



**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA
EN ADOLESCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL:
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA
DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL**



**M^a Paz Sandín Esteban
Barcelona, 1997**

A lo largo de las sesiones de observación ocupé diversos lugares en el aula (a un lado y detrás) pero, fundamentalmente, ocupé un asiento en la parte de atrás de la clase que me permitía captar globalmente y con mayor perspectiva lo que sucedía. El rol de observadora adoptado fue, fundamentalmente, el de no participante, aunque, en ocasiones, el tutor se dirigía a mi expresamente para hacerme alguna consulta o realizar algún comentario.

La tarea de observación se vio favorecida en todo momento por la actitud del tutor y su total aceptación de mi presencia en el aula. Éste se mostró muy interesado desde un principio en conocer los “resultados” de la observación y mi “opinión” respecto a su actuación docente.

“Oye, si tú... como pedagoga... crees que hay algo que se puede mejorar... me lo dices...” (Obs. 1, M, 85-86).

Antes de presentar el diagnóstico del aula, realizamos a continuación una descripción y caracterización general del alumnado del grupo de 7º para facilitar una lectura contextualizada de dicho informe. En un apartado posterior, realizamos un diagnóstico exhaustivo del alumnado con el fin de conocer el nivel de integración de los grupos étnicos minoritarios en la estructura global del grupo clase y una aproximación, a través del análisis de entrevistas, a la identidad étnica del mismo.

7.2.2.1. El alumnado

La clase está compuesta por un total de 22 alumnos y alumnas. Uno de ellos, Daniel, se incorporó al centro en el mes de Enero de 1996.

La presencia de alumnado de diversas etnias es muy elevado hasta el punto que el 50% de la clase lo constituye alumnado autóctono y el otro 50% está compuesto por alumnado procedente de la migración exterior. La distribución es la siguiente⁸⁵:

⁸⁵ Hemos evitado utilizar en la clasificación las etiquetas que distinguen al alumnado nacido en Cataluña (segunda generación), procedente de la migración interior como “no inmigrante” y al alumnado nacido en Cataluña (segunda generación) procedente de la migración exterior, como “inmigrante” porque somos conscientes de las numerosas críticas que este “etiquetaje social” ha recibido desde numerosas disciplinas.

Autóctono	No inmigrantes (7) (32%)	Catalanes (o un progenitor catalán)	Ignacio Javier Jesús José	Carlos Daniel Fernando
	Segunda Generación (4) (18%)	Migración interior	Ángel Ana	Andrés Raquel

Procedente de la migración exterior	Segunda generación (3) (14%)	Migración exterior	Ferida, Laila (marroquíes) Luis (filipino)		
	Inmigrantes (8) (36%)	Marruecos	Anás Said	Fátima Asís	Rafik
		Argentina	Eduardo		
		Santo Domingo	Marcos		
		Gran Bretaña	Susana		

La edad de la mayoría de los alumnos no inmigrantes se sitúa entre los 12 y 13 años. Sin embargo, los alumnos inmigrantes son mayores que el resto de sus compañeros y compañeras, con edades entre 13 y 15 años.

Todos los alumnos viven en calles muy cercanas a la escuela menos Anás, un niño magrebí, que vive en Hospitalet, en las cercanías de Barcelona. El nivel socioeconómico de las familias de estos niños es medio-bajo o bajo presentando, además, un elevado índice de paro laboral, sobre todo entre las mujeres, que se dedican fundamentalmente a tareas de servicio doméstico. Cabe señalar que en algunas de estas familias se ha producido la separación o divorcio de los padres; seis alumnos del grupo se encuentran en esta situación (Susana, Laila, Fátima, Ana, Marcos y Carlos). A continuación presentamos un cuadro síntesis con la información acerca del lugar de nacimiento, año de llegada a Barcelona y procedencia de los padres del alumnado y, después, realizamos una breve presentación de cada uno de ellos.

Sin embargo, a lo largo de este trabajo y dado que nos interesa distinguir entre el alumnado procedente de la migración interior y la exterior, utilizaremos los términos “inmigrantes de segunda generación” para referirnos al alumnado nacido en Cataluña cuyas familias proceden de la migración exterior. Cuando hablamos de “alumnado inmigrante” frente a “alumnado autóctono” incluimos, en el primer caso, al “alumnado de segunda generación procedente de la migración exterior”.

Alumnado no inmigrante ⁸⁶							
Nombre	IGNACIO	JAVIER	JESÚS	JOSÉ	CARLOS	DANIEL	FERNANDO
Edad	13 años	13 años	13 años	13 años	14 años	12 años	12 años
Lugar de nacimiento	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona
¿Ha vivido en otros lugares de Cataluña o del Estado Español? ¿en otros países? ¿en qué años?	Guadalajara (1994-95)	No	No	No	No	No	No
Nº total hermanos (lugar que ocupa)	Tres (1)	Cuatro (2)	Tres (1)	Dos (2)	Seis (6)	Dos (1)	Dos (1)
Lugar nacimiento del padre	Barcelona	Tortosa	Barcelona	Jaén	Barcelona	Albacete	Barcelona
Lugar nacimiento de la madre	Barcelona	Zaragoza	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona
Lugar nacimiento abuelos paternos	---	---	Barcelona	---	---	Albacete	Andalucía
Lugar nacimiento abuelos maternos	Extremadura	---	Abuelo: Granada Abuela: Barcelona	---	Barcelona	Abuelo: Navarra Abuela: Galicia	Aragón

⁸⁶ Nacidos en Cataluña. Progenitores catalanes o uno de ellos nacido en Cataluña.

Alumnado inmigrante ⁸⁹								
Nombre	ANÁS	FÁTIMA	RAFIK	SAID	ASIS	EDUARDO	MARCOS	SUSANA
Edad	15 años	15 años	15 años	14 años	14 años	13 años	13 años	12 años
Lugar de nacimiento	Larache (Marruecos)	Rabat (Marruecos)	Tánger (Marruecos)	Nador (Marruecos)	Marruecos	Buenos Aires (Argentina)	Yamasá R. Dominicana	Londres Gran Bretaña
Año de llegada a Cataluña	1991	1994	1990-91	1993	1992	1990-91	1992	1992
¿Ha vivido en otros lugares de Cataluña o del Estado Español? ¿en otros países? ¿en qué años?	No	Ceuta A los dos años edad	No	No	No	No	No	Italia Francia (1984) Andalucía (1992) Madrid (1993)
Nº total hermanos (lugar que ocupa)	Cinco (4)	Cinco (4)	Siete (6)	Seis (5)	Siete (2)	Dos (1)	Dos (2)	Dos (1)
Lugar nacimiento del padre	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Argentina	R. Dominicana	Gran Bretaña
Lugar nacimiento de la madre	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Argentina	R. Dominicana	Sudáfrica
Año de llegada padres a Cataluña	Madre (1993) Padre (1995)	1986	Padre (1985) Madre (1989)	---	1992	1990	1989	1992
Lugar nacimiento abuelos paternos	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Argentina	---	Gales
Lugar nacimiento abuelos maternos	Marruecos	Abuelo: Córdoba Abuela: Marruecos	Marruecos	---	Marruecos	Argentina	---	Escocia

⁸⁹ Nacidos fuera del Estado Español.

	Alumnado autóctono ⁸⁷				Alumnado autóctono ⁸⁸		
	Migración interior		Segunda generación		Migración exterior		Segunda generación
Nombre	ÁNGEL	ANA	ANDRÉS	RAQUEL	FERIDA	LAILA	LUIS
Edad	13 años	13 años	14 años	13 años	13 años	13 años	12 años
Lugar de nacimiento	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona	Barcelona
¿Ha vivido en otros lugares de Cataluña o del Estado Español? ¿en otros países? ¿en qué años?	No	No	No	No	No	No	No
Nº total hermanos (lugar que ocupa)	Tres (2)	Cuatro (4)	Dos (2)	Ocho (7)	Cinco (5)	Tres (1)	Cuatro (2)
Lugar nacimiento del padre	Granada	Almería	León	Galicia	Marruecos	Marruecos	Manila (Filipinas)
Lugar nacimiento de la madre	Madrid	Almería	León	Sevilla	Marruecos	Marruecos	Santa Bárbara (Filipinas)
Año llegada padres a Cataluña	1972-74 aprox.	---	1971	---	---	1978 aprox.	---
Lugar nacimiento abuelos paternos	---	---	León	Galicia	Marruecos	Marruecos	Manila (Filipinas)
Lugar nacimiento abuelos maternos	---	---	León	Sevilla	Marruecos	Marruecos	Santa Bárbara (Filipinas)

⁸⁷ Nacido en Cataluña. Ambos progenitores llegados a Cataluña procedentes de la *migración interior*.

⁸⁸ Nacido en Cataluña. Ambos progenitores llegados a Cataluña procedentes de la *migración exterior*.

- **No inmigrantes:**

Ignacio: es un chico muy alegre y espontáneo. Ha nacido en Barcelona, al igual que sus padres, pero recibe mucha influencia de sus abuelos maternos, originarios de Extremadura. Durante cuatro años vivió en Guadalajara. Muestra un gran aprecio por “su pueblo”, Urrea (sus abuelos maternos compraron allí una casita), y siempre explica lo bien que se lo pasa cuando va de Urrea a otros pueblos en bicicleta. Todos los veranos, él y su familia, se trasladan al pueblo. Al hablar, Ignacio tiene un fuerte acento aragonés.

Javier: también ha nacido en Barcelona. Su padre es tortosino y su madre es nacida en Zaragoza. Tiene algunos familiares que viven en Zaragoza y suele visitar esta ciudad en vacaciones. Es un chico muy alegre y equilibrado. Suele relacionarse frecuentemente con Ignacio.

Jesús: tanto Jesús como sus padres han nacido en Barcelona. Jesús es de los pocos alumnos de la clase que tiene un buen nivel hablado de catalán puesto que, en casa, aunque fundamentalmente hablan en castellano, Jordi suele hablar en catalán con su padre. Jesús es un chico bastante maduro con el que se puede conversar sobre muchos temas. Desde hace unos años, tanto la directora, como los tutores respectivos que han tenido a Jesús han seguido de cerca su evolución puesto que presenta un comportamiento afeminado que se expresa sobre todo en sus movimientos y gestos. Todos los alumnos del colegio, en especial sus compañeros y compañeras de clase, lo saben y, lamentablemente, en ocasiones, es insultado o criticado por sus posturas o manera de hablar. A partir de un sociograma realizado en el aula, se ha podido comprobar que Jesús es la persona más rechazada por todos los chicos y chicas de la clase. Suele interactuar con Raquel, a la que le une una relación de “amor-odio” porque constantemente se están peleando, y con Ferida.

José: ha nacido en Barcelona. Su madre, también, y su padre es nacido en Jaén. José es un chico algo distante y es difícil interactuar con él puesto que acostumbra a mostrarse algo seco y esquivo. Suele relacionarse con mucha frecuencia con el grupo de alumnos inmigrantes marroquíes, en especial, con Asís y Said.

Carlos: ha nacido en Barcelona. Vive con tres de sus hermanos en casa de su abuela. Por lo visto, sus padres le han abandonado a él y al resto de hermanos, en total seis, y Carlos no sabe nada de ellos. Ni tan siquiera sabe si la abuela que está a cargo de él y sus hermanos es abuela materna o paterna. Carlos tiene un buen nivel de catalán hablado, aunque asegura que en casa sólo hablan en castellano. Parece que mantiene relación con algunos familiares que viven en el Alt Penedés. Carlos es un chico bastante callado; es muy aceptado por sus compañeros quienes reconocen en él a una persona muy creativa y divertida.

Daniel: acaba de entrar este año al colegio. Llegó, una vez iniciado el curso, después de las vacaciones de Navidad. Daniel es nacido en Barcelona, al igual que su madre; y su padre es originario de Albacete. Sus abuelos paternos también han nacido en Albacete y su abuelo, por parte de su madre, ha nacido en Navarra y, su abuela, en Galicia. Daniel llegó a la Escuela Cervantes con una fuerte depresión endógena. La medicación que tomaba le producía mucho sueño y le “tranquilizaba” tanto que muchos días en clase parecía que estaba ausente. Precisamente, el psicólogo que sigue su caso, propuso el cambio de colegio como una posible terapia para la depresión de Daniel. La verdad es que el cambio que ha experimentado ha sido extraordinario y, después de unos meses, en Abril o Mayo puede decirse que Daniel se había integrado muy bien en el grupo y su estado anímico y emocional era mucho mejor al que presentaba cuando llegó a la escuela.

Fernando: al igual que sus padres ha nacido en Barcelona. Sus abuelos paternos son andaluces y, los maternos, de Aragón. Fernando es un chico muy tranquilo, algo serio o quizá tímido, y con una gran capacidad de reflexión. Es apreciado por sus compañeros y suele interactuar con todos los chicos y chicas de la clase.

• **Alumnado autóctono (segunda generación, migración interior):**

Ángel: Ángel es gitano. Su padre es de Granada y su madre de Madrid. Vive en Barcelona, con sus padres y hermanos, pero toda su familia (tíos, primos...) está en Granada y Madrid. Su familia es evangelista. Ángel es el primer año que está en la Escuela Cervantes. Es un chico muy, muy tímido, pero en seguida se ha integrado al grupo. En ninguna ocasión (ni en las entrevistas que he realizado al

alumnado, ni en los debates en pequeño grupo realizados a lo largo de la aplicación del programa, etc.) Ángel ha manifestado abiertamente en clase que él pertenece a la etnia gitana.

