetas*, la Programación General Anual, para *Violetas*, el Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria y en *Jardines*, gracias a la relación de una de las investigadoras con el centro, se tuvo acceso a otros documentos como: el Proyecto Curricular del Centro (PCC), el Reglamento de Regulación Interna (RRI), la Programación Anual del Departamento de Orientación con todos sus archivos y apartados (Plan anual de Acción Tutorial y Orientación Académico-Profesional; Plan anual de Orientación Académica y Profesional; Plan anual de Compensación Educativa; Plan anual de Atención al Alumnado con N.E.E. y dificultades de aprendizaje y Programa de Diversificación Curricular).

Todos los centros reconocen dentro de estos idearios la necesidad de que la educación atienda e integre distintas dimensiones: ética, corporal, emocional, etc. Se reconocen los distintos estilos de aprendizaje y se promueven valores como el trabajo en equipo, el respeto, la participación, el interés, así como

cuestiones normativas: la asistencia, la puntualidad, los hábitos de estudio y personales, entre otros.

Sin embargo y siguiendo las normativas de la Administración, la diversidad lingüística y cultural se considera como una de las necesidades especiales a las cuales se debe atender con programas y acciones específicas que suelen conllevar la distribución del alumnado, según su desempeño escolar. Por esta razón, se contempla la existencia de Aulas de Compensatoria, Aulas de Apoyo escolar o Aulas de Enlace dependiendo de IES.

El siguiente ejemplo ilustra la manera en la que los documentos de centro siguen las normativas de la Administración. Está es este, tomado del Proyecto Curricular del Centro (PCC) de *Jardines* en donde se define la diversidad siguiendo lo estipulado por la anterior Ley General de Educación de España:

#### **(4) Capítulo 7 del PCC. IES JARDINES**

Por tratamiento de la diversidad entendemos la atención individualizada que determinados alumnos deben recibir a causa de sus características personales y académicas. A este respecto, los alumnos que deban ser objeto de esta atención, lo podrán ser tanto si destacan en su rendimiento académico por encima de lo habitual, como si lo hacen con retraso respecto al resto de los alumnos del colectivo en que estén inmersos.

[Proyecto Curricular Jardines, recogido por Rasskin Gutman]

## **2.6 Las particularidades**

Para poder valorar cómo se reconoce la diversidad y la manera en la que se gestiona, interesa tener presentes algunos elementos que pueden desempeñar un papel importante. En primer lugar, aspectos relativos al entorno en el que cada centro se ubica, así, se contextualizará cada centro dentro de la zona geográfica a la que pertenece y algunos datos que permitan caracterizarlo. Igualmente, la composición del alumnado, las particularidades de los grupos de origen extranjero presentes, el número y la incidencia, de esa nueva presencia en el centro.

Además de ello, se tendrá en cuenta la situación de la plantilla docente, si es estable, o si por el contrario son docentes que van y vienen a lo largo de cortos períodos de tiempo y las repercusiones de ello. Prestaremos atención especial a los recursos y programas que se apliquen en cada centro para atención a la diversidad, la forma en que cada centro, de manera autónoma, adopta y adapta lo que propone la administración, a través de la revisión de sus documentos más importantes, sus Proyectos de Centro y demás descritos en el apartado 1.3.2.

Finalmente, se hará referencia, de manera breve, a las clases observadas, centrandó la atención en la composición del alumnado, la situación laboral de los docentes, los programas de atención a la diversidad y las prácticas a las que dan lugar dentro de cada centro, así como los resultados académicos. Todo ello situará el *Evangelista* dentro de la investigación central como el caso extremo, debido a que presenta algunos de los mismos fenómenos pero con distinta intensidad y consecuencias.

La figura 1, en la página 65 resume la información más relevante de cada centro.

### **2.6.1 Jardines: ¿"nosotros"?, o ¿"nosotros" y "ellos"?**

*Jardines*, el primer destino marcado en la ruta, es un centro escolar situado en Leganés, uno de los municipios de la corona metropolitana sur de la importante y ha pasado a ser lugar de acogida de la inmigración reciente<sup>21</sup>. Aunque este IES no presentaba un porcentaje de alumnado de origen extranjero numeroso (8,2% en 2003/04, 9,4% en 2004/05<sup>22</sup> y 8% en 2005/06), las situaciones

---

<sup>21</sup> Tal como lo muestra el Padrón Municipal de Habitantes del año 2005, en Leganés se hallaban registrados 19.083 extranjeros, es decir, alrededor de un 10% del total de la población empadronada. *Informe de la Población Extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. Mayo de 2005*. OFRIM, Comunidad de Madrid.

<sup>22</sup> El incremento notable de alumnos durante este curso académico se debe a la alta matriculación de estudiantes en horario nocturno.



que sucedían allí permitían hacer comparaciones con respecto a los demás centros en donde dicha población escolar tenía mayor presencia<sup>23</sup>.

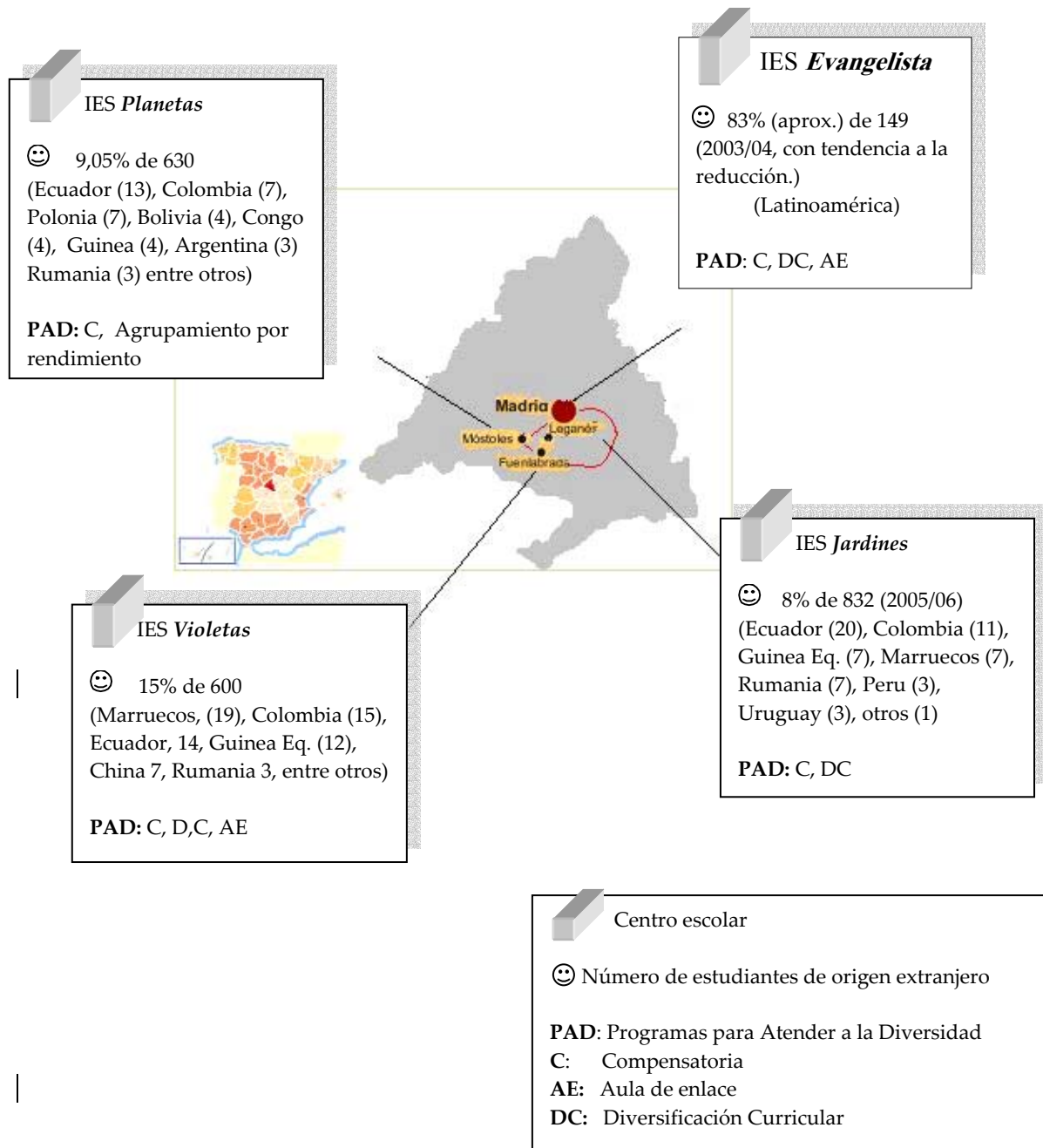


Fig. 1: resumen características centros escolares visitados. Proyecto AsoPraciPeia (2003/07)

A pesar de este bajo número de alumnado de origen extranjero, para el año escolar 2004/05, el centro contaba con varios programas de atención a la

<sup>23</sup> Así, para el curso escolar 2004/5 se registraba un total de 73 alumnos de origen extranjero, de los cuales, 35 eran de origen latinoamericano (mayoritariamente de Colombia y Ecuador (15 y 14 respectivamente). Los demás eran de origen marroquí (10), rumano (9), Guineano ecuatorial (7) y en menor número de Armenia, Irak, Ucrania y China.

diversidad. Algunos de ellos, promovidos por la Administración (Compensatoria y Diversificación curricular), y otros, por iniciativa de los docentes. De esta manera, había contado con ELCO, pero el año anterior a nuestra primera visita este programa desapareció. El director del centro, sin embargo, de manera espontánea había promovido entre los docentes el curso de lengua y cultura árabe a los docentes, dirigido por Laura Mijares, sobre el cual se ha comentado del cual se ha comentado en el apartado sobre actividades multiculturales.

Al igual que los demás centros que conforman esta investigación tenía un departamento de orientación desde donde se programaban las tutorías y actividades extraescolares. Durante los cursos 2003/04 y 2004/05, el Departamento de Orientación contaba con una Orientadora; un docente de Compensatoria tiempo completo, uno de Compensatoria a tiempo parcial; una Técnica de Servicios a la Comunidad a tiempo parcial, una profesora de Pedagogía Terapéutica a tiempo parcial, dos profesores de Diversificación (propio del centro) uno en el ámbito tecnológico y otro en el ámbito lingüístico.

En el curso 2005/06, el Instituto había puesto en marcha un Programa Experimental para la incorporación de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), lo que supuso un incremento del personal para la atención de la diversidad y una mejora de los recursos de los que dispone este departamento (cfr. tabla 1).

Tres investigadores del equipo visitaron este centro en diferentes momentos, y por distintos motivos, durante tres cursos escolares seguidos (2003/04, 2005/06 y 2005/06), cada uno de ellos focalizando en un aspecto concreto. Laura Mijares Molina, arabista (experta en lengua y cultura árabes), abrió el acceso al IES a partir de un primer curso de formación que había dado en el propio centro, al cual han seguido tres años de clases de árabe estándar a algunos de los docentes de *Jardines* y de otro instituto ubicado también en Leganés.

Al comenzar nuestra investigación en 2003/04, esta misma investigadora observó y registró clases de Lengua de 1º de ESO, entrevistó a los docentes y al equipo directivo durante ese curso escolar. Estos datos han sido importantes para ayudar a entender el contexto del centro pero su trabajo etnográfico y de intervención se ha centrado especialmente en su papel de “docente de los docentes”<sup>24</sup>, papel importante para el desarrollo de nuestra investigación, pues ha promovido una buena relación con el equipo directivo favoreciendo, entre otros, nuestra permanencia, en el centro durante varios años.

Son los datos y el trabajo etnográfico de Irina Rasskin Gutman durante el curso 2004/05, los que conforman el núcleo del corpus analizado en este instituto. Esta investigadora centró su atención en la clase de Ciencias Sociales de 2ºC y realizó sus prácticas del Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) en la especialidad de Psicopedagogía, a través de las cuales colaboró activamente con el Departamento de Orientación, ello le permitió realizar y profundizar en el trabajo de campo, además de ganar una posición privilegiada para acceder a datos de carácter institucional a los que difícilmente se tiene acceso.

## **2º C una clase “normal” con cierta “anormalidad”**

Irina Rasskin observó la clase 2ºC de la ESO al momento de estar desarrollando la unidad temática de *al-Ándalus*, el período que narra la presencia de los árabes en la Península Ibérica desde el 711 al siglo XV. Este tema se nos reveló de interés para poder valorar “por un lado, si la presencia de alumnos de origen extranjero modificaba de alguna forma el discurrir de la clase y, por el otro, si su presencia influía en la configuración de una identidad colectiva novedosa o diferente en la que se incluyeran algunas características procedentes de otros lugares.” (Rasskin Gutman, 2007: 150).

---

<sup>24</sup> La descripción detallada de este curso, como trabajo de intervención en el centro y lo que ha generado en la actitud de los docentes hacia su alumnado de origen marroquí se encuentra en Mijares, L. (en prensa) Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos, en Martín Rojo, L. y Mijares, L. (eds.) (en prensa) “Voces del Aula”. Madrid. CREADE/CIDE

Vencidas paulatinamente las reticencias del profesor, fue presentada al grupo como “profesora en prácticas”. Una vez dentro del aula, la investigadora quería pasar inadvertida, por lo cual decidió sentarse en la parte trasera, el punto ciego desde donde tendría mayor visibilidad. (Duranti, 2000). Desde el primer día, observó a un docente ubicado al frente de la clase, justo al lado de la pizarra, y las mesas de los estudiantes mirando hacia él, una distribución que corresponde con lo que identificamos como un “aula normal” o “tradicional”, aquella en la que el profesor organiza las formas de participación y cede los turnos de palabra después de que los alumnos levantan la mano.

Los 24 alumnos y alumnas que conformaban la clase debían sentarse en orden alfabético, exceptuando “los casos según el comportamiento”, por ello, lo más sorprendente fue descubrir que los estudiantes de origen extranjero<sup>25</sup>, a excepción de uno, procedente de Rumania, estaban agrupados en el ala derecha hacia el final del aula. Según el orden alfabético, tres de estos alumnos tendrían que estar sentados en la parte trasera del aula pero además de ello, el docente explicó que las dos chicas se sentaban juntas porque la alumna de origen ecuatoriano ayudaba a la de Guinea Ecuatorial cuando tenía dificultades para realizar alguna tarea. Delante de ellas, en una mesa sin compañía, se ubicaba el joven de origen marroquí, según el profesor “debido a su tendencia a la distracción” y finalmente, detrás de las chicas y de toda la clase, también sin compañero, se encontraba el joven de origen chino, se le mantenía apartado en todas las clases, debido a las pocas expectativas que tenían, en general, los docentes del centro sobre él<sup>26</sup>. Salvo María, la joven de origen ecuatoriano, de los cinco alumnos de origen extranjero, cuatro asistían a Compensatoria para recibir apoyo escolar en las asignaturas de Lengua, Matemáticas y/o inglés.

---

<sup>25</sup> En total había 5 alumnos de origen extranjero: María, de origen ecuatoriano, Mariana de Guinea-Ecuatorial, Mohamed, procedente de Marruecos, Nicolau de origen rumano y Xiao Yün, de origen chino.

<sup>26</sup> Situación similar de aislamiento que describe Pérez-Milans para estudiantes del mismo colectivo en el IES *Violetas* y en cap. 7 (Martín Rojo, en prensa).

La dinámica de la clase resultaba tradicional, se centraba en el desarrollo de la actividad sin alteraciones significativas de disciplina. En cuanto surgían, el docente explicitaba las normas, controlando el comportamiento del alumnado. Chicos y chicas participaban de manera ordenada, esperando ser seleccionados, aunque en las ocasiones en las que el docente lanzaba preguntas abiertas o cerradas a las que conocían las respuestas, se autoseleccionaban para participar. La forma de la explicación era dialogada, en la que el profesor buscaba que alumnos y alumnas relacionasen los contenidos que iban viendo. Finalmente, había ejercicios para la evaluación y se les dejaba tareas para la casa que luego eran revisadas. El ritmo de la clase era dinámico y se podía observar un progreso en el desarrollo de los contenidos.

Esta forma de dar las clases, en las que la evaluación era continuada, hacía que pocos estudiantes suspendieran. Así, Rasskin Gutman, et al. (2006) presentan la siguiente tabla de desempeño dentro de la clase de CCSS 2004/05:

<b>Primer Cuatrimestre</b>	<b>Segundo Cuatrimestre</b>	<b>Tercer Cuatrimestre (final)</b>
10 alumnos suspensos, 4 de ellos de origen extranjero	7 alumnos suspensos, 3 de ellos de origen extranjero	7 alumnos suspensos, 2 de ellos de origen extranjero

Tabla 3. Alumnos suspensos en CCSS. IES *Jardines*

A pesar de ello, dentro de las entrevistas, los alumnos expresaban su deseo de realizar módulos que les permitieran salir a trabajar rápidamente.

Meses después de terminar su trabajo de campo en la clase de Sociales, la investigadora volvió al centro para hablar con el alumnado y para ello organizó un grupo de discusión con algunos estudiantes de 2ºC. Cada alumno valoró de manera positiva la diversidad lingüística y cultural que vivían alrededor, las chicas y chicos entrevistados se construían como grupo, independientemente de sus lugares de origen. Los nueve alumnos que participaron en el grupo de discusión ni siquiera aceptaron el uso de la palabra “diferente” porque la

entendían como forma peyorativa de identificar a las personas. Todo ello parecía indicar que estos alumnos estaban configurando una idea más plural de su identidad colectiva, algo que, a pesar de mi optimismo inicial, no pude extender al resto de los estudiantes del centro. Experiencias posteriores en el IES *Jardines*, a través de las cuales observé evidencias de exclusión y estigmatización dirigidas a ciertos estudiantes de origen extranjero, especialmente de religión musulmana, me obligan a ser precavida a la hora de generalizar dichas afirmaciones.” (Rasskin Gutman, 2007: 176).

Dada la escasa modificación de los programas, los currículos, los materiales, las formas de dar clase nos podemos preguntar hasta qué punto las preguntas por la manera en la que la presencia del alumnado de origen extranjero influía en las normas y en la identidad del grupo, es decir si se les incluía o no dentro del conjunto y las dinámicas de la clase, pronto comenzaron a responderse a través de las formas de interacción en el aula, del método que seguía el docente para el desarrollo de la clase y el tema que estaban viendo en ese momento *Al-Ándalus*. Como habíamos mencionado anteriormente, este tema era propicio para explorar algunas representaciones que se hacían sobre la presencia árabe, durante ocho siglos en la Península Ibérica. La forma en la que el docente lo desarrollaba consistía en presentar cada sub-temario a través del libro de texto<sup>27</sup> de donde iba seleccionando, reestructurando y añadiendo información con ejemplos y temas actuales de debate que, él creía, podrían ayudar a comprender su explicación y a mover al alumnado a la participación, a través de sus propias opiniones.

“Durante esta lección, las alusiones a los que conquistaron y a los que reconquistaron el territorio de la Península Ibérica generaban situaciones de categorización enfrentada, no ya dentro de una categoría amplia como en la dicotomía *autóctonos-extranjeros*, sino dentro de una categoría más específica que enfrentaba a dos colectivos concretos: los que por ese entonces habitaban la Península Ibérica, que el profesor designará como “españoles” y, los habitantes procedentes del norte África que

---

<sup>27</sup> Editorial Vicens Vivens, Ciencias Sociales de 2º de la ESO

conquistaron parte de ese territorio, etiquetados como ‘árabes’” (Rasskin Gutman, 2007: 158).

Todo el alumnado conocía y seguía las rutinas que se llevaban a cabo en la clase, independientemente de su origen: el docente iba seleccionando a cada alumno para que leyera, e iba corrigiendo pronunciación y entonación a quien no lo hiciera “correctamente”, los alumnos que presentaban más dificultades tenían menor tiempo de lectura y, en general, pocos estudiantes se ofrecían a participar voluntariamente. Sin embargo, frente a esta regularidad, había una diferencia en el tipo de participación que se le pedía al único alumno de origen marroquí, quien súbitamente se convirtió para el profesor en el “representante del mundo árabe”. La presencia de Mohamed era aprovechada por el docente para “conectar lo que estaban viendo a través del libro –el pasado- con la actualidad de Marruecos”. Esta forma de aparente inclusión, sin embargo, se contradecía con el estilo de enseñanza en el que el docente solía hacer preguntas a las que realmente no esperaba una respuesta sino más bien ampliar su turno de participación, instaurándose así como “autoridad en la materia. Esta estrategia docente nos permite ver aspectos relacionados con la construcción de la identidad de grupo. Lo que llama la atención es la separación que hace el docente de “ellos” y “nosotros” o “vosotros” y “nosotros” al dirigirse a Mohamed, ignorando el hecho de que Mohamed es parte de la clase y por lo tanto del “nosotros”.

Esta misma “paradoja” se extendía fuera del aula, por ejemplo, mientras muchos profesores promovían el respeto a la diversidad en el espacio público del instituto y frente a su alumnado, en el espacio privado, en las conversaciones con la investigadora o entre los propios docentes, se reproducían los estereotipos que sobre los distintos colectivos se han ido conformando y circulando dentro del mapa escolar de Madrid (Martín Rojo, 2003).

Una de las experiencias más significativas al respecto tiene que ver con una

salida extraescolar. Por iniciativa de los docentes el grupo de alumnos de 2ºC fue llevado a conocer la mezquita más importante de Madrid y ante la sorpresiva respuesta de algunos alumnos, la investigadora pudo observar que un grupo de chicos y chicas se negó a entrar o a seguir algunos de los rituales del lugar, como usar el pañuelo o descalzarse. Argumentaban reproduciendo algunos discursos estereotipados utilizados por los medios de comunicación para referirse al colectivo árabe (machismo, sumisión, etc.).

### **2.6.2 Planetas al sur<sup>28</sup>**

Continuamos nuestra ruta en el centro escolar *Planetas*, ubicado en Móstoles, al que Esther Alcalá Recuerda visitó por primera vez durante el curso escolar 2003/04. Esta investigadora llegó al instituto con la experiencia previa de haber participado como etnógrafa en el proyecto sobre multiculturalidad en las aulas (2001/02), como mediadora social y como formadora de docentes en el campo de la educación intercultural. Accedió al centro a través de una de las orientadoras, quien además la contactó con dos profesoras de Lengua Castellana, quienes desde el primer momento quisieron colaborar. Comenzó a conformar así una red que le facilitó la entrada a las clases que quería observar.

Tal y como lo describe la investigadora (Alcalá, 2006), Móstoles es una ciudad joven (antes villa) de la corona metropolitana de Madrid sur que viene recibiendo inmigración desde hace varias décadas. Al principio, de población del resto de España y en los últimos años de otros países. Desde 2005 ha sido declarada ciudad, con el segundo índice de habitantes tras Madrid Capital (209.376 hab. empadronados en 2005). Desde los años 60 comenzó a desarrollarse como ciudad dormitorio de trabajadores y obreros que ejercían en

---

<sup>28</sup> Este apartado se escribe basado en la tesis doctoral de Alcalá Recuerda, E. (2006) *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Madrid. Facultad de Filosofía y Letras, UAM.



Madrid y desde entonces ha venido creciendo comercial, urbanística y demográficamente.

*Planetas* es un centro escolar construido entre 1998/99 y con ventajas arquitectónicas y de equipamiento que no tienen los demás centros, dentro de los cuales se llevó a cabo esta investigación, con mayor antigüedad.

De acuerdo con los datos recogidos por Alcalá Recuerda, de diferentes fuentes (PEC, PGA<sup>29</sup>), en el año escolar 2003/04 este centro contaba con 630 alumnos, repartidos en 34 grupos, de los cuales 477 asistían a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (1º a 4º de ESO) y aunque estadísticamente se registraba un 9,05% de alumnado de origen extranjero<sup>30</sup>, la investigadora no notaba muestras de la presencia de dicho alumnado que refirieran a un componente multicultural dentro del instituto. De igual forma, aunque el proyecto de centro contemplaba la inclusión e integración del nuevo alumnado, así como los programas de atención a la diversidad, acordes con lo estipulado por la Comunidad de Madrid: Compensatoria, Integración y Diversificación, no se encontraban indicios significativos de reconocimiento de la, aún tímida, diversidad lingüística y cultural del centro.

En el centro se habían introducido programas de atención a la diversidad. En particular, el programa de Compensatoria, regulado por la Comunidad de Madrid, y una adaptación nueva creada por el propio instituto, cuyos resultados fueron muy discutidos y discutibles. Se trataba de una forma de agrupación de acuerdo con el rendimiento escolar que trajo como consecuencia directa la concentración de alumnado considerado deficitario. Este alumnado coincidía con el grupo más diverso y multilingüe del centro, tal como se presentará en el siguiente apartado.

---

<sup>29</sup> Ver en la parte introductoria.

<sup>30</sup> 56 alumnos de los cuales el grupo mayoritario lo conformaba el alumnado de origen latinoamericano: 13 procedían de Ecuador, 7 de Colombia, 3 de Argentina, 2 de R. Dominicana, Bolivia, Venezuela y Cuba, y 1 de Perú. En menor proporción había alumnado de Europa del Este (e.g. Polonia 7, Rumania 3), África (e.g. R. De Congo, 4 y de Guinea, 4) y un alumno de la UE, de origen portugués.

La plantilla docente era más o menos estable, contaba con 63 docentes de los cuales 37 tenían plaza fija como profesores de Enseñanza Secundaria (ES). El resto era profesorado interino dentro del cual, entre otros, se encontraban los dos orientadores y los dos profesores de Garantía Social, así como un auxiliar de conversación en francés.

El equipo directivo incluía al director, un secretario, una jefa de estudios y dos jefes de estudios adjuntos. La atención a la diversidad se concentraba en la Comisión de Coordinación Pedagógica, encargada principalmente de los cambios o adaptaciones curriculares, así como de la regulación de la Compensatoria y jornadas culturales (lo más cercano a un departamento encargado de la atención a la diversidad dentro y cuyo papel más relevante veremos más adelante), además del Departamento de Orientación Educativa, cuyas funciones eran acordes a las medidas de atención de la Ley de Educación Vigente (orientadores, profesores de Compensatoria, profesores de Pedagogía Terapéutica, técnicos de apoyo y técnicos de Garantía Social).

En general, y al igual que en los demás centros que conforman nuestro mapa multilingüístico y multicultural, las actividades de carácter inter o multicultural se realizaban de manera puntual, referidas a actos especiales, semanas de cuentos, jornadas culturales o el caso concreto de un diccionario en distintas lenguas organizado por la profesora de Compensatoria, a manera de trabajo de clase y con ayuda de alumnos que hablaban otras lenguas. Igualmente, al momento de comenzar su investigación, la investigadora encontró un intento para consolidar una medida de agrupamiento escolar que describiremos en el siguiente apartado.

## **Segundo B, el aula más multicultural**

El foco de observación en este centro fue el aula de 2º B, ubicada en la primera planta. Esther Alcalá había logrado establecer una relación cercana con la

profesora de Lengua Castellana y Literatura, quien a la vez era la tutora de 2ºB y profesora de Procesos de Comunicación. Ello favoreció, en parte, su trabajo dentro del aula. y le dio acceso a las otras clases, contempladas dentro del plan de observación del proyecto general, Compensatoria de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Procesos de Comunicación.

La clase de 2ºB resultaba ser de interés para la investigación, debido a su composición (24 estudiantes, de los cuales 16 eran hijos/as de familias españolas y 8 de familias de origen extranjero, en su mayoría de América Latina<sup>31</sup>). Esta distribución del alumnado se relacionaba con una de las medidas que el centro estaba ensayando para organizar la multiculturalidad.

Se trataba de una medida de agrupamiento del alumnado, según “sus necesidades educativas”, que consistía en que, tras la evaluación de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro, se sugería a los alumnos que en el primer año de secundaria hubiesen tenido un bajo rendimiento en las áreas instrumentales básicas de Lengua y Matemáticas tomasen, seguir en segundo grado, las asignaturas optativas de Procesos de Comunicación y/o Taller de Matemáticas, medida que hacía ver las optativas más bien como asignaturas de refuerzo o apoyo escolar, en vez de actividades opcionales. Quienes habían aprobado, podían recibir la optativa de Francés.

Como consecuencia de esta organización, en el curso 2ºB del año 2003/04, se había agrupado a los alumnos y alumnas que presentaban “bajo rendimiento” en las áreas de Lengua y de Matemáticas. Se consideró que, para ayudarles, había que “cubrir sus necesidades compensatorias”, y esto resultaría más fácil poniéndoles en un solo grupo de nivel similar. Dentro del análisis de la investigadora, se identificó la coincidencia de que el grupo considerado de más bajo rendimiento en estas áreas resultaba ser, además, el aula más

---

<sup>31</sup> Los alumnos de origen extranjero eran: Juan Miguel, proveniente de República Dominicana; Paulo, de origen portugués; Jose Gabriel y Edna, de familias ecuatorianas; José Francisco y Obiang, de origen ecuatoguineano; Leo, de familia boliviana y Leonard, de origen polaco.

multicultural del centro. Este grupo tenía que tomar entonces como optativas Procesos de Comunicación y Taller de Matemáticas, mientras los demás segundos podían tener la opción de Lengua Francesa. Así, del total de 24 estudiantes, 17 asistían a Procesos de Comunicación y 7 a Taller de Matemáticas. Lo que más sorprendía a la investigadora era el hecho de que la mayoría de alumnos y alumnas que asistían a Procesos de Comunicación eran hispanohablantes, tanto en su variedad metropolitana como de varias de Latinoamérica, preguntándose por qué alumnado que compartía la lengua de instrucción, aunque con distintas variedades, era enviados a aulas de apoyo en Lengua, como si sus variedades no fuesen parte de la norma.

Frente a Jardines, donde los estudiantes de origen extranjero, asistían a un programa de compensatoria o se integraban en el aula normal, en este caso, se observa, un proceso de segregación. Esta forma de agrupamiento se agravaba con el hecho de encontrar alumnado en Compensatoria: así, 8 estudiantes asistían a esta clase: Raúl y Sergio, de familia española; Paulo, de familia portuguesa, Edna y José Gabriel de Ecuador, José Francisco y Obiang, de origen ecuatoguineano y Juan Miguel de República Dominicana. Los únicos alumnos de origen extranjero que no acudían al aula de Compensatoria eran Leonard y Leo, el primero de familia polaco-española y el segundo de origen boliviano. De igual manera, se podía observar que 14 de los 16 alumnos españoles de la clase no asistían a Compensatoria.

Fue así como Alcalá visitó las clases de Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Compensatoria, Procesos de Comunicación y Matemáticas. En las prácticas educativas en el aula que hacen patente las maneras en las que se entiende la diversidad y los que se espera en el centro que sea la trayectoria académica de estos alumnos. Por ello, nos centraremos en algunas de ellas para conocer sus particularidades.

La profesora de Compensatoria tenía formación en enseñanza del español como lengua extranjera y prefería realizar sus propios materiales para las clases.

En general, las rutinas de las clases que constituían los métodos de enseñanza variaban de asignatura a asignatura, y en el aula de Compensatoria se buscaba fomentar hábitos de estudio entre los alumnos. Así, por ejemplo, durante la observación de la investigadora, el tema para trabajar era tomado de un texto de sexto grado (dos cursos por debajo), comprenderlo y explicarlo de manera oral y luego escrita, copiando extractos literales del texto.

Nina, la profesora de Ciencias Sociales, era la jefa de estudios. Utilizaba el texto escolar, aunque elaboraba sus propios materiales con los contenidos que consideraba más útiles para sus estudiantes. Ella seguía una rutina más bien fija en sus clases. Se leía un tema o parte de él en voz alta, se hacía una comprensión lectora y el estudiante asignado por la profesora subrayaba lo que se consideraba importante. Otras actividades complementarias eran leer otro texto relacionado, realizar las actividades que la profesora hubiese diseñado en un dossier para ellos, o realizar entre todos un esquema en la pizarra.

Nora, la tutora y profesora de Lengua castellana y Literatura y Procesos de Comunicación, había sido maestra y había trabajado 10 años en una zona, considerada obrera de Barcelona, además de ello, había sido directora de un centro escolar de Primaria en Móstoles, entre otras muchas actividades, todo ello había la llevado a ser la responsable de llevar a cabo el proyecto experimental de los agrupamientos por rendimiento.

Esther Alcalá Recuerda continuó yendo al centro durante los dos periodos escolares siguientes (entre 2004/05 y 2005/06) para entrevistar y conocer la trayectoria socioeducativa de los alumnos y alumnas observados y encontró que algunos de los alumnos que habían estado en Compensatoria habían sido derivados a los cursos de diversificación que desde 3º de ESO ofrecía el centro: “Ayudante de restaurante-bar” y “Operario de fabricación e instalación de muebles”.

Por otra parte, la medida de agrupamiento por rendimiento escolar había levantando polémica entre los docentes, debido a sus resultados que, por ello, y

tras las protestas de un grupo de profesores, incluida la tutora de 2ºB, al año siguiente había sido suspendida.

Este procedimiento, aunque no abiertamente de Compensatoria, había sido empleado en el centro como una forma de organizar la diversidad. Se clasificaba al alumnado en distintos niveles académicos a partir de las demandas que se hacían al alumnado de las clases de referencia, es decir, a quienes se consideraban alumnos con rendimiento escolar “normal”. No obstante, había unido al déficit académico la diferencia cultural, conformando un aula multicultural asociada al bajo desempeño académico. De esta manera, al tratar de responder a una nueva situación, se había generado un problema y la forma de resolverlo se aproximaba a la que recomienda la administración en la CAM, que no ofrece otras posibilidades ni orienta a los docentes en otro sentido.

Este desnivel en el rendimiento se veía, a su vez, reforzado con otro procedimiento compensador: el aula de Compensatoria, a la que asistían una cuarta parte de los estudiantes de 2ºB, la gran mayoría de origen extranjero. Los datos recogidos de calificaciones y trayectorias del alumnado que asistió a esta aula, permitieron observar un abandono del sistema escolar, cambios de instituto y derivación a grupos que titularían con el estigma de haberlo hecho tras adaptaciones curriculares. Diversidad cultural y desnivel escolar habían sido agrupados de forma encubierta y la experiencia piloto fracasó de forma abierta (Alcalá, 2006).

### **2.6.3 Violetas, un aula aislada<sup>32</sup>**

La ruta de nuestra investigación continúa por el sur de Madrid en el IES *Violetas*. Este centro se encuentra ubicado en Fuenlabrada, otra de las ciudades

---

<sup>32</sup> Este apartado se ha desarrollado siguiendo los apuntes etnográficos realizados por Miguel Pérez-Milans en su artículo *Observar e interpretar en el aula: el caso de un etnógrafo en contexto de diversidad lingüística*, presentado en el VIII Congreso de Lingüística de Barcelona (2006). Igualmente han sido relevantes sus comentarios y lectura final del texto.

que al igual que Móstoles ha visto aumentar su número de población durante los últimos años debido a la proliferación de puestos de trabajo en la zona sur (Polígonos industriales, desarrollo inmobiliario, etc.) y a la inmigración de origen extranjero de las últimas décadas. “Fuenlabrada es (...) el municipio español con mayor incremento de población absoluto en los últimos 20 años, pasando de 77.626 habitantes en 1981 a 182.705 en 2001 (Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid)” (Pérez Milans, 2006a).

Miguel Pérez Milans llegó por primera vez a *Violetas* en el curso escolar 2003/04, con el objetivo de estudiar el funcionamiento del entonces recién creado programa Aulas de Bienvenida, una de cuyas actuaciones más conocidas era el Aula de Enlace, medida creada por la Administración para la enseñanza de español (lengua de instrucción) como segunda lengua a estudiantes de educación básica que la desconociesen. El alumnado debía asistir a esta aula, en alguno de los centros que la tuviera, durante un período de un año y para irse incorporando paulatinamente a las aulas de referencia asistía a las asignaturas de “relación social” dentro del mismo centro (educación física, educación artística, entre otras.). Al año siguiente estos estudiantes debían incorporarse definitivamente a la educación regular, dentro del centro escolar más próximo a su domicilio<sup>33</sup>.

*Violetas* contaba entonces con un total de 600 alumnos de los cuales 88 eran de origen extranjero, lo cual suponía alrededor de un 15% de la totalidad del alumnado (secundaria obligatoria y bachillerato)<sup>34</sup>, de manera que la proporción aumentaba con respecto a los dos centros anteriores. De ese conjunto de estudiantes, 80 de ellos considerados como “alumnado

---

<sup>33</sup> La experiencia ha mostrado que una de las consecuencias, por lo demás contradictorias, de la aplicación de este programa ha sido las dificultades para buena parte del alumnado que ya acostumbrado a un centro al que ha asistido durante su primer año de llegada a la sociedad de acogida deba escolarizarse dentro de otro centro escolar.

<sup>34</sup> La procedencia del alumnado de origen extranjero era diversa, del total de 88, los grupos mayoritarios los constituían estudiantes de origen marroquí (19), y de los países de América Latina: Colombia (15), Ecuador (14), así como de Guinea-Ecuatorial (12) y China (7). Habían otros colectivos presentes en menor número como por ejemplo, Uruguay 3, Perú, 2, Cuba 2 y R. Dominicana 1, Inida, Nigeria 1.

inmigrante”(18%), de los cuales el 21% asistía a alguno de los citados programas de atención a la diversidad que había en el centro, de manera que 14 de estos estudiantes de origen extranjero eran clasificados como alumnado con “necesidades de compensación educativa” (NCE), quienes recibían apoyo escolar a través de los programas de Educación Compensatoria<sup>35</sup>, Diversificación Curricular y Aula de enlace. Se sumaba así un nuevo programa regulado por la Comunidad de Madrid. Al igual que en los demás centros estudiados en esta investigación, todos estos programas de Atención a la Diversidad eran coordinados por el departamento de Orientación. En él participaban docentes de cada uno de los programas además de dos orientadores, una trabajadora social, dos profesoras de pedagogía terapéutica y docentes de cualquiera de los demás departamentos.

### **Cómo se enseña y se aprende en el aula de bienvenida**

La recién inaugurada aula de enlace del IES *Violetas* se había conformado con unas rutinas propias y una organización diferente a lo que se suele estar acostumbrado dentro de un aula regular. La novedad iba más allá de la conformación multicultural y multilingüe, debido a los propios objetivos de este tipo de medida. Las prácticas educativas se acercaban a lo que normalmente sucede en un aula de enseñanza de lenguas, con algunas peculiaridades. Así, el investigador se encontró con que eran dos las docentes, Candela y Victoria<sup>36</sup>, de origen autóctono, encargadas del manejo del aula, cuyas bases aún no estaban bien delineadas. Éstas se repartían el horario de la mañana de forma que cada una se ocupaba de diferentes periodos, si bien

---

<sup>35</sup> De acuerdo con los datos del centro, 12 de estos alumnos presentaban lo que los docentes calificaban de “uno o dos años desfase curricular” y 2 con “un bajo nivel de español”.

<sup>36</sup> Candela con una experiencia de 23 años como maestra funcionaria de Educación primaria. Además de haber cursado Pedagogía y Logopedia, había trabajado en educación especial, educación de adultos y con población gitana, entre otros. Victoria, profesora interina, acaba de terminar su carrera de Magisterio de Audición y venía de trabajar unos meses en Compensatoria.



coincidían y trabajaban simultáneamente dentro del mismo espacio durante parte de su jornada.

El resto de participantes de la clase lo completaban nueve estudiantes: Gao Sheng, Shi Qing, Feng, Rodrigo, Arnaldo, Fadila, Fátima, Assya y Halyna, de procedencias diferentes (China, Brasil, Marruecos y Ucrania). Sería el grupo de jóvenes de origen chino en los que el investigador centraría su atención y desarrollaría lazos más cercanos debido a su interés por la cultura china y su conocimiento del chino mandarín.

Otra de las particularidades era la distribución de la clase, la cual rompía con un esquema de filas de mesas orientadas hacia la parte delantera del aula y más bien respondía a utilizar los espacios del aula como recursos pedagógicos. Por ello, se encontraban pequeñas agrupaciones de pupitres según “diferentes rincones de trabajo” asociados a distintas áreas del estudio de la lengua (habilidades sociales, lectura, escritura y fonética). Además, el decorado de las paredes recogía fotografías e ilustraciones que modelaban la vida cotidiana en la ciudad de acogida: el plano del metro, tiendas, etc.

Un tercer aspecto característico, lo conformaban las normas de interacción. Aquí se combinaban formas tradicionales de intercambio propias de las aulas regulares, en las que los docentes dirigen la clase y el alumnado permanece en silencio, “con momentos de participación más activa de los estudiantes quienes debían interactuar con sus compañeros, compartir información, materiales o simplemente practicar los contenidos lingüísticos vistos en la clase”. (Pérez Milans, 2006).

Las actividades organizadas por las docentes, sin embargo, eran bastante sencillas. Se centraban en el aprendizaje de vocabulario y presentaban bajos retos cognitivos para el alumnado adolescente que asistía a esta aula. Las docentes regulaban las acciones y dedicaban bastante tiempo a las explicaciones y elicitaciones. Los ejercicios de escritura se centraban igualmente en el aprendizaje del léxico y su práctica era bastante dirigida.

Finalmente, la dinámica del desarrollo del trabajo diario dentro de la clase era uno de los aspectos fundamentales que hacían esta aula “diferente”. Brevemente, se puede comentar que las dos primeras horas de la mañana se iniciaban con la revisión del día de la semana correspondiente así como el estado meteorológico a través de ilustraciones de cada fenómeno (lluvia, nubes, sol, etc.). A ello seguían las explicaciones de Victoria de cada uno de los conceptos de la lección que fuesen a ver, tras lo cual se llevaba a cabo una práctica individual. En ese momento se incorporaba Candela al aula para, junto con Victoria, explicar y supervisar conjuntamente el trabajo de todos el alumnado, quien pasaba a trabajar, en diferentes rincones o áreas, distintas tareas según el progreso de cada uno. Hacia las 12:30 y hasta las 14:30, Candela se hacía cargo, como única profesora en el aula, y se desarrollaban actividades más lúdicas y grupales (*Pictionary*, el *Ahorcado*) que promovían la práctica de los conceptos vistos en la lección.

### **El aislamiento y sus consecuencias**

Las primeras semanas de observación permitieron al investigador un acercamiento al grupo y el conocimiento de la rutina cotidiana. Sin embargo, la presencia de un nuevo participante, levantaba la curiosidad y obligaba a que todo el grupo se reacomodara dentro del aula. Al comienzo sólo buscaba observar interviniendo lo menos posible en el aula, aunque era consciente de que su simple presencia era una forma de participación, que a su vez, tenía consecuencias dentro de la dinámica escolar: los demás participantes, tanto docentes como alumnos le incluían en la interacción a través de miradas, sonrisas, preguntas y otro tipo de recursos verbales y no verbales.

Este primer papel de observador externo fue transformándose debido a las relaciones que comenzó a construir y desarrollar con los demás miembros del grupo, debido a su conocimiento del chino mandarín. Comenzó a jugar un

papel de “ayudante” con los estudiantes al que luego recurrirían las propias profesoras, como “intérprete” y “mediador lingüístico”, ya que para ellas era la primera vez que entraban en contacto con alumnado de origen chino.

Este tipo de intercambios con el alumnado de origen chino, , a veces producía una respuesta de rechazo en otros estudiantes, ya que suponía una suspensión de la norma del monolingüismo que a los demás se les aplicaba con rigor.

Pronto, los retos iniciales fueron reemplazados por otros que tenían que ver más contradicciones sobre su papel de intérprete. Estaba de por medio preguntarse por la utilidad del uso lingüístico: si bien hablar chino mandarín ofrecía una posibilidad de intercambio entre el alumnado de origen chino y las docentes, no se podía olvidar que la lengua de la escuela era el español, la razón, por demás, de asistir a esta aula. Así, se iba conformando un espacio lingüístico con unas limitaciones de uso controladas por las docentes que, por ejemplo, mantenían separados a los grupos de jóvenes que hablaban las mismas lenguas.

Los distintos papeles que desempeñó este investigador le fueron otorgando un lugar privilegiado desde el cual podía observar lo que sucedía no sólo dentro del Aula de Enlace, sino además en la relación de esta aula con el resto del centro escolar. Contrario a lo que estipulaba la Administración<sup>37</sup>, el Aula de Enlace no era el puente de conexión transitorio cuyo fin último era la incorporación al Aula de referencia del alumnado de habla no castellana, sino que más bien, se conjugaban una serie de factores que la iban aislando del resto del instituto. Su papel de intérprete le permitió identificar las prácticas

---

<sup>37</sup> Plan recogido en el documento del 16 de julio de 2003 de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación de alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2003-2004.

educativas como uno de los factores que obstaculizaban y no permitían esa conexión<sup>38</sup>.

La vivencia de la diversidad lingüística y cultural como un obstáculo para el aprendizaje se extendía fuera del Aula de Enlace. Pérez-Milans acompañó a una alumna de origen chino (Shi Qing) en sus primeros acercamientos al aula de referencia en la clase de teatro y allí pudo descubrir las expectativas de los docentes de las clases regulares frente a sus nuevos estudiantes. En sus observaciones y entrevistas a los distintos docentes y miembros de la comunidad educativa, el alumnado que asistía al Aula de Enlace era visto como deficitario por no saber la lengua de la escuela y ocupaba un lugar marginal en las clases, apartado del resto del grupo. Incluso había docentes que usaban el inglés como lengua de comunicación con sus nuevos alumnos, en vez de animar al uso de la lengua de la escuela.

Esta situación trajo consigo consecuencias tanto para los estudiantes como para las profesoras a cargo del Aula de Enlace. En lo que se refiere al alumnado, la ilusión inicial que suponía la incorporación esporádica a sus aulas de referencia se vio transformada en desgana y rechazo, pues no se sentían acogidos ni por sus compañeros ni por sus profesores. En relación con las docentes del aula, la actitud de buena parte del profesorado del centro significó que éstas tuvieron que realizar una labor en solitario, sin ningún tipo de apoyo por parte de sus propios colegas, pues los demás docentes les pedían no enviar alumnado que aún no hablara castellano a las aulas de referencia. Un año después los estudiantes del Aula de Enlace del curso académico 2003/04 fueron incorporados definitivamente en sus aulas regulares; muchos de ellos habían sido enviados a Compensatoria, a diversificación y sólo dos a las aulas de ESO. Todos tenían en común su experiencia, a partir de ese momento, de estar

---

<sup>38</sup> Estos aspectos interaccionales permitían identificar la manera en la que se gestionaba el proceso de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua, lo que contaba como conocimiento legítimo, el reconocimiento o no de los saberes del alumnado, las maneras de aprobar las formas de participación, la velocidad con la que se le hablaba al alumnado recién llegado, entre otras. Ello se explica en Martín Rojo (en prensa), capítulo 5.

aislados dentro de su propia aula y en los espacios sociales del centro, hecho que además se acompañó de un generalizado fracaso en casi todas las asignaturas. En el curso siguiente, no obstante, todos los estudiantes chinos acabaron abandonando el centro.

Esta experiencia permitió identificar una serie de contradicciones entre el diseño de un programa creado por la administración local para acoger y servir de puente transitorio a la integración en la institución escolar y una aplicación práctica que, debido a una serie de factores que habrían de ser estudiados atentamente (formación del profesorado en enseñanza de segundas lenguas, evaluación de los primeros resultados de las Escuelas de Bienvenida en distintos centros, entre otros), puede llevar a la marginación socioeducativa.

La tabla 4 recoge de manera comparativa los aspectos relevantes para interpretar los resultados de la investigación y sitúa al Evangelista como marco de referencia del caso extremo de concentración alumnado de origen extranjero.

	<b>Jardines</b>	<b>Planetas</b>	<b>Violetas</b>	<b>Evangelista</b>
<b>Presencia de alumnado de origen inmigrante</b>	8% (67) de 832 (2005/06)	9,05% (57) de 630 (2003/04)	15% (88) de 600 (2003/04)	82,5% (123) de 149 (2003/04, reduciéndose desde entonces)
<b>Lugares de procedencia</b>	<b>Latinoamérica</b> 1 Chile 11 Colombia 20 Ecuador 3 Perú 3 Uruguay 1 Venezuela <b>África</b> 7 Guinea Ecuatorial 7 Marruecos <b>Europa</b> 1 Bulgaria 1 Croacia 7 Rumania 1 Ucrania <b>Asia</b> 1 China 2 Irak 1 Pakistán	<b>Latinoamérica</b> 3 Argentina 4 Bolivia 7 Colombia 2 Cuba 13 Ecuador 1 Perú 2 República Dominicana 2 Venezuela <b>Europa</b> 7 Polonia 1 Portugal 3 Rumania 1 Armenia 1 Bielorrusa <b>África</b> 4 R de Congo 4 Guinea 1 Camerún 1 Guinea Ecuatorial 1 Marruecos	<b>Latinoamérica</b> 15 Colombia 2 Cuba 1 República Dominicana 14 Ecuador 2 Perú 3 Uruguay <b>África</b> 2 Congo 12 Guinea Ecuatorial 2 Guinea 19 Marruecos 1 Nigeria <b>Asia</b> 7 China 1 India <b>Europa</b> 1 Bulgaria 1 Moldavia 3 Rumania	<b>Latinoamérica</b> 2 Argentina 1 Bolivia 1 Brasil 1 Chile 8 Colombia 1 Cuba 15 República Dominicana 53 Ecuador 1 Guatemala 1 Honduras 2 Perú 1 Venezuela <b>Europa</b> 7 Rumania 1 Bulgaria <b>Asia</b> 15 China 4 Filipinas <b>África</b> 9 Marruecos
<b>Total docentes / docentes dedicados a la atención a la diversidad</b>	76 docentes (2005/06) 2 Orientadores	63 docentes Orientadora Profesores de	61 profesores: 1 orientadora 1 profesora	28 docentes 1 orientadora (a punto de jubilarse)

	2 profesores apoyo escolar 2 profesores apoyo alumnado NEE 1 profesor de audición y lenguaje de apoyo a la escolarización de alumnado con TDG 1 integradora social de apoyo a la escolarización de alumnado con TDG	Compensatoria profesores de Pedagogía Terapéutica, Técnicos de apoyo, Diversificación Técnicos de Garantía Social	Compensatoria 2 especialistas en pedagogía terapéutica (apoyo escolar) 1 trabajadora social compartida con otro centro 2 profesoras Aula de Enlace 2 docentes diversificación	2 profesores de Compensatoria 2 docentes Aulas de Enlace 2 docentes Diversificación 1 trabajador social
<b>Programas de atención a la diversidad</b>	-ELCO (sólo en 2003/04) -Lengua árabe (curso a docentes) -Compensatoria -Diversificación curricular	-Agrupamiento por rendimiento (sólo en 2003/04) -Compensatoria -Garantía social	-Aula de Enlace (desde 2004) -Compensatoria -Diversificación curricular	-Compensatoria -Aula de Enlace -Diversificación curricular -Apoyo escolar -Actividades extraescolares (programa de biblioteca abierta)
<b>Departamentos encargados de la “Atención a la Diversidad”</b>	Orientación	Orientación Comisión de Coordinación Pedagógica, encargada de adaptaciones curriculares, regulación de la Compensatoria y las jornadas culturales	Orientación Actividades extraescolares	Orientación/ Trabajo social
<b>Dentro de las aulas: los grupos estudiados dentro del proyecto</b>	<b>CCSS 2°C (2003/04), “una clase “tradicional”.</b>  <b>Profesor:</b> Salvador (31 años de servicio, a punto de jubilarse) <b>24 alumnos</b> , 5 de origen extranjero: Herminia (Guinea), Ibrahim (Marruecos), Zeyun (China), Antonieta (Ecuador); Mirel (Rumania)	<b>2ºB “Agrupamiento por rendimiento”</b>  <b>Profesora de lengua:</b> Nora (a la vez tutora), <b>profesora de CCSS:</b> Nina. <b>24 alumnos</b> , 8 de origen extranjero: Juan Miguel (República Dominicana); Paulo (Portugal); Jose Gabriel y Edna (Ecuador); José Francisco y Obiang (Guinea Ecuatorial); Leo (Bolivia) Leonard, (Polonia)	<b>Aula de enlace un, entonces “novedoso programa de atención a la diversidad”</b> <b>Profesoras:</b> Candela y Victoria <b>9 alumnos:</b> Gao Sheng, Shi Qing, Feng (China), Rodrigo (Brasil) Arnaldo (Ucrania), Fadila, Fátima, Assya y Halyna (Marruecos)	<b>CCSS 2ºB, “la clase más “indisciplinada” (2003/04)</b> <b>Profesor:</b> Genaro (a punto de jubilarse) <b>16 alumnos:</b> Esmeralda, Vanessa, Sergio (Rep Dom.); Carolina, Eugenia, Marta, Jose, Brian, John, Ruth, (Ecuador), Michael (Filipinas); Yesenia (hija de marroquíes), Verónica (Venezuela), Florina (Rumania) Juan y Nuria (España)
<b>Métodos de enseñanza y normas de interacción</b>	Esquema “tradicional”: distribución del aula, alumnado sentado en orden alfabético, excepto: alumnado de OI en la parte de atrás; alumnos “indisciplinados” adelante; docente dirige la clase, selecciona alumnado	Matemáticas: ejercicios más básicos del libro; Sociales, actividades del libro y otras propuestas por las docente; Lengua, lecturas, redacciones, ejercicios del libro y del cuaderno de actividades.	Organización novedosa debido al contenido y finalidad del programa: enseñanza ELE. Distribución del aula en rincones de trabajo de acuerdo con las habilidades comunicativas. Decoración del	Distribución en el aula de uno en uno para evitar “desorden”; chicas aparte de chicos. <b>Normas de interacción:</b> la mayor parte de la clase dedicada al disciplinamiento por parte del y a explicitar las normas de

	<p>para responder.</p> <p><b>Normas de interacción:</b> aclaradas desde el comienzo del año por el docente.</p> <p><b>Actividades:</b> lectura en voz alta de uno en uno, preguntas abiertas del docente, deberes para la casa</p> <p><b>Pautas de trabajo:</b> jueves/viernes lectura de tema, clarificación vocabulario; lunes, corrección de deberes de la semana.</p> <p><b>Recurso didáctico:</b> texto.</p>	<p><b>Normas de interacción:</b> digresión de las normas notablemente en Compensatoria.</p> <p><b>Actividades:</b> evaluaciones orales, deberes para la casa, preguntas del /la docente, lectura en voz alta, redacciones</p> <p><b>Recursos didácticos:</b> libro / cuaderno de actividades. En Compensatoria, fichas fotocopiadas, libro de 2 cursos atrás</p>	<p>aula con ayudas visuales.</p> <p>Rutinas distintas en las que las docentes se dividían el horario escolar, Victoria en la mañana y Candela en la tarde.</p> <p><b>Normas de interacción:</b> participación del alumnado más flexible y activa, trabajo en grupo/parejas para practicar oralidad y escritura.</p> <p><b>Recursos didácticos:</b> material fungible, real y adaptado para enseñar funciones comunicativas; juegos, fichas.</p>	<p>conducta, por parte del docente. Alumnos participan a través de diferentes formas y grados de resistencia.</p> <p><b>Actividades:</b> actividad central única: un cuestionario planeado por el docente, desarrollado a través de la lectura en voz alta de alumnos/as seleccionados/as con interrupciones continuas del docente. No había deberes para la casa.</p> <p>Pocos contenidos académicos</p> <p><b>Recursos didácticos:</b> texto escolar, fotocopias del texto.</p>
<b>Expectativas alumnado/trayectorias</b>	<p>Nivel sociocultural medio-bajo</p> <p>Chicos y chicas del centro entrevistados manifestaban querer “estudiar algo práctico”: módulos para ponerse a trabajar (educación primaria, mecánica, azafatas).</p>	<p>Nivel bajo medio, clase trabajadora</p> <p>Varios dejaron de estudiar, uno para irse a trabajar con su padre (español), otra para irse a Ecuador de vuelta según las compañeras, otro porque su familia lo envió a Valencia (ecuatoguineano)</p>	<p>Nivel sociocultural medio-bajo. Los oficios de los padres eran como dependientes, teleoperadores, hostelería y limpieza. En el caso de algunos alumnos chinos, comentaban ayudar a sus padres en tiendas de frutos secos o en el ámbito de la textilera.</p> <p>Alumnado, especialmente de origen chino, no encontró en la escuela la acogida necesaria para terminar la ESO.</p>	<p>Nivel sociocultural medio-bajo. Las fichas personales del alumnado revelaban que sus padres, mayoritariamente, trabajaban en carpintería, hostelería, limpieza, dependientes, estética y peluquería. Abandono escolar que estaba trayendo como consecuencia la entrada prematura al mundo laboral y la disminución del alumnado dentro del centro.</p>

Tabla 4. Cuadro comparativo centros escolares Proyecto AsoPraciPeia (2003/07)

## 2.7 Al final de la ruta

Este capítulo ha ofrecido una vista general de los centros estudiados dentro del proyecto Asopracieia (2003-07), del cual hace parte el estudio sobre el *Evangelista*. El propósito era el de realizar un recorrido comparativo que llevara de casos de asimilación en centros en los que la incipiente diversidad comienza a hacerse presente, a centros de donde la concentración artificial de alumnado de origen inmigrante ha llevado a que se conviertan en lugares de segregación.

Se han podido observar similitudes y diferencias en la forma de interpretar y llevar a la práctica los Programas de atención a la Diversidad propuestos por las administraciones. A ello contribuye una serie de factores como son el número de alumnado de origen extranjero y las características particulares de cada instituto (su organización, plantilla docente, programas atención a la diversidad existentes en el centro), entre otros.

Las diferentes realidades, en su conjunto, revelan una serie de contradicciones pues se hacen adaptaciones puntuales, pero no se transforma plenamente la vida de los centros: no se cambian los currículos, no se permite el uso de otras lenguas, no se adaptan los horarios, ni la forma de evaluar. Los alumnos de origen extranjero sea cual sea el número, siguen viéndose como una excepción, que necesita un tratamiento especial.

Incluso, llama la atención, el hecho de que en todos, el alumnado de origen extranjero mayoritario sea el latinoamericano, un colectivo con el que, según los expertos, (Aja 2000) los vínculos histórico-culturales podrían ser puentes de integración. Sin embargo, encontramos este alumnado concentrado en las aulas de compensatoria (lengua, sociales y matemáticas).

De acuerdo con la observación etnográfica, a pesar del reconocimiento y la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor dentro de los institutos, la gestión de esa diversidad, en cada centro, parece depender del grado de presencia de alumnado de origen extranjero. Así, a menor concentración, se mantienen los métodos tradicionales de enseñanza, los currículos oficiales y las mismas demandas para un alumnado homogéneo. En estos casos, la lengua vehicular es la variedad local de español estándar y los contenidos que valen son los enseñados tradicionalmente. La mayoría de docentes entrevistados manifiesta bajas expectativas hacia el desempeño escolar del nuevo alumnado y por ello la justificación de que sean separados y distribuidos en aulas transitorias (llámense Compensatoria, Agrupación por rendimiento, etc.) hasta que asimile los contenidos de la sociedad de acogida.



A este modelo asimilador responden *Planetas* y *Jardines* especialmente, aunque en este último vemos una preocupación de los docentes por acercarse a las lenguas de su alumnado recién llegado. Así, hemos observado una relación entre el hecho de que si no se comparte la lengua o los conocimientos de la sociedad de acogida, el nuevo alumnado es considerado deficitario.

Al mismo tiempo, en otras situaciones, hemos identificado, que a mayor presencia de alumnado de origen extranjero, hay una segregación en la que los nuevos estudiantes se agrupan y se separan del resto del centro, llegando incluso a una concentración artificial extrema de crear centros educativos sólo para alumnos de otras procedencias. En el primer caso, encontramos a *Violetas*, en el que observamos cómo el Aula de Enlace funciona dentro del centro como una isla, adscribiendo la diversidad a ciertas aulas, mientras que las demás no se involucran. Es en el caso extremo, en donde encontramos a *Evangelista*, un IES que al parecer se ha ido reservando para los hijos de los trabajadores inmigrantes. Recordemos la alta presencia de alumnado de fuera y las demás características presentadas en el capítulo 1 y resumidas en la tabla 4.

A pesar de la presencia del multilingüismo y de la multiculturalidad en los cuatro centros, las actividades interculturales que valoren la presencia de alumnado de otras partes del mundo se queda en jornadas o semanas especiales dedicadas a ello, manteniendo un folclorismo alrededor del tema. En *Jardines*, además de la sensibilización de los docentes por la lengua de origen de su alumnado procedente de Marruecos, también se cuenta con un Plan de Acogida dirigido al alumnado que se va incorporando a lo largo del año, plan similar al que quiere introducir *Violetas*.

Todos estos aspectos se nos revelan como posibles indicios de la existencia de un sistema paralelo (representado en la figura 2, página 91) en el cual, el alumnado que entra a clases paralelas, difícilmente logra establecer los puentes educativos para acceder a las aulas regulares (Carrasco, 2004). En nuestra investigación, la mayoría del alumnado que entraba a Aulas de enlace o a

Compensatoria, se dirigía casi directamente a Diversificación y/o a Programas de Garantía Social.

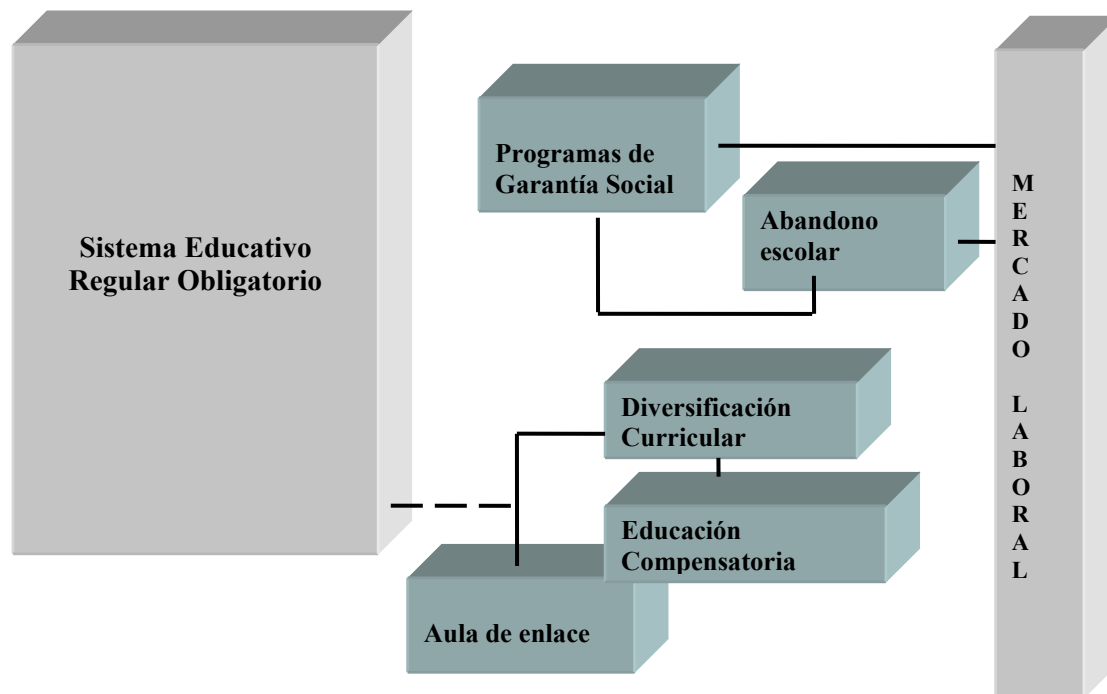


Fig. 2 Un sistema educativo paralelo para los hijos de trabajadores inmigrantes

La consideración de la diversidad como déficit hace que se les vea como alumnos sin ningún capital y ello aumenta la falta de expectativas, como veremos a los largo de los siguientes capítulos. Aunque los datos que hemos obtenido sobre las lenguas que hablan los alumnos en los centros se basan en la procedencias del alumnado, hace falta un estudio exhaustivo del orden sociolingüístico de la Comunidad de Madrid. Con todo, en este primer acercamiento, hemos reconocido, en conjunto dentro de la Comunidad de Madrid, la presencia de casi todas las variedades de español de América<sup>39</sup>: ecuatoriano, colombiano, peruano y en menor grado boliviano y dominicano, y

<sup>39</sup> Incluso en *Jardines*, el centro con menor número de inmigración, el alumnado de origen latinoamericano ha supuesto en los tres últimos cursos escolares (desde el 2003/04 hasta el 2005/06) alrededor del 50% de los originarios de otros países: 46, 55 y 58 por ciento.

al interior de cada uno las variedades regionales según sean de la costas pacífica o atlántica, la sierra andina, Las Antillas o de zonas bilingües indígenas.

Así, en el caso del *Evangelista* por ejemplo, encontramos en el curso escolar 2004/05 a un alumno hablante de quichua. Además de ello, se pueden sumar otras variedades de español como la hablada en Guinea Ecuatorial, siendo el

alumnado hispanoparlante el más representativo cuantitativamente dentro de las aulas de Madrid. Otras variedades lingüísticas importantes son las distintas modalidades de habla de Marruecos, de las diferentes regiones de China y las lenguas de los llamados países del Este (Rumania, Bulgaria, Rusia, Moldavia, etc.).

La presencia del alumnado hispanoparlante se podría aprovechar como un factor positivo para la gestión de la diversidad en las aulas pero dentro de esta tesis veremos cómo el uso lingüístico diferente a la variedad de español local muchas veces no se valora como enriquecedor, sino más bien como un obstáculo de aprendizaje.

### 3. Principios de análisis

El objetivo central de este capítulo es el de situar los principios teóricos que han guiado el análisis de los datos recogidos en del IES *Evangelista*, los cuales conforman esta etnografía sociolingüística en el ámbito educativo.

Las características del centro, identificadas desde las primeras visitas suponen dentro del conjunto de la investigación, descrita en el capítulo anterior, un laboratorio privilegiado para estudiar en las prácticas locales, los procesos sociales que se están llevando a cabo. En este caso, las consecuencias de la aplicación de distintos programas propuestos por la administración como respuesta a la diversidad lingüística y cultural en un centro escolar en el que a pesar de que el alumnado comparte la lengua de instrucción, se dan relaciones conflictivas y de fracaso escolar.

Tal como se ha presentado anteriormente, lo que sucede en el *Evangelista*, ocurre en los demás centros de la investigación, y en otros centros del entorno de Madrid, pero en distintos grados y con diferentes implicaciones. En *Evangelista*, la práctica escolar se realiza bajo una serie de contradicciones respaldadas en la lógica que la administración impone para el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural dentro de las aulas de Madrid, la cual se reproduce en los discursos del centro. Resumimos estas contradicciones en dos puntos:

El primero tiene que ver con el hecho de que, el IES *Evangelista* es uno de los centros que recibe mayor apoyo económico y logístico por parte del Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid para atender a la diversidad. Por ello, y a diferencia de los centros estudiados en la investigación principal, cuenta con Aula de Acogida, Compensatoria, clases de apoyo escolar, Diversificación y un programa de actividades extraescolares gestionado por la biblioteca del centro. A pesar de ello, el alto grado de abandono escolar y la

escasa llegada de alumnado local han ido llevando a la pérdida significativa en el número de estudiantes. Como hemos visto en el capítulo 1 el edificio puede albergar hasta 600 alumnos, pero en el último año de observación (2006/07), se habían registrado sólo 80 alumnos para toda la secundaria.

El alumnado que se escolariza en el centro es enviado directamente por la Comisión de Escolarización del Ayuntamiento de Madrid, encargada de distribuir las plazas en los centros escolares de cada distrito. Para el caso del *Evangelista*, profesores y alumnado de origen inmigrante aseguran que alumnos y alumnas son mandados allí sin tener en cuenta la cercanía domiciliaria, ni la libre elección de centro a que tienen derecho padres y alumnado (cfr. Caps 7 y 10).

El segundo, se relaciona con la lógica de la cercanía cultural, desde la cual la Comunidad de Madrid ha planteado algunas de las acciones relacionadas con la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes (Aja, 2000). Según esta lógica, el alumnado de origen latinoamericano no debería presentar mayores problemas académicos al conocer la lengua de instrucción. Sin embargo, las quejas sobre absentismo, bajo rendimiento académico y abandono escolar por parte del cuerpo docente y administrativo del centro, corroboran lo que los estudios sociolingüísticos, ya clásicos, han demostrado: hablar una misma lengua no implica participar de la misma comunidad de habla en la medida en que no todos los participantes comparten los mismos repertorios lingüísticos (Hymes y Gumperz, 1972). Entre ellos, la variedad de habla de la escuela (Labov, 1972).

Como consecuencia, los participantes de este centro escolar viven una situación de fracaso escolar, entendido a la manera de Erickson (1987). De acuerdo con este autor, el fracaso escolar es el resultado de un proceso de empeoramiento en el que tanto estudiantes como docentes y el centro en general, son incapaces de construir relaciones de legitimidad con base en la confianza mutua:

“Aceptar el ejercicio de la autoridad implica confiar en que su ejercicio es benéfico. Esto supone un salto de confianza – en la legitimidad de la autoridad y en las buenas intenciones de quienes la ejercen, confianza en que la propia identidad se mantendrá de manera positiva en relación a la autoridad, y confianza en que los propios intereses avanzarán conforme al ejercicio de la autoridad (Erickson, 1987: 342)”<sup>40</sup>

Contrario a lo descrito por este autor, en el *Evangelista* el alumnado no quiere aprender lo que el centro le ofrece y los docentes no pueden ejercer su autoridad (= convencerles de las implicaciones positivas de la escolarización). El conjunto de características del centro así como las contradicciones que las respaldan actúan de manera dialéctica, como causas y a la vez consecuencias del fracaso escolar.

El fracaso escolar se construye y manifiesta en todas las prácticas comunicativas que conforman la práctica educativa y, por ello, es en esas prácticas en donde se debe estudiar. La comprensión de dichas prácticas implica situarlas en relación con los procesos sociales, teniendo en cuenta que “No hay un vinculación uno a uno entre las categorías sociales, la desigualdad social y la interacción en educación. Más bien, estas relaciones están mediadas y se producen en instituciones” (Heller & Martin-Jones, 2001: 4)<sup>41</sup>.

Frente a este panorama, una pregunta general y dos específicas guían esta etnografía: si, de acuerdo con el discurso institucional, la lengua no representa un problema para el alumnado de origen latinoamericano, ¿por qué estos alumnos están siendo segregados dentro de la comunidad escolar? Esta segregación tiene consecuencias fuera de la escuela, para su acceso y movilidad social.

---

<sup>40</sup> “Assent to the exercise of authority involves trust that its exercise will be benign. This involves a leap of faith – trust in the legitimacy of the authority and in the good intentions of those exercising it, trust that one’s own identity will be maintained positively in relation to the authority, and trust that one’s own interests will be advanced by compliance with the exercise of authority.” (Erickson, 1987: 342)

<sup>41</sup> “There is no simple one-to-one link between social categories, social inequality, and interaction in education. Instead, these relations are mediated and produced in institutions” (Heller & Martin-Jones, 2001: 4).

La respuesta a esta pregunta comporta, a su vez, dos preguntas operativas:

- i. ¿Cómo se construye de manera discursiva/interaccional el fracaso escolar en un centro multicultural en el que la mayoría del alumnado comparte la lengua de instrucción, además de contar con todas las ayudas que ofrece la administración para atender a la diversidad? En el caso del Evangelista el fracaso escolar se manifiesta discursivamente de dos maneras:
  - a. A través del discurso simbólico de la deficiencia y la separación, materializados en la representación de la escuela como centro con mala fama. Este discurso produce y reproduce ideologías que sustentan la práctica educativa y que traen consecuencias para la práctica escolar dentro del centro.
  - b. Interaccionalmente, se construye a través de un proceso de *ritualización* del conflicto entre docentes y alumnado. Esta ritualización comporta una “lógica de la práctica” particular que naturaliza las acciones y comportamientos de los participantes.

Los conflictos revelan una lucha por lo que cuenta como conocimiento legítimo y sus agentes. Los agentes se confrontan siguiendo un orden moral que sustenta la dinámica autoridad-resistencia dentro del aula. Así, lo que cuenta como “correcto”, “adecuado”, “bueno” para unos, es “incorrecto”, “inadecuado” y “malo” para los otros.

El conocimiento se entiende en sentido amplio, involucrando el conocimiento académico y el no académico (Wortham, 2006), es decir, los recursos que este centro ofrece a sus usuarios para que sean participantes legítimos de la sociedad de acogida, así como el valor que los usuarios asignan

a esos recursos. Ello cubre lo que se enseña y lo que se aprende bajo ciertas condiciones. En este sentido, nos acercamos al concepto de capital simbólico (lingüístico y social) de Bourdieu (1998).

- ii. ¿De qué maneras representan los participantes sus comportamientos dentro de la práctica escolar del *Evangelista*? Tales representaciones revelan, y en parte explican, los intereses, la inversión y expectativas de cada grupo en relación en su práctica dentro del instituto.

Tal estudio, y siguiendo los principios mismos de la investigación general nos lleva a inscribirnos dentro de un enfoque etnográfico sociolingüístico crítico (Marín Rojo, cap. 1 en prensa), el cual sigue algunos de los planteamientos de la sociolingüística crítica (Erickson, 1987; Rampton, 1995; Heller, 1999; Heller y Martin-Jones, 2001, Martín Jones, 2007, entre otros<sup>42</sup>), con algunas particularidades que se irán presentando a lo largo de los distintos apartados.

El punto central de desarrollo y análisis de la etnografía sociolingüística crítica, (AsoPraciPeia, 2003/07), es el de dar cuenta de las prácticas comunicativas que se llevan a cabo en el centro escolar. El proceso de construcción de representaciones que emerge en dichas prácticas, su manera de circular y las consecuencias que tales procesos puedan conllevar para cada uno de sus participantes, más allá del entorno inmediato de la interacción, sino a más largo plazo, fuera de ella, dentro del papel que tales representaciones puedan tener dentro del proceso de acceso social para el alumnado o de legitimación de la propia práctica docente.

La práctica educativa se compone de intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes quienes bajo unas condiciones específicas, dadas por un

---

<sup>42</sup> Esta perspectiva es deudora de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1972, 1982), de la teoría social de la reproducción de Bourdieu (1977, 1991) y de la teoría social (*estructura-agentividad*) de Giddens (1984).



orden institucional, negocian sus identidades sociales, relaciones y conocimientos:

“En educación, la construcción del conocimiento se considera la finalidad de la actividad social. Para construir el conocimiento, los docentes planean una serie de actividades en las que demandan la participación del alumnado (...) Los participantes saben cómo coordinar sus acciones alrededor de un fin común. A través de esas actividades conjuntas, el proceso de evaluación se presenta junto con otras acciones, como el establecimiento y la negociación de la inclusión y la exclusión de ciertos participantes, la evaluación de su desempeño, la evaluación de su conocimiento y su competencia comunicativa y la imposición de ciertas normas. Sin embargo, la finalidad común de la clase puede oponerse a las necesidades individuales del estudiante en algunas actividades conjuntas, tal como Leontyev (1981) lo hace notar.” (Martín Rojo, cap. 1, en prensa).<sup>43</sup>

Dentro de este marco, tres aspectos teóricos guían la perspectiva analítica de esta tesis: el denominado giro interaccional, la mirada crítica y el estudio del fracaso escolar y la resistencia dentro de los estudios críticos. De cada uno de ellos hemos tomado las herramientas que permitan dar cuenta de lo que sucede en las aulas del Evangelista y sus consecuencias. Tales herramientas serán presentadas al inicio de las partes 2, 3 y 4 debido a que en cada una de ellas se estudian distintas formas discursivas que conforman el corpus. Datos diversos que han exigido distintas fuentes, todas ellas traídas de disciplinas que comparten una preocupación común: el estudio de la lengua dentro de su contexto social.

---

<sup>43</sup> “In education, the building of knowledge is considered the goal of the social activity. In order to build knowledge, teachers plan a series of activities in which they demand student participation (...) Participants know how to co-ordinate their actions around a common goal. Throughout these joint activities, the valuation process takes place together with other actions, such as the establishment and negotiation of the inclusion or the exclusion of certain participants, the assessment of their performance, the valuation of their knowledge and communicative competence, and the imposition of certain norms. However, the class’s common goal may run counter to a student’s individual needs, as Leontyev (1981) notes for some joint activities.” (Martín Rojo, cap. 1, en prensa).

### **3.1 La lengua como práctica social situada: el giro interaccional en el estudio del aula**

El interés por estudiar las maneras en las que las personas, dentro de sus intercambios cotidianos, construyen el mundo que les rodea, llevó a diversos investigadores, desde diferentes disciplinas y con distintos propósitos, a interesarse por los “encuentros cara a cara” (Garfinkel, en Wolf (1994); Goffman, 1974, 1981; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Hymes, 1972, 1974b; Gumperz, 1982a, 1986, entre otros).

Este “giro interaccional” (Sarangi, 2001), surgido dentro de las ciencias sociales (etnometodología, análisis de la conversación, antropología lingüística, etc.), conllevó una serie de consecuencias tanto teóricas como metodológicas para el estudio del lenguaje dentro de su contexto social. Por un lado, permitió reconocer la lengua (oral/escrito, discurso/interacción) como una forma de acción social dentro de unas condiciones de producción concretas (históricas, culturales, sociales, etc.). Como interacción situada (Gumperz, 1982a) y posteriormente práctica social situada (Heller, 2001a, Heller 2001b) que debía ser estudiada en su propio derecho, es decir, teniendo en cuenta la situación comunicativa en la que el habla se produce, y en relación con otras formas de acción social.

Así, el foco de estudio se centró en los procesos interaccionales como indicadores de las dimensiones sociales de la construcción de la realidad. Tanto el Análisis de la Conversación (AC), de corte etnometodológico, como el enfoque interpretativo/ interaccionista (Heller, 2001a, Martin-Jones, 2007), iniciado bajo la influencia de la sociolingüística interaccional, se han preocupado por revelar las maneras en la que los participantes en intercambios comunicativos se organizan y dan forma al orden social.

Las distinciones entre estas dos perspectivas han traído a su vez diferentes formas de encarar los datos, el análisis y el tipo de resultados, de los cuales, los

distintos investigadores han retomado herramientas y principios básicos con el propósito de ir adecuando métodos y metodologías para explicar las situaciones particulares de las cuales se ocupan. Para el caso de esta tesis, interesa retomar algunos planteamientos que permitan dar cuenta de una situación de conflicto en un ámbito institucional, con consecuencias para cada uno de sus participantes.

Los estudios interaccionales han centrado su atención en diversas formas de intercambio (conversaciones cotidianas, llamadas telefónicas, encuentros de servicios, etc.), dentro de las cuales, la interacción en el aula ha tenido un lugar primordial. Asimismo, debido a su carácter institucional y reglado, diferentes disciplinas y, con distintas perspectivas, han hecho de la escuela su objeto de estudio. Así por ejemplo, algunos estudios han centrado la atención en la lengua de la clase, en las maneras en las que los participantes, dentro de la relación asimétrica concedida por el orden institucional, negocian y desarrollan conjuntamente la tarea comunicativa. Otros trabajos la han analizado como organismo reproductor del orden social, distribuidor de los saberes legitimados por las sociedades. Y en otras situaciones, se han estudiado las circunstancias (causas-consecuencias) que rodean el fracaso escolar de alumnado minoritario social y culturalmente diverso. Diferentes contribuciones de antropólogos (Ogbu, 1987, 1991; Gibson, 1988; 1987; Hurd, 2004); sociólogos (Bernstein, 1989; Willis, 1977; Bourdieu y Passeron, 1977; 1990); analistas de la conversación (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1988), psicólogos (Suárez-Orozco, 1991; Stanton-Salazar, 2004) y sociolingüistas (Labov, 1972a; Philips, 1974; Erickson, 1987; Rampton, 1995, Heller, 1999, 2006, Heller y Martin-Jones, 2001; Martín Rojo, et al. 2003; Nussbaum y Unamuno, 2006) son ejemplo de ello.

Tal como lo hace notar Heller, en el estudio de las aulas escolares como de las demás prácticas sociales, el análisis de la conversación (AC), en sus diferentes desarrollos y siguiendo una perspectiva etnometodológica, ha centrado su atención en los datos, en lo observable (Sinclair y Coulthard, 1975;

Mehan, 1979; Cazden, 1988, etc.), mientras que, una perspectiva de tipo “interpretativa” (*interpretativist*), ha involucrado, además de las interacciones, “otras fuentes de datos para sustentar el análisis de los datos interaccionales” (Heller, 2001a: 252).

A pesar de las diferencias que se establecen entre una y otra perspectiva, el interaccionismo se nutre de algunos de los fundamentos del AC, retomando sus ideas sobre el contexto que se crea en la interacción, las rutinas y formas en las que se organiza el habla (sistema de turnos, de pares adyacente), los patrones o “métodos” que los hablantes (en el caso de la escuela, docentes y alumnado) siguen para orientar a sus interlocutores en la interpretación del contenido de sus intervenciones, la reflexividad de los hablantes frente a lo que hacen y dicen dentro de la interacción, así como en el hecho de que las formas normativas permiten identificar la manera en la que los participantes producen un sentido del orden social.

La perspectiva “interpretativa” (*interpretivist*) involucra otros aspectos dentro del análisis de la interacción con el objeto de “identificar la naturaleza y la significación social de los recursos comunicativos que la gente utiliza en sus interacciones, cómo recurren a ellas en el curso de las interacciones y con qué consecuencias para ellos y para los otros inmediatamente o en el tiempo”. (Heller, 2001b: 212). Para el caso de la escuela, se ha centrado en el estudio de los patrones interaccionales y su repercusión en el acceso o cierre social, así como en el uso lingüístico y las diferencias en las variedades entre los distintos participantes, y consecuencias que tales usos pueden traer para sus usuarios, especialmente alumnado en “situación de riesgo de exclusión social”. (e.g. Labov, 1974; Philips, 1974; Rampton, 1995).

Asimismo ha involucrado la comprensión de los encuentros en la vida cotidiana de Goffman (1974, 1981), a través de la llamada metáfora dramaturgica que incorpora el análisis del marco de participación a través del cual se puede observar los roles de los participantes dentro de la interacción y

las maneras en las que se implican para el desarrollo de esta. Los sujetos pueden participar dentro de la escena de la comunicación (*frontstage*) o al margen de ella, entre bastidores (*backstage*), haciendo que estas intervenciones alteren o no lo que pasa dentro de lo que se ha establecido como escena. Los estudiosos del aula, han observado cómo, muchas veces lo que sucede entre bastidores (*backstage*) puede resultar más relevante para el flujo interaccional, que lo que sucede en el escenario (Heller y Martin Jones, 2001; Goldstein, 2003; Martín Rojo, 1994). Este marco de participación se puede observar a través de los posicionamientos de los hablantes y de sus alineaciones: quiénes colaboran, se alinean (en este caso con el docente o no) y en cuáles situaciones.