Ana: los padres de Ana son de Almería. Ana tiene un fuerte acento andaluz. Muestra mucho cariño por toda la familia que vive en Almería y las vacaciones siempre las pasa en el pueblo de su padre. Sus padres están separados y su madre no vive con ellos. Ana interacciona con todos sus compañeros y es especialmente apreciada por los chicos con los que mantiene muy buenas relaciones.

Andrés: los padres y abuelos de Andrés son originarios de León. Andrés llegó este año a la escuela. Padece una distrofia muscular progresiva que le obliga a permanecer en una silla de ruedas desde que nació. El hecho de que el colegio disponga de ascensor y rampas facilita el desplazamiento de Andrés por todas las plantas de la escuela. Es un chico muy alegre que siempre está rodeado por compañeros que quieren charlar o jugar con él. Todos los chicos y chicas del grupo están pendientes de cualquier cosa que Andrés pueda necesitar.

Raquel: es una chica muy inquieta y alborotada. Siempre está acompañada de Jesús. Su padre es gallego y su madre sevillana. Raquel, aunque nacida en Barcelona, se siente muy orgullosa de su origen gallego y andaluz y así lo ha expresado a lo largo de las actividades que hemos realizado.

• **Alumnado procedente de la migración exterior (segunda generación):**

Ferida: es la pequeña de cuatro hermanos. Sus padres son marroquíes. Sus cuatro hermanos también nacieron en Marruecos y ella nació cuando su familia ya se había trasladado a Barcelona. Es una chica bastante callada que suele formar grupo con Raquel, Jesús y Susana. Se define como “marroquí”. Aunque conoce las costumbres de la cultura árabe, en comparación con el resto de alumnos marroquíes, es la que menos detalles e información sobre su cultura expresa. Con su familia habla en árabe y, en ocasiones, en castellano. No sabe escribir en árabe.

Laila: Laila es una chica muy simpática y alegre. Sin embargo, tiene un grado bastante elevado de rechazo por parte de sus compañeros y compañeras de clase. Sus padres están separados y ella, junto a sus hermanos, viven con su madre hacia la que Laila siente un gran cariño y aprecio. Laila y sus hermanos han nacido en Barcelona. Laila, a través de su madre, conoce profundamente las características y costumbres de la cultura árabe y de la religión musulmana. Se define, también, como “mitad catalana, mitad marroquí”. En casa hablan fundamentalmente en castellano. Cuando se enfada, habla en árabe.

Luis: Luis es el mediano de tres hermanos, todos nacidos en Barcelona. Sus padres son filipinos. Están separados y Luis y sus hermanos viven con su madre. Luis se define como “mitad catalán, mitad filipino”. Nunca ha visitado el país de sus padres y conoce muy poco, por no decir nada, de las costumbre de ese país. Luis manifiesta que le gustaría aprender inglés y visitar las ciudades donde nacieron sus padres (Manila y Santa Bárbara). Luis es un chico muy callado que siempre tiene un semblante triste.

• **Alumnado inmigrante:**

Anás: nació en Marruecos. Llegó a Barcelona en el año 1991 y fue a vivir con su tío. Su madre llegó en el año 1993 y su padre en 1995. En clase, suele “despistarse” con facilidad y los profesores tienen que estar constantemente pidiéndole que esté atento. En clase, suele relacionarse, principalmente, con sus compañeros de origen magrebí.

Fátima: Fátima ha nacido en Rabat (Marruecos). Ella se siente muy orgullosa de haber nacido en esa ciudad. Llegó a Barcelona en el año 1994 y ya ha alcanzado un nivel de castellano, hablado y escrito, bastante elevado. Los padres de Fátima están separados. Ella y sus hermanos viven con su madre. Fátima conoce muy bien las costumbres árabes y es una fiel seguidora de los preceptos de “El Corán”. En el sociograma realizado, Fátima aparece como una figura aislada.

Rafik: nació en Marruecos. Rafik llegó a Barcelona en el año 1991. Su madre había llegado en el año 1985 y su padre en 1989. Rafik es chico muy simpático y alegre,

apreciado por todo sus compañeros. Muestra un gran interés por aprender y siempre está dispuesto a participar en cualquier actividad que se le proponga. En clase se muestra siempre muy atento. Rafik demuestra siempre ser una persona honesta y noble. Tanto él como su familia tienen un gran arraigo a la cultura árabe y a la religión musulmana (la hermana de Rafik, de octavo curso, es la única chica árabe del colegio que lleva pañuelo cubriendo el cabello).

Said: también ha nacido en Marruecos (Nador). Llegó a Barcelona en el año 1993 y también pertenece a una familia con un fuerte arraigo a la cultura árabe. Said es un líder (aunque él muchas veces no lo quisiera ser porque es un chico reservado y discreto) para todos sus compañeros: destaca en prácticamente todas las asignaturas, juega muy bien a fútbol y, además, es un excelente compañero.

Asís: llegó a Barcelona el año 1992 procedente de Marruecos. Es un chico alegre que se relaciona bien con todos los compañeros aunque suele interaccionar más con sus compañeros marroquíes: Said, Rafik y Anás.

Eduardo: nació en Buenos Aires (Argentina). Llegó con sus padres a Barcelona en el año 1990. Es un chico muy desmotivado por todo lo relacionado con las tareas escolares y suele ir a clase con los deberes sin hacer, lo que llega a provocar la desesperación del profesorado que ya no sabe qué estrategia seguir con él. Eduardo es bastante reservado. Se relaciona bien con sus compañeros, aunque tiende a ser un poco solitario.

Marcos: nació en Yamasá, un pueblo de la República Dominicana. Sus padres están separados. Su madre llegó a Barcelona en 1989 y Marcos en 1992. Aunque vive con su madre, Marcos muestra un gran cariño por su padre, que sigue en la República Dominicana, y por todos los familiares que allí dejó.

Susana: nació en Londres. Su padre nació en Gales y su madre, aunque nacida en Sudáfrica, es de origen escocés. Sus padres están separados y, actualmente, Susana vive con su madre, su padrastro y un hermanito de dos años, fruto de la relación entre su madre y su padrastro. Susana es una chica muy madura que ha vivido muchas experiencias culturales puesto que ha viajado, junto a su madre, por países como Italia y Francia. Además, su madre, le ha transmitido una gran

cultura (ha viajado por países como la India, Sudáfrica o Indonesia) y un espíritu muy crítico para con todo aquello que signifique racismo o intolerancia y ha cultivado en Susana el placer de la lectura. Susana llegó a Barcelona en 1994 y ha alcanzado ya un nivel muy elevado de castellano, tanto a nivel hablado como escrito, e incluso escribe mejor en catalán que otros compañeros suyos nacidos en Barcelona. Al igual que Said, Susana es una líder de la clase.

7.2.2.2. El ambiente de aprendizaje

7.2.2.2.1. Ambiente físico

El aula, situada en el tercer piso de la escuela, tiene unos 30m² aproximadamente por lo que no es un espacio excesivamente grande para permitir una distribución amplia y espaciosa de las mesas de los alumnos. A la falta de espacio se debe añadir la existencia de tres columnas que todavía merman más el espacio y dificultan la distribución de las mesas.

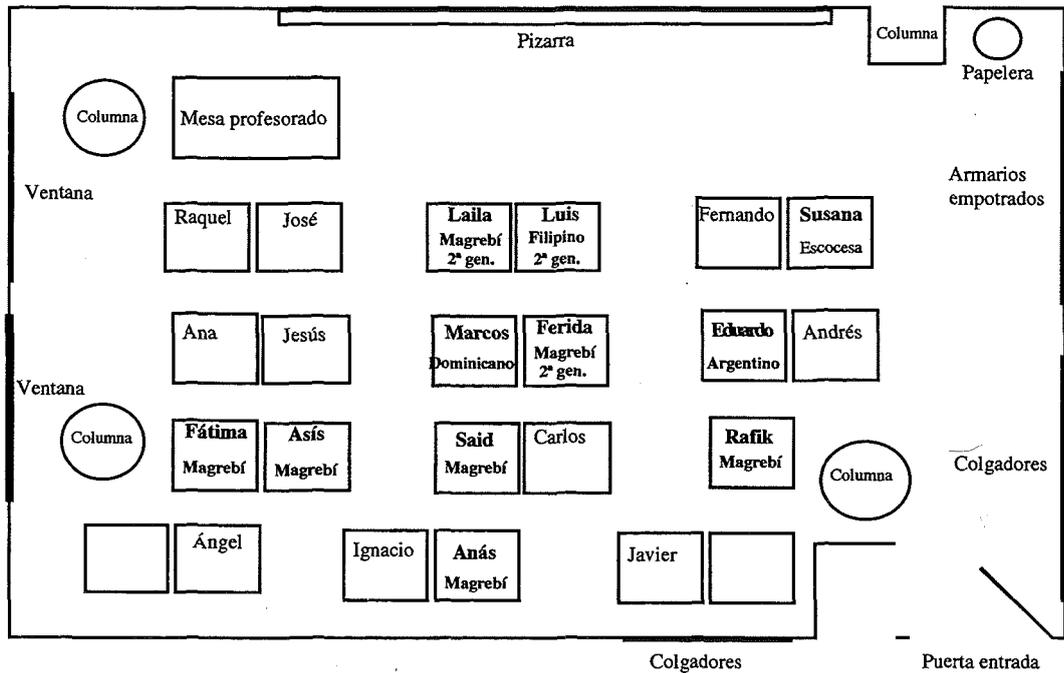
La pared izquierda da a la calle y tiene tres grandes ventanales que proporcionan mucha luz natural a la clase. En la pared derecha, nada más entrar, hay una fila de colgadores donde el alumnado cuelga sus chaquetas. Seguidamente, se encuentra un armario empotrado de cuatro puertas en el que se guarda material y algunos libros. En la pared del fondo, hay un mural de corcho prácticamente vacío que constituye el único elemento de adorno de la clase. En la pared delantera está la pizarra que tiene unas dimensiones aproximadas de 2,5 m. x 1,5 m.

Los alumnos ocupan mesas individuales que poseen un cajón inferior en el que guardan sus cosas. Las mesas se distribuyen en filas de dos, menos una mesa que, por estar al lado de una columna, tiene que estar sola.

A lo largo del transcurso de las observaciones realizadas, la distribución de los alumnos ha cambiado tres veces lo que les ha permitido mantener una interacción más fuerte con varios compañeros a lo largo del año. Los cambios de sitio los establece el tutor, en

ocasiones a demanda del alumnado, y su objetivo es conseguir unas relaciones interpersonales variadas y positivas entre el alumnado. El criterio de asignación depende del tutor.

A continuación se muestra la distribución de alumnos:



7.2.2.2.2. Organización del tiempo y del trabajo

A partir de séptimo curso, cada asignatura es impartida por un profesor diferente. La planificación y organización de cada materia es tarea del responsable de la misma aunque implica un trabajo común y en colaboración de todos los profesores de un mismo ciclo. La secuenciación de las diferentes materias queda plasmada en un horario semanal que marca, desde principio de curso, el ritmo y el contenido de lo que sucede en el aula.

A continuación se recoge el horario semanal del grupo de séptimo curso:

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
10-11	Sociales	Matemáticas	Castellano	Matemáticas	Matemáticas
11-11:45	Naturales	Castellano	Catalán	Catalán	Catalán
11:45-12:15	P A T I O				
12:15-13	Castellano	Gimnasia	Sociales	Naturales	Castellano
	M E D I O D Í A				
15-16	Catalán	Naturales	Inglés	Inglés	Inglés
16-17	Música	Sociales	Plástica	Ética/Religión	Gimnasia

Aunque el horario escolar marca una secuenciación y organización general de las materias, la **organización del tiempo y del trabajo** que caracteriza a cada una de las asignaturas sólo puede conocerse introduciéndonos en el aula y compartiendo día tras día las experiencias concretas que tienen lugar en ese periodo de tiempo en el que la aguja grande del reloj realiza un giro de 360°.

Así pues, y a partir de las observaciones realizadas en el aula de séptimo curso, hemos construido dos matrices (una para cada una de las asignaturas que imparte el tutor) en las que se recogen y sistematizan las tareas realizadas a lo largo de las sesiones observadas y se muestra, aproximadamente, el tiempo dedicado a cada una de ellas. Estas matrices se presentan en la página siguiente.

Matemáticas

Organización del tiempo y del trabajo	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3	Obs. 4	Obs. 5	Obs. 6	Obs. 7	Obs. 8	Obs. 9	Obs. 10
Temas "tutoría"	Excursión "Port Aventura"	Excursión "Port Aventura"		Panera Navidad		Pago material curso	Actividades Navidad	Preparación Villancicos	10ª Semana Cultural	5ª "Port Aventura"
Revisión de ejercicios		2'	4'	3'	5'	12'		5'		
Corrección de ejercicios		15'	20'	25'	25'	30'		35'	30'	≈ 35'
Exposición magistral	15'			10'	20'	5'	20'			
Lectura de temas										
Real. Ejercicios clase	25'	15'								≈ 15'

Ciencias Naturales

Organización del tiempo y del trabajo	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3	Obs. 4	Obs. 5	Obs. 6	Obs. 7	Obs. 8	Obs. 9	Obs. 10
Temas "tutoría"				Elección delegado y subdelegado	Disciplina escolar		Ensayo villancicos	Ensayo villancicos		
Revisión de ejercicios	12'		5'							
Corrección de ejercicios	30'		30'							40'
Exposición magistral		Repaso tema	Repaso tema	Repaso tema	10'					
Lectura de temas		30'			10'				35'	
Real. Ejercicios clase					5'	Toda la clase			10'	

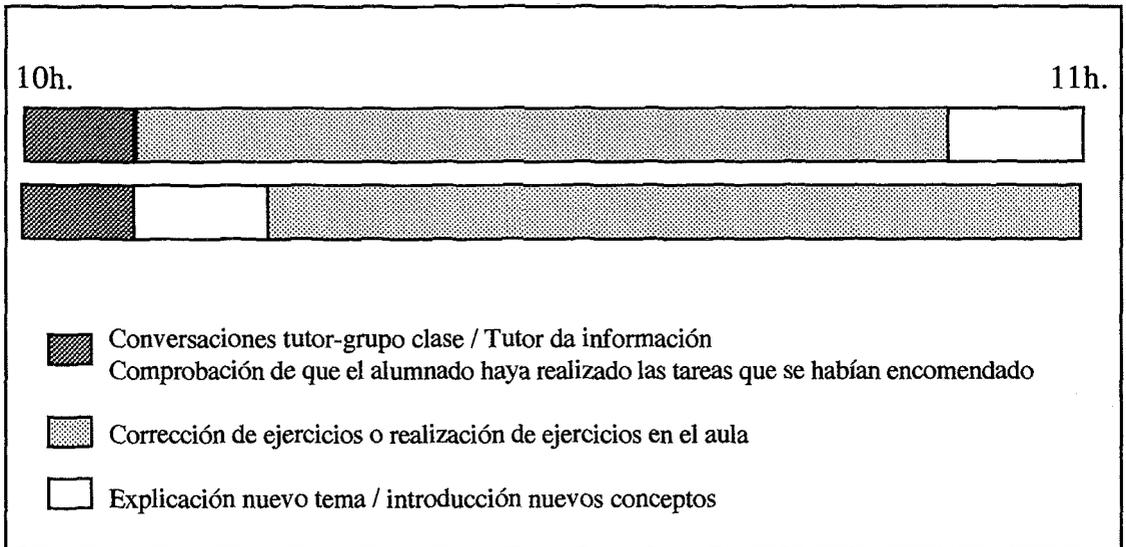
Del análisis de las matrices anteriores, llama la atención que en la mayoría de sesiones se ha dedicado un tiempo, en unas ocasiones breve, en otras hasta toda la hora de clase, a tratar temas que no tienen nada que ver con el contenido concreto de la asignatura, sino con problemas, dudas, inquietudes de los alumnos, temas escolares, preparación de actividades para Navidad, etc. y que las hemos incluido en la casilla "Temas tutoría".

El resto del tiempo, sobre todo a la hora de Matemáticas, queda cubierto por dos actividades fundamentales: la primera, relacionada con el control y el seguimiento individual de cada alumno, consiste en la revisión y comprobación de la realización de los deberes; la segunda, la corrección de ejercicios en la pizarra. También la exposición magistral o presentación de temas o conceptos nuevos por parte del profesor es una actividad claramente diferenciada de las demás. La duración de la exposición es relativamente corta, especialmente en Matemáticas, puesto que el tutor opta por realizar una presentación muy breve de conceptos nuevos que enriquece y profundiza a través de lo que me he atrevido a denominar "explicación en la acción": el profesor, una vez explicado un nuevo concepto, propone a los alumnos la resolución de un problema que pasa necesariamente por la utilización y aplicación de lo que él acaba de explicar. Suele salir un alumno a la pizarra y el profesor le va guiando e indicando la secuencia de pasos o razonamientos que se deben realizar hasta obtener la respuesta correcta, explicando a la vez en voz alta para todo el grupo. Es por ello que, sobre todo en la asignatura de matemáticas, la mayor parte del tiempo se dedica a la corrección de ejercicios en la pizarra.

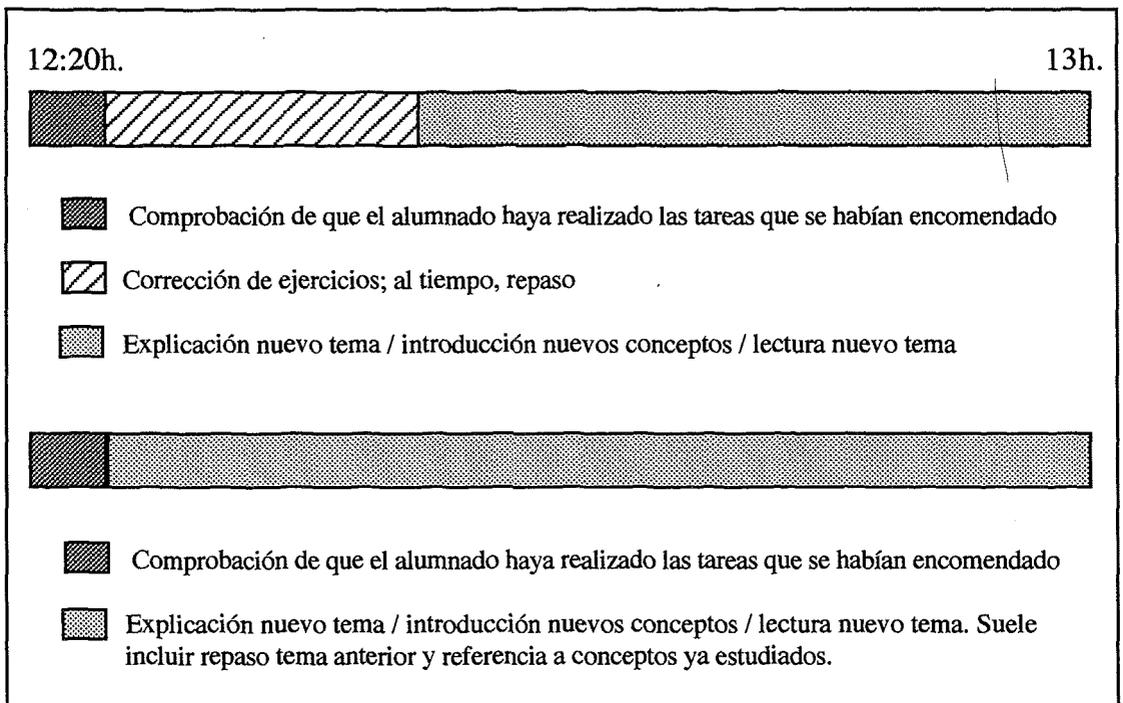
En la asignatura de Ciencias Naturales se produce una interacción mayor (más frecuente y con más alumnos) entre el profesor y los alumnos, sobre todo durante la lectura o repaso de temas. El profesor, tras la lectura de un tema, suele repetir los conceptos nuevos utilizando explicaciones sencillas y con ejemplos cercanos a la vida diaria del alumno. También suele realizar preguntas a diferentes alumnos para comprobar que éstos han entendido lo expuesto en clase.

En resumen, podemos afirmar que la **organización del tiempo y del trabajo** está muy estructurada y marcada a través de ciertos rituales y situaciones de enseñanza-aprendizaje claramente reconocibles tras pocas sesiones de observación. La organización de "una hora de clase" puede resumirse de la siguiente manera:

Clase de matemáticas:



Clase de ciencias naturales:



7.2.2.2.3. Clima en el aula

Como veremos más adelante el clima de aula se encuentra totalmente mediatizado por el modelo educativo, comunicativo y disciplinar que subyace a la actuación docente del tutor; en **situaciones formales**, es difícil describir cuál es el tipo de interacción que existe entre el alumnado, puesto que prácticamente no existe ocasión para que se produzca interrelación. En los **momentos informales** hemos podido observar que el grupo, en general, mantiene un buen nivel de interacción e integración, aunque como veremos en próximos apartados, algunos alumnos y alumnas quedan “aislados” u olvidados en el sistema de relaciones grupales. Y, como acostumbra a ocurrir en esta etapa preadolescente, chicos y chicas suelen formar grupos separados sobre todo cuando tienen que “hablar de sus cosas”.

En cuanto a **la actitud de los alumnos hacia el tutor del grupo**, cabe señalar que todos muestran un gran cariño por él y le hacen cómplice de sus dudas e inquietudes personales. Son múltiples las interacciones entre el tutor y los alumnos fuera del espacio formal de la clase. Sin embargo, también es cierto que todos los alumnos demuestran hacia el profesor Domingo una actitud ambivalente de miedo y admiración. Por un lado, a través de conversaciones informales con el alumnado y en algunas de las entrevistas en profundidad que he realizado, he podido captar que los alumnos sienten un cariño especial por su tutor y le califican como el "mejor profe del colegio". También explican que el profesor Domingo se preocupa por ellos, a nivel personal, que quiere "lo mejor para ellos" y que tengan la máxima preparación académica una vez finalicen su etapa escolar en el colegio.

“Se preocupa mucho por nosotros para que no aprendamos cosas (malas) de los demás y, siempre, cuando hay una pelea, pues él va y las arregla” (Ana, E I, 165-168).

“Sí, se preocupa; se preocupa mucho por nuestro futuro y no nos trata como críos; él quiere que crezcamos, que nos desarrollemos la mente y todo eso, no quiere que seamos como críos, no quiere eso” (Jesús, E I, 352-356).

Sin embargo, por otro lado, prácticamente todos los alumnos con los que he podido conversar, comentan que el profesor Domingo les produce mucho respeto e incluso, muchos de ellos, han utilizado la palabra "temor" o "miedo". Los sentimientos manifestados por los alumnos se transforman, en situación formal de clase, en la adopción de ciertas actitudes, como se verá a lo largo del informe, tales como la baja frecuencia de comunicación alumnado ----> profesor y la falta de participación en clase.

“Le tienen miedo por eso ¿eh? (los alumnos), porque Domingo... es Domingo; es el jefe de estudios y... es el que expulsa y todo eso; puede expulsar ¿eh?” (Jesús, E I, 358-361).

Es por ello que el **clima del aula**, en situaciones formales, se caracteriza por un silencio prácticamente total (los alumnos no hablan entre ellos) que sólo se ve alterado por la comunicación que inicia el profesor, ya sea para dar alguna explicación o hacer alguna pregunta.

“Desde luego, en clase no hay interacción entre los niños; los únicos que veo que se comunican, muy sutilmente, sin que casi se note, son Marcos y Ferida y también Fernando y Susana” (Obs. 1, M, 90-92).

“Se van corrigiendo los ejercicios. Los chicos no hablan entre ellos. Hay un silencio total” (Obs. 4, M. 67-68).

7.2.2.3. Modelos de actuación educativa

Ya hemos señalado, en el capítulo tercero de este trabajo y, al inicio de este apartado, que la investigación etnográfica realizada por el grupo de investigación coordinado por Bartolomé (1994b) y dirigida a descubrir las respuestas educativas que las escuelas estaban proporcionando a la progresiva entrada en sus aulas de chicos y chicas de diversos grupos culturales, en Barcelona, permitió establecer diversos modelos (educativo, comunicativo y disciplinar) que expresados a través de varios elementos o dimensiones nos ayudan a realizar un diagnóstico del modelos educativo multicultural que

subyace en la práctica educativa. Así pues, a lo largo de los siguientes apartados, describimos cada uno de estos modelos a partir de la información obtenida en las sesiones de observación realizadas.

7.2.2.3.1. Modelo educativo

En cuanto al **grado de participación** del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cabe hacer varias apreciaciones. En primer lugar, la participación espontánea de los alumnos es muy baja o prácticamente nula. El alumnado participa en la medida en que el profesor indaga, a través de preguntas directas a los alumnos, si el grupo está siguiendo la corrección de los ejercicios y comprueba si entienden la resolución de los mismos. Son frecuentes las interpelaciones de Domingo a sus alumnos para fomentar que éstos participen o den su opinión sobre un tema concreto. Como observadora, he de reconocer que me sorprendió el “mutismo” de los alumnos, tema que ya me había anticipado el tutor en conversaciones informales así como la preocupación que ello le producía. Es evidente que uno de los factores que influye en la poca participación activa y espontánea de los alumnos se debe a la propia organización del tiempo y del trabajo comentada en el apartado anterior. Por ejemplo, en una clase de Matemáticas en la que el 75% del tiempo se dedica a la corrección de ejercicios (un alumno/a sale a la pizarra) y se tarda entre 7 y 15 minutos en resolver cada ejercicio, el grupo clase participa como “observador” de lo que está aconteciendo en el escenario “pizarra” con los actores “profesor y alumno que sale a corregir”. En la asignatura de Ciencias Naturales sucede algo similar aunque no tan pronunciado, debido a que en la mayoría de las sesiones el tutor dedica un tiempo considerable al repaso del tema tratado en los días anteriores y lo hace a través de preguntas constantes a diferentes alumnos, lo que permite construir colectivamente, y no individualmente, como es el caso de Matemáticas, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que Rafik y Said, dos niños inmigrantes magrebíes, sobresalen de sus compañeros puesto que casi siempre son los primeros, y en ocasiones los únicos, en responder a las cuestiones que plantea el profesor. Rafik, además, está siempre dispuesto a ser el primero en salir a la pizarra o realizar cualquier tarea que requiere la participación voluntaria de alumnos:

“Said y Rafik han llamado mi atención porque están muy atentos toda la mañana a sus trabajos y ambos suelen ser los primeros en responder cuando se lanza una pregunta” (Obs. 1, CN., 179-181).