En nuestro caso particular, interesa retomar uno de los principios de los estudios discursivos más relevantes, el reconocimiento del lenguaje como forma de representar el mundo, antes que ser el mero reflejo de la realidad (Fairclough, 1992a, 1992b; 1995; Chouliaraki y Fairclough, 1999; Martín Rojo, 2001). De ahí la necesidad de explorar las maneras en las que el lenguaje construye la realidad social, naturaliza formas de representar y los efectos de tales construcciones. Este aspecto toma mayor importancia dentro del ámbito escolar debido a que la práctica que se lleva a cabo (enseñar-aprender) es eminentemente discursiva, por lo cual las representaciones y categorizaciones que emergen de los intercambios constituyen los saberes que distribuye la escuela:

“Las representaciones no son solo no está separadas del orden social en el que emergen sino que además influyen en el orden social, una vez lo construyen, ponen en circulación y legitiman valores, representaciones e ideologías, haciéndolas más hegemónicas. Su valor reside en la verdad que se les confiere. Al utilizar este punto de partida, lo que está en juego es un conjunto de prácticas, sean discursivas o no, que desencadenan la entrada en un ‘juego de verdad y falsedad’ (Foucault 1994, vol. IV: 670).” (Martín Rojo, cap. 1, en prensa)<sup>44</sup>

---

44 Representations are not only not detached from the social order in which they arise, but also, at the same time, have a bearing on the social order once they build, put into circulation, and are able to legitimize values, representations and ideologies, and even contribute to making them hegemonic. Their value

Todos estos aspectos conllevan una serie de consecuencias y repercusiones sobre el tipo de datos, su recolección y la metodología de análisis. De esta manera se ha hecho necesario involucrar métodos y técnicas de investigación de otras disciplinas, como la etnografía (Hymes, 1972a; Saville Troike, 1989; Duranti, 2000), la cual se convierte en aspecto central no sólo de recogida de datos sino además para el análisis al ofrecer el marco de la interpretación desde donde se constatarán los resultados que arrojen los datos (Duranti y Goodwin, 1992; Duranti, 2000).

En el capítulo anterior presentábamos los principios planteados por Martín Rojo (en prensa) que han regido el trabajo etnográfico de la investigación en conjunto: la observación desde el cuestionamiento y problematización de lo observado, desde una mirada simétrica con los participantes que permita a la vez tomar la distancia necesaria para interpretar esos datos. De ahí, la importancia de recoger al mayor número de voces involucradas, de manera que las múltiples perspectivas den un panorama de los procesos que están llevándose a cabo y de las maneras en las que son comprendidos y categorizados por sus protagonistas, incluido el investigador. De igual forma, la vuelta a los centros, para compartir los datos con los observados y generar entre ambos una reflexión conjunta sobre las prácticas de cada uno.

Este tipo de análisis se conoce como “bottom-up” (Eckert, 2000), el cual implica partir de las formas locales en las que se produce el sentido a través de la negociación de los participantes (Gumperz, 1982a) para ir hacia y desde los demás órdenes que intervienen en tal proceso. Tal como lo anotan los estudiosos del aula, desde una mirada crítica, (Heller y Martin Jones, 2001; Martín Rojo, en prensa), en el caso del la escuela, se trata de dar cuenta de lo

---

resides in the truth conferred to them. When using this starting point, what is at stake is a set of practices, be they discursive or not, that trigger entry into the ‘game of truth and falsehood’ (Foucault 1994, vol. IV: 670).

que se reproduce del orden social dentro del orden interaccional mediado por el institucional, el cual restringe las actividades y las formas comunicativas que se pueden generar dentro de ese entorno.

### **3.2. La problematización del habla situada: la mirada crítica**

Al plantear una etnografía sociolingüística con perspectiva crítica (Martín Rojo, en prensa), se busca principalmente (i) explorar las maneras en las que se vinculan los procesos locales con los sociales, incluyendo la producción de ideologías y del conocimiento, “el habla cotidiana y las rutinas interaccionales de las aulas con el amplio orden social e ideológico” (Martin Jones, 2007: 171) así como (ii) establecer una relación entre quien observa y su objeto de estudio. De esta manera, la reflexividad sobre la práctica incluye el propio trabajo del analista quien se ve continuamente enfrentado a dilemas frente al trabajo investigador (su posición, su relación con los datos, con los participantes, entre otras que serán retomadas dentro del trabajo de campo, en el punto 3.4).

Para los propósitos centrales del proyecto llevado a cabo en Madrid, y por ende de esta tesis, los conceptos de valor y de capital simbólico de Bourdieu se presentan como relevantes. Ello nos permite acercarnos a las maneras en las que se construye lo que cuenta como conocimiento *legítimo*, una de las razones de ser de la escuela, y las formas en las que se distribuyen los distintos capitales, cultural, lingüístico, social y económico dentro de ella.

Tal como lo enuncia Martín Rojo (en prensa) “en esta investigación, el término ideología se refiere al conjunto de representaciones vinculadas a clases/grupos/géneros/grupos nacionales y sus intereses. Todo ellos desempeñando un papel en la (des)legitimación y la producción del orden social (Martín Rojo y van Dijk, 1997).

Así, la vinculación de la interacción con los demás órdenes dentro de la cual es producida dentro de las diferentes prácticas, en nuestro caso, la escolar,

así como la observación del proceso de legitimación de tales prácticas conforman la mirada crítica desde donde narra esta etnografía. Todo ello, poniendo de presente la perspectiva del analista.

### **3.3 El estudio contextualizado del fracaso escolar y la resistencia**

Finalmente, esta tesis involucra en el análisis algunos de los resultados sobre estudios que han buscado explicar las causas del fracaso escolar, especialmente en aulas diversas (e.g. “en riesgo de exclusión”, multiculturales, multiétnicas, inmigrantes, minorías étnicas autóctonas, etc.), en diferentes sistemas escolares (e.g. minorías negras, alumnado de origen sikh, latinoamericano en el sistema estadounidense, alumnado de origen marroquí, chino, latinoamericano en el sistema educativo español, entre otros) y desde distintas perspectivas han vinculado este fenómeno con el grado y/o tipo de resistencia con que el alumnado que se siente bajo el ejercicio de la dominación o no encuentre razones de peso para cumplir con las exigencias de la escuela responde a dichas tareas (Ogbu, 1993; Erickson, 1987; D’Amato, 1993; Rampton, 1995; Carrasco, 2003; Jaspers, 2005). Así por ejemplo, el alumnado competente en otras lenguas distintas a la de la escuela puede utilizar su(s) modalidad(es) de habla para ejercer una resistencia simbólica hacia lo que perciben como imposición.

Las respuestas son variadas, por ello algunos grupos aceptan lo que les impone el sistema, otros lo rechazan y abandonan la escuela y otros simplemente se acomodan pero no se asimilan, mantienen sus propios modos de hacer y decir (Gibson, 1988).

Las distintas explicaciones se han recogido entre quienes siguen las llamadas posturas culturalistas (aquellas que ven la problemática desde las diferencias culturales), frente a la postura sociohistórica (denominada “explicación del mercado laboral”, por Erickson) propuesta por John Ogbu y cuyos planteamientos han sido relevantes al momento de realizar esta tesis.



Este autor relaciona el fracaso/éxito escolar de las minorías, para el caso de los EEUU, según sus relaciones históricas con el país de acogida. Así se dan, al menos dos tipos: *minorías voluntarias* y *minorías involuntarias*. Las primeras participan del sistema y creen en él, mientras que las segundas desconfían, basadas en el fracaso histórico y el lugar que la sociedad les ha dado. Es el caso de los indígenas nativos o de los afroamericanos llegados como esclavos durante el siglo XVI. Ogbu centra en el proceso socioescolar algunos de los motivos para la provocación en el aula. De acuerdo con el autor, la obligatoriedad y las formas de desigualdad que se reproducen en la escuela, entre otros aspectos, generan en el alumnado razones para querer participar o no de las normas escolares, es decir formas de inversión en el proceso escolar. Por ejemplo, ideas de éxito y de movilidad social frente al mantenimiento de grupos en posiciones bajas de la sociedad.

Esta forma de vincular el fracaso escolar con la resistencia en las aulas, ha sido complementada con estudios que sitúan las causas al interior de los propios sistemas escolares y su organización (D'Amato, 1993), así como con aquellos que lo entienden como uno de los síntomas que revelan las contradicciones producto de los dilemas asociados a la globalización y sus efectos en las sociedades construidas bajo la idea e estado-nación (monocultural y monolingüe) que deben afrontar nuevas situaciones como, por ejemplo convertirse en receptores de nuevos flujos migratorios (cfr. Jaspers, 2005 para el caso de Bélgica y Martín Rojo (en prensa) para el caso de España). Todas ellas coinciden en vincular, de alguna manera, la resistencia, o la indisciplina en las aulas con los aspectos de tipo cultural, histórico, social, identitario, de organización de los sistemas educativos y expectativas del alumnado, entre otros.

Podemos resumir esta amplia visión en los siguientes puntos:

1. Algunos alumnos y alumnas recién llegados participan/invierten en la escuela porque confían en el sistema, esto es, cumplen con sus exigencias porque comparten la creencia de que la escuela puede contribuir al éxito entendido como “salir adelante”.

2. Los alumnos de origen extranjero perciben las expectativas que los profesores y la comunidad escolar, en general, tienen hacia ellos a través de las interacciones cotidianas. Dentro de las interacciones y actividades que conforman la práctica escolar el alumnado percibe si hay rechazo o aceptación, si se les impone una identidad de extranjeros inferiores o si, por el contrario, se les ve como iguales, participantes de la comunidad, si hay racismo o valoración, separación y preclasificación o integración y acogida. Igualmente perciben los grados de validez de los conocimientos que traen.

3. El grado de compromiso del alumnado dentro en la clase revela el valor que tienen para ellos las actividades que realizan.

4. La resistencia es un acto organizado en donde los alumnos y alumnas cooperan y en donde se generan normas que suponen, además de complicidad, unos conocimientos compartidos.

5. La resistencia pone en circulación valores de la contracultura escolar en donde los pares cumplen una función importante, de hacerle partícipes o no del grupo. (Martín Rojo, cap. 8 en prensa).

Erickson (1987), intenta vincular las distintas explicaciones del fracaso escolar, dirigiendo el análisis hacia cuestiones de tipo político, al involucrar en la discusión tres aspectos que considera en parte institucionales, pero a la vez esenciales para la tarea de enseñar y aprender: la legitimidad, la confianza y el interés de todos los participantes de la práctica escolar.

De acuerdo con este autor, el fracaso escolar se relaciona con lo que la institución escolar plantea como “aprendizaje”. Se debe reconocer, que el aprendizaje es un hecho connatural al ser humano: “aprender es ubicuo a la experiencia humana a través del ciclo de la vida y los seres humanos son

buenos en ello. También lo son para fomentar el aprendizaje a través de una instrucción intencionada” (Erickson, 1987: 340)<sup>45</sup> La pregunta que surge es por qué el alumnado no quiere aprender lo que le propone la escuela.

El fracaso escolar es un hecho que afecta e involucra a todos los participantes, tanto docentes como alumnado en la medida en que ambos son “perdedores”, no sólo el alumnado fracasa en el acceso a los recursos, sino que también la imagen social de la escuela se ve amenazada (las identidades y las competencias de los docentes como tal, así como el papel de la escuela en sí mismo). La práctica escolar conlleva una serie de riesgos en los que esa legitimidad, confianza e interés se deben negociar:

“Como fenómenos institucionales, se localizan en la estructura social y en los patrones de las relaciones, a los que se recurre durante largos períodos de tiempo, y se distribuyen con base en el acceso a los capitales económico y cultural. Pero la legitimidad, la confianza y el interés son también fenómenos existenciales e incipientes negociados continuamente dentro de las relaciones privadas y a una escala de corto tiempo dentro de los encuentros de la vida cotidiana entre profesores, estudiantes y padres. La legitimidad institucional de la escuela se afirma existencialmente en la confianza de los encuentros cara a cara entre el personal de la escuela, los estudiantes y los padres” (Erickson, 1987: 342)<sup>46</sup>

De esta manera, se han de descubrir los aspectos que impiden la confianza entre los participantes (desigualdad del mercado laboral, diferencias en los estilos de aprendizaje, etc.), yendo más allá de la interacción y relacionando los distintos órdenes: interaccional, institucional, social, en busca de las explicaciones al éxito/fracaso escolar, confianza/desconfianza, aceptación/disensión.

---

<sup>45</sup> Learning is ubiquitous in human experience throughout the life cycle and humans are very good at it. They are also good at fostering learning through deliberate instruction

<sup>46</sup> “As institutional phenomena, they are located in the social structure and in patterns of role relationships that recur over long time spans and are differentially allocated according to access to monetary capital and cultural capital. But legitimacy, trust, and interest are also existential and emergent phenomena that are continually negotiated within the intimate circumstances and short time scale of everyday encounters between individual teachers, students, and parents. The institutional legitimacy of the school is affirmed existentially as trust in face-to-face encounters between school staff and students and their parents” (Erickson, 1987: 342)

Identificando, además, si el tipo de relaciones entre unos participantes y otros se lleva a cabo desde el establecimiento de fronteras, o desde barreras culturales. El autor diferencia entre unas y otras, ejemplificando las posibles consecuencias cuando las diferencias se tratan de una u otra manera: las barreras, aíslan y dan lugar a un tipo de resistencia, mientras que las fronteras marcan la diferencia y dan como resultado otros tipos de comportamiento en el aula.

Todos estos aspectos se irán observando dentro del estudio del *Evangelista*, a lo largo de los distintos capítulos que incorporan no sólo las interacciones en la clases de Sociales y Lengua (parte 2) sino además involucra, las voces de los docentes y de la institución escolar a través de entrevistas a docentes y los documentos de los centros (parte 3), además de las voces del alumnado (parte 4), a través de entrevistas y narrativas.

Previo al análisis, es necesario sistematizar algunos de los dilemas y retos del trabajo de campo realizado en el *Evangelista*, así como presentar los datos recogidos:

### **3.4 El trabajo de campo**

Hemos ido observando cómo la posición del analista determina lo que observa y la manera en la que lo hace. Son sus “motivaciones significativas” (*motivational relevances*), las que, en últimas, orientan la recolección de los datos y su tratamiento (Sarangi & Candlin, 2001). Tales motivaciones, guiadas por las preguntas que guían la etnografía, así como de los cuestionamientos que van surgiendo dentro del desarrollo del trabajo de campo, llevan a recoger una serie de datos de tipo multimodal, una “red contextual de datos” (véase Alcalá Recuerda, 2006) representativos de la práctica que se está estudiando.

Como resultado del trabajo de campo en *Evangelista*, se ha recogido un corpus diverso, una “red contextual de datos” (véase Alcalá Recuerda, 2006) de

tipo textual e interaccional, del cual una parte ha sido registrada en cds, cintas analógicas y un par de vídeos de actividades extraescolares y otra, en forma escrita en notas del diario de campo: entrevistas a profesores y a alumnos y alumnas, interacciones profesor-alumnado, alumnado-profesor, conversaciones entre estudiantes e investigadora, entre profesores e investigadora, con personal del centro (conserjes, porteros, representantes de asociaciones de profesores, etc.). Se recogieron además documentos oficiales del centro (planos del IES, Proyecto del Centro (PEC), listado y fichas del alumnado de 2ºB, el registro de la asistencia a Compensatoria) y materiales de las clases observadas (fotocopias de los materiales que se usaban en clase, como cuestionarios, fichas de trabajo, resúmenes, etc.) y otro tipo de materiales, producto de las actividades extraescolares, como por ejemplo, el periódico realizado por el alumnado con motivo de los 25 años del centro (2007).

Este proceso, supuso, para todos los investigadores que hemos participado dentro del proyecto principal, una serie de dilemas y toma de decisiones, los cuales han incidido dentro del proceso analítico.

Los principales retos del trabajo en *Evangelista*, se organizan en cuatro grupos, los tres primeros han estado presentes a lo largo de los trabajos etnográficos de la sociolingüística crítica (“paradojas” para Sarangi, 2001: 5; Martín Rojo, en prensa), pero se incorpora uno más, el de la difusión de los resultados:

#### **1. Como observadora: qué observar /registrar y cómo**

Las primeras visitas al centro escolar requirieron de la negociación de la entrada, entrevistas y registro de las clases observadas. La complejidad de las acciones que sucedían allí ofrecían una serie de situaciones para recoger datos diversos. Estos primeros dilemas tenían que ver con lo que he descrito en el capítulo 2: el desconocimiento del sistema educativo de la Comunidad de

Madrid y de la jerga escolar, los cuales dificultaban la interpretación de las primeras situaciones observadas y entrevistas realizadas.

Otro retos tenían que ver con el tipo de relaciones que quería establecer con los participantes. Así, por ejemplo, explicar a profesores y alumnado las razones por las cuales necesitábamos grabar las clases y pedir su colaboración fue un reto difícil. En un primer momento, el alumnado se negó a participar del registro y por consiguiente la consecución de las firmas de los padres tomó algunas semanas. Los docentes explicaban que algunos alumnos estaban en situación irregular y que quizás a ello se debía la negativa. Al garantizar su anonimato (de hecho, nunca se les pidió su nombre directamente) y observar que los docentes querían colaborar con la investigación, los estudiantes comenzaron a distenderse, llegando a olvidar la presencia de la grabadora digital y los micrófonos

La primera parte de la observación y recogida de datos se llevó a cabo durante el primer trimestre académico del curso 2003/04. A esta etapa corresponde una primera fase de entrevistas, principalmente a docentes y la observación de las clases de Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua de 2ºB. Igualmente, dos tutorías con el alumnado de 2ºB. En este período, hubo pocas entrevistas a los estudiantes pues, en un primer momento, interesaba comprender lo que pensaban los docentes de su alumnado y las consecuencias de tales categorizaciones dentro del desarrollo de las clases y en la interacción con los jóvenes.

Los datos recogidos y los primeros resultados requirieron una segunda vuelta de observación e intervención durante el segundo trimestre del curso escolar 2005/06. Aunque el objetivo central de esta segunda etapa era conocer los resultados y la trayectoria académica del alumnado observado en la primera visita, resultó sorprendente que dos años después, varias cosas habían cambiado: algunos profesores se habían jubilado, otros habían sido trasladados de centro, el director del instituto había sido sustituido, lo cual conllevó, a su

vez, un cambio de normas que buscaban el mejoramiento y de las cuales aún no se veían sus consecuencias inmediatas.

Esta segunda visita se centró en un trabajo de entrevistas al alumnado, ahora en 3º y 4º grados, y en el trabajo de formación del profesorado mencionado anteriormente.

Cada una de estas entradas y observaciones en el centro contaba con una serie de herramientas construidas por el equipo de investigación en trabajos de campo anteriores (Martín Rojo, et al. 2003) y que se fueron ajustando a las experiencias particulares del centro. Así, la investigación anterior había ofrecido guión de entrevistas a docentes y a alumnos, en el que recorriamos distintos órdenes, desde lo institucional: proyecto de centro, datos estadísticos sobre el alumnado, el profesorado y todos los materiales que me permitiera familiarizarme con la organización del instituto. Estos documentos aparecen en el anexo (1)

Los datos recogidos fueron:

**Curso escolar 2003/04**

**Registradas en audio:**

5 clases de Matemáticas

4 clases de Ciencias Sociales

3 clases de Lengua

1 clase de Procesos de Comunicación

Entrevistas: al Director del centro y profesor de Ciencias Sociales, Jefe de Estudios, Orientadora, profesor de Matemáticas y tutor de 2ºB, profesor de lengua y de Procesos de Comunicación (2003/04/ docente, un grupo de tres alumnos (1 chico y dos chicas de 2ºB- 2003/04)

**Registradas en cuaderno de campo:**

Entrevista a docente de Aula de Enlace y entrevista a alumnas de 2ºB en el patio de recreo, tutoría en el curso 2ºB.

**Registradas en vídeo:**

La fiesta de Navidad del curso escolar 2003/04

**Curso escolar 2005/06**

**Registradas en audio:**

1 clase de Ciencias Sociales en 4º de la ESO

3 clases de Lengua en 4º de la ESO

Entrevistas a jefe de estudios, Profesora de Matemáticas y tutora de 4º, profesora de Lengua.

6 Entrevistas grupales a alumnado de 3º y 4º de la ESO

**Registradas en cuaderno de campo:**

1 clase de Procesos de Comunicación en 3º de la ESO\$

1 tutoría con 4º de la ESO

1 tutoría con 3º de la ESO

**Registradas en vídeo:**

Actividad intercultural con todo el centro: "Las lenguas del centro"

**2. Como transcriptor y analista de datos heterogéneos:**

En este caso en particular, el tratamiento implicaba además de la transcripción, la etiquetación y organización de los datos, de manera que fuesen accesibles para todo el grupo de trabajo. Por ello, esta organización requirió de elecciones y de puestas en común para llegar a acuerdos que fuesen facilitando el acercamiento a los datos.

En conjunto, se decidieron:

1. las maneras de etiquetar el corpus: se creó un código para nominar cada una de las cintas, tanto de audio como de vídeo. Para el caso del Evangelista, el corpus estudiado es el de audio, debido a que los vídeos fueron recogidos



dentro de actividades culturales, como una parte de la devolución al centro, más que para ser analizados.

Esta etiqueta, que incluye varios datos, se lee de la siguiente manera:

### **1d\_E220104L**

- 1: El número de la cinta en el orden de grabación dentro del centro,
- d: Una letra en minúscula indica el tipo de grabación que se ha hecho, si es analógica (a) o digital (d)
- E: la inicial en mayúscula seguida de un guión bajo que indica el nombre del centro en donde se ha realizado la grabación P (*Planetas*), J (*Jardines*), V (*Violetas*) y E (*Evangelista*).
- 220104: Este orden numérico corresponde a la fecha de grabación dd/mm/año
- L: La última letra en mayúscula indica la clase o el evento registrados. Así, serían M (Matemáticas), S (Sociales), E (entrevista), T (tutoría), etc.

2. Otro de los dilemas resueltos en grupo fue el de la elección de los signos de transcripción (Alcalá, 2006; Pérez Milans, en prensa). Entendíamos que la elección del sistema de transcripción debía responder al tipo de actividades que queríamos estudiar, así como a nuestras motivaciones como analistas. Varios autores reconocen en el trabajo de transcripción parte del análisis, (Ochs, 1979; Payrató (1995) y por ello, un proceso no neutral en el que las decisiones del transcriptor exhiben un ejercicio de poder al decidir lo que transcribe (Alcalá, 2006; Pérez-Milans, en prensa, entre otros).

Tales decisiones, tal como lo hace notar Pérez-Milans, siguiendo a Heritage & Atkinson (1984) implican la dificultad para representar ciertos fenómenos semánticos dentro de los intercambios. Pero más allá de los fenómenos eminentemente lingüísticos, surgían necesidades de transcribir aspectos multimodales que ayudaran a registrar lo que sucedía en las aulas

(Alcalá, 2006). De acuerdo con Ochs (1979), la transcripción es un producto cultural que responde a marcos social y culturalmente construidos, es una convención que responde a los intereses del investigador, para quien exige un proceso de selección siguiendo algunos parámetros de relevancia.

Asimismo, la transcripción se observa como práctica social en la medida en que los investigadores participamos del objeto de estudio a través de las categorizaciones que construimos (Mondada, 2002; Nussbaum, 2006). El grupo decidió tomar el sistema de transcripción de Beatriz Gallardo (1998), quien a su vez los retoma de Ochs (1979) “estas convenciones nos permitían analizar fenómenos interaccionales tales como la toma de turno, la gestión de la participación, actos de habla, la elección lingüística y el posicionamiento de los participantes dentro del evento, a través de recursos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales”<sup>47</sup> (Pérez Milans, en preparación).

### **Símbolos de transcripción**

<b>Neg:</b>	participante que tiene el turno
<i>Curs:</i>	lectura de fragmentos del texto escolar o voz directa
/:	pausa breve
//:	pausa más larga, pero inferior a un segundo
(5'')	tiempo de una pausa mayor a tres segundos
[ ]:	solapamiento de voces en un turno
(( )):	trozo inaudible
{ }:	comentarios del observador
ee:	alargamiento vocálico
ss:	alargamiento consonántico
→	voz en suspenso
↑:	subida de entonación
¿ ?:	entonación de pregunta
¡ !:	entonación de exclamación
MAY.:	fragmento en el que se hace un énfasis
( )°:	fragmento en voz baja
=:	enunciación sin dejar pausa de una misma intervención
&:	enunciación sin dejar pausa y sin solaparse de dos intervenciones

---

<sup>47</sup> “these conventions enabled us to analyse interactional phenomena such as turn-taking, participation management, speech acts, language choice and the participants’ positioning in the event through linguistic, paralinguistic and non-verbal resources” (Pérez-Milans, in preparation)

3. Un tercer dilema era cómo facilitar el proceso de transcripción y organización de los datos. Por un lado, uno de los primeros objetivos del proyecto fue el de crear un corpus interaccional para ofrecerlo a la comunidad de analistas del discurso. Para ello se debía contar con una base de datos que permitiera realizar esta labor. Por otro lado, nuestro trabajo con los datos, al interior del grupo, debía favorecer el poder compartirlos y tener acceso a ellos. A este dilema se sumaban otros pues si bien, la mayor parte del corpus se registró en una grabadora digital o cámara de vídeo digital, desde las cuales se hace sencilla su digitalización, teníamos datos recogidos en grabadoras analógicas que requerían de un tratamiento diferente. Estos retos fueron resueltos con la consecución de varios programas de ordenador:

El programa *Transana* 2.12 permitió completar la tarea de transcripción y organización de todos los datos recogidos en los cuatro centros. Asimismo, *Filemaker* ofreció una base de datos para consignar las notas de campo de cada una de las clases registradas. *Cool Edit 2000* y *Audacity*<sup>48</sup> permitían digitalizar las cintas analógicas y generar los archivos en formatos adecuados para su manipulación (avi o mp3)

Al tener en frente un corpus diverso de lenguaje producido en un contexto social específico, compuesto por interacciones dentro y fuera del aula (entrevistas individuales, grupales, etc.), es decir, una práctica social compleja conlleva una serie de consecuencias para el método de análisis. Por ello, el análisis ha requerido incorporar una serie de herramientas y recursos tomados de distintas disciplinas (la Sociolingüística de la Interacción, el Análisis de la Conversación, el Análisis Crítico del Discurso y el análisis de Narrativas como actividad social, principalmente). Esta elección responde a una serie de reflexiones previas que han ayudado a trazar el camino elegido.

---

<sup>48</sup> Los investigadores que recogieron datos audiovisuales contaron además con otros programas como *Canopus Pro-coder*, el cual permitía generar archivos en formatos adecuados para su manipulación (Mpeg-2).

1. Qué tipo de recursos comunicativos utilizan los interlocutores para mostrar sus intereses, dada su posición social/institucional con respecto a la distribución de los recursos. En el caso particular del *Evangelista*, interesa el estudio de la gestión de la participación en la construcción de la autoridad-resistencia, o confrontación. Por ello será importante observar la manera en la que se organiza el intercambio conversacional, las formas en las que se gestiona el turno dentro del aula (duración, participantes con mayor número de turnos, etc.) (Sacks, Jefferson, Schegloff, 1974), la forma en la que se organizan las actividades del aula y se gestionan las normas de la interacción y de interpretación entre los participantes, la construcción de los temas (van Dijk 1998), los posicionamientos (*footing*) (Goffman, 1974, 1981) de los participantes dentro de las clases y en las entrevistas. Atender a las estrategias interaccionales y discursivas que utilizan y los fines comunicativos por los cuáles las utilizan, las formas de representarse a sí mismos, a los demás y las acciones atribuidas a cada uno de los participantes, incluidos ellos mismos (van Dijk, 1987; Martín Rojo y van Dijk, 1997), etc.

2. Hasta qué punto ciertos recursos comunicativos (formas de evaluar, de demandar la participación, de organizar las tareas que se deben desarrollar) se asocian de manera convencional a ciertas secuencias interaccionales de la clase (momentos de apertura, de desarrollo de los temas, etc.), o qué clase de recursos están en juego (legitimidad, autoridad, etc.). El estudio de las actividades y tareas del aula, así como de las secuencias (Heritage, 1997) que conforman la clase permitirán identificar la dinámica escolar que se lleva a cabo en este centro (Martín Rojo, en prensa). Las constantes desviaciones de las secuencias de base (IRE) identificadas por los estudiosos del aula (Mehan, 1979; Cazden, 1988; Nussbaum, 2001), en donde tales secuencias se ven interrumpidas por secuencias laterales/incrustadas,

permiten estudiar los comportamientos comunicativos de los participantes. Interesan especialmente los momentos de digresión de la secuencia de base para realizar múltiples actos: disciplinar, reorientar, reformular, etc. Mientras que el alumnado, participa a través de conversaciones paralelas entre bastidores (*backstage*) que suelen tener incidencia directa sobre la escena de la comunicación (*frontstage*) (Goffman, 1981, Heller y Martín Jones, 2001). Esta dinámica se desarrolló en distintos movimientos que iban de momentos en los que los intercambios se presentaban de manera “normal”, en donde los participantes seguían los patrones de intercambio esperados (IRE) a momentos de confrontación abierta (Martín Rojo, cap. 1, en prensa) en donde el estudio de la secuencia, unida a la práctica, se complementa con el tipo de preguntas y respuestas dadas dentro de los pares adyacentes, así como de los contextualizadores (*contextualization cues*) (Gumperz, 1982a, 2000). A todo ello, se prestará atención.

3. Intentar descubrir cuáles consecuencias de la interacción inmediata se vinculan a consecuencias a más largo término, con respecto al acceso que los individuos tienen a los recursos, mediados a través de las posibilidades para participar en las relaciones sociales y actividades en donde la circulación de los recursos se regula. Por ello, el contexto, o los contextos, juegan un papel determinante tanto para describir como para comprender las prácticas que queremos explicar (Duranti y Goodwin, 1992; Duranti, 2000).

## 2. **Como participante:** los límites de hasta dónde llegar

En los primeros registros, participé como observadora desde un punto ciego (Duranti, 2000), sentada en la parte trasera del aula. El propósito era el de recoger las interacciones de las clases que hacían parte del diseño de la investigación central. Se buscaba no alterar el desarrollo de las clases y se

intentaba mostrar a los participantes que la presencia de una observadora extraña y ajena al espacio del centro, no buscaba juzgar la práctica que veía y registraba. Sin embargo, y buscando una participación más colaboradora con los participantes, tal como lo demandan los principios etnográficos de esta investigación (cfr. Martín Rojo, cap. 1, en prensa), el reto era tornar mi participación más activa y llegar a trabajar con cada grupo de participantes.

Mi presencia constante en el centro y el compartir con docentes y alumnado espacios reservados para ellos: patio de recreo, cafetería, sala de profesores y biblioteca, principalmente, nos fueron acercando.

Con el alumnado realicé tutorías tanto en 2ºB (2003/04) como en 4ºESO (2006/07) y organicé actividades en las que se reconocieran su competencias plurilingües y los conocimientos que traían de los países de origen. Con los docentes, organicé unas jornadas formativas sobre Educación Intercultural. Estas jornadas se realizaron durante dos años consecutivos (2005/06 y 2006/07) y en ellas participaron varios de los integrantes de la investigación central. Tanto la directora del proyecto como los demás etnógrafos compartimos con los docentes del *Evangelista* reflexiones tomadas de los resultados de la investigación y nuestros análisis sobre lo que se había observado en el centro. Estos aspectos se ampliarán en la última parte de esta tesis.

Este cambio de posicionamiento permitiría acceder a datos que difícilmente se podrían recoger, así la mayoría de docentes y alumnado entrevistado me comentaban sus opiniones y percepciones sobre unos y otros de manera distendida.

### **3. La presentación de los resultados**

Finalmente, he querido registrar este último reto, que personalmente ha sido de los más difíciles de resolver. Cómo escribir sobre lo que observamos y analizamos, pensar un de interlocutor y forma discursiva construir para

dirigirnos a un campo académico amplio y complejo en el que se exigen unas formas canónicas, pero que a la vez es el resultado de la elaboración de una experiencia personal.

A pesar de pertenecer a una comunidad discursiva (Tedlock, 2000), el escribir para lingüistas, sociolingüistas, analistas del discurso y analistas de la conversación conlleva los retos propios de querer involucrar diferentes perspectivas analíticas pero también estilísticas. Si bien, inscribirse dentro de un campo etnográfico implicaría seguir los modelos de la antropología, la historia que queremos contar se debe hacer dentro de los parámetros de la disciplina a la cual va dirigida.

La escritura de esta tesis se ha movido entre la tensión de combinar un análisis “duro” con la expresión de la subjetividad, que por momentos puede restar importancia al contenido analítico. A pesar de tener una historia para contar, elegir entre la narración, la descripción, la explicación, la citación, y otros, ha sido un proceso complejo. Es en la experiencia y en el diálogo con los demás que se han podido ir afinando algunas de ellas pero siempre queda la sensación de que se podría haber hecho de manera más adecuada.

## **Discusión final**

En este capítulo se han presentado los principios analíticos dentro de los cuales se inscribe esta tesis. Hemos situado nuestra atención en la interacción debido a ciertas características que podemos resumir en:

1. La comprensión de la interacción como práctica social que permite la realización de otras prácticas, en este caso la escolar y dentro de ellas otras que tienen que ver con las maneras en las que los sujetos se relacionan: formas de disciplinamiento, de conflicto, de negociación, etc.

2. La problematización del uso del lenguaje como modo de acción antes que como mero reflejo de la realidad, implica observar la manera en la que los usuarios emplean recursos lingüísticos según las condiciones de producción del propio discurso. Por ello, el uso de la lengua se debe entender como uno de los aspectos más relevantes del orden social, en cuanto desempeña un papel primordial en la construcción social del significado.

3. El estudio de la interacción permite la comprensión de las maneras en la que las personas utilizan el lenguaje para construir el mundo que les rodea, las formas en las que producen, reproducen, gestionan el orden social, así como las transformaciones que hacen de él y las restricciones que se les imponen. Los hablantes conocen la manera en la que pueden usar el lenguaje, la manera en la que entran en sus prácticas diarias que reutilizan lo conocido pero a la vez imprimen nuevas formas de conocimiento y de transformación de ese orden social.

4. Como consecuencia de lo anterior, la interacción resulta ser el lugar privilegiado para estudiar las consecuencias tanto inmediatas, como sociales del uso del lenguaje en términos de acceso o cierre social, de la participación de los usuarios en todas las dinámicas sociales, en (des)igualdad de oportunidades.

El estudio de la interacción ha llevado a involucrar dentro del análisis de esta tesis otras formas discursivas, producto del trabajo de campo dentro del IES *Evangelista*, las cuales rodean el estudio interaccional.



## PARTE II

### LA RITUALIZACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN EL AULA DE SEGUNDO B.

#### Una extraña entre extraños

La siguiente interacción corresponde a la clase de Sociales de 2ºB del IES *Evangelista*. Es un martes de febrero de 2004 y han pasado veinte minutos desde el comienzo de la clase cuando alguien llama a la puerta. El aula se queda en silencio observando a Juan, quien entra con un papel en la mano. Inmediatamente todos los alumnos y alumnas comienzan a reír:

#### (1) Interacción en el aula (3d\_E280104S)

148 **Profesor:** sh / dónde vas / ¡sh! / ¡dónde vas tú! // ¿eh? /

149 **Juan:** a clase

150 **Profesor:** y / ¿y por qué vienes ahora? // no / no puedes salirte / ¡márchate que es

151 muy tarde! //

{El alumno enseña un papel al profesor}

153 **Profesor:** qué es eso ↑

154 **Juan:** una hoja

155 [carcajadas]

156 **Yesenia:** ¡qué fuerte!

157 **Profesor:** (( )) / ¿tú eres el que te estabas pegando abajo?

158 **Juan:** (no)<sup>o</sup>

- 159 **Profesor:** ¿por qué te estabas pegando con Jose?  
160 **Juan:** (qué Jose)°  
161 [risas]  
162 **Profesor:** siéntate ahí mismo {le señala una de las sillas de delante que está vacía} /  
163 o en la última //o en la última // donde quieras  
164 **Yesenia:** eso / ¡eso!  
165 **Michael:** (¡Juan!)°  
166 **Alumna:** aquí / aquí / ¡Juan!  
167 **Michael:** no / aquí / aquí

Esta interacción muestra algunas de las maneras y grados en las que el alumnado y los docentes del *Evangelista* se confrontan dentro del aula. En ella, hay una dinámica de provocaciones entre Juan y el docente de Ciencias Sociales en la que el resto del grupo participa a través de la risa. Las provocaciones se van construyendo a través de un juego de preguntas y formas indirectas por parte del profesor, a las que el alumno decide responder alineándose con el sentido literal (más no conversacional) de la pregunta. Las afirmaciones de Juan a las preguntas retóricas del profesor actúan como indicadores contextuales del desafío del alumno al profesor. Esto se confirma con el comportamiento de los demás compañeros, quienes se ríen alineándose con Juan en su reto al docente. Así por ejemplo, en L. 153, a la pregunta del profesor “qué es eso↑”, Juan responde de manera literal “una hoja”. La risa de todos y la evaluación de Yesenia “¡qué fuerte!” indican que los estudiantes saben que el docente realmente ha pedido una explicación al alumno por haber llegado tarde a clase y que Juan está enfrentándose al profesor al no colaborar con la respuesta esperada. La secuencia muestra otros indicios de la provocación a partir de las rupturas comunicativas intencionadas de Juan, así, al inicio, el profesor le pregunta “¿dónde vas tú!”, con tono enfático y subiendo la voz al final para exigir la explicación. Ello indica que les está pidiendo salir del aula pero en vez de realizar la acción, el alumno responde (L. 149) “a clase”.

Las risas que cierran la secuencia dictaminan a una especie de ganador de la contienda, en la que el vencedor, Juan, es apoyado y recibido por sus pares después de que el docente le pide sentarse en L. 163, “en donde quieras”.

## El estudio del conflicto en el aula

Interacciones como esta sucedían muchas veces, en distintas clases de 2ºB (2003/04), curso en donde dar la clase resultaba ser el mayor reto para los docentes del centro, según sus propios comentarios. Las clases se solían desarrollar atravesadas por distintos grados de conflictividad, según el docente y la actividad que se estuviera realizando, debido a que profesores y alumnado exhibían una serie de estrategias para dominar la atención de la clase. Se retaba constantemente lo que “algunos autores denominan el *contrato didáctico* por el que se acepta que el docente es un experto y que, por lo tanto tiene los conocimientos profundos sobre lo que enseña y capacidad para organizar y dirigir las actividades, mientras que el alumno es un no-experto que va a dejarse guiar por el docente” (Nussbaum, 2001: 139-140). Tal contrato implica institucionalmente el cumplimiento de una serie de deberes adscritos a los roles de cada grupo de participantes, pero contrario a esta idea, en esta aula parecía que unos y otros no estaban conformes con lo que hacían los Otros (o “ellos” = “el alumnado, “los profes”).

Tal como lo hemos visto en la primera parte de esta tesis, y que será retomado en detalle en el capítulo 7, los docentes manifestaban en las entrevistas su descontento hacia muchas de las situaciones que vivían en el centro (la “diversidad como problema”, el “bajo nivel académico de sus estudiantes”, el “mal comportamiento de su alumnado”, etc.). Ello permitía interpretar que, por un lado, había una desmotivación que se traducía en una crisis de autoimagen profesional y de autoridad pues los docentes no se sentían legitimados como tal sino que, más bien, se sentían confrontados. En las entrevistas dejaban entrever que el saber académico no era suficiente para que el alumnado les “respetara”, por ello, creían que el orden/control “debía imponerse” en todos los espacios del centro.

Por otro lado, el alumnado entendía como negativas muchas situaciones dentro del instituto, la falta de compañeros, “de ambiente”, además de factores personales que estudiaremos en la última parte de esta tesis. Uno de los agravantes, desde la perspectiva del alumnado, era que chicos y chicas veían que sus docentes no cumplían con las normas que les exigían y ello era, en alguna medida, excusa para comportarse de la manera en la que lo hacían: “como este instituto es malo, nosotros somos malos” (cfr. Cap. 9, entrevista a Carolina, Soraya y Eugenia).

La situación compleja, descrita en el capítulo 3 como fracaso escolar, llevó al estudio de distintas prácticas discursivas de este centro. En esta segunda parte, dedicada a la interacción dentro del aula, se entiende que el fracaso se materializa en el conflicto entre docentes y alumnado, por lo cual se prestará atención a las maneras en las que los participantes gestionan sus papeles, formas de organización y sus relaciones en el aula.

El propósito fundamental es el de comparar dos clases, Ciencias Sociales y Lengua, gestionadas de manera diferente (diferente negociación de la participación, de la autoridad, las normas y distintos grados de conflictividad), pero con iguales resultados: fracaso escolar.

El estudio del conflicto en *Evangelista* revela una *ritualización*<sup>49</sup> del fracaso escolar en la que se da una lucha por lo que cuenta como los participantes *legítimos* del intercambio y lo que vale como conocimiento *legítimo* (y sus agentes), razón de ser de la escuela. El conocimiento, entendido en sentido amplio (Mehan, 1979; Wortham, 2006) hace referencia a los saberes tanto

---

<sup>49</sup> El concepto de *ritualización del fracaso* escolar se inspira en el de *ritualización* Heller y Martin-Jones (2001). Para estas autoras, el concepto se refiere a “un rango de convenciones que organizan el lugar de las variedades lingüísticas (y sus hablantes) en el espacio discursivo (p. 9). En nuestro caso, al explicar la construcción interaccional del fracaso escolar, nos referimos a las convenciones que organizan a los participantes de acuerdo con lo que se considera conocimiento *legítimo* (académico y no académico). Tales convenciones en sí, son de carácter discursivo. Hacen referencia a la retórica de la autoridad (Erickson, 1987) en la que los alumnos deben comprender que participar en la escuela trae consecuencias positivas para ellos.

académicos como no académicos que permiten a los agentes participar dentro la actividad comunicativa y social.

Esta *ritualización* se estudiará interaccionalmente, a través de dos aspectos principalmente: (i) la gestión de la participación (forma de selección para la toma e turno, interpretación de los significados, etc.), desde donde se podrá observar la instauración, negociación del intercambio, posicionamientos de los agentes en torno a lo que cuenta como conocimiento *legítimo*. A ello se relaciona la cuestión del participante *legítimo* y las maneras de legitimarse. (ii) la construcción de los conocimientos (académicos y no académicos).

La participación, entendida como “las formas de relacionarse que ejecutan las partes dentro de formas desarrolladas de las estructuras del habla<sup>50</sup>” incluye el marco de participación (Goffman, 1981), el estatus de participación de todos los participantes a través de la organización social del habla. Ello implica atender a las maneras en las que la participación se incrusta en “tareas coordinadas” (Goffman, 1981: 223). La gestión se vincula de esta manera con cuestiones de agentividad, identidad y posicionamiento de los distintos participantes dentro de las actividades que se realizan en la escena de la comunicación (Goffman, 1981; Schiffrin, 1993; Duff, 2002).

El estudio de los contenidos tendrá en cuenta los principales recursos y estrategias discursivas (semánticas, pragmáticas, argumentativas) que utilizan los hablantes para construir los temas tanto académicos, como los no académicos. Formas de representar actores/situaciones sociales, atributos asociados a ellos, recursos de evidencialización, entre otros.

Todos estos aspectos se analizarán en las distintas secuencias que conforman las actividades de cada lección, principalmente, a través del estudio de:

---

<sup>50</sup> “the forms of involvement performed by parties within evolving structures of talk” (Goodwin & Goodwin, 2004: 222)

- La secuencia Inicio-Respuesta-Evaluación (Mehan, 1979; Cazden, 1988). A través de la cual se observaban los distintos movimientos que hacen los participantes dentro del desarrollo y negociación de la interacción (reformular, confirmar, etc.). Será relevante estudiar la dinámica interaccional en la que las secuencias de base se intercalan con las llamadas secuencias “incrustadas” (*optionals*) dentro del desarrollo de las distintas fases de la clase. Dentro de las secuencias incrustadas, se prestará mayor atención a las de disciplinamiento, aquellas en las que se detiene el curso de la interacción en el aula por motivos ajenos al tema de la clase, en su mayoría para la confrontación disciplinamiento-resistencia entre alumnado y docentes.

- La estructura de los participantes (Philips, 1972; Heller y Martin-Jones, 2001) a través del tipo de actividades que se llevan a cabo dentro de la dinámica interaccional. Si las tareas son compartidas o individuales y el grado de atención que el docente presta al alumnado dentro del desarrollo de dichas tareas.

Asimismo, se hace necesario retomar la metáfora dramática de Goffman para explicar las maneras en las que los sujetos toman la palabra (*floor*) y los recursos que utilizan para participar en la escena (*frontstage*) o entre bastidores (*backstage*) de la escena de la comunicación. Para ello, se tendrán en cuenta los marcos de participación (Goffman, 1974, 1981; Goodwin 1990, 2004), dentro de los cuales los sujetos toman diferentes posicionamientos (*footing*) respecto a los demás y a los temas que se tratan. Estos posicionamientos varían dentro del curso de la interacción y por ello un mismo participante puede desempeñar distintos papeles: locutor (*animator*), aquel cuya voz física es la que escuchamos<sup>51</sup>; autor (*author*), “quien selecciona los sentimientos que se expresan y las palabras en las que se codifican”<sup>52</sup>, es quien a quien podríamos considerar el autor real de lo dicho y el poderdante/portavoz o responsable institucional

---

<sup>51</sup> “the sounding box in use”

<sup>52</sup> “someone who has selected the sentiments that are being expressed and the words in which they are encoded”

(*principal*), “alguien cuya posición se establece por las palabras que se dicen, alguien cuyas creencias se expresan, alguien comprometido con lo que las palabras enuncian<sup>53</sup>”, es decir, la persona/institución en nombre de quien se habla o establece un enunciado (Goffman, 1981: 144).

El desempeño de un papel dentro del marco de participación conlleva el alineamiento/instauración del resto de participantes otorgándoles ciertas posiciones. Así por ejemplo, en un llamado de atención dentro del aula, el alumno sancionado verbalmente es el interlocutor (participante ratificado socialmente), mientras que los demás serán los destinatarios indirectos (*overhearers*). Si el enunciado se extiende a todo el curso, de manera general, el alumnado se convierte en el receptor del enunciado<sup>54</sup>. Otros recursos como las marcas paralingüísticas (*keying*), especialmente los cambios de tono serán tenidos en cuenta. Las marcas deícticas y formas modalizadoras permitirán identificar estos papeles dentro de la interacción.

- La gestión de los turnos (Sacks, Jefferson, Schegloff, 1974; Heller, 2001b), la manera en la que los participantes organizan la interacción a través de la toma del turno, se torna un aspecto importante dentro de nuestro análisis debido a que nos ofrece pistas sobre la manera en la que se ratifica un participante como *legítimo*. Por ello, es importante observar, entre otros aspectos, la forma en que se seleccionan los participantes dentro de la interacción (quién decide quién habla) (*auto/heteroselección*), la duración de los turnos de cada interlocutor, los recursos con los que cuentan para extender/reducir su participación, los solapamientos, el curso de la interacción, etc. Así también, las consecuencias que pueden leerse en la interacción de las rupturas en el devenir conversacional, de los malentendidos y de las secuencias reparadoras.

---

<sup>53</sup> “someone whose position is established by the words that are spoken, someone whose beliefs have been told, someone who is committed to what the words say” (Goffman, 1981: 144)

<sup>54</sup> Asimismo, mi participación como observadora desde el punto ciego, me otorgaba el papel de espectador circunstancial o casual (*bystander*).

El desarrollo de las preguntas-respuestas dentro de las interacciones (Long y Sato, 1983, Tsui, 1995): las formas en las que se formulan las preguntas y el tipo de respuesta que se espera, frente a lo que realmente se hace. Es necesario estudiar el funcionamiento de los distintos tipo de pregunta en el aula: preguntas factuales (*factual questions/ referencial questions*) frente a preguntas de razonamiento (*reasoning questions/ display questions*), así como las preguntas retóricas y formas indirectas de demandar información. Las preguntas factuales se suelen observar como preguntas cerradas a las que se espera una única respuesta, su función es evaluar los contenidos de la clase. Las preguntas de razonamientos, suelen ser entendidas como “abiertas”, de ellas, se esperan respuestas de opinión, cuyo significado tiene que ser negociado entre los interlocutores (Tsui, 1995). El análisis del funcionamiento de este tipo de preguntas, especialmente en la clase de Ciencias Sociales nos ha permitido identificar una forma participación que denominamos “ilusoria” pues el docente lanza una pregunta, puede ser factual o de razonamientos, de las cuales realmente no está esperando una respuesta concreta sino más bien un indicio para poder solapar el turno del alumno y responder él mismo. Ello se presentará en detalle en el cap. 4.

- Nuestro análisis involucra, asimismo, los índices de contextualización (Gumperz, 1982a), las marcas discursivas que permiten a los participantes hacer inferencias a través de las cuales se construye y negocia la interacción. Estos índices atraviesan los varios niveles lingüísticos (entonación, léxico, etc.): “Un índice contextual es cualquier marca lingüística que contribuya a hacer explícitas las presuposiciones contextuales... Aunque tales índices conllevan información, los significados como parte de un proceso interactivo”<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> A contextualization cue is any feature of linguistic form that contributes to the signalling of contextual presuppositions... Although such cues carry information, meanings are conveyed as part of the interactive process” (Gumperz, 1982: 131)



Parte de la crítica a los trabajos sobre interacción en el aula (e.g. en los trabajos de Sinclair y Coulthard, 1975) provienen de la implícita naturalización que se establece de ciertas clases “ideales”. Sin embargo, existe un alto grado de variación en la forma en que se organiza secuencialmente la interacción, que también deja huellas en la conversación en el aula. No toda variación, sin embargo, en el contexto del aula es calificada como aceptable, porque en este marco –como en todo marco social- existen ciertas normas que regulan implícitamente las formas de participación y la interpretación de lo que se dice y hace en el aula. Es justamente en el conflicto entre los formatos de participación e interpretación propuestos por quien enseña y los otros donde el analista encuentra pistas para poder acercarse a una descripción cultural de dichas normas, así como a las formas que activamente definen los movimientos de resistencia.

Algunos de los comportamientos del alumnado en el aula se dirigen directamente a confrontar, entre otras cosas, lo que experimentaban como ejercicio de autoridad que percibían por parte de los docentes y lo que describían como “el aburrimiento” que vivían en las clases y en el centro en general. Tales formas de comportamiento son parte de cualquier práctica educativa pues los estudiantes suelen expresar alguna forma de desacuerdo a través de múltiples recursos tanto directos como indirectos, dentro de los cuales la risa y cuestiones quinésicas juegan un papel importante (la manera en que se sientan, la atención que muestran en la clase, etc.) . Sin embargo, dentro de este centro escolar cobra importancia lo que tales respuestas del alumnado implican como indicios de la ritualización del fracaso escolar. Para la descripción de estas formas de confrontación se seguirá de cerca el estudio que realiza Martín Rojo<sup>56</sup> (cap. 8 en prensa) sobre el disciplinamiento y formas de resistencia en las aulas multiculturales de Madrid. La intensidad de la resistencia en las clases iba

---

<sup>56</sup> Martín Rojo explica estas formas de comportamiento como formas de resistencia que responden a la dominación que los docentes y la institución escolar ejercen sobre el alumnado a través de sus prácticas.

desde lo que esta misma autora describe como formas atenuadoras, descritas como simulación (*acting*) (D'Amato, 1993) a través de “retos juguetones” (*playful challenges*) que incluyen simular que se colaboraba con las respuestas que pide el docente, conversaciones paralelas, etc.) y “retos juguetones traviesos/maliciosos” (*playful mischievous challenges*), bajo los cuales, el alumnado cuestiona en broma algunas de las demandas de los docentes. La simulación (*acting*) puede ir a formas más directas como la “contestación abierta”, cuyo ejemplo es la interacción con la que se inicia esta segunda parte, llegar incluso a grados de “liberación simbólica”, como el no entrar a la clase, olvidar las obligaciones (dejar el libro en casa o los materiales de la clase, etc.), tener enfrentamientos y apropiarse del espacio de la clase. Ejemplos de tales enfrentamientos se irán presentando a lo largo del desarrollo de los capítulos que conforman esta segunda parte.

### **Contenidos de los capítulos que conforman esta parte**

Los capítulos 4 y 5 presentan las clases de Ciencias Sociales y Lengua. Cada capítulo describe y analiza las formas en las que se organiza cada clase respectivamente, las normas de la interacción (implícitas y explícitas, cumplidas o alteradas), la distribución de los participantes y la gestión de la participación. Todos estos aspectos irán mostrando lo que contaba participantes *legítimo* del

---

De acuerdo con ella, la resistencia se produce dentro del aula e incluso suele rebasar los límites de ésta. Dentro del aula puede afectar tanto al procedimiento de enseñanza (contestar a las demandas y del modo establecido, seguir las actividades, etc.), como a los contenidos, en la medida en que los alumnos y alumnas pueden reaccionar frente a lo que se les enseña (riendo, poniendo en evidencia un error, etc.). Cuando se proyecta fuera del aula, comprende el incumplimiento de obligaciones que la institución establece, como olvidar los deberes, llevar los materiales, llegar tarde a la clase, no asistir, etc. Para el caso del *Evangelista* significaba hacer la mitad de los deberes, llegar tarde a clase, “hacer pellas”, no asistir a la primera hora de clase, entre otras. Sin embargo, muchos de estos comportamientos tienen explicaciones más complejas, por ejemplo Rampton (1995), señala que hay circunstancias en las que no se puede entender un comportamiento como forma de resistencia, especialmente si el profesor consciente o participa de tales comportamientos y no los entiende como una provocación. Si bien hay procesos de dominación, los docentes al igual que el alumnado son víctimas de una dominación ejercida por un sistema escolar que segrega y a través de las diferentes políticas de atención a la diversidad, tal como se verá en la tercera parte dedicada al discurso institucional.

saber académico y del saber social (Mehan, 1979). El desarrollo de cada capítulo involucra una serie de procesos y de negociaciones entre los agentes como son identificar quién selecciona, quién puede tomar el turno, quién disciplina, entre otros, lo que en últimas permite observar los estilos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo dentro del aula, así como las ideologías que los sostienen. (Martin Rojo, 2003)

En el capítulo 6, de manera complementaria, se presenta lo que se considera el conocimiento *legítimo*, la selección de los contenidos y la manera en la que se construyen o co-construyen los temas dentro de cada clase, lo que cuenta como contenido, saber, conocimiento y la manera en la que se distribuye. Ello involucra conceptos sobre la lengua legítima, o la variedad legítima de instrucción, así como lo que hemos denominado “educación para la vida”, secuencias temáticas en las que los contenidos académicos se detienen para evaluar comportamientos del alumnado o explicitar normas morales de la sociedad de acogida (lo que se considera bueno, malo, tener o no futuro, ser alguien en la vida, etc.).

### **La clase de 2ºB del *Evangelista***

Antes de comenzar a mostrar la dinámica interaccional en el aula de 2B, es necesario situarla dentro del contexto del centro. Esta clase se ubicaba en la segunda planta del edificio, en medio de dos aulas en las que se impartían, las clases de música y de diversificación de tercero. El cambio de clases obligaba a un constante ir y venir del alumnado que asistía a las clases regulares y a las de Compensatoria, así que el alumnado disponía de descansos de cinco minutos entre clase y clase. Este tiempo era aprovechado por el alumnado para ir al lavabo, aunque algunos, lo utilizaban para escapar de la clase y esconderse en las plantas superiores del edificio que se encontraban desocupadas. Durante la primera parte del trabajo etnográfico (curso escolar 2003/04) este “desorden”

entre clases duraba alrededor de 10 e incluso 15 minutos. Para 2005/06, el cambio de dirección trajo mayor agilidad y control en el cambio de aulas entre clases, quitó los cinco minutos de descanso entre clases y redujo el margen de escondites en los pisos superiores o lavabos.

El curso 2ºB se caracterizaba, de acuerdo con todas las personas entrevistadas (profesores, tutor de la clase, conserjes, jefe de estudios, alumnado del centro), especialmente por su indisciplina, desatención, poco interés en las clases, impuntualidad y absentismo. Tanto los docentes como los propios estudiantes se autocalificaban como “el peor grupo”. “¡Somos los más indisciplinados!, “¡damos guerra / profe!”, “nos echan la culpa de todo!”, eran algunas de las características que el alumnado de 2º B se autoimputaba después de unos días de acostumbrarse a ver a una observadora extraña en el aula. Su tutor resumía así las ideas que se tenían sobre ellos de la siguiente manera:

## (2) Entrevista a Tutor de 2ºB 2003/04

1 **Adriana:** ¿qué clases das en 2ºB?

2 **Profesor Manuel:** “[soy] el tutor de 2ºB que es el más problemático / de menos nivel

3 de conocimientos yy un poco / que veo con pocas ganas de trabajar o menos

4 motivado pero bueno / entra- salvo algunos con más motivación / poco a

5 poco se va avanzando y vamos trabajando / claro / (...) [son] aproximadamente

6 27 o 28 alumnos // y para la próxima semana parece que se va a incorporar

7 otro / estamos viendo / todos los meses llegan alumnos nuevos //

la definición sobre el alumnado de 2ºB se hace de manera intertextual repitiendo los discursos de los demás docentes entrevistados. Los comparativos de superioridad e inferioridad remarcan calificaciones negativas hacia este curso (“el más problemático”, “de menos nivel de conocimientos”). Las últimas líneas (5-7) reproducen una de las quejas más frecuentes entre los docentes entrevistados, la imposibilidad de conocer el número total del alumnado y el hecho de la llegada continua de alumnado nuevo.

## El grupo

Al momento de realizar el trabajo etnográfico en el aula, 2ºB era un grupo de 28 estudiantes (13 alumnas y 15 alumnos), con un promedio de edad de 15 años, dos más de los estipulados por la Ley para estar en dicho curso. Semanas después descubrimos que los estudiantes habían sido organizados por edades en las aulas pues en el otro segundo, el alumnado tenía la edad que correspondía al curso, según la Ley (trece años). 2º B había sido reservado para los repetidores y para quienes “llegaban con los niveles más bajos”, de acuerdo con la orientadora. Sólo dos de los estudiantes eran de origen español, tal como se observa en la siguiente tabla:

Lugar de nacimiento	Número
Filipinas	2
Marruecos	3
República Dominicana	6
Argentina	1
Venezuela	1
Rumania	1
Ecuador	10
España	2
Doble nacionalidad: dominicano-español	2
<b>Total</b>	<b>28</b>

Tabla 5. Procedencia alumnado 2ºB (2003/04)

Llama la atención la presencia de dos jóvenes nacidas en República Dominicana con nacionalidad española debido a que ninguna llevaba más de dos años en España, más tarde, sus fichas revelarían que eran “reagrupadas”, es decir, que sus madres habían venido mucho tiempo antes, y las habían traído después de obtener la nacionalidad, junto con el resto de la familia.

El tiempo de permanencia de unos y otros en España variaba considerablemente; algunos decían haber llegado hacía meses, mientras otros ya llevaban hasta cuatro años, habiendo cursado parte de la primaria y toda la secundaria obligatoria en aulas madrileñas, la mayoría siempre en el *Evangelista*. Las fichas del alumnado registraban que la mayoría de madres trabajaban en limpieza y peluquerías y algunos de los padres en ebanistería y construcción.

Durante los primeros acercamientos al grupo fue difícil entablar algún tipo de comunicación, algunos se rehusaban a ser grabados, pero poco a poco la grabadora fue aceptada, aunque las cámaras de vídeo no. En el capítulo anterior se ha comentado que una de las razones para esta negativa se debía a la situación de irregularidad de los jóvenes y sus familias. La sensación de “sentirse vigilados”, les causaba al comienzo bastante rechazo, así por ejemplo, en algunas grabaciones los estudiantes que salen a la pizarra a resolver actividades se niegan a hablar en voz alta debido a la presencia de la grabadora y los micrófonos.

De este grupo, 12 alumnos (el 42,8%) asistían regularmente a Compensatoria por lo cual en el aula de referencia deberíamos encontrar normalmente a 16 estudiantes, sin embargo, las observaciones en el aula mostraban que, en promedio, asistían a las clases entre 13 y 15 alumnos. El grupo completo se reunía sólo para la tutoría del día viernes. Las clases de referencia contaban regularmente con:

**Esmeralda** y **Vanessa**, dos alumnas de origen dominicano que se sentaban usualmente juntas en el primer pupitre de la primera fila a la izquierda, cerca de la mesa del docente. Eran de las estudiantes que más colaboraban con los docentes, intentaban buscar y responder a lo que les pedían. Esmeralda era la encargada de mantener la tiza y el borrador para las clases.

Detrás de ellas se solían ubicar **Carolina** y **Eugenia**, dos chicas de origen ecuatoriano. Carolina era la alumna más colaboradora con los docentes, era la

única que, en mayor grado, participaba de la cultura escolar, tal como se exige tradicionalmente: hacía los deberes, o parte de ellos, y siempre quería responder animadamente con lo que los docente preguntaran. Eugenia, mucho más tímida, colaboraba menos con los docentes pero se mostraba atenta a lo que se hacía en clase.

En la parte trasera de esta fila solía ir **Marta**, de origen ecuatoriano, quien se sentaba cerca de los jóvenes que más conflicto tenían con los profesores, **Jose** y **Michael**. Cuando iba a clase, siempre estaba en contacto con ellos por medio de papeles y risas. Jose, de origen ecuatoriano, aunque se enfrentaba a sus docentes intentaba colaborar con la institución, hacía alguna parte de los deberes e intentaba participar en la clase, sin embargo se distraía fácilmente y promovía las risas de sus compañeros en la parte trasera del aula. Michael, de origen filipino, era uno de los dos alumnos con mayores problemas con los docentes, no podía permanecer sentado sin alterar el curso de la clase, pegaba a sus compañeros que se sentaban delante de él, hacía monólogos solitarios en voz alta sin atender a clase, lanzaba bromas en voz alta y otras formas de confrontación que iremos viendo. Era el alumno con más llamados de atención y cuyos padres solían ser llamados al centro por enfrentamientos con los docentes.

**Brian** se sentaba regularmente con **John**, dos chicos de origen ecuatoriano. Eran “tranquilos”, aunque siempre estaban hablando en voz baja, llegando al murmullo que podía interrumpir cualquier actividad en la clase. No hacían los deberes completos pero intentaban participar, especialmente en la clase de matemáticas.

**Ruth**, de origen ecuatoriano y **Nuria**, alumna de origen local, solían sentarse juntas, siempre en silencio, salvo cuando los docentes les hacían intervenir en clase. Nuria siempre estaba mirando con reprobación a quienes alteraban el orden de la clase. Detrás de ellas, solía sentarse **Florina**, de origen rumano, muy tranquila y participativa, cuando venía a clase y mientras no era

involucrada por “los de atrás”. Comenzaba inmediatamente a participar del envío de papeles, las risas y murmullos dentro del aula.

**Yesenia**, una chica de origen español pero reconocida por sus docentes como “marroquí” debido a la procedencia de sus padres, era una de las alumnas que más faltaba a clases. Cuando venía, participaba dentro de la resistencia, apoyando con su risa y comentarios en voz alta a quienes enfrentaban a los docentes. En otros momentos, buscaba participar contestando las respuestas que pedían los profesores, así no conociera las respuestas.

**Sergio**, un joven dominicano que los profesores sentaban en la primera fila, apartado del resto de compañeros. Era el que más problemas académicos tenía, leía con dificultad, por lo que sus compañeros se mofaban de él. Casi nunca llevaba los útiles escolares y siempre estaba intentando que le dejaran juntarse con algún compañero en la clase, hablaba en voz alta haciendo diálogos paralelos con los docentes, simulando colaborar en la clase.

**Juan**, de origen español, el que más problemas disciplinarios tenía. Sus profesores hablaban de él comentando que había estado en un reformatorio y el docente de Matemáticas me decía que muchos “le tienen miedo porque, parece que éste es capaz de cualquier cosa”. Juan es el protagonista de la interacción con la que abrí este capítulo y la reacción del docente de Sociales a dejarle sentar finalmente, me hizo pensar que efectivamente había cierto temor hacia este alumno. Nunca participaba en las clases, se recostaba sobre el pupitre, ignorando lo que pasaba a su alrededor o intentaba distraer a quien se sentaba delante de él. Cuando organicé una tutoría, haciendo un juego intercultural, no quiso participar pero en cuanto vio que él podía aportar algo se incluyó dentro del grupo.

Durante el tiempo en el que estuve observando se incorporó al aula **Verónica**, de origen venezolano pero que había estado escolarizada dos años en Portugal, ahora llegaban a Madrid por cuestiones de trabajo del padre.



#### **4. La clase de Ciencias Sociales: el aula como espacio de enfrentamiento**

La materialización del fracaso escolar en el IES *Evangelista* se realizaba a través de las interacciones conflictivas dentro y fuera de las aulas. En este capítulo se estudiará la interacción en el aula de Ciencias Sociales de 2ºB (curso escolar 2003/04), el ejemplo extremo de la confrontación en las aulas del *Evangelista*. Ello permitirá el estudio de la ritualización del fracaso dentro del aula a partir de la distribución de la participación y las maneras en las que docente y alumnado utilizaban los distintos recursos comunicativos con los que contaban, las formas de entender y el valor que otorgaban unos y otros a las actividades dentro de las cuales participaban.

A pesar de que la práctica escolar es un evento altamente ritualizado, con una serie de normas y rutinas preestablecidas (Cazden, 1988), observaremos una serie de factores que hacían que los objetivos de tal práctica dentro de esta aula, en particular, se viesen alterados, o incluso fuesen confusos para unos y otros. Los malentendidos surgían en medio de cualquier actividad por sencilla que fuese y amenazaban la propia práctica escolar, constantemente detenida para llamados de atención y reprimendas. Se alteraba el curso de la tarea que se estuviese realizando, además de generar las condiciones para desencadenar distintos grados de enfrentamiento que podían ser desde respuestas retadoras (formas de simulación (*acting*)) (D'Amato, 1993) hasta la "confrontación abierta" (Martín Rojo, cap. 9, en prensa). Esta última finalizaba con la expulsión del aula o incluso del IES, tal como se irá observando a lo largo de este capítulo.

En la primera parte, se presentan los aspectos que contextualizan la interacción en el aula: el docente, la distribución de los participantes dentro del aula y las normas que se explicitan dentro del desarrollo de la clase.

La segunda parte muestra las rutinas que conforman esta práctica educativa. Se centra especial atención a la tarea escolar, eje del intercambio comunicativo y,

por ende, educativo dentro de este contexto: la resolución de un cuestionario en voz alta, con toda la clase. A través del desarrollo de esta tarea se mostrarán, en distintas secuencias, la gestión de la participación, el tratamiento de los turnos, los posicionamientos y los alineamientos (los acuerdos, desacuerdos, confrontaciones, etc.) de los diferentes participantes. Todo ello, permitirá identificar lo que se ha naturalizado en esta aula como participante *legítimo* y conocimiento *legítimo* (la respuesta correcta, la fuente adecuada, etc., etc.) pero también las formas en las que los participantes ponen en juego sus agentividades.

Aunque, por cuestiones metodológicas, en distintos momentos, se focalizará en las acciones de uno u otros participantes (docente-alumnado), tales acciones se presentarán dentro de su desarrollo interaccional, en el encadenamiento de las jugadas (*moves*) y contrajugadas (*countermoves*) de unos y otros dentro de los diferentes marcos de participación (*frames*) que se generen dentro del decurso comunicativo (Goffman, 1974).

Al final, se presentarán algunas notas sobre las implicaciones de todo ello para la práctica escolar y su incidencia en el orden institucional que se produce y reproduce en este centro, el fracaso escolar, las cuales serán retomadas al cierre de la parte II, correspondiente al estudio de la interacción dentro del aula de 2ºB (2993/04) del *Evangelista*.

#### **4.1 El profesor del Ciencias Sociales**

Durante el curso escolar 2003/04, Genaro, el profesor de Ciencias Sociales era el mismo director del Centro, en ese momento tenía una carga de trabajo reducida debido a su labor administrativa y sólo daba clase a algunos grupos, a los alumnos de segundo y primero. Este docente llevaba más de 20 años trabajando en el *Evangelista* y decía haber sido testigo de la transformación del Instituto. Debido a su gestión como director durante más de ocho años, se sentía

responsable de lo que experimentaba como un empeoramiento en la situación del instituto:

### (1) Entrevista al profesor de Ciencias Sociales

- 1 **Adriana:** ¿has visto la transformación del instituto?
- 2 **Profesor Genaro:** yo viví/ yo lo he sufrido todo / y soy en parte culpable de que esto
- 3 vaya perdiendo valor por muchas razones/ porque claro/ uno quisiera que esto fuera
- 4 / eh?/ que tuviera 600 alumnos pero no los tiene (...)

Era uno de los profesores con mayor antigüedad y que vivía anclado en un pasado en el que el alumnado era homogéneo, las clases se impartían con disciplina y no se había impuesto la LOGSE (cfr. cap. 7) . Su labor entonces “tenía prestigio y ser docente era una profesión respetada”. Al momento de participar en las entrevistas, encontraba bastantes problemas para desarrollar su clase, no sólo por la falta de disciplina y atención que encontraba en su nuevo alumnado, sino el hecho de que, según su opinión, “algunos [estudiantes de origen extranjero] no saben leer” o “traen bajo nivel académico”. Sus expectativas sustentaban su práctica dentro del aula, así en el siguiente fragmento de entrevista, después de entregarme la ficha con la que trabaja en la clase, me explica la razón por la cual la elabora de la manera en la que lo hace:

### (2) Entrevista profesor de Ciencias Sociales

- 1 **Adriana:** esta hoja es de ayuda / ¿para que ellos busquen en el libro?
- 2 **Profesor Genaro:** en vista de cómo son los chicos y que / además / algunos no saben
- 3 leer /¿eh? / entonces qué haces en un grupo → / yo he leído el libro con mucha
- 4 atención sin preparar puntos/ sin darle en partículas más fuerza / más
- 5 más intensidad y he preparado una serie de cosas sencillitas// entonces son preguntas
- 6 que están en el libro / eh? / y que lo pueden buscar // una cosa que a mí me
- 7 parece fundamental / no sólo por historia sino también por vocabulario es qué
- 8 significa follaje / emirato / mercenario / ¡no lo saben! / (...) qué es una razzia /
- 9 la característica / las razzias son expediciones así de estas rápidas

En su respuesta, el docente defiende su método de trabajo, construyendo un marco argumentativo causa-efecto en el que responsabiliza al alumnado de

la situación. Una serie de atributos negativos implícitos son otorgados al alumnado para definir lo que él considera “son los chicos”. La causalidad se refuerza al explicar la situación más negativa: “algunos no saben leer”. La consecuencia se construye a partir de la marca deíctica de primera persona para atribuirle acciones (leer el libro, preparar preguntas), en respuesta a los comportamientos de los otros: “he preparado cosas sencillitas”.

La lengua o variedad lingüística aparece problematizada al explicar el trabajo de vocabulario que realiza con el alumnado. Lo que categoriza bajo “lo fundamental” es un listado de palabras que corresponden a un campo semántico especializado no utilizado en la vida diaria. La elección de las “cosas sencillitas” trae consecuencias sobre la práctica escolar como veremos.

De igual manera, el docente decía utilizar una forma de evaluación que consideraba adecuada a las “necesidades de los estudiantes”. Esta se realizaba manteniendo la creencia de que “este alumnado necesita poco”, y por ello los contenidos que se evaluaban eran tomados del propio cuestionario que se había desarrollado en clases. Su autorrepresentación como docente se orientaba a mostrar que cumplía con “su deber” y que “controlaba” todo lo que pasaba en el aula. Así describía su estilo de trabajo:

### **(3) Entrevista profesor de Sociales**

- 1 yo tengo aquí mi agenda / eh / y en la agenda yo apunto TTodo lo
- 2 relacionado con cada alumno / eh? / y voy eligiendo / repaso /
- 3 evaluación / tema / mapa / tema / tal / tema / eh? objetivos cumplidos /
- 4 aquí en el Museo Postal/ quién ha ido / quién no ha ido / románico / las
- 5 partes de (...)/ fotos / todo de cada uno / todo / todo

Dos años después, al momento de terminar la primera parte del trabajo etnográfico, este profesor había dejado la dirección del centro. Desde entonces se mantenía alejado e indiferente a las decisiones de la nueva administración. Le faltaban meses para su jubilación y en un momento de distensión en el pasillo me comentó que ya se iba y que por eso “ya paso de todo”.

## 4.2 La distribución de los participantes en el aula

La clase de Ciencias Sociales de 2ºB (2003/04) se organizaba por petición del docente con un alumno o alumna sentado/a de manera individual en cada pupitre. Esta distribución respondía a su creencia expresada en la entrevista, según la cual si los alumnos se sentaban juntos iban a distraerse y a no prestar atención. Buscaba, de esta forma, controlar la disciplina de la clase. Esta era la primera de las dos normas obligatorias dentro del aula ya que, ni aún en los casos en los que alguno olvidaba el texto, el recurso más utilizado para llevar a cabo la clase, los estudiantes se podían sentar juntos<sup>57</sup>. Sin embargo y a pesar de los esfuerzos del docente, el alumnado se comunicaba de un lado al otro del aula de diversas formas, manteniendo conversaciones paralelas entre bastidores (*backstage*) de la escena de la comunicación. Algunas de estas interacciones tenían que ver con la búsqueda de las respuestas a las preguntas que hacía el profesor, las cuales eran interpretadas como “indisciplina”. Pero en otros casos eran formas de resistir a las demandas del docente o las tareas que no deseaban realizar, las cuales interrumpían constantemente la práctica del aula. Tal como en otros estudios sobre resistencia de grupos minoritarios, estos alumnos contaban con una serie de recursos que involucraban distintos grados de enfrentamiento entre docente y alumnado.

De manera similar al estudio hecho desarrollado por D’Amato con alumnado de origen hawaiano, en esta clase encontramos formas de simulación (*acting*), “maneras juguetonas e indirectas de desafiar”, con algunas variantes como “juegos retadores” (*playful challenges*), acciones escandalosas y exageradas (*outrageous and conspicuous actions*) y simulación de disputas entre compañeros (*play peer contention*) (D’Amato, 1993: 183). Algunas de las interacciones

---

<sup>57</sup> La segunda norma obligatoria era justamente la de traer el texto a la clase, tal como veremos más adelante.

muestran también formas de resistencia directa como la “contestación abierta” (*answering back*)<sup>58</sup> (Martín Rojo, 2006; en prensa).

Las chicas se sentaban, por lo general, aparte de los chicos, aunque dos de ellas preferían sentarse en la parte de atrás (Marta y Yesenia), cerca de los dos jóvenes a los que más reñía directamente el docente de Sociales (Michael y Jose). Este grupo de chicos y chicas conformaba un pequeño “fortín” que lideraba una especie de oposición hacia las demandas y peticiones del profesor. Sin embargo, no era el único, los demás estudiantes también se organizaban y conformaban pequeños focos de enfrentamiento en distintos grados y con diversos recursos: risas, señas, papeles, conversaciones paralelas, tal como lo iremos estudiando en las interacciones. La figura 3 permite visualizar la organización de los participantes en el aula. He señalado los pequeños grupos de confrontación.

El aula no presentaba otro mobiliario diferente al que aparece en el plano, no había ayudas adicionales didácticas como horarios escolares que indicaran las clases que tenían cada día, ni mapas o biblioteca de apoyo, como encontramos en algunos de los demás centros estudiados (cfr. Alcalá, 2006; Pérez Milans, 2006).

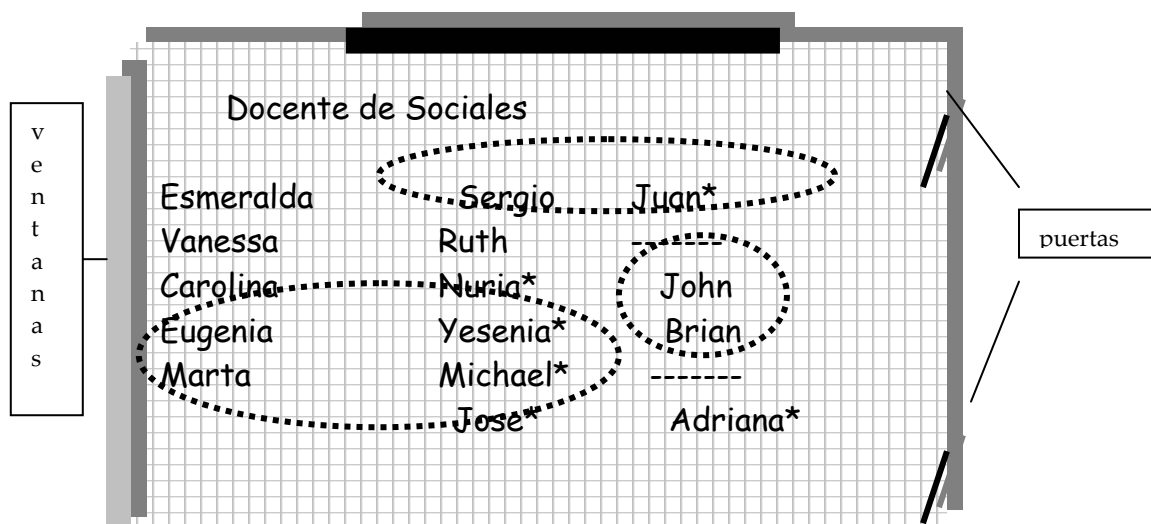


Fig. 3 distribución de los participantes en el aula de Ciencias Sociales, 2ºB (2003/04)

<sup>58</sup> Denominado *overt contestation* por Martín Rojo (cap. 8, en prensa)

### **4.3 La dinámica de la clase: los distintos grados de confrontación**

Después de señalar aspectos contextuales en cuanto a los participantes y su distribución en el aula, pasamos a presentar la forma en la que se desarrolla la clase. Tres rutinas conforman las tareas del aula: la apertura, el desarrollo del cuestionario y el cierre. El cuestionario toma la mayor parte de la clase y por ello, se presentarán, en el apartado correspondiente, los fenómenos más relevantes en cuanto a la gestión de la participación.

El tema curricular que se estaba desarrollando en esta clase durante las observaciones en 2003/04 era *al-Ándalus*, la organización sociopolítica, los diferentes momentos históricos y los “aportes del Islam” a la Península Ibérica durante los siete siglos de su presencia en ella (711 a 1492). La presentación del tema y su desarrollo se llevaban a cabo a través de la respuesta oral a un cuestionario que el propio docente había elaborado a partir de las preguntas que aparecían en las secciones de evaluación del texto escolar de Sociales de 2º de la ESO de *Vicen Vivens*. El docente había seleccionado las preguntas del texto, las había fotocopiado y colocado en la hoja en un orden distinto a la cronológica que proponía el texto escolar. Los estudiantes tenían que buscar a través de la unidad la respuesta correspondiente para copiarla en sus cuadernos<sup>59</sup>, al tiempo que un alumno o alumna seleccionado/a intentaba leerla en voz alta. Esta forma, según el docente, hacía que el alumnado se mantuviera ocupado a la vez que, según sus palabras, les permitía “ir preparando el examen”.

#### **4.3.1 ¿Broma o regañina?, la falta de claridad en las normas de la clase**

Las normas de la clase eran constantemente explicitadas por el docente, especialmente cuando eran alteradas por alguno de los estudiantes. Dos de ellas

---

<sup>59</sup> Por esta razón, en la grabación se escucha el constante paso de las hojas del libro, hacia atrás y hacia delante, mientras los estudiantes van buscando dichas respuestas.

eran de carácter obligatorio y constituían, de acuerdo con las observaciones, el pilar del orden de la clase. Sin ellas no sería posible establecer las fronteras de la interacción y todo se tornaría, en palabras de docente, en “indisciplina”. Por ello, su cumplimiento era exigido de manera enfática. La primera, tal como se ha visto en el apartado anterior, era la de sentarse de manera individual en el aula y la segunda, traer el texto escolar a clase. La transgresión dentro de la interacción, solía evocar cuestiones que iban más allá de las fronteras del aula y orientarse hacia una serie de prescripciones sociales y éticas que recaían en lo que sucedía dentro del intercambio.

En cuanto al resto de normas interaccionales, el trabajo de campo permitía observar y más tarde se confirmaría en las entrevistas con el alumnado (cfr. Cap. 9), que no eran claras. De acuerdo con algunos estudiantes variaban “según el estado de ánimo del profesor” pues, algunas veces los llamados de atención se hacían a manera de broma, provocando las risas de todos, a lo que él la clase continuaba en tono humorístico con la participación de todos, pero en otros casos se trataba de una regañina de la cual el profesor no esperaba risas sino un cambio de comportamiento en el alumno o alumnos sancionados verbalmente. Durante el trabajo etnográfico, se observaba en las interacciones, que este estilo docente confundía al alumnado además de ser uno de los principales motivos para generar malentendidos dentro de las actividades del aula.