“Eduardo saca unas fotografías y un libro de “Dragon Ball” y se lo enseña a Rafik (sentado detrás de él) pero Rafik no le hace caso, sigue con su trabajo. Está volcado en los ejercicios” (Obs. 3, M. 36-38).

Contrasta con el bajo nivel de participación espontánea, el alto grado de atención de los alumnos que, salvo excepciones, se muestran atentos a todo lo que acontece en el aula, ya sea la corrección de ejercicios o el repaso de algún tema.

En cuanto a la **adaptación a la diversidad** cabe señalar que no se ha observado ninguna estrategia de adaptación explícita, por parte del profesorado, al ritmo o a las diferentes capacidades del alumnado. También debemos señalar que el nivel de rendimiento observado de los diferentes chicos y chicas es bastante homogéneo y no existe ningún alumno que por problemas de aprendizaje o ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros necesite un tratamiento diferenciado. Sin embargo, cabe destacar la preocupación del tutor por ofrecer distintas estrategias para la resolución de problemas puesto que comprende que cada uno de sus alumnos tiene un enfoque de aprendizaje diverso. Además, tal y como el profesor comenta, ninguno de sus alumnos “aceptaría” trabajar contenidos diferentes al resto de sus compañeros y compañeras. Cabe destacar, también, que el tutor muestra un nivel de interacción mayor con todos aquellos alumnos que por uno u otro motivo tienen alguna dificultad de aprendizaje. Tal es su preocupación por que todos los alumnos entiendan lo que se trabaja en clase, que puede llegar a “olvidarse” de la clase y centrarse única y exclusivamente en el alumno que muestra alguna dificultad y guiarle y orientarle hasta que éste resuelve sus dudas.

En cuanto a la introducción sistemática de **elementos multiculturales** en el curriculum hemos de señalar que, en el aula observada, a excepción de algún comentario por parte del profesor sobre alguno de los chicos (por ejemplo, hacer referencia a la cultura gitana cuando habló de que tienen unos villancicos muy bonitos; o decir que podrían incluir un

villancico en inglés, en honor a la chica escocesa de clase) prácticamente no han aparecido.

Esta situación contrasta, por un lado, con la preocupación explícita que muestra el tutor ante la diversidad cultural; y, por otro, con la gran apertura y consideración que a nivel de centro muestra la escuela por todo lo relacionado con la Educación Multicultural y, en concreto, con la expresión y fomento de las características propias de todos los grupos culturales que en ella existen.

Esto nos hace pensar que las exigencias del curriculum ordinario y las características intrínsecas de cada asignatura provocan el desplazamiento de contenidos relacionados con la diversidad cultural. Sin embargo, a través de las observaciones y los múltiples contactos informales que la observadora ha establecido con los alumnos inmigrantes del grupo, se ha podido constatar que existe en ellos una conciencia clara de que el profesorado, en especial su tutor, Domingo, conoce, comprende y valora “su” cultura. Recuerdo un día, cuando realizaba la entrevista sobre identidad étnica a Asís, un chico magrebí, que éste me explicó que al día siguiente probablemente ninguno de los alumnos árabes de la clase vendría al colegio puesto que finalizaba el Ramadán y celebraban con sus familias una gran fiesta que duraba todo el día. Me quedé pensativa y dije en voz alta “tendré que hablar con Domingo para cambiar el día de la actividad de tutoría” (justo al día siguiente teníamos una sesión) y Asís me responde: “no hace falta. Él ya sabe que los árabes no venimos porque hacemos fiesta de Ramadán... sabe que lo hacemos todos los años. Todos los profesores del colegio lo saben... y nos dejan faltar a clase”.

También, a través de conversaciones informales, la observadora ha captado que el tutor conoce bien a sus alumnos y que es capaz de interpretar o valorar las conductas o comportamientos de sus alumnos teniendo en cuenta el grupo cultural al que pertenecen.

A partir de la descripción de los elementos que configuran el modelo educativo del aula observada, se desprende una serie de elementos claves que nos permiten identificar el modelo de Educación Multicultural vigente en el aula. En primer lugar, la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy baja; ésta sólo se inicia a demanda del profesor; sin participación, no existe diálogo; sin diálogo, la interculturalidad

no tiene cauce. Al describir el clima del aula, hemos hecho énfasis, también, en la baja frecuencia de comunicación alumnado ---> tutor y en el “silencio” a nivel de grupo que caracteriza las situaciones formales de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se ha constatado la inexistencia de elementos multiculturales en el curriculum ordinario, si bien éste se ve enriquecido puntualmente por algunos comentarios del tutor a favor de la diversidad cultural.

Respecto a estos elementos hemos señalado anteriormente que esta situación contrasta tanto con la actitud (positiva y comprometida) del tutor respecto a la diversidad cultural así como con el modelo de Educación Intercultural que a nivel institucional caracteriza a la escuela. Así pues, tal y como se desprende de las observaciones realizadas, cabría caracterizar el modelo educativo de esta aula como **un modelo de asimilación cultural** aunque enriquecido ocasionalmente por las aportaciones del tutor o del alumnado.

7.2.2.3.2. Modelo Comunicativo

A través del análisis de las matrices realizadas con el fin de identificar el modelo de comunicación que se establece en la clase, puede observarse que el **foco de afecto** del tutor es siempre amplio. El profesor dirige su exposición a todo el grupo clase y está pendiente, además, de que todos los alumnos sigan y comprendan sus explicaciones y, frecuentemente, se dirige a ellos pidiéndoles que estén atentos y/o preguntándoles si tienen alguna duda. Cabe señalar, que el profesor combina adecuadamente esta atención colectiva al grupo con un foco de afecto restringido con aquellos alumnos que tienen alguna dificultad en comprender algún concepto. En estos casos, su atención se centra única y exclusivamente en resolver, a través de distintas estrategias y ejemplos, cualquier duda o dificultad que el alumno pueda tener. En ese sentido, Domingo no escatima esfuerzos y es quizá una de las características más relevantes de su actuación docente el facilitar y fomentar en todos y cada uno de los alumnos, el grado de comprensión suficiente para adquirir un nuevo concepto o resolver un problema; si es necesario atiende a cada alumno, individualmente, hasta conseguirlo:

“Andrés, ¿estás atento?, ¿sí?, ¿lo entiendes? Anás, ¿lo ves claro?, ¿lo entiendes?, ¿seguro?” (Obs. 1, M. 55-56).

“Mientras Domingo intenta que Fernando entienda el ejercicio, se levantan varias manos en la clase. Domingo se da cuenta de que Eduardo no entiende el ejercicio. Primero pide a Laila que se lo explique a Eduardo. Después vuelve a preguntarle pero todavía no lo entiende. Le pide a Rafik que se lo explique. Rafik se lo explica bien, pero Eduardo sigue sin entenderlo. Al final, Domingo se le acerca y le dice: “supongamos que te tengo que pagar 15.000 pesetas por una semana de trabajo, pero tengo que pagar 5.000 de Seguridad Social, ¿te daré 15.000 o 10.000?” -diez mil- contesta Eduardo “¿por qué?” -para la Seguridad Social...- “¿lo has entendido”. Eduardo asiente con la cabeza” (Obs. 2, M. 90-100).

El tono de voz es otra de las características más relevantes de la actuación de Domingo. Tal y como se desprende del análisis de las matrices, el tono de voz que utiliza es, en la mayoría de ocasiones, alto o muy alto. Suele hablar y explicar desde la zona de la pizarra con una voz muy alta y, cuando quiere hacer énfasis sobre algo que está diciendo, todavía aumenta más el tono de voz. Como observadora, debo reconocer que, desde un principio, me llamó la atención el que Domingo hablara tan alto⁹⁰; varias veces he visto como los chicos de la primera fila se han puesto los dedos en los oídos intentando evitar tan estruendosa voz. Tenga el/la lector/a presente esta característica, pues pensamos que constituye un elemento central en la determinación del modelo educativo, comunicativo y de disciplina que se establecen en el aula.

“De todo el colegio, el que explica más bien es el profesor Domingo, porque hasta que no lo entiendes no para; a lo mejor te chilla para que reacciones... explica bien” (Raquel, E I, 114-117).

⁹⁰ La observadora ha captado cómo el tutor ha ido modificando su tono de voz desde la sesión 4^a-5^a de observación, tras algunas conversaciones informales con él acerca de este tema: ha reducido el tono de voz e intenta controlarse a sí mismo para no aumentarlo.

“El profesor Domingo es duro para que aprendamos. A mi me gusta cómo es el profesor Domingo aunque grite o haga lo que quiera” (Laila, E II, 435-437).

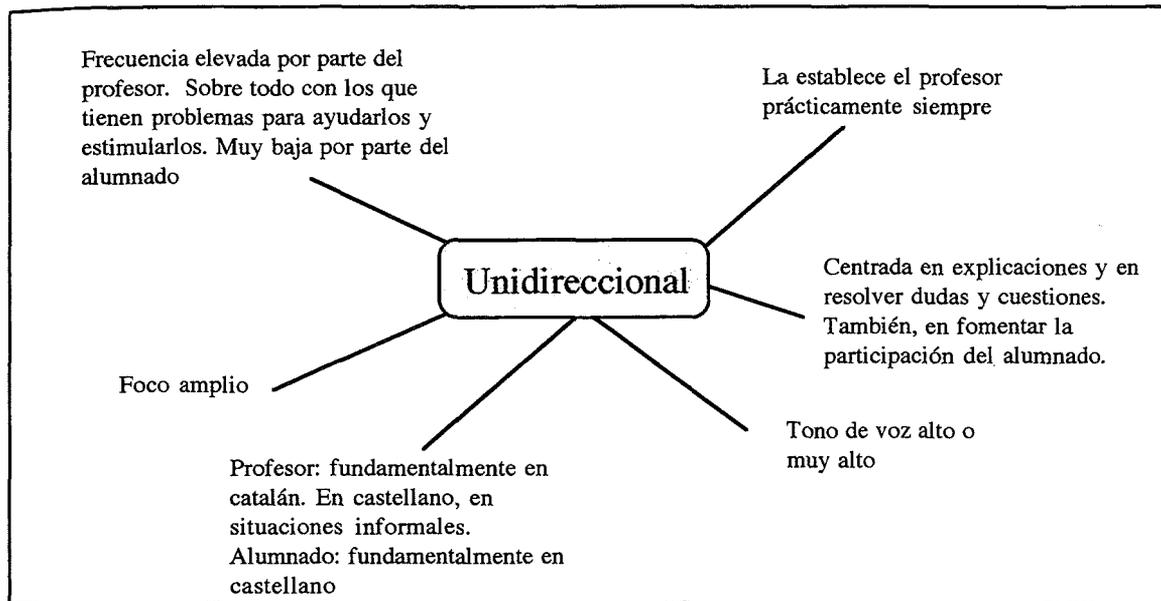
En cuanto al **idioma** hay que señalar que el profesor tutor habla castellano como primera lengua y catalán como segunda. En clase, siempre utiliza el catalán, aunque en conversaciones informales con el alumnado suele hablar en castellano. Éste, por su parte, suele dirigirse al profesor fundamentalmente en castellano, en situaciones formales, dentro del aula, y siempre en esa lengua durante interacciones informales. La expresión oral en catalán por parte de los alumnos es muy poco frecuente. Cabe destacar un alumno magrebí, Rafik, que cuando el tutor se dirige en catalán al grupo, o a él particularmente, siempre responde en catalán, haciendo un esfuerzo por expresarse en ese idioma.

La **direccionalidad** de la comunicación se caracteriza por ser siempre, o la mayoría de las veces, el profesor el que inicia la comunicación. Son pocas las ocasiones en las que el alumnado "toma la palabra". En ese sentido, se establece un proceso de comunicación que depende de que el tutor inicie la interacción. Esta actitud del alumnado, confirma lo que el tutor nos había comentado en conversaciones informales acerca de la "pasividad", al menos en cuanto a la interacción alumnos/as ----> profesor, que se da en el grupo estudiado.

“Si los míos no hablan... ¡si son zombies! hombre...” (R4, Domingo, 81).

“Es que si me vierais a veces... casi me pongo de rodillas con los chavales: “por favor ¡contestadme! ¡decidme algo!”; ¡de rodillas casi! ¿eh?” (R4, Domingo, 271-274).

El modelo que claramente identifica los procesos comunicativos en el aula observada es el **modelo de comunicación unidireccional**. Existe una falta de participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La frecuencia de comunicación profesor <---> alumnado es baja. Las interacciones entre ambos son muy pobres a pesar de la constante demanda por parte del tutor de que el alumnado participe y exponga su opinión.



Modelo comunicativo

7.2.2.3.3. Tipo de disciplina

El modo de ejercer el control del profesor tutor del grupo se basa en la utilización de:

Conducta verbal

- * tono de voz elevado: aunque es una característica propia del modelo de comunicación, interacciona claramente con el modelo de disciplina. La manera de hablar del profesor tutor impone respeto (¿miedo?) a los chavales⁹¹.
- * frases utilizadas (a la hora de corregir los ejercicios): "¡mal!", "¡no!", "¡para!", "pero..., ¿por qué has quitado el signo?!"...

Cabe señalar que también utiliza frases positivas cuando los chicos están haciendo bien los ejercicios: "¡Bien!", "¡muy bien!, ... muy inteligente", "vale"...

⁹¹ Esta característica no sólo ha sido observada en el aula, sino que se ha podido comprobar que otros profesores del centro "conocen" las características del profesor Domingo: el jueves 7-12-95 comí en la escuela y, durante unos minutos estuvimos juntos en la mesa Domingo, Pilar (P5) y yo. Domingo hablaba con Pilar de que "tengo a los chicos controlados" "¿o no?", se dirige a mí, "¿con quién se portan mejor que conmigo?"; "¿controlados...?", dice Pilar, querrás decir atemorizados".

Conducta no verbal

Kinésica:

Son frecuentes las miradas directas y fijas sobre los chavales. Sobre todo cuando pregunta a los chicos: clava la mirada en ellos y no parpadea, esperando la respuesta. También se caracteriza por determinados movimientos que provocan en el alumnado una constante situación de "estar alerta". Por ejemplo, suele moverse de un lado a otro de la clase con la cabeza cabizbaja, una mano en la cintura y la otra en la barbilla, como si estuviera preocupado por algo o pensativo. También suele suspirar, sobre todo, cuando algún alumno está resolviendo algún ejercicio en la pizarra. Los suspiros también ponen "en guardia" a los chavales. Además de los suspiros, acompaña los movimientos por la clase mirando una y otra vez el reloj como si "el tiempo se estuviera escapando" y "no hemos hecho nada".

Proxémica:

La utilización del espacio y la distancia corporal también son característicos de este profesor. Cuando pregunta a los chavales, se sitúa muy cerca de ellos; en ocasiones, se apoya sobre la mesa de ellos y acerca su cabeza al alumno, de forma ladeada, para poder captar mejor la respuesta. Si el alumno está corrigiendo algún ejercicio en la pizarra también suele situarse muy cerca de ellos e, incluso, cuando les guía en la resolución del ejercicio está prácticamente pegados a ellos (si a esto le unimos el tono de voz tan elevado que suele utilizar...)

“Jesús ha salido a la pizarra a corregir unos ejercicios. Domingo está a su lado siguiendo todos y cada uno de los pasos de Jesús: “Esto está muy mal. Pero, Jesús, ¿es que no sabes restar? Va, venga ... (al tiempo que mira el reloj dos veces). ¿No ves que te falta una cosa muy importante?... Va, venga... (Domingo suspira). Muy bien, muy bien... ¿seguro? Esto está equivocado...” (Obs. 3, M, 67-71).

Las **normas explícitas** en el aula incluyen: cada día de la semana de entre los chicos y chicas que se quedan a comedor, uno de ellos debe ayudar a poner las mesas y a dar de

comer a los niños pequeños. Otra norma es que se elige el delegado y el subdelegado cada dos semanas por votación. El delegado se encarga de pasar lista cada día en clase.

El faltar a la escuela sin un motivo justificado (ir al médico, estar enfermo, etc.) también es una norma explícita que el tutor no se cansa de recordar a sus alumnos.

“No se puede faltar a la escuela a no ser porque estéis enfermos. “¿Por qué faltaste ayer?”, le pregunta a Javier, “porque me dormí”, responde. “Iremos mal ... os castigaré. No se puede faltar a la escuela a no ser por un motivo justificado, que os quede claro” (Obs. 1, M, 26-30).

Tampoco está permitido que los chavales hablen entre ellos en clase. Sin embargo, Domingo, antes de que finalice la clase de matemáticas, siempre deja cinco minutos a los alumnos para que hablen: “ya podéis hablar entre vosotros”. Es interesante observar cómo aún habiéndoles dado el permiso para hablar entre ellos e incluso moverse por la clase, en muchas ocasiones el tutor debe insistir en que lo hagan porque los alumnos continúan en silencio en sus sitios.

Ahora bien, tan importante o más que el cumplimiento de las pautas anteriormente descritas, el tutor es totalmente intransigente cuando la transgresión de la “norma” afecta a nivel personal a algún alumno, a las relaciones entre los compañeros o a la falta de respeto hacia alguna persona. A continuación se muestra un fragmento de los comentarios que realizó Domingo a los alumnos a partir de una pelea que tuvieron algunos chicos del curso de octavo a la hora del patio:

“Esto no va con vosotros. Yo sé diferenciar lo que es de esta clase y lo que no. A mi no me gusta decir que no ha pasado nada, ya sois adultos y yo os trato con madurez; ya habéis visto lo que ha pasado en el patio y eso es un modelo muy negativo para vosotros, muy negativo y no lo quiero para vosotros. A la escuela se viene a aprender y a estar con los amigos. Pero hay que ser responsable con nuestras acciones. Yo no os escondo nada. Sólo quiero que sepáis que ese modelo no me gusta para vosotros y no voy a permitir que haya descontrol. Y el que se

descontrole.. me lo llevo por delante, que para algo soy el Jefe de Estudios (...) Hay que ser responsable; aquí se juega con los amigos pero no quiero peleas, tiene que haber compañerismo” (Obs. 5, CN, 175-200).

No se ha observado diferencias entre alumnos inmigrantes y no inmigrantes en referencia a **castigos y alabanzas**. No se ha observado la utilización de ningún tipo de castigo, grupal ni individual. Sólo se ha observado la utilización de la estrategia de "poner negativos" a aquellos alumnos/as que no traen los ejercicios hechos.

“Mañana pediré los deberes. Pondré “positivo” o “negativo” depende de si los habéis hecho o no” (Obs. 1, M, 98-100).

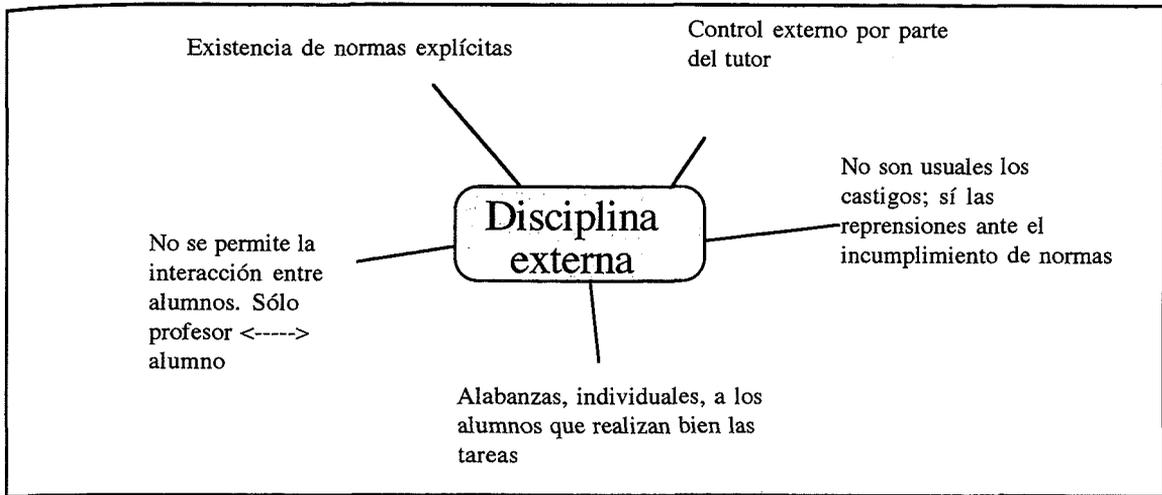
“Domingo pide a los alumnos que pongan las actividades sobre la mesa y va pasando rápidamente por cada una de ellas, revisando los trabajos y haciendo comentarios en voz alta: “¿tienes todo?, positivo... ¿no lo tienes?, negativo... Desde luego, sois unos vagos...” (Obs. 2, M, 44-47).

“El próximo día, el que no traiga los ejercicios, le pondré una nota para casa. Ya no espero más... y habláis vosotros con vuestros padres...” (Obs. 2, M, 64-66).

“Luis no ha hecho los deberes. Domingo le pone una nota en la agenda y le dice: “eso me lo tienes que traer firmado por tu madre” (Obs. 3, M, 26-28).

La descripción de los elementos que caracterizan el modelo disciplinar del aula observada reflejan un **modelo de disciplina externa** caracterizado por la existencia de normas explícitas que regulan el comportamiento del alumnado y por el control que se ejerce sobre éstos. Los castigos, tal y como se ha comentado, no son usuales precisamente por el cumplimiento por parte de los alumnos de las normas debido al control externo que el tutor ejerce sobre el grupo. Una vez más, al igual que sucede con el modelo educativo y

comunicativo, este modelo se haya influido y mediatizado por las pautas de interacción que caracterizan la relación tutor-alumnado.



Modelo disciplinar

7.2.2.4. El diagnóstico del aula: la visión del tutor

Pensamos que es fundamental ofrecer al profesorado la posibilidad de iniciar procesos de reflexión sobre su propia práctica a partir de un diagnóstico inicial de la misma que permita poner en marcha cambios o pequeñas innovaciones que tengan como objetivo mejorar la práctica educativa de los docentes.

Sin embargo, es muy difícil que el profesorado, inmerso en su práctica habitual, pueda llevar a cabo este tipo de indagaciones reflexivas que suponen un proceso de observación, recogida de datos y reflexión sobre los mismos. Y es un proceso difícil porque el profesorado, normalmente, no ha sido formado para llevar a cabo este tipo de investigaciones; ni dispone de un espacio y un tiempo para realizarlas; muchas veces existe una falta de motivación para llevar adelante estudios de este tipo e, incluso, no se perciben como necesarios; otras, cuando el profesorado siente realmente una necesidad de mejorar su práctica educativa, se encuentra solo y falto de un grupo de personas que, conjuntamente, deseen llevar a cabo un proyecto de innovación.

Así pues, el diagnóstico del modelo educativo, comunicativo y disciplinar presentado en los apartados anteriores, fue entregado al profesor tutor del aula de séptimo. Nos interesaba, en primer lugar, compartir, contrastar y validar la información obtenida desde el punto de vista de la persona que había sido observada y, en segundo lugar, potenciar los procesos de reflexión sobre la propia práctica por parte del tutor. El tutor elaboró un breve documento que recogía sus reflexiones en torno a lo que habíamos constatado en el informe diagnóstico.

Hemos querido recoger, aquí, algunos de sus comentarios pues nos parece oportuno señalar sus opiniones, concordantes o divergentes, acerca del diagnóstico que hemos elaborado sobre su propia práctica docente.

En primer lugar, el profesor tutor reconoce que el alumnado posee una imagen autoritaria de él. Esta cuestión preocupa intensamente al tutor que se pregunta constantemente en qué medida esta imagen provoca en el alumnado un cierto distanciamiento, una falta de interacción alumnado/tutor y una baja participación en el aula:

“La actuación del profesor o mejor dicho su personalidad trasciende a otros ámbitos educativos relacionados con los chavales. Si la imagen del profesor es tenida como autoritaria pero justa y responsable (hablo siempre de mi caso), los alumnos lo respetan y obedecen dentro y fuera del aula; en las materias que imparte y en la vida cotidiana de clase-escuela. De todas formas, siempre dudo acerca de mi actuación: no sé si mi estilo autoritario les ayuda o por el contrario, les perjudica dado que hay más limitaciones en cuanto a la expresión y reconozco que ésta es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...)

Mi línea de trabajo (que al mismo tiempo esconde lo que importa realmente: la representación que tienen de mí los alumnos) no favorece la participación activa y espontánea del alumnado” (pág. 1-2).

En cuanto al bajo nivel de participación en el aula, el tutor comenta que:

“Es cierto que contrasta el alto grado de atención de los alumnos con el bajo nivel de participación espontánea; pero creo que hay que añadir que aquélla produce un “silencio” implícito que, por supuesto, puede disminuir la frecuencia de ésta” (pág. 4).

El tutor reconoce que la presencia de elementos multiculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje es prácticamente nulo. Piensa que ello se debe a la existencia de un currículum ya establecido al cual se debe limitar. Además, difiere respecto a nuestra opinión en que su modelo de actuación educativa estaría definido por un modelo de asimilación cultural:

“En cuanto a la introducción sistemática de elementos multiculturales, creo que me siento limitado por el currículum establecido. Sólo puedo sugerir ciertos temas o determinadas aportaciones a la cultura de cada alumno/a así como respetando las diferentes manifestaciones culturales. No me siento, por ello, adscrito al modelo de asimilación cultural puesto que no hay que olvidar la percepción que el alumnado pueda tener acerca de la aceptación de su propia cultura, en el aula y en el centro, aunque reconozco la necesidad, por otra parte, que la realidad multicultural precisa de un currículum más abierto y flexible que permita la interculturalidad” (pág. 6).