Los dos siguientes ejemplos, tomados de dos clases distintas, ilustran parte de esta situación, las maneras de sancionar el olvido y las respuestas del alumnado. En los dos, el llamado de atención el profesor se dirige a un alumno/a, en particular, por haber dejado el libro de texto en casa, Recordemos que asistir a clase sin el texto representaba un problema para “participar” en la clase pues, como ya se ha explicado, las demandas que hacía el docente tenían que ver directamente con la lectura de alguna de sus páginas:



#### (4) Interacción en el aula (1d-E260104S)

48 **Profesor Genaro:** venga a ver /López lee /MIRA a ver si encuentras la contestación  
49 de por qué decidieron los musulmanes invadir la Península Ibérica /  
50 {mirando a Marta} ¿tu libro?  
51 **Marta:** se me ha quedado en la casa  
52 **Profesor Genaro :** que sí que se está bien allí / entonces / ¿a qué venimos?  
53 **Marta:** se me olvidó  
54 **Profesor Genaro:** que sí/que sí/pero no el sábado/el domingo/y tú no piensas/el lunes  
55 tengo tales horas de clase / no / no / me parece muy bien / ¿eh? / el lunes tengo tales  
56 clases / entonces tengo que llevar este libro / el otro libro / el otro libro / pa' qué os  
57 dan los libros- / el libro / el cuaderno / ¿eh? / un bolígrafo de repuesto / un boli de  
58 repuesto / ¡nada! / se me olvidó / tan tranquila se queda / ¿de dónde vienes? / ¿del  
59 fin de semana de la Sierra? / ¿del chalet? // así me decían muchas veces los /  
60 chicos / ¿eh? / tenían que entregar el lunes el ejercicio o un trabajo / *perdone profesor*  
61 *se me quedó la mochila en el chalet / digo / ¡pues vete al chalet y vuelves! /*  
62 [risas]  
63 **Yesenia:** y vuelves {riendo}  
64 **Profesor Genaro:** y vuelves / sí / *muy fuerte / es todo muy fuerte / porque es que el*  
65 *corazón no resiste / es muy fuerte / muy fuerte /*

Este primer ejemplo, de interacción en el aula, presenta el inicio de la tarea de desarrollo del cuestionario, en la que el docente lee la pregunta en voz alta y los estudiantes deben ir a lo largo de la unidad buscando las respuestas. El profesor selecciona a Brian para responder (L. 48), llamándole por su apellido y dando la instrucción de lo que debe realizar. En seguida observa que Marta no ha traído el texto y se dirige a ella directamente (L. 49). La alumna responde con una afirmación (L. 51) “se me ha quedado en la casa”. La respuesta del docente de manera sarcástica permite observar que ha interpretado la respuesta de Marta como una excusa no válida (débil) (L. 52) “que sí que se está bien allí”. El profesor se construye desde un posicionamiento como locutor de una voz moral/ética que le permite sancionar el olvido de la alumna. El reproche del docente se construye argumentativamente a partir del pronombre “tú” asociado a atributos relacionados como el “no saber pensar” cuyas consecuencias se dan en el “no saber hacer” (tú no piensas luego no traes los libros a clase ). La imitación de la voz de la alumna simulando excusas que no ha dado preparan el terreno de la ironía, desde el cual puede preguntar directamente “pa’ que os han dado los libros” y presentar de manera agravada la transgresión de la

alumna al evaluar negativamente su comportamiento frente al hecho: (L. 58 ) “tan tranquila se queda”.

Esta forma de reproche se asemeja a la una de las estrategias del aparato retórico denominada, “alarde de concesión”, utilizada en los discursos xenófobos sobre minorías (Van Dijk, 1987, 1993, 1996, 2003). Su función es exculpar al hablante de las responsabilidades de las acusaciones que hace en su discurso hacia los demás, expresando “unas normas subyacentes y unos valores de consenso” (van Dijk, 2003: 113).

Su argumento se refuerza al recrear a través de la ironía construida una vez más desde la imitación de voces directas de excusas de antiguos alumnos en donde la voz directa recrea de manera sarcástica la situación. Las voces traídas a la escena de la comunicación por el docente, así como el tiempo pasado de la narración, el tono con el que imita las voces y el contenido del mundo construido (el *chalet*), remiten a un pasado en el que el docente evoca un alumnado que pertenecía a una clase social distinta, contraponiéndola a la realidad del mundo actual del alumnado, hijos de trabajadores inmigrantes. La narración es interpretada por el alumnado como una parodia y la secuencia cierra con las risas de todos. Yesenia interviene en la escena de la clase apoyando con su repetición el sarcasmo utilizado por el docente en la conversación recreada (L. 63 “y vuelves” {riendo}). Al terminar esta larga secuencia de disciplinamiento en forma humorística, el docente retoma la actividad del desarrollo del cuestionario.

Sin embargo, en otros casos, el docente podía reaccionar de otra manera, llegando incluso a agresiones verbales hacia algunos alumnos. En el siguiente ejemplo, tomado de otra clase, al dirigirse a Michael, uno de los alumnos con quienes más enfrentamiento directo tenía, la sanción por el olvido del texto se lleva a cabo de otra manera:

(5) Interacción en el aula (3d-E280104S)

- 253 **Profesor Genaro:** arte / y nos pregunta aquí  
254 **Carolina:** en qué página↑  
255 **Vanesa:** qué página /  
256 **Profesor Genaro:** *di cuáles son las [condiciones] arquitectónicas*  
257 **Adriana:** (ciento cinco)°  
258 **Vanesa:** [cuál?]  
259 **Adriana:** ciento↑  
260 **Brian:** qué página↑  
261 **Profesor Genaro:** // pues / cien / por ejemplo  
262 **Vanesa:** la cientouno  
263 **Profesor Genaro:** página cien (10°)  
264 **Michael:** ¿del libro?  
265 **Profesor Genaro:** no / del cuaderno // la página cien del cuaderno  
266 [risas]  
267 **Profesor Genaro:** y si no / el número cien de la calle / la calle beneficencia que  
268 tiene quince añ- / quince números ///  
269 **Michael:** (( ))  
270 **Profesor** tiene quince: [mirando a Michael] quee↑ / que no has traído el libro //  
271 **Michael:** se me ha perdido profe  
272 **Profesor** tiene quince: ¿se te ha perdido? /  
273 **Michael:** sí  
274 **Profesor** tiene quince: pues cómpratelo majo / tú tienes que devolverlo / ¿eh? / aquí  
275 te lo han regalado / para que lo uses no para que nos lo- / nos tomes el pelo  
276 **Michael:** ¡ya! / si lo voy a devolver  
277 **Profesor Genaro:** bueno / que / ya se lo (limpiaras)° a alguien / ¿no?  
278 **Michael:** sí  
279 **Profesor Genaro:** bien /  
280 **Michael:** (( ))  
281 **Profesor Genaro:** e en la página cien / la pregunta dice / *DI los principales*  
282 *monumentos arquitectónicos*

A lo largo de esta clase, el profesor y Michael han venido provocándose mutuamente a partir de diversas jugadas interaccionales en las cuales los dos participantes han desplegado una serie de estrategias para ganar la escena de la comunicación. Michael, ha venido respondiendo entre bastidores mediante diversas formas de simulación (*acting*), a comentarios o preguntas retóricas hechas por el docente, llevando a que se le llame la atención continuamente. En (L. 253) el docente lanza pregunta de tipo factual a toda la clase sobre el arte en *al-Ándalus*. Abre una secuencia de elicitación que se ve interrumpida por breves secuencias laterales en las que algunas alumnas buscan confirman la página en la que deben encontrar la respuesta esperada. En L. 263 el docente responde a la pregunta por la página y tras unos segundos, Michael abre una secuencia en la

que hace una pregunta para confirmar la información que ha dado el docente (L. 264 “¿del libro?”). El contenido de la pregunta por el libro actúa como índice contextual para que el docente la interprete como una jugada de simulación (*acting*) a la que responde en forma sarcástica provocando las risas del grupo. En ese momento, el profesor observa que Michael no ha traído el libro escolar y se dirige a él haciendo notar el olvido. La respuesta de Michael (L. 271) “se me ha perdido profe” propicia una segunda pregunta por parte del docente dentro de un marco sarcástico, mostrando que la respuesta de Michael no ha sido satisfactoria. Con su sarcasmo, el docente abre dos posibles alineamientos para la respuesta, una literal y una connotada. Esta última construida desde un posicionamiento desde el cual el profesor actúa como evaluador o poderdante (*animator*) moral frente al olvido que implica una falta al deber de la cultura escolar. El alumno responde afirmativamente alineándose con la pregunta literal (L. 272) “¿se te ha perdido?” pero el docente decide mantener su posicionamiento moral regañando al alumno y recordándole que el texto le ha sido dado por la institución con un propósito: (L. 275) “para que lo uses no para que nos lo- / nos tomes el pelo”. Este cambio de registro, a uno coloquial, hace que el alumno conteste desde el mismo marco coloquial (L. 276) “¡ya! / si lo voy a devolver”, a la que el docente responde con una jugada provocadora implicando que Michael devolverá el texto porque (L. 277) “se lo limpiará a alguien”. El alumno responde con un comentario incomprensible que el docente decide ignorar y retoma la secuencia de elicitación para continuar con el desarrollo del cuestionario.

Este apartado nos ha permitido mostrar dos maneras en las que el docente explicita una de las normas más importantes de la clase: traer el texto escolar. En ellas, el docente se dirige de manera diferente a dos alumnos con quienes ha establecido relaciones diferentes. En el primer ejemplo, Marta, es sancionada dentro de un marco humorístico a través de cual mitiga la regañina dirigida a la alumna y posteriormente extendida al resto de la clase. El juego de las voces

directas en donde imita conversaciones evocadas de otros tiempos y su posicionamiento como poderdante/portavoz (*animator*) de una ética social lo ratifican como el participante legítimo de la interacción. El segundo ejemplo, muestra otra forma de sancionar en la que la ironía y el implícito llevan al enfrentamiento con Michael.

Dentro de los demás ejemplos, se irán observando otras normas transgredidas en la interacción, las cuales se explicitaban especialmente dentro de los momentos conflictivos, muchas de ellas a manera de reproche pues se daban por compartidas el alumnado (Alcalá, 2006; Martín Rojo, en prensa).

El punto 4.3.2 se dedica a la presentación de las rutinas de la clase y los fenómenos más relevantes de la dinámica escolar, llevada a cabo bajo la tensión disciplinamiento-resistencia (conflicto en distintos grados).

#### **4.3.2 Las rutinas atravesadas por la combinación “disciplinamiento-respuesta”**

La clase se dividía en tres rutinas centrales: apertura, desarrollo del cuestionario y cierre. Las tres estaban atravesadas por distintas formas conflictivas que obstruían el desarrollo de los contenidos académicos. El desarrollo del cuestionario tomaba la mayor parte de la clase, por lo cual, en el apartado correspondiente se presentarán los fenómenos más relevantes de la gestión de la participación. A continuación, la primera rutina:

##### **La apertura: “la dificultad para comenzar”.**

Esta fase de inicio envolvía, a su vez, dos actividades centrales: pasar lista y centrar la atención sobre la tarea que iban a realizar en la clase. Estas primeras actividades aparentemente sencillas podían durar hasta 20 minutos y durante la clase más conflictiva registrada (3d\_E280106S) tomó la mitad de la hora de clase debido al continuo disciplinamiento y las contestaciones abiertas que se

presentaron. En la siguiente secuencia de apertura de la clase (1d\_E220104S), por ejemplo, el docente busca enmarcar la tarea y focalizar en lo que deben hacer los estudiantes a través de un anuncio (L. 2), pero en esa misma línea se incrusta una primera secuencia lateral para el disciplinamiento:

(6) **Interacción 1d\_E220104S**

1. **Profesor Genaro:** shu / shu // ¡vamos a ver! //  
{(12'')} ruido, conversaciones paralelas del alumnado incomprensibles y sonido de mesas y sillas moviéndose} //
2. **Profesor Genaro:** ¡A VER! // de la hoja que tenemos / de trabajo // ¿nos llamamos? //
3. ¡Herrera! // ¿NOS CALLAMOS?
4. **Alumnos:** {ruido entre ellos, risas}
5. **Profesor Genaro:** ¡vamos a ver!//tú Herrera /¿dónde estás?/¿en compensatoria o aquí?
6. **Jose:** ahora estoy aquí
7. **Profesor Genaro:** A / MÍ / NO ME TOMES EL PELO / ¿eh? /
8. **Jose:** ¡estoy aquí!
9. **Profesor Genaro:** ¿cuándo estás en compensatoria?
10. **Michael:** eeee
11. **Profesor Genaro:** ¡NUNCA! //
12. **Jose:** (no)°
13. **Profesor Genaro:** ¿eh? // lo mejor es que te vayas allí / y así hagas compensatoria
14. **Jose:** no / no // el miércoles a la segunda y el jueves a la tercera
15. **Profesor Genaro:** en en la hoja que tenemos nosotros del tema al-Ándalus // la hoja
16. // es el tema sétimo // o el sexto // bien / ¡de la hoja! //
17. **Ruth:** [sexto]°

Dentro de la secuencia lateral, el docente se dirige a “Herrera” de manera aparentemente inclusiva, utilizando la segunda persona del plural (// ¿NOS CALLAMOS?). Sin embargo, el tono enfático permite interpretar esta forma como una orden. En medio de las risas de varios alumnos y alumnas que están manteniendo conversaciones paralelas inaudibles entre bastidores de la escena, el docente abre una secuencia lateral para dirigirse a Herrera y preguntarle de manera retórica (L. 5) “¿dónde estás? / ¿en Compensatoria o aquí? De nuevo, el posicionamiento del docente construido a través de la pregunta retórica otorga una doble elección para la respuesta (la pregunta literal frente a la orden de salir del aula). El alumno decide alinearse con la pregunta literal hecha por el docente y responde directamente (L.6 “estoy aquí”), lo que genera una confrontación abierta entre ambos participantes. El docente entonces con tono

enfático y a manera de regañina desvela lo que ha interpretado como un *reto juguetón* por parte del alumno y le advierte (L.7) “A / MÍ / NO ME TOMES EL PELO”. El alumno retoma su turno repitiendo lo que ha dicho anteriormente, para informar que está en el aula en la que le corresponde. El docente continúa pidiendo explicaciones para finalmente en (L. 13) pedirle directamente, a manera de consejo, que salga de la clase, “lo mejor es que te vayas allí / y así hagas Compensatoria”. Jose entonces amplía la información que ha dado en el turno anterior, explicando que no es el horario que han acordado (en el Departamento de Orientación) y se sienta en la parte trasera del aula. El docente reinicia la secuencia de apertura centrando la atención de todo el alumnado en la hoja y el punto del cuestionario a responder.

La apertura también permitía ver las expectativas del docente hacia el alumnado:

(7) **Interacción 1d\_E260104S**

1. **Profesor Genaro:** bueno / a ver / estamos dispuestos /¿listos?//¿eh? / estamos// vamos
2. a ver / el otro día os dí unas preguntas / unas hojas con una serie de preguntas referidas
3. al tema del Islam /¿eh? / el del Ándalus en España// como parto de la idea de que
4. nadie lee / de que nadie prepara / os he preparado un examen // fijaos / ¿eh? / un
5. examen sacado de las preguntas que vienen en el libro // en esos recuadros pequeños
- 6 //lo que he hecho es entresacarlos y poner aquí/ eee / una dos tres cuatro
- 7 cinco seis SE↑IS cuestiones / SE↑IS preguntas / ¿lo habéis guardado? / yo te he dado
8. una hoja / tú la tienes↑ / ved / seis cuestiones / el croquis / ¿no? / el croquis // las que
9. tienen cuatro preguntas / ¿eh?/ las evalua- / evalu / a / ré↑/ entonces es un examen / un
10. examen en el que se supone que el alumno ya lo había estudiado / ya lo había
11. preparado // como no han preparado el temario↑ / vamos a hacerlo aquí / vamos a
12. hacerlo aquí / con cuenta/ ¿eh?/ teniendo en cuenta que / o pensando que yo os voy a
13. hacer examen / ¿eh? / abramos el libro
14. **Esmeralda:** ¿qué página?
15. **Profesor Genaro:** contestamos / si quieres hacerlas contestadas ya / aquí se las
16. contestamos vamos a ver / ¡QUÉ página! / abrid el libro en el tema al-Ándalus /
17. página treinta- / ochenta y ocho ///

La (L. 3) nos da una definición de la manera en la que el docente entiende la actividad en la que participa y el valor que da a su papel y al de su alumnado. A lo largo de este turno encontramos una organización retórica causa-efecto en la que el docente construye al alumnado como pasivo, respaldando así sus

decisiones pedagógicas en función de las suposiciones que hace (“parto de la idea”; “se supone”, etc.):

- a. Nadie lee, nadie prepara **entonces...** os he preparado un examen... sacado de las preguntas que vienen en el libro.
- b. Un examen en el que se supone que el alumno ya lo había estudiado / ya lo había preparado // **como no han preparado** el temario↑ / **vamos a hacerlo aquí**

Estas creencias sobre el alumnado tenían efectos mayores sobre la práctica educativa. Ya no sólo se trataba de la simplificación de contenidos, como se observa en fragmentos de entrevistas estudiados anteriormente, sino que además las demandas educativas cambiaban, los estudiantes de esta clase no tenían deberes para la casa, ni se proponían actividades para ampliar los contenidos vistos en el aula.

Esta primera actividad de la clase ha permitido iniciar la descripción de las tareas del aula. La apertura daba paso a la actividad central de la clase, la resolución colectiva de un cuestionario, a través del cual queremos presentar la gestión de la participación.

### **Desarrollo del cuestionario: el “extenso resumen” (una simplificación compleja)**

La actividad central de la clase era la resolución de un cuestionario. Esta actividad se desarrollaba durante el tiempo restante de la clase y las tareas que la conformaban, al igual que la apertura, estaban atravesadas por distintos grados de interrupciones, ya fuera para hacer cambios temáticos, como lo veremos en el capítulo 6 o por los conflictos que variaban según la dinámica: grado de disciplinamiento/autoridad-grado de resistencia/confrontación. Ello llevaba a que el propósito del docente de “resumir lo importante” de los contenidos (que “se queden con una o dos cosas”) en un cuestionario generara una situación contraria, alargando el tiempo dedicado a cada pregunta y dificultando el seguimiento del curso de la interacción. Su objetivo de resumir



acababa creando confusión y sentido de desorden, de acuerdo con los testimonios del alumnado y la observación etnográfica.

Cinco aspectos permiten estudiar la manera en la que se gestionaba la participación y se desarrollaba la tarea eje de la clase, el cuestionario:

1. La gestión de la participación por parte del docente
2. Formas interaccionales de evaluar para autorizar o desautorizar las voces en la clase.
3. Formas de participación del alumnado.
4. Interacciones entre los pares.
5. La construcción y tratamiento de los contenidos curriculares. Este último aspecto será tratado detalladamente en el capítulo 6, por ello sólo se menciona en esta parte.

#### **4.3.2.1. Gestión de la participación por parte del docente**

La gestión de la participación mostraba que dentro del desarrollo de la clase no solían haber movimientos interaccionales completos. El análisis permitía apreciar inicios y evaluaciones pero no un cierre debido a que, generalmente, las preguntas que hacía el profesor eran respondidas por él mismo. Incluso cuando seleccionaba a algún alumno/a para responder, el profesor solía interrumpir el turno del estudiante para mantener el suyo propio. El docente hacía una heteroselección del alumno o alumna que podía participar en la escena (*frontstage*) de la clase, aunque en algunas ocasiones lanzaba la pregunta del cuestionario de manera general y los estudiantes respondían en coro o en un murmullo de voces que gritaban cosas diferentes. El interlocutor *legítimo* de la práctica educativa se podía construir de manera individual o grupal y por momentos podía ser inclusiva o exclusiva.

Cinco situaciones resumen esta gestión de la participación en donde se instauran los participantes “legítimos” y se fijan los requisitos para intervenir. Todas estas características permiten apreciar la construcción del alumnado

como no competente para responder, promoviendo desatención y distracciones por parte de los estudiantes. El primer aspecto tiene que ver con el recurso más importante para poder participar, traer el libro a clase. Como hemos visto anteriormente, olvidarlo podía traer consecuencias de sanción verbal pero también de participación en la escena de la comunicación ya que oficialmente quedaba excluido de la escena de la comunicación. El segundo aspecto es lo que he denominado una “falsa elicitación” y tiene que ver con la distribución de la participación. El docente selecciona a algún estudiante para responder pero solapa el turno del alumno/a sin escuchar ningún enunciado completo. El tercero, tiene que ver con la orientación a las respuestas de tipo abierto (Tsui, 1995) que hace el profesor. Contrario a esperar la opinión del alumno/a, dirige su respuesta hacia lo que él desea aseverar. La cuarta característica muestra una de las pocas oportunidades en las que el grupo puede acceder a la escena de la clase, a través de la contestación en coro de preguntas que no requieren esfuerzo cognitivo alguno. La última característica es la visible diferencia en la duración del turno. A pesar de entender que la interacción en el aula es de tipo asimétrico, debido a los roles que establece el contrato didáctico, se espera que el docente promueva intercambios de elicitación dentro de los que se co-construye el conocimiento.

De todo ello observaremos las consecuencias interaccionales e intentaremos mostrar las implicaciones que esta forma de gestionar la participación puede traer fuera del aula, en cuanto a los recursos de acceso y movilidad social que se ofrecen al alumnado en esta clase.

#### **a. “Sólo si tienes libro”**

Hemos visto la presencia del texto escolar como una de las normas obligatorias de la clase, no tenerlo al momento de desarrollar la tarea central podía traer una sanción verbal que dependía del alumno o alumna que lo hubiese dejado o

del humor del docente, según las observaciones (e.g. 4) y las entrevistas con el alumnado (cfr. Capítulo 9). La ausencia del texto traía también consecuencias para la interacción pues el estudiante que quisiera ser seleccionado para responder debía encontrar en sus páginas la respuesta esperada por el docente. Esta situación generaba una marginación del espacio de la comunicación que se agudizaba con el hecho de que los alumnos y alumnas no podían sentarse en parejas. Así, quien no trajese el texto era categorizado como participante no ratificado (Goffman, 1967) y en consecuencia, no “legítimo” pues las preguntas que predominaban en esta clase eran de tipo factual cerrado, siguiendo el cuestionario preparado por el docente. Algunas de las conversaciones paralelas entre bastidores (*backstage*) corresponden a alumnos/as que al no tener libro intentan mirar en los de sus compañeros, causando una alteración en el orden de la clase. El siguiente fragmento corresponde a la misma clase (3d\_E280104S), cuya secuencia de base estudiaremos en detalle en el ejemplo 16. Por ahora, sólo tomaremos esta breve secuencia incrustada que muestra situaciones en las que el alumnado al ver en peligro su ratificación como participantes para actuar dentro de la escena de la comunicación (*frontstage*) utilizan una serie de jugadas (*moves*) para subsanar la transgresión y así restablecer su posicionamiento como participantes ratificados:

#### (8) Interacción (3d\_E280104S)

- 284 **Profesor:** = ¿eh? / de la quinta / sí // de -/ *los principales monumentos*  
 285 *arquitectónicos del arte árabe* // entonces / entonces / Ramírez / Ramírez  
 286 **Ruth:** (( ))  
 → 287 **Profesor:** el libro / ¿no tenías libro? {mirando a Marta} / ¿ya? / ya ha aparecido? /  
 288 **Marta:** no es que ya lo encontré aquí en el bolsi- / estaba en el bolsillo pequeño  
 289 **Profesor:** ¿qué pasa? / ¿me estabas mintiendo?  
 290 **Marta:** ¡yo!↑ /  
 291 **Esmeralda:** (¡no! / ella no)°  
 292 **Profesor:** lo que querías era juntarte ↑  
 293 **Marta:** no / no profe / ¡en serio!  
 294 **Profesor:** ¡niña pero qué te pasa! / ¿que también se te pega a ti lo malo? /  
 295 **Marta:** ¡no!  
 296 **Profesor:** ¿no se os pega nada bueno a ninguno?  
 297 **Carolina:** sí / a mí sí

298 **Profesor:** ¡venga! / ¡principales monumentos arquitectónicos! // empieza /// ¡en la  
299 página cien! / ¡arriba! //

El docente abre la secuencia de elicitación a través de una pregunta factual (Tsui, 1995) cuya respuesta se encuentra en alguna de las páginas del texto. Marta Ramírez levanta la mano para indicar que ha encontrado la respuesta y el profesor la selecciona para responder. Una vez la selecciona, el docente interrumpe la secuencia de elicitación instaurando otro marco (*frame*) para dirigirse a la alumna y preguntarle sobre su libro escolar (L. 287). El libro está sobre la mesa de la estudiante quien al comienzo de la clase había asegurado no haber traído el texto. Ella hace una aclaración (L. 288) argumentando que “estaba en el bolsillo pequeño”. El docente no se alinea con la respuesta que da la alumna y le pregunta directamente “¿qué pasa? / ¿me estabas mintiendo?” poniendo en duda la explicación que ha dado Marta. La alumna se instaura defendiéndose con un “yo” exclamativo y a la vez dubitativo mostrando sorpresa ante lo que ha interpretado como una acusación por parte del docente. Marta continua con su defensa, negando y asegurando que no ha dicho mentiras.

A pesar de la negación de Marta (L. 293), el profesor le llama la atención individualmente y luego vuelve a dirigirse al grupo para generalizar la pregunta sancionadora a través de el uso del “vosotros” (“¿no se os pega nada bueno a ninguno?”). Carolina se autoselecciona para categorizarse fuera del grupo que está siendo sancionado con “sí/ a mí sí” pero el docente reinicia la secuencia de elicitación sin prestar atención a la respuesta de Carolina. Como muestra este fragmento, el texto escolar se constituye en el grupo como condición de participación y de toma de la palabra (*floor*).

## **b. Solapamiento de turno en la elicitación: falsa elicitación**

La segunda situación relevante dentro de la gestión de la participación es cuando el docente selecciona a un estudiante para responder pero cuando el alumno toma la palabra (*floor*), el profesor solapa el turno sin esperar a escuchar la respuesta completa. Las maneras de dar las instrucciones de las actividades se suelen hacer ser a través de un “nosotros” aparentemente inclusivo pues el docente es quien lee la pregunta mientras son los estudiantes quienes deben buscar las respuestas en el texto y contestar. Esta forma de preguntar es parte de cualquier práctica educativa (Tsui, 1995) pero en este caso, el profesor inicia la elicitación como parte de la actividad de contestar el cuestionario pero en cuanto el alumno o alumna comienza a responder, él solapa el turno y continua con el desarrollo de la pregunta. Se observa que la respuesta *correcta*, es decir, la esperada por el docente, es la lectura directa del texto escolar.<sup>60</sup>

Los analistas de la conversación han mostrado que en la interacción los solapamientos entre los participantes son mínimos y se producen en momentos de transición de turnos (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). En este caso, se trata de un fenómeno particular, que muestra el menosprecio de la participación de los alumnos en la construcción de la interacción en clase, y, consecuentemente, del tema conversacional.

De esta forma, en la interacción, el profesor categoriza las contribuciones de los alumnos como “no legítimas”. Esta deslegitimación es uno de los elementos que participa en la construcción del alumno/a como no competente, por lo tanto, como un participante que “no sabe”.

En el siguiente ejemplo, el docente inicia una secuencia de elicitación (L. 152) seleccionando a Eugenia para contestar:

---

<sup>60</sup> El docente escuchaba parte de la oración y de ahí él continuaba rehaciendo o reformulando el contenido. Ello se desarrollará en profundidad en la capítulo 8 dedicado a la construcción de los temas.

## (9) Interacción en el aula (1d\_E220104S)

- 150 **Profesor:** Península Ibérica / hubo momentos que se intercomunicaron cristianos y  
151 árabes // LOS MOZÁRABES / ¿eh? / eran cristianos en territorio árabe / LOS  
152 MULADÍES! / Eugenia/¿quiénes son los muladíes?  
153 **Eugenia:** *eran los hispanos convertidos/ convertidos al Islam* [( ( ) )  
154 **Profesor:** [luego] qué / qué tienen  
que ver  
155 con los- / con los musul- / con los mozárabes // ¿se parecen? / o ¿todo lo contrario?  
156 **Carolina:** (( )) (la religión del↑)°  
157 **Profesor:** MOZÁRABE es un cristiano / ES un ¡hisPANO cristiano! que vive en  
158 territorio árabe / y / ¿un muladí?  
→ 159 **Carolina:** es un hispano que &  
160 **Profesor:** & UN HISPANO que se ha convertido al musulmán / que se  
161 ha convertido a la religión de Mahoma y sigue viviendo en / en donde vivía / y sigue  
162 viviendo en territorio /¿eh? (...)

Eugenia comienza a leer (L. 153) directamente del texto y (L. 153) y en cuanto el docente escucha parte de la respuesta, él retoma su turno solapando el de la alumna para abrir una nueva elicitación (L. 154). Carolina (L. 156) se autoselecciona para responder en voz baja pero el docente ignora lo que ella está diciendo y continúa respondiendo a la pregunta abierta de tipo retórico (Tsui, 1995) que viene haciendo desde la L. 155. Reinicia una elicitación a lo cual Carolina nuevamente se autoselecciona para participar pero sólo alcanza a leer el sujeto de la oración ya que, de nuevo, el docente solapa el turno de la alumna y comienza una larga explicación de la cual sólo retomamos el inicio. La duración del turno del docente y las distintas acciones que realiza en su turno serán retomadas en el capítulo 6, dedicado a la construcción del tema de la interacción. Este tipo de secuencia era la dominante en el aula y lleva a que muchos estudiantes se distraigan y comiencen a interactuar entre bastidores (*backstage*) de la escena.

### c. Orientación de la respuesta en pregunta abierta

Una variación de este tipo de participación se presentaba cuando el docente seleccionaba a algún estudiante para responder una pregunta de opinión. De

acuerdo con los estudiosos de la interacción en el aula, este tipo de preguntas se realizan con el objetivo de “desencadenar un rango de respuestas aceptables” (Tsui, 1995: 26), puesto que se espera como elicitación el punto de vista del alumno/a seleccionado/a. Las respuestas, en este caso, son abiertas y su validez se negocia dentro de la interacción. Sin embargo, en esta clase de Ciencias Sociales, este tipo de preguntas abiertas o de razonamiento (*reasoning questions*) esperaban una sola respuesta, orientada por el docente:

#### (10) Interacción en el aula (1d\_E220104S)

{Sergio Gutiérrez está jugando dando pequeños puntapiés a la silla de Juan, quien ese día se ha sentado delante de él. Al observarlos, el docente interrumpe la explicación que viene dando sobre los grupos de la sociedad de al-Ándalus }

199 **Profesor:** (...) pero se me han olvidado / judíos // y a propósito de los judíos /  
 200 yo no sé qué sabéis vosotros /// {mirando a Sergio y a Juan} ¡qué bien se  
 201 lo pasan los niños! // AHOrá qué pasa / Gutiérrez↑ // ¿no te das cuenta que  
 202 eres muy grande ya? / ¿que no cabes en una silla pa' perder el tiempo? //  
 203;GUTIÉRREZ! / que estoy hablando contigo // que eres muy grande / te has hecho  
 204 muy grande / que (( )) era la silla / ahora ya eres muy grande / ya tienes cuerpo así /  
 → 205 {extiende los brazos} ya no cabes en la silla / no es para que vengas a jugar // tú que  
 206 ya tienes la edad del pueblo judío / qué es el pueblo judío //¡hablamos de árabes /  
 207 hablamos de cristianos / hablamos de los germanos / germánicos / hablamos de  
 208 Bizancio! y / ¡los judíos! / ¡qué idea tienes tú! / ¡qué sabes de ellos! //  
 209 **Sergio:** (¿de los judíos?)°  
 210 **Profesor:** ¿qué impresión tienes? / ¡porque hoy se habla mucho y MAL! de los judíos  
 211 pero los judíos tienen una- / una historia tan / TAn anti- tan antigua o mucho más que  
 212 los cristianos / la religión judía es más antigua que la propia cristiana (...)

Turnos atrás el docente viene comentando sobre los grupos que convivían dentro de la sociedad de *al-Ándalus*, para lo cual ha hecho una elipsis cronológica y ha descrito diferentes grupos humanos a lo largo de la historia (cfr. Construcción temática en capítulo 6). Al iniciar el fragmento del ejemplo, recuerda que ha olvidado a “¡los judíos! Para retomar el tema, lanza una pregunta abierta al grupo, abriendo una secuencia de elicitación que interrumpe para abrir una lateral de disciplinamiento.

La ironía “¡qué bien se lo pasan los niños!”, dirigida a Sergio Gutiérrez quien está dando pequeños puntapiés a la silla de Juan, le lleva a dirigirse

directamente a este alumno para preguntarle de manera directa “Ahora qué pasa Gutiérrez”. Le categoriza de esta manera como un alumno que siempre está fuera del orden de la clase. En L. 201 individualiza el llamado de atención hacia “Gutiérrez” haciendo una pregunta directa “qué / ¿qué no cabes en una silla pa’ perder el tiempo?” haciéndole ver que ya está grande, (L. 202). Una serie de repeticiones enfatizan en el hecho de lo “grande” que es el Sergio y se explicitan las expectativas que se tienen sobre él, sintetizadas en el enunciado (L. 205) “no es para que vengas a jugar”. En esa misma línea, después de hacer un paralelismo a manera de juego de lenguaje figurado “tú que ya tienes la edad del pueblo judío”, le pregunta su opinión sobre dicho grupo, enmarcándolo dentro de los demás grupos que ha mencionado.

La pregunta directa viene en (L. 208), Sergio toma el turno y hace una pregunta para mostrar que está pensando en lo que le han preguntado (L. 209) pero, contrario a ceder el turno al alumno y darle unos minutos para elaborar su respuesta, el docente retoma su turno, pregunta y hace una valoración sobre “los judíos”, un grupo del cual “se habla mucho y mal”. Completa esta evaluación con una definición personal sobre los judíos que le lleva a hacer una transición temática. Comienza de esta manera a hablar sobre las tres religiones monoteístas. La pregunta sobre “los judíos será retomada después de varios cambios temáticos (a grandes rasgos: comparación de las tres religiones, comparación de sus fiestas religiosas, diversas confrontaciones especialmente con Michael, los esclavos en la antigüedad, los productos traídos desde distintos continentes a Europa) en la L. 443, casi al final de la clase.

Las preguntas abiertas realmente no permitían saber los conocimientos que traía el alumnado o las opiniones que tendrían sobre lo que se les preguntaba. Se les otorgaba, de esta manera, un posicionamiento de participantes “no legítimos” dentro de esta práctica educativa.



#### d. La respuesta colectiva a las obviedades

Otra de las formas de participación era aquella en la que el docente lanzaba una pregunta obvia a la clase o decía la mitad de una frase hecha para que todos la completaran respondiendo en grupo. Llama la atención el hecho de que hiciera este tipo de preguntas que realmente no buscaban la evaluación de un concepto académico, sino solamente formas de decir coloquiales que poco agregaban al conocimiento del tema que se estaba tratando. En el siguiente fragmento, dos turnos atrás el docente ha hecho la pregunta, basado en el cuestionario (L. 79) “*por qué decidieron los musulmanes invadir la Península Ibérica* //”. Después de varios intentos de participación del alumnado intercalados con las “explicaciones” del docente, él redefine la pregunta en (L. 103):

#### (11) Interacción en el aula (1d\_E260104S)

- 103 ¿por qué resultó tan fácil! // [la entrada de los árabes a la Península Ibérica]  
104 **Brian:** porqueee &  
105 **Profesor:** & ¡por!/ ¡lo que pasa siempre en la vida! // ¿eh? / un imperio cae /  
106 un =  
107 **Carolina:** [(debilidad de)° los visigodos que permanecieron→]  
108 **Profesor:** = ¡debilidad! / ¡que ya lo ha dicho él! / ¡otra razón!//  
109 **Brian:** apoderarse //  
110 **Profesor:** porque estaban desunidos / porque luchaban entre sí / ¡porque las  
111 distintas familias estaban a la GREña! / como decimos / otra razón //  
112 **Carolina:** (( ))  
→ 113 **Profesor:** ¿ees en la vida! / ¡la unión hace↑! / cómo se dice en una frase / ¡la unión  
114 hace! ↑  
115 **Alumnos:** la fuerza  
116 **Esmeralda:** la fuerza  
117 **Profesor:** la unión hace la fuerza / ¿eh? / las familias godas o de los visigodos /  
118 que si don Rodrigo / que si Wamba / que si un traidor que les llamó / que si un  
119 traidor que les- / les engañó / la bonda- / la la debilidad y la desunión entre /  
120 / ¿eeh? / esa es la cuestión (...)

En este ejemplo, vemos que desde el comienzo (L. 103) Brian intenta dar una respuesta a la pregunta que el docente ha hecho a la clase pero el docente toma el turno y retoma la forma de causalidad con la que Brian había comenzado su participación y la completa utilizando una opinión personal (L. 105) “¡por!/ ¡lo

que pasa siempre en la vida!". Carolina se autoselecciona y participa aprovechando un breve silencio en el turno del profesor, para responder repitiendo algo que se ha dicho anteriormente. El docente elicitaba una nueva respuesta. Esta vez Brian comienza a responder (L. 109) pero el docente ignora su intento de participación, toma el turno, responde y comienza otra aparente elicitación. Carolina contesta algo inaudible y el profesor retoma el turno haciendo participar a todos los alumnos al decir media frase hecha "¡ees en la vida! / ¡la unión hace↑! / cómo se dice en una frase / ¡la unión hace! ↑, a lo cual todos responden: "la fuerza".

Esta secuencia termina con la reconfirmación de la frase por el docente y vuelve al tema de la clase. Este tipo de intercambios promovían así una participación en la que se evaluaban interaccionalmente conocimientos no académicos, utilizando un registro informal que no ofrece un capital cultural para participar dentro del entorno escolar (Bourdieu y Passeron, 1977). En varias ocasiones daban pie a formas de simulación (*acting*) por parte de algunos estudiantes que decidían contestar en voz muy alta y en tono de risa, poniendo de presente la obviedad de la respuesta.

#### **e. Duración del turno y dominio de la interacción**

Finalmente y, en parte, como consecuencia de los demás aspectos presentados en los apartados anteriores, la duración del turno del profesor respecto a los alumnos era visiblemente diferente. Al tomar él la palabra, dominaba la escena de la comunicación (*frontstage*) a través de una serie de recursos discursivos, algunos de los cuales señalaremos en el siguiente ejemplo:

#### **(12) Interacción en el aula (1d\_E220104S)**

53 **Profesor:** bueno / vamos a ver / en la sociedad árabe // en la sociedad del mundo  
54 musulmán que se establece en España // el isLAM / que se establece en lo que se llama  
55 / ¿eh? / el territorio que conquistaron y gobernaron // llamado al-Ándalus // la

56 sociedad era muy variada // MUY variada / ¿mm? // árabes / sirios / bereberes / be / re  
57 / be / res {va escribiendo en la pizarra al tiempo que enumera} / MULadíes / mozárabes  
58 / ¡shu! / ¡shu! / mozárabes / y después ya quedan minorías / pequeños grupos / como  
59 de judíos↓ // ¡esLAVos! y esclavos // no es lo mismo / ¿eh? / esclavos / son de los  
60 pueblos de la- / de Europa oriental / ¿mm? / esclavos / de origen eslavo / POR raza y  
61 después de religión / más tarde ortodoxa y esclavos / (y esclavos)° // y el tema de la  
62 esclavitud viene de muy antiguo // en todas las civilizaciones antiguas / TODAS / se  
63 llame persa / mesopotámica / egipcia // en la época griega // en la  
64 época romana // seguimos / en la época de Carlo Magno // los germánicos y ahora  
65 también / el Islam↓ // emplean / usan // tienen como moneda de CAMbio/ los esclavos  
66 / ¡VENGA! ¡DEJAD EL PAPEL!  
{murmullo de estudiantes}  
67 **Profesor:** ¡qué es un esclavo! // una persona que ha perdido sus derechos / que no  
68 tiene propiedades / que depende de otra persona / que es po- / que se puede comprar  
69 y vender //por tanto / trasladar de un lugar a otro / bueno / todo estos grupos  
70 RACIAles /sociales y religiosos existen en el Islam / musulmán // en los musulmanes  
71 españoles / en el musulmán del Ándalus // los árabes / ¿eh? / son una minoría que son  
72 los gobernantes / los que gobiernan / los que dominan / los que controlan el poder / la  
73 riqueza y la religión // los sirios son los militares que viven con los árabes y les apoyan  
74 en la conquista / en la ocupación //los bereberes / bereber / es aquel grupo/ me has  
75 dicho↑  
76 **Esmeralda:** procedentes del norte de África  
77 **Yesenia:** procedente del Norte de África  
78 **Profesor:** ¿nada más?  
79 **Esmeralda:** no / *procedentes del norte de África eran los numero- / eran muy*  
80 *numerosos pero vinieron tantos (( )) de la conquista*  
81 **Profesor:** bueno / los bereberes son los habitantes del norte de África / generalmente  
82 nómadas que se dedican al comercio /¿eh? /que hacen caravanas a través del desierto/  
83 ¿estamos? // los bereberes que son convertidos rápidamente a la religión musulmana  
84 ACEPtan ayudar / acompañar a los árabes en la conquista de España cuando  
85 atraviesan el estrecho // LOS bereberes son habitantes del norte de África que se  
86 convierten o se transforman / ¿eh? / o reciben / o aceptan la religión islámica /  
87 musulmana / ¿mm? / y se incorporan en España // estos nunca van a ser dominantes /  
88 van a ser siempre súbditos de los árabes // ocupan muchos territorios /  
89 se dedican a la agricultura / sobre todo / ¿eh? / los bereberes // ¿QUIÉnes son los  
90 mozárabes? / otra // Ruth / los mozárabes / lo hemos visto ¿no?  
91 **Alumnos:** no

El ejemplo toma varias secuencias explicativas en las que continuamente reformula las definiciones que va presentando. Después de una breve secuencia de disciplinamiento (L. 64-65) en la que llama la atención a un par de alumnos que están sentados en la parte trasera del aula, retoma la secuencia explicativa con la pregunta retórica “¡qué es un esclavo!” (L. 66), esto le permite mantener el turno y simplemente continúa su elocución definiendo al enumerar algunas características de lo que él considera la respuesta adecuada. Enmarca la descripción que acaba de hacer dentro de la pregunta del cuestionario y al final del turno hace intervenir a una alumna (Esmeralda) pidiéndole que repita

nuevamente quiénes eran los bereberes. Esmeralda lee una frase del texto “procedente del norte de África” (L. 74) y Yesenia se autoselecciona para cooperar repitiendo lo que ha dicho Esmeralda (T. 46). El docente espera una definición más larga, por ello, pregunta, (L. 76) “¿nada más?”, a lo cual Esmeralda retoma el turno e intenta leer literalmente del texto pero cuando ella hace una reparación buscando leer adecuadamente, el profesor irrumpe (L. 79) reformulando una parte de lo que Esmeralda intentaba leer. Tanto en el primer turno, como en el segundo largo, podemos identificar muchas de las estrategias que utiliza el docente para extender su turno como son, hacer este tipo de **preguntas retóricas** en las que contesta él mismo, uso de **fórmulas fáticas** (¿eh?, ¿estamos?) que le permiten **parafrasear** lo que acaba de decir, la **repetición** de palabras o cláusulas sencillas “los bereberes son habitantes del norte de África” (L. 83) que actúan como actos formulaicos dentro de su discurso. Las consecuencias directas de tales estrategias eran que realmente no añadían nada nuevo al contenido, por el contrario, lo que hacían era reproducir ideas que muchas veces no correspondían con los hechos históricos como por ejemplo, identificar a la Península Ibérica con España, hablar de la “conquista de España”, ignorando el proceso de expansión económica y geográfica de distintos grupos a comienzos de la Edad Media. Igualmente, contradicciones como, en este caso, decir que los bereberes son nómadas y se dedican al comercio y más adelante en el mismo turno asegurar que son agricultores”.

Destacan otros motivos por los que el turno se extendía y tenían que ver con las constantes rupturas temáticas a través de secuencias laterales en las que el profesor realizaba diferentes tipos de intercambio: disciplinar, evaluar el tema que estaba tratando, comparar situaciones sociopolíticas del pasado con el presente, volver a la historia de la humanidad enumerando hechos y citando obras reconocidas, entre otros. Todo ello será explicado en el capítulo 6 en donde nos ocuparemos de la construcción del tema de la clase.

También es importante resaltar, en esta parte, que los momentos en los que los turnos rotaban y se volvían ágiles era durante las situaciones de mayor conflicto entre el docente y alguno, o incluso todos los estudiantes, tal como veremos dentro del apartado 5c, de este capítulo, dedicado a las formas de participación que encontraba el alumnado dentro de esta aula. Al igual que en otros estudios sobre el desempeño escolar de minorías, la resistencia a lo que los alumnos y alumnas perciben como autoridad o como aburrimiento era la única forma de participación que encontraban algunos estudiantes (Willis, 1977; D'Amato, 1993; Ogbu, 1987; Hurd, 2004; Jaspers, 2005, entre otros).

#### 4.3.2.2. Formas interaccionales de evaluar para autorizar o desautorizar las voces en la clase

La segunda de las características señaladas sobre la gestión de la participación que nos permiten describir tanto la dinámica interaccional como la realización de la práctica en esta aula se refiere a las formas de evaluar en las que se autorizan y desautorizan distintas voces en la clase, instaurando así participantes “legítimos” y “no legítimos”.

Las formas interaccionales de evaluación son variadas, la más común, la valoración “bien”, común a la práctica escolar. Otra manera es repetir la respuesta, o parte de la respuesta, que el alumno/a ha dado en el turno anterior. Esta última era la forma preferente dentro de esta aula. El siguiente ejemplo, ilustra estas dos formas:

#### (13) Interacción en el aula (3d-E280104S)

485 **Profesor:** Eugenia / página cincocinco / *dice busca tu pareja / ¡busca tu pareja!* /  
486 mira a ver cómo // siéntate bien /// {se dirige a Sergio} / a ver cómo emparejáis  
487 *albañil / alfarero / alcalde / alfeizar / alguacil y al- / al- / albar de ro* ///  
488 **Carolina:** ¿en el libro?  
489 **Profesor:** empezad / no hace falta apuntar ni señalar nada // e / e empezad por el más  
490 fácil  
491 [risas]

- 492 **Brian:** (por albañil)°  
 493 **Profesor:** albañil / qué es un albañil  
 494 **Brian:** (*maestro u oficial de construcción*)°  
 → 495 **Profesor:** maestro u oficial de construcción // ¡ya tenemos una! / ¡albañil! / ¡todas  
 496 las palabras al! / muy típico de la época  
 497 **Carolina:** ¡alcalde! / ¡*presidente del ayuntamiento!*  
 498 **Yesenia:** ¡tú! {está peleando con Michael, pues quiere quitarle el libro para leer él}  
 499 **Profesor:** ¡muy bien! // otra  
 500 **Michael:** ¡déjame el libro! {pelea con Yesenia}  
 501 **Profesor:** alguacil / quién es un alguacil  
 502 **Eugenia:** (*oficial de justicia*)°  
 503 **John:** *oficial de justicia*  
 504 **Profesor:** ¡oficial de justicia! / es el alguacil / una palabra en castellano que  
 505 utilizamos / ¡oficial de justicia! / de ahí hay- / ¡hemos pasado! / ¿eh? / a policía  
 506 municipal / e / el antiguo alguacil hoy se llama policía municipal / ya van tres =

La secuencia de elicitación se ve interrumpida, como es lo usual en esta clase, por una de disciplinamiento en la que el docente se dirige a Sergio para pedirle que se siente “bien” (L. 486). Se observa también la participación de Carolina y Brian autoseleccionándose para preguntar y colaborar en la clase (L. 488-494). La colaboración de algunos alumnos y alumnas en las respuestas anima a los demás a participar y, por ello, se observa entre bastidores de la escena (*backstage*) a Michael intentando coger el libro de Yesenia para buscar las respuestas. La evaluación positiva aparece cuando Brian (L. 492) organiza la actividad proponiendo empezar a responder por “albañil”. El docente comienza la secuencia de elicitación, Brian responde (L. 494) y como forma de aceptación, el profesor repite lo que ha leído Brian, valorando y animando a la participación con “¡ya tenemos una! (L. 495). Igualmente, después de la autoselección de Carolina (L. 497), el docente evalúa su respuesta de manera explícita con “muy bien” en (L. 499).

Por otra parte, las valoraciones negativas eran diversas. Algunas realizadas en forma directa, otras en forma humorística o de manera sarcástica, especialmente cuando el profesor interpretaba que algún alumno o alumna quería “tomarle el pelo” (formas de simulación - *acting*). En el siguiente ejemplo, vemos un uso de los dos tipos de evaluación negativa de los cuales, la forma directa solía provocar la confrontación con el alumno o alumnos

sancionados verbalmente. Una vez más el profesor interrumpe una secuencia de elicitación para disciplinar de manera directa y en tono enfático a Michael quien está comiendo chicle, el alumno se levanta para tirarlo pero el docente le regaña nuevamente por levantarse en medio de la clase:

**(14) Interacción en el aula (1d\_E220104S)**

114 **Profesor:** bien / y ¿en qué ciudades vivían? // LOS MOZÁRABES son cristianos que  
115 viven en territorio islámico / en territorio musulmán / LOS MOZÁRABES son  
116 cristianos que viven en territorio musulmán / recordad y quiero que os quedéis con  
117 cuatro / diez ideas claras de la /¿eh? / del paso de los ocho siglos que estuvieron / que  
118 estuvo el Islam / los musulmanes en España // aquí no es hora de chicles // no es hora  
119 de chicles // tú haces lo que se te pone las narices / ¡niño! / eh / piensa educarte- / NO  
120 TE LEVANTES QUE NADIE TE HA DADO PERMISO // ¡QUE TE QUITES EL  
121 CHICLE DE LA BOCA! / ¡PUNTO!<0>  
122 **Michael:** en dónde lo pongo  
123 **Profesor:** ¡QUE TE QUITES EL CHICLE DE LA BOCA! / ¡yo no te voy a dar  
124 soluciones! // ¡tienes que pensar tú! / ¡que eres persona! //  
125 **Michael:** (venga/ vale)°  
126 **Profesor:** si quieres // si piensas y actúas como persona / te trataran como persona  
127 si no quieres ser persona / te tratarán CO↑mo /¿eh?  
128 **Brian:** (animal)°  
129 **Profesor:** eso es / gracias Roel / cómo entiendes cuando quieres / ¡CÓMO entiendes  
130 cuando quieres tú! / ¡cómo entiendes! // bien // que os quede claro // los musulMANes  
131 aCEPtan vivir y convivir con todo grupos- / con todo tipo de grupos RACIAles /  
132 SOcIAles y religiosos /// aceptan convivir / no ponen pegas que vivan / no excluyen a  
133 nadie // AHORA BIEN / aquel que no siga su religión / aquel que no siga su  
134 autoridad / tendrá que pagar un impuesto /

Frente a la prohibición, Michael decide preguntar (L. 122) “en dónde lo pongo”, a lo que el docente busca llevarle a reflexionar sobre el aprender a resolver situaciones, con lo cual el turno termina en un posicionamiento moral, como portavoz (*animador*) de lo que cuenta como “buen hacer”. Lanza una frase a manera de máxima “si quieres // si piensas y actúas como persona / te trataran como persona // si no quieres ser persona / te tratarán CO↑mo /¿eh?”, a lo cual Brian se autoselecciona y en voz baja, aunque audible, completa la frase (L. 128) “(animal)°”. Esta intervención es entendida por el profesor como una forma de colaborativa con lo que ha dicho, por lo cual redirige su atención directamente a Brian “Roel” agradeciéndole pero a la vez sancionándole públicamente: “cómo entiendes cuando quieres / ¡CÓMO entiendes cuando

quieres tú! / ¡cómo entiendes!", dejando ver de manera implícita que hay momentos en los que "Roel no quiere entender", es decir que no se comporta como el *buen* alumno esperado. El docente detiene el disciplinamiento e inicia una secuencia de explicación monologada en la que retoma parte del contenido que él considera importante (L. 130: "que os quede claro").

#### **4.3.2.3. Formas de participación del alumnado: entre la colaboración y la resistencia**

El tercer aspecto que caracteriza la gestión de la participación en esta aula y que trae consecuencias para la movilidad y el acceso a los recursos por parte de los estudiantes, se centra en las formas en las que el alumnado intervenía en la escena de la comunicación. Chicos y chicas contribuían al desarrollo de las distintas situaciones de la clase, ya fuese dentro de la escena (*frontstage*) o tras bambalinas (*backstage*) y con diversos propósitos que involucraban formas variadas de resistencia a las tareas propuestas por el profesor. Dos aspectos resumen estas formas de participación: la autoselección del alumnado en la escena (*frontstage*) y las formas de confrontar las demandas hechas por el profesor.

Frente al dominio de la escena (*frontstage*) por parte del docente, tal como se ha venido señalando al estudiar, entre otros, la distribución de los turnos, el tipo de tareas que desarrollan y las formas de evaluación, chicos y chicas buscan distintas maneras de intervenir. Hay alumnos/as que se autoseleccionan para cooperar con la clase, como hemos visto a lo largo de los ejemplos, mientras que otros/as intervienen para responder al docente de manera desafiante o subvertir el orden esperado. Estas situaciones, tal como lo revelan distintos estudios sobre resistencia en el aula (Willis, 1977; Ogbu, 1987; Erickson, 1987; D'Amato, 1987, 1993, Gibson, *et al*, 2004; Martín Rojo, en prensa,



etc.) dependen de diversos factores y condiciones que veremos en el punto dos de este apartado.

Dos características involucran los fenómenos más relevantes con respecto a la participación del alumnado: (i) la autoselección para participar en la escena comunicativa de la clase y (ii) los distintos grados de respuesta a lo que interpretan como disciplinamiento o aburrimiento.

#### a. Autoselección del alumnado para participar en la escena (*frontstage*):

Pocos estudiantes (conocidos como “empollones”) de las clases observadas en el *Evangelista* participaban de la cultura escolar en términos rigurosos: hacían los deberes completos, colaboraban con la clase, obedecían al profesor buscando las respuestas en el libro, recordaban los deberes que había para la casa, etc. Sin embargo, aunque algunos/as alumnos/as asumían el papel de “cooperadores” (*schoolboy/girl*, Hurd, 2004), sorpresivamente, podían participar en cualquier forma de simulación (*acting*) o confrontación, especialmente grupal, hacia el docente. Así por ejemplo Carolina, Brian, Ruth, Marta y Yesenia siempre estaban atentos a contribuir con la clase:

#### (15) Interacción en el aula (1d\_E260104S)

- 177 **Profesor:** (...)//tercera  
178 cuestión / ¿DE quién dependía al-Ándalus durante los primeros años? // acabo de  
179 decirlo / del CALifato de Damasco!/// ¿DÓNde es- / tenía establecida la capital? /  
180 en Damasco↑ / ¿DE quién dependía al-Ándalus durante los primeros años? // ¿al-  
181 Ándalus quién es? / la provincia [española] =  
182 **Carolina:** [profe!]  
183 **Profesor:** = árabe  
184 **Carolina:** podría repetir (( ))  
185 **Profesor:** de quién dependía Al Ándalus↑  
186 **Carolina:** [noo!] / la pregunta número dos  
187 **Profesor:** qué sistema- / el califato // el califato ///  
188 **Carolina:** de la tres  
189 **Profesor:** bueno / *qué sistema político establecieron los musulmanes después de*  
190 *la conquista*↑ / ¡el EMirato! / emirato dependiente pero bueno / más tarde califato  
191 / ¡bien! / ¡de quién dependía el Ándalus! / ¡eh! / del califato de Damasco // omeya

- 192 // son los omeya {escribe en la pizarra} / la familia gobernante / la dinastía omeya  
193 / en Bagdad fueron los fueron- / los abasíes / a / ba- / aba / síes / (5”) [risas] /  
194 abasíes // bien / qué sucedió en al Ándalus tras la derrota de los omeyas /  
195 **Carolina:** no / no que (( )) establecida la capital  
196 **Profesor:** Damasco  
197 **Alumno:** Damasco  
198 **Alumno:** sí

La voz que se autorizaba normalmente era la de Carolina, tal como hemos podido ir viendo en muchos de los ejemplos a lo largo del capítulo, Esta alumna era de las que más preguntaba en clase y “mostraba interés” en la tarea que se demandaba. En esta interacción se observa que ella realiza acciones verbales que la construyen como interlocutora *legítima*: pregunta, pide explicación (L. 184) y aclara información (L. 195), actos que, en esta clase, normalmente realiza el docente. Sin embargo, Carolina también podía participar dentro de las situaciones de confrontación con el docente, especialmente cuando intervenía todo el grupo. Los siguientes sub-apartados nos mostrarán su alineamiento con el grupo de iguales y las consecuencias interaccionales que podía suponer para ella y sus compañeros este tipo de participación.

#### **b. Otras formas de participación: varios grados de confrontación**

Parte de las intervenciones del alumnado no eran para colaborar con la clase sino para responder al docente. Hemos ido señalando distintas maneras de confrontar que cubren desde formas menos directas como la risa o distintos estilos de simulación (*acting*) (D’Amato, 1993) hasta la “contestación abierta” en las que un alumno/a se enfrenta verbalmente con el docente (Martín Rojo, en prensa). Igualmente hemos ido identificando algunos de los alumnos y alumnas que solían enfrentarse con el profesor y las situaciones dentro de las que se daban tales confrontaciones.

En esta parte nos ocuparemos del alumnado que colaboraba con el profesor, quienes podían, a la vez, participar de la confrontación, apoyando a su grupo de iguales. Usualmente el enfrentamiento directo se hacía entre el

profesor y un alumno/a mientras que el resto de la clase participaba a través de las risas o con conversaciones paralelas entre bastidores (*backstage*) apoyando ya fuese al docente o a su compañero. Sin embargo existían momentos en los que había un desencuentro total de las interpretaciones de unos y otros, lo cual iba llevando a distintos grados de confrontación. Se generaban dentro de un corto lapso temporal diversas formas de resistencia en las que el grupo entero podía enfrentarse con el docente. Es el caso de este largo inicio de la clase más conflictiva que se registró en esta aula (3d\_E260104S). En ella aparecen todas las formas de participar a través de la resistencia, subvirtiendo la cultura escolar y provocando cada vez mayor tensión en el espacio de la clase.

Ese martes en la mañana, el docente había llegado al aula hacía varios minutos y había estado esperando a que los alumnos y alumnas entraran al aula y se sentaran. Algunos chicos y chicas entraban por una de las puertas del aula (ver plano del aula) y salían por la otra, de manera que era difícil comenzar la actividad. Usualmente, el profesor entraba ordenándoles que se sentaran pero esta vez se había quedado en silencio y mirándoles fijamente de pie al lado del escritorio. Poco a poco en el transcurso de la clase se va construyendo un enfrentamiento grupal entre docente y estudiantes, del cual se retoma la primera parte:

#### (16) Interacción (3d\_E280104S)

{ruido, conversaciones de los estudiantes}

1. **Profesor:** {se dirige a Deborah} qué te sientes /=

2. **Alumna:** ¡no tiene libro!

3. **Profesor:** = ¡si quieres! / y si no / no vengas / ¿dónde está tu libro? /

4. **Deborah:** ¡yo! / sí tengo pero / ¡ella no tiene!

5. **Profesor:** vamos a ver / ¿dónde está tu libro!

6. **Deborah:** ¡aquí!

7. **Profesor:** ¡pues úsalo! // {dirigiéndose a Marta} don↑de está tu libro

8. **Marta:** en casa

9. **Profesor:** ¡yyy el otro día también te ha pasado lo mismo!

10. **Marta:** ¡noo! / yo siempre traigo el libro sino que ahora se me ha quedado

11. **Profesor:** y / ¿por qué no los traído hoy?

12. **Marta:** se me olvidó

13 **Profesor:** y yo / ¿qué quieres que te diga? // {a Deborah} ¡TÚ SIÉNTATE! [nooo]  
14 seas tan caritativa /  
[risas]

El registro de la clase se inicia con una secuencia de disciplinamiento en la que domina la escena entre bastidores (*backstage*) con múltiples interacciones paralelas de alumnos y alumnas hablando al mismo tiempo, gritando y riendo. Deborah intenta sentarse junto a Marta, por lo cual el docente pide a Deborah que se siente, evocando así la norma organizacional de la clase según la cual cada estudiante debe sentarse de manera individual en un pupitre. Deborah explica al docente que Marta “¡no tiene libro!, a lo cual el profesor contesta mostrando que no ha escuchado la explicación de la alumna pues él continúa con una aclaración en tono sarcástico a la demanda que ha hecho a la alumna en el turno anterior (sentarse, ¡si quiere!).

Esto se reconfirma con la pregunta que hace a Deborah sobre dónde está su libro (L. 3). Deborah entonces le aclara que ella lo ha traído, que es Marta quien lo ha olvidado. El docente no comprende la explicación de Deborah y de nuevo le pregunta por el libro. Ella le enseña el texto y señala con el deíctico “aquí”. El docente entonces se dirige a Marta y ella le contesta que ha olvidado el texto. Él evalúa negativamente el olvido de la alumna, recordándole que ya lo había dejado la vez pasada.

Ella niega de manera enfática y da una explicación a la que el docente pide una reconfirmación. Marta de nuevo aclara “se me olvidó” a lo que el docente le riñe nuevamente “yo, ¿qué quieres que te diga?” Cierra su interacción con Marta y vuelve a Deborah para ordenarle de manera sarcástica: (L. 13) “¡TÚ SIÉNTATE! [nooo] seas tan caritativa!”.

Los demás compañeros y compañeras interpretan esta secuencia como una reprimenda en forma humorística en la que Deborah, en un intento fallido, ha intentado transgredir la norma obligatoria de sentarse de manera individual. El docente ha desvelado tal intento al no alinearse con el marco que propone la alumna y contestarle “no seas tan caritativa”.

15. **Profesor:** ¿eh? // no hay motivo de de cachondeo aquí // si queréis trabajar /  
 16. trabajamos  
 → 17. **Carolina:** y si no queremos  
 18. **Profesor:** ¡y si no quieres trabajar te puedes ir!  
 19. **Carolina:** no / yo dije que &  
 20. **Profesor:** & ¡QUÉ te puedes ir señorita! // ¡no necesito sinvergüenzas!  
 21. ¡descarados y maleducados! y / ¡si no quiere trabajar! / MÁRCHATE!  
 22. **Carolina:** yo he &  
 23. **Profesor:** & ¡QUÉ TE MARCHES!  
 24. **Carolina:** pero &  
 25. **Profesor:** & ¡QUÉ NO TE GUSTA LA HISTORIA! / ¡NO VENGAS!  
 26. **Carolina:** pero yo he &  
 27. **Profesor:** & ¡TÚ VIENES aquí a aprender y aprobar! / si quieres lo haces  
 28. y si no / ¡no lo hagas!  
 29. **Carolina:** pero yo me he portado bien / profe  
 30. **Profesor:** ¡ni me porto! / ¡ni me importo! / ¿por qué no te callas?  
 31. **Carolina:** bueno me callo / (ya está)<sup>o</sup>

El docente responde a las risas colectivas comenzando una segunda secuencia de disciplinamiento en la que se dirige a toda la clase (L. 15) para explicitar los objetivos de la clase, (L. 15-16) "no hay motivo de de cachondeo aquí // si queréis trabajar /trabajamos". De esta manera aclara el marco de la interacción informando al alumnado que no es momento de bromas. Sin embargo, y debido a indicios contextualizadores como las risas y a los múltiples intercambios entre bastidores (*backstage*) Carolina interpreta que el marco sigue siendo el que el docente creó a partir del sarcasmo en la respuesta que dio a Deborah (en L.13) y responde (L. 17) "y si no queremos".

El docente a interpreta la respuesta de Carolina como una acción provocadora y le responde expulsándole de la clase. Ella intenta reparar lo que ha dicho en el turno siguiente pero el docente, no la escucha y con tono más enfático, le reitera que se puede ir.

Realiza una transición dentro del mismo turno y extiende la regañina, a manera de insultos, a toda la clase (L. 20-21) ¡no necesito sinvergüenzas! / ¡descarados y maleducados! y / ¡si no quiere trabajar! / MÁRCHATE! Carolina intenta nuevamente hacer una reparación de lo que ha dicho en los dos turnos siguientes pero el docente no escucha, solapando sus intervenciones.

En la última parte de esta secuencia, la regañina se dirige a toda la clase de manera singular, por lo cual Carolina interpreta que es hacia ella sola. En L. 29, la alumna lanza una acción en su propia defensa recordándole al profesor que “yo me he portado bien profe”. El docente hace caso omiso y parodia sus palabras (*¡ni me porto! / ¡ni me importo!*). La alumna entonces se retira de la escena (*frontstage*) aclarando que “me callo / (ya está)°”.

- 32. **Profesor:** ¡pero por qué unos mocosos de doce y catorce años! / ¡eh! / nos tienen que
- 33. dar la lata // ¡por qué! / ¡por qué este cabrito! {se refiere a Jose, quien está hablando
- 34. con Marta en ese momento} / ¿eh? =
- 35. [risas]
- 36. = / por qué↑ // ¡no nos deja dar clase aquí! /
- 37. (10”)
- 38. **Alumno:** (( ))

En el turno siguiente, a través del uso del “nosotros”, el docente se posiciona como locutor de una voz colectiva, generalizando una situación y estereotipando al alumnado al categorizarlos como “unos mocosos de doce y catorce años” que “nos dan la lata”. Construye así dos grupos enfrentados “unos mocosos” vs. “nosotros”, en el que el “nosotros” es victimizado al sufrir las acciones de los contrarios. De la generalización, individualiza el llamado de atención dirigiéndose a Jose para construirlo interaccionalmente como “este cabrito” que se enfrenta al “nosotros” (a quienes “no nos deja dar clase aquí”). Jose había estado todo el tiempo conversando con Marta entre bastidores de la escena (*backstage*) además de ser, recordemos, uno de los alumnos con los que siempre tenía enfrentamientos en la clase.

- 39 **Profesor:** ¡vamos a ver! / ¡tenemos una hoja! / ¡tenemos una hoja! /// ¡ hemos hecho
- 40. una serie de preguntas en clase! / ¿qué pasa ahora? / {se dirige a Brian quien está
- 41. sentado en la primera fila a la izquierda y está haciendo señas a John, sentado en la parte trasera del aula }
- 42. **Brian:** (nada)°
- 43. **Profesor:** ¡venga mira pa'delante! / siempre estas mirando pa'trás↑ / para eso te pones
- 44 en un sitio (( )) y ya no miras pa'trás /// ¡ tú eres un chico listo! /
- 45. **Alumna:** [(( ))]
- 46. **Profesor:** que puedes aprovechar las cosas / si quieres lo haces / ¡shh! / (...)

En L. 39, el docente intenta abrir una nueva secuencia dirigida a enmarcar el tema y organizar la tarea del grupo , pero se interrumpe. A continuación, abre una lateral dirigida al control de la disciplina y la intervención de uno de los participantes, Brian, quien está mirando hacia atrás haciendo señas a John. Brian responde que no está haciendo “nada” y el docente mitiga el llamado de atención al alumno categorizándolo como “eres un chico listo”. Esta secuencia incrustada cierra con un consejo hacia Brian. Esta pequeña secuencia se encuentra a su vez atravesada por las conversaciones entre bastidores (*backstage*) de los demás alumnos.

61 **Profesor:** que hay que prepararse / ahora tenéis ocasión de no tener otra cosa que es  
62 estudiar / y punto // bueno / vamos a ver  
62 (( )) [risas]  
63 **Profesor:** ¡yo vengo dispuesto a dar-! / o sea / a salirme de la norma y dar a uno una  
64 hostia hoy / ¿eh? // ¡NO TENGO POR QUÉ AGUANTAR COMO PERSONA A  
65 GENTUZA! / ¿eh? / ¡y se lo he dicho a su madre! / y por- / ¡ni por esas! / aquí viene  
66 aa tocar el mambo / ¡TÚ ERES BOBO O QUÉ!?  
67 **Jose:** ¡qué va!  
68 [risas]  
69 **Profesor:** márchate / ¡márchate! / ¡MÁRCHATE a hacer el bobo a otro sitio! / y a  
70 reírte dee / puntos suspensivos  
71 [risas]  
72 **Jose:** ¿a casa?  
73 **Profesor:** ¡López! / ¡estás a punto de marcharte tú también! / ¿eh? //  
74 [risas]  
75 **Jose:** ¿a casa?  
76 **Deborah:** ¡ah!  
77 **Profesor:** no a casa no / a la calle / fuera de la clase / no te necesito aquí / ¡y es más! /  
78 ¡no vuelvas a mi clase hasta que no venga tu madre a hablar conmigo!  
79 **Jose:** ¿y eso? /// ¿qué he hecho?  
80. (8") {comentarios y risas de los compañeros}

Minutos más adelante, en medio de una reflexión sobre la vida, las risas del alumnado que está sentando en la parte de atrás, entre ellos Jose, le llevan a enfrentarse directamente con él. Le lanza un insulto en forma de pregunta directa y a través de un registro coloquial (L. 66) ¡TÚ ERES BOBO O QUÉ!?, a través del cual se abre en la escena de la comunicación (*frontstage*) una confrontación abierta.

El alumno decide responder alineándose con el registro que le ha propuesto el docente (“¡qué va!”) y es apoyado por sus compañeros y compañeras quienes se ríen de la jugada (*move*) en la confrontación que ha hecho Jose. El docente entonces le expulsa de clase continuando con el registro coloquial y cerrando así esta secuencia de confrontación (L. 69) “¡MÁRCHATE a hacer el bobo a otro sitio!” Al igual que Carolina en la primera parte, Jose interpreta que esta orden es sólo una forma retórica de regañarle y pide reconfirmación en dos oportunidades pues el docente está disciplinando al mismo tiempo a Brian. El profesor responde y le sanciona diciéndole que no puede volver a clase hasta (L. 78) “que no venga tu madre a hablar conmigo”.

- 81 **Michael:** ¡Genaro! / ¿puedo ir al baño?  
 82 **Profesor:** ¡QUÉ te vayas a reír dee!↑ / aquí no / y lo mismo le digo a aquella / a ESTE  
 83 / ¡a ESTA! / ¿eh? / ¿y a quién más?  
 84 **Varios alumnos:** (a mi)° / (a mí)°  
 85 **Ruth:** (a mííí)°  
 86 **Profesor:** tú / también le puedes acompañar {se dirige a Michael} / ¿eh?  
 87 **Jose:** venga / tú!  
 88 **Michael:** vale  
 89 [risas]  
 90 **Profesor:** ¡quieto ahííí! /  
 91 **Michael:** ¡qué he hecho!  
 92 **Profesor:** que te quedes ahí / que el otro (( )) // anda ve a / una señorita que viene a  
 93 España a aprender cosas viendo aquí / ¡CÓMO! / ¡LOS EMIGRANTES NOS  
 94 TOMAN LAS NARICES! / ¡COJONES!  
 95 **Alumnos:** ¡ooh! / ¡ooh! / ¡ooh!  
 96 **Profesor:** ¡oh! / ¡oh! / queréis clase o no queréis clase- / ¿queréis que os enseñe?/  
 97 **Alumnos:** claro / sí  
 98 **Profesor:** ¡eh! / o queréis que todo el mundo esté aprobado // pues poneros a estudiar  
 99 por vuestra cuenta que no me interesa (( )) {golpea el escritorio con la mano} / ¡NO  
 100 ME INTERESA! / TE VAS A REIR A DONDE QUIERAS!=  
 101 {suena una bocina}  
 102 **Profesor:** = / SI NO TE INTE- /  
 GUSTA LA  
 103 HISTORIA / ¡NO VENGAS! / ¡coño! / ¿eh? / viene un profesor a clase y no hay  
 104 más que dos alumnos / ni caso hacen / aquí / los otros en la puerta saliendo / cuando  
 105 yo salgo / ellos entran / ¿eh? / pero esto / ¿qué es? / ¡qué os creéis que somos  
 106 nosotros aquí!  
 107 **Michael:** (profesores)°  
 108 **Profesor:** ¡QUE TE ESTUDIES! / ¡si quieres! / y / ¡si no! / ¡no estudies! / ¡duérmete  
 109 y no rajes! / ¡PUNto! //  
 110 [risas aisladas]



Continúan los comentarios y risas de los alumnos/as entre bastidores (*backstage*) hasta que Michael decide entrar en la escena (*frontstage*), que en ese momento es de confrontación, pidiendo permiso para ir al baño. Esta entrada de Michael lo posiciona como contrincante dentro del enfrentamiento debido a que no habían pasado más de diez minutos del cambio de clase, tiempo durante el cual el estudiante había podido ir al servicio. Lo sitúa además como un participante que se alinea directamente con Jose, pues este aún no había salido del aula. Unos turnos más adelante dentro de la interacción, entendemos que esta presencia de Michael en la escena es el primer movimiento de una estrategia del alumno para hacerse expulsar del aula junto con Jose.

Esta secuencia nos permite observar cómo y a pesar del dominio por parte del docente de la dinámica interaccional, propio de este tipo de intercambio dentro del ámbito institucional educativo, el alumnado genera formas de responder jugando con los marcos propuestos por el docente en la interacción.

La agentividad del alumnado pone en cuestión la autoridad del docente, así como la propia tarea que realiza, ello se observa en los siguientes turnos, en los que los alumnos y alumnas en coro se autoseleccionan para ser expulsados de la clase cuando el docente les ordena de manera retórica (L. 82-83 ¡QUÉ te vayas a reír dee!® / aquí no / y lo mismo le digo a aquella / a ESTE / ¡a ESTA! / ¿eh? / ¿y a quién más?) y culmina con la expulsión de Michael, de la el profesor se retracta inmediatamente al ver que era parte de la jugada del alumno para salir de la clase (L. 90: quieto ahíí!).

A la pregunta irónica de Michael L. 91 (“¡qué he hecho!”), en la que el alumno actúa como si estuviera cumpliendo una orden del docente, este responde directamente evaluando el comportamiento de toda la clase utilizando mi presencia en el aula (L. 92-94) “anda ve a / una señorita que viene

a España a aprender cosas viendo aquí / ¡CÓMO! / ¡LOS EMIGRANTES NOS TOMAN LAS NARICES! / ¡COJONES!”. Este comentario racista en contra del alumnado (y del mío propio aunque no de manera directa) levanta un murmullo entre los alumnos quienes se giran a mirarme<sup>61</sup>, mientras yo permanezco impasible. Establece un “nosotros”, sobre una base nacional, de la que excluye a la investigadora y a todo su alumnado. El docente intenta mitigar lo que ha dicho y comienza a reorganizar la clase buscando solidaridad entre el alumnado: “¿queréis que os enseñe?, a lo cual chicos y chicas contestan que sí pero inmediatamente comienza otra regañina general en la que explicita una a una las normas que el alumnado ha alterado ese día:

1. Los alumnos no están en el aula esperando al docente.
2. Los alumnos entran y salen cuando el docente lo hace (no se sientan a esperar a que el profesor inicie la clase).
3. Los alumnos no respetan a los profesores L. 106 (“¿qué os creéis que somos nosotros aquí!”)

En L. 105, el docente lanza una pregunta retórica intentando recordar al alumnado el papel institucional que él tiene frente a los demás: ¿qué os creéis que somos! A lo cual Michael entra en escena para responder de manera literal: (L. 107) “profesores”. La alineación del alumno con la interpretación literal de la pregunta retórica más las risas aisladas en respuesta al comentario de Michael actúan como índices contextualizadores del desafío la autoridad del docente. En consecuencia, el profesor levanta nuevamente la voz para finalmente en L. 111 sancionarles con el examen “¡el lunes a primera hora!:

---

<sup>61</sup> Esta situación me puso en un dilema dentro del aula, pues no sabía cómo actuar, de un lado pensaba que tenía que haber respondido algo al docente o haber hecho algún tipo de gesto que mostrara mi desagrado por el comentario, pero a la vez quería saber qué pasaba, cómo iban a negociar los participantes dentro de esta situación conflictiva. Como este dilema tuve varios ya no solo dentro del aula sino fuera de ella, otro día en un pasillo vi la manera en la que una docente trataba de “idiotas” a las alumnas de 4º de la ESO por no darse prisa para comprar un café en la única máquina que había en el centro. Hablaré de esta situación en detalle dentro del capítulo de trayectorias escolares.

- 111 **Profesor:** ¡EL LUNES! / EXAMEN / ¡a PRIMERA hora!/ y el examen es / ¡este!  
 {les enseña la hoja con las preguntas que les ha pasado en una clase anterior}
- 112 **Brian:** cuál
- 113 **Profesor:** ¡ESTE! /// (5") tú / ¿has perdido la hoja? /
- 114 **Deborah:** no / no / ya la (encontré)°
- 115 **Profesor:** vale // ¡venga! / a estudiar↑ / que no tengo más que hablar / que ya está
116. demasiado bien / ¡hombre!
- 117 **Brian:** y qué hacemos con esta- / ¿con la hoja?
- 118 **Profesor:** ¡te la comes!
- 119 [risas]
- 120 **Marta:** ¡qué malo!  
 (6")
- 121 **Profesor:** reiros / reiros / reiros // sí / así / riete / te va muy bien así / riete
- 122 **Carolina:** (pero si yo no he hecho nada↑)°
- 123 **Profesor:** ¡no / la siguiente!
- 124 [risas]

Brian responde inmediatamente preguntando cuál es el examen y el docente le enseña la hoja del cuestionario. En un turno posterior, Brian pregunta "qué hacemos con esta hoja" lo cual es interpretado por el docente como una forma de simulación (*acting*) (desafío en forma de broma) a lo cual responde de manera sarcástica (L. 118 "¡te la comes!"). Las risas de los demás alumnos/as aparecen nuevamente, esta vez para alinearse con el profesor pues interpretan que Brian estaba intentando bromear pero su jugada (*move*) ha sido hábilmente desvelada por el docente en una contrajugada (*countermove*). Marta hace un comentario y turnos más abajo es sancionada por "reírse"

- 125 **Profesor:** ¡venga! / a estudiar que el lunes hay / examen
- 126 **Alumnos:** noooooo!
- 127 **Yesenia:** pero profe / no- / no- / ¿nos lo has puesto aposta o porque nos hemos
128. portado (()) mal?
- 129 **Profesor:** señorita / el lunes examen / ¡se acabó el cachondeo! //
- 130 **Yesenia:** (sí/ sí/ sí)°
- 131 **Profesor:** ¿eh? / llevo tres días tratando de explicar y enseñar esto / cómo se hace y
- 132 dónde se mezcla
- 133 **Michael:** ¡Genaro!
- 134 **Profesor:** nos quedan dos preguntas // ¡LLÁMEME USTED POR MI NOMBRE /
- 135 COMO DEBE! / NO AQUÍ el perro del hortelano
- 136 **Michael:** qué he dicho↑
- 137 **Profesor:** ¿eh?
- 138 [risas]
- 139 {Michael imita un ladrido}
- 140 [risas]  
 (21")
- 142 **Michael:** (¿puedo ir al servicio?)°
- 143 **Profesor:** ¡has entrado tarde! / ¡has estado de cachondeo! / tienes cinco minutos

- 144 entre clase y clase para ir al servicio  
145 **Michael:** ¡si he entrado cuando tú entraste!  
146 **Profesor:** (¡qué no!)° / ¡qué no!

Al imponer el examen el docente espera que la clase se organice y les ordena “a estudiar que el lunes hay examen” pero Yesenia decide cuestionar la decisión del docente que ha interpretado como una forma de castigarles. Se autoselecciona y pregunta directamente: (L. 127-128) “ pero profe / no- / no- / ¿nos lo has puesto aposta o porque nos hemos portado (( )) mal?”, él responde enfáticamente y retoma su turno para extender su queja pero en ese momento Michael se autoselecciona y en dentro de la escena (*frontstage*) llama al docente por su nombre: “¡Genaro!” Esta forma de llamado, de un inferior a un superior dentro de un contexto institucional es una marca que priva de la autoridad del docente (taxema, Kerbrat Orecchione, 1980b), a lo cual el profesor interrumpe la secuencia con la que comenzaba nuevamente a organizar la tarea. Su reacción muestra que se ha sentido irrespetado a través del tono de énfasis y, el uso del imperativo exigiendo respeto y el tratamiento de distancia “usted con el que se dirige al alumno: (L. 134-135) “¡LLÁMEME USTED POR MI NOMBRE / COMO DEBE! / NO AQUÍ el perro del hortelano”. Pide al alumno que lo llame “como debe”, a lo cual Michael pide explicación sobre el reclamo del docente pues no entiende la norma que ha alterado: “No llamar al profesor por su nombre”. El resto del grupo entiende la intervención de Michael como una provocación. Esta vez se alinean con su compañero, a través de las risas, a lo cual Michael responde imitando ladridos, ello genera más risas. La secuencia de confrontación directa cierra con la petición de Michael de salir al servicio pero el docente se niega, explicitando las reglas que el alumno ha alterado:

1. “Has estado de cachondeo”
2. “Tiene cinco minutos entre clase y clase para ir al servicio”

A pesar de ello Michael torna a insistir a lo cual el docente se niega reiteradamente (L. 146 “¡que no!” / ¡que no! ). Este cierre dará paso a una siguiente secuencia de confrontación abierta con Juan, con la que se abre la segunda parte.

Este inicio de clase discurre con enfrentamientos entre el profesor y Michael especialmente. Sin embargo, minutos más adelante, cuando se continúa desarrollando la actividad del cuestionario de otra manera, a través de un cambio de actitud dentro de la interacción, que observaremos dentro de la construcción del tema, en el capítulo siguiente.

La transgresión de estas normas, dentro de la situación de conflicto permite entenderlas como una serie de estrategias de provocación directa al docente cuyo fin es hacerse expulsar de la clase. Así, hemos visto la jugada de Michael, en L. 81, para intentar salir junto con Jose. Al no conseguirlo, continúa intentándolo a través de provocaciones. La continua transgresión y los correspondientes llamados de atención por parte del docente obstaculizan el comienzo de la actividad central, deteniendo el tiempo de la clase.

#### **4.3.2.4. Interacciones entre pares**

A lo largo de los ejemplos hemos ido mostrando distintas formas de comportamiento entre los iguales, propias de cualquier aula. En general, se comportan de manera compañerista, se dicen el número de página en donde está la respuesta esperada, mantienen conversaciones paralelas entre bastidores (*backstage*) en las que muchas veces están intentando buscar las respuestas al cuestionario y se organizan de manera espontánea para apoyar la resistencia o, al menos, mostrar que manejan los mismos códigos. Observamos risas de complicidad cuando alguno enfrenta al docente, o pueden apoyar algún tipo de protesta como cuando el profesor expulsa de la clase a Jose y de ahí en adelante

todos se autoseleccionan para ser echados del aula con él. Ampliaremos este aspecto dentro de las narrativas que estudiaremos en los capítulos finales de esta tesis.

Otros ejemplos de cooperación entre ellos, los hemos visto en el largo ejemplo anterior, así Deborah se enfrenta al docente porque quiere compartir su texto con Marta, quien supuestamente no lo había traído a la clase. Aunque descubrimos más tarde que Marta sí lo tenía y el docente entiende que las alumnas le estaban mintiendo, la situación permite observar las maneras en las que el alumnado preferiría organizarse para trabajar en parejas, por ejemplo.