Por otra parte, el tutor se ha visto totalmente reflejado en la descripción que en el informe se realiza sobre el modelo comunicativo que se establece en el aula. Nótese la importancia que cobra posar una mirada reflexiva sobre la propia práctica para generar y potenciar la necesidad de un cambio orientado a la mejora de aquélla:

“Estoy de acuerdo en la observación del foco de afecto en cuanto a que, por una parte, es amplio, me dirijo a todos en general y, por otra, restringido, respeto las individualidades y las diferencias (...) Reconozco lo expuesto sobre mi tono de voz: ha ido bajando a partir de

algunas conversaciones con M^a Paz (...) La direccionalidad de la comunicación se caracteriza por partir ésta de mi, generalmente. A veces, las interacciones no se dan con la frecuencia deseable porque mis alumnos/as captan un gran nivel de exigencia de mi hacia ellos lo que reduce la espontaneidad necesaria para que partan de ellos las interacciones. Estoy de acuerdo en cuanto al modelo de comunicación empleado (unidireccional). Veo la falta de participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero, gracias a la imagen-espejo creada por M^a Paz, me he planteado mucho mi relación con los/as niños/as. Antes, quizás no hubiera dudado de que mi actuación era la mejor para conseguir buenos/as alumnos/as (...) pero, ahora, sé que con todo esto puedo desconocer totalmente a mis alumnos” (pág. 7-8).

En cuanto al modelo de disciplina descrito en el informe realizado sobre el diagnóstico del aula, el tutor reconoce su voluntad de ejercer un cierto control sobre el alumnado pero, especifica, que su propósito es el de fomentar el propio autocontrol del alumnado y conseguir el establecimiento de una disciplina interna:

“Trato, es cierto, de ejercer control; pero a la larga pienso que ese control que viene de mi se convierte en un autocontrol visto como necesario por los alumnos. El hecho de que apenas tenga que castigarlos lo define como un argumento válido. Se puede pensar que ellos se sienten atemorizados y se evitan así los castigos; pero de cualquier forma también sería válida, como paso intermedio, la figura de la autoridad del tutor asumida a la cual los/as chicos/as adjudican un poder explícito. De cualquier manera nunca se aceptaría una autoridad injusta, irresponsable, indiscriminada. Los/as muchachos/as respetan aquello que consideran respetable. Aceptan mi autoridad porque les sirve, les hace funcionar; resuelve litigios; les protege contra actos externos despiadados o contra otros compañeros con actitudes negativas. Es decir, todo esto les hace creíble la educación, la justicia, un universo de valores, en definitiva” (pág. 9-10).

7.2.3. Diagnóstico del alumnado

En los siguientes apartados vamos a presentar, en primer lugar, los resultados obtenidos en el test sociométrico realizado por el alumnado en el mes de diciembre de 1995, antes de iniciarse el programa de acción tutorial y tres meses después de iniciado el curso escolar, tiempo suficiente para que el grupo hubiera generado y establecido relaciones interpersonales y grupales. Después nos acercamos al diagnóstico de la identidad étnica del alumnado a partir de las respuestas obtenidas en la entrevista (I y II) realizada, también, antes de la aplicación del programa.

7.2.3.1. Nivel de integración del alumnado

En la página 317 se presenta la disposición gráfica del sociograma, tanto de las elecciones emitidas y recibidas como de los rechazos que se producen en el grupo. Este gráfico permite observar la estructura del grupo así como las interrelaciones que se producen entre sus miembros.

El grupo presenta una estructura interna bastante cohesionada aunque el análisis sociométrico nos permite constatar que existen interrelaciones claramente diferenciadas, interaccionando chicos y chicas de forma separada. Los chicos tienden a elegirse entre ellos mismos y es, en las chicas, donde se aprecia una cierta apertura a la elección de chicos, aunque mantienen un mayor nivel de elección entre sí mismas.

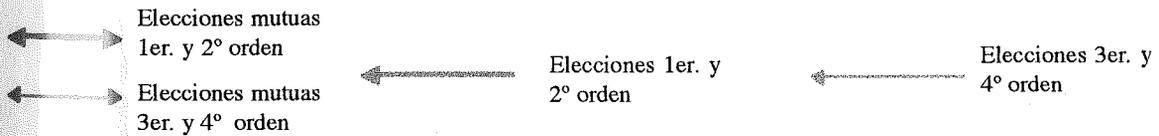
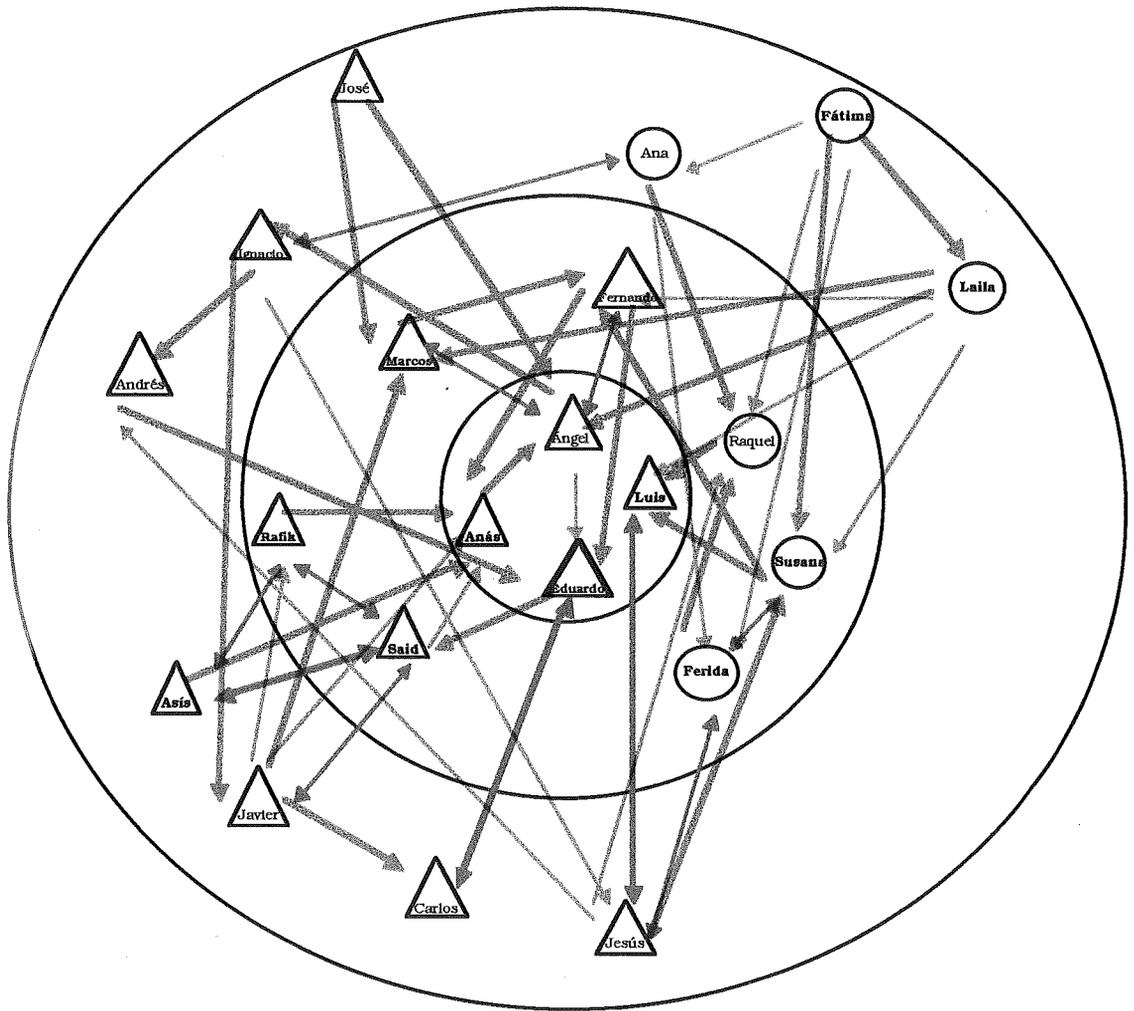
El nivel de elecciones entre los diferentes alumnos y alumnas es considerable y se puede apreciar un nivel de interacciones bastante rico entre los miembros del grupo, aunque cabe señalar ciertas peculiaridades. En el diagnóstico pormenorizado realizado acerca de la situación de los grupos minoritarios en relación al resto de la clase (Anexo VII) haremos mención al colectivo de alumnos y alumnas marroquíes puesto que es un grupo numeroso (representa el 28,5% del grupo clase) y nos permite aventurar ciertas hipótesis acerca de su nivel de integración.

El grupo con mayor número de elecciones está compuesto sólo por chicos. Así mismo, todos ellos pertenecen a un grupo cultural diferente al mayoritario. Es relevante señalar que cada uno de los cuatro alumnos más elegidos pertenece a un grupo diferente: Anás (marroquí), Ángel (gitano), Luis (filipino, 2ª generación) y Eduardo (argentino). De todos ellos, Luis es el que más elecciones recibe por parte de las chicas. Ángel, recibe sólo una, por parte de una chica magrebí, que nos consta está “enamorada” de él. Anás, prácticamente sólo recibe elecciones por parte de sus compañeros magrebíes. En realidad, los compañeros a los que hacemos referencia (Rafik, Asís y Said) forman una “clique”, es decir, se eligen entre sí pero pocas veces eligen a otros miembros (cuando lo hacen, todos coinciden en escoger a Anás, de ahí su popularidad) y reciben, también, pocas elecciones.

La situación en el plano del resto de alumnos y alumnas que no tienen un nivel de popularidad tan elevado nos permite constatar que el alumnado autóctono es el que menos elecciones recibe, ganando en popularidad el alumnado perteneciente a grupos étnicos. Cabe señalar la existencia de dos figuras olvidadas, es decir, aquéllas que eligen a otras personas pero no son elegidas: Fátima (marroquí) y José. Así mismo, Ana y Laila (marroquí) sólo son elegidas por Fátima permaneciendo, también, altamente olvidadas por el resto del grupo. No sucede lo mismo con las tres chicas restantes del grupo clase puesto que están más integradas en el mismo.

En cuanto a parejas (personas que se eligen mutuamente), podemos señalar que se producen 3 de primer orden y 8 de segundo orden. Los alumnos magrebíes se caracterizan por establecer relaciones mutuas entre sí mismos (sólo Javier entra a formar parte de este grupo) y por una expansividad baja lo que les caracteriza como un grupo bastante cerrado a relaciones externas con otros compañeros y compañeras.

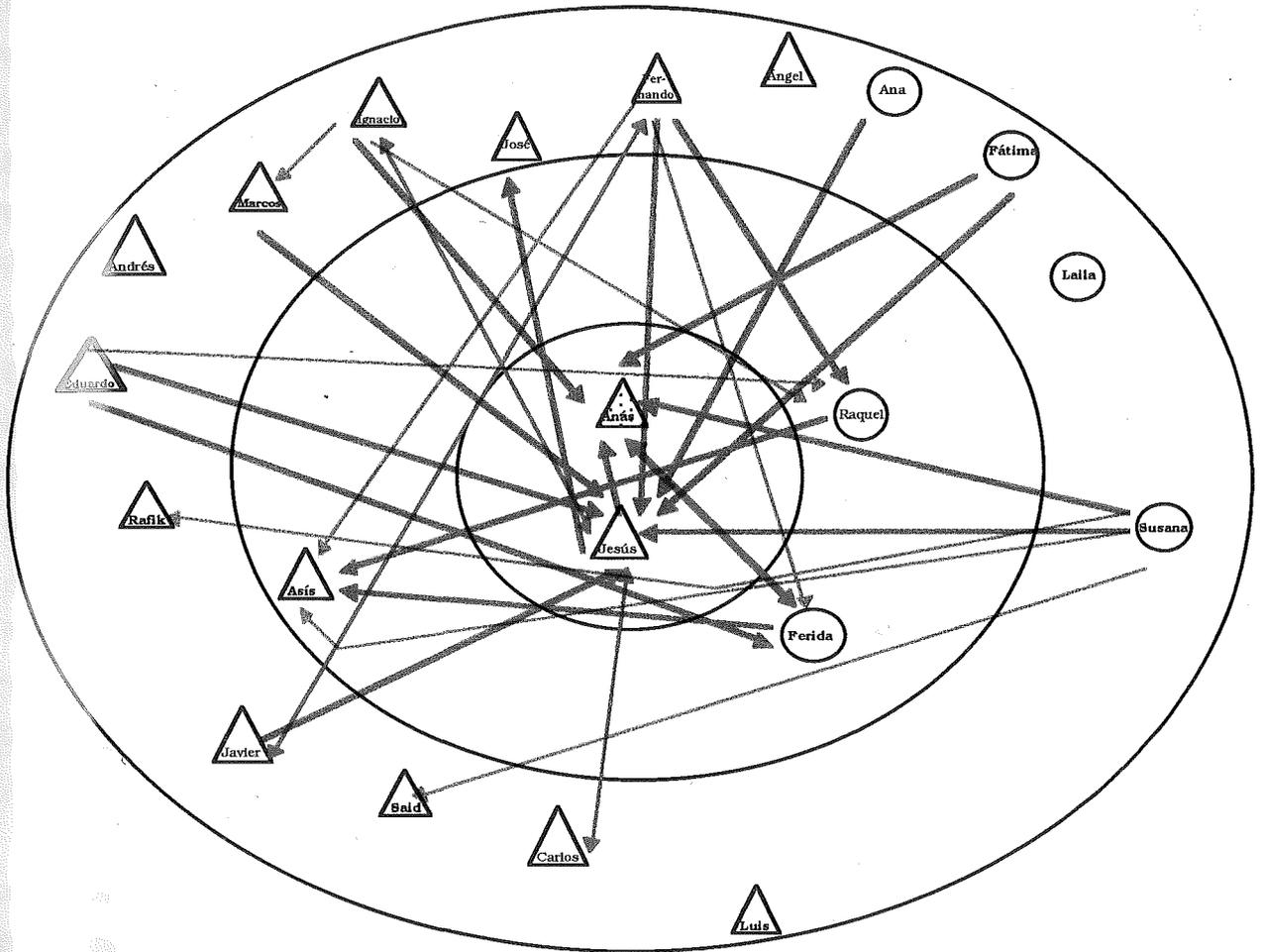
Llama la atención que una de las elecciones mutuas de primer orden que se producen es la de Luis (filipino) y Jesús: el primero ha sido el más elegido del grupo y, el segundo, es el más rechazado. Algo similar sucede en el caso de Anás: ha sido uno de los más elegidos del grupo y, al mismo tiempo, es uno de los más rechazados.



Sociograma de elecciones

Grupo Séptimo Curso

antes de aplicar el programa de acción tutorial



Rechazos mutuos
1er. y 2º orden

Rechazos mutuos
3er. y 4º orden

Rechazos 1er y 2º
orden

Rechazos 3er.
y 4º orden

Sociograma de rechazos

Grupo Séptimo Curso

antes de aplicar el programa de acción tutorial

Vayamos con el nivel de rechazo del grupo. En primer lugar, cabe señalar que existen muy pocas personas del grupo con un alto o medio nivel de rechazo. La mayoría de alumnos y alumnas reciben pocos o ningún rechazo por parte de sus compañeros. Las personas más rechazadas, como ya hemos comentado son: Anás (marroquí) y Jesús. Anás es rechazado por 5 de sus compañeros: 3 chicas, de las cuales dos son, también, marroquíes, y dos chicos (Ignacio y Jesús). Jesús es, sin duda, la persona del grupo con un mayor número de rechazos (9 personas, prácticamente la mitad de la clase). Cuando realizamos una presentación del alumnado del grupo en el apartado 7.2.2.1. ya comentamos que Jesús es un alumno que prácticamente sólo se relaciona con dos chicas (Ferida y Patricia) y presenta un marcado carácter afeminado que sus compañeros y compañeras identifican claramente. Es por ello, lamentablemente, objeto de muchas bromas y risas entre sus compañeros de clase.

Tras Anás y Jesús, las personas del grupo que presentan un nivel medio de rechazo son: Patricia y Ferida (quizá por su relación con Jesús), y Asís (marroquí). Existen 4 rechazos mutuos: uno de primer orden, entre un alumno y una alumna marroquíes (Anás y Ferida) y 3 de segundo orden entre el alumnado autóctono.

El grupo de alumnos marroquíes es el que menos rechazos emite. Un tercio del grupo general, aproximadamente, no emite ningún rechazo. Las chicas no emiten rechazos hacia sus compañeras. Los chicos, sí emiten rechazos hacia las chicas y también hacia los chicos.

En el Anexo VII se describe de forma más específica y pormenorizada cuál es el nivel de integración de las minorías étnicas en el grupo general de la clase. Para ello, hemos utilizado las categorías sociométricas elaboradas por F. Cabrera, J.V. Espín, M.A. Marín y M. Rodríguez⁹² con el fin de interpretar de manera exhaustiva las interacciones que se establecen entre el alumnado inmigrante y el resto de compañeros y compañeras.

⁹² En Bartolomé (1994b).

7.2.3.2. Análisis de las entrevistas al alumnado sobre “identidad étnica”

Entre octubre de 1995 y enero de 1996 se realizaron dos entrevistas individuales a cada uno de los alumnos y alumnas de la clase; en total, 42 entrevistas. La duración conjunta de las entrevistas a cada uno de los alumnos varía entre 15 minutos y más de dos horas. Todas las entrevistas fueron grabadas en cassette y posteriormente transcritas. Recordemos que, en la primera entrevista, se realiza un primer contacto con el alumno y se tratan temas generales sobre su contexto familiar, social y educativo. La segunda entrevista trata íntegramente sobre el tema de la “identidad étnica” y lógicamente es la más rica y relevante para el trabajo que nos ocupa. Las entrevistas se realizaron tras dos meses y medio de estancia previa en el centro lo que nos permitió conocer algunos datos sobre los alumnos y alumnas antes de realizar las entrevistas y establecer una relación de confianza con ellos.

La información recogida en las entrevistas de cada uno de los alumnos ha sido organizada y valorada basándonos en el modelo de identidad étnica de Sodowsky, Kwan y Pannu (1995).

Con el fin de sistematizar la información recogida se ha procedido a un análisis de contenido atendiendo a las siguientes dimensiones⁹³:

Identidad étnica externa	Identidad étnica interna		
	Cognitiva	Afectiva	Moral
<ul style="list-style-type: none"> • Idioma • Amistad • Funcionalidad del grupo étnico • Mass media • Tradiciones étnicas • Experiencias de discriminación 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento valores • Autoimagen • Conocimiento herencia • Auto creencias • Percepción aculturación 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés • Simpatías • Identificación • Actitud hacia otros grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligaciones • Matrimonio

⁹³ En el Anexo VIII se presenta el vaciado de las entrevistas realizadas en función de las dimensiones de la identidad étnica propuestas por Sodowsky, Kwan y Pannu (1995).

Identidad étnica externa	
Idioma	<ul style="list-style-type: none"> • Idioma hablado en casa, con padres, hermanos y familia, en general. • Idioma hablado con amigos, del mismo grupo étnico y de otros grupos.
Amistad	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de amistad con compañeros y compañeras del mismo grupo y de otros grupos étnicos.
Funcionalidad del grupo étnico	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en centros o asociaciones del propio grupo étnico y otros grupos. • Actividades de organización étnica • Actividades de vacaciones organizadas patrocinadas por el grupo étnico.
Mass media	<ul style="list-style-type: none"> • Radio, cadenas de televisión, programas • Periódicos, revistas.
Tradiciones étnicas	<p>Que expresan lo que el/la alumno/a o su familia hacen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comida • Celebración de fiestas, acontecimientos • Prácticas religiosas • Posesión de objetos étnicos
Experiencias de discriminación	<ul style="list-style-type: none"> • Posibles vivencias del alumno relacionadas con experiencias discriminatorias hacia él o ella por pertenecer a un grupo étnico

Identidad étnica interna: dimensión cognitiva	
Conocimiento valores	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los <u>valores</u> del propio grupo étnico y de otros grupos. • Conocimiento de las <u>tradiciones</u> étnicas del grupo étnico: comida, bailes, etc.
Autoimagen	<ul style="list-style-type: none"> • Autoimagen del alumno como perteneciente a un grupo étnico. • Imagen del propio grupo. • Estereotipos acerca del propio grupo y otros grupos.
Conocimiento herencia	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la herencia y el pasado histórico del propio grupo y otros grupos.
Autocreencias	<ul style="list-style-type: none"> • Autoidentificación del alumno con las creencias y costumbres del propio grupo étnico.
Percepción aculturación	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción del alumno acerca de los procesos de aculturación e integración vividos.

Identidad étnica interna: dimensión afectiva	
Interés	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por el conocimiento del propio grupo étnico y otros grupos.
Simpatías	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de seguridad y simpatía y de preferencia asociativa con los miembros del propio grupo en oposición a otros grupos.
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> • Autoidentificación. Etiqueta étnica. • Sentimientos de identificación con el propio grupo.
Actitud otros grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud hacia otros grupos étnicos distintos al propio.

Identidad étnica interna: dimensión moral	
Obligaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad y obligaciones respecto del propio grupo y otros.
Matrimonio	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia otorgada al matrimonio dentro del propio grupo.

A partir de la información recogida hemos realizado dos valoraciones de las entrevistas:

a) *aproximación cuantitativa*: se ha procedido a una valoración de todos los alumnos y alumnas entrevistados, en cada una de las dimensiones de la identidad, situándolos en una escala tipo Likert, de 1 a 5. El valor más bajo hace referencia a una presencia nula del componente analizado, el valor 2 significa “poca o baja presencia”, el valor 3 “media”, el valor 4 “bastante” y el valor 5 “alta”. Esta clasificación nos ha permitido conocer el grado de identidad étnica de cada alumno y realizar una valoración general del grupo y, también, de la situación general del grupo de alumnos inmigrantes frente al alumnado autóctono⁹⁴.

b) *aproximación cualitativa*: hemos realizado una valoración más general del grupo, recogiendo las cuestiones más relevantes que respecto al tema de la identidad étnica han surgido en las entrevistas.

⁹⁴ En el Anexo IX se recoge la valoración cuantitativa de cada uno de los alumnos y alumnas, así como los resultados obtenidos para el grupo clase, en general, y para el colectivo de alumnado autóctono frente al procedente de la migración exterior.

• **Aproximación cuantitativa al análisis de las entrevistas**

Una primera aproximación cuantitativa al estudio de la identidad étnica del alumnado a través de la valoración de las entrevistas realizadas antes de aplicar el programa de acción tutorial, nos permite conocer cuál es el nivel de identidad étnica manifestado por los alumnos en las dimensiones propuestas por Sodowsky, Kwan y Pannu (1995).

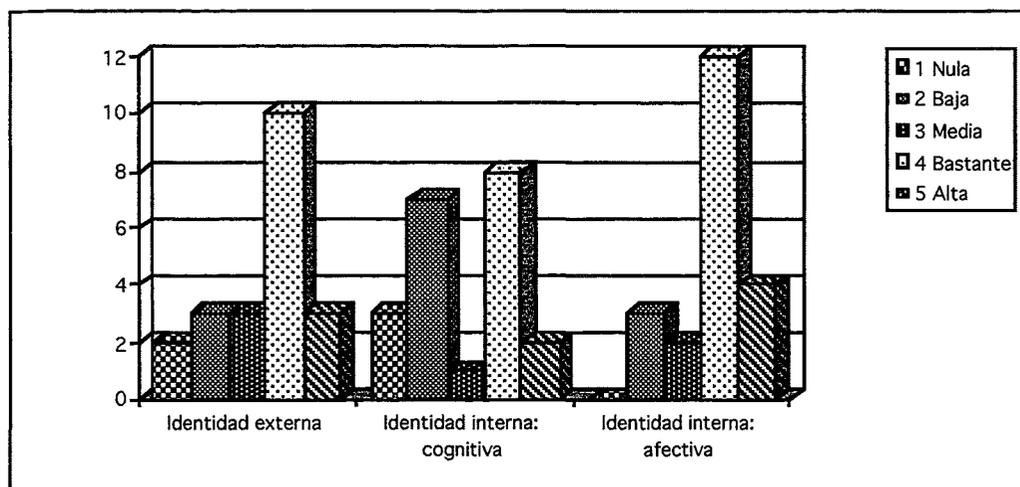
Si nos atenemos a una valoración del grupo clase, en general, encontramos que existe una elevada manifestación (47,6%) de los elementos asociados con la identidad étnica externa, es decir, con las conductas sociales y culturales observables del alumnado. En cuanto a la identidad interna, en su dimensión cognitiva, nos encontramos con que el grupo muestra dos tendencias. Por un lado, aquellos alumnos y alumnas que muestran un nivel bajo (33,3%), por tanto, manifiestan un bajo conocimiento de los valores y tradiciones del grupo al que pertenecen, un bajo conocimiento de la herencia y el pasado histórico del grupo, etc. Y, por otro, aquéllos que se caracterizan por un grado bastante elevado en esta dimensión (38,1%).

La dimensión afectiva de la identidad étnica, es en la que los alumnos, en general, han mostrado un nivel mayor: un 76,2% han sido valorados con un nivel bastante alto o muy alto en esta dimensión. Estos alumnos se caracterizan por manifestar sentimientos de identidad positivos hacia el grupo al que pertenecen, un interés por conocer las características del propio grupo, y otros, y, en general una actitud positiva hacia el propio grupo y los demás.

La dimensión moral de la identidad étnica interna ha aparecido sólo en cuatro de los alumnos entrevistados. Como no se habían incluido en la entrevista preguntas directa y explícitamente relacionadas con esta dimensión sólo hemos valorado aquellos alumnos (4) que sí han hecho mención a cuestiones relacionadas con ella⁹⁵. Estos alumnos han mostrado un grado muy elevado de compromiso y solidaridad con el grupo y reivindican y defienden el matrimonio dentro del mismo.