### (17) Interacción 1d\_E220104S

73 **Profesor:** los bereberes / bereber / es aquel grupo/ me has dicho<sup>↑</sup>

74 **Esmeralda:** procedentes del norte de África

75 **Yesenia:** procedente del Norte de África

76 **Profesor:** ¿nada más?

77 **Esmeralda:** no / *procedentes del norte de África eran los numero-* / *eran muy*

78 *numerosos pero vinieron tantos (( )) de la conquista*

Alumnos y alumnas compartían las respuestas y algunos apoyaban a quienes se constituían en los participantes *legítimos* pues eran quienes “cumplían más que los demás”, es el caso de Yesenia quien solía repetir las respuestas que daban Carolina o Esmeralda, dos de las alumnas más colaboradoras de la clase, tal como lo muestra este último ejemplo en el que en (L. 74) Esmeralda responde leyendo la respuesta a la pregunta hecha por el docente (L. 73) y Yesenia repite. El docente pide la ampliación de la respuesta y Esmeralda continúa leyendo del libro.

Otro aspecto que era importante aunque, mostraremos que sucede más en la clase de lengua, era que los chicos hacían una especie de bromas pesadas (“*practical jokes*”) a las chicas en las que ellos simulaban colaborar con el profesor (*acting out the good schoolboy*. Hurd, 2004) y las reglas de la clase

poniendo en evidencia que alguna de las chicas no lo hacía. Este tipo de simulación (*acting*) tenía repercusiones entre las relaciones entre ellos pues muchas veces enfrentaba a unos y a otras, enfrentamientos de por sí momentáneos porque realmente era una forma de divertirse entre ellos, tal como lo revelaban las miradas de complicidad y sonrisas entre ellos.

El siguiente ejemplo muestra cómo el docente comienza a buscar tiza y mientras lo hace, lo anuncia al grupo informando de manera inclusiva: (L. 143) “no tenemos tiza”:

#### (18) Interacción 1d\_260104S

142 **Profesor:** qué es el emirato / una provincia / una provincia que  
143 depende del califa // ¿no tenemos tiza? (8”)  
144 **Brian:** ¡y qué pasa con la delegada que no trae las tizas! /  
145 **Esmeralda:** ¿bajo / profe?  
146 **Profesor:** {suena el cajón del escritorio} tenemos tiza de sobra /// ¡sh! /

Brian entonces se autoselecciona y en una forma de simulación (*acting*) explicita el supuesto incumplimiento de la “delegada de la tiza” (L. 144), llamándola al orden por su cargo y no por su nombre. Esmeralda mira a Brian reprochándole su acusación y ella se ofrece de manera indirecta a ir por la tiza, (L. 145 “¿bajo profe?”). Esta secuencia incrustada termina cuando el docente abre el cajón, encuentra la tiza e informa, de nuevo de manera inclusiva, (L. 146: “tenemos tiza de sobra”). El intento de Brian de burlarse de Esmeralda fracasa mientras el docente continua con la clase.

#### 4.4 Cierre de la clase

El cierre de la clase estaba condicionado por el timbre para el cambio de clase, en cuanto sonaba el alumnado comenzaba a ponerse de pie y el docente anunciaba la continuación del cuestionario en la siguiente clase. No había

deberes pues el profesor consideraba que era inútil dejarlos aseguraba que sabía de antemano que los estudiantes no las iban a realizar. Normalmente trabajaba con una hoja de cuestionario durante varias clases para cerrar el tema con un pequeño examen sacado de las mismas fotocopias.

#### 4.5 ¿Qué forma de aprendizaje se construye en la interacción?

Lo desarrollado en este capítulo nos lleva a preguntarnos ¿qué podemos ver en la interacción de lo que aprenden estos alumnos? En la interacción vemos que esta forma de impartir los conocimientos de la clase no permitía el que el alumnado los involucrara a su vida, es decir, que realmente ni los entendía, ni los aprendía. El estilo docente de hacer una pregunta, pedir a algún estudiante que leyera la respuesta directamente del libro y la “ampliación” o “explicación” que daba el profesor, a partir de sus opiniones no revertía en el alumnado como conocimiento aprendido. Así, veía constantemente que algún contenido tratado en el aula en una clase, a la siguiente ni siquiera se recordaba, muchas de las intervenciones eran como un juego de adivinanzas en donde gritaban alguna cosa para ver a quién se le daba la razón, no porque realmente la supieran. Muchas de las voces que se escuchaban eran las que se apoyaban unos y a otros por la respuesta que esperaba el docente. En el siguiente ejemplo, a la pregunta concreta de “*en qué tres etapas se divide el arte hispano / árabe/ hispano / ¡árabe!*”, Ruth no puede dar la respuesta, comienza a responder lo primero que va viendo en el libro, sin entender realmente la pregunta:

#### (19) Interacción en el aula (3d\_E280104S)

457 **Profesor:** ¡DICE! / dice otra pregunta a continuación de esa y sin pasar de hoja //

458 ¡*Clta!* / ¡*los tres etapas de la arquitectura árabe en España!*

459 **Alumno:** (en dónde)°

460 **Profesor:** ¡*en dónde!*



461 **Carolina:** (en dónde profe)<sup>o</sup>  
 462 **Profesor:** ¡en dónde! {el profesor imita a la alumna} / ¡pues mira! / la pregunta  
 463 número quinc-/¡cinco! //¡no!/la pregunta número cuatro /dice /el número dos / *en qué*  
 464 *tres etapas se divide el arte hispano / árabe/ hispano / ¡árabe!* / también podemos  
 465 decir almu- / al andalucí / tres etapas / Ruth  
 466 /// {Ruth intenta encontrar la respuesta en el libro}  
 467 **Profesor:** ¡lo tenéis ahí mismo! / a ver / ¿ah? / ¿ah? / ¡ah! /  
 468 {Una alumna imita al profesor}  
 469 **Ruth:** (arte califal)<sup>o</sup>  
 470 **Profesor:** ¡arte califal!  
 471 **Ruth:** (mezquita de Córdoba)  
 472 **Profesor:** ¡no! / eso ya lo sabemos / ya lo hemos dicho / ahora decimos etapas //  
 473 ARte califal //¡etapa califal! / ¡una! /  
 474 **Ruth:** (alfajeira)<sup>o</sup>  
 475 **Profesor:** ¡otra! / otra etapa / si &  
 476 **Nuria:** & ¿no será de los reinos taifas?  
 477 **Profesor:** ¡ la etapa de los taifas! // y entonces hay arquitectura / arquitectura y arte  
 478 góti- / arte árabe ee en Sevilla / en Badajoz / en Murcia / en Toledo / en Zaragoza ¡y!  
 479 **Carolina:** (arquitectura almoha)<sup>o</sup> &  
 480 **Profesor:** & aquí habla de arquitectura almohade / aunque  
 481 podíamos decir etapa nazarí / ¿eh? / etapa nazarí / bueno / tres etapas / ¿me da tres? /  
 482 pues me da tres  
 483 **Ruth:** (¡son cuatro!)<sup>o</sup>

Y en este otro, a la pregunta concreta de ¿qué siglo es el setecientos once? (T 73), pasan diez turnos de cuatro alumnos gritando cada uno para adivinar la fecha, pero no parece que sepan realmente la respuesta “correcta”. Vemos que aunque Brian, en su primer turno responde adecuadamente, el hecho de que Carolina haya dado su respuesta en voz más alta y a que a ella se hubiese unido Yesenia, el docente comienza a apoyar a las chicas para den la respuesta. Al mantener ellas una respuesta errada, él cierra la secuencia definiendo “octavo” (T 87).

## (20) Interacción en el aula (1d\_E260104S)

232 **Profesor:** (...) y desde  
 233 ese momento/ rápidamente van a conquistar el territorio / y van a estar ocho siglos  
 234 // aunque su herencia / en idioma / en costumbres / en técnicas / en- en productos  
 235 sigue hoy / el merca↑do / bien // ¡de qué creéis que procede el el rastro más que de  
 236 un zoco! // bien / en qué año / setecientos once / y eso era / ¿qué siglo? // ¿qué  
 237 siglo es el setecientos once? / este es año setecientos once {traza una línea recta  
 238 en la pizarra}  
 239 **Brian:** (octavo)<sup>o</sup>  
 240 **Carolina:** ¡siglo sexto!  
 241 **Yesenia:** sexto  
 242 **Profesor:** ¡sh! / ¡sh! / ¡sh! / ¡año!  
 243 **Brian:** ¡octavo!

244 **Profesor:** ¡siglo!  
245 **John y Brian:** ¡octavo!  
246 **Carolina:** sexto  
247 **John y Brian:** ¡octavo!  
248 **Carolina:** sexto  
249 **Profesor:** siete y uno más /  
250 **Brian:** octavo  
251 **John:** octavo  
252 **Profesor:** octavo ///

Después de haber estudiado detenidamente la gestión de la participación en la clase de Sociales de 2º B del IES Evangelista (2003/04), pasamos a observar los comportamientos de los participantes dentro de la clase de Lengua. Ello nos permitirá dar cuenta del mismo alumnado con otro docente.

## 5. La clase de lengua: jugando con las normas

El estudio de la gestión de la participación en la clase de Ciencias Sociales permitió identificar las maneras en las que se construía el conflicto y las razones de unos y otros participantes para enfrentarse dentro de dicha interacción. Se han observado, entre otros aspectos, la lógica seguida por los interlocutores, las maneras en las que entendían las tareas/actividades en las que estaban inmersos, así como las consecuencias de tales acciones dentro de la clase y sus implicaciones fuera de ella. Cada fenómeno estudiado permitió relacionar, en conjunto, los eventos comunicativos dentro del aula con el índice de fracaso escolar de este centro.

Este panorama, lleva a preguntarse por lo que sucede en las demás clases en el mismo curso de 2ºB (2003/04). Si bien es cierto que la clase de Ciencias Sociales presenta características particulares, como la forma de distribución de los turnos, el registro utilizado por el docente dentro de la explicación de los temas o el estilo al disciplinar, también podíamos identificar rasgos propios de cualquier aula. Se observa el compañerismo entre los pares, las conversaciones entre bastidores (*backstage*) resolviendo las preguntas formuladas en el cuestionario, formas de resistencia débiles realizadas a través de estrategias de simulación (*acting*), entre otras.

¿Se comporta el alumnado de la misma manera con otros docentes?, ¿qué factores influyen para que el alumnado se comporte de manera diferente o de manera similar?, ¿inciden esas diferencias / similitudes en las consecuencias fuera del aula? Responder a estas preguntas requiere ir más allá de la mera afirmación o negación, para focalizar en los procesos complejos que suceden dentro del proceso comunicativo y en las condiciones que ofrece cada contexto para favorecer o impedir unas y otras (Roberts & Sarangi, 2001). Ello implica atender a los recursos interaccionales desplegados por los participantes en cada caso e identificar los fenómenos que estén incidiendo: las maneras en los que los

participantes se posicionan, comprenden las actividades dentro de las que intervienen, negocian sus acciones, surgen las distintas categorizaciones y representaciones, entre otros.

En consecuencia, el propósito de este capítulo es el de estudiar la gestión de la participación en el aula de Lengua de 2ºB (2003/04), para hacer una comparación con los eventos que suceden en la clase de Ciencias Sociales y de esta manera ir completando un mapa de situaciones que permitan observar la manera en la que el conflicto escolar se materializa en distintas interacciones del IES *Evangelista*.

El estudio de dos de las clases del conjunto de asignaturas consideradas obligatorias por la administración permitirá identificar interrelaciones entre los órdenes interaccional e institucional y observar los factores que actúan como legitimadores del orden social que se impone en este centro: el fracaso escolar (Heller & Martin Jones, 2001) sostenido por ideologías de tipo segregador y marginalizador que legitiman las prácticas (Martín Rojo, 2003).

Observaremos que, a pesar de que el estilo docente del profesor de Lengua es diferente al de Ciencias Sociales, en dicha clase, bajo condiciones diferentes, se producen distintos grados de confrontación y situaciones similares a la clase de Sociales. Estas formas de resistencia son parte de cualquier práctica escolar (Ogbu, 1987; D'Amato, 1995; Erickson, 1987; Martín Rojo, cap. 9 en prensa), sin embargo, dentro del contexto del *Evangelista* traen consecuencias negativas para dicha práctica.

### **Un ejemplo para comenzar**

El siguiente ejemplo permite observar algunos de los comportamientos del grupo de 2ºB (2003/04) con el profesor de Lengua. Interesan para nuestro propósito dos de ellos: los eventos entre bastidores de la escena (*backstage*) y las categorizaciones que surgían sobre los deberes y demandas del alumnado

dentro de la interacción. Estas últimas, especialmente, nos permiten identificar el valor que tales tareas tienen para el alumnado.

El docente selecciona a Marta para leer en voz alta la redacción que debían hacer en la casa. Se trataba de escribir un texto argumentativo cuyo tema era “el uso del móvil en el instituto”, ejercicio tomado del texto de 2º de la ESO que seguían en la clase:

### (1) Interacción (1d\_E250104L)

68 **Profesor:** espera un momento Marta / =  
69 **Sergio:** [=¡eh! / sin risa!] =  
70 **Profesor:** = ¿no le has puesto  
título?  
71 **Marta:** ESO / ESO  
72 **Profesor:** eso / qué  
73 **Marta:** que / si es conveniente tener móvil en el instituto  
74 **Profesor:** ¡ah! / muy bien  
75 **Marta:** yo creo que sí / porque siiii le ha pasado algo a a alguien / te puedes  
76 comunicar en caso de emergencia [risas] // pero también hay inconvenientes porque  
77 el profesor te lo puede quitar / o te lo pueden robar en clase / mm / pero también te  
78 puede distraer en clase / el móvil es un- / es muy útil pero fuera del instituto es mejor  
79 // es necesario apagar o dejar en el silenciador el móvil en clase porque así no te  
80 llaman la atención por el sonido del móvil y no interrumpe la clase

La alumna comienza a leer cuando el docente interrumpe su turno para pedirle reformular su respuesta. Esta secuencia, propia del habla de la clase, (Cazden, 1988), alterna con otra que sucede entre bastidores (*backstage*), ignorada por el docente sobre la cual centramos nuestra atención. En medio de la interacción que sucedía en la escena de la clase (*frontstage*), Sergio se autoselecciona para dar una orden (L. 69: “¡eh / sin risa!”) de tipo prescriptivo, una acción que, de acuerdo con el papel institucional, tendría que ser dada por el docente.

Es justo el hecho de que Sergio tome la voz de la autoridad, sin estar en posición de hacerlo debido a su condición de alumno, junto con el tono que utiliza y su posicionamiento (*footing*), los indicios contextualizadores que nos permiten identificar esta intervención como una forma de simulación (*acting*). En ella, el alumno evoca la norma (“no hay que reír cuando se lee en público”)

para parodiarla y confrontar, a manera de broma, a sus compañeras<sup>62</sup>. Sergio se posiciona como locutor, en lugar del portavoz que, en este caso, debería ser el docente, para poner en evidencia a las participantes seleccionadas para leer<sup>63</sup>.

Una segunda situación a resaltar es el texto que lee Marta (L. 75-80). En él, la alumna desarrolla su argumento enumerando, los factores que identificaba “a favor y en contra”, tal como lo demandaba la instrucción del libro de texto. La alumna comienza respondiendo a la pregunta que ella misma se ha planteado en el título: “es conveniente tener móvil en el instituto↑” La respuesta afirmativa se respalda con un argumento hipotético de tipo causa-efecto a través del cual defiende la conveniencia para los casos que ella categoriza “de emergencia”. Inmediatamente comienza a construir un debate dentro del texto, introducido por la conjunción adversativa “pero”, a partir de la enumeración de situaciones categorizadas como “inconvenientes”. Las dos primeras se refieren a la posible pérdida (“el profesor te lo puede quitar o te lo pueden robar en clase”), y sólo al final, se presenta de manera lateral la referencia al deber y a los valores de la cultura escolar como tal: “te puede distraer en clase”, “es muy útil pero fuera del instituto”, “es necesario apagar o dejar en el silenciador el móvil en clase porque así no te llaman la atención por el sonido del móvil y no interrumpe la clase”. Las referencias al deber están construidas en el texto unidas al hecho de que no quería que se le llamase la atención lo cual responde, a su papel de alumna.

Una vez leen los deberes, la chica vuelve a su pupitre y el docente hace una transición para iniciar la presentación del tema de la clase, “los complementos del verbo”. Organiza una actividad colectiva en la que se deben analizar frases en la pizarra, la cual presentaremos en detalle dentro del análisis de la gestión de la participación.

---

<sup>62</sup> Recordemos que este tipo de broma que los chicos hacían a las chicas era también utilizada en la clase de Ciencias Sociales.

<sup>63</sup> Es importante hacer notar que las alumnas habían sido seleccionadas porque eran las únicas que habían hecho los deberes.

Minutos más tarde, en medio del desarrollo de la clase, se escucha el móvil de

Marta:

(2) **Interacción (1d\_E250104L)**

- 176 **Marta:** &¿profe! / ¿puedo salir un momento?  
177 **Profesor:** pero todos los días no / ya lo sabes Marta / es la tercera vez en una  
178 semana / o dos semanas // hemos estado antes oyendo cosas muy interesantes sobre  
179 el móvil / hay argumentos a favor y hay argumentos en contra / [el móvil está  
180 prohibido / ]  
181 **Marta:** [pero] es que es importante  
182 **Profesor:** bueno / si es importante ee / me traes un papel escrito /  
→ 183 **Yesenia:** ponte un libro así {levanta un libro como si estuviera leyéndolo}  
184 **Profesor:** dices que te llamen en el recreo / (que te llamen en el recreo)<sup>o</sup>  
185 **Marta:** y ¿si le ha pasado algo?  
186 **Profesor:** todos los días no le puede pasar algo //  
187 **Marta:** no / es que los otros días era mi madre //  
188 **Profesor:** ¿vale? // SEGUIMOS CON ESTO / ¡Carolina! /// en este predicado / junto  
189 al verbo que es *escribe* hay dos complementos / uno es *una carta* y otro es *a Pedro*  
190 /// alguien me puede decir / ¿qué son estos dos complementos? //  
191 **Brian:** (indirecto y directo)<sup>o</sup>

Esta breve secuencia interaccional nos aporta nuevos datos sobre el comportamiento de Marta y sobre el conocimiento y transgresión de las normas en el aula. Ante su petición (L. 176), el docente le recuerda a la alumna que (L. 176-177) “es la tercera vez en una o dos semanas” que la llaman en medio de la clase. Trae además a escena los argumentos que se han leído al comienzo de la clase sobre el uso del móvil en el instituto (incluida la propia Marta). Ella sigue intentando salir del aula y argumenta de manera asertiva (L. 181) “pero es que es importante”, a lo cual el docente niega el permiso para salir explicando a la alumna las condiciones bajo las cuales podría permitirle hacerlo. En medio de la frustrada negociación en la que Marta no logra su objetivo de salir del aula, Yesenia colabora con su compañera desde los bastidores (*backstage*) indicándole la manera en la que puede burlar la norma sin meterse en problemas: (L. 183) “ponte un libro así” y levanta el texto como si estuviera leyéndolo recostada contra el espaldar de la silla. La forma de cooperación llevada a cabo por Yesenia pasa inadvertida por el docente quien continúa con la clase en (L. 188).

Tanto las maneras de participación de Sergio como de Marta nos permiten observar que los alumnos conocen bien las normas de la clase, que saben en qué situaciones pueden participar, cómo colaborar y que entienden la actividad en la que están participando. Así, por ejemplo, Marta, dentro de su texto, enumera una serie de reglas que subyacen al encuentro comunicativo: “no hay que distraerse en clase”, “es necesario apagar el móvil”, “no hay que interrumpir la clase”, etc. Sin embargo, a partir de este ejemplo corroboramos cómo, dentro de los intercambios sociales, conocer una norma no implica su cumplimiento ni necesariamente asumir las consecuencias de ello (Goffman, 1967).

La transgresión de las normas en el espacio de la clase es una manera de participación que ha sido estudiada, desde distintas disciplinas sociales, en diversos contextos sociales y multiculturales, tal como lo muestra la extensa bibliografía sobre el tema (e.g. Willis, 1977; Ogbu, 1987; , en el contexto madrileño Alcalá, 2006) pero lo que llama la atención en esta clase del *Evangelista* son los efectos de tales prácticas, no sólo para la interacción inmediata que ya de por sí se ve obstruida, sino para sus protagonistas a más largo plazo. ¿Por qué chicos y chicas las transgreden a sabiendas de que romperlas puede ser el inicio de un conflicto? Iremos observando los comportamientos que nos permitirán reflexionar sobre esta cuestión dentro del estudio de la interacción.

### **5.1 El profesor de lengua**

La clase de lengua fue una de las que nos interesó observar desde el comienzo de la investigación principal en aulas multiculturales (cfr. cap. 2). Observarlas al mismo tiempo favoreció la comparación de dos prácticas con el mismo grupo, es decir, observar a los mismos participantes dentro del mismo escenario en escenas diferentes (Hymes, 1972).



Contrario al docente de Sociales, el de Lengua era interino y estaba a la espera de nombramiento de su plaza por parte de la administración. Dentro de su experiencia profesional en Madrid, había trabajado dos años en institutos con condiciones sociales y económicas bastante distintas a las que había encontrado en el IES *Evangelista* (cfr. cap. 7, 18). Esta era su opinión sobre el alumnado de 2ºB:

### (3) Entrevista a profesor de Lengua (4a\_E260104E)

1 “en general se coincide en que es el grupo más / más conflictivo / más  
2 difícil / el que menos responde/ donde hay quizá un grupo de alumnos  
3 especialmente e- / violentos (...) que no tienen interés/ que faltan mucho /  
4 hay mucho absentismo también / llegan tarde / ee/ es el único grupo  
5 con el que yo he aplicado algunas medidas disciplinarias / ee poner lo  
6 que llamamos partes de conducta”

El docente construye su opinión de la clase de 2ºB desde el discurso que circula en el centro. Omite la primera persona del singular y categoriza de manera impersonal, (“en general se coincide”), lo cual le permite esconder la agentividad y mitigar la responsabilidad a las definiciones que construirá sobre el grupo. Tales estrategias coinciden con el tipo de definiciones que los grupos mayoritarios en (van Dijk, 1987, 1993)

El grupo es clasificado a partir de comparativos de superioridad contruidos con el adverbio “más” y un adjetivo negativo: “más conflictivo”, “más difícil” y con comparativos de inferioridad: “menos responde” que enfatizan en los aspectos negativos. Esta clasificación se vuelve relevante en cuanto las características que asigna al grupo van reforzadas por el adverbio “especialmente”, lo cual sitúa a 2ºB como el producto de todo lo que sucede en el centro. Esto lleva a que la situación del grupo se vincule directamente con la “fama” del centro, el eje dialéctico que hemos identificado en el capítulo 1, que actúa como causa y consecuencia de lo que allí sucede y que se resume en el fracaso escolar: “no tienen interés/ que faltan mucho / hay mucho absentismo también / llegan tarde”. Finalmente, el docente (L. 2-4) se presenta en el

discurso para justificar sus afirmaciones afirmando que es el único curso en donde “yo he aplicado algunas medidas disciplinarias”.

Al comparar este curso con otros grupos dentro del centro explicaba que:

“doy clase aparte de 2ºB / doy clase a un tercero y a los dos cuartos que hay // yy bueno / también tienen un bajo nivel y algún problema / pero vamos son cursos en los que se puede dar clase”.

Su respuesta determina aún más la clasificación, a través de la comparación con otros cursos en los que da clase. El marco de referencia de la clasificación, sin embargo, se hace desde el “bajo nivel” y en su consideración de que en los demás cursos “puede dar clase”, estableciendo un implícito sobre la diferencia de comportamiento entre 2ºB y el resto del alumnado. Además de reforzar la descalificación hacia el aula estudiada, categoriza a todo el alumnado del centro desde el déficit (Martín Rojo, 2003).

En ese mismo orden de ideas, este docente entendía la diversidad lingüística y cultural como un cúmulo de problemas según fuese la procedencia del alumnado:

#### **(4) Entrevista a profesor de lengua (4a\_E260104E)**

1 “HAY un problema también de de cambio cultural que también afecta/ por  
2 ejemplo/ en mi asignatura / o en mi área que es lengua y literatura al estudiar  
3 la literatura que se estudia en cuarto de la ESO que se estudia la literatura del  
4 siglo XIX y del siglo XX// hablar a los alumnos que vienen  
5 deee Ecuador / de Marruecos sobre la generación del 98/ del  
6 modernismo/ de ee la generación de 27 pues para ellos es hablar en chino / no  
7 entienden nada ...desconocen el contexto previo de España /  
8 pero me da la impresión de que tampoco saben mucho del contexto de  
9 su propio país // tampoco he hecho grandes sondeos para saber qué saben /  
10 no sé/ de literatura eee/ ecuatoriana o boliviana o //pero me da la  
11 impresión de que no saben mucho...”

En este fragmento de entrevista, el docente introduce otro rasgo para ampliar su categorización del alumnado como “deficitario”. El problema que él identifica como “de cambio cultural” se ejemplifica a partir de los contenidos

de su área, literatura del siglo XIX y del siglo XX. La diferencia curricular de los sistemas educativos de los países de origen con el local opone al “nosotros” y al “ellos” construyendo la diferencia como obstáculo y al alumnado como pasivo: “para ellos es hablar en chino / no entienden nada”, “desconocen el contexto previo de España”.

Al final de su intervención, la conjunción adversativa “pero”, en vez, de traer una concesión en el argumento, intensifica la descalificación construyendo al alumnado como desconecedor: “tampoco saben mucho del contexto de su propio país”. A pesar de que mitiga tal afirmación introduciendo un argumento de negación de lo dicho “tampoco he hecho grandes sondeos para saber qué saben”, reitera su “impresión”, de la cual no nos presenta una prueba menos impresionista.

Dentro de la entrevista, la pregunta por el alumnado latinoamericano surgió debido a la presencia mayoritaria de este colectivo. Su respuesta, se reproducía las creencias que circulaban sobre ellos dentro del centro y dentro del orden institucional ampliamente estudiado en la Comunidad de Madrid (Martín Rojo, 2003; Alcalá, 2006; Rasskin, 2006):

#### **(5) Entrevista a profesor de lengua (4a\_E260104E)**

- 1 “los latinoamericanos tienen la ventaja de que al menos saben la lengua //
- 2 pero/ pero les falta toda esa serie de / de instrumentos de análisis sintáctico
- 3 morfológico / de ortografía / de contexto histórico literario /”

El profesor observaba que aunque los estudiantes latinoamericanos hablasen español había carencias en distintos aspectos, sobretodo en lo que se refiere a conocimientos de lengua (ortografía, sintaxis, morfología, etc.) y a formas de expresión como redactar o leer en voz alta. Me comentaba además que generalmente no comprendían lo que leían y que por estas razones buscaba preparar temas y actividades que permitiesen “prepararles mejor y ponerlos al día”, además de que tenía que “forzosamente adaptar” los contenidos de la

asignatura “de manera que pudiese equilibrar los distintos niveles que hay en cada clase:

**(6) Entrevista a profesor de lengua (4a\_E260104E)**

- 1 “sí forzosamente / hay que hacer una adaptación / de hecho aunque no quieras
- 2 te adaptas porque/ / bueno es / siempre se está en el dilema de / de que por un
- 3 lado hay unos contenidos mínimos que hay que dar / de que hay también
- 4 algunos alumnos que van un poco mejor/ entonces merecen que se llegue hasta
- 5 donde hay que llegar/ pero pues hay un/ una mna mayoría de alumnos que se
- 6 quedan muy por debajo a los que hay que darles unos contenidos muy por
- 7 debajo de lo que sería lo oficial / lo que dice la ley”

Se repetía, igualmente, el discurso de los “contenidos mínimos” a los que había que llegar con el alumnado pero señalaba que una gran mayoría de alumnos se “se quedan muy por debajo (...) de lo que sería lo oficial”. Se planteaba un dilema metodológico en cuanto a reconocer los distintos estilos de aprendizaje del alumnado. Veremos cómo revierten estas ideas y expectativas sobre el alumnado dentro de la práctica del aula.

Una de las ventajas que encontraba al describir su trabajo en el *Evangelista* era que los grupos eran pequeños y aunque, según sus palabras, no podía promover el trabajo en equipo debido “a la falta de disciplina”, por ello prefería planear actividades individuales y, muy de vez en cuando, en parejas. Me comentaba que una de las tareas que más promovía en el aula era la de la lectura en voz alta pues según su experiencia “mantenía a los estudiantes atentos y disciplinados”: De esta manera, su discurso se alineaba con el del docente de Ciencias Sociales al definir las tareas en función del orden de la clase y no para promover el aprendizaje. Su práctica era descrita de la siguiente manera:

**(7) Entrevista profesor de lengua (4a\_E260104E)**

1. “normalmente se trata de ejercicios individuales/ cada uno tiene su cuaderno y
2. ahí hacen ejercicios y luego los corregimos juntos / mando empezar a uno y
3. seguir a otro/ ee les gusta mucho por ejemplo leer/ es uno de los ejercicios más
4. simples porque para ellos leer en voz alta / una lectura/ mando empezar a uno
5. después sigue otro otro otro / y les hace estar atentos porque no saben cuándo
6. les voy a mandar seguir/ ir siguiendo la lectura y luego/ pues no sé/
7. comentamos juntos la lectura/ les hago preguntas pero es muy difícil mantener
8. la atención y organizar actividades de grupo”

Al describir su práctica, el docente definía una rutina a través del adverbio “normalmente”. Desde allí enumeraba una serie de actividades cuyo fin era hacerles “estar atentos”

Finalmente, tal como los demás docentes entrevistados en diferentes oportunidades dentro del centro señalan, encontraba en la Compensatoria, en los grupos de apoyo y en el Aula de Enlace una forma de ayuda positiva pues, “dadas las características del alumnado”, trabajaba mejor con pocos estudiantes.

## 5.2 La distribución de los participantes en el aula

La distribución del alumnado en el aula variaba de clase a clase y dependía, en gran parte, de la negociación que hicieran con el docente. Sin embargo, se podían identificar tendencias en la organización. Así por ejemplo, las chicas de origen dominicano preferían sentarse juntas, así como algunas de las chicas de origen ecuatoriano, era el caso de Eugenia y Carolina. Los chicos solían acomodarse de manera individual y Jose, por ejemplo, siempre buscaba ubicarse en la parte trasera del aula. Brian y John también se mantenían juntos y normalmente compartían el texto. Yesenia variaba cada día de puesto pero se mantenía cerca de otras compañeras como Marta o Carolina. Michael intentaba siempre sentarse en la parte trasera junto a Jose pero usualmente el docente le ubicaba adelante y solo, al igual que Sergio.

Este fragmento corresponde al inicio de la clase en donde el docente está organizando al alumnado para comenzar:

### (8) Interacción 2d\_E280104L

- 8 **Profesor:** todavía no he dicho lo que vamos a hacer // cientoveintiséis /  
8” {sonido de sillas moviéndose. El profesor está acomodando las hileras de pupitres}  
9 **Profesor:** (( )) de cambiar de sitio a donde estaban /  
10 [risas de Marta y Yesenia]  
11 **Profesor:** Marta /

- 12 **Marta:** nooo! / ya yo me voy / ya yo me voy  
 13 **Profesor:** ¡Marta!  
 14 **Marta:** no / no  
 → 15 **Profesor:** (Marta)<sup>o</sup> / aquí  
 16 **Yesenia:** y yo me siento con (( ))  
 15 {continúa sonido de sillas}  
 17 **Carolina:** ¡John! / ¡John!  
 18 **Yesenia:** el otro día yo estaba aquí / ¡profe! / (( )) la atención /

En la (L. 9) el docente se dirige a Marta y a Yesenia quienes se quieren sentar juntas para recordarles que no se pueden cambiar del sitio en donde estaban inicialmente. Las chicas se ríen y el docente entonces llama a Marta y le pide sentarse en un lugar que él designa (al lado izquierdo, justo detrás de Carolina, bastante lejos de Yesenia), “Yesenia entonces se ubica junto a Eugenia. Esta forma de organizar al alumnado permitía interpretar que el docente preveía que las alumnas se sentarían juntas para no “atender a clase”.

La organización usual en la clase de lengua solía ser de la siguiente manera:

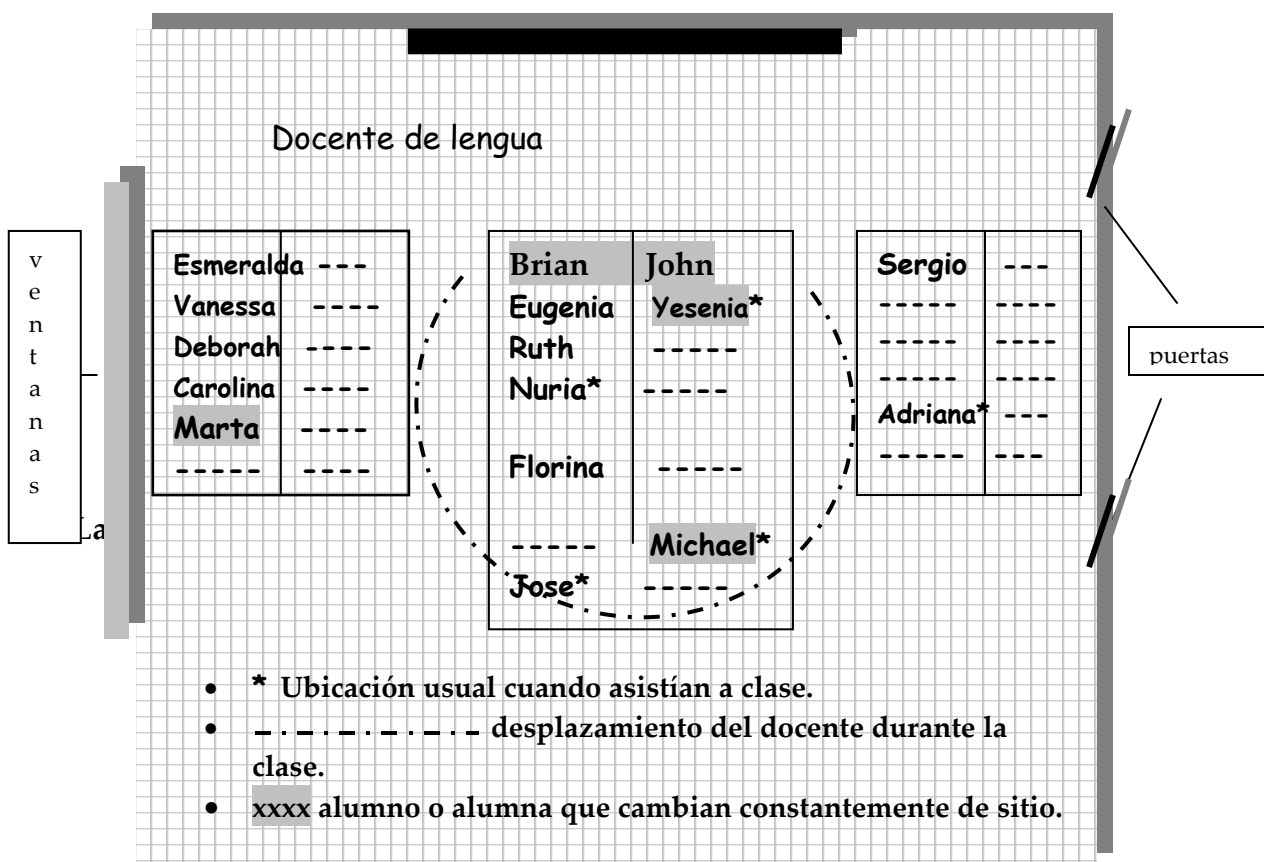


Fig. 4 Plano aula de Lengua (2003/04)

El estudio de la interacción en el aula de Lengua, permitía observar que, a diferencia de la clase de Sociales, las actividades en el aula, así como las normas para intervenir eran más claras para el alumnado. Aunque se subvertían constantemente dentro del desarrollo de la clase, las formas de confrontación no rebasan los límites de la simulación (*acting*), quedándose muchas veces en un mero juego entre pares.

Cuatro normas básicas organizaban la participación en el aula y eran las que requerían de un llamado de atención por parte del docente, cuando eran infringidas. Estas eran:

1. “Estar en silencio cuando otro compañero compañera tiene el turno”.
2. “Estar en silencio cuando el docente está explicando un contenido”
3. “No hablar precipitadamente”. (“Pensar antes de hablar”)
4. “No autoseleccionarse si no se ha hecho una pregunta abierta”.

Las cuatro eran infringidas por todos los alumnos de manera colectiva pues siempre querían participar en la clase o realizar distintos tipos de intercambio entre ellos, tal como lo veremos dentro del desarrollo de las rutinas de la clase. Ruth, Carolina y Brian eran especialmente quienes más irrumpían para tomar la palabra (*floor*) intentando autoseleccionarse para responder a las preguntas que hacía el docente, mientras que Yesenia y Michael lo hacían a través de conversaciones/intercambios paralelos cuyo tono de voz tenía consecuencias en la escena de la clase (*frontstage*) y en consecuencia, dentro del propio desarrollo de la actividad escolar. Tal como se ha señalado dentro de otras prácticas escolares dentro de la Comunidad de Madrid (Alcalá, 2006) Era en esos momentos en los que las normas transgredidas eran recordadas enfáticamente por el docente:

(9) Interacción 1d\_E250104L

- 206 **Profesor:** {sonido de la tiza en la pizarra} / la sintaxis y la morfología  
→ 207 **Yesenia:** ((( )) hostia!)° {dirigiéndose a Michael con quien está discutiendo}  
208 **Profesor:** Yesenia / ¿te acuerdas que no se puede hablar cuando te da la  
209 gana?  
210 **Yesenia:** sí / sí // lo siento / lo siento {dirigiéndose al profesor que la está  
211 mirando fijamente}  
212 **Profesor:** / Brian / ¿te callas?  
213 **Brian:** (estaba leyendo el libro)°  
214 (5")**Profesor:** la sintaxis y la morfología son dos partes de la gramática / de  
215 la lingüística // que dan ocasión a hacer el análisis sintáctico y el análisis  
216 morfológico respectivamente

En este primer ejemplo, el docente va a comenzar una explicación sobre la sintaxis y la morfología cuando la voz de Yesenia, quien está discutiendo con Michael por el libro, irrumpe en la clase con una expresión coloquial, que no correspondería a los repertorios del aula. El docente se dirige directamente a ella y a través de su posicionamiento (*footing*) como autoridad, le recuerda la norma. Este ejemplo muestra la manera en la que el docente se alinea con el registro coloquial de la alumna: (L. 208- 209) “¿te acuerdas que no se puede hablar cuando te da la gana? Tal sanción se ve enfatizada a través de la mirada fija, a manera de reprobación, que lanza el docente a la alumna. Ella se excusa utilizando una repetición y el profesor entonces se dirige ahora a Brian, quien, de manera paralela está leyendo en voz alta entre bastidores de la escena (*backstage*). A manera de petición irónica (L. 212), le ordena: “¿Te callas?”. Brian se excusa (L.213) explicando que “estaba leyendo el libro”. Esta explicación resultaba obvia dentro del contexto, por lo cual la indiferencia del docente hacia Brian nos permite identificar que interpretó la respuesta del alumno como una forma de simulación (*acting*), a la cual decidió hacer caso omiso.



### 5.3 Las rutinas de la clase: “de uno en uno”

Al igual que en la clase de Sociales, en la de lengua encontramos varias formas de participar a través de la simulación (*acting*) y las conversaciones paralelas entre compañeros pero no con la misma intensidad. A pesar de la interrupción constante de las secuencias de base por secuencias laterales para el llamado de atención, no se llegaba, en ningún caso, a la “confrontación abierta”, ni al enfrentamiento verbal con el docente. Iremos viendo las estrategias del profesor para dirigir la clase y las del alumnado para tomar la palabra (*floor*) con diferentes propósitos.

#### 5.3.1 La apertura

Esta primera fase se dividía en dos momentos, pasar lista y revisión de los deberes. El docente **pasaba lista** leyendo el nombre y mirando al grupo. Debido al número reducido de alumnos y alumnas, lo hacía rápidamente y algunas veces la actividad se veía interrumpida por llamados de atención. La segunda gran actividad era la **revisión de deberes**, la cual se caracterizaba por el anuncio del docente sobre la actividad y la pregunta directa a algunos estudiantes por si la habían hecho, usualmente sólo unos pocos la habían hecho y la mayoría de las veces de manera incompleta. El alumno o alumna que hubiese hecho los deberes, o parte de ellos, se aseguraba su participación en esta primera parte de la clase.

Observamos cómo, a diferencia del docente de Sociales, el de Lengua dejaba deberes y los corregía de manera colectiva. Este hecho propio de la práctica educativa, cobra relevancia dentro del contexto del *Evangelista* pues, este docente, a pesar de manifestar expectativas bajas hacia su alumnado,

mantenía demandas propias de la institución, posicionando al alumnado dentro de su papel de “alumnos”, dándoles la agentividad y responsabilidad frente su escolaridad, lo que otros docentes no hacían. (cfr. Cap. 7)

El siguiente fragmento muestra la manera en la que la revisión de deberes se llevaba a cabo:

**(10) Interacción 2d\_E280104L**

- 21 **Profesor:** el ejercicio es el número ONce de la páginaa / cientoveintiséis (4’’) /  
22 la respuesta es sí o es no /  
23 **Yesenia:** ¿PÁgina?! /  
24 **Ruth:** puess / (( )) /  
25 **Profesor:** (no)° // ¡Nuria! /  
26 **Nuria:** (a medias)° /  
27 **Profesor:** a medias / ¿hay alguien que lo haya terminado? /  
{suena la puerta: entra Michael y el profesor se acerca a hablar con él}(8’’) /  
28 **John:** Brian / Brian /  
29 **Profesor:** (¿estabas en el baño? / (pasa)°) /// ponte ahí /  
30 **Jose:** no / no / ¡aquí! / aquí /  
(6’’) /  
31 **Profesor:** le estaba preguntando antes de que nos interrumpiera Michael /  
32 quién↑ ha hecho el ejercicio completo /  
33 **Michael:** yo no estaba profe /  
34 **Carolina:** (nadie [risa])° /  
35 **Profesor:** no lo ha hecho nadie // a ver / Nuria que lo ha hecho a medias /  
36 venga /  
37 **Nuria:** *los dio un buen susto*

El profesor había pedido el día anterior desarrollar un ejercicio de la página 126 del libro. Se trataba de analizar oraciones en las que probablemente había una desviación de la norma lingüística académica con respecto al uso de los pronombres de objeto directo e indirecto, fenómenos conocidos como “laísmo”/“loísmo” y “leísmo”. Dentro de la interacción, el profesor va uno a uno preguntando quién ha hecho los deberes, pero todos han señalado con la cabeza que no. Nuria (L. 26) responde que la ha hecho “a medias”, a lo cual, el docente confirma la respuesta de la alumna (L. 26), hace una pausa y lanza la pregunta abierta a toda la clase (L. 27): “¿hay alguien que lo haya terminado?” La pregunta se ve interrumpida por dos formas distintas de resistencia, la entrada de Michael tarde a clase y la contestación de Brian afirmando que John

ha hecho la tarea. Responder por otros, es una de las formas de simulación que hemos visto (*acting*), en la clase de Sociales. Permiten observar el conocimiento de las normas por parte del alumnado.

El docente ignora la contestación de Brian y abre una secuencia en la que se dirige a Michael para averiguar por qué ha entrado tarde a la clase. A diferencia del profesor de Sociales, el de lengua gestiona este tipo de “falta” repitiendo la respuesta del alumno, sin provocar al alumno con formas irónicas o suposiciones sobre el comportamiento del alumno.

El docente reinicia la revisión de deberes retomando el foco de la actividad y Michael intenta una forma de simulación (*acting out*) infructuosa pues el docente y sus compañeros lo ignoran (L.33) (no hay evaluación por parte del docente, ni risa por parte de sus compañeros). Carolina toma el turno para responder poniendo en evidencia el que nadie ha hecho la tarea. El tono de risa de la alumna actúa como indicio contextualizador de que todos conocen la norma y la han transgredido (hacer los deberes en casa). El docente entonces selecciona a Nuria, quien algunos turnos atrás había respondido que había hecho los deberes “a medias” y reinicia otra secuencia.

#### **5.4.2 Desarrollo de la clase**

El tema de la unidad de la clase de lengua era el análisis sintáctico de oraciones: los complementos del verbo y los pronombres de objeto directo y objeto indirecto, así como los fenómenos de “desviación de la norma”: laísmo, loísmo y leísmo.

El análisis sintáctico comenzaba con las explicaciones del docente en la pizarra, construía algunas oraciones con la ayuda del alumnado y luego explicaba los fenómenos, ponía otros ejemplos que iba analizando con la participación del alumnado y luego pasaba a la práctica con la ayuda del texto. El docente seleccionaba el ejercicio y el alumnado podía trabajar parte de la

actividad en la clase o como deber para la casa. Sin embargo, hemos visto que muy pocos alumnos o alumnas participaban de la cultura escolar haciendo las tareas por lo cual el docente terminaba desarrollándolos en clase con todos. Estas formas de resistencia, además de las distintas formas de simulación (*acting*) incluían la liberación simbólica (Martín Rojo, cap. 9, en prensa), a través de la cual el alumnado ignoraba reglas de la escuela más allá de las fronteras del aula. Actividades propias de la tarea escolar que suceden fuera de la clase pero tienen incidencia en ella (olvidar los materiales, no hacer los deberes, llegar tarde a clase, entre otros).

La gestión de la participación en el aula de lengua se observa a través de los siguientes aspectos:

1. Heteroselección y defensa del turno
2. Formas inclusivas de participación
3. La gestión del disciplinamiento
4. Formas interaccionales de evaluar para autorizar o desautorizar las voces en la clase
5. Formas de participación del alumnado
6. Interacciones entre los pares

A través de ellos veremos que al igual que en la clase de Sociales había una construcción de la autoridad pero no con las mismas consecuencias interaccionales que en aquella clase. Como se ha explicado anteriormente había intento de confrontación pero el docente negociaba las normas de la interacción y la participación con el alumnado de otra manera: la actividad central, el análisis sintáctico, se realizaba desarrollando entre toda la clase algunos de los ejercicios planteados en el texto escolar.

### **Heteroselección: co-construcción del conocimiento (elicitación)**

El conocimiento se va co-construyendo a partir de las respuestas del alumnado, a una respuesta el docente agrega otra pregunta y así sucesivamente. Las secuencias más largas muestran un trabajo de elicitación en el que el docente

busca que un alumno/a específico/a llegue a responder la respuesta “correcta”. Muchas veces los participantes *legítimos* repiten una respuesta que han escuchado de otros compañeros o compañeras y entonces el docente los selecciona una vez más hasta que se asegura de que el alumno o alumna responde porque entiende lo que está analizando. Ello se observará en el ejemplo 11.

### a. El participante *legítimo* y la defensa de su turno

Al tiempo que el docente selecciona al alumno o alumna para contestar, “defiende” constantemente el turno del alumno/ha seleccionado/a frente a las voces que continuamente se intentan autoseleccionar para responder. Sobresalen de este grupo Carolina, Ruth y Brian, quienes aunque algunas veces no sepan las respuestas “correctas”, siempre participan en los coros que quieren participar de la escena de la comunicación (*frontstage*):

#### (11) Interacción 2d\_E270104L

62 **Vanessa:** ¿sigo?

63 **Profesor:** sigue Vanessa

64 **Vanessa:** *todos esperamos con ganas el carnaval*

65 **Profesor:** CUál es el complemento directo en esa oración

66 **Carolina:** *carnaval*

67 **Profesor:** he preguntado sólo a Vanessa / los demás / todos se callan / escuchan /

68 piensan / y cuando lo sepan / si Vanessa no nos lo dice entonces lo pregunto a alguien

69 que lo sepa // MAriyln / ¿cuál es el complemento directo?

70 **Vanessa:** *con ganas*

71 **Profesor:** *con ganas* / no / MIra / una de las maneras de reconocer al complemento

72 directo es que no lleva ninguna preposición que no sea *a* / *o a* / *o nada* // aquí

73 tenemos la preposición *con* / (*con*)<sup>o</sup> *ganas* // por lo tanto no puede ser complemento

74 directo // ¡Eugenia! / ¡cuál es el complemento directo!

75 **Eugenia:** (*el carnaval*)<sup>o</sup>

76 **Brian:** *el carnaval!*

77 **Profesor:** he oído algo / pero me parece que no lo ha dicho Eugenia / que es quien

78 debería decirlo / ¿CUál es el complemento directo? /

79 **Eugenia:** ¡*el carnaval!*

80 **Profesor:** *el carnaval* / Eugenia / sustituye *el carnaval* por un pronombre en esa oración

81 (3<sup>o</sup>) {Eugenia mira a algunos de sus compañeros}

82 **Brian:** (yo)<sup>o</sup>

83 **Carolina:** (yo / yo / yo)<sup>o</sup>

84 **Eugenia:** *toodos (( )) quedamos con ganas a- / ¡no! (8<sup>o</sup>)*

85 **Profesor:** ¡Ruth!

- 86 **Ruth**: /// entonces (*esperamos*) con ¿(más)°? /  
 87 **Brian**: (( )) (*el carnaval*)°  
 88 **Profesor**: ¿quién lo sabe?  
 89 **Brian**: yo  
 90 **Carolina**: yo  
 91 **Profesor**: ¡Carolina!  
 92 **Carolina**: *todos-* / *todos lo esperamos con ganas*  
 93 **Profesor**: ¡*TOdos LO* ↑ *esperamos con ganas!* / ¡*todos lo esperamos con ganas!* / (4°)  
 94 sigue Vanessa

En este fragmento se observa la distribución de la participación y la defensa del turno del participante *legítimo* que hace el docente frente a las otras voces que buscan autoseleccionarse: Vanessa inicia la secuencia con una pregunta a través de la cual busca **confirmar** su derecho a mantener el turno (L.62), el docente la **reconfirma** como participante legítima así que ella continúa leyendo. Al terminar la oración, debe responder a la pregunta del docente pero Carolina irrumpe en la escena (L.66) autoseleccionándose, lo que ya había venido haciendo dentro del desarrollo de clase. El docente **explicita** la **norma** (“silencio mientras el participante legítimo contesta”) a Carolina. La respuesta de Vanessa permite al docente interpretar que ella no sabe la respuesta realmente, así que las L71-73 son para **explicar** el concepto que están construyendo (complemento directo). Al final de la breve explicación selecciona a Eugenia (L.74) para que responda, ella lo hace en voz baja y Brian aprovecha para participar en la escena (*frontstage*). De nuevo el docente recuerda a la clase la norma de “silencio” y reitera a Eugenia como la participante “legítima”. (L.77). La selecciona de nuevo dirigiéndose directamente a ella, ella repite la respuesta que ha dado Brian en un turno anterior (L.76) y el docente entonces le demanda otra tarea complementaria (L.80), a lo cual Eugenia busca el apoyo en sus compañeros (L. 81). Carolina y Brian intentan autoseleccionarse nuevamente y Eugenia toma su turno para intentarlo, aunque infructuosamente (L.84).

La parte final de la secuencia muestra una **alternancia de turnos** importante: Ante un silencio prolongado de 8", el docente selecciona a Ruth quien responde "incorrectamente", Brian se autoselecciona y tampoco responde "adecuadamente", hasta que en la L88 el docente abre la pregunta, sin seleccionar a nadie en especial. Brian se vuelve a autoseleccionar y luego Carolina, quien toma el frontstage y responde, la secuencia finaliza con la **repetición** de la respuesta que da Carolina, "la correcta". Selecciona de nuevo a Vanessa.

### b. ¿Quién es el participante *legítimo*?

Es importante notar en esta clase, en particular, que las voces de la escena (*frontstage*) son las del alumnado que tiene dificultades para contestar la respuesta "adecuada". Es a ellos a quienes el docente dirige la atención y da mayor participación (Vanessa, Eugenia), mientras que quienes quieren estar y autoseleccionarse (no necesariamente quienes "saben") son relegados a una especie de lucha por la escena de la comunicación (*frontstage*) (Carolina, Brian, Ruth). Así por ejemplo, en el siguiente fragmento, Carolina colabora con la clase y en un determinado momento corrige una respuesta colectiva que el docente había evaluado como positiva pero que era errada. Aunque el docente da la razón a Carolina, ello no le concede el turno a la alumna:

(12) Interacción 2d\_E270104L

- 171 **Profesor:** *LA adoptaron!* / *Magda y Juan la adoptaron* / sólo nos queda una / venga /  
 172 **Vanessa:** *ee ahorramos el dinero para eel -/ para el ordenador*  
 173 **Profesor:** *ahorramos el dinero para el ordenador* / cuál es el complemento directo<sup>↑</sup>  
 174 **Vanessa y alumnos:** ¡*el ordenador!*  
 175 **Profesor:** *el ordenador* / sustitúyelo por eel pronombre =  
 → 176 **Carolina:** = ¿*el ordenador?* / ¿no es *el*  
 177 *dinero?*  
 178 **Profesor:** ¡perdón! / ¡NO no es el ordenador! / ¡es el DINERO!  
 179 **Vanessa:** ¡ah!  
 180 **Profesor:** // ¡es el dinero! / sustitúyelo por eel pronombre  
 181 **Vanessa:** *lo ahorramos* // ¡no! / ¡no! / 'pere  
 → 182 **Carolina:** (sí / sí estaba bien)<sup>°</sup>  
 183 **Vanessa:** ¿sí?  
 184 **Nuria:** lo ahorramos  
 185 **Carolina:** lo ahorramos

186 **Profesor:** lo ahorramos paara↑ //  
187 **Vanessa:** paraaa  
188 **Profesor:** bueno / lo ahorramos // ee el complemento directo es- / lo que ahorramos  
189 es *el dinero para el ordenador* ///

El ejercicio que están llevando a cabo es el reemplazo del complemento directo por el pronombre correspondiente. Vanessa ha venido siendo la participante seleccionada por el docente, a lo largo de varios turnos, debido a que ha mostrado en anteriores respuestas orales que no entiende el concepto. El docente la selecciona nuevamente para que realice el último ejercicio de esa serie (L. 171). El procedimiento que sigue es el usual en el que la alumna lee la oración, el docente la repite para centrar la atención y lanza la pregunta a la alumna (L. 173). Varias voces, incluida la de la propia Vanessa, responden con el sintagma que entienden como “complemento directo”. El docente repite la respuesta, a manera de evaluación positiva (L. 175) y pide a Marilyn continuar con el análisis. En ese momento, Carolina se autoselecciona y solapando el turno del docente, cuestiona la respuesta que ha sido admitida como la “correcta”: (L. 176-177): *¿el ordenador? / ¿no es el dinero?”*.

Ante el cuestionamiento de Carolina el docente ve amenazada su imagen (*face*) por lo cual se excusa y corrige enfáticamente la respuesta, aceptando la dada por Carolina. A pesar de que la expresión de la cortesía no aparece como forma pertinente en las relaciones jerárquicas (Brown y Levinson, ), en este caso, el deseo de la alumna por participar de la escena (*frontstage*), la lleva a realizar actos comunicativos propios del papel del docente (preguntar, refutar, cuestionar, evaluar, etc.), tal como se observó en la clase de Ciencias Sociales.

Vanessa continúa como participante y ante una duda, Carolina retoma la palabra para evaluar positivamente la respuesta dada por su compañera (L. 182). Vanessa hace una pregunta de reforzamiento y Nuria y Carolina dan la respuesta, el docente intenta ayudar a Vanessa pero al final completa la frase él mismo.



La posición de participante legítimo puede variar a lo largo de la interacción por distintos motivos, bien porque no responde a tiempo, porque otro compañero o compañera se autoselecciona y le “quita” o intenta “quitarle” el turno, o porque el docente llama a otro alumno/a para responder. En todo caso, veremos que el posicionarse como participante legítimo, no implica que es quien conoce la respuesta legítima (el que/la que “sabe”).

#### 5.4.2.2 Formas inclusivas

A diferencia también de la clase de Sociales, en la de Lengua, el docente utilizaba formas inclusivas, de las cuales la más utilizada era dirigirse al alumnado, al momento de preguntar o de explicar algún concepto, utilizando la primera persona del plural (“nosotros”), construyéndose a sí mismo como un participante más en la clase. Esta forma inclusiva se complementaba con otras en las que el docente mostraba respeto por el alumnado, incluso dentro de las formas de llamar la atención. Cuatro grupos de estrategias permitirán observar las maneras en las que el profesor gestionaba el trabajo de “salvar” la imagen (*face*) de sus interlocutores (Goffman, 1967). En los siguientes ejemplos, además del nosotros inclusivo, revisaremos otros recursos utilizados por el docente:

##### a. Invitación a responder

###### (13) Interacción 2d\_E280104L

662 **Profesor:** Yesenia / ¿nos puedes decir esa oración sustituyendo el directo y  
663 el indirecto por las formas pronominales átonas? // ¿como hemos hecho  
664 aquí? {señala una oración en la pizarra}/// *dedicó la última canción a su hija*  
(4”)

665 **John:** (*dedicó la canción*)°///

→ 666 **Profesor:** a ver / pensad un rato / intentad hacerlo / aquí lo hemos hecho  
667 muy despacio y dando todos los pasos / muy lentamente / ahora quiero que  
668 ya seáis más ágiles / más rápidos y me digáis cómo quedaría esa oración  
669 sustituyendo por las formas pronominales átonas el complemento directo y  
670 el indirecto

671 **Carolina:** ya está

672 **Profesor:** a ver Carolina /

673 **Carolina:** *se la dedicó*

674 **Profesor:** ¡SE / LA / DE / di / có! / *dedicó la ÚLtima canción a su hija / se /*

675 *la / de / di / có* /// lo veis todos?

676 **Michael:** yo no

677 **Profesor:** *dedicó la última canción a su hija*↑ /

En este primer ejemplo, el docente **invita** a Yesenia a responder, presentándole un modelo previo. Busca de esta manera, orientar a la alumna en la construcción de la respuesta. Yesenia está pensando su respuesta mirando la oración escrita en la pizarra y en medio del turno de la alumna, John se autoselecciona y en voz baja responde de manera errada. El docente entonces, invita a toda la clase a “pensad un rato” y les **motiva recordándoles** los pasos que han seguido dentro del desarrollo del ejercicio en el caso de las oraciones anteriores. De esta manera, utiliza una serie de actos reforzadores de la imagen (Kerbrat-Orecchioni, 1996) en los que motiva al alumnado a continuar. Así, al final de su turno, les anima a ser “más ágiles” en el desarrollo de dicho ejercicio. Carolina se autoselecciona (L. 671) y el docente le cede el turno. Ella responde y él **evalúa** su respuesta como “acertada” repitiendo el enunciado que la alumna ha dicho en el turno anterior. La posiciona (*footing*), de esta manera como la autora (*Author*), fuente de la respuesta y a sí mismo como el animador, quien repite de manera **lenta** y **enfática** lo que “está bien”. Finalmente abre la pregunta a toda la clase para verificar que efectivamente todos han comprendido, Michael responde que no ha entendido (L. 676) pero el docente interpreta su intervención como una forma de simulación (*acting*), ignorándole al retomar la explicación a la clase.

Se observa cómo, a pesar de intentar involucrar a los estudiantes, hay alumnos que son posicionados de manera marginal y su participación se interpreta como forma de resistencia. Es el caso de Michael, quien ha categorizado como “alumno problema”, dentro de las diferentes interacciones de las distintas clases registradas. Esta forma de intertextualidad ha hecho que cualquier forma de participación de Michael sea entendida como simulación (*acting*).

## b. Formas de tratamiento del error

En el siguiente ejemplo se observan distintos recursos utilizados por el docente para tratar el error y llevar al alumnado a co-construir el conocimiento de los conceptos que están aprendiendo. El profesor está intentando que aprendan que un complemento directo puede ser reemplazado por un pronombre utilizando diversas formas de orientación para llevarles a la respuesta adecuada:

### (14) 1d\_E250104L

- 291 **Profesor:** (...) se puede sustituir por un pronombre // a ver si hay alguien que acierte  
292 esto / alguien sería capaz↑  
293 **Carolina:** ¡yo!  
294 **Profesor:** Carolina  
295 **Carolina:** de sustituir  
296 **Profesor:** sí  
297 **Carolina:** *Juan le escribe a Pedro una carta*  
298 **Profesor:** vamos a ver / lo que tienes que sustituir es *una carta* por un pronombre  
299 **Carolina:** ah↑/ por un pronombre // cuá↑les son los pronombres  
300 **Profesor:** los pronombres son / yo / tú / él / ella / nosotros / vosotros / ellos / ellas /  
301 después están las formas átonas me / te / se / os / os / la / le / lo //  
302 **Carolina:** *una carta* / tengo que sustituir  
303 **Profesor:** sí / *una carta*  
304 **Carolina:** ¡ahh! ↑  
305 **Profesor:** olvídate de *a Pedro* / *Juan escribe una carta* / sustituye *una carta* por un  
306 pronombre //  
307 **Esmeralda:** (*Juan le escribe*)°  
308 **Profesor:** tienes que cambiarlo de orden / ¿eh?  
309 **Brian:** ¡*la carta!*  
310 **Nuria:** (*Juan está escribiendo*)°  
311 **Profesor:** no / *Juan y escribe* se quedan iguales / lo que hay que sustituir es [*una carta*]  
312 **Carolina:**  
[*Juan le escribió a 313 Pedro*] // *Juan le escribió a Pedro!*  
314 **Profesor** no / mira te voy a poner un ejemplo y luego lo haces tú /  
315 {voces superpuestas de los alumnos}  
316 **Profesor:** [¡sí la frase!- / ] si la oración fuera // ¡ee! / tengo un perro / un perro / sería el  
317 complemento directo yy sustituyéndolo por un pronombre la frase quedaría lo tengo /  
318 tengo un perro / lo tengo / CÓmo quedaría aquí / Juan escribe una carta  
→ 319 **Carolina:** Juan le escribe  
310 **Profesor:** ¡Juan LA escribe! / muy bien / Juan LA escribe /

Al inicio de esta interacción, **motiva** a la clase a manera de reto personal (L. 292) “alguien sería capaz”, a lo cual, Carolina se autoselecciona incluso antes de que el docente termine su turno. Al seleccionarla, al alumna intenta asegurarse

de la tarea que debe llevar a cabo y para ello repregunta al docente “sustituir”, a lo cuál él reconfirma. En (L. 297) Carolina lee de nuevo la oración y el docente retoma el turno para explicitarle la tarea completa que debe realizar (L. 298). Ella repite lo que ha dicho el docente, intentando señalar que ahora tiene claro lo que debe hacer pero en ese momento, en un intento por salvar su imagen (*face*), abre una pregunta indicando que no sabe cuáles son los pronombres. El docente inicia una serie de estrategias que apoyan la imagen de la alumna para motivarla a continuar. Retoma el turno y **ofrece** a Carolina **parte de la** información que ella necesita para realizar el análisis sintáctico, la lista completa, tanto las formas tónicas como átonas. Ella retoma el turno y vuelve a confirmar su tarea, esta vez señalando la parte de la oración que tiene que sustituir. Poco a poco va co-construyendo con la ayuda del docente el análisis que debe realizar. El docente la **apoya, reconfirmando** lo que ella ha preguntado pero ella sigue con problemas para responder, él entonces le **ofrece** más **pistas** y le ayuda **seleccionando** la información importante (L. 305-306: “*olvídate de a Pedro / Juan escribe una carta / sustituye una carta por un pronombre*”). Esmeralda reinicia otra etapa de autoselecciones que se había detenido cuando el docente había comenzado a explicar la tarea que debían realizar, pero el docente sigue con Carolina y ahora da una nueva pista para la respuesta (L. 308: “tienes que cambiarlo de orden”), Brian y Nuria se autoseleccionan y elicitan diferentes respuestas en voz baja, ahora el docente comienza a **tener en cuenta las diferentes voces** y se apoya en ellas para dar más pistas, Carolina sigue sin contestar y el docente acude entonces a otra estrategia (L. 314) “te voy a poner un **ejemplo** y luego lo haces tú”. Efectivamente, después del ejemplo, Carolina logra resolver el ejercicio y aunque confunde el pronombre, él la anima y aprueba su participación valorando su respuesta. Este ejemplo ha permitido ilustrar cómo, a pesar de que la imagen (*face*) de un alumno pueda verse en amenazada, el docente utiliza una

serie de formas mitigadoras y de apoyo que dan confianza para continuar como participantes legítimos.

### c. Relación con contenidos cercanos a la realidad del alumno

Una tercera estrategia inclusiva relevante utilizada por el docente de lengua es la de permitir al alumnado comparar algunos de los contenidos de la clase con sus conocimientos previos, no sólo por haber estado escolarizados en otro sistema educativo, sino como participantes de su cultura de origen. En la siguiente interacción, quiere guiarlos para que encuentren el sujeto omitido de “cómpramelo” y para ello, les ayuda recordándoles las pruebas de búsqueda de sujeto: sustituir “tú” por su plural correspondiente e intentar conjugar a ver si es verdad que la segunda persona es efectivamente el sujeto:

#### (15) Interacción 2d\_E280104L

- 315 **Profesor:** *tú* / VAmos a a hacer la comprobación que ya sabemos y hemos  
316 practicado alguna vez paraa demostrar que ee *tú* es el sujeto / CÓmo  
317 hacemos para verificar que el sujeto es *tú*↑ /  
(4<sup>o</sup>)
- 318 **Profesor:** nadie se acuerda /// qué prueba hay para demostrar que el sujeto  
319 es efectivamente *tú* /  
(9<sup>o</sup>)
- 320 **Profesor:** tenemos que cambiar *tú* {escribe en la pizarra} poor↑ /// por el  
321 plural de *tú* / cuál es el plural de *tú*↑ / Marta  
322 **Marta** (*¿tú?*)<sup>o</sup>  
323 **Profesor:** el plural de *tú* //  
324 **Marta:** (( ))  
325 **Profesor:** *¿cómo?* /  
326 **Marta:** *tus*  
327 **Profesor:** *tus* / no / eel / *tu* sin acento / sí / es *tus* / pero el *túuu* con acento /  
328 el plural / *ess* /  
→ 329 **Carolina:** (*ustedes*)<sup>o</sup>  
330 **Profesor:** *ustedes* / muy bien / o *vosotros* /// en vuestros países de origen /  
331 para los que venís de países americanos↑ / el plural de *tú* / *ess ustedes* / en  
332 España / se utiliza mucho más como plural de *túuu* / *vosotros* /// bueno / si  
333 en lugar de poner *tú*↑ / ponemos *ustedes* o ponemos *vosotros* // *¿cómo*  
334 quedaría esto? / *vosotros*↑  
335 {los estudiantes hablan al tiempo y en voz baja. Inaudible}  
336 **Profesor:** *¿cómo Ruth?* /  
337 **Ruth:** *compran* / *cómpramele*  
338 **Profesor:** *cómprame-* / *vosotros cómpramele*↑ /  
339 **Brian:** (*vosotros cóm / pra*)<sup>o</sup>=  
340 **Profesor:** = ¡*ustedes!* / ¡*ustedes!* / a ver con *ustedes*

341 **Carolina:** ¡ustedes cómprenme!

342 **Profesor:** ¡ustedes!→ /

343 **Carolina:** ¡cómprenme! / ¡cómprenmelo!

344 **Profesor:** ¡CÓM / pren / melo! / ¡o vosotros! / ¡COM / PRÁD / me lo! //

El docente abre la interacción invitándoles a comprobar si el sujeto de “cómpramelo” es la segunda persona del singular “tú”, pero al observar que los alumnos y alumnas no recuerdan la manera de “comprobar un sujeto”, (L. 318), comienza a recordarles de manera inclusiva la manera de hacerlo: (L. 320) “tenemos que cambiar tú” por su correspondiente plural, en ese momento lanza la pregunta y selecciona a Marta (L. 321), quien duda de la respuesta y a pesar de la ayuda del docente, responde erradamente (L. 326) al confundir un pronombre posesivo con el personal de segunda personal. El docente intenta de nuevo ayudarla a llegar a la respuesta y le explica en un registro menos formal (L. 327) “tus / no / eel / tu sin acento / sí / es tus / pero el túuu con acento /” y la motiva a responder dando la mitad de la respuesta e invitándola a completarla, pero en ese momento Carolina se autoselecciona y responde en voz baja, utilizando el pronombre de la segunda persona del plural que se utiliza en América Latina (L. 329) “: (ustedes)”. Con esta autoselección, Carolina organiza un intercambio de tipo inclusivo en el que el docente evalúa la respuesta de la alumna positivamente y además les proporciona la alternativa del español metropolitano “vosotros”, complementando la respuesta y centrando la atención en la comparación de las dos variedades. Intenta así que el alumnado pueda responder adecuadamente pero al ver que tampoco lo pueden realizar, sustituye la forma peninsular, en la que estaba evaluando, por la americana, lo cual, permite a Carolina llegar a la respuesta correspondiente: (L. 341): “ustedes cómprenme”. Al repetir la respuesta que ha dado Carolina, el docente la posiciona (*footing*) como “buena alumna”. Inmediatamente ofrece al alumnado la opción castellana peninsular “¡CÓM / pren / melo! / ¡o vosotros! / ¡COM / PRÁD / me lo! /”.

#### **d. Otras ayudas para facilitar/promover la participación**

Hemos visto a lo largo de esta sección los diferentes recursos utilizados por el docente, resumidos en:

- Repetir continuamente la pregunta al alumnado para centrar la atención.
- Uso de la cortesía, manteniendo la “imagen” (*face*) positiva del alumnado (pedía callarse “por favor”, invitaba a participar recurriendo a sus habilidades “quién es capaz de ...” , etc., les motivaba a contestar).
- Corregir los errores ayudándoles a que ellos mismos lleguen a la respuesta adecuada.
- Facilitar la participación (repaso continuo de contenidos necesarios para construir nuevos conocimientos).
- Posicionar al alumnado (*footing*) como autor de la respuesta correcta, mientras se posicionaba a sí mismo como locutor (*animator*) al repetir lo que el alumno/a había respondido en su turno correspondiente.
- Constantes recordaciones (eso ya lo hemos hecho aquí en este curso)
- Les señalaba y recordaba ejemplos concretos o modelos que les ayudasen a resolver el análisis sintáctico que estaban estudiando.
- Reformular las preguntas para ofrecerles varias opciones de respuesta.

Esta práctica docente, de estilo *socrático*, involucraba al alumnado dentro de su proceso de instrucción, sin embargo, a pesar de estas estrategias, seguía habiendo fracaso escolar, absentismo, y formas de resistencia leves a través de la simulación (*acting*) (conversaciones paralelas entre el alumnado en entre bastidores (*backstage*), juegos entre ellos de lanzarse papeles de lado a lado de la clase, entre otras) y la liberación simbólica (olvidar los materiales, llegar tarde a clase, no hacer los deberes, etc.). Estas formas de resistencia, propias de cualquier práctica educativa, eran ejercidas de manera constante, de manera que traían consecuencias para el desarrollo de la clase. Así, debido a las constantes interrupciones para el disciplinamiento (llamados de atención, pedidos de silencio, miradas de reprobación, etc.), al igual que en Sociales, los contenidos que se podían ver en cada clase eran los mínimos. Un cuestionario

podía tardar toda la clase o la revisión de deberes llevar más de la mitad del tiempo.

Desafortunadamente, y debido a la prevención del docente frente a los comportamientos del alumnado, muchas veces las interacciones entre bastidores (*backstage*) entre alumnos y alumnas eran para responder a la pregunta que el docente había lanzado pero que él interpretaba como “indisciplina”. En esos casos, la clase se interrumpía para dar una reprimenda, tal como hemos observado en algunos fragmentos. Recordemos, por ejemplo, cómo Carolina, Ruth y Brian estaban continuamente intentando participar, autoseleccionándose e irrumpiendo en la escena de la clase (*frontstage*) contestando en voz alta lo que consideraban la respuesta “correcta” y cómo el docente iba explicitando la norma de “no hablar cuando otra persona tiene el turno”.

En esta parte final del capítulo, centramos la atención en algunos intentos de “indisciplina” significativos en esta clase y la forma en la que el docente las gestionaba. Ello permitirá hacer la comparación con la clase de Ciencias Sociales y observar si, interaccionalmente, “los malos comportamientos” en una y otra clase tenían las mismas razones.

#### **5.4.2.3 Gestión del disciplinamiento**

A lo largo del desarrollo de las anteriores características hemos ido observando la manera en la que el docente disciplinaba. Para evitar que el alumnado pudiese explayar una serie de estrategias para el enfrentamiento directo, el docente mantenía formas “corteses” de llamar la atención. Sin embargo, tal como se ha anotado, la clase no era una excepción a otras formas de confrontación como la simulación (*acting*) o la “liberación simbólica” (olvidos, llegadas tarde al aula, absentismo, no realización de deberes en casa, bostezos en medio de las explicaciones de análisis sintáctico, etc.) propias de la



contracultura escolar de este centro. En esos casos el docente se dirige directamente al alumno/a o alumnos/as, llamándolos por el nombre:

“¿Carolina, te callas?”, “Brian, ¿te callas?”, “Yesenia, ¿recuerdas que no se puede hablar cuando te de la gana?”. etc.

Sin embargo, la manera en la que el docente de lengua gestionaba esta “indisciplina” se hacía de manera diferente a la del docente de Sociales. Antes que provocar al alumnado, el profesor llamaba la atención sin dar mayor relevancia a la situación que había desviado la atención del tema, centrándose en la co-construcción de los contenidos. Su manera de hacer respetar el turno, de identificar a los estudiantes por su nombre, de no bromear cuando estaba explicando, de explicitar las reglas constantemente, permitía a los chicos y chicas entender la actividad que estaban desarrollando y lo que el docente esperaba de ellos en cada elicitación. A pesar de “distraerse”, los alumnos y alumnas sabían por qué se les había llamado la atención. Ello generaba un poco más de atención, con respecto a la clase de Sociales y les motivaba a querer participar así no supiesen las respuestas.

Observemos, la gestión de este tipo de interacciones con Michael, el alumno que más enfrentamientos tenía con los docentes del centro, especialmente con el de Sociales, tal como se ha mostrado en el capítulo anterior. Arriba, en el ejemplo 10, hemos observado la manera en la que trata una situación similar a la de la clase de Sociales cuando Michael entra tarde al aula. El docente pide una explicación al alumno y sentarse sin dar mayor relevancia al hecho.

En el siguiente ejemplo, tomado de la misma clase, Michael utiliza la misma estrategia de simulación (*acting*) que utiliza con el docente de Sociales, levantar la mano (haciendo parecer que cumple la regla escolar de pedir permiso antes de hablar), y contrario a querer responder a la pregunta que ha

hecho el docente, intenta salir del aula con la excusa de “tener dolor de cabeza” (en otras ocasiones es “ir al baño”). Observemos cómo se gestiona la interacción:

**(17) Interacción 2d\_E280104L**

- 153 **Profesor:** ¡Indirecto! /// ¿todo el mundo opina que es indirecto? / Michael  
154 opina que no //  
155 **Michael:** profe /  
156 **Profesor:** qué  
157 **Michael:** puedo ir abajo / (( ))?  
158 **Profesor:** no / has llegado cinco minutos tarde y / ¿ya te quieres ir otra  
159 vez?/  
160 **Michael:** ¡noo! / (( ))  
161 **Profesor:** ¿quieres ir abajo? / ¿te duele la cabeza? // espérate un rato más / si  
162 te quedas en silencio //  
163 **Carolina:** [(es complemento directo)°]  
164 **Profesor:** [E inmóvil / seguro que se te pasa]  
165 **Carolina:** ¡es complemento directo!  
166 **Profesor:** ¿es complemento directo? /  
167 **Carolina:** sí  
168 **Profesor:** por qué↑ /  
169 **Carolina:** porque estáaa / está (( )) por *le* o *les* / por *le*

El docente junto con el alumnado están intentando decidir si el complemento de una de las oraciones que aparecen en la pizarra es directo o indirecto. El profesor ha venido preguntando a varios estudiantes pero cada uno tiene una idea diferente. En medio de esta discusión, Michael levanta la mano pero está tendido sobre su pupitre, postura que todos entendemos como de “no querer participar”. El docente le involucra dentro de la actividad que están desarrollando, dentro del grupo de alumnos que opinan que dicho complemento “no es indirecto”, negando el turno a Michael y continuando con el análisis. Ante este posicionamiento que le ha otorgado el docente, Michael toma su turno y le llama “profe”, la respuesta del docente permite ver que realmente no espera que la intervención del alumno sea para colaborar en la clase y le contesta con un “qué”, cuyo tono lineal permite identificarlo como índice contextual de las pocas expectativas del docente frente a la respuesta del alumno en su turno. Michael entonces pide permiso para “ir abajo” pero el

docente le recuerda que ha entrado tarde al aula y le pregunta “¿ya te quieres ir otra vez?”, dejando claro que ha entendido el movimiento o jugada (*move*) del alumno como una estrategia para salir del aula. Michael responde enfáticamente que “no” pero el docente repite como locutor (*animator*) la excusa que ha dado el alumno previamente durante la clase (le duele la cabeza) y en tono irónico le da un par de “soluciones” para su dolor de cabeza: “esperar un rato” y “quedarse en silencio”. En ese momento, Carolina, colabora con el docente y no hace caso a Michael, retomando el turno para volver al tema de la clase. El docente, antes de continuar la secuencia de elicitación que ha retomado Carolina, se orienta hacia Michael y añade una tercera sugerencia “quedarse inmóvil” para que le pase el dolor de cabeza. Ahora el docente se dirige a Carolina y la insta como participante legítima al retomar el análisis de la oración.

Este ejemplo permite observar cómo, contrario a la forma en la que el docente de Sociales contrarrestaba las estrategias de simulación (*acting*) y de liberación simbólica de Michael, el de lengua controla el cambio de tema y de turno, y sin confrontarle, le da participación a Michael, sin otorgarle el turno de palabra (*floor*).

Ya dentro del desarrollo de la clase, y de manera más grupal, los alumnos podían alterar el orden del aula a través de las risas o de lanzarse papeles de un lado a otro. En estos casos, el docente simplemente ponía en evidencia lo que estaba pasando y continuaba con la clase, sin centrarse en la transgresión “disciplinaria”:

**(18) Interacción 1d\_E250104L**

548 **Profesor:** POR EJEMPLO! / rompió el vaso / cómo queda con la  
 549 sustitución pronominal // [a John ]=  
 550 **Carolina:** [iyo!] = le da mucha risa así que no puede (())  
 551 **Profesor:** [más //]  
 552 **Carolina:** [i]lo  
 rompió!  
 553 **Profesor:** Marta // también le da mucha risa / Carolina↑  
 554 **Carolina:** lo rompió

En este ejemplo, el docente ha intentado seleccionar a un par de alumnos que se encuentran sentados en la parte trasera del aula, quienes se están riendo por una broma que ha hecho Jose. De hecho, los ha llamada para pedirles atención e invitarles a colaborar con la clase<sup>64</sup>. El docente, al ver que se están riendo simplemente identifica al alumno (L. 549) y a la alumna (L. 553) y describe en voz alta la acción que están realizando, a manera de sanción. Señala públicamente que a cada uno le “da mucha risa” y “no puede [contestar]”. Carolina nuevamente colabora con el docente para ayudar a mitigar la transgresión y contesta a la pregunta que ha hecho el profesor. Este ejemplo, cierra con la evaluación positiva a la respuesta de Carolina (L. 555).

Finalmente una forma de controlar la “disciplina” y que a la vez resultaba eficiente, en la medida en que daba al alumnado alguna responsabilidad, a la vez que ahorra tiempo en la revisión o desarrollo de deberes, era la de distribuir varias tareas al mismo tiempo. Así por ejemplo, podía pedir a alguna alumna o alumno desarrollar en voz alta un ejercicio del libro, mientras otro pasaba a la pizarra a hacer la siguiente actividad. Desafortunadamente este tipo de estrategias podía fracasar si los chicos y chicas no habían hecho los deberes en casa, o incluso porque no hacían caso a lo que el profesor les demandaba. Es el ejemplo en esta apertura de clase:

**(18) Interacción 2d\_E270104L**

18 **Esmeralda:** ¿¡qué página es!?! /

19 **Profesor:** Esmeralda / ¿has hecho los ejercicios? &

20 **Carolina:** & cientoveintiséis &

21 **Profesor:** &  
escribe el

22 número diez en la pizarra / borra lo que hay escrito // escribes esas cuatro frases

23 sustituyendo el- /¡el complemento por el pronombre! /// [¿lo has hecho?] =

24 **Esmeralda:** [¿pero con el libro?]

---

<sup>64</sup> Esta estrategia era de las que más utilizaba para controlar la atención y “disciplina”, llamar a quienes estaban “distráidos” (riendo, conversando, jugando) y asignarles alguna tarea como leer del libro en voz alta, pasar a la pizarra a analizar alguna oración o responder a alguna pregunta.

25 **Profesor:** = y  
mientras 26 tanto / Vanessa nos va a leer el número ocho / lo que ha hecho y lo vamos a  
corregir 27 todos

Esmeralda organiza la actividad preguntando por la página que en la que deben abrir el libro. El docente la selecciona para pasar a la pizarra, a través de una pregunta indirecta (L. 19: Esmeralda / ¿has hecho los ejercicios?), a lo cual la alumna no responde. Carolina, por su parte, colabora con Esmeralda diciéndole la página del libro. El docente pide entonces a Esmeralda (L. 10) que copie el ejercicio 10 en la pizarra y luego se dirige a Vanessa para encargarle otra tarea (L. 26). Pasados varios minutos de la clase, al terminar de corregir en voz alta el ejercicio 8, descubrimos que Esmeralda no hizo lo que el docente le había pedido, sino que se había quedado sentada en su pupitre (la alumna no había hecho la tarea en casa), ello llevó a que el docente le llamara la atención y reajustara la actividad que iba a iniciar:

189 **Profesor:** (...) Esmeralda / te dije y no me has hecho caso que pusieras en la  
190 pizarra el ejercicio número diez /  
191 **Nuria:** ¡yo! / lo pongo yo  
192 **Profesor:** (4") entonces ya no lo vamos a escribir sino que lo vamos a decir /

Aunque Nuria se ofrece a copiar el ejercicio en la pizarra, el docente reorienta la tarea y decide corregir el ejercicio 10 de la misma manera en la que había hecho el anterior.

#### 5.4.2.4. Formas de evaluar interaccionalmente: ¿respuesta *correcta* - participante *legítimo*?

Dentro de los distintos fragmentos hemos ido identificando las maneras en las que el docente evalúa la participación del alumnado, no sólo en cuanto a lo que cuenta como la respuesta "correcta" o "incorrecta", sino además en cuanto al comportamiento que se debe mantener en el aula. En este apartado, se resaltan dos estrategias evaluativas, relativas a lo que cuenta como respuesta "correcta",

relacionadas con la instauración del participante legítimo. La primera es la de ignorar diversas respuestas dadas en coro, hasta que el participante legítimo sea quien conteste y la segunda es la de negar la participación de quien no contesta adecuadamente. En las dos resalta la defensa del turno del participante legítimo, a pesar de que su respuesta no sea la esperada.

El primer ejemplo muestra situaciones en las que los coros de voces dan varias respuestas simultáneas dentro de las cuales una dice la respuesta esperada. En esos casos, el docente realiza estrategias como seleccionar nuevamente al participante que tenía el turno hasta que conteste adecuadamente, ignorando las demás respuestas. Ya hemos observado cómo en un trabajo de apoyo interaccional colabora y ayuda al alumno que presenta dificultades en la búsqueda de la respuesta correcta.

Esta interacción muestra algunas de las cuestiones relativas a la relación entre “respuesta correcta - participante legítimo”:

### **Interacción 2d\_E270104L**

45 **Vanessa:** *Esther / Esther bajó laaa (pendiente en patines)*<sup>o</sup>

46 **Profesor:** *Esther bajó la pendiente en patines / CUál es el complemento directo*<sup>↑</sup> /

47 (4<sup>o</sup>) {Vanessa está mirando el libro}

48 **Profesor:** ¿me has oído la pregunta que te he hecho? / he dicho / cuál

49 **Vanessa:** [¡ah!]

50 **Profesor:** [es] el complemento directo

51 **Ruth:** ¡en patines!

52 **Vanessa:** eee - / en pat - / en patines

53 **Profesor:** ¡Ruth! /// Lilibet // Nuria

54 **Eugenia:** ¿la (( ))?

55 **Profesor:** ¿cómo?

56 **Eugenia:** *la pendiente / ¿sólo?*

57 **Profesor:** ¡LA pendiente! / sólo *la pendiente* // sólo *la pendiente* / yy entonces Nuria

58 cómo queda la frase sustituyendo el complemento directo por el pronombre<sup>↑</sup> //

Marilyn comienza la interacción siendo la participante legítima, el profesor le ha pedido leer la oración que aparece en el libro. Después de leer y reiterar lo que ha leído la alumna, el docente le pregunta directamente (L. 46) “¿Cuál es el complemento directo?”. Vanessa tarda varios segundos y el docente, al no recibir respuesta, vuelve a preguntar. En ese momento Ruth se autoselecciona y

responde lo que considera la respuesta “correcta”, Vanessa entonces repite la respuesta que ha dado Ruth pero por el contenido del turno del docente, sabemos que su respuesta es incorrecta (L. 55). El profesor comienza a llamar una a una a otras alumnas y en medio de la heteroselección, Eugenia se autoselecciona y responde algo en voz baja, el docente reconfirma la respuesta de Eugenia y aunque ella responde con duda, él retoma la voz de la alumna y la autoriza como la respuesta correcta. Se observa de esta manera cómo la posición de participante legítimo puede cambiar según el docente seleccione al estudiante, aunque este no proporcione la respuesta legítima.

Asimismo, observamos que muchos participantes en entre bastidores (*backstage*) pueden saber la respuesta correcta aunque no sean los participantes legítimos y que su respuesta se valida al ser repetida por el docente.

El segundo ejemplo ilustra otros casos en los que el docente, después de llamar la atención a un mismo estudiante, se dirige directamente a él o a ella para pedirle que se “calle” y permita contestar a quien el docente ha seleccionado. Esta es una de las estrategias que ya hemos observado de defensa del turno del participante legítimo:

#### **Interacción 1d\_E250104L**

- 390 **Profesor:** ¡*fue escrita!* / es pasado y aquí tenemos presente  
391 **Sergio:** *Juan escribió*  
392 **Profesor:** *escribió* es pasado  
393 **Ruth:** *escribe*  
394 **Esmeralda:** *la carta fue escrita*  
395 **Florina:** *fue escrita*  
396 **Profesor:** a ver / ¡Florina!  
397 **Florina:** [*la carta es escrita*]  
398 **Sergio:** [*Juan escribe!*]  
399 **Profesor:** ¡shh! / ¡Florina! // *la carta*↑  
400 **Florina:** (*es escrita por Juan*)°  
→ 401 **Profesor:** ¡*Brian!* // si tú no te callas / que lo estás diciendo mal! / no  
402 oímos a Florina // venga  
403 **Florina:** *la carta es escrita!*  
404 **Profesor:** ¡*LA CARTA es escrita POR Juan!* //

En esta interacción, el docente ha venido llamando la atención a Brian por autoseleccionarse y tomar la palabra (*floor*). Su voz se confunde con la de los demás que quieren participar. Cuando Florina es seleccionada para responder (L. 396) Brian continúa hablando en voz baja con John (notas de cuaderno de campo) y el docente se dirige directamente al alumno para darle una regañina argumentando: (L. 401) “si tú no te callas / que lo estás diciendo mal! / no oímos a Florina”. Descalifica el comportamiento de Brian, además de su respuesta.

#### **5.4.2.5. Formas de participación del alumnado**

Los ejemplos a lo largo de este capítulo han permitido ir señalando las diferentes formas en las que el alumnado participa de la escena de comunicación (*frontstage*) de la clase. Aunque el docente es quien aparentemente controla la participación, el alumnado utiliza una serie de estrategias interaccionales para participar en él: saltar el turno de alguien, autoseleccionarse para responder en los silencios o en las respuestas en voz baja del participante legítimo, autoseleccionarse para corregir a quien “no sabe” o para apoyar a su compañero/a. Hemos observado que, a pesar de la continua recordación de la norma de “silencio, mientras el participante legítimo habla”, los alumnos continúan participando. Especialmente Carolina, Brian y Ruth colaboran con el docente recordándole lo que han visto la clase anterior, tomando la iniciativa para responder, ayudando a organizar las actividades, evocando las normas de la interacción (¿copiamos?, ¿qué página, profe?”, etc.), entre otros. La norma de “silencio” es la más transgredida, como hemos visto y en consecuencia, la más “protegida” por el docente.

Llama la atención el hecho de que chicos y chicas quisieran participar así “no supiesen”. Es el caso de Ruth, Yesenia y Sergio particularmente, quienes se mantienen tras bambalinas (*backstage*) respondiendo alternativamente, pero la mayorías de veces sin realmente conocer la respuesta que les están demandando. Este tipo de respuestas las encontrábamos también en la clase de



Sociales, aquellas en las que el alumnado comenzaba a tomar el turno (*floor*) de uno en uno o en grupillos de voces diciendo, como si de un juego de adivinanzas se tratase, cualquier respuesta.

Algo relevante de esta situación y que se ha anotado anteriormente es que muchas veces el apoyo entre pares o con la clase es entendido como “indisciplina” por el docente:

### Interacción 2d\_E270104L

- 95 **Vanessa:** *Jose organizó la sali- / a la salida enn ba=*  
96 **Profesor:** *=Jose organizó la salida en barca*  
97 ¡CUál es complemento directo! /  
98 **Brian:** *(Juan!)*°  
99 **Carolina:** *(en barca)*°  
100 **Vanessa:** *organizó*  
101 **Profesor:** *organizó es el verbo //*  
102 **Vanessa:** *¡ah!*  
103 **Ruth:** *Jose lo or- / en barca*  
104 **John:** *¡en barca!*  
105 **Profesor:** *a ver / no levantéis la mano precipitadamente / ni habléis*  
106 *precipitadamente*

En este ejemplo, en particular, hay un llamado de atención al final (L-105-106) en el que el docente explicita las normas que interpreta como infringidas dentro de la interacción: “no levantar la mano” ni “hablar precipitadamente”. A la pregunta que lanza a la clase en (L. 97), varios alumnos y alumnas (Brian, Carolina, Vanessa, Ruth y John) comienzan a elicitar diferentes respuestas buscando ser evaluados positivamente por el docente. Esta forma interpretada por los chicos como “colaboradora” hacia la clase, riñe con la del docente en la que entiende que el orden está siendo transgredido.

#### 5.4.2.6. Interacciones entre pares

Finalmente, dentro de la gestión de la participación del desarrollo completo de la clase, es necesario presentar algunos aspectos relevantes sobre las interacciones entre el alumnado. La mayoría de las veces los alumnos colaboraban entre sí, hemos observado cómo por ejemplo se decían el número de la página o el número del ejercicio que estaban trabajando o, en otras oportunidades, se ayudaban con las respuestas. Todo ello, como se ha anotado anteriormente podía ser interpretado por el docente como “indisciplina” y de ahí algunas sus estrategias para mantener la organización de la participación.

Sobresalen tres situaciones sobre las relaciones entre pares. Todas suceden entre bastidores de la clase (*backstage*) pero salpican en la escena de la comunicación (*frontstage*) y son motivo de llamados de atención por parte del docente: (i) los chicos *vs.* algunas chicas, (ii) la autodefensa del turno por parte del participante *legítimo* (seleccionado por el docente para contestar) y (iii) las evaluaciones positivas/negativas que se hacían entre ellos. Estos tres aspectos permitirían ir viendo la organización en el aula de los pares, el tipo de relaciones que establecían y sus formas de socializar.

Es importante observar la incidencia de los comportamientos de unos y otros sobre los demás para comprender por qué a pesar de la forma inclusiva de tratamiento en el aula y de la participación activa de la mayoría para contestar, seguía habiendo fracaso escolar. Esta observación, en el aula, se desarrollaría fuera de ella, explorando en las entrevistas algunas de las primeras interpretaciones sobre los comportamientos de los pares en el aula, lo cual será retomado en la última parte de esta tesis. Veamos un ejemplo de cada situación:

En este primer ejemplo, se observa cómo frente a ciertas respuestas los pares se dividían entre “chicos y chicas”, confrontándose dentro de la interacción, en la pelea por el turno de palabra (*floor*):

## Interacción 1d\_E250104L

- 359 **Profesor:** *ayer los compré / muy bien // ¡Otra! / (6'') / mañana escribiré // mañana*  
358 *escribiré a mi hermano*  
359 {varios alumnos hablan al tiempo}  
360 **Profesor:** ¡shh! / ¡Brian!  
361 **Brian:** *mañana le escribiré*  
362 **Profesor:** *mañana LE escribiré (...)*  
363 **Carolina:** ¡no! / ¡yo! / ¡mañana le escribiré a él!  
→ 364 **Sergio:** ¡tú te callas! {dirigiéndose a Carolina}  
365 **Profesor:** no hace falta que vaya él / pero se puede /  
→ 366 **Yesenia:** ¡envidia / envidia / envidia cochina! {dirigiéndose a Sergio}  
367 **Profesor:** Yesenia / seguimos igual que antes / ¿eh? / no hay que hablar (...) // (6'') /  
368 eeh / a ver qué os pasa / (10'') ¡Otro truco para descubrir el complemento directo! ///  
369 esto ya lo hemos practicado alguna vez en este curso /

Al inicio de la interacción, el docente ha lanzado una pregunta, y después de pedir silencio (L. 360) selecciona a Brian para que conteste. El docente repite lo que Brian ha dicho pero antes de que se pueda entender si le ha evaluado correctamente o no, Carolina se autoselecciona y evalúa negativamente la respuesta de Brian. La alumna se autoposiciona (“¡yo!”) como la persona que “sabe” y responde lo que ella considera la respuesta “correcta”. En medio de la evaluación del docente a lo que ha dicho Carolina, Sergio se mantiene entre bastidores (*backstage*) y abre una conversación paralela dirigiéndose directamente a Carolina para exigirle (L. 364) “¡tú te callas!”, defendiendo así el turno de su compañero Brian. Al mismo tiempo el docente está evaluando la respuesta de Carolina, Yesenia ignora lo que pasa en la escena (*frontstage*) de la clase y contesta a Sergio, defendiendo a Carolina: (L. 366) “¡envidia / envidia / envidia cochina!” El docente escucha a Yesenia y desconociendo la secuencia paralela que han construido Sergio y Yesenia, les llama la atención, primero a ella y luego extiende la regañina también a él.

Recordemos que este tipo de “confrontaciones” entre chicos y chicas las encontrábamos también en el aula de Sociales, muchas se quedaban en forma de bromas que hacían los chicos hacia las chicas pero también lo podíamos encontrar entre chicos, a manera de camaradería, de simulación (*acting*) frente a lo que el profesor demandaba. Algunas se realizaban no para confrontar sino

para provocar la risa en los demás. “En ambos casos, superaba el momento puntual de la clase pues luego, en el recreo, se les veía interactuar normalmente, como compañeros. Las chicas podían resentirse un poco, como Carolina, pero realmente no prestaban atención a este tipo de provocaciones”. (notas del cuaderno de campo).

Un segundo ejemplo, permite mostrar las maneras en las que los alumnos negociaban, entre ellos mismos, sus formas de participación. En este caso, la participante legítima defiende su turno frente a quienes quieren “quitárselo”:

### Interacción 2d\_E270104L

- 145 **Esmeralda**: *adoptaron a la niña*  
 146 **Profesor**: *Magda y Juan adoptaron a la niña* / ¿CUÁL es el complemento directo en  
 147 *Magda y Juan adoptaron a la niña* ↑/  
 148 **Vanessa**: *adoptaron*  
 149 **John**: *(a la niña)*°  
 150 **Profesor**: *adoptaron* es el verbo  
 151 **Vanessa**: ¡ah! / ¡a la niña!  
 152 **Profesor**: *a la niña* / muy bien / Juan- / *Magda y Juan adoptaron a la niña*  
 153 [sustituye]  
 154 **Ruth**: [ ]  
 ¡no  
 155 adoptaron!]  
 156 **Esmeralda**: *LA adoptaron*  
 157 **Profesor**: *sustituye a la niña* por el pronombre  
 158 {hablan varios alumnos al mismo tiempo, ininteligible}  
 159 **Profesor**: ¡sólo quiero oír a Vanessa! / sólo quiero oír a Vanessa /  
 → 160 **Vanessa**: *baje tua la-* / *baja* / *baja la mano Nuria* [risas]  
 161 **Profesor**: *pueden bajar las manos todos porque va a hablar Vanessa*  
 162 **Carolina**: ¡qué pesada tía! [risa] /  
 163 **Profesor**: ¡Vanessa!  
 → 164 **Vanessa**: ¡baja la mano Carolina! / (( ))  
 165 **Profesor**: ¡Carolina! / ¿puedes bajar la mano? // gracias  
 166 **Carolina**: ¡pero vé!

Este fragmento es la continuación de una parte de la clase en la que Vanessa ha venido siendo la alumna seleccionada para responder, es decir, la participante legítima. La alumna ha confundido dos veces en sus respuestas el complemento directo con el verbo y algunos de sus compañeros aprovechan algunos de sus silencio para intervenir. Finalmente (L. 148) responde “adecuadamente” pero hemos escuchado previamente a John quien ha dicho la respuesta. El docente

evalúa positivamente su respuesta (L. 152) y decide ampliar la pregunta reformulándola, pero en medio del turno del docente, Esmeralda se adelanta y responde. El docente ignora la respuesta de Esmeralda y continúa con Marilyn. Es así que en medio de distintas voces, la ratifica como la participante legítima (L. 159: “sólo quiero oír a Vanessa”) y es cuando la propia Vanessa toma el turno y abre una secuencia de manera humorística en la que se dirige a sus compañeros, primero de manera general y luego directamente a Nuria quien es la más próxima a ella espacialmente pidiéndole que baje la mano. Al dirigirse a sus compañeros utiliza un registro informal, en español coloquial dominicano: (“baje tua la- / baja / baja la mano Nuria” [risas]) en la que diptonga el hiato formado por la elisión de -d- en posición intervocálica (“todas las manos”).

El docente apoya a Vanessa y Carolina le contesta en nombre de quienes tienen la mano levantada: (L. 162) ¡qué pesada tía! [risa]. El docente continúa con Vanessa y ella toma nuevamente el turno para ordenarle a Carolina que (L. 164) “¡baja la mano Carolina! El docente nuevamente la apoya y pide a Carolina bajar la mano, agradeciéndole cuando ella lo hace. Carolina entonces responde a la autoridad construida entre el docente y Marilyn (L. 166) “¡pero vé!”, de manera que cuestiona lo que se le ha ordenado.

Finalmente, un tercer aspecto sobre la interacción entre pares, a resaltar, es observar cómo los alumnos se evalúan entre ellos, ya sea positiva o negativamente y de manera verbal o a través de otros recursos como la risa. La risa aparecía especialmente para evaluar negativamente, por ejemplo cuando alguien leía “mal”, contestaba erradamente a una pregunta que ellos entendían como “sencilla”, o como en el siguiente caso, cuando alguno no conocía o no seguía la norma lingüística:

### Interacción 1d\_ · 250104L

- 382 **Profesor:** no / no / vamos a ver // si fuera *escribió* ↑ // sería *fue escrita* / pero  
383 *JUAN escribe*  
384 **Sergio:** *Juan ha escrito la carta*  
385 **Profesor:** ha escrito?  
386 **Carolina:** ¡*la carta escribe Juan!*  
387 [risas de algunos estudiantes]  
388 **Profesor:** *escribe* no es pasiva // cuál es la forma pasiva de *escribe* ↑ //  
389 {estudiantes hablan al tiempo}

En este último ejemplo, el docente está pidiendo la forma pasiva del verbo escribir, Sergio se autoselecciona (L. 383) y responde utilizando una forma errada, a lo cual el docente le vuelve a preguntar para que el alumno piense en la respuesta que ha dado. Sus compañeros comienzan a reír de la respuesta que ha dado Sergio<sup>65</sup>. Carolina, una vez más se autoselecciona para responder y el docente continúa con la actividad central de la clase, sin dar mayor importancia a la situación.

#### 5.4.3 Cierre de la clase

El docente utilizaba los últimos minutos de la clase para pedirles trabajar con el cuaderno, usualmente algunos estudiantes utilizaban estos minutos para juntarse con alguno o alguna y comenzar a desarrollar el ejercicio en parejas. Otros, en cambio comenzaban a conversar, las grabaciones contienen risas de grupos en distintos lugares del aula. El propósito era que los alumnos y alumnas comenzaran a desarrollar los deberes para terminarlos en casa. En medio de la tarea, el docente iba de pupitre en pupitre, ayudando a los chicos y

---

<sup>65</sup> Como esta, en otras ocasiones los compañeros y compañeras se reían de la forma de habla de Sergio, haciendo notar que “era diferente”. Este alumno tenía dificultades para leer y a pesar de que en el aula había más alumnado de origen dominicano, que al igual que él aspiraban el fonema [x], diptongaban formas de hiato (como lo hemos visto en el ejemplo anterior de Esmeralda), elidían la [-d-] en posición intervocálica, las risas aparecían sólo en su caso. Cuando quise averiguar por qué reían, algunos me decían que era que “hablaba como cubano” (imitando el habla cubana) (notas del cuaderno de campo).

chicas a comprender lo que tenían que hacer. Al sonar de la campana, todos se levantaban, y el docente les pedía trabajar en casa:

**Profesor:** bueno / próximo día con preguntas / ¿eh?

Antes de comparar las dos clases estudiadas, Ciencias y Sociales, se hace necesario estudiar el tipo de contenidos que se construyen en ambas clases, así como los recursos utilizados en cada una. Esto

## Capítulo 6. El conocimiento *legítimo* a través de los contenidos

Los dos capítulos anteriores presentan las maneras en las que el fracaso escolar se construye interaccionalmente en el *Evangelista*. El estudio de la gestión de la participación ha mostrado lo que cuenta como participante *legítimo* y la manera en la que se construye lo que cuenta como conocimiento *legítimo*. En el caso de Sociales, el participante legítimo es el docente, quien además de llevar a cabo su práctica, en concordancia con lo que se espera de él desde el orden institucional, realiza una serie de acciones en las que no cede la participación al resto del grupo. Principalmente, el docente pregunta y contesta, valora como positivas sus propias respuestas, extiende su turno utilizando diversos recursos comunicativos y solapa el turno de los hablantes que él mismo ha seleccionado. La agentividad del alumnado se manifiesta en este caso, a través de una serie de estrategias, individuales y grupales, para resistir a lo que categorizan como aburrimiento o autoridad.

En cuanto a la clase de Lengua, se observa mayor participación del alumnado dentro de su propia práctica escolar. El docente heteroselecciona pero además colabora a los estudiantes para que construyan los contenidos que están aprendiendo. El participante legítimo no es necesariamente el que muestra interaccionalmente que sabe, sino quien presenta problemas para comprender los contenidos nuevos (complementos del verbo y los pronombres que los reemplazan).

Sin embargo, a pesar del estudio de la participación, encontramos una serie de representaciones y categorizaciones que emergen en la escena de la comunicación sobre los temas que se tratan en las clases. Esas representaciones conllevan consecuencias dentro del entorno multicultural en el que se llevan a cabo estas interacciones, en la medida que implican valoraciones sobre otros seres humanos y formas de actuar en el mundo. Por ello, se hace relevante estudiar la manera en la que los contenidos de las clases de Sociales y Lengua se



gestionan en el aula multicultural: la selección y tratamiento de los contenidos, los temas que se desarrollan, la manera en la que se presentan, practican refuerzan, así como a las perspectivas desde donde se construyen. Este proceso permite dar cuenta de la legitimación y formas de legitimar contenidos, es decir, explicitar el valor que cobran unas representaciones frente a otras y las estrategias discursivas que favorecen esa legitimación y distribución.

Tal como se ha ido observando a lo largo de los capítulos que conforman esta segunda parte dedicada a la interacción, los procesos de legitimación responden, a su vez a las ideologías que sostienen la práctica educativa, reflejadas en el aula a través de la gestión de la participación desde donde podemos estudiar lo que cuenta como “aprender”, “enseñar”, “evaluar”, dentro de un dado (Stern, 1983) así como las negociaciones realizadas por los agentes a través de su participación en cada actividad.

El objetivo de este capítulo, es el de observar la manera en la que los contenidos legítimos (las representaciones y categorizaciones sobre los temas tratados) se construyen y distribuyen en el aula, en términos del capital cultural (específicamente lo que se refiere a los contenidos curriculares) que el *Evangelista*, en las clases de Lengua y Sociales, ofrece a su alumnado de origen inmigrante. Recordemos que la queja de algunos estudiantes sobre los saberes que se les impartían era que “aquí no se aprende nada”, aspecto negativo, constituyente de la “fama” del centro y por ende del fracaso escolar.

Para ello, en el primer apartado se estudiará (i) la negociación de la autoridad que hace el docente con el texto escolar, identificados dentro del estudio de la interacción como fuentes principales de legitimación del conocimiento que se construye y distribuye en el aula. (ii) Los recursos comunicativos a través de los que se construyen los temas de la clase y la participación de cada uno de los agentes de la práctica escolar dentro de ese proceso. En esta parte, se centrará especial atención a la digresión temática de la clase de Ciencias Sociales que hemos denominado “Educación para la vida”,

así como las posibles implicaciones de estos fenómenos para generar la confianza y el interés necesarios para la legitimación de la práctica escolar.

(iii) Las nociones de lengua e historia que se distribuyen en cada asignatura, el conjunto de representaciones y categorizaciones que emergen de cada una de estas prácticas escolares y su posible incidencia en el fracaso escolar del centro. Se considerará, igualmente, si los contenidos que se distribuyen favorecen el acercamiento a saberes que permitan a los hijos de los trabajadores inmigrantes participar dentro del sistema educativo español y tener movilidad hacia el bachillerato y la selectividad, fines últimos de la formación académica superior y universitaria dentro de dicho sistema (Torres, 1991).

### **6.1 Negociación de la autoridad texto-docente**

Previo a observar la forma en la que los contenidos temáticos de las clases de Ciencias Sociales y Lengua se construyen en la interacción, así como las nociones de Historia y Lengua que surgen de tales representaciones, es necesario revisar brevemente la manera en la que los docentes negocian su autoridad con el libro de texto, el recurso metodológico más empleado, aunque en distintos grados, para construir los contenidos, organizarlos, desarrollarlos y evaluarlos.

Diferentes estudios, desde distintas perspectivas, han identificado el lugar que tiene el texto escolar en la reproducción de la ideología no sólo por ser el único texto obligatorio en la sociedad, sino además por ser la herramienta metodológica más utilizada por los docentes al momento de planear sus clases (actividades y, en algunos casos, formas de evaluación) y seleccionar los contenidos que se enseñan en la clase (Adams, 1989; Apple, 1982a; 1997, Eleuterio Quintanilla, 1998; van Dijk, 2004).

Ello llevó a preguntar a los diferentes profesores sobre el uso que hacían del texto y las razones por las cuáles habían elegido el libro que seguían. El profesor de Sociales respondió:

### **Entrevista profesor de Sociales**

1. “porque esta editorial es buenísima / es garantía de historia / bueno /
2. hace años que tenemos este // mira / este es del siguiente tema que ya
3. tengo preparado... de las preguntas que vienen en *ejercicios prácticos* del
4. mismo texto / lo fotocopí y lo he recortado / de la Reconquista española
5. / no pone Reconquista / bueno / de la Reconquista Española //...”

En este fragmento, el docente explica sus razones para elegir el texto escolar, de las cuales resaltan la tradición (definida a través de las categorizaciones: garantía de historia y los años de trabajo con él) y el que el docente ya tuviese preparadas las preguntas de una de las secciones del texto “ejercicios prácticos” para trabajar en la clase. Es precisamente esta sección de donde el profesor entresaca y fotocopia las preguntas para el desarrollo de la clase y posterior examen final.

El profesor de Lengua, por su parte, explica que sigue un texto impuesto por el Departamento de Lengua desde hace varios años atrás para todos los docentes del área. Sin embargo, entiende que para los propósitos del centro, este libro se adecua a “lo que se hace aquí”, refiriéndose al nivel escolar del alumnado:

### **Entrevista profesor de Lengua**

- 1 bueno / yo creo que no existe ningún texto ideal o perfecto/ todos tienen deficiencias /
- 2 bueno pues // comparando con otros textos de otros años / yo creo que es suficiente
- 3 para lo que se hace aquí/ y así puede servir (...)

Ya dentro de las interacciones en ambas clases, se identifican al menos tres papeles del texto dentro de la construcción y distribución de lo que cuenta como conocimiento *legítimo*: el texto como fuente de autoridad en la legitimación de los contenidos que se distribuyen en el aula, como organizador

de la clase y herramienta para el control de la disciplina y como una herramienta para la evaluación:

### 6.1.1. El texto escolar como fuente de autoridad en la legitimación

Tal como lo explican los docentes de ambas clases el texto organiza los contenidos de la asignatura. Ya dentro del aula, en el caso de Sociales, el uso del texto es el eje de la clase. El profesor lleva a cabo la clase a partir de la lectura literal de las respuestas a las preguntas que entresaca de la unidad. Cabe recordar que el olvido del texto escolar era una de las dos normas obligatoria de la clase y que su olvido era uno de los motivos para sanción pública y marginalización de la participación de la escena de la comunicación (*frontstage*). Era difícil pensar en llevar a cabo la clase sin el libro de texto pues éste se convertía en el legitimador de la práctica escolar, su lectura definía lo que contaba en alguna medida como parte de la respuesta correcta. Más adelante observaremos cómo las representaciones que venían en el texto eran reelaboradas por el docente dentro de los turnos de explicación.

El siguiente ejemplo permite observar la importancia del texto escolar para el desarrollo de las actividades. En esta interacción, el profesor viene explicando en un largo turno el aporte de los árabes a la Península Ibérica (categorizada por él como “España”), al tiempo que Michael está lanzando papeles a uno de sus compañeros. El profesor detiene la secuencia temática (L. 377) para llamar la atención al alumno:

#### Interacción en el aula (1d\_E220104S)

371 **Profesor Genaro:** (...) la  
gran  
372 ventaja de la llegada de los árabes a España / es que traen los productos que se  
373 conocían en Oriente / ¡MUcho antes de que se produjeran los descubrimientos  
374 geográficos! / aquello que buscaban con tanta ansiedad /// los colonizadores o

375 conquistadores de del siglo dieciséis / ¿cómo son? / especias / sedas / ¿mm? / y en  
376 las especias está la canela // está el el azafrán // y una serie de productos que eran 377  
productos de lujo (6") // ¡NO vale que todos los días te eche a la calle! /  
378 **Michael:** (( ))

→ 379 **Profesor Genaro:** yo te quiero resumir lo que te dice el libro en veinte hojas //

380 **Michael:** ¡si yo estoy escuchando!

381 **Profesor Genaro:** en España /¿eh? / introducen / la pólvora / el papiro //¡la

382 IMprenta no! / pero CAsi! // ¿eh? / y estos son productos chinos / igual que la naranja

Lo relevante de este ejemplo es el argumento que el docente utiliza para justificar la práctica educativa que se está construyendo allí (L. 379) “yo te quiero resumir lo que te dice el libro en veinte hojas”, instaurando al libro como la base de lo que se enseña y se aprende.

En otros momentos ese papel protagónico del texto surgía para apoyar las afirmaciones que hacía el profesor : “EL que no quería ser de su religión podía seguir viviendo pero tenía que pagar FUERtes tributos / dice el libro // que son fuertes impuestos / ¿m? /”. El profesor se posicionaba (*footing*) de esta manera como locutor (*animator*) de una verdad cuyo autor era el libro de texto.

Contrario al respaldo que el docente de Ciencias Sociales encuentra en el texto, el de lengua, lo utiliza con menos frecuencia y sólo para practicar los conceptos más importante de la unidad o para reforzar alguna definición. A diferencia del profesor de Sociales, el de Lengua cuestiona la información que trae el texto e invita al alumnado a leer críticamente:

### Interacción 2d\_E280104L

206 **Profesor:** *la acompañaron a casa* / ¿os habéis dado cuenta ya de que es  
207 muy fácil distinguir cuándo tenemos LAísmo / LEísmo y loísmo? / cuando hay *lo*  
208 o *los* es loísmo / cuando hay *la* o *las* es laísmo /cuando hay *le* o *les* es leísmo /  
209 siempre que estén mal utilizadas / claro / y ya nos han dicho que en estas  
210 oraciones están mal utilizados /  
211 {bostezo de un estudiante}  
212 **Profesor:** la frase que nos ha leído John es↑ //  
213 **John:** laísmo  
214 **Profesor:** *la acompañaron a casa* y es uun!/  
215 **John:** laísmo  
216 **Profesor:** laísmo // explicanos por qué hay un laísmo /  
217 **John:** porque está *la*  
218 **Profesor:** está *la* / en qué función / qué papel tiene *la* dentro de la oración  
219 **Alumnos:** (5”)

- 220 **Profesor:** complemento↑ /  
 221 **Carolina:** indirecto  
 222 **Profesor:** indirecto / y ¿LA sirve para hacer el complemento! ↑ // directo / no  
 223 indirecto // cómo debe ser dicho eso para que esté bien dicho  
 224 **Alumnos:** (5")  
 225 **Profesor:** lo que pasa es que / vamos a ver / en esta oración / a ver / (11") {el  
 → 226 profesor está escribiendo en la pizarra} / no todo lo que ponen los libros siempre  
 227 ees verdad al cien por cien / ¿eh? // ya lo hemos comprobado en alguna ocasión  
 228 con nuestro libro / en este curso / *LA acompañaron a casa* / {el profesor mueve  
 229 una silla}  
 230 **Carolina:** (*le acompañaron a casa*)°  
 231 **Profesor:** quién es el - / ¿cuál es el sujeto de esta oración?  
 232 **Carolina:** sujeto omitido

Al inicio de esta secuencia, el profesor explica nuevamente la diferencia entre laísmo, leísmo y loísmo. Retoma el ejercicio del libro en el que hay una serie de oraciones que presenta alguno de estos fenómenos y que consiste en que el estudiante debe indicar el fenómeno y explicarlo. El docente lanza la pregunta al grupo (L. 212) "la frase que nos ha leído John es@ //". John responde parcialmente, a lo cual el profesor reformula la pregunta pues interpreta que John no ha explicado su respuesta porque no la comprende. Por ello, en L. 218, el profesor repite la respuesta parcial de John y amplía la pregunta "qué papel tiene *la* dentro de la oración". John y los demás se quedan en silencio, por lo que después de unos segundos el profesor les ayuda diciendo la mitad de la respuesta "complemento...", esperando a que los chicos la completen. Carolina se autoselecciona y responde "indirecto", lo cual es aceptado por el profesor al utilizar la estrategia de repetición de la respuesta de la alumna. Luego le ofrece más pistas para que explique su respuesta. De nuevo los alumnos se quedan en silencio. Al ver que hay una confusión que viene del ejemplo ofrecido por el libro, el docente, en 225 retoma la oración y cuestiona el contenido del texto, "no todo lo que ponen los libros siempre ees verdad al cien por cien / ¿eh? // ya lo hemos comprobado en alguna ocasión con nuestro libro / en este curso". Continúa la corrección del ejercicio explicando el fenómeno que presenta la oración.

Esta forma de poner en duda los contenidos del texto es una de las maneras del docente de lengua de involucrar al alumnado dentro de su proceso de aprendizaje.

### **6.1.2. Organizador de la clase y herramienta para el control de la disciplina**

Ambos docentes utilizan el texto como forma de controlar la disciplina y mantener el orden al desarrollar actividades de clase en las que el alumnado tiene que leer en voz alta, y de manera sorpresiva, al momento de ser seleccionados por el docente. Esta estrategia, según los profesores obliga a chicos y chicas a estar atentos. El profesor de Lengua de 2ºB describe este recurso (2003/04) al responder por el tipo de ejercicios que promueve en esta clase:

#### **Entrevista profesor de Lengua**

1 “normalmente se trata de ejercicios individuales/ cada uno tiene su cuaderno y  
2 ahí hacen ejercicios y luego los corregimos juntos / mando empezar a uno y  
3 seguir a otro/ ee les gusta mucho por ejemplo leer/ es uno de los ejercicios  
4 más simples porque para ellos leer en voz alta / una lectura/ mando empezar a  
5 uno después sigue otro otro otro / y les hace estar atentos porque no saben  
6 cuándo les voy a mandar seguir/ ir siguiendo la lectura y luego/ pues no sé/  
7 comentamos juntos la lectura/ les hago preguntas pero es muy difícil mantener  
8 la atención y organizar actividades de grupo”

Hemos observado el uso de esta estrategia, reiteradamente, a lo largo de los capítulos anteriores. Es la más utilizada y se encuentra naturalizada en las clases, tal como nos lo permite observar el comportamiento del alumnado al autoseleccionarse y preguntar antes de comenzar las actividades: “¡qué página profe!↑”. La respuesta del docente permite observar, a través de una enumeración, una serie de recursos utilizados para controlar la disciplina, todos ellos fundados en el trabajo individual, salvo el colectivo en el que todos están desarrollando el mismo ejercicio en la pizarra. Se ponen de presente,

además, las ideas del cuerpo docente de la imposibilidad de generar actividades en grupo. Estas aseveraciones explican, en parte, la práctica llevada a cabo dentro del aula, tal como se ha presentado en el capítulo anterior, dedicado a la gestión de la participación en el aula de Lengua.

El estudio interaccional del aula de Sociales, igualmente, ha permitido identificar el papel determinante del texto escolar dentro del proceso de evaluación de los contenidos. Recordemos que los exámenes de la asignatura eran sacados de las preguntas del libro: “os he preparado un examen // fijaos / ¿eh? / un examen sacado de las preguntas que vienen en el libro // en esos recuadros pequeños //. Tal como se ha observado dentro de la gestión de la clase de Sociales, este recurso era a su vez un mecanismo de control a través del cual, el profesor seleccionaba lo que consideraba necesario y suficiente para este alumnado.

El profesor de Lengua, por su parte utilizaba los ejercicios y actividades que proponía el texto como tareas de clase, para practicar y reforzar contenidos y como deberes para la casa que eran corregidos en la clase siguiente. Al igual que el de Sociales, este docente seleccionaba las actividades, pero en este caso, las que consideraba de interés para el alumnado.

Los tres papeles centrales del texto escolar en la clase, han permitido presentar brevemente las funciones principales que cumple dentro del aula. Aunque en ambas clases, el libro de texto se puede utilizar como herramienta para el control disciplinario y la demanda de atención del alumnado, en la clase de Lengua, el texto se utiliza como un recurso instrumental y auxiliar para la práctica de lo aprendido, susceptible de ser cuestionado.

En la de Sociales, en cambio, el texto cobra una función legitimadora de lo que cuenta, como “correcto”, además de cumplir un papel adicional dentro del fracaso escolar: señala la asimetría entre autoridad y posición social del profesor como superior, frente al alumnado posicionado como deficitario, respaldado en el libro. Tal y como lo consideran Martín Rojo y van Dijk (1997) las diferencias



de poder y estatus se pueden evocar y reproducir a través del discurso, reproduciendo un “universo jerárquico, en el cual diferente posición se atribuye a cada participante involucrado en el evento de habla” y a cada participante dentro de los eventos (Martín Rojo y van Dijk, 1997: 568)<sup>66</sup> En este caso, diferentes posiciones para el docente y el alumnado.

En el siguiente apartado nos ocuparemos de la construcción de los contenidos seleccionados del texto y las maneras en las que se trabajan en cada clase. Al igual que en los demás aspectos desarrollados en los demás capítulos que conforman esta segunda parte, se presentan los dos estilos docentes y las consecuencias de ellos dentro y fuera de la interacción.

## **6. 2 El tratamiento del tema**

El tratamiento de los temas varía de una clase a otra, al igual que la gestión de la participación. La construcción de los temas del discurso se irá presentando dentro de dicha gestión, especialmente dentro de la distribución de los turnos. La clase de Sociales está marcada por la desviación del tema (= contenido curricular) de la clase: “El aporte del Islam a La Península Ibérica” durante la Edad Media, realizada a través de secuencias incrustadas que detienen el tema para disciplinar, tal como se ha explicado en el capítulo 4 y para permitir al docente extender su turno de participación.

Esta extensión del turno se realiza, a su vez, con fines comunicativos diferentes a los exigidos por la práctica docente: antes que transmitir los conocimientos propios de la disciplina, el profesor dedica su turno, o parte de él, a opinar desde una perspectiva personal sobre el tema que trata y a explicitar al alumnado una especie de tratado ético, un orden moral, desde donde se sostienen las confrontaciones que tiene con el alumnado. Hemos denominado

---

<sup>66</sup> When discourse is permeated with these external variables, it reproduces a hierarchical universe, in which a different position is attributed to every participant involved in the speech event (i.e. teacher, etc.), and to every participant involved in the events (i.e. migrants students, etc.).

esta segunda forma como “Educación para la vida”, intentando recoger las distintas acciones que realizar este profesor, a pesar de que los contenidos tratados difieren, igualmente, de los planteamientos curriculares estipulados por la administración para educar en valores.

La clase de lengua, por el contrario, permite al alumnado participar de la co-construcción de los contenidos. A pesar del esfuerzo del docente por favorecer la participación, comportamientos fuera del aula, pero determinantes de lo que sucede en ella, alteran el curso del aprendizaje, especialmente formas de liberación simbólica en las que el olvido de materiales, la falta de repaso constante y el absentismo detienen el acceso a nueva información.

### **6.2.1 Construcción del tema en la clase de Sociales**

Dentro del apartado dedicado a la duración del turno en la clase de Sociales (cap. 4, acápite 5), se presentaron las estrategias más recurrentes del docente para extender y mantener su turno. La mayoría de ellas se condensaban dentro de los turnos utilizados para presentar y explicar el tema de la clase. Recordemos que los contenidos temáticos se comenzaban a construir, a través de la lectura del libro de texto, específicamente, de la hoja del cuestionario preparada por el docente, a partir de la cual había que buscar las respuestas. Inmediatamente, un alumno era seleccionado pero en cuanto comenzaba su lectura, el docente tomaba la palabra (*floor*) para “ampliar” el tema.

Todos estos procedimientos siguen aparentemente el orden de una “clase tradicional” (Cazden, 1988). “Sin embargo la organización y estructuración de los temas se hace de manera dispar generando dificultad para identificar algún tipo de orden, al menos, cronológico” (notas del diario de campo).

Por un lado, la selección de los contenidos había sido hecha al azar. Tal como se ha mencionado en distintos apartados, el docente había sacado preguntas de distintas partes de la unidad y las había pegado en la “hoja guía”,

en “cualquier orden”. Hemos observado cómo esta estrategia pedagógica respondía a su idea de que lo importante “era mantenerles ocupados” puesto que dentro de la entrevista realizada, el docente manifestó que poner las preguntas en desorden hacía que tuvieran que “leer para buscarlas atentamente puesto que era una manera de “hacer que hicieran algo en la clase”. Este recurso, sin embargo, afectaba no solo a la interacción sino a la propia construcción del conocimiento, puesto que el alumnado iba de lado a lado pasando hojas sin comprender los hechos históricos que tenía en frente. Retomemos un ejemplo completo, del cual hemos visto un fragmento en la respuesta colectiva a las obviedades (cfr. Cap. 4, punto 2-4), el cual recoge los recursos comunicativos utilizados por el docente:

#### (17) Interacción en el aula (1d\_E260104S)

79 pa- / *por qué decidieron los musulmanes invadir la Península Ibérica* //  
 80 ¡contestación!  
 81 **Brian:** *por la habilidad de /&*  
 82 **Profesor:** & por la habilidad el gobierno que había en España  
 83 sabéis que la expansión  
 84 **Eugenia:** ¿por la?  
 85 **Profesor:** debilidad del gobierno visigodo / que eran los visigodos los que  
 86 gobernaban / era un pueblo germánico / recordad (7”) y aquí volvemos otra vez a las  
 87 andadas / escuchad que no quiero ser muy pesado ni muy reiterativo pero es que pa’  
 88 aprender historia / con Roma el Mediterráneo era uno / ¡Me / diterráneo! / mar  
 89 alrededor de tierra / rodeado de tierras / dominado por un sólo / pueblo / por un sólo  
 90 gobierno / por un sólo imperio / el romano // con la llegada de los germánicos se  
 91 rompe la unidad del Mediterráneo / porque el Imperio Romano se dividió en dos /  
 92 ¡que con Mahoma! / que precisamente la próxima semana / la próxima semana / el  
 93 domingo próximo / un periódico de tirada nacional va a sacar una biografía // la voy  
 94 coger y la vamos a rifar en clase / para uno / va a sacar- / porque el miércoles o el  
 95 jueves va a salir la biografía // ¡López! / la biografía de Jesucristo / ¿eh? / o Jesús de  
 96 Nazaret / el domingo próximo va a salir una biografía /o sea /publican una biografía  
 97 / un libro que ha publicado alguien sobre la vida de Mahoma // bueno / pues la  
 98 expansión de los musulmanes / la expansión del Islam fue muy rápida y llegaron  
 99 hasta el norte de África // ¿por qué se deciden a atacar España? / saltar el el Estrecho  
 100 de Gibraltar / porque vieron que era posible no sólo pasar sino ganar // ¿estamos?  
 101 primera cosa / y ahora / segunda / por qué les resultó tan fácil y tan rápida la  
 102 conquista↑ / sigue leyendo / hemos dicho por qué / porque vieron necesidad /y ¡por  
 103 qué resultó tan fácil! //  
 104 **Brian:** porqueee &  
 105 **Profesor:** & ¡por! / ¡lo que pasa siempre en la vida!// ¿eh? /un imperio cae  
 106 un =  
 107 **Carolina:** [(debilidad de)° los visigodos que permanecieron→]  
 108 **Profesor:** = ¡debilidad! / ¡que ya lo ha dicho él! / ¡otra razón!//

109 **Brian:** apoderarse //

110 **Profesor:** porque estaban desunidos / porque luchaban entre sí / ¡porque las

111 distintas familias estaban a la GREña! / como decimos / otra razón //

112 **Carolina:** (( ))

El ejemplo seleccionado permite observar cómo a la pregunta de tipo factual hecha por el docente a partir de la fotocopia del libro (L. 79) , Brian se autoselecciona para contestar leyendo parte de la respuesta literal del texto (L. 81). Una vez el alumno comienza a leer, el docente solapa su turno y completa, según su parecer, la oración que no ha escuchado (L. 82). Una pregunta de aclaración de Eugenia, (L. 84) permite al profesor retomar el turno y comenzar una extensa intervención en donde despliega una serie de estrategias retóricas e interaccionales, alterando la secuencia de base en la que el alumno debía elicitar la respuesta que demanda el docente.

Este segundo turno permite observar la manera en la que presenta el contenido y explica el contenido: abre paréntesis y elipsis temáticas, define, reformula y evalúa los contenidos, entre otros (Mehan, 1979; 1988). Todos estos actos hacen parte de la práctica docente pero al prestar atención detenidamente el contenido se observa que tales acciones, dentro de este contexto, aparecen subvirtiendo la propia práctica docente. Así, lejos de explicar el tema central, encontramos una serie de definiciones realizadas desde el sentido común (L. 88-89: “Mediterráneo ¡Me / diterráneo! / mar alrededor de tierra / rodeado de tierras”) a partir de tautologías, y figuras retóricas como repeticiones y anadiplosis (L. 89- 90: “dominado por un sólo / pueblo / por un sólo gobierno /por un sólo imperio / el romano”). Además de ello, evaluaciones basadas en opiniones personales, anécdotas (L. 92-93: “con Mahoma!® / que precisamente la próxima semana / la próxima semana / el domingo próximo / periódico de tirada nacional va a sacar una biografía”) e intercalaciones temáticas que desvían el tema central.

Dentro de este turno, por ejemplo, encontramos, al menos, cinco cambios temáticos que podemos resumir en:

(1) Identificación de los Visigodos (L. 85-86).

(2) paréntesis recordatorio en donde hace un salto cronológico al pasado anterior al período que describe (L. 86).

(3) anécdota sobre la biografía de Mahoma o de Jesucristo que aparecerá en el periódico y que rifará entre el alumnado (L. 92 y L. 97).

(4) breve secuencia incrustada para llamar la atención a “López” (L. 95).

Finalmente retoma el tema central de la secuencia:

(5) “la expansión de los Musulmanes” (L. 100), lo resitúa centrando el conocimiento a través de la pregunta retórica “¿por qué se deciden atacar España?”, pregunta retórica que él mismo responde. Inmediatamente intenta recoger los datos que desea que el alumnado “retenga” y que enumera en “dos cosas”, el por qué del ataque y una segunda cuya pregunta abre una “elicitación”<sup>67</sup> “¿por qué resultó tan fácil!”. Brian entonces decide participar nuevamente para responder a esta pregunta aparentemente factual (*factual question*)<sup>68</sup> pero de nuevo su turno es solapado y su respuesta redefinida de acuerdo con las propias ideas del docente. Finalmente una de las características más importantes dentro de la participación en la construcción de lo que contaba como conocimiento *legítimo* era la de lanzar una máxima, frase hecha o dicho para que el alumnado, en coro, respondiera, es decir, el conocimiento que se evaluaba interaccionalmente no era el académico, tal como se ha visto en el capítulo 4.

Esta manera de desarrollar los temas de la clase, desde un registro coloquial e informal, propio del habla no planificada (Gallardo, 1998) (elipsis paráfrasis, “paréntesis” temáticos, circunloquios, etc.) genera la dificultad para comprender el tema que se quiere tratar, además de postergar y desviar la atención de los contenidos curriculares que se quieren impartir al alumnado.

---

<sup>67</sup> Hemos denominado a este tipo de preguntas que abren una supuesta elicitación como “elicitación falsa” debido a que el docente realmente no busca la participación del alumnado, En cuanto un alumno o alumna comienzan a responder él solapa el turno y continúa.

<sup>68</sup> Igualmente las preguntas que se suelen denominar “factual questions” y que buscan respuestas sobre datos concretos, cobran otro sentido dentro de esta clase, por ello, las identificamos como “falsas preguntas de tipo factual”. Así, lo que cuenta como respuesta correcta es lo que el docente construye a partir de parte de las respuestas que los estudiantes intentan responder, no los datos que demanda,

Tales dificultades son puestas en evidencia por el alumnado cuando pregunta directamente al docente qué escribir como respuesta en el cuaderno. (cfr. Cap. 4).

### **Digresiones para “educar para la vida”**

Otra de las digresiones temáticas relevantes en la clase (cfr. Cap 4, a-5) de Sociales se realizaba para lo que hemos denominado “Educación para la vida”, incrustaciones secuenciales dedicadas a recordar y enfatizar enseñanzas morales a su alumnado a través de una serie de recursos retóricos que en vez de aclarar el tema podían traer malentendidos o incomunicación.

Tales recursos retóricos incluyen un amplio repertorio de formas figuradas que lanzan “verdades” en forma de sentencias morales, propias de lo que el docente considerase el comportamiento adecuado. Construye interaccionalmente lo que interpreta como “educación integral”, aquella que involucra conocimientos distintos a los académicos centrándose en los saberes que supuestamente habilitan al alumnado para participar de la vida social<sup>69</sup>.

El siguiente ejemplo ilustra parte de este fenómeno y algunas de sus consecuencias interaccionales: Durante la clase, el docente ha venido explicando cómo en diferentes periodos de la historia los judíos han sido culpados por

---

<sup>69</sup> Entendemos que “educar para la vida” es uno de los objetivos de cualquier práctica educativa, de hecho, una de las tareas de la escuela es la de ayudar a socializar y a formar ciudadanos que respondan a las expectativas que tiene la sociedad para con sus futuros adultos (Torres, 1991, 2001). Así, diferentes contenidos que se tienen en cuenta bajo este concepto son parte de los llamados temas transversales contemplados en el Plan de Acción Tutorial (PAT) documento que contiene las orientaciones educativas del sistema educativo español sobre los contenidos complementarios que permiten “el desarrollo integral del alumnado (...) [el cual] supone atender no sólo a las capacidades cognitivas o intelectuales de los alumnos sino también a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social”<sup>69</sup> (PAT, MEC, 1996), son temas transversales dentro de los que se incluyen Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Igualdad de oportunidades de ambos sexos, entre otros. Sin embargo, dentro del contexto de esta clase, la Educación Moral y Cívica tomaba visos distintos a los contemplados en dicho PAT pues antes que formar ciudadanos, las observaciones que hacía el docente indicaban sus expectativas hacia el alumnado, los contenidos y los temas de actualidad políticos que traía para evaluar y comentar, a partir de los contenidos curriculares que había seleccionado.

hechos que no han cometido, para ello recurre a una asociación con el mundo del deporte, lo cual motiva a la participación a Michael:

## (2) Interacción en el aula (1d\_E220104S)

451 (...) como lo  
452 sabéis en el deporte cuando fallan las cosas / cuando no va bien un equipo / ¿a  
453 quién le echan la culpa al primero? /  
454 **Michael**: al entrenador  
455 **Profesor Genaro**: al entrenador // pues en una sociedad / en una sociedad cuando las  
456 cosas no marchan bien los propios políticos o las clases dirigentes / no se echan la  
457 culpa ellos /siempre hay que buscar alguna cabeza de turco / algún culpable / y se las  
458 echan siempre a los grupos minoritarios / ¿eh? / a las menos- / menos defensos //  
459 como los judíos son grupos minoritarios / en muchos casos / a lo largo del tiempo /  
460 cuando un país va mal / cuando tiene problemas / la culpa la tienen los judíos //  
461 ¡por ejemplo! /

En el siguiente turno, el docente (L. 455-461), continúa su argumentación sobre los judíos como “minoría a la que se ha culpado” de muchas desgracias a lo largo de la historia y repentinamente trae a la escena de la comunicación (*frontstage*) el tema de las elecciones que se estaban llevando a cabo por esos días en España<sup>70</sup>. En la primera parte del turno, el docente demanda la atención al alumnado y centra el escenario político actual, mostrando las desavenencias entre unos y otros políticos utilizando formas coloquiales “/ el que no está en el gobierno va a- / culpa al gobierno / ¡y el gobierno puees!® / ¡unas veces se alaba y otras veces toca las castañuelas! // que no sabe nada / que no *sabe* nada / *yo no sé nada*”.

Al final, recrea con la voz una forma de llanto de persona inocente mientras va interpretando con el cuerpo lo que va diciendo, así, hace la mímica de la expresión de estar tocando las castañuelas y luego la de estar asustado, a lo cual el alumnado ríe. Inmediatamente dirige el tema hacia los “problemas del país” dentro de los cuales surge “la inseguridad ciudadana”, asociada a la “inmigración ilegal”. Comienza, de esta forma a desarrollar el tema a partir de

---

<sup>70</sup> Se trataba de las elecciones presidenciales de 2004 en donde subió al poder el PSOE, después de una serie de rencillas políticas públicas con el PP, a partir de hechos como la participación de España en la guerra de Irak y el manejo de los hechos del 11-M.

la categorización “ilegal”, definido como “alguien que no tiene trabajo, y no lo va a tener”, ignorando que su alumnado presente, salvo una alumna, son de origen extranjero, algunos de ellos en situación irregular y cuyos padres trabajaban “ilegalmente<sup>71</sup>”, tal como él mismo lo ha explicado dentro de la entrevista.

463 (...) UN tercio de la población de Europa! / murió con la  
464 peste negra / ¿y sabéis a quién le echaron la culpa? / ¡a los judíos! / y qué habían  
465 hecho los judíos↑ /  
466 **William**: nada  
467 **Profesor**: ¡no! / la culpa que les echaban es que habían envenenado las aguas que  
468 bebían // la culpa era que las aguas estaban envenenadas porque los judíos habían  
469 echado alguna cosa rara / SIEMpre hay que echar la culpa a alguno // siempre /  
470 vosotros fijaros en los políticos y ahora estamos en campaña electoral en España!/  
471 y siempre se le echa la culpa a las cosas /¿eh? / el que no está en el gobierno va a- /  
472 culpa al gobierno / ¡y el gobierno puees!→ / ¡unas veces se alaba y otras veces toca  
473 las castañuelas! // que no sabe nada / que no *sabe* nada / *yo no sé nada* [risas] //  
474 ¿cómo se arregla el problema de la inseguridad ciudadana? / que te arremetan por  
475 la calle / cómo se arregla el problema de la inmigración que entra ilegal / que no  
476 tiene arreglo / o sea entrar ilegal quiere decir que no tiene trabajo y no lo va a tener  
477 y claro eso→ / ¡a ver que hace la gente que hay por ahí!

Su queja contra el gobierno da paso a una narrativa en la que deja claro su punto de vista sobre la inmigración:

476 (...) AYER presencié / ayer  
477 presencié en en la callepreciado / conocéis todo el mundo la callepreciados /  
478 ¡entre sol y callao!  
479 **Alumnos**: sí  
480 **Profesor**: y a las cinco de la tarde- / no eran las- / no / ¡no! / a las cuatro de la tarde  
481 / doce chavales / doce (()) / todos de color negro negro negro / con ese manta / ¡con  
482 ese TOP! /¿eh? / e inmediatamente todos a la vez hicieron un pasillo aquí y  
483 otro ahí a extender la manta y a poner discos / ¡a vender! / en pue- / ¡en la calle!  
→ 484 no habían pasado cinco minutos // ¿echar a correr! {actúa con las manos} / por qué  
485 tenemos que llegar a eso↑ / ¿no se puede regular la inmigración? / o sea los  
486 problemas / nadie quiere saber nada / ¿habéis oído este refrán alguna vez? / *los*  
487 *éxitos* / *los éxitos tienen mucho pa-* / *tienen muchos padres* / *los fracasos na-* / *no*  
488 *tienen padres* / *no se sabe de quién son* / cuando salen las cosas bien / todo el  
489 mundo dice que lo ha hecho él / que es gracias a él / cuando salen mal / nadie sabe  
490 NADA!

---

<sup>71</sup> Recordemos que una de las razones por las cuales no pude registrar en vídeo fue por la negativa de algunos padres de familia, quienes se encontraban en “situación irregular”.



A través de la narración de una anécdota personal, en la que se instaure en testigo de los acontecimientos, valora negativamente el que haya personas que vendan en la calle, ampliando su crítica a la inmigración en general (L. 485-486), al calificarla como “problema” (L. 486). Su reprobación se cierra con un refrán popular en el que hay una valoración moral sobre los éxitos y los fracasos en la política, lo cual extenderá más adelante a los comportamientos de la clase.

Los estudios sobre el lenguaje figurado dentro del discurso pedagógico han mostrado que este puede ser un recurso útil para acercar los conocimientos, especialmente de tipo abstracto, a la realidad del alumnado, así como ser una estrategia que facilita la asociación de nuevos contenidos con otros ya conocidos (Cameron, 2004). De esta manera, podemos recordar formas metafóricas a partir de las cuales hemos aprendido diversos conceptos como la *Vía Láctea* para explicar el sistema solar, o las formas de tratamiento como el epíteto, a través de las cuales reconocemos los nombres de personajes históricos, *El Cid Campeador*, *Simón Bolívar, el libertador* (de América), *Pedro, el grande*, etc.

Igualmente, se han utilizado como recursos para educar en valores debido a que muchos de ellos son construcciones históricas que guardan y establecen los principios morales y éticos de una sociedad. Su efectividad depende, en gran parte, de que las asociaciones que se hagan entre los conceptos involucren referencias al mundo sociocultural y al grupo de creencias compartido por quienes las utilizan (Lakoff & Johnson, 1980; Kovecses, 2002); “Comprender cómo se usa una metáfora<sup>72</sup> entendida [en sentido amplio] nos puede ayudar a comprender mejor cómo piensa la gente, de qué manera le da sentido al mundo y al otro, y cómo se comunican.<sup>73</sup> (Cameron, 2004:2).

Así, habrá formas metafóricas ya convencionalizadas (frases hechas, máximas, etc.) dentro de la sociedad, frente a otras en las que los dominios

---

<sup>72</sup> Con este uso de “metáfora” la autora se refiere al uso del lenguaje figurado en la clase. De esta misma manera quiero entenderlo para el desarrollo de este tema dentro de la tesis.

<sup>73</sup> Understanding how metaphor is used may help us understand better how people think, how they make sense of the world and each other, and how they communicate” (Cameron, 2: 2004)

conceptuales que se relacionan deben ser explícitos para poder entender su relación, en estos casos es importante descubrir lo que la forma metafórica señala, frente a lo que queda en el implícito.

Sin embargo, contrario a lo que se enuncia dentro del estudio del lenguaje figurado en el aula, en la clase de Sociales del *Evangelista*, este tipo de lenguaje en vez de aclarar el tema de la interacción y los conceptos que se quieren transmitir, oscurece las explicaciones.

### 6.2.2 Construcción del tema en la clase de Lengua

En contraste con la clase de Ciencias Sociales, en la clase de Lengua, el docente mantiene el tema de la unidad didáctica y controla cualquier intento de cambio o ruptura que se presente. A pesar de que el alumnado utiliza diversos recursos comunicativos y jugadas interaccionales (*moves*) para cambiar de tema e introducir otras cuestiones, el docente reorienta la interacción evitando cualquier alteración. En el siguiente ejemplo, una alumna busca aprovechar el contenido de la oración que se ha analizado previamente (*todos esperamos con ganas el carnaval*) para tratar de introducir otro tema:

#### 2d\_E270104L

93. **Profesor:** ¡*TO*dos *LO* ↑ *esperamos con ganas!* / ¡*todos lo esperamos con ganas!* / (4'')

94. / sigue Vanessa

95. **Vanessa:** *Javier organizó la sali- / a la salida enn ba=*

96. **Profesor:** =*J*Avier organizó la salida

*en* 97. *barca* / ¡CUál es complemento directo! /

98. **Brian:** (*Juan!*)°

99. **Carolina:** (*en barca*)°

100. **Vanessa:** *organizó*

101. **Profesor:** *organizó* es el verbo //

102. **Vanessa:** ¡ah!

103. **Ruth:** *Javier lo or- / en barca*

104. **John:** ¡*en barca!*

105. **Profesor:** a ver / no levantéis la mano precipitadamente / ni habléis precipitada-

106. mente / HE dicho antes que el complemento directo SÓlo puede llevar la

107. preposición *a* /y aquí tenemos *en* / no puede ser *en barca* el complemento directo

108. **Vanessa:** ¡yo! (una pregunta)°

109. **Profesor:** Vanessa  
 110. **John:** (( )) *en barca*  
 → 111. **Vanessa:** (¿y aquí hay carnaval?) [risas]  
 112. **Profesor:** *el carnaval*  
 113. **Vanessa:** ya profe / si aquí hay carnaval  
 114. **Profesor:** sí /¿que si aquí hay carnaval? /sí /y además [*el carnaval* en esta oración]  
 115. **Carolina:** [ y además es aburrido! ]  
 116. **Profesor:** =  
 117. es el complemento directo // venga /  
 118. **John:** ¡*la salida!*  
 119. (8<sup>o</sup>)  
 120. **Profesor:** ¡Vanessa! / te acabo de decir que el complemento [directo es↑]  
 121. **Vanessa:** [¡ya / ya / ya!]  
 122. **Profesor:** *el carnaval // el carnaval / todos esperamos con ganas el carnaval /*  
 123. VAmos a sustituir ahora ese complemento directo por un pronombre / cómo queda  
 124. la [oración]  
 125. **Alumna:** [es qué?] (4<sup>o</sup>)  
 126. **John:** (( ))  
 127. **Esmeralda:** no es esa / yo (( )) *Javier organizó la salida* (( ))  
 128. **Profesor:** ¡AH! / estamos con *Javier organizó la salida en barca* / sí / ¿CUÁL es  
 129. el complemento directo?

En esta secuencia, se mantienen las características de la gestión de la participación que se habían observado en esta clase en el capítulo anterior. El alumnado desea participar y aprovecha los silencios o equivocaciones del participante seleccionado para intervenir. Así, (L-100) una respuesta errada de Marilyn motiva a Ruth (L. 103) y a John (104) a intervenir en la escena (*frontstage*), es entonces cuando el docente (L.105) explicita la regla de “no hablar precipitadamente” y explica nuevamente parte del concepto. En ese momento, Vanessa interviene (L. 108) anunciando que hará una pregunta, una autoselección que actúa como indicio contextual para que el docente interprete que la alumna va a responder a la pregunta hecha en su turno anterior. Por ello, la selecciona pero contrario a lo esperado, la estudiante (L. 111) retoma un sintagma de la oración anterior (*el carnaval*) e intenta cambiar el tema. Esta jugada (move) es apoyada por las risas de algunos de sus compañeros.

El docente ignora la intervención de Vanessa y ella, repite su pregunta. Esta vez, el docente utiliza otra estrategia para redireccionar el tema: retoma la pregunta de la alumna y la utiliza como excusa para mantener el tema del

intercambio. Al mismo tiempo Carolina responde a Vanessa (“sí y es aburrido”), solapando el turno del docente. El docente ignora esta intervención entre bastidores (*backstage*) e intenta mantener la atención de Vanessa sobre la pregunta. Ante su silencio (durante el cual interviene John) el profesor recuerda a la estudiante, en un tono más alto, lo que le acaba de explicar, indicador contextual de que el docente le está demandando atención sobre el tema del intercambio.

### **6.3 Sobre los contenidos: hacia la noción de lengua y de historia que se imparten**

#### **6.3.1 La historia: separación y racismo en “*al Ándalus*”**

Los apartados anteriores han permitido ir presentando la manera en la que el conocimiento legítimo se construye dentro en la interacción dentro de las representaciones y categorizaciones que emergen de las prácticas escolares que se lleva a cabo en el *Evangelista*. La primera parte ha mostrado las fuentes legitimadoras de ese conocimiento, así como algunas de las estrategias utilizadas por ambos docentes para mantener o cambiar el tema de la interacción (contenidos de la clase).

Finalmente, se hace relevante revisar lo que se construye como nociones de historia y lengua, los macro-conceptos que conforman la finalidad de esta práctica educativa y las posibles consecuencias de ello para el fracaso escolar en este centro escolar.

El tema tratado en Ciencias Sociales, *al-Ándalus* está considerado por los expertos en Educación Intercultural dentro del contexto español (e.g. Grupo Eleuterio Quintanilla, 2004; Sodepau, 2003; Proyecto GELA; 2003) como un tema que puede motivar a la sensibilización al alumnado frente a la llegada de nuevas personas a la sociedad española, especialmente provenientes del Norte de África. Los distintos autores señalan las posibles reflexiones que se pueden

generar alrededor del aporte cultural (arquitectónico, literario, lingüístico, entre otros), económico y científico de los árabes a la Península Ibérica durante la Edad Media, aportes que hacen parte de la identidad histórica de la España actual.

Sin embargo, la presentación del tema que se realiza en esta clase, a partir, del énfasis en la diferencia, la separación entre lo que se construye como endogrupo (“nosotros”), y la amenaza y transgresión que pueden representar los “otros”, se aparta de tales reflexiones. Se utilizan, por el contrario, una serie de recursos y estrategias discursivas que autores como van Dijk, en sus diferentes estudios, han identificado como legitimadores del discurso de la mayorías sobre las minorías étnicas: Formas de representación que separan y polarizan a los grupos (entre otros, van Dijk, 1987, 1991, 1993, 2003; van Leeuwen, 1996; Martín Rojo y van Dijk, 1997).

En este caso, en particular se suelen enfrentar “árabes/musulmanes” vs “Cristianos”, “ellos” vs. “nosotros”, asignando a los “Otros” acciones cuestionables que promueven una imagen negativa, parcial y/o errónea sobre los musulmanes (Said, 2005), así como sobre otros grupos relacionados, tal como se observará a continuación.

Retomemos un primer ejemplo, analizado anteriormente dentro del apartado dedicado a la duración del turno en la clase de Sociales (cfr. Cap. 6). En él se resumen algunas formas de tratamiento del tema que el docente de Ciencias Sociales del *Evangelista* (2003/04) utiliza. Estas maneras de representar traen consecuencias, no sólo dentro del decurso interaccional, sino dentro de la actividad que se realiza a través de él, la enseñanza sobre grupos humanos.

### (18) Interacción en el aula (1d\_E220104S)

53 **Profesor:** bueno / vamos a ver / en la sociedad árabe // en la sociedad del mundo  
54 musulmán que se establece en España // el isLAM / que se establece en lo que se llama  
55 / ¿eh? / el territorio que conquistaron y gobernaron // llamado al *Ándalus* // la  
56 sociedad era muy variada // MUY variada / ¿mm? // árabes / sirios / bereberes / be / re  
57 / be / res {va escribiendo en la pizarra al tiempo que enumera} / MUladíes / mozárabes

58 / ¡shu! / ¡shu! / mozárabes / y después ya quedan minorías / pequeños grupos / como  
59 de judíos↑ // ¡esLAVos! y esclavos // no es lo mismo / ¿eh? / esclavos / son de los  
60 pueblos de la- / de Europa oriental / ¿mm? / esclavos / de origen eslavo / POR raza y  
61 después de religión / más tarde ortodoxa y y esclavos / (y esclavos)° // y el tema de la  
62 esclavitud viene de muy antiguo // en todas las civilizaciones antiguas / TODAS / se  
63 llame persa / mesopotámica / egipcia // en la época griega // en la  
64 época romana // seguimos / en la época de Carlo Magno // los germánicos y ahora  
65 también / el Islam↑ // emplean / usan // tienen como moneda de CAMBIO/ los esclavos  
66 / ¡VENGA! ¡DEJAD EL PAPEL!  
{murmullo de estudiantes}  
67 **Profesor:** ¡qué es un esclavo! // una persona que ha perdido sus derechos / que no  
68 tiene propiedades / que depende de otra persona / que es po- / que se puede comprar  
69 y vender //por tanto / trasladar de un lugar a otro / bueno / todo estos grupos  
70 RACIALES /sociales y religiosos existen en el Islam / musulmán // en los musulmanes  
71 españoles / en el musulmán del Ándalus // los árabes / ¿eh? / son una minoría que son  
72 los gobernantes / los que gobiernan / los que dominan / los que controlan el poder / la  
73 riqueza y la religión // los sirios son los militares que viven con los árabes y les apoyan  
74 en la conquista / en la ocupación //los bereberes / beréber / es aquel grupo/ me has  
75 dicho↑  
76 **Esmeralda:** procedentes del norte de África

El estudio del contenido de este turno permite observar, en cuanto a la construcción temática:

1. Referencias a “España” (L. 54) en un momento histórico en el que tal construcción política no existía. Tal como lo enfatizan diversos autores, la manera adecuada de referirse a tal territorio geográfico descrito dentro de este período histórico es el de Península Ibérica (Vela León y Liñán del Burgo, 1998).
2. Asimilación (van Leeuwen, 1996) de conceptos distintos. Así, por ejemplo, presenta como sinónimos a “la sociedad árabe”, “la sociedad del mundo musulmán que se establece en España”, “el isLAM / que se establece (...) al- Ándalus”, ignorando que tales conceptos hacen referencia a cuestiones distintas.
3. Contradicciones en las explicaciones sobre algunos conceptos. Así, no queda claro quiénes son los grupos minoritarios dentro de la sociedad de *al-Ándalus*. Al inicio del turno son los “pequeños grupos / como de judíos° // ¡esLAVos! y esclavos” pero después de un giro temático, son “todos estos grupos RACIALES / sociales y religiosos (...) los árabes / (...) una minoría que

son los gobernantes / los que gobiernan / los que dominan / los que controlan el poder / la riqueza y la religión (...)

4. Explicaciones sobre los grupos que mezclan características de diferentes períodos históricos y omiten hechos cruciales para los grupos humanos que se describen. Se realizan elipsis temporales determinantes sobre las circunstancias y condicionamientos sociopolíticos que llevan a los grupos humanos a organizarse y reorganizarse. Esta simplificación histórica puede conllevar malinterpretaciones en cuanto a los contenidos que se imparten. Así, por ejemplo, cuando define a los eslavos como grupo “de religión / más tarde ortodoxa” omite un largo período histórico que explica las causas y consecuencias por las que los llamados pueblos eslavos deben reorganizarse sociopolítica y religiosamente bajo la ortodoxia en su lucha contra el, por entonces decadente, Imperio Romano. Presenta la conversión a la ortodoxia como algo automático, sin explicar la reacomodación (alianzas políticas, económicas y religiosas) que distintos pueblos deben llevar a cabo para subsistir tras la caída del Imperio Romano en el siglo V d. C.

Asimismo, un segundo ejemplo permite mostrar las maneras de representar a los grupos humanos de *al-Ándalus*, tema de la clase, a partir de la separación y diferenciación. El docente, atribuye características y acciones a cada grupo representado utilizando estrategias identificadas por los estudiosos de la ideología discriminatoria y racista en el discurso (van Dijk, 1987, 1998, 2003, 2005; Martín Rojo y van Dijk, 1997; Martín Rojo, et al., 2003). Un fragmento con una larga evaluación en la que el docente compara “Oriente” con “Occidente”, apelando a la historia como base para enfrentar las dos tradiciones, permitirá identificar los principales fenómenos discursivos:

#### (19) Interacción en el aula (1d\_E260104S)

146 Profesor Genaro:  
¡este es un

(... )

147 tema que le doy mucha importancia porque es de actualidad! / ¡porque los árabes  
 148 crearon un sistema que SIgue existiendo! / es de las pocas civilizaciones que tiene  
 149 más de mil años / están en año mil trescientos y pico // seiscientos menos que la  
 150 nuestro calendario / ¿eh? / y siguen hablando de califas y de balís y de emires //  
 151 aunque han cambiado un poco las formas / entonces / primero existió un califato /  
 152 después de Mahoma existió un califato / primero en Damasco / es el de los  
 153 omeyas / ¿no? / Da / mas / co {escribe en la pizarra} y después en Bagdag // ahí  
 154 tenéis / nombres de ciudades que existen! / ¡Damasco! / capital de Siria / Bagdag  
 155 / capital de Irak // siguen siendo países musulmanes / siguen / ¿eh? / al Islam al  
 156 pie de la letra / siguen el sistema de entonces porque es una civilización que  
 157 apenas ha cambiado / por eso tiene grandes problemas y grandes roces y poco  
 158 entendimiento con occidente / occidente continuamente evoluciona/ ¡para bien! /  
 159 o ¡para mal! / la evolución siempre es para arriba con sus defectos // pero ellos no  
 160 han evolucionado casi nada / y se ha dado la circunstancia y la paradoja de que  
 161 son países muy ricos debido al petróleo y a pesar de que son países muy ricos no  
 162 se adaptan a la tecnología moderna / si ese petróleo lo explotan los países ricos /  
 163 los países occidentales / protestan / y si no lo explotan / ¿eh? / ellos tampoco /  
 164 hasta ahora / han sabido ponerse al día / bueno / los califatos / primero existió uno  
 165 en Damasco y después en Bagdag // todo lo demás / ¿eh? / cuando el califato de  
 166 Damasco fue conquistado / dominando territorios / todos esos territorios que eran  
 167 emiratos // emiratos {suena la tiza sobre la pizarra} o provincias / emirato o  
 168 provincia dependían de ese califa // ¿estamos? //

El agente construye el tema desarrollando un argumento de tipo contrastivo en el que opone a los “árabes” frente al “nosotros”. En la primera parte las diferencias establecidas enfatizan en las características del exogrupo desde el exotismo y la diferencia implícita con el “nosotros”, Ello prepara el camino para que en L. 156 comience a explicitar las verdaderas finalidades comunicativas de este turno, evaluar negativamente los comportamientos de los árabes: minorizarlos y presentarlos desde una perspectiva colonialista, tal como lo expresan la serie de atributos asignados: “no evolucionan”, “apenas han cambiado”, “no explotan el petróleo”, “no han sabido ponerse al día”. Estas razones, siguiendo la lógica de su argumentación, son las que les llevan a tener problemas con Occidente.

En contraste, “Occidente”, es categorizado, primero a partir de rasgos implícitos que se activan en el discurso a partir de lo explicitado para el grupo de los árabes (Occidente evoluciona, “va para arriba”, se adapta a la tecnología moderna, etc.). Rasgos que lo presentan como superior y que se resumen de la siguiente manera:



## Oriente

“Ellos”  
“Estática”  
“Atrasado”  
“No evoluciona”  
  
“Incapaz”  
“utiliza tecnología antigua”  
“No hacen ni dejan hacer”  
(=explotar el petróleo)

## Occidente (implícito)

“Nosotros”  
“Dinámica”  
“adelantado” / “para arriba”  
“evoluciona sin importar los la dirección, ni el coste de esos cambios”<sup>74</sup>.  
“capaz”  
“utiliza tecnología moderna”  
“no les permiten hacer”

Finalmente, otros recursos permiten al sujeto generalizar y presentar de manera colectiva una serie de conceptos que llevan a la estereotipación. Así, establece como sinónimos “los países árabes” con “el Islam”, construyendo al primer grupo como homogéneo e ignorando una serie de factores históricopolíticos del mundo calificado como “árabe”. (cfr. Said, 2005).

El tratamiento del tema y los recursos utilizados por el docente son identificados en el estudio de la manera en la que la prensa europea habla de las minorías (van Dijk, 1987, 1993, 1996, 1997, 2003; Fairclough, 1992a; Bañón, Bravo, 2004, Said, 2005, entre otros): generalizar sobre los grupos que se construyen como opuestos y atribuirles características negativas en contraposición a la autorrepresentación positiva (van Dijk, 1987). Se observa claramente una intertextualidad entre el discurso del docente y la visión que Said identifica en la prensa estadounidense y europea para representar al mundo árabe, al Islam y Oriente:

“Es como si en el ‘islam’ retratado por novelistas, reporteros, políticos y ‘expertos’ no se pudieran establecer diferencias entre la pasión religiosa, la lucha por una causa justa, la mera debilidad humana, la lucha política y la historia de los hombres, las mujeres y las sociedades vista *como* la historia de los hombres, mujeres y sociedades. (...) El ‘islam’ parece englobar todos los aspectos del variopinto mundo musulmán, reduciéndolos todos a una especie de esencia malevolente e irreflexiva. En lugar de alcanzar el análisis de comprensión, en

---

<sup>74</sup> Durante otra clase habla, por ejemplo, de la necesidad de la Guerra para “avanzar”.

general, lo único que encontramos es la más cruda versión del ‘ellos’ contra ‘nosotros’. (Said, 2005: 104)

Se observa así cómo el discurso construido desde una modalidad epistémica, junto con los recursos de separación y oposición de los grupos humanos, permite al docente presentar como “verdad” hechos que en realidad son sus opiniones personales. Visto así, la construcción temática, además de la gestión de la participación estudiada en el capítulo 5 muestra las maneras en las que el docente se instaura como el participante legítimo, el que “sabe” y quien “hace válido” lo que cuenta como verdad.

### 6.3.2 Noción de lengua: el análisis sintáctico

La lengua se entendía y explicaba de manera funcional y normativa, tal como se observa en la siguiente secuencia explicativa que había comenzado turnos atrás cuando el docente preguntó a Carolina: (L. 268) “no entiendes qué es el análisis sintáctico / bueno pues vamos a explicarlo para (L. 269) que lo sepamos de una vez (( ))° ///. El docente comienza entonces un turno largo en donde explica lo que es la gramática:

#### **Interacción en el aula: 1d\_E250104L**

285 **Profesor:** la sintaxis y la morfología son dos partes de la gramática / de la  
286 lingüística // que dan ocasión a hacer el análisis sintáctico y el análisis morfológico  
287 respectivamente // LA sintaxis / analiza la función // y la morfología analiza la  
288 forma / os lo explico un poco mejor porque quizá con esto no lo entendéis del todo  
289 / la función quiere decir / como su nombre indica / el papel que representa cada  
290 elemento dentro de una oración // por ejemplo en esta oración *Juan escribe una*  
291 *carta a Pedro* / la palabra *Juan* representa el papel de sujeto / esa es su función //  
292 el análisis sintáctico consiste en decir que aquí *Juan* es sujeto // el análisis morfo-  
293 lógico // bueno en otras oraciones *Juan* puede no ser sujeto / puede ser

294 complemento directo o puede ser complemento indirecto o puede ser otras cosas /  
 295 pero AQUÍ es sujeto // el ANÁLISIS MORFOLÓGICO / la morfología estudia la  
 296 forma / que es invariable / una palabra siempre tiene la misma forma // por ejemplo  
 297 // voy a poner una comparación para que lo entendáis / todos los que estamos aquí  
 298 ahora somos personas / somos seres humanos // independientemente de quién sea /  
 299 Vanessa es un ser humano / Esmeralda es un ser humano / Ruth es un ser humano  
 300 y así todos nosotros / PERO las funciones que tenemos son distintas // yo / también  
 301 soy un ser humano // las funciones que tenemos son distintas / a mí me toca  
 302 ahora la función de profesor y a vosotros os toca la función de alumnos y alumnas /  
 303 en otros tiempos yo también fui alumno // tenía otra función distinta // bueno pues  
 304 con las palabras ocurre algo parecido // la palabra *Juan* aquí tiene la función de  
 305 sujeto desde el punto de vista de la sintaxis / de la función // DESDE el punto de vista de la  
 306 forma / las palabras son siempre lo mismo / por ejemplo / *Juan* es un nombre o sustantivo // entonces /  
 307 sintaxis o función de *Juan* sujeto / FORMA / morfología de *Juan* / nombre o sustantivo // *escribe* /  
 308 qué es desde el punto de vista morfológico // es un verbo // desde el punto de vista de la función es el núcleo del  
 309 predicado // Carolina / ¿te enteras ya un poquito de qué es esto? /  
 310 (3<sup>o</sup>)  
 311 **Profesor:** ¿no? / ¿todavía no? //  
 312 **Carolina:** (más o menos)  
 313 **Profesor:** mira / desde el punto de vista morfológico / las palabras pueden ser /  
 314 nombre / verbos / adjetivos / preposiciones / conjunciones // adverbios /  
 315 interjecciones // por ejemplo / ¿tú podrías decirme un adverbio?

En este ejemplo, vemos todas las estrategias utilizadas por el docente para llevar a la comprensión del tema. El docente tiene como propósito comunicativo el que el alumnado comprenda lo que es la sintaxis a partir de su diferencia con la morfología, para ello inicia el turno explicando que las dos son “parte de la gramática” y luego caracteriza a cada una (L. 286-287) “LA sintaxis / analiza la función // y la morfología analiza la forma”. Sin embargo, en una acción reflexiva, el sujeto decide el docente se da cuenta de que su explicación es algo abstracta y decide reformular la explicación que viene dando, explicitando su intención: (L. 287-288) “os lo explico un poco mejor porque quizá con esto no lo entendéis del todo”.

Reformula lo que significa la “función”, a través de una definición más sencilla (de tipo tautológico): (L.288-289) “como su nombre indica...”, que luego ilustrará con el ejemplo que está escrito en la pizarra. En la búsqueda de su propósito, aclarar los conceptos, recurre a un ejemplo práctico, (L. 295) comparando la organización de la clase con la de la gramática (L. 298): “Ruth es un ser humano y así todos nosotros / PERO las funciones que tenemos son

distintas”(…) (L299-301) “a mí me toca ahora la función de profesor y a vosotros os toca la función de alumnos y alumnas / en otros tiempos yo también fui alumno // tenía otra función distinta”. En L. 301-302 retoma la explicación gramatical a partir del símil que ha iniciado anteriormente: “bueno pues con las palabras ocurre algo parecido”. Al final del turno, evalúa la comprensión de la alumna y al ver que no ha comprendido reinicia nuevamente una secuencia de explicación (L. 313).

Los distintos recursos comunicativos que emplea este docente se presentan como adecuados a la situación de la clase. La finalidad de enseñar y para ello definir, ejemplificar, comparar, redefinir y evaluar, entre otros, sin parte del habla de la clase (Tsui, 1995). A pesar de presentar un concepto de lengua como sistema funcional y normativo, el docente involucra las variedades de habla del alumnado, tal como se ha presentado en el capítulo anterior. Recordemos que uno de los recursos para enseñar la gramática se hace reconociendo las diferencias dialectales (el *laísmo* en Madrid y en Ecuador) no como desviaciones a la norma sino como formas de habla propias de cada región. Son condicionamientos aparentemente externos a la clase (más no al proceso educativo), los que inciden en las actividades del aula y evitan que el alumnado aprenda los conceptos que se les enseña en la clase.

La construcción y tratamiento de los temas en las dos asignaturas ha permitido identificar otras diferencias en los estilos docentes. Aunque los dos profesores comparten recursos como la ejemplificación, la comparación y las asociaciones, hemos visto que su aplicación es distinta. En Lengua, ayudan al desarrollo temático, permiten organizar la presentación y argumentación de las explicaciones mientras que en Ciencias Sociales desvían el tema del discurso. Ya hemos visto cómo los circunloquios y las elipsis especialmente dificultan identificar la dirección del discurso y la distribución de la información en el turno del docente. Ello tendría consecuencias para la comprensión por parte del alumnado, tal como lo confirmarían algunos de los estudiantes entrevistados:

## Entrevista a Claudia, Layla y Andrea

- 400 **Claudia:** ¡se inventa unas películas! /por ejemplo le pedí prestado el libro a un amigo  
401 que se me olvidó // *que por qué se lo quitó!* / si y yo *profe se lo pedí* [*prestado* /]  
402 **Layla:** [claro si] no 403  
traes un material /  
404 **Claudia:** entonces ya...  
405 **Layla:** se cabrea mucho / un cabreo que  
406 **Andrea:** y cuando le llaman profe dice *y dale con el profe!*  
407 **Adriana:** entonces cómo llamarle  
408 **Layla:** es que no sabemos cómo llamarle ya // *sabes?!* es que si le llamas don  
409 Genaro se se / si le llamas Genaro / no sé qué / voy a llamarle el señor Genaro ya de  
410 paso / (( )) es que también (tono de enfado)  
411 **Adriana:** y los contenidos que veis en la clase os gustan?  
412 **Claudia:** ¡no!  
413 **Layla:** esos nos gustan pero...  
414 **Adriana** (( )) qué estáis viendo ahora?  
415 **Andrea:** la ciudad  
416 **Adriana:** ah! la ciudad // veo que no os gusta mucho  
417 **Claudia:** no / es que él lo explica / no sé / muy raro  
418 **Layla:** es que da apuntes pues de que / no entiendes

Los entrevistados suelen autorrepresentarse de manera opuesta a sus docentes asignándoles acciones erradas, confusas o incluso contradictorias. Distintos recursos comunicativos permiten al alumnado valorar de manera negativa y sancionar las acciones de los docentes, tal como se estudiará en detalle en el capítulo 9 de esta tesis. En este fragmento, en particular, las alumnas vienen quejándose de la manera en la que Genaro, el docente de Sociales, se comporta en el aula.

Claudia define en L. 400 a través de una evaluación uno de los comportamientos atribuidos a este docente, “se inventa unas películas!” Ello permite a la alumna distanciarse de las acciones asignadas al profesor y reforzar su argumento a través de un ejemplo en el que recrea a partir de las voces directas la escena de la confrontación (L. 401). Según su narración, ella había infringido una de las reglas importantes de la clase: el olvido del libro y él la había regañado. A pesar de que Layla, en L. 402 se alinea con el docente justificando la sanción verbal a Claudia, en L. 405 decide cambiar su acción verbal y mitiga su posicionamiento distanciándose del docente atribuyéndole la acción de “se cabrea mucho”. De esta manera, se alinea con Claudia para sostener, que el docente exagera en sus reacciones. Así lo interpreta Andrea y trae a la escena otro ejemplo de esa exageración. En L. 411, al indagar por los contenidos, Claudia

aclara que los temas de la clase no son el problema, sino la manera en la se llevan a cabo. La categorización “raro” en este contexto se puede entender como confuso pues es la manera en la que Layla define los apuntes que el docente de Ciencias Sociales les ofrece: “no entiendes”.

#### **6.4 Discusión final**

En este capítulo hemos presentado la manera en la que se construye el conocimiento legítimo a través de la construcción de los temas y de los conceptos de lengua e historia que subyacen a ellos. La primera parte se centró en la negociación de la autoridad del docente y el texto, fuentes legitimadoras de lo que cuenta como conocimiento legítimo, el valor que otorgan los participantes a los contenidos del texto escolar y su lugar dentro de estas prácticas educativas. Ello ha permitido observar cómo a diferencia de la clase de lengua, en Sociales, el texto escolar es la fuente legitimadora y organizadora de la principal actividad que se lleva a cabo dentro del aula: el desarrollo de un cuestionario a partir de la lectura literal de las respuestas en el propio texto. En lengua, en cambio, el texto es una herramienta de apoyo cuestionada por los propios participantes.

En las dos clases, sin embargo, se identifican usos comunes del libro de texto, el primero, como herramienta que ayuda al control disciplinario debido a que la lectura en voz alta y búsqueda de información entre toda la clase promueve la concentración en una sola actividad. El segundo uso común es como herramienta de práctica y evaluativa, aunque con visibles diferencias. En el caso de Sociales, la evaluación final de la unidad se saca de las propias preguntas del cuestionario, (recordemos que no hay deberes para la casa), mientras en Lengua, algunas actividades se dejan como repaso y como deber para la casa.

El segundo apartado se centró en la construcción de los temas de la interacción, los cuales coinciden con el tema curricular y cuya distribución es el objetivo de la práctica educativa. El estudio de la clase de Sociales permitió observar la manera interaccional en la que construyen los temas: solapamientos de turno al alumnado después de seleccionarlo para responder y turnos extensos del docente que aparentemente buscan explicar los contenidos al alumnado. Se llevan a cabo a través de una serie de digresiones temáticas realizadas en secuencias laterales que desvían el tema central y realizadas a través de una serie de recursos que dificultan seguir el orden de la explicación/argumentación (elipsis, saltos temporales, etc.). Uso de lenguaje figurado, el cual en vez de cumplir con los papeles pedagógicos que algunos teóricos han identificado (Lakoff y Johnson, 1980; Cameron, 2003; Kövecses, 2002) oscurece la información o mantiene un registro coloquial que diverge de las formas esperadas en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977)

En cuanto a la clase de lengua, predominan las secuencias de elicitación dedicadas a promover en el alumnado con dificultades la respuesta esperada. Mantenimiento del tema de la conversación, y por ende de la clase, a pesar de los esfuerzos del alumnado por desviar los temas.

Finalmente, el conjunto de categorizaciones y representaciones que emergen dentro de la práctica educativa de este centro, acercan a lo que cuenta como nociones de historia y lengua que se distribuyen en este centro. Nos acercan al capital cultural que el centro ofrece a su alumnado. En el caso de Sociales, el tipo de contenidos, con énfasis en las opiniones del docente y en lo que hemos denominado "Educación para la vida", digresiones temáticas que centran la atención en temas diferentes a los correspondientes al tema de la clase. Asimismo, los grupos humanos se representan desde una mirada eurocentrista y etnocentrista en la que se oponen y enfrentan unos a otros y, destacando los valores de unos y los defectos de otros, parte de un discurso ideológico racista y separador dentro de un entorno multicultural.

La clase de lengua, por su parte, permite identificar una serie de estrategias comunicativas en las que se enseña al alumnado parte de los contenidos curriculares exigidos dentro del sistema educativo, aunque correspondientes a un nivel escolar por debajo del grado en el que se encuentra el alumnado.

### **Hacia la descapitalización del alumnado**

Esta tercera parte ha presentado lo que hemos denominado, la *ritualización* del fracaso escolar, la manera en la que los participantes de la práctica educativa son posicionados frente a los saberes (académicos y no académicos) que traen a las aulas. Este fracaso escolar se materializa interaccionalmente a partir de las relaciones conflictivas entre alumnos y docentes en el aula. El conflicto se construye a través de ciertos mecanismos conversacionales utilizados por los participantes, los cuales revelan una falta de confianza e interés dentro de las actividades en las que interactúan. La (falta de) autoridad, entendida como los actos retóricos/discursivos mediante los cuales los docentes convencen al alumnado de las bondades que trae el aprender, ha generado una desconfianza reflejada en las categorizaciones que emergen en el aula: alumnos como deficitarios, según los docentes y profesores cuya práctica puede ser cuestionada o enfrentada, de acuerdo con las respuestas de los alumnos.

El estudio de la participación se realizó a partir de diferentes herramientas interaccionales como la distribución y manejo de turnos, la metáfora dramática de Goffman y el juego entre lo que sucede en la escena (*frontstage*) y entre bastidores (*backstage*), así como el posicionamiento (*footing*) de los diferentes participantes, las maneras de negociar a través de los indicios contextualizadores y la gestión de las preguntas-respuestas en el aula.

El conflicto, en el aula de Ciencias Sociales, la clase con mayores problemas disciplinarios dentro del *Evangelista* durante el periodo escolar



2003/04, se reveló como consecuencia del dominio de turno por parte del docente. Esta extensión del turno utilizada para desarrollar temas ajenos a los contenidos curriculares, propios de la actividad docente, se realizaba especialmente para disciplinar al alumnado o para que el docente diese sus opiniones personales los hechos históricos que presentaba.

En esta tesis se han identificado estas extensiones del turno como una de las razones del alumnado para responder a través de una serie de estrategias de resistencia. Tales razones, categorizadas por el alumno como aburrimiento o exceso de autoridad (“cabreo”, “se inventa películas”, “enfado”, “se le va la olla”, etc.) respondían en gran medida a lo que hemos denominado una **“ilusión en la participación”**. Una puesta en escena del docente (*performance*) llevada a cabo, principalmente, a través de las siguientes acciones interaccionales:

1. Hacer preguntas sobre el contenido para cuya respuesta seleccionaba a algún/a estudiante. Una vez el participante seleccionado comenzaba a responder (usualmente leyendo literalmente del texto escolar), el docente solapaba el turno y respondía derivando el tema hacia otras cuestiones.
2. Hacer preguntas de opinión a las cuales el docente orientaba las respuestas.
3. Involucraba al alumnado en completar frases hechas o máximas propias de la sabiduría popular, las cuales no hacen parte de los contenidos de la clase no representan los contenidos curriculares evaluables dentro del sistema educativo español.

Esta ilusión de la participación, junto con el registro informal y la forma de tratar los temas de la clase, (cfr. cap. 6) tienen consecuencias fuera del orden interaccional en el que se realiza. Se relacionan directamente con el fracaso escolar en la medida en que, por un lado, la clase es constantemente interrumpida para la sanción disciplinaria del alumnado. Ello lleva a que el

ritmo de la clase, en cuanto a la enseñanza de contenidos, se haga de manera interrumpida y sin permitir construir conocimiento. Así, por ejemplo, se observaba que en una hora de clase, se lograban responder entre 1 y 3 preguntas del cuestionario, eje de la clase. (cfr. cap. 4).

Por otro lado, esta ilusión de participación, al hacer énfasis en contenidos no curriculares, conlleva lo que Martín Rojo denomina una descapitalización del alumnado (cap 7, en prensa), el proceso mediante el cual el alumnado de origen extranjero es minorizado como consecuencia de la acción de una serie de estereotipos que los clasifica como deficitarios. Una de estas formas de descapitalizar es la impartir contenidos simplificados o propios de cursos inferiores al que el alumnado está matriculado. Esta situación propia de las aulas de Compensatoria y Aula de Enlace, ofrecidas por la Comunidad de Madrid para la Atención a la diversidad, se reproduce en el *Evangelista* convirtiéndolo en un centro escolar de compensatoria (Patiño-Santos, 2007).

Contrario a lo observado en la práctica docente de la clase de Sociales, la de lengua, revelaba mayor inversión por parte del docente y del alumnado. La gestión de la participación, sin embargo, aunque permite observar un estilo docente en el que hay más demandas, centraba la atención en el alumnado que presentaba mayores problemas para comprender los conceptos de la clase. Ello llevaba a que los demás participarán entre bastidores (*backstage*) respondiendo a las preguntas que el participante legítimo no podía contestar o a través de formas de resistencia de menor intensidad: la simulación (*acting*) y juegos entre los pares. Al igual que en la clase de Sociales, los contenidos eran seleccionados buscando la menor exigencia para un alumnado representado como deficitario.

La tabla 6 resume la *ritualización* del fracaso escolar a través de la comparación entre las clases de Ciencias Sociales y Lengua del *Evangelista* (2003/04).

	<b>Sociales</b>	<b>Lengua</b>
<b>Actividades centrales</b>	Tema: <i>al-Ándalus</i> en la Península Ibérica. Desarrollo de cuestionario: actividad única.	Actividad grupal en la pizarra: análisis sintáctico de complementos del verbo.
<b>Gestión de la participación</b>	-Control de disciplina "Ilusión" de participación a través de: -Heteroselección por parte del docente. -Dominio del turno por parte del docente (duración) -falsa elicitación a través de: solapamiento de turno por parte del docente, preguntas factuales y de opinión /razonamiento) aparentes pues son orientadas por el docente. -preguntas de bajo reto cognitivo (obviedades, refranes). -"Nosotros" exclusivo para dar instrucciones. -Malentendidos comunicativos creados a partir de la alineación del alumno con el sentido literal de preguntas retóricas -No hay deberes para la casa. Normas: 2 de base: texto, sentarse de manera individual: cambio de actitud del docente frente a las transgresiones (falta claridad en las normas).	-Control de disciplina Co-construcción de contenidos a través de: -Heteroselección por parte del docente. - Formas inclusivas enunciadas por el docente para mover a la participación y corrección de respuestas no adecuadas. -Normas: silencio mientras el participante seleccionado tiene el turno. -Co-construcción de conocimientos: ofrece modelos previos, ejemplificación
<b>Formas de participación del alumnado</b>	-Diversas formas de resistencia al aburrimiento y el ejercicio de la autoridad: de la simulación ( <i>acting</i> ) a la liberación simbólica (olvido de materiales, absentismo).  Participante legítimo: docente	-Autoselección para responder preguntas hechas por el docente. -Conversaciones paralelas entre bastidores ( <i>backstage</i> ) con incidencia en la escena de la comunicación ( <i>frontstage</i> ) -Formas de resistencia: simulación ( <i>acting</i> ), olvidos Participante legítimo: alumno/a con dificultades para entender el concepto.
<b>Conocimiento legítimo: Construcción y tratamiento del tema</b>	-Secuencias de base (IRE) sin evaluación, interrumpidas por secuencias laterales para el disciplinamiento, opinión personal sobre los temas y explicitación de un orden moral. -Lenguaje figurado, difícil de	Ejemplificación, aplicación a la vida del alumno Fuente de conocimiento <i>legítimo</i> : alumno

	<p>seguir (metáforas, comparaciones, hipérbolos, humor, ironía, sarcasmo y otras figuras retóricas, narraciones)</p> <p>-Registro coloquial.</p> <p>-Énfasis en contenidos no académicos.</p> <p>-Respuesta correcta: lectura literal del libro de texto.</p> <p>Fuente de conocimiento <i>legítimo</i>: docente y texto escolar.</p> <p>Eurocentrista</p>	
--	--	--

Tabla 6. Comparación clases de Ciencias Sociales y Lengua (2003/04)

### **PARTE III.**

## **LA RETÓRICA DEL FRACASO**

El estudio de la gestión de la participación en las interacciones ha permitido observar, los modos en los que se construyen los conflictos en el aula. Las primeras explicaciones a tales situaciones podían residir en la propia práctica, en lo que se entendía como “normal” a las relaciones institucionales de profesor-alumnado. Sin embargo, dadas las circunstancias del centro, se hacía necesario explicar la situación dentro del contexto que rodea lo que sucede en el aula. Por ello, el trabajo de campo se extendió a interacciones fuera de ella, involucrando entrevistas y documentos oficiales producidos por participantes encargados de planear la práctica educativa, recogidos entre 2004 y 2007.

Una primera fase de entrevistas incluyó al director del centro y algunos docentes de 2ºB, el de Lengua, Sociales, Matemáticas, durante el año escolar 2003/04. Una segunda fase, en 2005/06, recogió las voces de antiguos docentes como la orientadora y nuevos profesores, como las de Lengua, Matemáticas de 4º de la ESO, así como las de los representantes de un nuevo equipo directivo: el Jefe de estudios y la Secretaria. Igualmente, alumnos de 3º y 4º, quienes estaban terminando el ciclo obligatorio de la educación básica fueron entrevistados y cuyos resultados será el contenido de la última parte de esta tesis.

La observación etnográfica en 2005/06 permitió identificar ciertos cambios estructurales dentro del IES *Evangelista*. Así, la disminución del número de alumnado había continuado y de 8 cursos que habíamos encontrado dos años atrás, ahora había 6. Esta situación se agravaría con el tiempo, hasta que en febrero de 2007, última visita, sólo había 80 estudiantes para toda la secundaria. Las aulas vacías evidenciaban lo que las estadísticas consignaban, sólo se había ocupado un 13% de las plazas, dentro de un edificio que podía albergar hasta 600 alumnos. Esta disminución en el número de alumnado había traído otras consecuencias: la cafetería había desaparecido así como los laboratorios de física química. Lo primero se había resuelto con una máquina expendedora de café en uno de los pasillos, la cual siempre estaba atiborrada y llegar a tener un café resultaba difícil, especialmente cuando el recreo no duraba más de 20 minutos. Lo de los laboratorios se resolvía con el uso de los ordenadores para mostrar los experimentos de las asignaturas. En cambio, se encontraban nuevas aulas de informática y tecnología dotadas de ordenadores y múltiples recursos audiovisuales.

La explicación de esta situación era que el *Evangelista* había sido declarado “centro en situación de riesgo escolar”, por petición de sus docentes, en un intento por atraer nuevo alumnado. Los centros declarados de manera oficial en “situación de riesgo” son apoyados económicamente por el Ayuntamiento de Madrid, pero a la vez deben cargar con el estigma social de ser “centros problema”, tal como lo explicaba un representante de los sindicatos de la zona. Todo ello trae consecuencias para cada uno de sus participantes, tal como lo iremos observando a lo largo de estos capítulos.

Esta tercera parte se centra en el estudio de las representaciones sobre el alumnado y la multiculturalidad desde el orden institucional sobre la multiculturalidad y el alumnado, siguiendo una lógica del déficit, y las implicaciones de ello dentro del conflicto en las aulas del *Evangelista*. Las representaciones surgen dentro de las prácticas y es en ellas en donde se han

observado, así en el capítulo 6 nos centrábamos en el estudio de esas representaciones dentro de la interacción en el aula y las consecuencias que tenían dentro de la práctica escolar. Entendemos que una de las materializaciones del fracaso escolar se realiza a través de una retórica simbólica de la deficiencia y la separación que revierte en la práctica del aula y que, en consecuencia, las prácticas de los docentes responden, en algún grado, a las maneras en las que describen a su alumnado, así como a las valoraciones que hacen sobre la diversidad, dentro de una red intertextual de discursos sobre los distintos colectivos, sin acercarse realmente a su alumnado.

Las opiniones del profesorado sobre su alumnado y las maneras en las que se entiende la diversidad resultaban relevantes para explicar la situación del centro pues son los docentes los encargados de interpretar las políticas y aplicarlas dentro de la práctica educativa (Martín Rojo, 2003). Asimismo, el interés de la Administración para concentrar alumnado de origen extranjero, en su mayoría, latinoamericano y las implicaciones de ello dentro de la práctica escolar, se nos presenta como el ejemplo del abuso en la aplicación de los programas de atención a la diversidad. Tal como se observará, al dirigirse públicamente a un alumnado “especial” y “con problemas”, el centro se había convertido, en pocos años, en un instituto compensador.

Estudiaremos tales representaciones sobre el nuevo alumnado, especialmente el de origen latinoamericano, así como las ideas sobre la diversidad a través de las voces de los docentes, los documentos oficiales del centro y la aplicación que se hace de las políticas de atención a la diversidad en este IES.

Para ello, se hace necesario incorporar el análisis del discurso con perspectiva crítica, centrado en el estudio de las relaciones entre el lenguaje y la sociedad, así como en las relaciones entre el análisis y las prácticas que se analizan. Por un lado, el discurso (lenguaje hablado y escrito) se entiende como una práctica social que moldea y da forma a otras prácticas sociales pero, a su

vez, está regulada por ellas. Sin embargo, el discurso tiene un lugar primordial pues no sólo “a través de las prácticas discursivas se realizan otras prácticas sociales” sino que al mismo tiempo, se “producen representaciones de esas prácticas” (Martín Rojo, 2001).

Se reconoce así, que el discurso es un modo de acción que permite actuar sobre la sociedad y sobre los demás, por lo tanto, los discursos, antes que ser un mero reflejo de la realidad, construyen, mantienen, e incluso, refuerzan interpretaciones de esa realidad, de los actores que participan en ella y de las relaciones que se establecen entre ellos. De ahí que seguir esta línea de análisis permita plantear cuestiones con respecto al conocimiento y al poder, pues se entiende que a través de nuestras prácticas discursivas construimos y obtenemos saberes, legitimamos o rechazamos ideologías. (van Dijk, 2003)

Por otro lado, el análisis en sí mismo se considera como una práctica social en la que el analista debe tener en cuenta las consecuencias sociales y políticas del discurso, yendo en su trabajo más allá de la mera observación de los aspectos estructurales o funcionales de las formas discursivas y más bien teniendo en cuenta las estrategias y recursos que se utilizan para representar las identidades sociales, los acontecimientos, las situaciones y el propio orden social.

Los recursos tenidos en cuenta para el análisis de esta retórica del fracaso escolar en un ámbito multicultural, se han organizado desde la estrategia básica del discurso ideológico: “hablar de Nuestros aspectos positivos- hablar de Sus aspectos negativos”, debido a la maneras en las que el discurso institucional representa al nuevo alumnado:

“Este tipo de autorepresentación positiva y presentación negativa de los demás no es sólo una característica general del conflicto entre los grupos y de las formas de interacción entre grupos opuestos: también caracteriza cómo hablamos de Nosotros y de los otros” (van Dijk, 2003: 57)



A esta estrategia básica, incorporamos algunas de las formas de representación de los actores sociales planteados por Van Leeuwen (1996), quien ofrece una clasificación que permite identificar y explicar en los discursos sociales las elecciones que se realizan dentro de los contextos institucionales: “el por qué se toman tales elecciones, qué intereses y qué objetivos conllevan” (Van Leeuwen, 1996).

Algunos de los recursos que establece este autor son: **Exclusión**: se eliden los agentes pues se dan por sobreentendidos, este recurso también se puede presentar como una manera de dar una información parcial sobre un hecho, escondiendo al agente. Existe otra manera de realizar la exclusión, a través de la **supresión** (e.g. eliminar al agente pasivo del discurso).

Una segunda forma de representar a los actores sociales es la de presentarlos como agentes, activos y causantes de los eventos en los que están involucrados, o, por el contrario, como pacientes, víctimas de las acciones. En este último caso, podría haber un proceso de objetivación del actor (representado como un objeto por medio de formas posesivas o de frases preposicionales) o se le podría construir como un beneficiario, totalmente pasivizado. Para el autor, este recurso cumple un papel importante en cuanto no siempre hay concordancia entre los roles que los actores sociales cumplen en la sociedad, con respecto a la forma gramatical en que son construidos dentro del texto.

Elegir entre presentar un actor a través de la **generalización** o de la **especificación**, conlleva ciertas consecuencias importantes. Por un lado, los participantes pueden aparecer como colectivos, nombrados de manera masiva en cifras estadísticas o como “clases” de individuos en los que se asimilan y homogeneizan sus características y problemáticas (inmigrantes, marroquíes, etc.). O, por el contrario, se pueden presentar de forma individual, identificados en diferentes grados.

Dentro de estas formas de generalización y especificación aparecen una serie de variantes que buscan precisar en detalle la aparición de un actor social. Es así como dentro de la generalización, se identifican, además de la **colectivización** (nosotros inclusivo), la **agregación**, a partir de cuantificadores definidos o indefinidos (porcentajes, cuantitativos, etc.), **asociaciones** en las que se relacionan grupos de actores sociales que no son rotulados dentro del texto, con otros que ya han sido categorizados (e.g. “las feministas y otros grupos de mujeres”), la **indeterminación**, que ocurre cuando los participantes se representan sin especificaciones, se les instaure como anónimos y su identidad se hace irrelevante para el enunciador del discurso.

Finalmente, encontramos formas “individualizadoras” aquellas que involucran recursos como la **determinación**, cuando la identidad de los actores se especifica con alguna marca, aunque sea mínima, la **diferenciación**, en la que se diferencia explícitamente un actor individual de un grupo de actores similares (e.g. el “self” frente al “ellos”).

Formas de categorizar son la **funcionalización** –cuando los actores son referidos por lo que hacen, su ocupación o papel social- y la **identificación**, recurso con el que los actores se definen en términos de los que “permanente o invariablemente son”, en ella se identifican tres tipos: la clasificación, la identificación relacional e identificación física.

La **clasificación** permite nombrar a los actores según las mayores categorías con las que una sociedad o institución diferencia entre clases de personas (edad, género, origen, raza, orientación sexual, religión, etc.); la **identificación relacional** ocurre cuando los actores se instauran desde sus relaciones personales, su trabajo o parentesco. Por último, la **identificación física** se utiliza para identificar a través de características físicas a los actores. Este recurso predomina al presentar personajes y permite presentar de manera inequívoca a un participante.

El último conjunto de recursos relevantes, para ser tenido en cuenta dentro del análisis, son la **personalización** y la **impersonalización**. La personalización, como forma de individualizar, suele representar a los actores como seres humanos (e.g. resaltar la personalidad de un político), mientras que la impersonalización es una forma de abstraer y objetivar a un participante a través de ciertas formas recurrentes tales como la **espacialización**, en donde los actores se representan de manera metonímica de acuerdo con el país de origen, las **expresiones** más utilizadas por el personaje y la **instrumentalización** cuya función es la de representar a los actores haciendo referencia al instrumento que llevan o a la actividad que realizan (e.g. hablar de “la banda presidencial”). Las fronteras entre unas y otras categorías son sutiles, por lo tanto, tomaré las que marquen el discurso de las entrevistas y los documentos.

Las relaciones que se establecen entre los actores sociales representados se realizan a través de un amplio aparato retórico que ofrece variedad de posibilidades de análisis. En este caso, el alumnado presentado desde ideologías separadoras, es presentado a través de una serie de recursos argumentativos que enfatizan en la diferencia, la transgresión y la amenaza, tal como se irá presentando dentro de los contenidos de los dos siguientes capítulos.

### **Capítulos que conforman esta parte**

Los capítulos 7 y 8 presentan la voz institucional, los docentes y los documentos de los centros en donde se consigna la diversidad lingüística y cultural en el centro escolar. Ya hemos adelantado desde los capítulos 1 y 2 las maneras en las que en el *Evangelista* se reproducen una serie de estereotipos asignados al grupo minoritario con mayor presencia en centro, los “latinos”/“hispanos”. De manera, que el análisis pretende contextualizar estos discursos repetidos dentro de las condiciones particulares del centro y del orden social al que responden.

## 7. “Todo tiempo pasado fue mejor”

En este capítulo se estudian las voces de los docentes y la manera en las que construyen a su alumnado. Los docentes del *Evangelista* hablaban de la multiculturalidad y de la presencia del alumnado de origen extranjero repitiendo los discursos que circulan en el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid (Terrén, 2001, Martín Rojo, et al, 2003)<sup>75</sup>, la diversidad se entendía como un problema y como “necesidad que había que atender”, y por esta razón era reservada a las aulas que había en el centro destinadas para ello: Compensatoria, Aula de Enlace, Apoyo Escolar, Diversificación, etc. Sin embargo, en este caso, la situación se agravaba pues, en general, las representaciones que hacían de su alumnado explicaban y legitimaban la situación de desmejoramiento del centro. Hacía que los docentes se sintieran obligados a hacer “adaptaciones curriculares” dentro de las aulas, y a “combatir la indisciplina”, intentando siempre mantenerles ocupados, tal como lo ha revelado el estudio de la interacción en el aula (cfr. cap 4, 5 y 6).

Los docentes interinos sabían que en cualquier momento se irían y por eso no invertían en el centro y los mayores, esperaban la jubilación de manera, que no había interés por implementar nuevas formas de enseñanza acordes a la composición del centro. Sólo unos pocos como el Jefe de Estudios y la Secretaria buscaban estrategias para seguir adelante “crear un proyecto de centro”.

A ello se añadía el hecho de que los profesores ignoraban la presencia de la diversidad en sus propias clases, en su vida cotidiana. Contrario a ello, intentaban mantenerse con los criterios a los que estaban habituados, con los contenidos que sabían, llevando las clases tal como lo habían hecho siempre, inmersos en una realidad que ya no existía, reproduciendo el orden

---

<sup>75</sup> Cfr. Capítulo 2 de esta tesis.

naturalizado (Bourdieu y Passeron, 1977; Heller, 1999; Heller y Martin Jones, 2001).

De manera complementaria, los docentes involucrados con ideas de cambio, sentían poco apoyo de sus compañeros. Al igual que en el aula de enlace del IES *Violetas* (cfr. cap. 3), había recursos pero no una integración de la diversidad dentro de las prácticas del centro.

El discurso del alumnado por su parte, contradecía muchas de las afirmaciones de los docentes. Chicos y chicas estaban de acuerdo en algunas de las afirmaciones de los docentes pero valoraban algunas situaciones de manera contraria. De ello, nos ocuparemos en la cuarta parte de esta tesis. En este capítulo se presentarán las voces del alumnado pertinentes para “responder” a las afirmaciones de sus docentes, generando, de esta manera, una especie de diálogo a partir del cual se irá mostrando cómo al categorizar al alumnado, de la manera en la que lo hacía, dejaba entrever en el profesorado un desconocimiento de su alumnado, en parte causa de algunos de los conflictos que se sucedían en el aula.

### **7.1 ¿Cómo representan los docentes del *Evangelista* a su alumnado**

La manera en la que los docentes de este centro representan a su alumnado revela una conciencia de la diferencia étnica, base de un proceso en el que se etniza al alumnado que involucraba distintos factores y que puesta en relación con la posición de cada uno de los participantes dentro de la institución, trae consecuencias directas dentro de lo que sucede dentro del aula (Terrén, 2001, Martín Rojo, 2006). Tal conciencia revela una ideología asimilacionista, diferenciadora y en consecuencia segregadora que se construye discursivamente legitimando algunas de las prácticas educativas observadas en las distintas interacciones, tal como veremos en los siguientes capítulos.

Muchas de las representaciones se asientan en la percepción de lo que se ha denominado “la distancia cultural”, según la cual, hay grupos que se “sienten” como “más cercanos” y otros como “menos cercanía cultural”<sup>76</sup>. La distancia cultural se mide desde la mayoría, que sigue estableciendo el canon de medida, en función de lo que se le parezca el otro o de lo que comparta, con lo que se considera legítimo o la norma. (Martín Rojo, cap. 7 en prensa). En consecuencia, los grupos que, oficialmente, “presentan más distancia cultural” con respecto al grupo local son vistos con menor oportunidad de integración debido, entre otras “a la diferencia religiosa” y “de comportamientos” (en algunos casos se incluye de género, expectativas antes la vida o valores morales), etc. En este grupo se suele incluir a los jóvenes de origen marroquí y de origen chino, este último asociado a la idea de que “tienen problemas con la lengua”, “de integración social” o “inexpresión de sentimientos. En ese mismo orden de ideas hablan de una “cercanía con el alumnado de origen latinoamericano”, el de mayor presencia en el centro, según la cual, se comparte una historia con estos chicos y chicas<sup>77</sup>, “hablan español” y en su “mayoría son católicos”. Sin embargo, tales afirmaciones encuentran su contrapeso en lo que sucede en Evangelista pues, contrario a ello, el alumnado de origen latinoamericano es considerado y tratado como deficitario, carente de conocimientos académicos, de habilidades sociales y de expectativas académicas.

### **7.1.1 Énfasis en la colectividad: “todos son iguales”**

Las formas de representación, en general, se hayan sujetas a una jerarquía en la categorización que refuerza el concepto de la diversidad como problema. La multiculturalidad en las aulas se construye desde el déficit, el paternalismo y la

---

<sup>76</sup> Idea que ha sido reforzada por los medios de comunicación en distintas oportunidades. Ver Bañón 2002

<sup>77</sup> Se ignoraba por ejemplo la historia reciente (del siglo XX) compartida con Marruecos, o, un poco más alejada en el tiempo, con Filipinas o Guinea Ecuatorial.

separación de los grupos, lo cual recae directamente en las formas de interacción entre profesores y estudiantes, así como en la propia tarea docente, estilos de enseñanza (selección de los contenidos, exigencias académicas, demandas escolares, etc.), formas de evaluación y de disciplinamiento dentro del centro escolar.

Tal como lo han observado los estudiosos del discurso marginador y diferenciador, a los alumnos se les representaba desde la estrategia de polarización “nosotros” frente a “ellos”, “nuestros chicos” frente “a los que vienen de fuera”, demarcando formas de inclusión y exclusión (van Dijk, 1984, 1987, 1993, 2003; Terrén, 2001; Bañón, 1996, 2002; Martín Rojo, 2006) y estableciendo fronteras entre los grupos. Tal como lo observa Martín Rojo, se genera una frontera interior que crea un efecto de distancia étnica y cultural, a la que se apela según el lugar de origen, tal como lo hemos ido viendo. Se enfatiza en la diferencia de comportamientos, de hábitos, el grado de alfabetización, el conocimiento, o no de la lengua de instrucción, entre otros. El conjunto de estrategias utilizadas se resumen en la colectivización y la repetición de topoi en donde se les asignaban acciones negativas a los grupos étnicos distintos al local.

El efecto intertextual (discursos repetidos de uno a otro docente) llevaba a que cada uno de los profesores del centro entrevistado utilizara las mismas formas para referirse a los mismos grupos. De esta manera, se reproducían estereotipos y prejuicios que permitían observar que en todos estos años no había habido un acercamiento al alumnado, ni curiosidad por saber realmente quiénes eran, cómo pensaban, en qué creían y qué expectativas tenían.

Ello, podríamos confirmarlo meses después dentro del trabajo de devolución al centro a través de varios cursos de formación al profesorado, en donde observábamos cómo los docentes se quedaban en la superficie de “las culturas de su alumnado”, a través de actividades puntuales “interculturales”, en donde, por ejemplo, se traían platos de diferentes países, o se leía/cantaba, el

himno de los países, una muestra de “lo típico” que queda en la idea del exotismo pero no en la conciencia de la diversidad. Pocas veces conversaban con ellos y no intercambiaban realmente ni contenidos “ni formas de ver la vida”.

Al preguntar a los docentes por su experiencia con el alumnado del centro, recurrían a formas colectivas que enfatizaban las diferencias, según los lugares de origen (“los suramericanos”, “los chinos”, “los dominicanos”, “los marroquíes”, etc.). Incluso, algunos de ellos recordaban, antes que el nombre del alumno o alumna, su la procedencia. , antes que el nombre del alumno o alumna. Jóvenes que habían nacido en España de padres de origen extranjero “heredaban” el lugar de origen de sus padres sin reconocérseles como ciudadanos españoles legítimos, era el caso de una alumna identificada como “la filipina de segundo A”, pero que dentro de las entrevistas al alumnado comentó que era de origen español y sus padres de Filipinas.

Igualmente, las referencias al alumnado de establecían desde la indeterminación, como si fuesen grupos homogéneos con características similares, sin tener en cuenta de que incluso en los propios países de origen hay diferencias que los grupos reclaman para sí cuando se habla de ellos<sup>78</sup>.

### **7.1.2 La jerarquización de las representaciones: la exclusión de los excluidos**

A las categorizaciones que generalizan, siguen clasificaciones jerárquicas en las que los grupos de origen se describen a través de formas evaluativas y de acciones asignadas a cada grupo de actores: “marroquí”, “hispano” y dentro del grupo “hispano” una subclasificación entre los “argentinos” y los “colombianos”:

---

<sup>78</sup> Así por ejemplo en Ecuador, las personas de Guayaquil prefieren que se les reconozca como de la Costa y no como del interior (Patiño Santos, 2006) y para el caso de Colombia, dividida por la Cordillera de los Andes, difícilmente se puede hablar de una cultura homogénea, las personas del centro del país (Bogotá), se identifican como bogotanos y no quieren ser identificados como “paisas”, las personas de Medellín y de la zona cafetera.



**(1) Entrevista a Director del centro (2003/04) (5E280104)**

**Profesor Genaro:** a los primeros años era mucho alumno marroquí, esos daban muchos problemas porque no hay manera de atarse con ellos. No no se acoplan a nada. El hispano, ese es buena gente en general pero trae un nivel bajo. (...) No hablamos de un caso concreto, en general, el nivel es bajito (...) es que no destacan, puedes tener a uno por sus propias habilidades, ¿eh? Pero en matemáticas y en idiomas... y en lengua traen poco. Que le guste la tecnología o que sea manitas eso ya es otra cosa, el ordenador les encanta a todos, el ordenador les chifla ¿eh?, y eso lo aprenden en seguida todos, ¿eh?, pero, en general el hispano tiene poco nivel. Y lo lo peor es que les importa tres cominos, les da igual, les da igual. Ese es el asunto, eso es lo malo. Les da igual (...) tuvimos una época, pero esos son casos sueltos, de Argentina que esos son más listos que el hambre. Mucha labia y mucho cuento y aquellos eran listos y querían aprender y preguntaban y discutían y dale. Pero, en general no, esos vienen a progresar pero en general no. A la mayoría le da igual. Mira que traen un nivel muy bajo, en GENERAL (...) que yo no me estoy metiendo con nadie. Colombianos, conozco pocos y listos son como el hambre pero ¡cabritos...! no te digo nada, ¿eh? el año pasado hubo dos que hicieron una guerra espantosa, el año pasado y el anterior. Uno se marchó y está todos los días en la puerta...

Se asignaban, en su mayoría, acciones o comportamientos negativos: “los marroquíes daban muchos problemas”, “no se acoplan a nada”, “(a los hispanos) les importa tres cominos”, “les da igual, no destacan”, “son manitas”, en lengua traen poco”. Los comportamientos positivos se contrastan a partir de recursos como concesiones aparentes (van Dijk, 1987, 2003) : “El hispano, ese es buena gente en general pero trae un nivel bajo”, “los colombianos son listos como el hambre pero cabritos”. O se utilizaban contrastes que enfatizan algunas características sobre otras, del tipo “en lengua traen nivel bajo... pero son manitas”.

El uso de formas hiperbólicas para describir los comportamientos del alumnado, se mitigan con formas de transferencia en donde la responsabilidad recae en el desempeño del alumnado: “mira que traen un nivel muy bajo, en GENERAL (...) que yo no me estoy metiendo con nadie. Colombianos, conozco pocos y listos son como el hambre pero ¡cabritos...! no te digo nada, ¿eh? el año pasado hubo dos que hicieron una guerra espantosa, el año pasado y el anterior. Uno se marchó y está todos los días en la puerta...”

Desde este tipo de discurso se observa la reproducción de una ideología asimilacionista y segregacionista bajo la cual se representa a los estudiantes

como jóvenes con un déficit educativo, con poco interés en cuanto a la escolarización y preparados para hacer ciertas actividades (“manitas”). Con ello se legitima el que el alumnado necesite una educación compensatoria en la que se les pueda “adelantar”, o una educación que les prepare para ciertos trabajos que no requieran necesariamente una educación superior, a veces, ni siquiera un bachillerato.

Además de las cuestiones de comportamiento, respecto a lo académico se mantienen esas diferencias, llegando incluso a asociar uno con el otro los temas (Wortham, 2006): Al preguntar al docente de lengua por la presencia del alumnado de origen extranjero en el centro, me respondió:

## (2) Entrevista a profesor de Lengua (4a\_E260104E)

**Adriana:** sobre el alumnado del centro (...)

**Profesor Manuel:** (...) en proporción/ yo creo que debe de ser el noventa por ciento de extranjeros y diez por ciento españoles / entonces plantea muchísimos problemas/ la atención a la diversidad es muy difícil porque hay muchos alumnos que llegan que por ejemplo no saben español/ los chinos / los marroquíes/ los rumanos/ los del Este // tienen que empezar por aprender español// y a medida que van aprendiendo español tienen ese problema/ esa dificultad de que no comprenden la lengua o de que no la comprenden suficientemente // luego los que vienen de Latinoamérica/ por ejemplo/ en algunos casos son chicos y chicas ya mayores de de 16 años que incluso en algunos casos llevan años sin escolarizarse / que habían terminado la escolaridad obligatoria y aquí se encuentran con que tienen que entrar otra vez a la escuela y tienen unos conocimientos previos muy bajos // HAY un problema también de de cambio cultural que también afecta/ por ejemplo/ en mi asignatura / o en mi área que es lengua y literatura al estudiar la literatura que se estudia en cuarto de la ESO que se estudia la literatura del siglo XIX y del siglo XX// hablar a los alumnos que vienen de Ecuador / de Marruecos sobre la generación del 98/ del modernismo/ de la generación de 27 pues para ellos es hablar en chino / no entienden nada (...) desconocen el contexto previo de España / pero me da la impresión de que tampoco saben mucho del contexto de su propio país // tampoco he hecho grandes sondeos para saber qué saben / no sé/ de literatura eee/ ecuatoriana o boliviana o //pero me da la impresión de que no saben mucho

El docente construye el argumento de “la atención a la diversidad como problema, a partir de un juego de cifras sobre el porcentaje de alumnado de origen extranjero en oposición a la cantidad de “alumnado español” que supone hay en el centro. Tal afirmación presenta la situación desde una perspectiva de gravedad que corrobora con un ejemplo de la gestión de la

diversidad lingüística en la que clasifica al alumnado: “los que no saben español” frente a “los que saben”.

Sin embargo, “los que saben” (“los que vienen de Latinoamérica) también se construyen desde la deficiencia y el “problema”, en lo que se incluye ya no sólo el desempeño escolar sino además cuestiones de escolarización, “de conocimientos previos muy bajos”, de “cambio cultural” que sustenta desde diversos ejemplos de su asignatura. Se mantiene así la idea deficitaria asociada a ignorar los contenidos y el contexto que impone la sociedad de acogida, así como a la comparación constante entre lo que se considera la media y el participante-tipo. Es decir, como participantes no-normales (Martín Rojo, cap. 7, en prensa)

Se observa, de esta manera, la intertextualidad con los discursos sociales (prensa y la televisión) respecto a los nuevos colectivos que conviven en la Comunidad de Madrid. Así, por ejemplo, se utiliza la denominada “metáfora del robot” (Carrasco, 2004) para referirse a las acciones del alumnado de origen chino, según la cual “son trabajadores (=buenos en Matemáticas), pero no expresan sentimientos”<sup>79</sup>.

## 7.2 Los “hispanos” del *Evangelista*

El interés etnográfico se fue concentrando en el alumnado latinoamericano debido a su presencia mayoritaria en el centro y a las categorizaciones que se hacían sobre su desempeño escolar y comportamiento. Tales formas de representación resultaban preocupantes debido a su posible incidencia dentro de las prácticas de aula, como base de los discursos que subyacían a los conflictos entre participantes. Fuera de ellas, estarían repercutiendo sobre

---

<sup>79</sup> Para un estudio sobre el aislamiento en los centros escolares del alumnado de origen chino, ver: Pérez Milan en el texto referenciado en la bibliografía.

expectativas escolares y el deseo, por parte del alumnado de continuar escolarizado, una vez alcanzada la edad reglamentaria para la obligatoriedad.

De acuerdo con el director del centro y el profesor de Matemáticas, “los hispanos” no hacían mucho esfuerzo por querer aprender ni por ser promovidos al siguiente año académico pues, además “de faltar a las clases”, “saben de antemano” que pueden “recuperar las asignaturas pendientes”. El ejemplo 1 presenta una manera de clasificarlos y realizar especificaciones a través de atributos asignados a cada grupo, a partir de categorías nacionales y algún rasgo de comportamiento. Se observa así una jeraquización de categorizaciones a partir de las cuales, por ejemplo, los colombianos son “cabritos” y los argentinos “más listos que el hambre”. Dentro del desarrollo de otras entrevistas surgirían además formas determinadoras de otros grupos como los dominicanos “con el peor rendimiento escolar”. sobre este grupo, distinguiendo entre colombianos (“cabritos”), argentinos (“más listos que el hambre”). La mayoría de opiniones sobre el alumnado de origen latinoamericano se establece desde las estrategias recurrentes de exclusión en las que se representa al alumno de origen latinoamericano como carente, deficitario, no solamente en cuanto a contenidos escolares, sino además en cuantos a aspectos comportamentales e incluso culturales. Estereotipos que se han identificado en el testimonio del docente de Lengua.

Estas formas discursivas se resumen en una serie de ejes argumentativos sostenidos sobre la estrategia básica de separación “nosotros” - “ellos”, la autorrepresentación positiva frente a la representación negativa de los Otros. Distintos atributos y acciones asignadas al alumnado de origen latinoamericano se repiten en el discurso de los docentes creando una cadena intertextual que naturaliza y normaliza lo que se dice sobre ellos. Se resumen en:

### “traen bajo nivel educativo”

El tutor de segundo B y los demás docentes entrevistados aseguraban que el alumnado de origen latinoamericano traía niveles educativos bajos, y que muchos de ellos leían y escribían con dificultad, “llegando incluso a una especie de analfabetismo”. Sin embargo, el alumnado afirmaba no presentar ningún tipo de prueba al momento de la escolarización. Simplemente, la Comisión de Escolarización les preguntaba la edad y les asignaba un aula determinada.

En el siguiente fragmento de entrevista se concentran algunas de las estrategias discursivas que representan al joven de origen latinoamericano con la “ventaja de la lengua” pero deficitario, en cuanto al saber escolar. Como se observa, esta es una de las opiniones más reiteradas sobre las que se asientan las expectativas de los docentes para gestionar la clase

#### (3) Entrevista a profesor de Lengua (4a\_E260104E)

**Profesor Manuel:** “los latinoamericanos tienen la ventaja de que al menos saben la lengua // pero/ pero les falta toda esa serie de / de instrumentos de análisis sintáctico morfológico / de ortografía / de contexto histórico literario...tienen la ortografía/ por ejemplo/ muy mal // eee/ les cuesta mucho escribir correctamente / la puntuación/ los signos ortográficos / eh / redactan también bastante mal y tienen grandes dificultades de comprensión / no entienden / tienen un vocabulario muy reducido // toda la sintaxis por ejemplo/ pues también les cuesta muchísimo/ creo que no han estudiado→ / bueno en algún caso han utilizado otra terminología pero yo creo que los sistemas de enseñanza de la lengua en sus países se limitan prácticamente a hacer cosas simples/ un dictado/ una lectura pero morfología/ sintaxis ee más o menos en serio como se supone que hay que hacerlo creo que no han hecho”

A través de una elipsis, el entrevistado establece una comparación entre los latinos y otros grupos. El marcador discursivo “pero” opone dos atributos, el segundo de los cuales es de orientación negativa. Estos atributos se relacionan con la ideología del déficit lingüístico (Martín Rojo, et al., 2003). Los atributos asignados a estos jóvenes se construyen a partir de una comparación

con respecto a otros grupos de origen extranjero, lo cual los pone en una situación de culpabilidad por no responder a los contenidos de la clase de Lengua, aún cuando hablan castellano. Tales atribuciones se refuerzan con acciones negativas que muestran carencias de las que se en buena parte se les responsabiliza al representarles en la posición de sujetos (les cuesta mucho escribir correctamente, redactan también bastante mal y tienen grandes dificultades de comprensión / no entienden / tienen un vocabulario muy reducido // toda la sintaxis por ejemplo/ pues también les cuesta muchísimo), aunque al final se mitigue culpando a los sistemas escolares.

No se reconocen tampoco los contenidos que saben, especialmente si no se utiliza la misma nomenclatura en el sistema educativo español: “toda la sintaxis por ejemplo/ pues también les cuesta muchísimo/ creo que no han estudiado→ / bueno en algún caso han utilizado otra terminología”. Sucede de la misma manera con el contexto literario, en el que no se incluyen autores hispanoamericanos hasta 4º de la ESO.

#### **“No tienen motivación: no vienen a clase ni traen los materiales”**

Esta categorización se apoya en otras complementarias que a manera de gradación, muestran comportamientos que van yendo de lo más inmediato como lo son la falta de materiales, el absentismo y las llegadas tarde, hasta el caso extremo de abandono.

#### **(4) Entrevista a profesor de Matemáticas (5E280104)**

**Profesor Juan:**... yo lo que veo es la poca motivación que tienen/ la falta de interés /// el material/ por decir / un cuaderno cuadriculado/ un lapicero rojo/ un lapicero azul // un bolígrafo/ vienen sin el material / *el boli rojo?/ ah! no lo tengo*// con cosas así // con cosas así/ les estamos peleando todo el día con (...) // la puntualidad es algo que lo llevo fatal! /eh?/ así por ejemplo/ mínimamente han faltado a la primera hora // que es cuando más faltan / cinco o seis / y preguntas *por que no has venido?/ no porque me quedé dormido* //o sea que eso ... aparte de eso/ del poco nivel que tienen

muchos siempre está uno pues señalizando/ no? eso por la falta de interés/ o sea falta de / falta de asistencia /... lunes primera hora/ ...

Sin embargo, frente a esta culpabilización, el alumnado percibe desmotivación por parte de sus profesores:

### (5) Entrevista a Layla, Claudia y Andrea

- Layla:** y muchas veces faltan los profesores / el que más falta es el de / de música  
**Claudia:** o llega tarde y encima llega tarde y empieza *que el próximo día no te dejo entrar!* / *yy tú por qué llegas tarde-* / *porque soy profe* / o sacan el móvil y le dices *profe que te voy a poner un negativo por sacar el móvil* / *pues yo soy profe* /  
**Layla:** es que es siempre todo / pue / pues y las normas que ellos ponen / dicen tienes que respetar a a un profesor y también pone el profesor tiene que respetar al alumno y eso...  
**Claudia:** claro=  
**Layla:** como que no existiera  
**Claudia:** =muchos profesores no dan ejemplo oo muchos traen sus móviles y y suena el móvil y contestan  
**Andrea:** sí  
**Claudia:** pero siempre / la excusa / una urgencia / *ah no es que!*  
**Layla:** pues yo también le voy a decir que siempre me están llamando de urgencia  
**Claudia:** y uno le dice / *profe / tú por qué sacas el móvil ! no ! / pero si tú me lo dices / no sé qué* / pero bueno  
**Andrea:** yo soy un profesor

A partir de locuciones que permiten la comparación, las alumnas comentan sobre la brecha que observan entre lo que los docentes les demandan y las maneras en las que actúan. Reclaman de los docentes su absentismo, , el uso de teléfono móvil en horas de clase, apelar a su “autoridad” como profesores frente a algún reclamo de los estudiantes, “tener excusas” para sus comportamientos. Esta narrativa será explicada en el capítulo 9.

### **“No les interesa el estudio, sólo vienen a trabajar”**

Una de las razones que daban algunos docentes sobre la disminución del alumnado en el centro era que el grupo mayoritario “lo latinos”, venían a trabajar y no les interesaba estudiar. Esta disminución trajo consigo cambios estructurales en el centro, ya no era solamente la desaparición de algunas clases o la reducción de algunos cursos sino que otros aspectos relevantes para la vida escolar fueron desapareciendo, por ejemplo, durante 2003 se redujo la jornada

escolar, se quitó uno de los recreos, la hora de recuperación que estipulaba la ley, asimismo para ese año había desaparecido el bachillerato y con el tiempo desaparecería la cafetería (curso escolar 2004/05), tal como se ha anotado anteriormente (cfr. Cap 1). Al preguntar por la jornada laboral al director del centro comenta:

**(6) Entrevista a Director del centro (2003/04) (5E280104)**

**Director:** y terminamos a las 3- y en medio puede haber dos recreos cortos // o uno largo // leGALmente tiene que haber dos recreos / uno de veinte minutos y otro de diez // pero como nosotros en este- / en esta casa/ debido a que la mayor parte de los alumnos son inmigrantes y ya no llegan a bachiller/ hemos perdido bachiller / entonces tampoco hay una hora de recuperación o de repaso al final // tendría que haber una hora más de tres a cuatro/ entonces era obligatorio dos horas de- / dos recreos // si hubiera una séptima hora/ dos recreos/ como no hay una séptima hora nos permite hacer un recreo largo de media hora

**Adriana:** o sea que ya no hay bachillerato

**Director:** no/ no hay bachillerato porque no hay alumnado// no hay alumnos/ o sea/ sabes?/ no es rentable/ no es rentable no/ no hay bachillerato porque no hay alumnado// no hay alumnos/ o sea/ sabes?/ no es rentable/ no es rentable

El marcador “pero” permite al entrevistado responsabilizar de la transformación del centro al alumnado de origen inmigrante a partir de una negación aparente (van Dijk, 1987, 1993, 2003, entre otros). Este fragmento está marcado por el antes y el ahora a través del uso de marcas deícticas (antes/ahora) presentes e implícitas (supresión) del texto que implican desmejoramiento de la situación. la distancia entre lo legal y lo real: ya no hay dos recreos, ya no hay hora de recuperación, lo que muestra la manera en la que los docentes han adaptado las normativas a “las necesidades del centro”. A pesar de la responsabilidad que se asigna al alumnado de origen extranjero, se ignora que el alumnado “inmigrante” llega al centro enviado por la Administración.

Sin embargo, al entrevistar al alumnado se observan otros puntos de vista:



## (7) Entrevista Marlon y Carlos

**Adriana:** tú quieres terminar // y / ¿de ahí qué? // ¿vas a secundaria o vas- qué [(( ))]

**Carlos:** [voy-] yo quieroo ir aaa bachillerato / para estudiar -> // arquitectura

**Adriana:** ¿tú quieres arquitecto? // muy bien // ¿y tú / César?

**Marlon:** pues / yo también quiero ir a bachillerato

**Adriana:** ¿y qué quieres- y qué querías hacer / después de bachillerato?

**Marlon:** a la universidad

**Adriana:** y en la universidad / ¿qué quieres (( ))&

**Marlon:** &arquitectura o -> // o ingeniero industrial

**Adriana:** o ingeniero industrial

Los entrevistados querían estudiar, tenían modelos de sus hermanos mayores y de las expectativas de sus padres sobre la educación para “ser alguien en la vida”. Otros, en cambio preferían entrar a la vida laboral rápidamente pero querían formarse primero y finalmente, había quienes veían en el ejército un “futuro”. Todo ello será retomado en la última parte de esta tesis

### **“Se pelean entre ellos”, “no se saben comportar”**

Los discursos de los docentes estaban marcados por la idea de que el alumnado es violento. Los docentes entrevistados durante 2003/04, comentaban sobre la presencia de jóvenes pertenecientes a las llamadas “bandas juveniles” y se creía que las peleas eran motivadas por peleas entre “pandillas”. Sin embargo, se hablaba de ello como “cosas del pasado”. Las entrevistas con el alumnado recogen, de manera anecdótica “peleas entre chicas” y enfrentamientos físicos con docentes, temas que serán tratados en la última parte de esta tesis. Las entrevistas de los docentes no registraba las peleas entre chicas, pero sí las peleas por “venganzas”:

## (8) Entrevista a Director del centro (2003/04) (5E280104)

**Director:** se pelean / que vienen de fuera/ que se quieren vengar / que// y por más que lo quieras evitar y aunque estés en el medio algunas veces / ¿eh? / y eso les ha costado a algunos hasta eee expulsiones / ahora mismo acaban de cumplir dos expulsiones porque no no obedecían a dos profesores el otro día / ¿no ves que no obedecían/ no hacían caso/ no paraban!// no paraban!

Continúa la colectivización a partir de formas plurales a través de las que se construye al alumnado generando la imagen de que son muchos los implicados en estas escenas. El docente justifica sus acciones (expulsar) frente a las acciones que ha asignado al alumnado. Este tipo de discurso, repetido por otro docentes entrevistado, generaba una sensación de miedo del “nosotros” frente al “ellos” Por ejemplo el profesor de Matemáticas, comentaba sobre jóvenes que habían estado en reformatorios y “que eran capaces de todo”. Este miedo explica algunas de las formas en las que los docentes “pasaban” de ciertos alumnos, era el caso de Juan, un alumno de 2ºB, siempre recostado sobre su pupitre, indiferente a lo que pasaba en la clase<sup>80</sup>, sin ser sancionado.

### **“Muchos no han estado escolarizados previamente”**

El grupo que se percibía como más deficiente, especialmente, académicamente era el de “los dominicanos”. Se generalizaba sobre ellos, asegurando que “no saben leer” o que “les cuesta mucho”. De hecho, al ofrecer al centro un curso de formación para el profesorado, pedían información sobre especialmente sobre el sistema educativo en República Dominicana, porque no podían entender “ese bajo nivel”.

#### **(9) Entrevista a orientadora (7a\_E200104E)**

**Orientadora:** la verdad es que los dominicanos / porque no han tenido suficiente escolarización / porque han estado dos años y cuando vienen aquí a los catorce! se ve un desnivel enorme! /resulta que a los / bueno eso en realidad todos los hispanoamericanos / han estado en talleres/ a partir de doce a trece años y a los catorce! se ve un desnivel enorme

---

<sup>80</sup> Ver capítulo 4.

Mediante una modalidad epistémica, la docente construye su argumento causa-efecto sobre el alumnado de origen dominicano. Las verdades asignadas, de manera general, al grupo de dominicanos se extienden luego a “los hispanoamericanos”. Se da por hecho de que no han estado escolarizados previamente, que llegan con edades mayores a los del curso escolar en el que deberían estar (siempre se habla de dos años o más), o que han estado en “talleres”, luego no son competentes para estar en un instituto español.

### **“nos vienen de familias desestructuradas”**

Otra de las creencias que circulaban se tejía alrededor de una narrativa popular, de la cual no habían datos para corroborar dicha situación. De acuerdo con algunos docentes entrevistados, como por ejemplo la orientadora del centro y la profesora de Aula de Enlace, enfatizaban en que “los latinoamericanos” venían de “familias desestructuradas”, con madres al cuidado de varios hijos que debían trabajar todo el día dejando la casa a cargo de alguno de ellos, y que en el peor de los casos, los alumnos tenían que trabajar para ayudar a mantener la casa. En otros casos, la orientadora aseguraba que había estudiantes que abandonaban la escuela o se conformaban con el título de Graduado en Enseñanza Secundaria para salir a trabajar rápidamente y poder acceder a las cosas que les gustaba, sin necesidad de depender de sus familias. Sin embargo, en las entrevistas, los alumnos y alumnas expresaban querer ir al bachillerato y muchos de ellos me aseguraban que querían ir a la universidad.

#### **(10) Entrevista a la orientadora del centro (7a\_E200104E)**

[los problemas disciplinarios se deben] pues mucho a a falta de motivación / a lo que te comentaba antes / a a bajos niveles / e / que los chicos no saben cómo superar / y entonces la manera de / de reaccionar es un poco diversa / no? / también muchos chicos necesitan apoyo / ayuda familiar / social / muchas veces

también es la manera de llamar la atención / ¿sabes? / de que está- /algo esta ocurriendo / es que los chicos / están / es una manera de demandar ayuda / es decir / *que se ocupen de mí* / no? /porque luego no nos damos cuenta de que algunos chicos pues resulta que que que / se tienen que hacer la comida / que están prácticamente todo el día solos y tal y muchas veces es la manera de reclamar (...) son familias que (...) son desestructuradas / (( )) una madre con tres hijos /que ya no es tan monopariente (risa) / o sea que de esos hay varios / ¿eh? / o sea hay bastantes // (( )) económicas / sociales / a veces comparten pisos con otras familias / claro / todo eso pues ...

La risa, al hablar de “monopariente”, se debe a la manera en la que fue hecha la pregunta, utilizando la adjetivación “familia monoparental”, recurriendo categorizaciones utilizadas por otros docentes. La corrección que ella hace permite observar que hay cierta concienciación o sensibilización frente al discurso al hablar de la situación de su alumnado. Desafortunadamente el discurso podía acercarse a lo “políticamente correcto” pero sin que hubiesen cambios estructurales.

El argumento de las “familias desestructuradas” se complementaba con la ausencia que notaban los profesores sobre los padres en el centro, tal como lo explicaba el tutor de la clase de 2º:

#### **(11) Entrevista a tutor de 2º (5E280104)**

**Adriana:** y los padres / ¿vienen?

**Profesor Juan:** pues mira hasta ahora solamente he recibido/ hay una hora cada semana dedicada para visita de padres // y entonces hasta ahora pues solo ha venido una madre para comentar ... la madre de niños ecuatorianos ...he visto a más padres en el primer trimestre / siempre tenemos una reunión general con todos los padres en donde/ en donde se les explica digamos pues / lo que se va a hacer en el curso más o menos / cómo se va a llevar / qué vamos a pedir/ cómo vamos a trabajar ... y entonces hemos tenido esa reunión/ me parece que fue en noviembre // vinieron pues no sé/ pues pocos padres // como como ocho padres de veintiocho /...ocho o diez y bueno/ te quería decir yo eso/ que no veo mucha colaboración de los padres / de las familias

#### **“se les ayuda como se puede” (el paternalismo)**

La visión deficitaria del alumnado hacía que, en algunos casos, los estudiantes se construyeran como víctimas pasivas (de un “desfase curricular”, de ser parte

de “familias desestructuradas”, de sobrepasar las edades de la escolarización, etc.) a las que, de una manera paternalista, ellos debían “apoyar como pudieran”. Ya no sólo hablaban de los programas de “Atención a la Diversidad” de la Comunidad de Madrid, sino que declaraban sentirse obligados a “hacer adaptaciones curriculares”. Tales adaptaciones, contrario a los planteamientos de la educación intercultural (Aguado, 1996; Powell y Caseau, 2004; Mok y Reinsch, 1999), la cual demanda estrategias como incluir contenidos de los países de origen, o de las diferentes variedades de castellano, hacían referencia al recorte en los contenidos que estipulaba la ley para cada curso. Es decir, que la “ayuda” iba orientada a “los mínimos”, tal como lo entiende el docente de Ciencias Sociales (cfr. cap. 4):

**(12) Entrevista a profesor de Ciencias Sociales (4a\_E220104E)**

como tengo un curso tan malo lo he estructurado/ lo he preparado / lo he resumido y lo voy a dejar en pocas cosas (...)en vista de cómo son los chicos y que / además/ algunos no saben leer / eh? / entonces qué haces en un grupo → / yo he leído el libro con mucha atención sin preparar puntos/ sin darle en partículas más fuerza / más más intensidad y he preparado una serie de cosas sencillitas

Frente a este discurso de algunos docentes, el alumnado percibía las bajas demandas, e incluso algunos entendían que en ese instituto se hacía poco, o nada. Así por ejemplo en la misma entrevista (ejemplo 5), las tres alumnas me explican su horario de la semana, resaltando el hecho de que a lo largo de la semana no “habían hecho nada”:

**(13) Entrevista Layla, Claudia y Andrea**

**Claudia:** por ejemplo / es que aquí casi / es que aquí no vemos nada / mira / hoy a primera / nada / a segunda / qué dimos en segunda? /

**Andrea:** biología

**Claudia:** bueno / biología / tampoco nada / a tercera / nada (risa)

**Layla:** sociales

**Andrea:** a tercera / sociales

**Claudia:** a cuarto -/ pero bueno / sociales

**Layla:** es que por qué hoy! / hoy! / no toca muchas cosas / por ejemplo no toca nii /nada!/ no toca

**Claudia:** o no viene el profe

### **“La diversidad, tarea reservada para el Departamento de Orientación”**

Aunque este tema se desarrollará en el siguiente capítulo, es importante mostrar cómo los docentes pensaban que la “atención a la diversidad” era algo a lo que eran obligados por la realidad del centro, pero que esa “atención”, veíamos, que se dirigía a resumir o disminuir el número de contenidos que se seleccionaban del curso académico correspondiente. Bajo este discurso paternalista de “les ayudamos como podemos”, se entrevé la idea de que el tratamiento de la multiculturalidad es una cuestión de la cual se deben ocupar las aulas y medidas destinadas para atender a la diversidad, no ellos dentro de su práctica.

Al preguntar a los profesores de aula por las maneras en las que el instituto gestionaba la diversidad, interpretaban que se les preguntaba por las “ayudas de atención a la diversidad” y no por su trabajo cooperativo e intercurricular, sugerido por los expertos en educación intercultural (Colectivo Amani, 2002) . Tampoco recordaban los programas establecidos por la Administración, les costaba recordarlos y más bien se hacía referencia al Departamento de Orientación. Contradictoriamente un centro diverso reservaba la diversidad a ciertas aulas. Se veía así un distanciamiento de la situación.

Los profesores valoraban positivamente tales “ayudas”, así que me dirigí a donde la “encargada oficial”, la orientadora del centro quien me explicó el funcionamiento de los programas con los que “contaba el centro”: Educación Compensatoria, Aula de Enlace, Diversificación curricular, Apoyo escolar, eran los más importantes, todos implicaban dividir al alumnado en grupos regulares y grupos que necesitaran algún tipo de “compensación”, ya fuese por desfase curricular, desconocimiento de la lengua de instrucción o haber sobrepasado la edad de la obligatoriedad, así que a mi vista se fue configurando un centro en el que se concentraba alumnado de origen inmigrante, con disminución de

alumnado año a año, representado como deficitario por sus docentes y además que contaba con programas segregadores que separaban aún más a quienes ya estaban separados de la educación regular del sistema educativo. El *Evangelista* aparecía así como un centro compensador.

### **La tutoría, una manera de “pasar el tiempo”**

Las oportunidades que tenían los docentes para compartir con sus alumnos se convertían en se relegaban a las horas de tutorías (una hora semanal) y esos minutos “se pasaban como podían”, en palabras del tutor de 2ºB. Estas horas de tutoría normalmente se daban durante la última hora semanal, es decir, los viernes a las 2 de la tarde, cuando, de acuerdo con los profesores entrevistados, el alumnado “ya quería marcharse” y ellos mismos ya estaban cansados. Lejos de aprovecharlas y conversar con su alumnado, tanto los docentes como los alumnos compartían un espacio físico pero no intercambiaban, sólo el malestar y la resignación de tener que estar juntos obligadamente. El tutor de 2ºB explicaba su trabajo para las tutorías de la siguiente manera:

#### **(14) Entrevista a tutor de 2ºB (5E280104)**

**Adriana:** qué tipo de actividades se llevan a cabo en tutoría

**Tutor:** tenemos una orientadora y de vez en cuando pues nos juntamos con ella y tiene material y pedimos y tal pero / ya te digo que es que //el viernes a última hora es muy difícil y luego .. que es que no quieren trabajar entonces y que (..) todo entonces pues ya llega el momento en que // y yo me paso la hora *bueno/ pues vamos a ver / a ver si nos entendemos/ vamo a a- /podemos hablar una cosa / no todos hablan / el que quiera hablar que levante la mano / hacemos un turno // es imposible/ es imposible/ la verdad es que mucho en parte ya te digo/ es que / vamos/ es por la hora/ el viernes / última hora ya es// de dos a tres / estoy muy cansado con ellos y yo TAMBIEN/ tengo que reconocerlo porque tengo ganas ya de perderlos de vista y ya marcharme// (...) no los veo/ yo los veo poco/ no tienen confianza conmigo / entonces es a ver cómo pasamos esa hora y lo más relajado posible*

Como lo explica el docente, el plan de tutorías se organizaba desde el Departamento de orientación, es desde allí que se planean los temas y las

actividades a desarrollar en un día a la semana, durante todo el año. Sin embargo, sin haber respondido a la pregunta por el tipo de actividades que se llevan a cabo en tutoría, el profesor comienza a justificarse argumentando que “el viernes a última hora es difícil”, e inmediatamente les responsabiliza al alumnado, no “quieren trabajar”, lo cual, ya lleva a inferir que no se hace “nada” en esa hora. Recrea con la voz un intento por realizar alguna actividad en la clase pero culpa a los alumnos de no saber pedir el turno para hablar. Su repetición “es imposible, es imposible” es la manera de legitimar el por qué no se trabaja ningún tipo de actividad en esa hora, reconociendo que él también está cansado y que desconoce al grupo. Esto se comprobó durante la observación etnográfica, el tutor no podía identificar a los alumnos y alumnas, de los cuales era tutor. Los estudiantes estaban repartidos en distintas aulas durante la semana, tal como lo explicaré en el capítulo siguiente.

Una apatía compartida se extendía a todas las actividades culturales del centro, la observación de dos grandes celebraciones de todo el instituto y permitió identificar cómo en los docentes comenzaban a irse de manera discreta, a lo largo de la actividad. Al final siempre “quedábamos los mismos”, el jefe de estudios, las secretaria y algunos docentes interinos. Era difícil motiva a un alumnado a participar cuando sus propios docentes escapaban de las actividades en cuanto podían o incluso faltaban a clases. “En una celebración de la Navidad, alumnos de diferentes cursos habían preparado una actividad de percusión con su profesor de música. Sin embargo y de manera inexplicable el docente no se presentó. Chicos y chicas explicaban que era normal, el docente de música, aunque majo, no solía venir a clase” (notas del diario de campo).

### **7.3 La situación de los docentes:**

A la naturalización de las opiniones de los docentes que respaldaban sus expectativas y sus prácticas de aula se añadía un factor de tipo organizacional



que no ayudaba en la construcción de un sentido de pertenencia al centro. Tal como se presentó en el capítulo 1 dedicado a “la fama”, la situación de los docentes en el centro, su inestabilidad laboral, y otras cuestiones que tenían que ver con bajas laborales constantes por mala salud, así como la edad de muchos, cercana a la jubilación, no permitían la construcción de grupo ni un trabajo cooperativo entre los docentes. Hemos observado las maneras en las que la apatía y desmotivación, percibida por el alumnado, así como la brecha entre lo que exigían a sus estudiantes y lo que hacían,<sup>81</sup> se extendían al alumnado para el cual pocas actividades les resultaban atractivas.

Recordemos asimismo que para el curso escolar 2003/04 El IES *Evangelista* contaba con 28 docentes de los cuales 13 eran interinos, (entre ellos, los “encargados” de la gestión de la diversidad en el centro: el de Compensatoria, las dos profesoras del Aula de enlace y el profesor de pedagogía terapéutica), para el año 2005/06 la plantilla se había reducido a un total de 25. Cada área contaba con un docente y en algunos casos un profesor debía cubrir varias asignaturas, como por ejemplo, el docente de Matemáticas que entrevisté, además de su clase, debía dar Ciencias de la naturaleza, Hábitos de estudio y una tutoría, el de Lengua también impartía la optativa Taller de lengua en el grado segundo, la orientadora daba ética y uno de los maestros titulares colabora como profesor de Compensatoria.

La idea de estar transitoriamente en el centro era uno de los motivos por los cuales los docentes no se implicaban mucho:

#### **(15) Profesor de lengua (4a\_E260104E)**

**Profesor Manuel:** sí/ yo estoy en situación de expectativa de destino / en lengua tardan varios años en darnos el destino definitivo / entonces/ yo estuve dos años en un instituto en las Rosas que era un ambiente totalmente distinto porque es- / tenía un nivel muy alto / familiarmente y socialmente los alumnos ahí tenían un nivel bastante alto y luego el año pasado he estado en Aluche / ya en Madrid/ un barrio periférico / mas o menos un instituto intermedio/ digamos y este año me ha tocado

---

<sup>81</sup> Recordemos el ejemplo 5 en el que las alumnas narran cómo el docente de música llegaba tarde, o cómo los docentes usan el móvil dentro de la clase, después de prohibírselos)

aquí donde pues circunstancias de / como decíamos antes/ nivel de alto nivel de inmigrantes/ familias desestructuradas/ una base previa muy baja entonces eee / el nivel es el mas bajo que yo he conocido

Las comparaciones que realiza este profesor, enfrentan dos situaciones diferentes, a las que de manera implícita y explícita opone dos grupos de jóvenes. Su comparación se asienta en la diferencia de clase social, desde la cual se realizan las demás: “Las Rosas”, nivel alto familiar y socialmente frente a nivel alto de inmigrantes, familias desestructuradas, base previa baja. Su argumento cierra con una forma evaluativa respaldada en su experiencia, la cual presenta desde una modalidad epistémica. “es el nivel más bajo que yo he conocido”. Este docente, en expectativa de destino, había pasado por otros centros y conocía otras realidades, por lo cual era difícil pedirle que invirtiera en un lugar en el que había encontrado una realidad opuesta a lo que había conocido. Salió del centro con destino Parla, al año siguiente.

De nuevo, el discurso del fracaso se asienta en el esfuerzo aparente “se hace lo que se puede” frente a una situación que los docentes no saben afrontar. Las condiciones del centro, docentes en situación de espera de destino de plaza fija, es uno de los factores que dificulta la inversión en un centro en donde pocos docentes son fijos (cfr. cap. 1).

Dos años después frente a la, al parecer, inevitable disminución de número de alumnado, y al cambio de profesorado que se había efectuado de un año escolar a otro, el jefe de estudios mostraba su preocupación por la falta de estabilidad en la plantilla y los dos conversábamos sobre las consecuencias que ello traía al centro:

**(16) Entrevista a Jefe de estudios 2005/06 (10d\_E270206)**

**Profesor Mario:** =administrativamente / les corresponde otro centro [profesores interinos] y se van / entonces te llega uno // que puede funcionar / o que que puede no funcionar // y vuelta a empezar un poco / a / hacerse con el centro / a que los chicos se hagan con ellos / y eso es- es tremendo / eso- eso es tremendo

**Adriana:** claro / porque volver a empezar&

**Profesor:** &es volver a empezar // cada año / hay que volver a construir / y entonces {chasquea la lengua} es verdad que este año // pues yo creo que estamos muy bien // en general estamos muy bien / hemos tenido mucha suerte // yyy- y lo malo es / que no sabemos cuánto nos va a durar esa suerte // porque hay profesores que // casi con seguridad el año que viene no vuelven (...) no podemos hacer nada / no esta en nuestra mano

Este fragmento, ofrece más información sobre la capacidad de acción de los docentes frente al orden institucional. Los centros no tienen tanta autonomía para elegir al personal que llega o que se va y de ahí, dentro de la argumentación causa-efecto se entendía la dificultad para construir un proyecto de centro. Durante dos cursos de formación que impartidos por nuestro grupo en el centro, observamos que, contrario a lo esperado, quienes asistían eran los docentes interinos y no el profesorado de plantilla, el que podía implementar un cambio.

El siguiente fragmento de entrevista permite observar la percepción del alumnado sobre el cambio constante de docentes:

#### (17) Entrevista a Lady, Dulce, Jose y Xiao

**Adriana:** =cambio de profesor?

**Xavi:** eeh / mm // no sé / si no más o menos / casi- // yo cuando estuve en primero y segundo / no cambiaban casi // yo creo que no / pero ahora sí / de // desde tercero por ahí sí que llevan cambiando (..) [tercero] // primer tercero // hubo una señora / que seguía aquí en el instituto // yo cuando vine estaba aquí / yy se murió // no sé // y vino luego uno // Alfonso / no sé si te acordarás / el de gafas // [risas] / yy // y nada / [(( ))] &sss // y estuvo aquí un año // y luego en tercero // y luego al otro año vino una profesora (...) y luego / cuarto // y eeeso / y Genaro / (...) &y de- el año pasa'o de física y química y matemáticas era distinto / también // este año // las matemáticas disti- física y química también (...)

En este fragmento, Javier un alumno de 4º de ESO y quien repitió tercero, comenta el cambio de docentes que se ha producido desde hace un par de años en la clase de Sociales. Los atributos dados a los profesores muestran la distancia del alumnado frente a sus docentes. El alumno declara que tuvo tres docentes en tercero, a partir de la muerte de la profesora, luego vino "Alfonso" durante un año y luego "otra profesora" para luego tener a Genaro, en 4º de ESO. A pesar de que el alumno es repetidor, llama la atención ver el número de docentes de Sociales de 3º y 4º en dos años, teniendo en cuenta que, debido al número reducido de cursos, un solo docente podría impartir esa clase en todos los cursos de la ESO.

La entrevista con el jefe de estudios, permitió comprender que el personal inestable de la plantilla se conformaba por interinos, quienes todavía no tenían plaza fija y aquellos que estaban en situación de expectativa de destino, es decir que tenían su plaza pero no el lugar definitivo, por lo cual se consideraban “inestables”. Al continuar la conversación aparecía la división interna del profesorado entre “nuevos” y “antiguos”:

(18) Entrevista Jefe de estudios (10d\_E270206)

**Profesor Mario:** (...) hemos tenido suerte en eso / el // [el poder continu-]

**Adriana:** [[[ ]])

**Profesor Mario:** =pero este año que hay oposiciones / casi seguro que ya no // cambia todo // el año que hay oposiciones // se da la vuelta a todas las listas y todo eso y ya noo / ya no es fácil

**Adriana:** y (...) / ¿y tú crees- claro / es otra de las consecuencias de que se impliquen más / de que se impliquen menos ->

**Profesor Mario:** ¿que si trae consecuencias? / e- e- es que claro / cada profesor es un mundo // entonces // eeh la combinación de ellos / ya da un carácter // concreto a un curso&

**Adriana:** &a un curso

**Profesor Mario:** =y entonces / esteee curso pues / tiene un carácter que es deee / de gente -> // los nuevos // todos muy implicados&

**Adriana:** &muy implicados / sí / [esa (( ))]

**Profesor Mario:** [y eeh / está muy-] {chasquea la lengua} y sin embargo // mmm generalmente / y no es el caso de todos / eh y es difícil generalizar // pero el profesor que lleva muchos años // mm el profesor / o el director que lleva muchos años pues // {chasquea la lengua} pues- pues se acabaaan / cansando ooo o bueno pues mm no tiene nuevas ideas / repites más de lo mismo // y muchas veces lo que funciona son fórmulas nuevas // este año tiras por aquí tal // y vas construyendo [un pocooo]

**Adriana:** [claro]

Aunque los “nuevos” estuviesen temporalmente, el jefe de estudios les veía más implicados y comprometidos. En esta parte, veníamos hablando del personal interino y él me reiteraba “la suerte” de contar ese año con distintos docentes: el de música, el de lengua inglesa y la de lengua, quienes al año siguiente ya no estarían.

Su definición de “cada curso tiene un carácter” refuerza el “problema de construir grupo de trabajo, a través de la enumeración de una serie de aspectos:

el azar, la composición de la plantilla, el grado de compromiso de los docentes. Su clasificación incluía dos grupos: “Los nuevos”, “muy implicados” frente “el profesor que lleva muchos años o el director que lleva muchos años”. Se observa así referencia implícita al anterior director del centro, que había dejado el cargo recientemente. También se construía una justificación sobre la situación: cansancio, falta de ideas, repetición, frente a lo que él consideraba debía ser la labor: “fórmulas nuevas”, “tiras por aquí y tal” y “vas construyendo un poco”.

#### **7.4 Notas para la reflexión final: la imposibilidad para construir**

El estudio de la manera en la que el profesorado del centro representaba a su alumnado, así como su práctica docente ha resultado ser la base para descubrir las expectativas que se tenía hacia ellos y la explicación a los modo de gestionar la participación y la distribución de contenidos dentro del aula. Encontramos una especie de preclasificación basada en estereotipos que dan como “verdaderas” las características que se asignan a los jóvenes, agrupados por nacionalidades, lo cual impide la construcción de nuevas relaciones, la curiosidad o el querer ampliar las vistas sobre el nuevo alumnado, (Grupo Amani, 1992), etc. Los docentes no buscan otras formas de comunicación simplemente porque creen tener los conocimientos suficientes sobre su alumnado. Esta forma de imponer identidades (Wortham, 2006) a los distintos grupos es también la base de las actividades que se plantean como interculturales, acciones puntuales para un día en especial sin reflexionar sobre ello y sin tener en cuenta que la diversidad se vivía en el día a día del instituto.

Se trata de “saberes” de tipo etnizante y separador que no necesitan ser verificados ni contrastados con la realidad de cada uno, simplemente basados en el “decir” de la escuela madrileña (Martín Rojo, cap. 7, en prensa). Los procesos de etnización evitan la integración por cuanto se da por hecho que “los

grupos son como son” y que nada se puede hacer para una verdadera integración.

Muchas de esas creencias sobre el alumnado descansan en una especie de “narraciones” populares o más bien “leyendas” que circulan y de las cuales no había datos (“familias desestructuradas”, “sólo quieren trabajar”, etc.) y que los alumnos entrevistados desmentían mostrando que vienen de familias “completas, que sus padres se enfadan con ellos cuando no estudiaban, que quieren estudiar y “ser alguien” en la vida.

El grupo de los latinos se presenta doblemente excluido debido, precisamente, a las expectativas de los docentes: “traen la ventaja de la lengua pero no saben contenidos”, por ejemplo. Cuestiones que contradicen las entrevistas con chicos y chicas y con las expectativas de futuro de algunos de ellos. Ese desconocimiento de unos y otros es la barrera para la construcción de un proyecto de centro pensado y reflexionado desde el contexto del instituto, no desde la Administración. Ello se retomará en el siguiente capítulo, dedicado a los documentos del centro y a las formas de atención a la diversidad dentro del *Evangelista*.

## 8. Las “ayudas a la diversidad”: la naturalización de la segregación

En nuestra reconstrucción del fracaso escolar en el IES *Evangelista*, hemos ido observando cómo la retórica de la compensación y el déficit se materializan en todas sus prácticas. Parte de esa reconstrucción se observa en la manera en la que se aplican las medidas ofrecidas por la Comunidad de Madrid para atender a la diversidad lingüística y multicultural.

Contrario a los demás centros de la investigación y de la zona, en este IES se encuentran todas las medidas compensatorias que la Comunidad de Madrid ha diseñado para el alumnado que “necesita apoyo escolar”. Parte de la “mala fama” del instituto es precisamente la presencia de todos estos programas ofrecidos para un reducido número de estudiantes, lo cual ha traído como consecuencia el que se deriven desde otros centros alumnado con dificultades escolares. Tal como lo hemos observado en el capítulo anterior, Xiao, de origen chino fue enviado por docentes de otro IES, debido a que sus resultados no eran lo esperado (cfr. Entrevista Lady, Dulce, Javi y Xiao).

A pesar de la situación actual, los docentes se referían a un pasado en el que las cosas no eran de esta manera y volvían al él para intentar explicar cómo el *Evangelista* había llegado a ser el centro escolar en donde sólo estudiaban quienes venían de fuera (cfr. entrevista Layla, Claudia y Andrea). El objetivo de este capítulo es situar los cambios del *Evangelista*, experimentados por sus participantes, dentro del contexto social que enmarca dicha transformación para identificar, en el orden social, la explicación a esta ideología separadora que subyace a las prácticas. Para ello, se vincularan los testimonios de los docentes del centro con los cambios sociales que han ido generando nuevas políticas educativas.

En 2006, se realizó una segunda fase de entrevistas, centrando la atención en los recursos y formas de acogida al nuevo alumnado, así como las

consecuencias de este proceso. Ello, favorecería identificar las maneras en las que los docentes entienden la transformación hacia la multiculturalidad y su papel dentro de la nueva conformación de un sistema educativo culturalmente diverso.

Durante la recolección de los datos de entrevistas a los docentes del *Evangelista* hubo una noticia en el mundo educativo español que marcó, en buena parte, las opiniones de los profesores sobre su propia práctica. A finales de 2004 habían salido los resultados del informe PISA y España se encontraba en un bajo renglón en pruebas de Matemáticas y de Comprensión de textos escritos y Conocimientos científicos<sup>82</sup>. Los docentes responsabilizaban de todo este “caos” escolar, a la LOGSE, la Ley de Educación orgánica que amplió la obligatoriedad a la edad de 16 años y que intentó “revolucionar” y democratizar la educación en España, pero para la cual, según diversas opiniones, algunos de sus protagonistas no estaban preparados (Aja, 2000).

Es precisamente bajo esta Ley que surgen algunas de las regulaciones sobre la atención a la diversidad de cuya aplicación en el *Evangelista* queremos tratar dentro de este capítulo. El testimonio de la orientadora del centro resume el sentir de los docentes con mayor edad y más tiempo en el instituto. Su discurso se explica desde el eje temático, presentado en el capítulo anterior como “todo tiempo pasado fue mejor”:

### **(1) Entrevista a orientadora (7a\_E200104E)**

**Adriana:** yy cómo ha cambiado el instituto

**Orientadora:** pues / muy grande porque es que antes / como la enseñanza no era obligatoria hasta los dieciséis años /aquí los chicos venían cuando acaba el otro sistema que era la enseñanza general básica / e / ge / be /no sé si conoces // ya la edad ha bajado / ha bajado /teóricamente de quince a doce / entonces el- / antes / trabajábamos con alumnos pues que tenían una enseñanza básica terminada y completada / y aquí venía- / como ya esa parte no era obligatoria/ era enseñanza media pero no obligatoria / pues el alumno que quería / que quería estudiar y que su familia estaba muy motivada para que estudiara / para que siguiera adelante /luego teníamos pues hasta quince / dieciséis /

---

<sup>82</sup> 41 países participaron para la realización del informe PISA, a partir de 4 aspectos: matemáticas, ciencias, lectura y resolución de problemas reales. España ocupó el puesto 26 en los tres primeros y el 27 en el último. El 23% del alumnado de 15 años no alcanzaba el nivel mínimo en matemáticas.



diecisiete /dieciocho / eran tee años de bachillerato /// tres años de bup / se llamaba bup bachillerato uni- / unificado polivalente y un año de orientación universitaria / un curso de orientación universitaria que era el cou // (...) claro / la gente estaba más motivada/ en los niveles eran unos genios porque bueno / siempre había unos chicos / que van por delante de otros /chicos chicos con diferentes actitudes /mejores o o no tan buenas pero / venían con un nivel bastante /// igual

**Adriana:** cuándo empezaron a llegar aquí alumnos extranjeros

**Orientadora:** pues empezó a haber mucho / pues eso / a partir dee/ cuando se implanta ya la logse // que ya baja eel / sabes? / bueno y es un poco cuando también ha sido el bum / no? / o sea hace unos siete u ocho años /yo creo de esto no/ /cuando empiezan paulatinamente / aa venir niños yy / llegan un momento en que ya pues / pues eso / un porcentaje muy grande / no? (( )) en nuestro centro

La pregunta motiva a presentar una comparación entre el antes y el ahora expresado a través de las marcas deícticas y verbales “antes” + pretérito indefinido. El “antes” instauro una serie de actores y acciones atribuidas que son evaluadas de manera positiva, de la cual resalta la no obligatoriedad de la educación, acompañada de verbos que siguen una modalidad deóntica, enfatizando de esta manera en la participación voluntaria del sujeto dentro de la institución. Su argumento se orienta a mostrar el presente de manera contrapuesta, en donde la obligatoriedad impuesta ha traído una serie de cuestiones negativas.

Asimismo, la pregunta por la llegada del alumnado de origen extranjero, realizada en el siguiente turno, permite a la docente asociar la llegada de la inmigración a la escuela, con la implantación de la LOGSE.

Para explicar esta situación, se hace necesario volver en el tiempo, al comienzo de los años 90 cuando dos hechos de impacto social, que al principio parecían no tener vinculación, coincidieron en España. Los efectos de cada uno han llevado al planteamiento de una serie de reformas educativas, cuyos efectos han ido generando una “sensación de desconcierto” y desmejora de la educación en España, por parte del profesorado, por demás, acostumbrado a la homogeneidad y a los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación. Por un lado, la implantación de un nuevo sistema educativo, la LOGSE<sup>83</sup>, por el otro, el

---

<sup>83</sup> Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990). Octubre de 1990

inicio de una tímida llegada de trabajadores de otros países, algunos de ellos con sus familias, cuya presencia aún no se registraba significativamente en la escuela. Era el inicio de “la inmigración”, que aún no representaba la “amenaza” ni la idea de “invasión” que tomaría pocos años después<sup>84</sup>.

## 8.1 De la homogeneidad a la heterogeneidad

España comienza una transformación económica propia del denominado “orden mundial” de la globalización económica desde mediados de los 80 y poco a poco se va insertando dentro del contexto internacional de manera diferente a la de sus vecinos europeos. Acostumbrada a emigrar, la sociedad española comienza a recibir turistas del resto de Europa y más adelante y, de manera casi repentina, grupos de personas procedentes del Norte de África y Latinoamérica, que venían por diversas razones<sup>85</sup>. Para 1985 la inmigración hacía parte de la agenda política y para comienzos del 2000, tal como anotaba uno de los primeros estudios sobre la migraciones, “prácticamente no quedan países aislados de los flujos transnacionales” (Aja, et al. 2000: 24).

Cada grupo, con patrones de inmigración diferentes y dentro de condiciones sociales, económicas, culturales, jurídicas y demográficas, entre otras, distintas<sup>86</sup>, fue llegando para participar en un mundo laboral que requería

---

<sup>84</sup> Para un estudio de los distintos discursos desde los que se ha representado la inmigración en España, ver Van Dijk y Martín Rojo, 1998; Van Dijk, 2003, y Bañón, 1996, 2002.

<sup>85</sup> Aunque sabemos que ha habido otros flujos migratorios previos dentro y hacia España, por razones específicas de este trabajo, nos centraremos en los movimientos migratorios de la última década.

<sup>86</sup> Baste comparar a simple vista entre la situación de Colombia con la de Argentina para ver que, incluso, países de la misma zona, este caso Latinoamérica, comienzan a venir en distintos momentos y con marcos políticos y legales diferentes. Gran parte del colectivo colombiano comienza a emigrar hacia el año de 1995-96, debido entre otras cosas, a la agudización de la guerra interna del país y a la crisis económica sufrida, en parte, por la privatización de muchas de sus empresas nacionales. A diferencia de otros países de la zona, Colombia vive una importante migración interna, de desplazamiento involuntario de las zonas rurales a las urbanas y convirtiéndose, a la vez, en país emisor a USA y España, principalmente. Antes de enero de 2002, los colombianos no necesitaban visado para España si venían como turistas por un período de tres meses, sin embargo, pronto se identificó como una de las mayores estrategias para quedarse en el país “ilegalmente”, por lo cual, junto con Ecuador, debe ahora pedir visado desde el país de origen. Las regularizaciones llevadas a cabo en los últimos siete años han beneficiado a gran parte de este colectivo.

y requiere mano de obra poco cualificada: construcción, albañilería, ebanistería, limpieza y hostelería principalmente, ubicándose en algunas zonas específicas del país, especialmente en Madrid, Barcelona, Alicante y las Islas Canarias.

Acorde con este nuevo orden mundial, España comienza a legalizar a sus inmigrantes, a regular las formas de entrada y a legislar sobre quién puede o no vivir en el país. La maraña legal fue creando una serie de tensiones sociales que pronto se verían agudizadas por las imágenes que se iban dibujando de los colectivos: estereotipos que circulaban en los distintos discursos sociales, en reportajes de prensa y noticias que califican la situación de “avalancha”, de “problema”, de “conflicto”, escondiendo la parte positiva de este proceso de diversidad (Martín Rojo y Van Dijk, 1997, Bañón, 2002).

## 8.2 La escuela, entre lo legal y la realidad

Para el caso de la escuela, tal como lo hacen notar los expertos (Aja, 2000; Colectivo IOÉ, 2000; Martín Rojo, 2003), España, en 1990, reconoció a nivel legal el derecho y la obligatoriedad de la educación básica y gratuita hasta la edad de 16 años, sin tener en cuenta el estado legal de los padres<sup>87</sup> (art. 9 Ley Orgánica de los derechos de los extranjeros del 2000), regulando este derecho a través de una serie de medidas que respondían a las ideologías bajo las cuales la sociedad entendía la gestión de la multiculturalidad. Sin embargo la aplicación legal en España no puede entenderse si no es desde su composición de Estado autonómico<sup>88</sup>, en el que cada Comunidad está dotada de autonomía legislativa

---

Argentina, en cambio, país hasta hace poco acostumbrado a ser receptor, en un reciente “éxodo” (el último importante se llevó a cabo durante el golpe militar de finales de los 70), comenzó a venir hacia el año 2002 debido a la crisis económica generada por la inflación y la crisis económica conocida popularmente como el “corralito”. Muchos de los nuevos residentes argentinos han reclamado la nacionalidad de países europeos como Italia y España, de donde procedían sus antepasados cercanos: abuelos, alguno de los padres, etc.

<sup>87</sup> A diferencia de países como Francia.

<sup>88</sup> La Constitución de 1978 como norma jurídica suprema consigna: El Estado español está integrado, en consecuencia, por las Comunidades Autónomas siguientes: Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Cataluña, Comunidad Balear, Comunidad Valenciana, Extremadura,

para aplicar las disposiciones legales de acuerdo con sus propias “competencias ejecutivas”, según lo cual, nos interesan las medidas que la Comunidad de Madrid ha adoptado pues desde allí es desde donde se regulan las acciones correspondientes a lo que se ha llamado la “atención a la diversidad”. Así, la Conserjería de Educación de la Comunidad de Madrid bajo esta rúbrica incluye actualmente actuaciones en tres ámbitos: (1) Educación Compensatoria en el centro educativo (a través de los programas de Grupos de apoyo y ACES (Aulas de Compensación) y fuera de él (Programa Aulas Abiertas), así como apoyo al alumnado enfermo y alumnado itinerante<sup>89</sup>, (2) Garantía Social, con programas de formación profesional dirigidos a alumnos y alumnas “que no alcanzan los objetivos de la ESO” y (3) Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, superdotados intelectualmente.

Estas medidas reflejan las políticas de migración que, desde el comienzo, regulaban el acceso a la vivienda, a los servicios sociales, a la seguridad social, etc., todas ellas basadas en un “déficit” a partir del cual se buscaba la compensación de las carencias que traían los trabajadores recién llegados (lengua, formación, etc.) (Aja, 2000, Colectivo IOÉ, 2000).

La LOGSE (1990), junto con la LOPEG (Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes, 1995) procuraron unas vías de matriculación en igualdad de condiciones, que en principio no iban dirigidas exclusivamente para el alumnado extranjero, sino para quienes se consideraban “alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)”. Esta igualdad legal sin embargo, se vio contrarrestada frente a uno de los primeros retos que tuvo que afrontar la escuela, precisamente el de la concentración artificial de alumnado inmigrante<sup>90</sup> (Aja, 2000), causado, entre otras razones por la huida de alumnado autóctono hacia centros concertados, lo cual advertía, desde entonces, sobre el peligro de

---

Galicia, La Rioja, Comunidad Autónoma de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco, Principado de Asturias y Región de Murcia.”

<sup>89</sup> Alumnado recién llegado que se va incorporando a lo largo del curso escolar a las aulas.

<sup>90</sup> El término concentración artificial se opone al de concentración natural, que según Aja, es el que se da de manera natural entre los colectivos

convertir estas escuelas en “guetos” segregados. Para el caso de la Comunidad de Madrid, tal situación se vio más tarde respaldada por una regulación que acababa de contradecir los términos de la igualdad pues se daba el derecho de los padres de escolarizar a sus hijos en donde “les conviniese” y establecía un régimen de escolarización de alumnos en los concertados y los privados, en donde se exigía una cuota determinada “de estudiantes de origen extranjero”, promoviendo la escolarización de alumnado local en centros concertados y reservando la educación pública para los recién llegados (Carrasco, 2003).

Desde finales de los 90 y lo que ha corrido de la década del 2000, la Atención a la Diversidad en la Comunidad de Madrid ha pasado por una serie de fases en las que han ido apareciendo nuevas leyes<sup>91</sup> y órdenes bajo las cuales se han creado y regulado diferentes programas, las cuales hemos presentado en el capítulo 1: La Educación Compensatoria, Las Aulas de Bienvenida, más conocidas como Aulas de Enlace, Apoyo escolar y Diversificación<sup>92</sup>, programas sobre los que se basa la atención a la diversidad dentro del *Evangelista*, y cuya comprensión y aplicación, así como las consecuencias que ha traído para el centro, conoceremos a través de las voces de sus protagonistas.

Después de presentar el contexto dentro del cual se han generado las políticas para la atención a la diversidad, presentamos su aplicación en el *Evangelista*.

---

<sup>91</sup> En 2000 se reforma la LOGSE y aparece la LOE como ley orgánica de educación para el Estado español, su calendario de aplicación se ha ido reformando constantemente, pero estos Programas de atención a la diversidad siguen vigentes.

<sup>92</sup> Otras regulaciones que se han hecho bajo la Atención a la Diversidad tienen que con Programas de Garantía Social, Centros abiertos, la creación de optativas, algunos de ellos presentes en el *Evangelista*. Todos estos recursos han comenzado a ser cuestionados por derivar alumnado de origen extranjero a pesar de que habían sido creados con la idea de “proporcionar igualdad de oportunidades” para todo el alumnado. Así por ejemplo, el Programa de Garantía Social, que se había instituido con el fin de que alumnado que hubiese superado los 16 años y con miras a la obtención del Título de Graduado en ESO pudiese acceder a estos programas de formación con el tiempo han ido concentrando mayor número de alumnado de origen extranjero. En las estadísticas que ofrece la Comunidad de Madrid, para el curso escolar 2005/06, el total de alumnado matriculado en Programas de Garantía Social era de 6.211 (4212 en centros públicos y 1999 en entidades subvencionadas), de los cuales 1940 eran de origen extranjero (1386 en centros públicos y 554 en privados subvencionados), lo que representa un 31,23%.

### 8.3 Cómo es “la atención a la diversidad” en el *Evangelista*

¿Cómo llegaba el alumnado al centro y cómo era el proceso de “acogida”?, ¿quién(es) decidía(n) y cómo (tipo de evaluación) su incorporación en una u otra aula (referencia o compensación)? Hemos visto la manera en la que la Administración entiende la integración y la gestión de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo, ahora observaremos la forma en la que los docentes del *Evangelista* reproducían y transformaban estas medidas en su práctica diaria.

Tal como explicaba el jefe de estudios, los alumnos llegan al centro enviados por la Comisión de escolarización, responsable de distribuir las plazas al alumnado recién llegado. Al tiempo que comienzan a incorporarse alumnos de fuera, empieza el éxodo de alumnado local hacia otros institutos de mayor prestigio, más grandes o con menos número de “alumnado inmigrante”:

#### (2) Entrevista a Jefe de estudios 2005/06 ((10d\_E270206))

**Adriana:** ¿cómo llega el alumnado al *Evangelista*?

**Profesor Mario:** nos vienen impuestos, es decir o sea, vienen de Escolarización / si los chicos no hacen reserva de plaza desde los colegios públicos (...) pero hay una tradición grande de irse al Moliere (...) y a muchos privados / nuestro gran problema son los centros privados / claro porque son privados pero están subvencionados

La construcción pasiva expresa la responsabilidad de la Comisión de Escolarización del Ayuntamiento de Madrid al ser la entidad encargada de distribuir las plazas al alumnado. Asimismo, una forma activa construye los centros concertados como problema, denunciando su papel como receptores del alumnado local.

Esta situación trajo al instituto la reducción considerable de su alumnado por las razones explicadas en varios apartados: “los alumnos se van pero no llegan”, junto con consecuencias estructurales y sociales: nuevo alumnado, nuevos programas escolares, acogida de alumnado recién llegado a lo largo del año escolar y nuevos papeles del profesorado, acostumbrado a otras maneras

de hacer. Todo ello se conformaba en los primeros visos de una situación que se tornaría en “de riesgo”.

Los cambios estructurales tendrían a su vez incidencia en las prácticas institucionales del centro, marcadas por la convivencia de dos discursos que correspondían a los cambios generacionales que estaban ocurriendo entre el profesorado y que marcaban una frontera entre la propia historia reciente del centro un “antes” y un “ahora”. El “antes” marcado por una dirección que había estado durante una década y un “ahora” que intentaba evitar el cierre del centro. Así, al comienzo de la investigación en 2003/04, los profesores se reconocían como profesores que trabajaban en un centro “especial”, de “características peculiares”, tal como lo hemos observado en el capítulo anterior. De esta situación, culpaban, entre otras a la implantación de la LOGSE y a la llegada de población de origen inmigrante, por lo cual valoraban de manera positiva el tener “todas las ayudas que la Administración” les pudiera ofrecer, a la vez que entendían que su práctica tenía que “adaptarse” a la nueva realidad.

Para 2005-06, los profesores habían construido un discurso más sólido sobre su práctica asumiendo que su centro era para “inmigrantes” y así lo mostraban a la opinión pública. Este factor terminó convirtiéndose en un símbolo del centro hasta el punto de ofertarlo directamente a las embajadas de los países de origen con mayor presencia en el instituto y hacer circular en los medios y foros educativos su autorrepresentación como docentes “especializados y sensibilizados frente al hecho migratorio”, tal como se presenta en el siguiente apartado.

Se observarán las contradicciones de tales discursos basados en ideologías paternalistas, asimilacionistas y de déficit que subyacen a lo “políticamente correcto”, abanderando desde las políticas de “compensación” ofrecidas por la administración su práctica para promover la llegada de más alumnado : “Aquí tenemos todo lo que ofrece la Administración para que los chicos se integren”.

### 8.3.1 La “lógica” del déficit

Frente a las situaciones que se iban generando, se notaban nuevas contradicciones que sostenían discursos que no correspondían con la realidad. Un centro con las características del *Evangelista* requería de una dinámica escolar de tipo intercultural que permitiera el intercambio y promoviera las relaciones entre todo el alumnado (Martín Rojo, 2003) ya fuese local o recién llegado. Una de las primeras fuentes que explicaría las situaciones sería documentos oficiales del centro. Sin embargo, lejos de la realidad que se reclama, el centro no contaba con un ideario que reflexionara sobre las situaciones que se vivían:

#### (3) Entrevista a Director del centro (2003/04)

**Adriana:** no tienen así documentos como el proyecto del centro

**Director:** “esto [= **TODOS LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO**] es oficial/ no particular / nosotros poco podemos poner //hombre **un ideario en este centro es muy difícil** ... en vista del programa / en vista de lo que hay / nos conformamos con que el alumno / ¿eh? acepte la escuela / se integre y tenga interés / o por lo menos pueda aprender lo mínimo / lo mínimo dentro de los objetivos y del- del currículum y de los contenidos / que cuesta mucho // cuesta mucho y y con mucha paciencia y y no es fácil / ¿eh? // **o sea que aquí un ideario/ no se puede tener un ideario / nuestro ideario es acoger /¿eh?/ que se sientan a gusto / noo / que no se sientan ni aislados / QUÉ NO SE sienten! / ¿eh?/ ni aislados / ni ni maltratados / no despreciados/ ...al contrario/ todos son iguales y los chicos de aquí no no ponen pegas de ningún tipo// están integrados perfectamente porque viven aquí y se conocen todos // se conocen en general todos**

El subrayado es nuestro, para mostrar la reiteración en la idea de la dificultad para “construir”. Las acciones del “nosotros” se construyen desde atributos pasivos que enfatizan en la incapacidad para actuar, el conformismo y el paternalismo como maneras de asumir la práctica institucional. El resto de participantes se instaura en el discurso con formas implícitas a través de las cuales se les imputan necesidades que los victimizan y ponen en situación de inferioridad: así, el alumnado necesita “buen trato”, “integración”, “sentirse a gusto”. Discurso que se asemeja al de las ONG o asociaciones de caridad. Dos



años después, a pesar del cambio de dirección y de actitud, (especialmente en lo que se refiere a la idea de incapacidad para actuar), el centro seguía sin el ideario que representara el comienzo de un proyecto de centro.

Los documentos oficiales del instituto eran la reproducción de las normativas oficiales que se habían ido adicionando con los años tras nuevas regulaciones. Un fragmento del Proyecto Educativo de Centro permite acercarse a la manera en la que los docentes representan a la comunidad educativa de la cual hacen parte, así como a su propia práctica:

#### Proyecto Educativo de Centro 2004/05

(...)

Actualmente, referido a las **características del alumnado**, la más relevante del centro es la **enorme tasa de inmigración** que existe en el mismo (...) Esta enorme diversidad de origen del alumnado, presenta en común, como cabía esperar por el empeño de sus familias en buscar un futuro mejor, unas **características sociales, culturales y económicas** muy **desfavorecidas**. La mayoría de las **familias** están **desestructuradas** y el responsable del alumno (generalmente la madre) al tener que trabajar a destajo, tiene tan poco tiempo para dedicar a sus hijos, que solo coinciden con ellos, en el mejor de los casos, a la hora de ir a dormir.

Hay que añadir a todo lo anterior, y coherentemente con las características descritas, que el nivel de entrada académico de nuestro alumnado hay que encuadrarlo, para la mayoría de ellos, como de un **analfabetismo funcional**. Ello, unido al gran **desfase curricular** que presentan y a la poca atención parental, comporta un gran factor de **riesgo de abandono** del sistema educativo.

Todo lo anteriormente expuesto como característica del alumnado actual del centro, nos lleva a comprender por qué progresivamente hemos ido perdiendo los grupos de bachillerato, cuyo máximo exponente, el C.O.U., fue antaño el mayor orgullo del centro por el número de grupos y por los resultados que se obtenían dentro del contexto de un cuadro de profesores vocacionales y con una gran preparación.

En un análisis como el que se presenta, no se puede pasar por alto que dadas las características del alumnado, la tendencia a que la situación siga siendo así, es difícil que cambie. Hay que tener en cuenta además, que los grupos de origen más numerosos, tienden a aislarse y a dominar sobre el resto de grupos. El área de influencia de la zona, es decir, los vecinos, conocen muy bien la situación y, los pocos madrileños que podrían optar a matricularse en el centro, prefieren hacerlo en otro. La situación es de difícil retorno. Así las cosas, **se requiere de un profesorado muy motivado y especializado** para afrontar estos problemas. No tiene sentido, por tanto, que con la situación actual, el profesor pretenda tener la expectativa de impartir clases magistrales y levantar vocaciones universitarias. La educación en el centro debe **apostar por la inserción social**, teniendo en cuenta precisamente la máxima de que educación es algo más que enseñanza y que en nuestro caso, hay que estar por aportar lo que tanto demandamos los profesores: que los padres colaboren en la educación. (...)

El texto reconoce la composición multicultural del centro, asociada a rasgos de carencia y necesidad a las familias del alumnado. Los atributos asignados y las situaciones descritas actúan como legitimadoras de las actividades que se llevan a cabo en la práctica escolar. Se establece una lógica del déficit en la que se define la inmigración asociándola a desfavorecimiento y carencia. Esta lógica atraviesa todas las dimensiones humanas del alumnado y sus familias, cuyos calificativos enfatizan en la idea de necesidad: familias inmigrantes, familias desestructuradas, madres en solitario, madres que trabajan “a destajo”, alumnado con analfabetismo funcional, alumnado solitario, alumnado al cuidado de la familia. Tal descripción no se apoya en ningún dato estadístico o estudio de tipo social y se acerca, más bien, a la manera paternalista con la que las élites blancas, en distintas sociedades diversas culturalmente describen a las minorías (van Dijk, 1987).

El analfabetismo funcional, categoría que no se define en el texto, presenta un efecto minorizante en la medida en “analfabetismo” implica cuestiones que van desde conocimientos básicos (el abecedario) hasta contenidos curriculares propios de cada nivel, incluyendo el desconocimiento de la lengua de instrucción.

Al igual que los discursos racistas, la víctima es culpada por su propia situación a través de atribuciones que sustentan argumentos de causa-efecto: el

alumnado presenta “gran desfase curricular”, tiene “poca atención parental” y en consecuencia: “comporta un gran factor de riesgo de abandono del sistema educativo”, además de responsabilizársele de la pérdida estructural del bachillerato en el centro y la ausencia de alumnado de origen local.

Una última característica de este discurso es la legitimación del tipo de docente que se espera y las tareas que debe realizar, resumidas en la siguiente afirmación: “para alumnado sin expectativas, formadores para la inserción laboral). Se refiere así a lo descrito por Carrasco (2004) como un sistema educativo reservado para los hijos de los trabajadores inmigrantes (cfr. Fig. 2, cap. 3).

### **Las “medidas para atender a la diversidad”**

Frente a esta descripción de su realidad, basada en la problematización del “alto número de inmigrantes” en el centro, además de las representaciones sobre tal alumnado, los docentes interpretan como positivas las ayudas que ofrece la Comunidad de Madrid al centro.

Las medidas son descritas por el Director del centro, son las siguientes:<sup>93</sup>:

#### **(4) Entrevista a director del centro 2003-2004**

**Adriana:** y para atender esa diversidad / entonces tenéis:

**Director:** tenemos Compensatoria / Diversificación / profesores de apoyo para todo tipo / e / un trabajador social / dos profesores de Aula de enlace / he dicho ya // una profesora de pedagogía terapéutica / son siete maestros pa’ todas esas ayudas / pa’ todas esas contingencias nuevas hay siete profesores/ maestros/ COMPENSATORIA/ repito / compensatoria / dos de aula de enlace / ee / tres maestros para el primer ciclo // e un profesor de pedagogía terapéutica// ee / otra persona / que generalmente también es maestra / de – trabajadora social//

---

<sup>93</sup> En el capítulo anterior he señalado que al resto de los docentes les costaba recordar esas ayudas, lo que me reconfirmaba que los docentes, en general, entendían que gestión de la diversidad era un “problema” reservado al Departamento de Orientación, no una cosa de todos.

Todos ellos forman parte del Departamento de Orientación desde donde se regulan las medidas y se dan las orientaciones a los docentes para poner en práctica lo que las distintas leyes u órdenes legislativas han dispuesto:

#### **(5) Entrevista a Director del centro 2003-2004**

**Director:** la profesora de orientación dirige ese departamento / tienen sus reuniones semanales y tienen sus proyectos // eh? / para atender las necesidades y además cada centro tiene sus peculiaridades como este/ este es muy peculiar / este es muy peculiar // ee tiene un- / NO ES que sea muy conflictivo pero es muy peculiar yyy depende de años pero hay años que nos dan muchísimos problemas // este año/ de momento no tenemos demasiados/ o sea / normales / vamos/ los soportamos bien // ¿sabes?/ hasta ahora // ya pero unos días se ha montado un follón en la puerta de la calle a las tres de la tarde!

Se reiteran temas, formas de representación (atributos, evaluaciones, definiciones) que atraviesan los discursos de los docentes del centro: la diversidad como “necesidad” que hay que “atender” y la “peculiaridad” del centro, tomando distancia frente a la situación, relegándola a un grupo de “responsables”. En medio del turno, el director asocia “peculiaridad” con “conflicto” y más adelante con “problemas”. La estrategia de esfuerzo aparente resume la actitud de muchos de los docentes: “lo soportamos bien”, construyéndose como víctima de una situación, sin agentividad para intentar mejorar algo que no puede controlar.

El agente responsable de la interpretación y tratamiento de la diversidad en el centro era la orientadora, una profesora que llevaba 20 años en el IES *Evangelista* y desde hacía 10 estaba en este cargo , dentro del centro. La entrevista se llevó a cabo a finales del año 2004/05 debido a que había estado seis meses de baja por enfermedad. Así describía parte de su labor y el proceso de diversificación:

#### **(6) Entrevista orientadora (7a\_E200104E)**

“nosotros hacemos un estudio de los alumnos que ee / bueno se ha visto a través de las evaluaciones / y sobretodo a partir de la segunda evaluación / pues ya los niños que vemos que tienen más dificultades de aprendizaje / por las causas que sean / porque sean más lentos para aprender / porque ee / necesitan rellenar las (( )) de determinados

conocimientos / porque les falta base / o sea la casuística es / es muy amplia / no? / la ley también dice / eh niños que por sus razones sociales o familiares tengan retraso escolar / o sea que la casuística es muy amplia // entonces ya se hace un estudio psicopedagógico de los alumnos / se habla con los padres / se firman unos protocolos de adhesión y luego todo eso lo tiene que dar visto bueno el inspector (...) luego lo que pasa es / eso es para hacer el grupo específico / que eso es para niños de catorce o excepcionalmente quince años ///

En esta primera parte se construye a través de un “nosotros” institucional para explicar el procedimiento al momento de decidir la derivación a diversificación. De nuevo los atributos asignados al alumnado que debe ser derivado, enfatizan en el déficit socioeconómico y escolar. La reiteración de la frase “la casuística es muy alta”, permite a la docente resumir un proceso complejo y a la vez justificar el que la mitad del alumnado del centro se encuentra en diversificación.

Las demás medidas son, Compensatoria de lengua, a la que iban estudiantes que después de pasar por Aula de Enlace, aún “tenían dificultades” con el aprendizaje de lengua de la escuela. Por ello, sorprende encontrar en estas aulas alumnado de origen latinoamericano:

#### (7) **Entrevista a la orientadora (7a\_E200104E)**

o sea /luego también hay un apoyo de compensatoria / que es un apoyo a lengua / en concreto / no? / ahí van los niños que noo / bueno / que tienen-/ que saliendo del Aula de Enlace todavía no están muy puestos en el idioma /o también niños / en el caso de niños sudamericanos pues que su nivel es TAN bajo / tan bajo / tan bajo / que no pueden seguir la clase normal / entonces se les pasa ahí / dos / tres horas a la semana / solamente / buenos esos pueden estar hasta un ocho- / a un máximo de ocho horas /// (...) a lo largo de la semana // hay niños que necesitan eso y más /pero tampoco interesa tanto que se desarraiguen tanto del grupo / del grupo de su edad / porque a lo mejor su nivel es de primero y están en tercero /yy entonces ee es muy diferente un niño de doce años a uno de catorce o quince

En el caso de los latinoamericanos, al describirlos a través de una repetición y un énfasis tonal en el intensificador “tan”, se construye la imagen de jóvenes totalmente incompetentes en su propia lengua materna.

Los datos de Compensatoria de lengua ofrecidos por el Director, debido a la negativa de la profesora para colaborar con la investigación, no estaban actualizados pero permiten observar ciertas tendencias:

NIVEL	ALUMNADO INMIGRANTE							
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TIENEN NCE	TIENEN DOS O MÁS AÑOS DE DESFASE	NIVEL BAJO DE ESPAÑOL	DESFASE Y NIVEL BAJO DE ESPAÑOL	RECIBEN APOYO
1° ESO	7	5	2		1			1
2° ESO	41	25	16		16	2	2	14
3° ESO	25	11	14		11	6	2	16
4° ESO	30	13	17		1			
AULA DE ENLACE	11	8	3	11	*	11		11
TOTAL	114	62	52					

\* NIVEL SIN DETERMINAR (Nota del Director)

Es importante notar la forma en la que se registran los datos y se clasifica al alumnado en este tipo de documentos, así por ejemplo se nomina, siguiendo las normativas: “desfase curricular” y “bajos niveles” de español. Es difícil identificar los criterios para tales denominaciones pues no encontramos otros factores que resultarían importantes para determinar tal “desfase curricular”, no hay referencias a evaluaciones o desempeño escolar.

Dos hechos resaltan de este cuadro, el primero que 2º y 3º concentraban el alumnado que recibía “más apoyo” en Lengua, con el tiempo, se descubrió que estas cifras no reflejaban a todo el alumnado que, de acuerdo con el testimonio de los docentes “realmente necesita compensación” debido a que la ley contempla un número determinado de plazas para estas aulas:

**(8) Entrevista a la orientadora (7a\_E200104E)**

“generalmente el grupito ese [asistente a Compensatoria] puede superar lo que / los quince alumnos / doce / doce / quince alumnos / eh? / entonces bueno / porque tampoco puedes sacar una clase de veinticinco porque tampoco puedes sacar de una clase de veinticinco / si sacas doce alumnos resulta que (( )) ¡todos! / los que van con su curso y los que tienen un poquito de más retraso / ¿sabes? / o sea que tiene que ser un grupo /pues / no muy grande porque si fueran grande tendríamos que sacarlos de dos grupos / con lo cual plantearía muchísimos problemas de horario /de acomodación / de magisterio / de todo esto

En consecuencia, los números en Compensatoria realmente señalan un aula con la cantidad de alumnado límite que podía recibir por ley. El segundo hecho es que el alumnado de Aula de Enlace se considere con “Necesidades de Compensación Especial”, categorizando, de esta manera a la lengua de la escuela como único medio para la enseñanza y el aprendizaje.

Respecto al Aula de Enlace, aunque no se obtuvo el permiso para registrar las clases, una de las profesoras encargadas concedió una entrevista, aunque sin ningún tipo de aparato grabador, sólo permitió tomar notas. Recordemos que el paso por esta aula entiende oficialmente como un periodo “integrador” y busca “facilitar la inmersión” de los nuevos alumnos en el sistema escolar español. A esta aula llegaba el alumnado enviado directamente por la Junta de Escolarización, que según explica la orientadora: “es un organismo del ministerio que va distribuyendo los alumnos según donde viven / y / y según donde hay plaza en los centros /”.

La docente entrevistada, psicóloga de formación, identificaba, al menos, dos factores que dificultan tal proceso: según ella, “el desfase curricular y la adaptación social”. De acuerdo con su explicación, estos dos factores se pueden dar de manera paralela o incluso inversamente proporcional, pues, según su descripción, “el desfase curricular es un hecho real” y “se encuentran casos extremos como el de alumnos dominicanos de 17 años de edad con nivel académico de 7”, que “no han estado escolarizados en sus países de origen” y

que, de acuerdo con su visión de la situación “no tienen habilidades sociales ni motivación para estudiar”. Al otro extremo, según su testimonio, “hay estudiantes que sin hablar castellano tienen nivel alto en matemáticas, como es el caso de los jóvenes de origen chino”, “aunque su problema es que son endogámicos y les cuesta dejar el grupo para integrarse”.

Esta profesora era una de la que más estereotipos tenía naturalizados, por ejemplo, aseguraba que el alumnado de origen marroquí, “no respetaba a las docentes femeninas debido al trato de los musulmanes hacia la mujer”, también aseguraba que los “latinos” “tenían un modelo americano consumista y que sólo les interesaba salir a trabajar”. Esto no era novedad dentro del discurso de los docentes del centro pero sí las afirmaciones de ella al comparar a los jóvenes locales con los “latinoamericanos”, según ella, los españoles también tenían ideas consumistas “pero ellos se lo pueden permitir porque sus padres tienen dinero y les dan todo, en cambio en el caso de los latinoamericanos, quieren lo que ven en la televisión y no se lo pueden permitir, sus madres vienen a la limpieza y escasamente pueden subsistir”. Era además una de las profesoras que más conflictos tenía en el centro con el alumnado fuera del aula, varias veces la vi enfrentarse con estudiantes de origen latinoamericano en los pasillos porque “gritaban”, o “no hacían la cola” para la máquina del café. Aunque tiene su plaza fija, no logramos persuadirla para asistir a los cursos de formación que habíamos organizado dentro del centro.

### **Rendimiento escolar y comportamiento: los “latinos”, en una doble compensación**

La asociación “bajo rendimiento escolar” con “mal comportamiento”(Wortham, 2006) era una de las creencias que circulaban en el centro la cual legitimaba la división de los grupos y la derivación de parte del alumnado a otras aulas. Subyacía un discurso desde la prevención (Bañón, 2002) frente a la idea de la



necesidad del control, pues el “mal” comportamiento amenazaba el orden de la institución:

**(9) Entrevista orientadora del centro (7a\_E200104E)**

pues es que eso van cambiando un poco la manera de estar en las clases pues depende mucho de la materia y del profesor / si la materia les resulta / esta motivada para ellos pues bueno/ ponen más atención / con lo cual ya evitan pues estar (())/etc. / y si la materia / por lo que sea/ pues no tiene el nivel suficiente / no porque no les interese / sino porque a lo mejor ya son incapaces de de seguir la clase normalizada entonces ya empiezan a hablar / se distraen / yo creo que es un poco por eso / no?

A la pregunta por el comportamiento del alumnado en el centro, la orientadora mitiga al comienzo su afirmación repartiendo la responsabilidad entre “la materia” y “el profesor”, y parece referirse a la motivación que estos puedan ofrecer al alumnado, sin embargo, al ampliar su explicación pasa a implicar al propio alumnado: “no tiene el nivel suficiente / no porque no les interese / sino porque a lo mejor ya son incapaces de de seguir la clase normalizada entonces ya empiezan a hablar”. Vincula así un “déficit” (= “alumno no competente”, “alumno no interesado”, “alumno incapaz”) escolar con la “indisciplina”.

¿Qué consecuencias traía para el alumnado esta clasificación y derivación a otras enseñanzas en las que se les consideraba deficitarios? Los discursos del control<sup>94</sup> y el paternalismo (Martín Rojo y Van Dijk, 1997), asociados a solventar “las necesidades del alumnado” y a mantener el “orden” dentro del centro hacían de los programas de “Atención a la Diversidad” programas de control, de prevención, “disciplinamiento”, en vez del “apoyo escolar” con el que se representaban en los documentos oficiales de la Administración. Todo ello respondía y sucedía en coincidencia con la compleja representación social que se ha venido haciendo del fenómeno migratorio en

---

<sup>94</sup> Los análisis de Martín Rojo y Van Dijk sobre las primeras representaciones de la inmigración en España muestran que, precisamente el “discurso del control”, era el que sostenía y legitimaba el control de los flujos migratorios al presentar el fenómeno como un “problema social” que requería “mano dura”. Los recursos discursivos que mayor efecto tenían eran las metáforas sobre catástrofes naturales que magnificaban la cantidad de personas que llegaban al país y presentaban la situación como “incontenible”: “oleada”, “aluviones”, “riadas humanas”, etc.

España durante la última década. Bañón (2002) identifica al menos cinco tipos: el del compromiso, la reivindicación, la discriminación, la condescendencia y la prevención. Es desde la discriminación, la condescendencia y la prevención desde donde se construyen los discursos del Evangelista.

Los principales afectados de tales representaciones era el grupo mayoritario dentro del centro, como hemos visto en el capítulo 7, los latinoamericanos, quienes realmente no recibían una educación en igualdad de condiciones con otro centro escolar, así, por ejemplo, había una gran contradicción entre el hecho de que la clase de Compensatoria de Lengua, orientada en el centro para enseñar “español como segunda lengua”, incluyera alumnado de origen latinoamericano, hablante nativo de español, aunque no en su variedad metropolitana. Desafortunadamente no tuvimos acceso a ella, pero unas cuantas preguntas surgen desde el enfoque de esta asignatura, ¿qué tipo de contenidos se pueden impartir en grupo heterogéneo de aprendices de segunda lengua y hablantes nativos?, ¿qué tipo de metodología puede integrar a estas dos clases de alumnado?, ¿qué consecuencias trae para unos y otros ser evaluados con el mismo tipo de herramientas?, ¿qué tipo de acceso socioeducativo podrán tener unos y otros?

Igualmente la manera en la que se enfocaban los programas de diversificación respondían a esta forma de prevención que clasificaba a los estudiantes entre aquellos que “no tienen ninguna perspectiva”, y que tienen que conformarse con lo instrumental del currículum y el otro cincuenta por ciento de su formación en talleres:

#### **(10) Entrevista a la orientadora (7a\_E200104E)**

“si se les ve que no tienen ninguna perspectiva / ahí en ese-/ esa iniciación profesional eh pueden apuntar en los aspectos instrumentales del currículum / lengua/ matemáticas/ estudios del entorno / y luego todo eso llevaría una tutoría / actividades extraescolares y tal /todo eso constituiría pues como un cincuenta por ciento del currículum / y luego el otro cincuenta en talleres para ya empezar a conocer alguna profesión / con lo cual no se deja de lado la parte de conocimientos /y de estudio / pero ya con un nivel más genérico / mas cultural / ¿sabes? /no tan específico como como es la enseñanza obligatoria de MUchas materias / muy diversificadas/que ya es el plan como de ámbitos de

conocimiento(...) claro claro porque los alumnos que ves que no tienen ningún interés / que van muy mal / muy mal / que tal / pues si ya tienen dieciséis años se les orienta a una iniciación profesional / sabes? / para que ya se vaya encauzando por el mundo profesional porque”

La responsabilidad recaía en los propios sujetos que son “diversificados”, “no tienen ningún interés”, “van muy mal / muy mal”, que “ya tienen dieciséis años” y por lo cual “hay que orientarles al mundo profesional”. El concepto de “Mundo profesional” se veía entonces empobrecido, reducido a trabajos manuales y en algunos casos en motivarles a hacer parte del ejército (cfr. entrevistas alumnado, corpus anexo).

Para 2004/05, este sistema de diversificación requería, al entender de los docentes, de formas de compensación complementarias en tercero de la ESO, debido a que en 2003 la Ley cambió y permitió a alumnado “que debería repetir segundo” promocionar a tercero, bajando “aún más” el nivel escolar en este grado. Anteriormente un alumno o alumna podía ser repetidor de segundo hasta dos cursos escolares seguidos, pero con el cambio, los docentes veían:

### Proyecto Educativo de Centro

(...)

Las **necesidades** detectadas durante los últimos cursos, **se han visto incrementadas en los últimos** debido a que un gran número de los alumnos que promocionan a 3º E.S.O. lo hicieron por **imperativo legal**, dado que ya repitieron una vez 2º E.S.O. Por tanto, se considera indispensable que, además de contar con el **Grupo Específico de Compensatoria de 2º E.S.O.**, se pueda **organizar una educación compensatoria en 3º** de E.S.O, ya sea mediante **grupo específico** o mediante un **sistema de apoyos** que garanticen al alumnado se les aproxime al nivel de competencia curricular que deberían alcanzar por la edad que tienen y el curso que realizan. Por razones de cupo, esta expectativa no se ha podido cubrir hasta ahora.

Los resaltados son del documento y en ellos se observa una representación alarmista al hablar de las “necesidades” que llama al “imperativo legal” y que legitima la propuesta de nuevas formas de Compensación en el centro, tal como

se enumeran Grupos específicos de Compensatoria de segundo, Compensatoria en tercero (ya sea por grupo específicos o mediante un sistema de apoyos).

“Ellos se integran solos”

La Atención a la diversidad se quedaba en los programas que ofrecía la Comunidad y en los que ellos querían implementar para llenar sus “mínimas” expectativas hacia su alumnado. Atendiendo a los principios de la Educación Intercultural buscamos averiguar por algún tipo de actividad extraescolar o lúdica de tipo intercultural, para algunos de los docentes entrevistados la pregunta resultaba extraña, pues no veían necesario plantear actividades interculturales tan específicas dentro del Centro porque “todos se llevan bien y hay integración absoluta”, “se acercan entre ellos”, “se juntan porque se diferencian de los españoles” y “entre ellos tienen las mismas condiciones”. Otros en cambio observan que los alumnos no se integran sino que se mantienen separados, sin entrar en contacto. Este aspecto preocupaba debido a los enfrentamientos que habían sucedido dentro y fuera del Instituto entre grupos de estudiantes de distintas nacionalidades:

#### **(11) Entrevista a profesor de Matemáticas (5E280104)**

“luego veo que entre ellos/ o sea el tema de la integración/ no sé si se integran pues ellos mismos / los suramericanos se juntan con los suramericanos en los recreos / en los momentos de descanso pues los chinos con los chinos / que yo no veo que se relacionen mucho entre ellos”

El Departamento de orientación por su parte no había organizado nada en especial, simplemente en algunas tutorías aisladas:

#### **(12) Entrevista a la orientadora (7a\_E200104E)**

**Orientadora:** no / bueno sí / sí se hacen alguna actividad intercultural / sí / por ejemplo pues yo sé que hay profesores / los tutores en alguna ocasión han dicho pues *contaar tal efemérides y tal / pues venga / cánticos / por ejemplo / de vuestros países lo / traer alguna cosa / alguna comida de vuestra casa que preparéis /que preparen pues vuestros*

*padres /cosas de ese estilo / pero vamos/ ya no a nivel de centro / todos a la vez / sino a lo mejor un grupito concreto /de un curso concreto / con un tutor concreto sí/ esas actividades sí / pero vamos/ son actividades más de tutoría dee / bueno /// no organizada directamente por una jefatura de estudios ni poor // bueno /ee la verdad es que sí que también ee para las vacaciones de Navidad hubo un festival y si que hubo actividades ya más organizadas desde el centro / no? / bailes modernos de ell- / de salsa y todod esto (...)*

**Adriana:** tutorías

Para el curso escolar 2003/04, la única actividad en donde se ponía de presente la multiculturalidad del centro fue la celebración de la Navidad, en la que diferentes alumnos “representantes de sus países” cantaban algo sobre sus lugares de origen o recitaban algún trozo de un poeta/escritor oriundo de cada país. Fue una actividad puntual, más bien de tipo segregacionista en la medida en la que cada uno presentaba algo “suyo” pero realmente no se promovían las relaciones intergrupales, simplemente cada presentación se señalaba de manera “exótica”, sin ser valorada como una de las riquezas del centro. Igualmente, la orientado mencionó alguna acción de una ONG dentro del centro:

### **(13) Entrevista a la orientadora (7a\_E200104E)**

*pues a veces sí que teneemos un programa intercultural // efectivamente que es un / bueno / es un programa en que nos cedieron el año pasado una ONG que era de solidaridad intercultural / precisamente / era de de una reflexión a partir de un vídeo que se ven diferentes países / no lo quee- / las peculiaridades / bueno / un poco a lo mejor sesgado / no? / porque eso ya siempre se sabe / no? / y también la ONG pues lo presenta un poco como lo que ellos están haciendo en beneficio de los países sudamericanos y tal / pero bueno / esto pude dar lugar a que los alumnos empiecen una intercomunicación y comenten cosas de- / con respecto al vídeo / *ah! pues en mi país yo creo que esto no lo refleja muy bien / porque mi país esto / esto / esto y lo otro / sabes? / o al revés / decir pues sí / estoy de acuerdo con esto porque efectivamente yo he vivido este tipo de circunstancia o lo he visto en mi país / (...)* promueve un poco pues el diálogo yy la conversación y sacar algunas cosas /*

### **Discusión: la retórica del fracaso**

En este capítulo hemos recogido la historia de la transformación del centro, estudiando en algunas prácticas discursivas (entrevistas y documentos del centro) el orden social que se reproduce, mediado por las condiciones que permite o restringe la institución (Heller y Martin Jones, 2001). Los contenidos

desarrollados se relacionan con los del capítulo anterior, en el que se recogen las voces de los docentes. Así, las opiniones de los profesores junto con los documentos oficiales del *Evangelista* nos han permitido identificar lo que denominamos una retórica del fracaso escolar.

Ese discurso simbólico que sostiene las prácticas y que se respalda en una ideología segregacionista y marginadora (Martín Rojo, et al. 2003). En consecuencia, se han identificado dos discursos frente a la presencia de alumnado de origen extranjero, los cuales se oponen desde el eje temático del “antes” frente al “ahora”. En ellos, la obligatoriedad de la educación (cfr. LOGSE), junto con la presencia del alumnado inmigrante dificultan la tarea de enseñar. Sin embargo, a pesar de haber un esfuerzo por el cambio de actitud hacia la propia práctica, se mantienen las representaciones hacia el alumnado desde la estrategia básica separadora del “nosotros” – “ellos”. Cambia el discurso pero no las prácticas.

La retórica del fracaso escolar, en coincidencia con los estudios del discurso sobre la inmigración en España y el racismo (van Dijk, 2003; Bañón, 1996, 2002, Martín Rojo; Martín Rojo y van Dijk, 1997), se construye desde “Nosotros” autorrepresentado de manera positiva, y representa al “ellos” de manera negativa, minorizada y necesitada. Desde allí, todo un aparato retórico se esfuerza en demostrar que un alumnado deficitario y carente en todas sus dimensiones: personal, familiar y socioeducativa, requiere de docentes que no tengan expectativas hacia su alumnado. (cfr. Proyecto de Centro).

Esta retórica viene, a su vez, construida desde las propias políticas impuestas por la administración, las cuales naturalizan formas de derivación regulando lo que cuenta como desempeño escolar, lengua de la escuela, suficiencia lingüística, entre otros.

Se han naturalizado, de igual forma, modos de representar a partir de los estereotipos sobre los grupos, lo cual no ha fomentado un verdadero conocimiento entre los participantes, tal como se observaba en el capítulo

anterior. De igual manera, los docentes como agentes han tenido que enfrentar múltiples retos dentro del centro: la imposibilidad de construir un proyecto común, debido a la transitoriedad de la mayoría de docentes interesados, pero también a la falta de formación y preparación para la nueva realidad multicultural.

## PARTE IV:

# NOCIONES SOBRE EL CAPITAL SOCIAL<sup>95</sup> DE LOS PARES

Esta última parte se centra en la visión del alumnado sobre su experiencia como estudiantes del *Evangelista*. Recoge los testimonios de varios estudiantes escolarizados en 4º grado de la ESO, último año de la Educación Obligatoria y último curso ofrecido por el centro. Quienes deseen continuar con su formación escolar, sea secundaria u otras modalidades (Programas de Garantía Social) deben buscar centros que los oferten.

- ¿Cómo experimenta el alumnado su situación dentro del centro?,
- ¿Cómo explica las situaciones de conflicto que viven a diario con algunos de sus docentes?, ¿por qué y cómo se organiza para el tipo de respuesta (de

---

<sup>95</sup> El concepto de capital social se ha ido transformando desde finales de los años 80, después de que Bourdieu lo identificara como una de las formas de capital ( ). Este concepto ha desarrollado diferentes visiones sobre lo que se considera capital social. Así, por ejemplo Coleman (1988) lo adaptó para referirse, entre otros, al papel de los padres y la familia en la construcción de dicho capital. Esta tesis retoma el concepto de capital social de la manera en la que lo hace Bourdieu (1998). Aunque reconocemos que el estudio de este capital conlleva un tipo de investigación longitudinal que integre todos los factores que inciden en él (familiares, sociales, migratorios, expectativas, etc.), entendemos que las condiciones que el *Evangelista* ofrece a nivel escolar y social se presentan como “indicios de capital social”. Algunos de estos rasgos se expresan en la situación actual del alumnado, sus trayectorias escolares y perspectivas hacia el futuro, con incidencias para la inclusión/exclusión social dentro de la sociedad de acogida. Sólo cuatro años de estudio de este centro han ido mostrando que el abandono escolar, la entrada prematura al mundo laboral y una tendencia a repetir los cursos iban conformando formas naturales de participación en el *Evangelista*. En palabras de Carolina, una alumna de 4º de ESO (2006/07) “como este instituto es malo, nosotros somos malos”.

Un estudio crítico sobre el concepto de capital social en la educación de minorías se puede encontrar en: Dika y Singh (2002).



resistencia) a sus profesores?, ¿Tienen estas valoraciones incidencia sobre los deseos del alumnado para querer continuar con su escolarización? Las respuestas a estas preguntas mostrarán parte del capital social del alumnado, de los recursos simbólicos que el centro ofrece para quienes deseen mantenerse escolarizados, aspectos relevantes para observar la construcción del fracaso escolar en distintas prácticas discursivas del *Evangelista*.

Los participantes orientan sus acciones hacia finalidades prácticas: saben exactamente por qué actúan de la manera en la que lo hacen, qué les motiva a hacerlo y las maneras de hacerlo, tal como lo hace notar el AC: “las acciones sociales son significativas para quienes las producen y (...) tienen una organización natural que se puede descubrir y analizar a través de un examen detallado<sup>96</sup>” (Psathas, 1995: 2) y aunque se han descrito los mecanismos y las reglas bajo las cuales los estudiantes actúan en la interacción en el aula, es necesario prestar atención a sus propias explicaciones para plantear formas de mejorar o establecer formas de comunicación dentro del instituto.

Ya se ha observado, a través del discurso de los docentes, que uno de los obstáculos para la interacción dentro del centro es que se dan por hecho comportamientos y formas de ser adscritas a los distintos grupos presentes, es decir, se asumen los estereotipos que circulan dentro de los órdenes institucional y social como “verdades”, lo cual no favorece el verdadero contacto (cfr. Capítulo 7 y 8).

Los primeros acercamientos al alumnado se hicieron de manera individual, buscando entrevistar a alumnos y alumnas que, de acuerdo con los docentes y la observación etnográfica, tuviesen mayores conflictos con sus profesores. Sin embargo, con el paso del tiempo fue difícil identificar a alguno

---

96 “Social actions are meaningful for those who produce them and (...) they have a natural organization that can be discovered and analyzed by close examination”

de ellos o ellas de manera particular debido a que el alumnado enfrentaba el orden institucional en grupo, tal como se ha observado en la segunda parte de esta tesis, dedicada a la interacción en el aula. Recordemos los actos de compañerismo entre chicos y chicas a través de murmullos de los pequeños grupos que apoyaban las simulaciones (*acting*), la confrontación directa o los juegos entre bastidores (*backstage*), paralelos a las explicaciones del docente dentro de las interacciones en el aula.

Por esta razón se realizaron las entrevistas de manera grupal, juntando a “las peñas”, es decir los grupos de amigos que actuaban o se mantenían juntos dentro y fuera del aula. Esta decisión metodológica llevaría a identificar una serie de ventajas al momento de recoger el corpus.

1. Identificar hechos que resultasen memorables dentro de la historia escolar de estos alumnos en el centro. Ello favorecería identificar las representaciones que hacían sobre sus acciones y las de los demás dentro de los eventos conflictivos.
2. Generar un contexto informal necesario para la narración y evaluación de los eventos conflictivos relatados, de manera que los estudiantes se sintieran en confianza al momento de presentar y evaluar tanto sus acciones como las de los demás.

Las entrevistas en grupo favorecerían la co-construcción de los eventos que se relataran y permitiría a los entrevistados apoyarse unos a otros para recordar, reorientar o presentar múltiples puntos de vista sobre lo narrado (Capps, & Ochs, 2001). Todo ello favorecería la conformación de un cuadro más completo de las maneras en las que el alumnado comprendía y explicaba sus propias actuaciones.

Las entrevistas se realizaron a seis “peñas”, además de la representante de una de ellas, entrevistando un total de 14 alumnos del curso 4º y de 3 de 3º de la ESO durante el año escolar 2005/06. Las entrevistas a los estudiantes de 4º

resultaban relevantes para conocer algunas de las consecuencias del conflicto en el centro pues permitirían tener acceso a las trayectorias escolares del alumnado de 2ºB observado dos años atrás. Además de ello, se podría indagar sobre las decisiones y proyectos de futuro del alumnado al encontrarse en el último año de la educación secundaria obligatoria.

De forma sorpresiva, sólo 3 estudiantes del grupo de 2ºB estudiado originalmente, habían llegado 4º, los demás, según sus propios compañeros y compañeras, habían abandonado el instituto para “trabajar”, “hacer el vago” o “repetir”. Las observaciones constataron la presencia de algunos estudiantes en 3º, como repetidores.

El resto de entrevistados, que conformaban el 4º grado, eran alumnos y alumnas que habían estado escolarizados en 2ºA durante 2003/04, otros venían de otros centros, de otros lugares de España, eran recién llegados de otros países, o repetidores dentro del mismo centro.

El análisis de estas entrevistas llevó a identificar varios géneros narrativos, entre los cuáles hemos prestado mayor atención a las narrativas cuyo tema son las confrontaciones personales/grupales del alumnado con los docentes.

Un primer grupo de narrativas se centra en el relato de las confrontaciones con los docentes y más brevemente en “las peleas” entre ellos como grupo de iguales, y un segundo grupo de relatos se refiere a sus propias trayectorias escolares, interrelacionadas estrechamente con sus historias migratorias. El primer grupo de narrativas surgió dentro de la situación de entrevista debido al interés de la entrevistadora por la narración del conflicto. Muchas de ellas fueron elicitadas respondiendo a la pregunta de si alguno había tenido algún enfrentamiento con un/a profesor. El segundo grupo surgió de manera espontánea dentro del decurso de la interacción, a partir del desarrollo de las preguntas en la entrevista y de los temas, derivados de ellas en un registro más informal. Las narrativas sobre el conflicto serán presentadas en el capítulo 9 y los aspectos relevantes de las trayectorias escolares en el 10.

## **Las “peñas”**

Antes de comenzar el análisis de las narrativas y trayectorias es necesario presentar brevemente las peñas y a sus integrantes:

### **Lady, Isabel, Jose y Xiao**

Esta primera “peña” estaba conformada por tres alumnos, de 4º de ESO: Lady, de origen colombiano, Isabel de origen local pero categorizada por los docentes como “la filipina de 4º” debido al país de origen de sus padres; Jose, de origen local y Xiao, de origen chino, recientemente escolarizado en su aula regular. Venía del Aula de Enlace del centro y tenía muchas dificultades para expresarse en castellano, por ello se mantenía en silencio la mayor parte del tiempo. Lady lo invitó a participar en la entrevista debido que sabía que “ese pobre [chico] se aburre en las clases”. Las dos chicas llevaban en el centro desde 1º y habían sido repetidoras en 3º. Jose, había cursado desde 1º en el IES, en donde cumplía siete años de estar escolarizado debido a que había sido repetidor de 2º, 3º y ahora 4º. Tal como lo comenta en la entrevista, había decidido acabar la ESO sólo para complacer a sus padres pues él, en realidad, quería vivir en el pueblo y “ser yesero, como mi padre”.

Este grupo fue de los que más narrativas relató debido al “carácter” de Lady, según sus palabras “yo no me dejo de nadie”, así ella narra algunos de sus enfrentamientos tanto con docentes como con compañeras del centro, tal como lo veremos más adelante.

### **Jordan, Felipe y Kennedy**

Los tres chicos de 4º de la ESO. Jordan de origen nicaragüense, Kennedy de origen dominicano y Felipe de origen local. Jordan y Kennedy se conocieron en

la escuela primaria y juntos entraron al *Evangelista* a 1º. Los tres eran amigos desde 1º y ninguno había sido repetidor, a pesar de que todo el año estaban relajados y se “ponían las pilas” al final. Dentro de la situación de entrevista comentaban que se sentían a gusto dentro de su IES. Esta era la única “peña” en la que todos defendían el centro, a sus docentes y lo que aprendían allí. A pesar de la “fama” del Evangelista, preferían estar allí y en su caso “tener amigos de todo el mundo”.

### **Rafael y Augusto**

Los dos en 4º de la ESO, amigos desde 1º. Rafael de origen local, de padres argentinos y Augusto, de origen ecuatoriano. Reconocían algunos “problemas en centro” pero ninguno de los dos quería cambiar de instituto pues reconocían que les gustaba que hubiese poca gente y que “aquí es más fácil”. Augusto, por ejemplo, vivía en “la otra punta de Madrid” pero prefería quedarse en un lugar en el que ya conoce su funcionamiento. (cfr. acomodación, Gibson, 1987)

### **Johana y Deborah**

Las dos de 4º de ESO, se habían hecho amigas recientemente pues habían llegado al *Evangelista* en ese mismo año. Deborah llevaba cinco meses en el centro, procedente de Quito, Ecuador y Johana, de origen dominicano había estudiado un año atrás en el *Evangelista* pero lo había dejado para viajar a Valencia con su madre y su hermana. Johana y su familia habían retornado después de este tiempo debido a “la lengua”. Según Johana, ella y su hermana no habían podido acostumbrarse al valenciano y en vista de las dificultades escolares, la madre había decidido traerlas nuevamente a Madrid. Deborah, por su parte no se había podido acomodar en el centro y de acuerdo con la tutora, se había mantenido apartada del resto del curso hasta que había llegado Johana.

Johana asistía a los Programas de Diversificación y Deborah, a pesar de haber terminado su escolarización obligatoria en Ecuador, había sido obligada a matricularse en un curso atrás al cual ella debería estar.

### **Carolina, Eugenia y Soraya**

Carolina y Eugenia eran dos de los tres alumnos de 2º de la ESO (2003/04) que habían llegado a 4º dentro de su ciclo correspondiente. Carolina, tal como se ha presentado dentro de los capítulos dedicados al análisis interaccional (cfr. Cap. 4, 5 y 6), era la “mejor alumna del curso”. A pesar de que participaba de la contracultura escolar, era de las pocas que intentaba hacer parte de los deberes y colaboraba con los docentes autoseleccionándose para responder en las clases de Lengua y Sociales.

Eugenia, también colaboraba pero no tomaba palabra espontáneamente, siempre esperaba a ser seleccionada por los docentes y el de Lengua, especialmente la invitaba a participar del análisis sintáctico, debido a sus dificultades para entender este tema. Durante la entrevista reiteraba en esa dificultad.

Soraya y las otras dos chicas se habían hecho “muy amigas” desde 3º. Las tres, de origen ecuatoriano, conformaban un grupo aparte del resto de la clase, “no nos juntamos con nadie”. Tal como lo explicaron dentro de la entrevista, ellas son lo “único que queda” de una peña mucho más grande de chicos y chicas conformada en 3º y que se había ido reduciendo poco a poco, a lo largo del año y medio que se conocían. Ahora ellas no encontraban empatía con los demás compañeros.

Carolina, dos años después de las observaciones llevadas a cabo en 2º ESO (2003/4), había perdido interés por participar de la cultura escolar. Después de haber sido la alumna más colaboradora en las clases (cfr. Primera parte de esta tesis), ahora en 4º de ESO: “suspendí en la primera evaluación siete

[asignaturas] y esta evaluación suspendí cuatro pero porque los profesores me aprobaron / porque yo les dije”. En ese momento, los docentes confiaban en que Carolina podría aprobar y decidieron ayudarle en la segunda evaluación, sin embargo, al año siguiente, se había quedado como repetidora de 4º de la ESO.

Las razones para ello, serán explicadas en el capítulo 10, dentro del desarrollo de las trayectorias escolares.

### **Layla, Claudia y Andrea**

Se trata de tres chicas que al momento de la entrevista cursaban 3º de la ESO. Layla, de origen marroquí, Claudia, de origen colombiano y Andrea, de origen dominicano, habían sido amigas desde el momento en que llegaron a 1º de ESO al *Evangelista*. Layla y Mónica, especialmente, tenían la reputación de enfrentarse a los docentes: “yo soy muy contestona”, tal como me lo confirmó cada una. Ninguna de ellas estaba contenta en el IES, según su testimonio, llegaron a centro enviadas por la Administración y eran muy conscientes de que si seguían escolarizadas allí, no estarían preparadas para el bachillerato. Layla y Claudia lideraban la resistencia en sus aulas y a pesar de que no estudiaban mucho, Claudia, especialmente, sobresalía en Lengua, siempre era elegida para hablar en público.

### **Milena**

Una chica de 4º de ESO con fama de “buena estudiante”. La única alumna entrevistada en solitario debido a que sus compañeros no habían venido a clase el día de la entrevista. Resultaba además relevante esta entrevista debido a que durante la observación etnográfica en el patio, se había registrado un encuentro entre la orientadora del centro y la alumna, en la que la orientadora motivaba a Milena para alistarse al ejército. La docente la animaba,

explicándole que le sería más fácil conseguir los papeles y que tendría un “futuro asegurado” pues en el ejército le pagarían la carrera que ella quisiese (notas del diario de campo).

Esta situación cobró mayor interés después de algunas entrevistas puesto que varios alumnos manifestaban la posibilidad de unirse al ejército español a pesar de no tener la nacionalidad. Con el tiempo, descubrimos que era una de las opciones de futuro que les presentaba la Orientadora en la clase de ética y en las tutorías.

El caso de Milena, resultó ser de importancia debido a que explicaba que su idea del incorporarse al ejército venía de su hermano mayor quien vivía en USA y había ingresado al ejército de ese país desde hacía pocos años. El “éxito” de su hermano, al recibir papeles y nacionalidad la habían motivado a ella a hacer lo mismo (notas del diario de campo).

### **Las narraciones como práctica social**

Un amplio grupo de formas argumentativas y narrativas surgió de estas entrevistas, de las cuales, elegimos para el análisis, los relatos y testimonios que narran conflictos y evaluaciones sobre la situaciones que cada uno vive en el centro. Aunque se han recogido en su mayoría relatos de enfrentamientos entre alumnado y profesores, encontramos también peleas entre los propios alumnos, especialmente entre las chicas.

Estas voces del alumnado serán analizadas siguiendo las herramientas metodológicas del ACD, especialmente las desarrolladas para el estudio de las ideologías separadoras (van Dijk, 1987, van Leeuwen, 1996, entre otros), presentadas al inicio de la tercera parte de esta tesis. Tanto narrativas como entrevistas hacen parte de las prácticas discursivas del centro y, tal como el resto del corpus estudiado, se consideran prácticas sociales situadas, “modos de



acción histórica y socialmente situadas que entran en una relación dialéctica con otras facetas de la vida social.” (Fairclough, 1995b: 54).

Para el análisis de las narraciones, que denominamos “narrativas de confrontación”, hemos identificado una serie de características cuyo análisis lleva a incorporar, además de los recursos del ACD (van Dijk, 1987), algunos de los planteamientos de los estudiosos de la narrativa sobre su estructura y funciones comunicativas. En este sentido, a pesar del vasto desarrollo en el estudio de narrativas de experiencia personal, estimulados por los trabajos de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972), para los propósitos de esta tesis, retomamos algunas de las herramientas más utilizadas por distintos autores (Labov y Waletzky 1972; Polanyi, 1985; Tannen, 1987; van Dijk, 1987; Ochs et al, 1992; Rhymes, 2001, Capps y Ochs 2001, etc.).

Así, interesan los componentes que desde un enfoque multidimensional Capps y Ochs<sup>97</sup> (2001), se identifican para las narrativas cotidianas. Estas autoras consideran el acto de narrar la experiencia personal vivida, escuchada, leída o incluso imaginada como actividad social ubicua y significativa en la que se narra “para” y “con” otros. A través de los relatos cotidianos (cuentos, anécdotas, etc.) los sujetos elaboramos y evaluamos nuestra experiencia personal (lo que consideramos “digno de ser narrado”) o la de los demás, combinando cuatro componentes:

El primero de ellos, es que las acciones elegidas tienden a ser relatadas en un orden **cronológico**. Esta característica se acerca a lo que la escuela estructuralista ha identificado como la estructura tradicional del relato (Propp, Greimas, Todorov) en la que organización de las acciones principales se lleva a

---

<sup>97</sup> La forma estructural canónica para las narrativas de experiencia personal planteadas originalmente por Labov y Waletzky (1967), constan de un **resumen** que anticipa los acontecimientos, una **orientación** en donde se indican los elementos espacio-temporales, una **complicación** en la que se narran los eventos que desencadenan la acción principal, una **resolución** en donde se cierra la narración, y una **coda**, elemento en el que narrador o narradora explícita el objetivo central de su narrativa, la razón por la cual cuenta los hechos de la manera en la que lo ha hecho. A pesar de la vigencia de este trabajo original, otros autores han re trabajado estos componentes situándolos dentro de dinámicas interaccionales (véanse Ochs y Capps, 2001; Polanyi, 1985; Linde, 1993, entre otros)

cabo permitiendo identificar un proceso de transformación de los personajes. Además de ello, el relato contiene una **descripción** en la que se que identifican los participantes y los elementos espacio-temporales dentro de los que sucede la narración (los escenarios). Un tercer componente es la **explicación**, en la que el narrador o narradora deja entrever, de manera causal, el objetivo central de su narrativa, la razón por la cual cuenta los hechos de la manera en la que lo ha hecho. Finalmente, todos los autores reconocen la **evaluación**, como uno de los componentes relevantes a través del cual, los hablantes detienen la narración para juzgar/opinar sobre lo que narran. Es en ella en donde encontramos los vínculos de lo que se narra, con el orden moral que sostiene las representaciones que se realizan en la narrativa.

Asimismo, estas mismas autoras reconocen una serie de dimensiones determinantes para el análisis que resumimos en cuatro sencillas preguntas: *quién* tiene el papel de narrar (*tellership*), *qué* es susceptible de ser narrado (*tellability*), *cómo* narra *cronológicamente* (*lineality*) y *desde qué perspectiva moral* (*moral stance*).

### **Capítulos que conforman esta parte.**

El capítulo 9 se centrará en las narrativas que relatan confrontaciones. Dará cuenta de las maneras en las que los pares reunidos en “peñas” se autorrepresentan y representan a los demás compañeros y a sus docentes y las formas en las que responden y evalúan los acontecimientos conflictivos dentro y fuera del aula. Todo ello, “dependiendo del profesor” y de otros aspectos que se irán presentando.

El capítulo 10 se centrará en las trayectorias escolares que comparten estos estudiantes, la manera en la que fueron escolarizados en el centro, lo que han aprendido de sus compañeros y compañeras, sus opiniones sobre la escolarización en un centro multicultural y sus expectativas hacia el futuro.

Los dos capítulos que conforman esta parte son centrales para la comprensión de algunas de las razones que el alumnado da para explicar sus comportamientos dentro del centro, no sólo frente a sus docentes, sino también con sus compañeros y compañeras, las formas de organizarse o a veces simplemente aliarse para contestar (resistir, confrontar, protestar, etc.).

Estos aspectos son importantes para intentar comprender el papel e influencia de los pares dentro del proceso de escolarización y resistencia (Gibson, et. 2004), pero también de cuestiones personales, sus decisiones para quedarse o abandonar la escuela, de estudiar o no, de participar de la cultura escolar o más bien actuar dentro de la contracultura, aquella que no reconoce en la tradicional autoridad del docente, ni en los mitos sociales de la escolarización factores de acceso social o el éxito en el futuro. En resumen, algunas de las condiciones del capital social que este tipo de centros puede ofrecer a estos alumnos y alumnas y que han sido identificados y/o estudiados en diferentes contextos y desde diferentes perspectivas (Willis, 1977; Ogbu, 1987; Gibson, 1987; Rymes, 2001; Gándara & Peterson, 2004; entre otros.)

## 9. Narrativas de la confrontación

La situación de entrevista grupal favoreció la recolección de diversos géneros discursivos de tipo narrativo y argumentativo dentro de los cuales anécdotas, opiniones y experiencias personales se iban entrelazando. Dado que uno de los componentes de la mala fama del centro y, por ende, del fracaso escolar, eran los enfrentamientos, no sólo entre alumnos y docentes sino además entre grupos de iguales, las entrevistas intentaban recoger ambos tipos de experiencias, así como las razones que los hablantes daban para participar en los conflictos de una u otra manera (ya fuesen actores o testigos de los hechos que narraban).

Dado que chicos y chicas confrontaban, ya fuese individual o grupalmente el orden de la institución, se elicitaban múltiples narrativas dentro de las entrevistas realizadas. Esta característica pone de presente uno de los componentes que hemos identificado desde el comienzo (cap. 1) como parte de la mala fama, el lugar central del conflicto dentro de las relaciones entre los participantes de esta comunidad educativa.

Múltiples aspectos llaman la atención para el análisis, sin embargo, debido a los propósitos de esta tesis, el estudio del conflicto como materialización del fracaso escolar, centraremos la atención en lo que hemos denominado la “narrativa de confrontación”, aquella en la que los alumnos relatan una anécdota de enfrentamiento, ya sea con sus profesores o con sus propios compañeros.

En ellas se revela la autorrepresentación positiva frente a la presentación y evaluación negativa de los otros y sus acciones. Esta característica fundamental la acerca a las narrativas identificadas por Teun van Dijk (1987) desde sus primeros estudios sobre ideologías separadoras, sólo que en esos contextos (Holanda, Países Bajos, USA y más recientemente América Latina), las

autorrepresentaciones positivas eran hechas por las élites blancas para culpar de su propia situación de marginación, rechazar y discriminar a las minorías étnicas (emigrantes o grupos minoritarios dentro de cada país estudiado). Las estrategias narrativo-discursivas utilizadas en esos estudios, se utilizan en estas narrativas de la confrontación pero en este caso se trata de una mayoría (contradictoriamente perteneciente a la clase trabajadora inmigrante) hablando de la minoría (el profesorado local) dentro de un entorno aislado de la realidad social (“nosotros” vs. “ellos”, especialmente). Un centro multicultural, que desde el capítulo 1 hemos presentado como no concordante con la realidad de su entorno, ni de la ciudad de Madrid, más bien, un IES que concentra de manera artificial alumnado de origen, mayoritariamente, latinoamericano.

De igual manera, las acerca analíticamente a las narrativas de “abandono escolar” (*dropout stories*) estudiadas por Betsy Rymes (2001), en las que jóvenes de origen latinoamericano residentes en Los Ángeles (USA), narran experiencias problemáticas en la escuela, causas de dicho abandono (conflictos con docentes, con la policía y enfrentamientos entre pandillas de distintos barrios, principalmente). En ellas, chicos y chicas utilizan una serie de recursos lingüísticos para describir situaciones de violencia y amenaza que han padecido. Distintas formas de restar agentividad a las propias acciones y de mitigar y justificar actos violentos en los que los protagonistas han participado (portar armas, dar palizas, defenderse de la policía, amedrentar a otros, etc.), son algunas de sus características fundamentales.

Este capítulo presenta un doble propósito, teórico y analítico. Por un lado pretende introducir la narrativa de la confrontación en el entorno escolar de minorías (especialmente alumnado “latino”) como género discursivo, caracterizándola de manera general. Ello abre el camino para posteriores investigaciones sobre este tipo de narraciones, las maneras en las que los pares elaboran experiencias compartidas al crear un adversario común, la institución, así como la influencia de los grupos de iguales dentro del desempeño escolar y

el desarrollo de capital social en entornos multilingües y multiculturales (Gibson, et al, 2004).

El segundo objetivo, de tipo analítico, se centra en mostrar las maneras en las que el alumnado del *Evangelista* narra los conflictos de los que participa y explica las razones para la resistencia dentro del aula. Las narrativas se irán vinculando con otro tipo de testimonios surgidos dentro de la situación de entrevista. Ello, permitirá revelar, por un lado, las reacciones del alumnado frente a la retórica del déficit impuesta por el orden institucional y, por otro, lo que constituye el capital social de los pares, el ethos moral y los saberes compartidos que sostienen las relaciones entre chicos y chicas, sus formas de relacionarse (la razón situacional, en términos de D'Amato, 1986) y de organizarse para la resistencia. Explicaciones, que en últimas, darán cuenta del grado de inversión en la cultura escolar.

A pesar de contar con un corpus de narrativas en las que se relata la confrontación con los docentes y con los iguales, centraremos la atención en los enfrentamientos con los profesores debido a los propósitos de este capítulo. Al final, se presentará un ejemplo de la confrontación entre pares, de manera que se observen algunas de las razones por las cuales el alumnado de este centro se enfrenta.

### **9.1 Las narrativas de la confrontación en un entorno escolar multicultural**

La pregunta por si alguno de los participantes en la entrevista había tenido algún enfrentamiento con un docente o con algún compañero o compañera, desencadenaba una narrativa de experiencia personal. Así por ejemplo, una alumna de origen colombiano de 17 años, que en ese momento estaba en 4º de la ESO y había estado escolarizada en el *Evangelista* desde hacía tres años, respondió lo siguiente:

(1) "La profa de música"  
 (Entrevista a Lady, Isabel, Jose y Xiao)

1. **Adriana:** ya [risas] ¿y los profesores (( )) os peleáis? // (con ellos)°?
2. **Isabel:** [sí / (( ))]
3. **Lady:** [sí / (( ))]
4. **Jose:** [sí]
5. **Isabel:** =( (( )) )°
6. **Lady:** (( )) ellos salían [risas] una vez a un profesor le pegaron un puño a ->
7. [risas]
8. **Lady:** yo sí **discutí una vez con una profesora /con la de música** porque
9. esa profesora era muy racista, pero RACIS- y ella hacía uno alguna cosa y es
10. *que en su país, que no sé qué / que si (( )) /*

escenario  
(*setting*)

suceso  
desencadenante  
(*unexpected event*)

11. **hasta que un día ya en un examen me- me sacó la rabia / que si es quee,**
12. **que saquen las chuletas de (( ))- o es quee en sus países / todo el mundo**  
/ *que no sé qué /*

Respuesta  
(psicológica o física)

13. **y me le paré yo y empecé a dis- a discutir / y ella / ;que te calles! / y yo**
14. // **¡no me callo! / ;que se calle /, y no me callo /.**
15. entonces dijo que le entregara el examen, se lo entregué y me salí así- del-
16. del curso / y ¡pum! / tiré esa puerta y pres- / casi se quiebra el vidrio de allí
17. arriba y todo // y entonces- encima afuera na- afuera habían otras- / no/ salí
18. yo primero y después ella iba a sacar go- / a pe- aa muchachas del [examen
19. y les quitaba el examen]

escenario  
(*setting*)

20. **Jose:** [ah sí / eso sí // a ¿cuál] **dices tú? / María / ¿no?**
21. **Lady:** **la de música / esaa [pelirrojaa]**
22. **Jose:** [la- la vie-] **la vieja**
23. **Dulce:** **no / la pelirroja**
24. **José:** **ah / la pelirroja dee hace dos años!** [entonces (sí que me acuerdo)°]

25. **Lady:** [sí, iba sacando] a gente así
26. porque sí / porque a ella le daba la gana / le quitaba el examen y le hacía
27. salir [entonces todo el] mundo que salía le pegaba / ¡pum!, una patada en la
28. puerta [risas] / y yo me acuerdo que Layla / una que estaba en
29. diversificación cogió esa puerta y le dio patadas y patadas y patadas y
30. patadas y salió la profesora y me echó la culpa a mí
31. **Adriana:** ¡jo!

consecuencia

32. **Lady:** **y a mí me expulsaron del instituto tres días** y ellas fueron ((y todas
33. abajo)) / porque estaba Carolina también / creo que también dio patadas //
34. fueron a ((hablar)) con el director y todo e- a [decir que habían sido ellas]
35. **Javier:** [y siempre eran las chicas] yo
36. no sé que os pasa quee siempre
37. **Lady:** y me echaron / me echaron

Esta fue la narrativa más completa, en términos estructurales, recogida dentro de un corpus de 20 narraciones<sup>98</sup> de experiencia personal en situación de entrevistas a los pares dentro del IES *Evangelista*. Se trata de una narrativa conversacional, por lo cual, algunos de sus componentes (personajes, acciones) se negocian entre los varios participantes y en diferentes turnos de palabra. Sin embargo, en ella podemos identificar las características más importantes, identificadas por los estudiosos de las narrativas, desde distintas perspectivas y objetivos analíticos (Labov y Waletzky 1967; Polanyi, 1985; Tannen, 1987; van Dijk, 1987; Ochs et al, 1992; Linde, 1993; Rhymes, 2001, Capps y Ochs 2001, entre otros).

Aunque, la secuencia explicativa que ofrecen Ochs y Capps presenta 7 componentes dentro de las narrativas de la vida cotidiana, nuestro corpus contempla los siguientes:

- Escenario (*setting*): ubicación espacio-temporal, psicológica e histórica. Ofrece toda la información contextual relevante. En este caso, el escenario se negocia en varios turnos, especialmente al identificar a la docente de la cual se está hablando.
- Suceso desencadenante o evento inesperado (*unexpected event*): incidente, usualmente problemático.
- Respuesta física o psicológica: el cambio en los pensamientos, emociones o estado anímico del sujeto, provocado por la acción desencadenante.
- Consecuencia: la repercusión de la respuesta física o psicológica.

No se presentan otros componentes relevantes en otro tipo de narrativas (cfr. Relaño Pastor, 2003/04), como el intento (*attempt*), puesto que el alumnado que se enfrenta a los docentes no realiza ningún tipo de acción para buscar resolver el hecho problemático que ha desencadenado la confrontación. Al contrario, los hechos conflictivos se extienden y evalúan reiteradamente, tal como se observa en la narrativa que presentamos como ejemplo.

---

<sup>98</sup> Anexo 3



De manera similar a las narrativas de la vida cotidiana (Ochs y Capps, 2001), la narración se lleva a cabo de manera cronológica<sup>99</sup>: Lady, la protagonista-narradora sufre una transformación dentro de los eventos que relata la cual se inicia con su respuesta al suceso desencadenante (=acusaciones de la profesora sobre el comportamiento del alumnado de origen inmigrante) de responder a la profesora y termina, después de varias acciones incrustadas, con su expulsión de la escuela por varios días:

1. Durante un examen, la profesora de música acusa de manera directa a los estudiantes de estar haciendo trampa (*saquen las chuletas*). Lady en un ataque “de rabia” decide contestar para hacer ver a la docente que está equivocada.
2. Como consecuencia de la discusión, la profesora expulsa a la alumna de la clase.
3. Lady cierra la puerta con fuerza al salir del aula para expresar protesta y mostrar la injusticia del hecho.
4. Los compañeros y compañeras que apoyan a Lady son igualmente expulsados, uno a uno de la clase, y al tiempo que salen, golpean la puerta de la misma manera en la que lo ha hecho su compañera. Una de las alumnas agudiza su protesta dando patadas a la puerta.
5. La profesora culpa a Lady.
6. Lady es expulsada del IES durante tres días.

La narrativa contiene la descripción de los participantes y de la situación espacio-temporal (orientación) dentro de los que se sucede la narración (L.8: “discutí una vez con una profesora, con la de música”, L.10 “hasta que un día ya en un examen...”), una explicación, en la que la narradora deja entrever la

---

<sup>99</sup> A pesar de que hay estudios sobre narrativas en las que lo cronológico no es un elemento relevante para la narración (cfr. De Fina, 2003), en el estudio de las narrativas de la confrontación en entornos escolares multiculturales, el alumnado creaba suspenso al mantener la linealidad en el relato y narrar al final la resolución, casi siempre acompañada de las risas de sus compañeros. Se evalúa así de manera positiva un acto colectivo, tal como se explicará más adelante.

razón por la cual relata los hechos de la manera en la que lo ha hecho. En este ejemplo, en particular, la narradora se autorrepresenta como reivindicadora de un hecho justo e inocente frente a los hechos de los cuales la han acusado (L. 30-31: “fueron a ((hablar))... con el director y todo e- a [decir que habían sido ellas]”. Finalmente, la evaluación<sup>100</sup>, como uno de los componentes en la estructuración del relato, pues es a través de ella que los hablantes detienen la narración para juzgar/opinar sobre lo que narran.

Quien narra, “incluye dentro de su relato un punto moral de las acciones, emociones, pensamientos y condiciones mundanas” (Ochs y Capps, 2001: 6) En este ejemplo, algunas de las evaluaciones son hechas por el co-participante Jose, quien por ejemplo, al tiempo que describe a la profesora para identificarla, la evalúa de manera despectiva: (L. 20: “la vieja”, L. 22: “¡ah, la pelirroja dee hace dos años! [entonces (sí que me acuerdo)<sup>9</sup>]”).

Una serie de recursos discursivos, que serán ampliados durante el análisis de la segunda parte, permiten narrar el conflicto en las aulas multiculturales:

1. La descripción de “ellos” (=profesores) frente al “nosotros” (=alumnos) mediante formas atributivas implícitas y explícitas. El “nosotros” con atributos positivos y el “ellos”, con atributos negativos, construyendo a los docentes como oponentes dentro de los sucesos narrados. Diversas categorizaciones emergen de tales representaciones: “yo justo” frente a “ellos” injustos”/ “racistas”, “contradictorios”, etc.
2. La recreación de la escena de la confrontación a través de la voz directa como evidencia de la verdad que se construye dentro de la narración (*¡qué te calles!* / *¡no me callo!*”).
3. Posicionamiento del narrador como locutor (*animator*) del ethos moral del grupo de iguales.

---

<sup>100</sup> Labov (1972) estudia en detalle el papel de la evaluación y sus implicaciones dentro de la narrativa de experiencia personal.

4. La risa como elemento evaluador y sancionador de los comportamientos de los otros.
5. La risa como forma de mitigar las acciones negativas de sí mismo.
6. La resolución acompañada de una evaluación, casi siempre implícita.
7. La instauración de los personajes de la narración negociada entre los interactuantes (narrador/a - receptor).

## **9.2 La confrontación narrada en el *Evangelista***

La confrontación en el espacio multicultural del *Evangelista* se narra, a través de múltiples recursos comunicativos que permiten representar y evaluar situaciones de conflicto. Tales representaciones conllevan consecuencias para la práctica escolar (escolarización, inversión en la propia práctica, deseo de continuar estudiando) del alumnado que participa y/o narra los hechos, tal como se irá mostrando a lo largo del análisis.

Estructuralmente, estas narrativas se suelen desarrollar siguiendo el mismo proceso: descripción del escenario – acción desencadenante, recreada a través del discurso referido y consecuencia, acompañada por una evaluación, sea explícita o implícita (interna o externa, Labov, 1972). Ello se debe, en gran medida a que estas narraciones se han generado de manera conversacional con la presencia de un adulto quien dirige, de alguna manera las preguntas.

Por esta razón, el análisis se centra en los recursos comunicativos utilizados por el alumnado para representar a los actores y las situaciones que narran. Las principales estrategias discursivas utilizadas por el alumnado se orientan a la reconstrucción de la imagen a partir de la estrategia “nosotros” – “ellos” (van Dijk, 1987, 1993), así, las formas de identificación, las acciones atribuidas a los participantes y el uso del discurso referido como forma de evaluar y evidenciar las situaciones que presentan, permiten llevar a cabo este objetivo comunicativo.

## 9.2.1 La reconstrucción de la imagen: “nosotros” vs. “ellos”

### 9.2.1.1. Formas de identificación

Diferentes medios discursivos son utilizados por los pares para instaurarse e instaurar a los otros dentro de la escena narrada. En las narrativas de confrontación, los docentes como oponentes suelen presentarse a través de la identificación relacional: “profesora de música” (cfr. Narr. 5), el nombre propio, sin ninguna investidura institucional “Genaro” o una mezcla de ambos recursos.

El siguiente fragmento ilustra una variación en la que la identificación física se lleva a cabo de manera irónica. El adjetivo “rubia” (L. 2) utilizado por Carolina actúa como índice contextualizador de la evaluación descalificativa que hará Soraya sobre la profesora (L. 13):

#### (2) La rubia que nos llama idiotas (Entrevista a Carolina, Soraya y Eugenia)

- 1 **Soraya:** y también no no dejan quedar por aquí /nos mandan al patio  
2 **Carolina:** como la rubia  
3 **Soraya:** / sí / nos mandan al patio / y nos dicen *idiotas*  
4 **Carolina:** nos dicen *idiotas*  
5 **Adriana:** *idiotas* por qué  
6 **Soraya:** porque el otro día estábamos comprando café / porque bajamos /este / de  
7 arriba de clase y estamos bajando a comprar café y y Clara  
8 **Adriana:** la  
9 **Soraya:** si sí Clara / no? / la profesora /  
10 **Carolina:** [la profesora]  
11 **Soraya:** [sí una rubia] alta simpática / ya esta- / llegó un profesor y le preguntó que  
12 qué hacía ahí y la niña bonita va y dice / *no estoy esperando a esas idiotas!* / así de /  
13 de fresca ella

En este ejemplo, la explicación (coda) de las narradoras sobre su relato es evaluar negativamente el comportamiento de la profesora por haberlas llamado *idiotas* en la fila de la máquina expendedora de café. La primera parte de la

narrativa presenta al/los sujeto(s) oponente(s) de manera impersonal en plural (L. 3: nos mandan al patio / y nos dicen *idiotas*), lo cual se constituye en una sanción implícita a un “ellos”, investidos de poder (“no nos dejan quedar por aquí”; “nos mandan al patio”).

Posteriormente, ante la petición de explicación, Soraya identifica a la docente, primero por su nombre y luego de manera relacional. Ya dentro de los hechos narrados, otra forma irónica surge para referirse a ella, “la niña bonita”. Al finalizar la recreación de los sucesos a partir de la voz directa, Soraya detiene los sucesos para evaluar la acción verbal de la profesora hacia ellas (L. 12-13) “así de / fresca ella”.

Esta evaluación externa (Labov, 1972) encierra una sanción moral implícita de Soraya en la cual cuestiona el posicionamiento lateral que les otorga la institución como alumnos. Recordemos que para el año 2005/06, la cafetería había desaparecido y el único lugar para comprar café era un máquina expendedora ubicada en el pasillo central. La única manera de acceder al café, en un corto recreo, era intentar llegar primero, lo cual contradecía la norma del centro en la cual los estudiantes tenían que permanecer en el patio. Tal como lo expresa Carolina dentro de la entrevista: “yo no sé porque si / entre clase y clase no nos dejan bajar a comprar café y al recreo tampoco / a qué hora se supone que vamos a comprar”.

En otros casos, la identificación de los docentes se negocia entre los diferentes alumnos:

**(3) Un puño a un profesor  
(entrevista a Lady, Dulce, Jose y Xiao)**

1. **Adriana:** ya [risas] ¿y los profesores (( )) os peleáis? // (( ))
2. **Dulce:** [sí / (( ))]
3. **Lady:** [sí / (( ))]
4. **Jose:** [sí]
5. **Dulce:** =((( )))°
6. **Lady:** (( )) ellos salían [risas] / una vez a un profesor le pegaron un puño a ->
7. [risas]

8. **Dulce:** [a Alfonso]&  
 9. **Lady:** &a Alfonso  
 10. **Jose:** sí  
 11. **Lady:** [risas] al de gafas que ->

En este inicio de narrativa, al resumen que hace Lady presenta al personaje de manera indeterminada. Por ello, Dulce interviene y aclara el nombre del docente. Lady adiciona otra característica “al de gafas”. Estas formas de identificación se llevan a cabo cuando alguno de los participantes en la entrevista no recuerda de quién se habla. Además de lo relacional, aspectos físicos entran en la descripción, tal como lo presenta el ejemplo 1. Recordemos que Jose no logra identificar a la profesora de la cual habla Lady:

18. **Jose:** [ah sí / eso sí // a ¿cuál] dices tú? / María / ¿no?  
 19. **Lady:** la de música, esaa [pelirrojaa]  
 20. **Jose:** [la- la vie-] la vieja  
 21. **Dulce:** no, la pelirroja  
 22. **Jose:** ah / ¡la pelirroja dee hace dos años! [entonces ((sí que me acuerdo))]  
 Jose necesita aclarar el nombre propio, el color del pelo, la edad, y el año

en el que se desarrolla la acción principal para reconocer a la docente de la cual se habla.

### 9.2.1.2. Acciones atribuidas a los oponentes

En las narrativas de la confrontación, los narradores, en su mayoría narradores-participantes, protagonistas de los hechos narrados, establecen una escala de acciones y valores opuesta a la de sus docentes, categorizadas en un “yo listo” ellos “tontos” y “yo justo” frente a un “ellos injusto”. Cada uno de estos “yoes” cuestiona los posicionamientos que les han sido otorgados en los órdenes interaccional e institucional (recordemos las categorizaciones sobre el alumnado: como deficitario, indisciplinado, desmotivado, de bajo nivel académico, entre otros) y demuestran la influencia de los pares sobre el comportamiento del grupo de iguales. Surgen conocimientos alternativos que

cohesionan a la colectividad dentro de un orden moral que respalda sus formas de actuar sin ser descubiertos, la salvaguardia de su imagen, la (auto)defensa frente a lo que consideran amenaza, etc., entre otros.

### **“Yo/nosotros, listo/s” - “ellos, tontos”**

En este grupo de narrativas, el alumnado relata y evalúa hechos en los que se autorrepresenta como “más listo que sus profesores”. En ellas, la explicación o punto central de la narrativa es el de mostrar el capital social de los pares a partir del apoyo a los líderes del payaseo o de las provocaciones contra los docentes con quienes tienen mayores desavenencias. Se trata de acciones “de ofensiva” conjuntas que los grupos llevan a cabo, a través de múltiples recursos físicos (agresión) y simbólicos como la risa, la parodia, la ridiculización, la crítica a los defectos físicos de los profesores, etc.

El siguiente fragmento ilustra una de estas situaciones:

#### **(4) Echaron a Luguito**

##### **(entrevista a Layla, Claudia y Andrea)**

6. **Layla:** yo me acuerdo / yo me acuerdo / yo le tiré una y le culparon a otro /
7. (risas)
8. **Adriana:** ¿le culparon?
9. **Andrea:** en primero ¿no fue eso?
10. **Layla:** en primero // fue que le tiré una tiza a a la de inglés y le empezó a salir un
11. poco de sangre / se fue! / ¡y volvió! / ¡cogió su bolso! / y se fue otra vez // (( )) / esa
12. si ¡qué!
13. **Claudia:** venía que lloraba (tono de risa)
14. **Layla:** venía Genaro / y venía Genaro / *no sé qué / no sé cuántos* / (ininteligible
15. pero imitando un regaño) // pero es que yo estoy / no yo esperaba que se ponía así
16. (imita a la profesora en el pasillo) y la tiraba (hace el ademán de lanzar una tiza
17. contra la profesora) y me quedaba (con los brazos abajo, mirando a otro lado) // *eh*
18. *qué bonito / qué bonito!* / y le echó a Luguito

Layla se autorrepresenta como más lista que los docentes al narrar un hecho en el que ella ha herido a una profesora lanzándole una tiza pero los

docentes han culpado y sancionado a otro alumno. A pesar de resumir el evento desde la L. 6, los acontecimientos se desarrollan rápidamente para detener las acciones en el momento que quiere focalizar, la manera encubierta de actuar. El uso de la mímica apoya el efecto de la narración y el motivo de la risa de la co-narradora.

En este ejemplo, se observa una forma en la que el alumnado desafía y es capaz de subvertir el orden institucional. Se realiza dentro de hechos confusos en el que al actuar de manera conjunta se dificulta la identificación de los agentes de las acciones. Los docentes se presentan dentro del mundo narrado dentro de situaciones que les restan autoridad y que les dejan en ridículo: crédulos, débiles, fáciles de engañar y confundir.

Una característica constante es la de la agresión física a los profesores que imponen disciplina al alumnado (lanzarles tiza, gritarles en los pasillos, etc.), como forma de resistencia abierta (confrontación abierta o liberación simbólica. Cfr. Martín Rojo, cap. 8, en prensa). Así, en el siguiente fragmento perteneciente a otra narrativa, las mismas alumnas relatan otro incidente con la profesora de francés. En este caso, las estudiantes narran un suceso que han escuchado:

### **La profa de francés**

6 **Layla:** pobre! / no!/ pobre de / eh / no / es que no tenía pelo / tenía cuatro pelos aquí

7 (tapando la parte superior de la cabeza) colocados! //

8 **Adriana:** quién

9 **Layla:** la Eva (la anterior profesora de francés) // y en vez de peinárselos sin que se le

10 note / se lo peinaba así y le veía un agujero porque otro / porque // pues a-/ y todo el

11 mundo se reía / pues ella...

12 **Claudia:** y además que era más / era buuu! / así como toda falsa // entonces / ella /

13 ella/ yo me acuerdo que a veces co- / cuando / un día / no me acuerdo / que le

14 llamaron la atención ya porque / o sea todo el mu- / todos nos quejamos de ella /

15 entonces entramos y nosotros que ahhh (tono de protesta)/ entonces / yo yo (risa) por

16 maldad /yo también mm / profe (hace ademán de mostrar solidaridad a su

17 profesora)// le decíamos *bruja!*

18 **Layla:** le tiraron de las escaleras / no?

19 **Adriana:** le tiraron de las escaleras?

20 **Layla:** o se cayó / se cayó

21 **Claudia:** quién // se cayó / yo qué sé (risa)



- 22 **Layla:** no sé / dijeron que / dijeron que el Cuba<sup>101</sup> / iba así y le hizo así (ademán de  
23 zancadilla disimulada) y se cayó de las escaleras  
24 **Claudia:** ah sí / pero ese no era de nuestra clase  
25 **Layla:** y se cayó de las escaleras / pobre de ella

La identificación de la docente se realiza enfatizando cuestiones físicas que la presentan de manera ridícula: “pobre”, “no tenía pelo”, “todos se reían de ella” y rasgos personales descalificadores: “falsa”. Estos atributos preparan el terreno para justificar las acciones dentro de las que se representa: una oponente a la que el alumnado se enfrenta de manera oficial: “nos quejamos de ella” y desde la contracultura escolar: “dijeron que el Cuba / iba así y le hizo así (ademán de zancadilla disimulada) y se cayó de las escaleras/ pobre de ella”.

Este tipo de narrativas en donde los docentes se representan de manera ridiculizada, fáciles de engañar y débiles permite al alumnado cuestionar el orden institucional y deslegitimar la autoridad de los profesores, especialmente de aquellos con quienes tienen más enfrentamientos. El suceso desencadenante no presenta un motivo aparente, así observamos que Layla no expresa razón para alguna pegar a la docente con una tiza, ni se observa un motivo concreto por el cual “el Cuba” hiciese la zancadilla a la profesora de francés. Sin embargo, se observa que las acciones “de ofensiva”, que aparentemente son individuales, responden realmente a actos conjuntos de los pares. Ello permite observar que la identificación de un oponente común conlleva a construir grupo y a participar de los actos de resistencia, sea como actores o como espectadores.

Al igual que otros estudios realizados sobre la resistencia en el aula, las manifestaciones de la contracultura escolar en el *Evangelista* permiten observar la influencia de los pares para invertir en lo que D’Amato denomina el factor situacional, en vez del académico (1986). En palabras de Hurd, estudioso del comportamiento del alumnado de origen mexicano en USA:

---

<sup>101</sup> Seudónimo con el que se llamaba a un alumno de un curso superior, conocido por sus enfrentamientos con los docentes. En 2005/06 había abandonado el centro.

“Las pocas explicaciones tangibles que encontramos para los episodios de resistencia, los retratan como reacciones a las demandas de la clase que no entienden, al aburrimiento, a los profesores indiferentes e incluso a los percibidos como racistas. Sin demeritar la legitimidad de tales afirmaciones, lo que se aclara de las observaciones es que los comportamientos de resistencia de algunos chicos ha demostrado una mayor y significativa inversión en la experiencia social de la clase que en la académica.” (Hurd, 2004: 71)<sup>102</sup>

Ello lo reconfirmarían los alumnos entrevistados, quienes identificaban en estas acciones combatir lo que todos los entrevistados definieron como el aburrimiento, el cual se explicaba de distintas formas:

### **Entrevista a Carolina, Soraya, Eugenia**

**Adriana:** por qué os aburrís tanto en el instituto / yo los<sup>103</sup> veo aburridos a todos (risas)

**Soraya:** y cuando salimos afuera con una sonrisa así (ademán de sonrisa)

**Adriana:** por qué↑

**Soraya:** es que ya no hay mucha gente / ya no no / ya muchos salieron / amigos y todo eso

**Carolina:** al principio de este curso fue bonito / fue bien bonito porque estábamos /

**Soraya:** estaban todos nuestros amigos

**Carolina:** Cristofer / Richard / Andrea / las tres y éramos un grupo bonito y entonces ahí uno venía con alegría al colegio / ay! / nos vamos a ver y riéndonos nos pasábamos todos los días

**Soraya:** tampoco estudiábamos mucho

**Carolina:** ah! / eso también no estudiábamos / nos la pasábamos riéndonos / sobretodo yo

**Adriana:** eso fue qué / septiembre↑

**Todas:** septiembre

**Eugenia:** y octubre

**Carolina:** máximo hasta diciembre / en diciembre ya no estaba nadie de ellos

**Soraya:** solo las tres

**Adriana:** entre septiembre y diciembre se fueron todos ellos?

**Paola:** sí

### **“Yo/nosotros, justo/s” - “ellos, injustos”**

---

<sup>102</sup> “The few tangible explanations we did get for acting-out episodes portrayed them as reactions to class assignments they did not understand, to boredom, and/or to unresponsive and sometimes perceived-to-be racist teachers. Without downplaying the legitimacy of such statements, what became clear from extended observation is that the acting-out behaviour of some boys demonstrated a much more significant investment in the social experience of the class than in the academic experience” (Hurd, 2004: 71).

<sup>103</sup> Uso de variedad de español de América debido a que las interlocutoras son de origen ecuatoriano.

Narrativas en las que el alumnado establece un punto ético y moral frente a los comportamientos de sus docentes, a través de las acciones que narran. En ellas, el narrador/a relata acontecimientos en los que ha enfrentado el orden institucional cuando lo ha considerado injusto/inadecuado/incorrecto, estableciendo el ethos moral, base del capital social de los pares. Contrario al anterior grupo de narrativas, en las que habíamos identificado como “acciones ofensivas”, estas se presentan como defensivas, en la que medida en que surgen en respuesta a eventos desencadenantes, inesperados por el alumnado. La narrativa 10, estudiada en el punto 9.2.1, “la rubia que nos llama idiotas”, es un ejemplo de ello.

La siguiente narrativa recoge algunos de los testimonios en los que el alumnado percibe el racismo por parte de algunos docentes y la reacción frente a esa percepción:

**(5) “Venís a poner bombas”  
(entrevista a Layla, Claudia y Andrea)**

- 1 **Adriana:** y tú (a Andrea) / a ti no te han castigado nunca?
- 2 **Andrea:** ¿los profesores? / ninguno / pero mi mamá me dice que si me hablan mal /
- 3 que leh conteste / que ella responde
- 4 **Claudia:** es que muchas veces sí hablan mal
- 5 **Andrea:** porque como ellos/ algunos / algunos son racistas / ellos están [(( ))]
- 6 **Layla:** [(( ))] digan
- 7 que no!
- 8 **Andrea:**/ mi madre me dice que no / que si ellos me hablan mal que yo leh hable mal
- 9 y que cuando la llamen a ella / ella va a hablar con ellos
- 10 **Layla:** ¡es que es verdad porque→!
- 11 **Adriana:** recordáis alguna cosa racista que os hayan dicho / ¡una↑!
- 12 **Layla:** Genaro
- 13 **Claudia:** que por ejemplo / un día dijo que / que nosotros los latinoamericanos / que
- 14 veníamos aquí nada más [aa]
- 15 **Andrea:** [hacer nada]
- 16 **Claudia:** a hacer nada / que veníamos a joder laa / a joder a España /
- 17 bueno / algo así / dijo // en todo caso que veníamos a pasar el rato (risa)
- 18 **Layla:** a mí sí / a mí me dijo una cosa el año pasado / pero/ ¡jum!
- 19 **Adriana:** ¿a ti?
- 20 **Layla:** sí / demasiado [(( ))]
- 21 **Claudia:** [y como] que tiene mucho / tiene-/ como que tiene muchoo
- 22 **Layla:** y yo le contesté / frente a Mario / no sé qué y Mario me dio a mí la razón
- 23 porque es que estábamos en clase / estaba yo hablando y de repente él viene y dice

24 *encima que no hacéis nada!! empezáis a poner bombas / (( ))*

25 **Adriana:** ¿te lo dijo a ti?

26 **Layla:** sí y yo le contesté muy fuerte / muy fuerte y me mandó a Mario y yo le dije a

27 Mario / me dijo que no / *que no tenías que haberle respondido* / que no sé qué /y yo

28 le dije que qué le voy a responder y yo-

29 **Claudia:** yo soy muy contestona

Andrea establece en el discurso el tema del racismo de manera hipotética, lo cual lleva a que Claudia y Layla co-narren situaciones en las que han sentido un trato racista por parte de algún docente. A la pregunta por si recuerdan algo racista que les hayan dicho, llama la atención el que las alumnas respondan con el nombre del profesor de Ciencias Sociales, Genaro. Varios alumnos, dentro de las entrevistas se referían a él de la misma manera, confirmando las observaciones realizadas dentro del aula.

Recordemos cómo, dentro del estudio de la interacción en esta clase (caps. 4 y 6), algunos de los enfrentamientos del docente, en especial con Michael, hacían referencia al origen del alumno (Filipinas). Igualmente, el estudio de la construcción temática de al-Ándalus en la Península Ibérica mostraba un énfasis en la diferencia y separación de los grupos “árabes” y “cristianos”. Estas diferencias eran traídas a la escena de la comunicación haciendo un paralelismo con los hechos actuales, generando imágenes negativas sobre el grupo de “ellos” (“árabes”) y “nosotros” (“españoles/cristianos”).

Claudia trae a escena, la voz indirecta asignada al docente “dijo que los latinoamericanos veníamos...a joder a España, o algo así” y Layla recrea la escena de la confrontación iniciando con la resolución para volver a los hechos narrados cronológicamente. Comenzar por la resolución permite a la narradora focalizar sobre el motivo o explicación por la cual narra estos sucesos, su reivindicación de lo que considera justo: defenderse (= responder fuerte) frente al docente que la ha clasificado dentro del grupo que “viene a poner bombas”, y el que Mario, el secretario de estudios, le haya dado la razón. El hecho de que un representante del orden institucional como lo es el jefe de estudios la haya

apoyado, refuerza la idea de “lo correcto” de su acción y enfatiza en la actitud “incorrecta” del docente de Sociales.

Sin embargo, no sólo la percepción del racismo hace que el alumnado reaccione frente a los docentes, a pesar de las amenazas de expulsión o sanción institucional. Cualquier sentimiento discriminatorio o de vulneración de sus derechos lleva al alumnado a reaccionar, sea de manera individual o colectiva. Ya hemos visto ejemplos de las dos situaciones, la narrativa 1, en donde Lady organiza de manera espontánea una manifestación grupal contra la profesora de música y otra, en la que Layla responde al docente de Ciencias Sociales por implicar que debido a su origen marroquí viene a “poner bombas”<sup>104</sup>.

Así, se observa que la sensación de desigualdad se recoge en diversas formas de categorizar situaciones a las que el alumnado decide responder dentro de los acontecimientos narrados: antipatía, insulto, injusticia, incumplimiento, regaño y caer mal a un docente. Tal como resume Soraya en su evaluación sobre Clara, la profesora “rubia” que les ha llamado idiotas por tardar en comprar el café de la máquina: “aunque sea profesora no le da derecho a que venga a dársela ahí de grandeza” (cfr. Narrativa “la rubia que nos llama idiotas”).

En el siguiente ejemplo, las alumnas narran su respuesta a la tutora identificada como “antipática”, cuyo calificativo se materializa inicialmente en la acción de “comenzar a gritar”. La co-construcción de esta narración permite al grupo de iguales ampliar su definición de “antipática” y asignar una serie de atributos descalificativos, contrapuestos a las maneras en las que ellas actúan dentro de la escena narrada

:

---

<sup>104</sup> Ello en alusión al, por entonces reciente, atentado de Atocha en marzo de 2004, conocido como el 11M.

(7) **La tutora antipática**  
(entrevista a Carolina, Soraya y Eugenia)

- 12 **Carolina:** fue porque ella  
13 **Soraya:** ella era antipática  
14 **Eugenia:** es que  
15 **Soraya:** ella ella comenzaba a gritar y yo a no dejarnos gritar a nosotras / y a veces  
16 así sin tener culpa /y comenzaba- / si el otro día me mando a mi fuera de clase /  
17 bueno al principio y no / por no hacer- / pero no dije nada / no hice nada / estaba era  
18 hablando con ella (Carolina) /y me hizo una pregunta y yo le respondí / *¡fuera de*  
19 *clase!* / y no y no ni le respondí ni gritando ni nada / si no así /*¡fuera de clase!*  
20 **Carolina:** *bueno me voy /*  
21 **Adriana:** ya  
22 **Carolina** a mí porqué era que me mandó ↑/ no me acuerdo  
23 **Eugenia:** (por el móvil / por el móvil)<sup>o</sup>  
24 **Soraya:** no / no / no  
25 **Carolina:** ah si / fue porque me llamaron al móvil y me llamaron del 97 y a mi  
26 cuando me llaman del 97 es porque es mi tía de Zaragoza y si me llama a esa hora  
27 es porque le pasa algo / entonces / yo dije / *mi tía /* yy si yo le decía que era mi tía /  
28 no me iba a dejar salir / entonces yo le dije *es mi papá / ¿puedo salir?!* me dice *no /*  
29 *que están prohibidas /* ya bueno me dejó salir / no me hizo casi problema y me dejó  
30 salir / salí y entré y me dice ee / bueno / ahí fue culpa mía / me dice ee  
31 **Soraya:** ¡no! / porque tú no le mentiste  
32 **Carolina:** sí me dice ella *voy a llamar a tu casa /no porque no ha sido mi papá /*  
33 *había sido mi tía /* y me dice / *¡o sea que me mentiste!* / *dame el móvil /* y que le de el  
34 móvil y le digo / *no pero es que me dio permiso/* y me dio permiso porque si no  
35 hubiera dicho *no apaga el móvil* y ya está y luego me bajó acá abajo y todo lo demás  
36 / tuvimos problemas  
37 **Soraya:** si / no / es que ella cuando habla y tiene razón / yo me quedo callada pero  
38 cuando no / no

En esta narrativa co-narrada por las tres compañeras, las alumnas se representan como justas, víctimas y honestas, asignando de manera implícita valores contrarios a la profesora, especialmente los de injusta y autoritaria. La narración de Carolina (L. 25-36), se sitúa en una situación de amenaza a su imagen (Goffman, 1967) (sabe que puede ser regañada) e hipotetiza sobre la acción a seguir para salvarla. Sabe de antemano que contestar el móvil en clase trae problemas y por ello decide mentir. Su mentira inicial a la docente se respalda en el hecho de lo que ella considera justo, (i.e. contestar a su tía “porque le pasa algo”).

Sin embargo, a pesar de su estrategia, la docente la descubre y sanciona por ello. Carolina se autoinculpa dentro de la evaluación de los hechos en los

que ha sido castigada, haciéndose agente activa de su propio regaño, a lo cual Soraya entra a evaluar la situación para restar responsabilidad al acto de su compañera. En contraposición, asigna a la docente dicha responsabilidad, construyéndola como una persona “injusta”, al explicitar uno de los valores que conforma el ethos moral de los pares: “: ¡no! / porque tú no le mentiste”.

De esta manera indirecta, Soraya se autorrepresenta como el locutor (*animator*) de una verdad compartida por el grupo de iguales. Carolina completa la evaluación de Soraya, extendiendo la responsabilidad a la docente, a través de la recreación del enfrentamiento en donde le recuerda a la profesora que le ha dado permiso para salir del aula.

Este ejemplo muestra los saberes alternativos que crea el grupo de iguales al momento de resistir o de responder a lo que perciben como injusto o incorrecto, además de la influencia de la propia escuela en el tipo de relaciones que se establecen entre docentes y alumnado.

Esta parte ha permitido observar las maneras en las que el alumnado se autorrepresenta en el discurso, ya sea de manera individual o grupal, y las formas en las que representa a sus docentes. El primer tipo de narrativas, en las que los pares actúan especialmente en contra de lo que denominan “aburrimiento”, muestra acontecimientos de confrontación iniciados por los estudiantes sin motivo aparente. Los docentes que les regañan son los destinatarios de estas acciones.

Contrario a las narrativas del abandono escolar (Rymes, 2001), en las que la agentividad en las agresiones a los grupos de rivales se mitiga debido a la sensación de indefensión generada por la dinámica de los enfrentamientos entre pandillas del barrio, en este caso y para los dos grupos de narrativas definidas en esta segunda parte (“yo, listo” y “yo, justo”), la agentividad del grupo de iguales se enfatiza. En el primer grupo para mostrar que pueden burlar la autoridad impuesta por la escuela y en el segundo, para demostrar que poseen valores y que actúan en concordancia con ellos. Responden, de esta manera, a

los posicionamientos que la institución les ha otorgado: “desmotivados”, e incluso “mentirosos” (cfr. Narrativa “La tutora antipática”).

### 9.2.1.3. El discurso referido como evidencia

Hemos ido observando las maneras en las que el alumnado se construye a sí mismo y a los demás de manera discursiva y bajo unos objetivos comunicativos: representarse a sí mismos y a sus acciones de manera positiva, como sujetos morales y gregarios que actúan en concordancia con un ethos moral que subyace a sus acciones.

Estas autorrepresentaciones descansan en formas de dar credibilidad a lo que se narra, y así generar empatía con el/los interlocutor/es (“que nos crean”). Múltiples formas de evidencialidad surgen dentro de la narración, como el involucrar a los pares para apoyar/ampliar los hechos relatados, evaluar reiteradamente los sucesos que critican para establecer las razones por las cuales narran los acontecimientos seleccionados, o presentar las acciones desencadenantes enfatizando en las acciones negativas realizadas por los docentes, de manera que justifiquen las respuestas del alumnado.

Otro de los recursos es el uso del estilo directo para recrear la escena de la confrontación y a través de ella, evaluar los acontecimientos narrados, generando un grado de “verdad” en el relato. Tal como lo explican los múltiples estudios sobre narrativas, el discurso referido “encuentra su sitio natural en la estructura narrativa ya que es uno de los principales mecanismos que los narradores utilizan al relatar experiencias personales. El habla referida representa la lógica de los eventos pasados, de lo que sucedió, quién dijo qué a quién, cómo fue dicho y por qué” (Relaño Pastor, 2003/04: 5)<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> “Quoted speech finds its natural home in the narrative structure since it is one of the main discursive devices narrators use in the telling of personal experiences. Reported speech represents the logic of past events what happened, who said what to whom, how was said and why.” (Relaño Pastor, 2003/04: 5)



A través de este mecanismo, alumnos y alumnas del *Evangelista* actualizan los hechos (físicos o psicológicos) que les permiten establecer la sanción moral o enfatizar una “verdad” (Rymes, 2001) estableciéndose como locutores (*animator*) de un observador moral externo que pone de presente las contradicciones entre el decir y el hacer de quien ejerce la autoridad. Igualmente, en otras situaciones, les permite representarse como intérpretes de una situación cuya lógica no corresponde con sus intereses.

En el siguiente ejemplo, dentro de una breve narrativa que hace parte de una evaluación al comportamiento de los profesores del centro, Layla, Claudia y Andrea ejemplifican parte de esta situación:

#### (6) Las normas que ellos ponen

- 1 **Layla:** y muchas veces faltan los profesores / el que más falta es el de / de música
- 2 **Claudia:** o llega tarde y encima llega tarde y empieza *que el próximo día no te dejo*
- 3 *entrar! / yy tú por qué llegas tarde- / porque soy profe / o sacan el móvil y le dices*
- 4 *profe que te voy a poner uun negativo por sacar el móvil / pues yo soy profe /*
- 5 **Layla:** es que es siempre todo / pue / pues y las normas que ellos ponen / dicen tienes
- 6 que respetar a a un profesor y también pone el profesor tiene que respetar al alumno y
- 7 eso...
- 8 **Claudia:** claro=
- 9 **Layla:** como que no existiera
- 10 **Claudia:** =muchos profesores no dan ejemplo oo muchos traen sus móviles y y
- 11 suena el móvil y contestan
- 12 **Andrea:** sí
- 13 **Claudia:** pero siempre / la excusa / una urgencia / *¡ah no es que!*
- 14 **Layla:** pues yo también le voy a decir que siempre me están llamando de urgencia
- 15 **Claudia:** y uno le dice / *profe / tú por qué sacas el móvil ! ¡no! / pero si tú me lo*
- 16 *dices / no sé qué / pero bueno*

Esta evaluación opone nuevamente las acciones de los docentes a las del alumnado. El discurso referido trae a escena la voz del docente en donde el argumento del profesor para incumplir las normas que demanda a sus estudiantes (llegar tarde, usar el móvil en clase) es su investidura otorgada por los órdenes social e institucional. Esta escenificación prepara el terreno para que Layla establezca una verdad dentro del discurso, a través de una

evaluación explícita: “dicen tienes que respetar a a un profesor y también pone el profesor tiene que respetar al alumno”.

Otra función de tal recurso es el de traer a escena un hecho en el que el alumnado reacciona a lo que hemos definido como fuera de la lógica de los participantes en los momentos en los que no se adscriben a las demandas de la cultura escolar. Una de estas manifestaciones es el aburrimiento en las clases, tal como se ha anotado anteriormente, cuyas acciones para combatirlo suelen terminar en enfrentamiento con los docentes. El siguiente ejemplo, ilustra una evaluación implícita en la que Claudia desafía no sólo al docente de tecnología, sino realmente al orden institucional impuesto a través de la norma de expulsión, a la que ella no da importancia:

## (6) Castigada por chula

### (entrevista a Layla, Claudia y Andrea)

1. **Adriana:** pero / ¿recuerdas algún enfrentamiento en especial?
2. **Claudia:** con Mario {el profesor de tecnología}
3. **Adriana:** cuéntamelo
4. **Claudia:**(5') porque estábamos jugando (risas) a que // a
5. **Adriana:** ¿a qué?
6. **Claudia:** estábamos jugando las dos (con Layla) / al triqui<sup>106</sup> / eso de equis↑
7. **Adriana:** ah / tú se lo enseñaste?
8. **Claudia:** ¡no! / eso aquí lo hacen
9. **Adriana:** vale
10. **Claudia:** entonces estábamos jugando y él estaba explicando // entonces empieza
11. ahí que / pero eso también / o sea / por contestar me castigó una semana sin recreo /
12. porque me dijo *deja de jugar!* / y yo *vale / vale* / entonces a él no le- / le molestó
13. como ese *vale* / como que yo le dije ¡uaaa! (tono de tonto) / ¡se empieza!-/
14. entonces cuando él se enfada↑ / ¡jo!
15. **Layla:**(( ))
16. **Adriana:** por qué jugabais triqui
17. **Layla:** porque nos aburríamos en clase / es que no (( )) (risas)
18. /// jugábamos al stop o a (( ))
19. **Claudia:** no y encima me dice *ahora por lis-/ por chula / castigada en recreo* / y yo
20. *vale* / me dice / *pues ahora por chula / dos días* / y yo *vale* / y me dice *por chula*
21. (tono de risa) *tres días!* / y yo *vale / ahora toda la semana* y yo *vale* y // me castigó
22. / ¿una o dos?
23. **Layla:** dos

---

<sup>106</sup> “Triqui” es la manera en la que se conoce el juego de “cruz y raya” en Colombia. Al momento de la entrevista, ignoraba que ese juego existiera en España y pensé que Claudia se lo había enseñado a las demás. Los turnos de L. 7-9 incrustan esa aclaración.

24. **Claudia:** dos y entonces me dijo *toda la semana* y yo *vale* /y me dice *dos semanas* /  
25. *vale*  
26. **Adriana:** claro / qué te dijeron en tu casa  
27. **Claudia:** noo / es que mi mamá / no sé  
28. **Adriana:** es / ¿es furiosa tu mamá? / ¿sí?  
29. **Claudia:** afirma con la cabeza

El uso del tiempo presente de indicativo permite a la alumna romper la narración que viene haciendo de los eventos de manera simultánea (pasado continuo) (L. 10). Actualiza de esta manera en la escena comunicativa de la entrevista la explicación que quiere dar al narrar esta anécdota personal: las reglas de la escuela se pueden romper sin mayores consecuencias. La voz del docente utiliza el recurso del clítico más el verbo declarativo enfatizando en el hecho de que el docente se dirige directamente a ella, mientras que la representación de su voz directa sin verbo introductorio, muestra su habilidad para responder rápidamente al docente. La respuesta de la alumna al suceso desencadenante (estar jugando “triqui” mientras el docente explicaba) se va complicando de manera que el contrapunteo entre docente y alumna va aumentando los días de castigo. La consecuencia es su expulsión durante dos semanas, a lo cual, el docente espera otro tipo de reacción por parte de la alumna. Contrario a generar algún cambio en las respuestas de la alumna, ella acepta, sin mostrar preocupación alguna por el castigo que le ha sido impuesto. Esta respuesta se asemeja a la dada por algunos estudiantes a los docentes, cuando, de manera provocadora, se alinean para responder de manera literal a las preguntas retóricas de los docentes (cfr. Cap. 4). Una vez más se constata la poca autoridad y deslegitimación de los docentes y de las normas que sostienen el orden institucional sobre parte del alumnado del *Evangelista*.

### 9.3 Coda: las peleas entre chicas

Antes de cerrar este capítulo, queremos presentar de manera sucinta otro de los eventos desencadenantes para las narraciones de conflicto dentro del instituto.

En estas, los contrincantes no son los docentes sino los propios compañeros/as. Contrario a los comentarios de varios profesores, las entrevistas al alumnado no registran peleas entre chicos sino más bien, y de forma anecdótica, entre chicas. La siguiente es una narrativa :

## 8. Pelea de Johana con otra chica “por chismes”

**Adriana:** &¿y porqué se peleaban?

(2´)

**Johana:** poo a veces los chicos por los juegos / por la cancha y eso / y las chicas por otras (( )) [risas]&

**Adriana:** &¿las chicas se peleaban?

**Johana:** [risas] claro // yo me peleé

**Adriana:** ¡tú te pe-!

{todas se ríen}

**Adriana:** ¡tía! // ¿cómo que te peleaste?

**Johana:** claro

**Adriana:** ¿y- y p- le pegaste a alguien?

**Alumna:** sí / nos pegamos las dos

**Deborah:** [risas]

**Adriana:** ¿com- cómo os pegasteis?

**Johana:** [risas]

**Adriana:** ¿os tirasteis del pelo? / ¿qué hacíais?

**Johana:** síii // pero que / [(( ))]

**Adriana:** [¿y porqué te peleaste?]

**Johana:** porque la chica / pues // cuando ella- cuando ella pasaba por el pasillo voceaba / decía cosas / me decía cosas a mí / pero que ella [era ((amiga))]

**Adriana:** [¿voceaba?] / ¿dices? / ¿voceaba? / o sea / decía cosas

**Johana:** sí // entonces / pues entonces ELLA // ella era amiga de mi hermana / y mi amiga / ella iba a mi casa / y luego bueno pues / no sé // yyy entonces ella siempre me decía / queee / yo no- con mi novio / yo no iba a durar ni un mes / {ruido constante desde 11:49 hasta 12:21 } que no sé qué / que sé cuántos / y yo tengo un- con mi novio un año y nueve meses

**Adriana:** llevas con tu novio un año y nueve meses / y ella decía que tú ibas a durar un mes no más

**Johana:** sí / [que yo no-]

**Adriana:** [te decía así]

**Johana:** =que yo no iba a durar na / y entonces me picaba / y s- decía Concha / que por- porqué lo dices / que no sé qué

**Adriana:** claro

**Johana:** y entonces a él también le molestaba

**Adriana:** a él

**Johana:** sí

**Adriana:** ¿y él también es de estens- de este instituto? / ¿tu novio?&

**Johana:** &sí // era ya no // entonces pues / eso le molestaba

**Adriana:** [(( ))]

[risas]

**Johana:** =y entonces [pues ya / por eso ella y yo nos peleamos]

**Deborah:** [risas]

**Johana:** =porque ella / [era muy chula]  
**Adriana:** [y tú la provocaste] / tú le dijiste chula / [¿qué- cómo le dijiste?]  
**Deborah:** [risas]  
**Johana:** [noo [risas]  
**Adriana:** =¿no te acuerdas? // [no me lo quieres contar]  
**Alumna:** [sí / pero no no]  
**Adriana:** bueno ya // le dijiste groserías / me [imagino]  
**Johana:** [ya] // igual [ella a mí]  
**Deborah:** [risas]  
**Johana:** =porque ella era mu ->  
**Adriana:** ¿ella está [todavía en este instituto?]  
**Johana:** [muy altanera] // no / [ya salió]  
**Adriana:** [ya salió]  
**Johana:** =pero si al otro día // {chasquea la lengua} mm nos peleamos dos veces // la última vez (( )) // entonces // pues la última vez que nosotros nos peleamos / ella estaba aquí // y entonces pues ya / al otro día / ya no vino al colegio  
**Adriana:** ¿no volvió?  
 {No se escucha las respuesta}  
**Adriana:** ¿y sabes qué se ha hecho? // [¿sabes?]  
**Johana:** [no / ni me interesa]  
**Adriana:** =no te interesa

Los mismos recursos separadores, esta vez en singular, “yo” vs. “ella”, describen esta situación de conflicto, salvo que en este caso se enfatiza en la agentividad de las dos rivales que se construyen en el discurso (“nos pegamos las dos”). El hecho desencadenante irrumpe dentro de la narración a partir de la voz indirecta asignada a la rival, en la que provoca (=pica) a la narradora. La consecuencia es la pelea de las chicas y la evaluación descalificadora de “no me interesa” que cierra la narración. Tal como en las narrativas de experiencia personal identificadas por Labov (1972), la narradora se construye como heroína de su relato, en el que ella es quien desafía y se defiende frente a quien le ha insultado.

Las peleas entre el alumnado era una de los componentes de la mala fama, reconocidos, más no narrados por los entrevistados. De acuerdo con algunos profesores entrevistados, algunos chicos pertenecían a pandillas<sup>107</sup>. Tal como lo reconocen Rafael y Augusto, las consecuencias de este tipo de “movidas” venían de la mano de la huida del alumnado potencial del centro.

---

<sup>107</sup> Las llamadas “bandas latinas” (Latin King y Ñetas), tal como hemos observado en el capítulo 7

#### 9.4 Discusión final

Las representaciones positivas del “nosotros” (alumnos) frente al “ellos” (profesores) permiten reconstruir la imagen frente a la institución, por un lado como provocadores, generando “acciones de ofensiva” en los que los estudiantes retan el orden institucional (los profes son tontos a pesar de que tienen el poder). En estas narrativas el alumnado se muestra como hábil para enfrentar a los docentes, sea de manera directa o indirecta.

De otro lado, la imagen se reconstruye desde la modalidad del deber ser, valoraciones sobre el comportamiento de los docentes hechos por quien narra. Contrario al primer grupo identificado, estas narrativas son de (auto)defensa, en la medida en que requieren de un factor desencadenante (sentirse insultados, observar contradicciones entre lo que se les demanda y lo que los docentes hacen, entre otros.) para que surjan dentro de la situación de entrevista. El narrador actúa como sancionador moral de los actos de sus docentes, explicitando una especie de ideario ético, base de las valoraciones del alumnado hacia sus profesores y a las situaciones que viven en el centro escolar. Se trata de una lucha por lo que se considera justo.

Las narrativas han abierto el camino para entender el por qué el alumnado no participa de la cultura escolar: no confían en sus docentes y perciben la retórica simbólica que les minoriza. La narración de los conflictos permite observar que no hay confianza en la retórica de sus docentes sobre las razones para invertir en la escuela. Ello conlleva la falta de interés, los componentes que Erickson (1987) identifica como necesarios para que haya éxito o escolar.

## Capítulo 10. Epílogo

El estudio de diversas prácticas discursivas dentro del IES *Evangelista* desde una perspectiva sociolingüística etnográfica crítica (Martín Rojo, cap. 1, en prensa) ha permitido identificar las maneras en las que estudiantes, mayoritariamente de origen latinoamericano, aunque que comparten la lengua de instrucción son posicionados de manera marginada dentro del sistema educativo de acogida. Se conjugan así los distintos órdenes interaccional y social, mediados por el institucional (Heller y Martin-Jones, 2001), reproduciendo y naturalizando una situación de fracaso escolar.

El fracaso escolar, entendido como el resultado de la falta de legitimidad, confianza e interés, por parte de todos los sujetos involucrados (Erickson, 1987), se materializa en todas las prácticas comunicativas, que, para el caso de la escuela, conforman la práctica educativa. En consecuencia, este fracaso, percibido por los participantes como “la mala fama del centro”, encuentra en el conflicto, la falta de expectativas y las contradicciones su expresión dentro en las prácticas locales.

El análisis de la interacción en el aula, ha permitido observar una ritualización del fracaso, es decir, una serie de convenciones que organizan a los participantes alrededor de lo que cuenta como participante legítimo y conocimiento legítimo (académico y no académico) (Wortham, 2006). Así, se ha observado cómo se valoran unas formas de comportamiento y de adscripción a las normas de la institución sustentadas en representaciones que se hacen de los grupos de aprendices. En la práctica del aula revierten categorizaciones sobre el alumnado de origen latinoamericano, representado como deficitario, indisciplinado y con bajas necesidades académicas (cfr. cap. 7 y 8), observado en los modos de gestionar la demandas académicas y el tipo de tareas en estas aulas. Principalmente, el conocimiento *legítimo* se imparte a través de una sola

actividad, cuyo objeto es el control de la disciplina (desarrollo de un cuestionario, lectura en voz alta, trabajo grupal en la pizarra), el dominio del escenario comunicativo se realiza por parte de un solo participante, el docente, se limita la participación del alumnado creando un efecto de ilusión de participación en el que se les invita a responder pero cuyo turno es solapado y se realizan preguntas que orientan las respuestas o de bajo reto cognitivo. Este complejo proceso se entiende como una descapitalización del alumnado de origen inmigrante (Martín Rojo, cap. 1, en prensa).

Las respuestas del alumnado, en consecuencia, se llevan a cabo a través de la resistencia a este tipo de autoridad que no convence, ni muestra las bondades ni beneficios del conocimiento impartido en la escuela (Erickson, 1987). Más bien se personifica en el aburrimiento o en la sensación de imposición, a lo que se contesta de diferentes maneras y en distintos grados (formas de simulación (*acting*), contestación abierta y liberación simbólica) que al generar lazos y conocimientos compartidos por el grupo de iguales orientan la inversión en lo situacional y no en lo estructural (D'Amato, 1996)

Algunas de las consecuencias de esta práctica educativa se observan en algunas opiniones del alumnado sobre su propio desempeño escolar:

### **Entrevista a Carolina, Soraya y Eugenia**

**Adriana:** bueno / tú eres la más antigua / qué cambios has notado en el colegio- / en este instituto

**Soraya:** UHH! /uno de la gente / uno / de descuido / se ha ido de mejor a peor / y otro a peor / así comentarios / de verdad / todo bien mal

Risas

**Adriana:** de comentarios / de qué

**Soraya:** No / menos / hay menos exigencia / rendimos menos y no sé&

**Carolina:** & como el colegio es malo / nosotros somos más malos

Carolina explica su desempeño escolar, representando que ha interiorizado un comportamiento propio del centro, "ser malo" (=no invertir en la práctica escolar). El trabajo etnográfico realizado durante tres cursos escolares ha permitido observar que de 28 alumnos escolarizados en 2ºB de la



ESO durante 2003/04, sólo 3 llegaron a 4º dentro del tiempo correspondiente: Carolina, Eugenia, Brian. Los demás se habían quedado como repetidores o habían abandonado el instituto. Al siguiente año Las razones por las cuales se iban los compañeros, eran explicadas por el grupo de iguales de la siguiente manera:

### **Entrevista a Carolina, Soraya y Eugenia**

**Adriana:** ¿por qué se van vuestros compañeros?

**Carolina:** la mayoría de nuestros amigos se van a trabajar

**Adriana:** ¿y por qué se van?

**Carolina:** a ver / mi hermano / por vago / Cristofer y Nilson por dejados porque ellos estudiaban

**Soraya:** eran inteligentes

**Carolina:** el otro / el uno se ena- / bueno / en parte porque se enamoraron / yo qué sé / Richard por lo mismo / quién más

**Soraya:** uno! /uno se enamoró y se fue / Andrea se descuidó y se fue también

**Eugenia:** enamorada igual (risa)

**Soraya:** Cristofer no quiere estudiar porque / uno / tiene las materias del año pasado / entonces no / por más que / no lo va a lograr / él dice que no // Nilson / este / por una discusión que tuvo por ahí / un problema y ya no quiere estudiar y lo mandaron a trabajar un tiempo y luego ya se ha ido a trabajar y ya quiere trabajar

Fuera de las aulas (pero con consecuencias revertidas en ellas, tal como se ha presentado), el fracaso se reproduce a través de la naturalización de un discurso simbólico, que hemos denominado “retórica del fracaso”, el cual se acerca a los estudios del discurso sobre la inmigración como amenaza al orden social que hay que prevenir (Bañón, 1996; van Dijk y Martín Rojo, 1997). En él, se identifica la estrategia básica de la separación “ellos” – “nosotros” (van Dijk, 1987, 1996, 2003), de la cual se desprenden una serie de recursos que ponen en evidencia los problemas que este alumnado representa para las clases y el centro, en general.

Atribuciones negativas a las acciones del alumnado, formas de negación, esfuerzo y concesión aparentes (van Dijk, 1987) que mitigan la responsabilidad de quien enuncia, marcas deícticas y formas comparativas que construyen un discurso encallado en el pasado, aparentemente homogéneo, frente al presente

conflictivo, son los principales recursos que conforman esta retórica del fracaso, repetida y extendida dentro del orden institucional. Se generan una serie de estereotipos y prejuicios que ofrecen conocimientos incuestionables sobre los grupos, evitando una verdadera comunicación entre los participantes y promoviendo que se establezcan relaciones sin acercamiento entre los grupos.

Las consecuencias de tal retórica, materializadas en el aula, en modos de hacer que resultaban aburridos para el alumnado, eran algunas de las causas para la falta de interés en lo que la escuela ofrecía. Esto se reflejaba en algunas de las categorizaciones que surgían dentro de las entrevistas, las cuales mostraban una inversión de los valores de la cultura escolar, así por ejemplo, “ir bien” académicamente podía significar haber suspendido menos asignaturas que en el período anterior:

### Entrevista a Lady, Dulce, Jose y Xiao

**Adriana:** &y Cindy // no / yo lo que me gu- quiero preguntaros es / es cómo os fue en los boletines // en / la última ens- / ¿cómo se llama aquí? / ¿entrega de notas?

**Lady:** sí&

**Adriana:** &¿boletín / de notas? // ¿cómo os fue?

<**Jose:** bien / a mí bien

**Adriana:** a ti bien / ¿no suspendiste ninguna?

**Jose:** sí / me quedan dos

**Adriana:** te quedan dos / ¿cuáles?

**Jose:** ética y artesanía

**Adriana:** ética / ¿y?

**Jose:** artesanía

**Adriana:** y tú // ¿cuántas suspendiste tú?

**Jose:** ¿yo?

**Adriana:** sí

(2'')

**Jose:** (no lo sé)°

**Adriana:** pero / ¿fueron va- varias?

**Jose:** seis / por ahí

En consecuencia, a pesar de que El *Evangelista*, se encuentra dotado de todas las medidas de atención a la diversidad que ofrece la Comunidad de Madrid, así como de modernas aulas de informática y talleres de trabajo

(diseño, manualidades, tecnología) contradictoriamente, no recibe alumnado, reduciéndose a albergar un 13% de su capacidad física (cifra de enero de 2007). Al parecer, este instituto se ha convertido en un centro reservado para ciertos estudiantes (Carrasco, 2004), pues, contrario a lo estipulado por la ley, el alumnado no es vecino de la zona. Los entrevistados han llegado allí enviados por la Comisión de Escolarización del Ayuntamiento de Madrid (cfr. cap. 7) o aconsejados por docentes de otros centros escolares. Así lo explica Xiao, un joven de origen chino que había estado escolarizado previamente en otro instituto, más cercano a su domicilio:

### **Entrevista a Cindy, Dulce, Jose y Xiao,**

**Xiao:** &y Santa Isabel

**Adriana:** ¡aah / Santa Isabel! // ¿y por qué te fuiste // de allí?

**Xiao:** pero / (( )) // antes (( )) el tutor // o el director // dice / aquí es más fácil para mí

**Adriana:** yaa // ya ya ya

**Cindy:** sí / porque en el *Napoleón Bonaparte* es muy // es mucho más ->

**Xiao:** estricto

**Cindy:** [estricto que aquí]

**Adriana:**[más estricto] // {asiente} hh

El hecho de que varios alumnos hayan llegado por sugerencia de otros centros escolares confirma el hecho de que la diversidad se está reservando a ciertos centros pero a la vez, se revela como un síntoma de la imagen social del *Evangelista* como centro compensador. Esta situación, en la que se observa una intención de concentrar alumnado de origen inmigrante, fue denunciada por un nuevo equipo de dirección durante el año 2005/06. A partir de entonces se ha intentado generar nuevas formas de atraer alumnado. A pesar de estos esfuerzos, la mala fama extendida está obligando a que su cierre se haga de manera inminente.

## La devolución al centro

Durante los años 2005/06 y 2006/07, como parte de los principios de la etnografía crítica (Martín Rojo, cap. 1, en prensa), el grupo de trabajo que había participado en la investigación diseñó una forma de devolución al centro que fuese constructiva y que ayudase a visibilizar la situación y algunas maneras de afrontarla. Se realizó un trabajo con los docentes en el que se les invitó a reflexionar sobre las variedades del español de los países latinoamericanos con mayor presencia en el centro, así como los sistemas educativos y algunas prácticas escolares<sup>108</sup>.

A través de talleres con textos escolares, páginas web educativas de Ecuador, Colombia, República Dominicana, se comentó sobre la diferencia en la expresión verbal de la cortesía (la indirección, el tono, las formas de tratamiento, el uso de diminutivos, entre otros), las diferencias en el tratamiento de algunos temas curriculares (visión de la historia, conceptos geográficos, entre otros), las posibles adaptaciones curriculares. Se buscaba con ello, abrir un espacio de intercambio y comparación para generar nuevos materiales o tipos de actividades en donde se valorara positivamente la presencia de la diversidad lingüística y cultural en el centro.

Con el alumnado, realizamos varias actividades, de tipo intercultural, que hicieran visibles las habilidades lingüísticas de los participantes del centro. Se descubrió así un universo lingüístico que todos ignoraban, a pesar de que el multilingüismo siempre aparecía como una de las características “peculiares del centro”. Por esta razón, durante el curso escolar 2005/06, organizamos, junto con los docentes de lengua, una jornada de lectura de los Derechos Humanos en las distintas lenguas o variedades del instituto<sup>109</sup>. La lectura pública frente a todo el alumnado permitió identificar la totalidad de modalidades de habla y

---

<sup>108</sup> El anexo 4 presenta algunos de los programas de los contenidos desarrollados.

<sup>109</sup> Esta actividad fue inspirada en la organizada por Luisa Martín Rojo en la UAM (Las lenguas del Campus) en el año 2004.

poner de presente la riqueza lingüística del centro, el alumnado tuvo la oportunidad de escuchar a sus compañeros y compañeras, así como a sus profesores hablar en sus lenguas maternas/ de la casa. Las actitudes lingüísticas manifestadas por los estudiantes hacia las distintas variedades han quedado registradas en las entrevistas. Descubrimos: español peninsular, de Ecuador, de República Dominicana, de Honduras, de Colombia, de Argentina, de Bolivia. árabe marroquí, tagalo, rumano, búlgaro, inglés, polaco, quichua, francés, italiano, ruso, georgiano, griego, alemán, danés, chino mandarín, y las demás lenguas de la Península Ibérica: catalán, vasco, gallego.

### **Cerrando la historia**

La coincidencia de haber llegado a 2ºB, el aula “más problemática” de 2003/04 marcó el camino para haber centrado nuestra atención en el fracaso escolar. Quizás si hubiésemos estudiado 2ºA, tendríamos más historias de éxito, de interés e inversión en la cultura escolar. Sin embargo, haber constatado las consecuencias del abuso en la aplicación de políticas ya identificadas como segregadoras y marginadoras (Martín Rojo, et al., 2003), ofrece datos que, aunque parezcan aislados, revelan una realidad y pueden llevar a la reflexión sobre el papel de las representaciones y categorizaciones dentro del entorno escolar, así como al interés por métodos de enseñanza más acordes con la interculturalidad. Así lo hemos podido comprobar durante los cursos de formación a los docentes del IES Evangelista que luego se han ido extendiendo a otros docentes de la Comunidad de Madrid.

A pesar de las condiciones bajo las cuales los agentes pueden actuar, algunos docentes del *Evangelista* son conscientes de las consecuencias de que exista un centro como este. El Jefe de estudios, por ejemplo, sabía del escaso capital social que el centro ofrece a su alumnado:

## Entrevista Jefe de Estudios (2005/06)

**Adriana:** =preguntar es // eh / directamente {chasquea la lengua} // es- / ¿tú ves responsabilidad en la administración // en lo que sucede / por ejemplo / con esto / el hecho de que // de que la mayoría del alumnado sea de origen extranjero? // ¿no- no te parecería mejor que fuera- que hubiese más niños -> &

**Profesor:** & sí

**Adriana:** =de- [de aquí y tal? // ¿cómo lo ves tú?]

**Profesor:** [yo- yo- yo creo // yo creo que es que-] // no / pues yo creo que el problema es para ellos // [o sea]

**Adriana:** [ya]

**Profesor:** =par- porque no- realmente no se integran // no pueden integrarse en un centro donde no están viviendo la- laa- la realidad social que tienen en la calle // están- // siguen com- claro / ellos están contentísimos / viene un ecuatoriano // yyy si resulta que es que v- va a estar con los (( )) ecuatorianos / pues para él fenomenal // pero realmente no estamos consiguiendo que se integren // y ellos // yo creo que en la administración hay un sentir // al revés // que piensan / qué bien // hay un centro donde estáa todos los inmigrantes / así están fenomenal // pero // hombre / la palabra gueto es muy fuerte // pero / sí que se están creando // eh sitios más que de integración de des/integración // entonces / yo creo que eso es un problema que lo pueden solucionar cuando quieran // pero □ &

**Adriana:** & ¿cómo lo podrían solucionar?

**Profesor:** distrib- si es que lo distribuyen ellos / si quisieran ↑ // los de escolarización // distribuyen // tú ahí / tú ahí // entonces // eh // es al revés // al Evangelista / todo todos todos todos // entonces // eeh mm / creo que no lo están haciendo bien // creo que es al revés lo que debería plantearse // y ti- y ya si tienes en cuenta / que en la privada / hay unnn porcentaje / muchísimo más pequeño // que en la publica ↑ //

## Proyección de este estudio

El estudio de las prácticas comunicativas en la constitución y legitimación del fracaso escolar en ámbitos multilingües y multiculturales es relevante y urgente. Es reconocido el lugar y el papel del lenguaje en la conformación de creencias sobre los fenómenos sociales y la manera en que tales creencias afectan a las comunidades.

Esta tesis ha ofrecido un estudio local que permite observar cuestiones sociales. La retórica del fracaso escolar, ritualizada en las prácticas de una comunidad escolar, ha aislado a unos participantes de otros y se ha alineado con políticas educativas que segregan y restringen el acceso social. Esta retórica del déficit y la separación, ampliamente estudiada por los analistas del discurso en los medios, requería de un estudio de otras prácticas sociales para observar,

en alguna medida, su grado de influencia. La escuela, es un marco ideal para estudiar estas repercusiones debido a su lugar dentro de las instituciones sociales, como distribuidora de capitales.

Las narrativas de la confrontación abren el camino para el estudio de la influencia del grupo de iguales en el comportamiento y formas de inversión del alumnado en contextos multiculturales. A través de ella, se podrán establecer marcas de capital social unidas a los deseos y condiciones para querer continuar o abandonar el proceso de formación.

Finalmente, esta tesis entra en una conversación con estudios, en diferentes contextos sobre estudiantes “latinos” y “latinas” como grupos minoritarios en comunidades multiculturales (= “Nueva diáspora latina” (Murillo y Villena, 1997). Llama la atención, la similitud en la reproducción de estereotipos asignados a estos grupos en lugares distantes y entornos tan dispares como USA (Romo, 1996; Suárez Orozco, 1991; Hamann, Wortham y Murillo Jr., 2001; Gibson, Gándara y Koyama, 2004; Stanton Salazar, 2004; Zentella, 2004, entre otros.) y España.

A pesar de que para este alumnado, en Estados Unidos, el reto lingüístico es mayor, tal como lo presentan los distintos estudios referenciados, se requiere de un estudio transnacional en búsqueda de las maneras en las que tales estereotipos surgen y circulan globalmente, así como las consecuencias de integración social de este grupo en distintas comunidades. Ello involucraría, un estudio de género para observar el impacto del proceso migratorio en el comportamiento y expectativas de las alumnas “latinas”. Varios estudios revelan el papel asignado a las jóvenes “latinas” como cuidadoras del orden establecido y de la “moral” (Eder en Gibson, Gándara y Koyama, 2004). Igualmente, es necesario revisar el papel e influencia de la familia dentro de las expectativas para seguir o no una formación escolar.

## 11. Bibliografía

Agar, Michael (1980) *The professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego: Academic Press

Aja, Eliseo, et al. (2000) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa

Alcalá Recuerda, Esther (2006) *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Tesis doctoral. Dirigida por Luisa Martín Rojo. Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Facultad de Filosofía y Letras.

Anderson, Benedict (1983) *Imagined Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres/Nueva York: Verso

Bakhtin, Mikhail (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin : University of Texas

Bal, Mieke (1987) *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra

Bañón Hernández, Antonio (1996) *Racismo, discurso periodístico y didáctica de la lengua*. Almería: Universidad de Almería Servicio de Publicaciones

Bañón Hernández, Antonio (2002) *Discurso e inmigración Propuestas para el análisis de un debate social*. Murcia: Universidad de Murcia

Barthes, Roland (1982) *El análisis estructural del relato*. Barcelona : Ediciones Buenos Aires

Bernstein, Basil (1989) *Clase, código y control*. Madrid: Akal

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial LAIA

Bourdieu, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1991) *Language and symbolic power*. Stanford: Stanford University Press



Bourdieu, P. (1990) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press

Bravo López, Fernando (2004) El musulmán como alter-ego irreductible. La expansión del discurso culturalista. En Bernabé López García y Mohamed Berriane (Dir.). *Atlas de la inmigración marroquí en España*. TEIM. Observatorio de la inmigración marroquí en España

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999/2008) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel

Cameron, Lynne (2003) *Metaphor in Educational Discourse*. Londres. Continuum

Carbonell, Francesc (1995b) *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC

Carrasco Pons, Silvia (2004) Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, 11. 39-68

Carrasco Pons, Silvia (2003) La situación educativa de los hijos e hijas de familias inmigrantes y de minorías. *Revista de Educación*, 330. Madrid: MEC

Cazden, Courtney (1988) *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann

Chafe, Wallace (1986) Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. En W. Chafe y J. Nichols (eds.) *Evidentiality: The Linguistic coding of epistemology*, vol. XX, Norwood, N.J. Ablex. 261-272

Chouliaraki & Fairclough (1999) *Discourse in Late Modernity - Rethinking Critical Discourse Analysis*, Edinburgh: Edinburgh University Press

Coleman, James (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. S95-S120

Colectivo Amani (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular

Colectivo IOÉ (Walter Actis, Carlos Pereda y Miguel Ángel de Prada) (2002) *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Colección Estudios Sociales. Núm. 11. Fundación La Caixa. 2002

Coupland, Nicolas, Sarangi, Srikant y Candlin, Christopher. N. (eds.) (2001) *Sociolinguistics and Social Theory*. Londres: Pearson

D'Amato, John (1993). Resistance and compliance in Minority Classrooms. En Jacob Evelyn y Jordan Cathie. *Minority Education. Anthropological Perspectives*. Ablex Publishing. Londres. 181-207

D'Amato, John (1987) The belly of the beast: On cultural differences, castelike status, and the politics of school. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, (4), Explaining the School Performance of Minority Students (Dec., 1987). 357-360

De Fina, Anna (2003) Crossing Borders: Time, Space, and Disorientation in Narrative. *Narrative Inquiry*, 13 (2) 367-391

Dika, Sandra L. y Kusum Singh (2002) Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*. 72 (1) 31-60

Duranti, Alessandro (1997) *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, Alessandro (2000) *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press

Duranti, Alessandro y Charles Goodwin (1992) *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press

Ducrot, Oswald (1986) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. [Trad. Irene Agoff]. Barcelona, Paidós

Eckert, Penelope (2000) *Linguistic variation as social practice*. Nueva York: Blackwell

Erickson, Frederick (1984) What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology & Education Quarterly*, 15, (1), Special Anniversary Issue: Highlights from the Past (Spring, 1984). 51-66

Erickson, Frederick (1986) *Qualitative Methods in Research on Teaching*. En *Handbook of Research on Teaching*, 1986 - Macmillan Library Reference

Erickson, Frederick (1987) Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18, (4) Explaining the School Performance of Minority Students (Dec., 1987). 335-356

Erickson, Frederick y Jeffrey Shultz (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En J. Green & C. Wallat (Eds.) *Ethnography and Language in educational settings*. Norwood, N.J: Ablex.

Fairclough, Norman (1992a) *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press

Fairclough, Norman (1995a). *Media Discourse*. Londres: Edward Arnold

Fairclough, Norman (1995b) *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman

Fairclough, Norman y Ruth Wodak (1997). Critical Discourse Analysis. En Teun. A. van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction*. Londres. Sage Publications: 258-284

Gallardo, Beatriz (1998). *Comentario de textos conversacionales. I. De la teoría al comentario*, Madrid, Arco Libros.

Gearing, Frederick y Lucinda Sangree (eds.) (1992). *Toward a cultural theory of education and schooling*. La Haya: Mouton

Greimas, Algirdas Julien (1990) *Narrative semiotics and cognitive discourses*. Londres: Pinter

Gibson (1987a) The School Performance of Immigrant Minorities: A Comparative View. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4) 262-75

Gibson, Margaret (1988). *Accommodation without assimilation: Punjabi Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press

Gibson, Margaret and John U. Ogbu (eds.) (1991) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Nueva York: Garland Publishing

Gibson, Margaret, Gándara Patricia, y Jill Peterson Koyama. (eds.) (2004) *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York y Londres: Teachers College. Columbia University

Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press

Giménez, Carlos (Dir.) (2006) *Anuario de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*. Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de Madrid

Goffman, Erwin (1967) *Interaction ritual*. Nueva York: Anchor Books

Goffman, Erwin (1983). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza

Goffman, Erwin (1974) *Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience*. Nueva York: Harper and Row

Goffman, Erwin (1981) *Footing, Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press

Goldstein, Tara (2003). *Teaching and learning in a Multilingual School: Choices, Risks and Dilemmas*. Mahwah, Nueva Jersey/ Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Goodwin, Charles (1992). Assessments and the Construction of Context (with Marjorie Harness Goodwin). En *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, edited by Alessandro Duranti y Charles Goodwin. Cambridge: Cambridge University Press. 147-90

Goodwin, Charles and Marjorie Goodwin (2004) Participation. En: Duranti Alessandro (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell. 222-243.

Gramsci, Antonio (1971) *La política y el estado moderno*. Barcelona: Península

Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa

Gumperz, John y Hymes, Dell (eds) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston

Gumperz, John (1986). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. En J. Cook Gumperz (Ed.) *The Social construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press

Gumperz, John (1982a) *Discourse strategies*, Cambridge. Cambridge: University Press

Gumperz, John (1992) Contextualization and understanding. En: Goodwin, Charles y Alessandro Duranti (eds.), *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press. 229-253

Gumperz, John y Celia Roberts (1991) Understanding in intercultural encounters. En: J. Blommaert and J. Verschueren, Editors, *The pragmatics of intercultural and international communication*. Amsterdam: John Benjamins. 51–90

Halliday, M. A. K. (1978) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica

Heller, Monica (2001a) Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school. En Nikolas Coupland, Srikant Sarangi and Christopher Cadlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. Londres: Longman. 212-234.

Heller, Monica (2001b) Discourse and Interaction. En Deborah Schiffrin, Deborah Tannen and Heidi Hamilton (eds.), *Handbook of Discourse and Analysis*. Oxford: Blackwell, 251-264

Heller, Monica (1999/2006) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres/Nueva York: Longman

Heller, Monica & Martin Jones, Marilyn. (Eds.) (2001) *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Ablex Publishing. Westport, CT

Heritage, John y Maxwell Atkinson (1984) *Structures of Social Actions: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge. Cambridge University Press

Heritage, John (1997) Conversation analysis and institutional talk: analyzing data. En David Silverman (ed.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage, 161-182

Hurd, Clayton A. (2004) "Acting out" and being a "School boy": Performance in an ELD Classroom. En Gibson, M., Gándara P., y J.P. Koyama.

(eds.) *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York y Londres: Teachers College. Columbia University. 63-86

Hymes, Dell (1974) *Ways of Speaking*, en Bauman y J. Scherzer (eds.) *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. 443-51

Hymes, Dell (1974b) *Foundations in sociolinguistics: the ethnography of speaking*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia

Jaspers (2005) Linguistic sabotage in a context of monolingualism and standardization. *Language & Communication*, 25. 279-297

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980b) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette, 1986

Kövecses, Zoltán (2002) *Metaphor: a practical introduction*. Nueva York: Oxford University Press

Lakoff, George y Johnson, Mark (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press

Labov, William (1983). *Modelos sociolingüísticos*. [Trad. José Miguel Marinas]. Madrid: Cátedra

Labov, William (1972a). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell

Labov, William (1972b). *Language and the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Filadelfia. University of Pennsylvania. Oxford: Blackwell

Labov, William (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax, En W. Labov, *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press: 354-396

Labov, William y Waletzky, Joshua (1968). Narrative Analysis. En W. Labov et al. (eds.), *A Study of the Non Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City*, Nueva York: Columbia University: 286-338

Levinson, Stephen (1983) *Pragmática*. Barcelona: Teide

Linde, Charlotte (1993) *Life Stories. The Creation of Coherence*. Oxford: Oxford University Press

Long, Michael y Charlene J. Sato (1983) Classroom foreigner Talk Discourse: forms and functions of teachers' questions. En Seliger, H.W. y M.H. Long (eds.) *Classroom-Oriented in Second Language Acquisition*. Rowley. MA: Newbury House. 268-286

Lozano, Jorge, Peña Marín, Cristina y Gonzalo Abril (1986) *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. 2ª ed. Madrid: Cátedra

Malgesini, Graciela y Gimenez, Carlos (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Fuencarral, Madrid: Los libros de la Catarata

Martin-Jones, Marilyn (2007) Bilingualism, education, and the regulation of access to language resources. En Monica Heller *Bilingualism: a social approach*. Nueva York: Palgrave. 161-182

Martín Rojo, Luisa (1994) The jargon of delinquents and the study of conversational dynamics. *Journal of Pragmatics*, 21. 243-289

Martín Rojo, Luisa (1996) El orden social de los discursos, *Discurso*

Martín Rojo, Luisa y Teun van Dijk (1997) There was a problem and it was solved. Legitimizing the expulsion of illegal immigrants in Spanish Parliament. *Discourse & Society* 8(4): 563-606

Martín Rojo, Luisa (2001) New developments in Discourse Analysis: Discourse as Social Practice. *Folia Linguistica* XXXV/1-2, 41-78

Martín Rojo, Luisa (2001) La frontera interior. Anàlisi del discurs: un exemple sobre "racisme" en Iñiguez, *El llenguatge en las ciencias humanes y socials*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. 1-36

Martín Rojo, Luisa y Ángel Gabilondo (2001) Michel Foucault. En: Verschueren, Jef, Jan-Ola Östman, Ch. Bulcaen and Jan Blommaert (eds.). *Handbook of Pragmatics*, vol. 4. Amsterdam: Benjamins. 1-21

Martín Rojo, Luisa (ed.) (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE

Martín Rojo, Luisa (2003): Escuela y diversidad lingüística. En Martín Rojo, Luisa (ed.) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE. 17-68

Martín Rojo, Luisa (2003): El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En Íñiguez Rueda, Lupicinio (ed.) *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC. 157-189

Martín Rojo, Luisa (2005). Dilemas ideológicos. En Martín Rojo, L., L. Nussbaum, y V. Unamuno, Escuela e Inmigración. *Estudios de Sociolingüística*, 5 (2): 191-205

Martín Rojo, Luisa (2007). *Análisis crítico del discurso*. Barcelona: Ariel

Martín Rojo, Luisa y Laura Mijares (eds.) (2007) *Voces del aula*. Madrid: CIDE

Martín Rojo, Luisa (ed.) (en prensa) *Constructing Inequality*. Berlín: Mouton de Gruyter

McLaren, (1985) The Ritual Dimensions of resistance: Clowning and Symbolic Inversion. *Journal of Education*, 167(2). 84-97

Mehan (1979) *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Mijares, Laura (2007) Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos. Luisa Martín Rojo and Laura Mijares (eds.) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE (CIDE), 217-240

Mondada, Lorenza (2002) Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de Praxématique*, 39, 45-75

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Londres: Longman

Nussbaum, Luci (2001) El discurso en el aula de lenguas extranjeras. En Nussbaum, L y M. Bernaus. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis

Nussbaum, Luci (2006). La transcripció com a pràctica social. En *Actes del VII Congrés de Lingüística General*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.



Nussbaum, Luci y Virginia Unamuno (eds.) (2006) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona

Ochs, Elinor, et al. (1979). Transcription as theory. En E. Ochs & B.B. Schieffelin (eds.). *Developmental Pragmatics*. Nueva York: Academic Press

Ochs, Elinor, et al. (1992). Storytelling as a Theory-Building Activity. *Discourse Processes*. 15 (1) 37-72

Ochs, E. (1997). Narrative. En T.A. van Dijk (ed.). *Discourse as Structure and Process*. Vol. 1, Londres: SAGE Publications. 185-207

Ochs, Elinor y Lisa Capps (2001) Living Narrative. *Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge: Harvard University Press

Polanyi, Livia (1985). Conversational Storytelling. En T.A. van Dijk (ed.). *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 3. London, Academic Press Limited: 183-201

Ogbu, John U. (1987) Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (1), 2-29

Ogbu, John U (1993) Frameworks – Variability in Minority School Performance: A problem in Search of an Explanation. En Jacob Evelyn y Jordan Cathie. *Minority Education. Anthropological Perspectives*. Londres: Ablex Publishing. 83-105

Patiño, Santos Adriana (2006): *Cuadernos para profesores: Ecuador*. Dirección General de Educación y Juventud. Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía. Ayuntamiento de Madrid – FGUAM

Patiño Santos., Adriana y Luisa Martín Rojo (2007) "Bandas latinas": de la criminalización a la reivindicación. En Bañón Hernández, A. (ed.), *Discurso periodístico y procesos migratorios*. San Sebastián: Gakoa

Patiño Santos, Adriana (2007) Extraños en las aulas. En Luisa Martín Rojo y Laura Mijares (eds.) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE (CIDE), 191-216

Payrató, Lluís (1995) "Transcripción del discurso coloquial", en Luis Cortés (ed.) *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, pp.: 45-70

Pérez-Milans, Miguel (2006a) Observar e interpretar en el aula: el caso de un etnógrafo en contexto de diversidad lingüística. En *Actes del VII Congrés de Lingüística General. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona*

Pérez-Milans, Miguel (2006b) Spanish Education and Chinese Immigrants in a New Multicultural Context: Cross-cultural and Interactive Perspectives in the Study of Language Teaching Methods. *Journal of Multicultural Discourses* 1 (1), 60-85

Pérez-Milans, Miguel (2007) Las aulas de Enlace: Un islote de bienvenida. En: Luisa Martín Rojo and Laura Mijares (eds.) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE (CIDE), 111-147

Philips, Susan (1972). Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. En Cazden, C., John V. y Hymes, D (eds.) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press: 370-394

Powell, Robert y Caseau, Dana (2004) *Classroom Communication and Diversity. Enhancing Instructional Practice*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Elbaum Associates Publishers

Psathas, George (1995) *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*  
Londres/Nueva Delhi: Sage Publications

Rampton, Ben (1995) *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. Londres: Longman

Rasskin Gutman, Irina (2007) Identidades en proceso de construcción: ¿Y tú como me ves? In: Luisa Martín Rojo and Laura Mijares (eds.) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE (CIDE), 147-179

Relaño Pastor, Ana María (2003/04) Living in a Second Language: Self-representatiotn in Reported Dialogues of Latina's Narratives of Personal Language Experiences. *Issues in Applied Linguistics*. 14 (2:) 3-27

Richardeau (1981) *Concepción y producción de los manuales escolares*. París: Unesco

Rymes, Betsy (2001) *Conversational borderlands: Language and identity in an alternative urban high school*. Nueva York: Teachers College Press.

Said, Edward (2005) *Cubriendo el Islam: Cómo los medios de comunicación y los expertos determinan nuestra visión del mundo*. Bracelona: Debate

Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff and Gail Jefferson (1974) A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50, 696– 735

Sarangi, Srikant y Christopher Candlin (2001) 'Motivational Relevancies': Some Methodological Reflections on Social Theoretical and Sociolinguistic Practice. En: Nikolas Coupland, Srikant Sarangi and Christopher Cadlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Longman, 351-388

Sarangi, Srikant. (2001) A comparative perspective on social-theoretical accounts of language-action interrelationship. In N. Coupland, S. Sarangi and C. N. Candlin eds., *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Pearson, 29-60

Sarangi, Srikant and Candlin, Candlin, Christopher. N (2001) Motivational relevancies: some methodological reflections on social theoretical and sociolinguistic practice. En Coupland, Nicolas, Sarangi, Srikant y Candlin, Christopher. N (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Pearson. 350-388

Saville Troike, Muriel (1989) *The Ethnography and Communication: an introduction*. Oxford: Basil Blackwell

Schiffrin, Deborah (1987a). How a story says what it means and does, in *TEXT*, 4: 331-46

Schiffrin, Deborah (1994) *Approaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.

Sinclair, John and Coulthard, Michael (1975) *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.)

Sinclair, John and Coulthard, Michael (1992) Toward an analysis of discourse. In: Micahel Coulthard, (ed.). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Londres: Routledge, 1-34

Stanton-Salazar, Ricardo D. (2004) Social Capital Among Working-Class Minority Students. En Gibson, M., Gándara P., y J.P. Koyama. (eds.) *School*

Connections. U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement. Nueva York y Londres: Teachers College. Columbia University. 18-36

Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts in the Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Suarez-Orozco, Marcelo (1991). Hispanic immigrant adaptation to Schooling, en Gibson, Margaret & John Ogbu. *Minority Status and Schooling, A comparative study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Nueva York/Londres: Garland Publishing, INC. 37-61

Taberner G. José (1997) *Teoría sociológica y educación*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba

Terrén Lana, Eduardo. (2001) *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Univeridade da Coruña

Tedlock, B. (2000). Ethnography and Ethnographic Representation, N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, eds., *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Pub: 455-486 (2nd edition)

Torres, Jurjo (1991) *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Tsui (1995) *Introducing classroom interaction*. Londres: Penguin

Tusón, Amparo (1997) *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum

Unamuno, Virginia (2003 o 2004?): "Quien es qui a l'a escola?: el reto de observarnos diversos." En Poveda, David (Coord.). *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 31-66

Unamuno, V. (2004): Dilemas metodológicos, preguntas de investigación. En: Martín Rojo, L., Nussbaum, L. Y V. Unamuno, V (eds.). *Estudios de Sociolingüística*. Monográfico Escuela e inmigración. 5(2): 219-230

Urciuoli, Bonnie (1996) *Exposing Prejudice: Puerto Rican Experiences of Language, Race and Class*. Nueva York: Westview Press

Romo, Harriet & Falbo, T. (1996) *Latino high school graduation: defying the odds*. Austin: University of Texas Press

Todorov, Tzvetan (1988) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid : Arco/Libros

van Dijk, Teun (1987). *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park: Sage Publications

van Dijk, Teun (1993). *Elite discourse and racism*. Newbury Park. CA: Sage Publications

van Dijk, Teun (1996). *Discourse, Racism and Ideology*. Tenerife: La Laguna. RCEI Ediciones

van Dijk, Teun et al. (1997) *Discourse, Ethnicity, Culture and Racism*. En *Discourse as Social Interaction*: Newbury Park: Sage Publications

van Dijk, Teun (1998) *Ideology*. Londres: Sage

van Dijk, Teun (2003) *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel

van Dijk, Teun (2004) *Racism, Discourse and Textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks*. Paper for a symposium on *Human Rights in Textbooks*, organized by the History Foundation, Istanbul – April 2004 (Second draft, April 9, 2004)

van Leeuwen, Theo (1996). "The representation of social actors", en C. R. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (eds.). *Texts and practice*. Londres: Routledge.

van Leeuwen, Theo y Ruth Wodak. *Legitimizing immigration control: a discourse-historical analysis*. En *Discourse Studies*. T. Van Dijk (ed.). 1999-1: 83-118

Varela, J. (1991) *La LOGSE, una reforma educativa para las nuevas clases medias*. En Sánchez, J (ed.) *La sociología de la educación en España*. Madrid: Gráficas Juma

Venezky (1992). *Textbooks in school and society*. En P.W. Jackson (ed.) *Handbook of research on Curriculum*. Nueva York: Mac Millan Publishing Company.

Wenger, Etienne (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wetherell, M, Potter J. (1992) *Mapping the language of Racism. Discourse and the Legitimation of exploitation*, Nueva York: Harveter Wheatsheaf

Willis, Paul (1977) *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. West-Mead, England: Saxon House

Wodak, R. (2000). "¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas an el análisis crítico del discurso. En *Discurso y Sociedad*, vol. 2. Barcelona: Gedisa, 123-147

Wolf, Mauro (1994). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Wortham, Stanton (Ed.). (2001) *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated

Wortham, Stanton (2006). *Learning Identity. The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Zentella, Ana Celia (1997) *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. Malden MA: Blackwell