⁹⁵ La dimensión moral, por tanto, no se incluye en los gráficos elaborados para no distorsionar la representación.

En el siguiente gráfico se presenta la valoración de la identidad étnica del grupo clase:

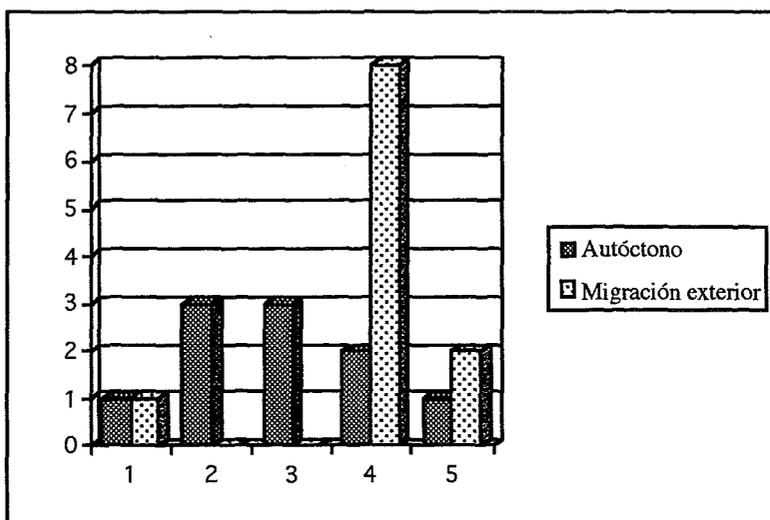


Identidad étnica. Grupo clase.

Ahora bien, si realizamos una interpretación de los resultados en función de si los alumnos pertenecen al colectivo procedente de la migración exterior o autóctono, podemos encontrar diferencias significativas entre ambos grupos en cada una de las dimensiones analizadas. Así pues, vamos a realizar una interpretación a partir de la cuantificación de las entrevistas realizadas para profundizar en el próximo apartado, desde una perspectiva cualitativa, en los aspectos aquí señalados.

• **Identidad étnica externa:**

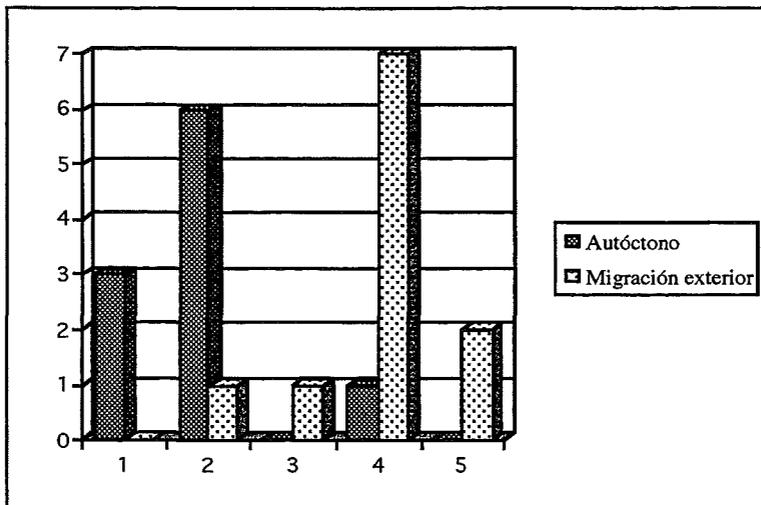
El grupo de alumnado autóctono se encuentra muy repartido en la escala de valoración, agrupándose, fundamentalmente, en los niveles bajos de la escala. En general, muestran muy pocas conductas relacionadas con el grupo al que pertenecen y menos aún las identifican o las reconocen como propias o características del grupo al que pertenecen. Por el contrario, el colectivo de alumnos inmigrantes se sitúa en un 62% con una identidad étnica externa alta o muy alta. Es decir, muestran un alto grado de implicación en las conductas étnicas del grupo, reconociéndolas como propias, participando en centros, “esplais” o asociaciones relacionadas con el grupo étnico al que pertenecen. El idioma emerge como un elemento importante en la caracterización del grupo así como la religión.



Identidad étnica externa

- **Identidad étnica interna: dimensión cognitiva**

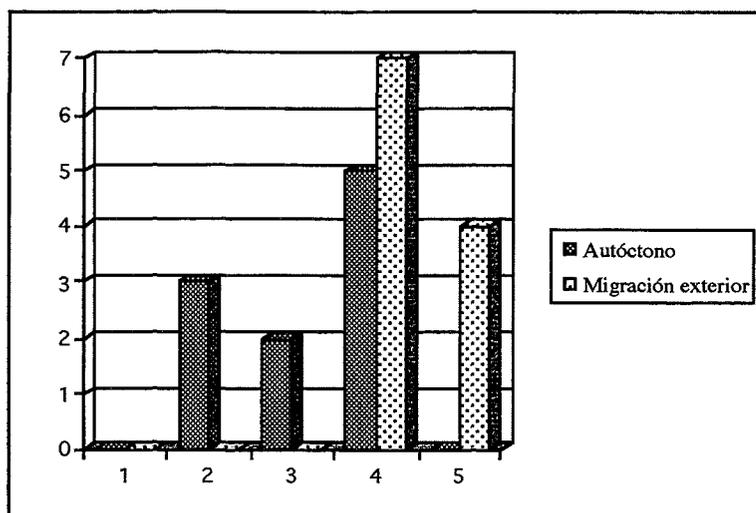
Quizá sea ésta una de las dimensiones que más claramente diferencia el grupo de alumnado autóctono del grupo procedente de la migración exterior. El primero, se caracteriza en un 90% por manifestar, en general, un grado de conocimiento nulo o muy bajo en esta dimensión. Desconocen los valores y tradiciones así como la herencia y el pasado histórico del propio grupo. No poseen una imagen clara de lo que significa o puede significar pertenecer a su propio grupo étnico. No se caracterizan o se identifican a sí mismos como individuos pertenecientes a ese grupo, en el sentido, que no tienen una imagen o autoimagen del mismo. Aventuramos dos posibles interpretaciones de este hecho: la construcción de la propia identidad en un contexto (familiar y social) predominantemente homogéneo conduce a una menor conciencia de diferencia; por otra parte, el contraste cultural parece sólo favorecer la reflexión en cuanto a la percepción del propio grupo étnico como diferente, en los grupos minoritarios. Y, ciertamente, hemos podido constatar que un 82% del alumnado inmigrante se sitúa en un grado alto o muy alto en cuanto a esta dimensión. Conocen muy bien los valores y tradiciones del grupo étnico al que pertenecen, se autoidentifican como miembros activos y seguidores de aquéllos y han reflexionado y valorado en qué medida demuestran un apego a dichas costumbres. Poseen una imagen clara y precisa de su pertenencia al grupo.



Identidad étnica interna: dimensión cognitiva

• **Identidad étnica interna: dimensión afectiva**

Un 50% de alumnos del grupo autóctono manifiesta un grado bastante elevado en esta dimensión. Presenta un sentimiento de seguridad y preferencia asociativa por el propio grupo. Sin embargo, el otro 50% se sitúa en un nivel medio o bajo lo que significa que, aún identificándose con su propio grupo, no atribuyen una elevada importancia a esta dimensión; tampoco manifiestan un alto grado de interés y conocimiento del grupo. No ha existido, en general, una elaboración o reflexión del alumno sobre su autoidentificación y lo que ello significa. Sin embargo, nos encontramos con que en el grupo procedente de la migración exterior el sentimiento de identificación étnica, de apego al propio grupo, de una posición madura respecto a su reflexión como miembros de un grupo étnico determinado y de actitud positiva, no sólo hacia su propio grupo, sino, también, hacia los demás, emerge con gran fuerza: un 100% muestra un grado alto o muy alto en esta dimensión. ¿Es quizá la necesidad de reconocimiento y de aceptación e integración en el grupo mayoritario lo que provoca estas actitudes?, ¿quizá el hecho de haber vivenciado, en algún momento, prácticas de exclusión lo que les hace más sensibles y solidarios con otros grupos étnicos?



Identidad étnica interna: dimensión afectiva

- **Identidad étnica interna: dimensión moral**

Esta dimensión, como ya hemos comentado, ha emergido sólo en el colectivo de alumnos procedentes de la migración exterior y, justamente, en el grupo de alumnado magrebí. Estos alumnos y alumnas otorgan una gran importancia a los valores de solidaridad, ayuda y respeto que emanan de los mandamientos de su religión musulmana. Claramente, la religión, se constituye en una guía para la acción, no sólo respecto a los miembros de su propio grupo étnico, sino en relación, también, con otros grupos, y marca y define las normas, reglas y valores que dan sentido a su proyecto de vida.

Reconocemos la limitación que supone el hecho de que en la entrevista no se hubieran previsto cuestiones relacionadas con esta dimensión pues ello ha dificultado acceder a los sentimientos y pensamientos del alumnado sobre estas cuestiones⁹⁶.

⁹⁶ Recordemos que la entrevista está construida a partir de la aproximación a la identidad étnica que sugieren Slonim (1991) y Phinney (1991). Autores como Sadowsky *et al.* (1995) fueron introducidos en nuestro trabajo teórico cuando las entrevistas previas al alumnado ya habían sido realizadas.

Aproximación cualitativa al análisis de la identidad étnica

Uno de los componentes más relevantes de la identidad étnica externa es el que hace referencia al idioma utilizado. En el grupo entrevistado nos encontramos con que sólo dos de los seis alumnos nacidos en Barcelona, de ascendencia catalana hablan catalán. Además, no es el idioma que utilizan habitualmente ni en el seno de la familia, ni en la escuela, ni con sus amistades. Los alumnos autóctonos conciben el uso de la lengua catalana como un elemento fundamental para la identificación con el grupo. Por ejemplo, José se considera español “porque casi no hablo catalán” o a Jesús no le gusta ser catalán en el colegio “porque aquí casi nadie lo habla” y sí que es catalán en su casa “porque mi padre siempre me habla en catalán”. Incluso a los alumnos inmigrantes como, por ejemplo, Susana, les parece extraño convivir con sus compañeros en una escuela catalana en la que el uso del idioma catalán está totalmente supeditado al del castellano:

“Es que como no hablamos en catalán (se refiere a sus compañeros y compañeras de la escuela) parece que no estamos en Cataluña, es muy raro. Sólo conozco a una (chica) que habla en catalán”(Susana, E II, 196-198).

En algunos casos, como el de José o el de Ana, se muestra una adquisición de un marcado acento andaluz o en el de Ignacio, aragonés. Ninguno de los alumnos catalanes de segunda generación habla en catalán con la familia ni tiene un dominio del catalán hablado. En el caso de los alumnos inmigrantes magrebíes la conservación del idioma árabe en la familia se extiende hasta el grupo de los alumnos de segunda generación. Algunos de ellos asisten a centros árabes donde aprenden a leer y escribir este idioma. Es interesante señalar que fuera de la familia, los alumnos magrebíes, incluso entre ellos, tienden a utilizar más el castellano que el árabe. Laila, una alumna magrebí de segunda generación comentaba que en casa, en general, habla en español y árabe pero, son sus hermanos, siempre en español y que cuando ocurre algo que le afecta a nivel emocional le sucede lo siguiente:

“Cuando me enfado hablo en árabe. *¿Por qué?* No lo sé... me sale de la boca... me hacen enfadar... entonces los idiomas se me ponen por aquí

(señala delante de su cara con las dos manos) y... le hablo en catalán, le hablo en árabe, le hablo en español... y no sé en qué definirme, en qué idioma hablo” (Laila, E I, 61-66).

La actitud de los alumnos inmigrantes hacia el aprendizaje del catalán y el castellano es muy variable:

“Catalán, lo entiendo. Y quiero también hablarlo porque yo pienso que... el profe habla conmigo en catalán y yo respondo en castellano y yo también quiero responderle en catalán” (Fátima, E I, 419-423).

“Del catalán me dicen (sus padres) que es un idioma más y que tengo que aprenderlo; cuantos más idiomas, mejor” (Ferida, E I, 75-78).

“¿Te gustaría saber bien el catalán? Sí, porque si vas a algún trabajo o algo, todos hablan catalán” (Rafik, E II, 62-63).

“No sé.. es que al principio, cuando llegué aquí... allí, la gente habla diferente de aquí y cuando veía a la gente hablar aquí me daba vergüenza hablar porque iban a decir “y éste de dónde es” y, luego, le dije a mi madre que yo quería aprender a hablar, o sea, hablar como aquí” (Marcos, E I, 78-84).

“En casa, ¿en qué habláis? castellano y, el catalán, tú ¿qué tal? bien, ya sé algo. Tus padres qué te dicen, que debes aprenderlo... No, porque en Argentina no sirve el catalán y me dicen que estudie más castellano. Catalán, no... catalán, allí no existe; sólo existe aquí en Cataluña y ya está” (Eduardo, E II, 97-101).

La aportación de Eduardo nos hace pensar que el proyecto migratorio de la familia incide directamente en los procesos de aculturación del alumnado. Es interesante señalar que uno de los elementos que más comentan los alumnos en referencia a este tema es que han percibido cómo su integración en una nueva cultura se manifestaba en la pérdida o transformación de su idioma original: