



## Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita<sup>1</sup>

Charo Reyes Izquierdo<sup>2</sup>

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: noviembre 2015 / Aceptado: diciembre 2015

**Resumen.** A pesar del incremento de alumnado extranjero de la etapa escolar obligatoria en las dos últimas décadas, no se han alcanzado los mismos niveles de incorporación en los estudios postobligatorios. Los análisis de dispositivos pensados para la escolarización de parte del alumnado de nacionalidad extranjera han concluido que, en gran medida, los recursos y dispositivos empleados para conseguir trayectorias de éxito escolar han contribuido a generar procesos de segregación que determinan las posibilidades educativas. Sin embargo, el espacio escolar no es el único entorno de aprendizaje al que accede este alumnado. Hay otros, como es el caso de la mezquita, que también constituyen espacios de experiencias clave de estos chicos y chicas que no han sido abordadas de forma suficiente ni comparativamente en la investigación. El trabajo que aquí se presenta añade una perspectiva comunitaria de las posibilidades de aprendizaje del alumnado inmigrante no investigada en profundidad en el ámbito nacional, siguiendo las perspectivas de autores como Moll y González (2005), Gregory (2008, 2012) y Kenner (2012). En concreto, se presenta una investigación etnográfica que se ha llevado a cabo en dos espacios formativos diferenciados: el aula de acogida en la escuela catalana y la mezquita. Este enfoque comparado ha mostrado algunas de las estrategias que el alumnado de familias de origen marroquí y senegalés, unos de los colectivos menos representados en la educación postobligatoria, desarrolla en su proceso de aprendizaje, transfiriendo conocimientos desde el ámbito comunitario al ámbito escolar y viceversa, y su impacto en las estrategias identitarias. A través del contraste entre las formas de aprendizaje, la participación o la agencia del alumnado en uno y otro espacio se quiere también avanzar en la reflexión sobre las limitaciones de la estructura escolar tal y como está pensada en la actualidad, y sobre las posibilidades de mejora a través de una incorporación del saber comunitario.

**Palabras clave:** Inmigración; educación intercultural; multilingüismo; estrategias de aprendizaje; participación; relación escuela-comunidad.

### [en] An ethnography of forms of learning, participation and agency in the school and in the mosque

**Abstract.** In spite of the increase in the numbers of foreign students in compulsory education in the last two decades, the same levels of recruitment have not been reached in post-compulsory studies. The analyses of the devices that have been designed to incorporate some of the foreign students in school have concluded that, on the whole, the resources and devices used to achieve successful school trajectories, have contributed in the generation of segregation processes that determine the educational possibilities of the students. However, the school is not the only learning environment to which these students have access. They also have access to the mosque, which provides key experiences for these girls and boys, but

<sup>1</sup> Trabajo que se enmarca dentro del proyecto de investigación Movibar, “La movilidad del alumnado en la RMB: tipos, procesos y tendencias” (MINECO, Plan nacional I+D+I, CSO 2012-34285) (si tuviera).

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona (España)  
E-mail: Rosario.Reyes@uab.cat

which have not been studied either enough nor comparatively in research. This work adds a community perspective of the learning possibilities of immigrant students, which has not been investigated in depth in the national context, following the perspective of authors such as Moll and González (2005), Gregory (2008, 2012), and Kenner (2012). Specifically, an ethnography research is presented which has been carried out in two different learning environments: the welcome class in the Catalan school and the mosque. This comparative approach has revealed some of the strategies that the students with Moroccan, Senegalese and Gambian background —some of the least represented groups in post-compulsory education— develop in their learning process, transferring knowledge from the community environment to the school environment and vice versa, and its impact on their identity strategies. Through the contrast between the different ways of learning, participating or agencing of the students in one or the other space, it is hoped to move forward in the reflection about the limitations of the school structure as how it is currently viewed, and about the possibilities of improvement through the incorporation of community knowledge.

**Keywords:** Immigration; intercultural education; multilingualism; learning strategies; participation; school-community relationship.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Perspectiva teórica. 4. Alumnado de religión musulmana en un instituto de secundaria. 5. Lenguas en la escuela y en la mezquita. 6. La participación del alumnado en los procesos de aprendizaje en los diferentes espacios. 7. Respuestas identitarias a través de la resistencia: reacciones de resistencia al aprendizaje en contextos de imposición disciplinaria. 8. Claroscuros de los dispositivos diseñados en la institución escolar a la luz de la comparación de espacios educativos formales y no formales. 9. Consideraciones finales. 10. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Reyes Izquierdo, Ch. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3), 725-727

## 1. Introducción

El trabajo que se presenta aquí muestra algunos de los factores que intervienen en la producción de desigualdades sociales desde la escuela y sus dispositivos lingüísticos para la integración del alumnado extranjero, respuestas identitarias de este alumnado y algunas de sus estrategias en la transferencia del saber comunitario al saber escolar y viceversa. Plantearnos la interculturalidad en la escuela pasa por reconocer todas las formas y espacios de aprendizaje y cómo la escuela puede incorporarlos y aprovecharlos. Este enfoque puede conducir a vislumbrar nuevas posibilidades en las políticas educativas y en las prácticas escolares.

Esta investigación se enmarca en el debate sobre dispositivos específicos y su relación con los procesos de segregación intraescolar (Carrasco *et al.*, 2011) que vive parte del alumnado de origen extranjero, así como los procesos de estigmatización y estereotipación que invisibilizan su saber cultural y que los lleva a situaciones de desigualdad social a través de itinerarios escolares segregados y planteados desde el déficit. Diversas investigaciones han constatado cómo los grupos minoritarios son asociados a un conjunto de rasgos deficitarios atribuidos a su origen nacional, cultural y familiar (ver, por ejemplo, Gibson, Carrasco, Pàmies *et al.*, 2013; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Ballestín, 2009; Pàmies, 2007). El trabajo que aquí se presenta se ha centrado en un aspecto de este capital cultural invisibilizado, el capital lingüístico del alumnado de origen extranjero, principalmente marroquí, senegalés y gambiano.

A partir de un estudio de caso se reconstruye el conjunto de estrategias y recursos del alumnado inmigrante y de origen musulmán desarrollados en espacios de aprendizaje comunitario como las mezquitas, en contraste con los espacios escolares específicamente diseñados para el aprendizaje inicial de este alumnado, como el aula de acogida.

## 2. Metodología

La metodología utilizada en esta investigación en su primera fase ha sido el trabajo de campo etnográfico con observación participante y no participante en dos entornos de aprendizaje, formal (escuela) y no formal (mezquita), entrevistas informales y semiestructuradas con los distintos actores de la comunidad educativa, y análisis de documentos escolares, del proyecto educativo y de los diferentes discursos existentes en la escuela. La observación directa en aulas y otros espacios escolares y en la mezquita, así como el análisis de los discursos orales y escritos de los docentes, ha permitido aproximarse a las perspectivas del profesorado, a las estrategias del alumnado en espacios diferentes que generan roles asimismo diferentes y a identificar qué es visible, no visible, reinterpretado o incluso construido.

## 3. Perspectiva teórica

El enfoque lingüístico y comparativo adoptado se inscribe en una corriente de investigación reciente que defiende los beneficios de prestar atención y registrar el conocimiento doméstico y comunitario del alumnado de origen extranjero (ver, entre otros, García, 2009; Blackledge y Creese, 2010; Lytra y Martin, 2010; Gregory, *et al.*, 2012; Kenner y Mahera, 2012. Concretamente, Gregory, Kenner y su equipo participaron en un proyecto, “Becoming literate in faith settings: Language and literacy learning in the lives of new Londoners” (2009-2013), en el que observaron numerosos ejemplos de transferencia de saber escolar a saber comunitario en la mezquita u otros espacios de aprendizaje no formales religiosos y viceversa. Así mismo, lingüistas como Cummins (2002), que también basa su investigación en el potencial del conocimiento doméstico y comunitario, aportan comprensión sobre cómo se desarrolla la adquisición de segundas lenguas y cómo las lenguas familiares funcionan como base para el aprendizaje de otras lenguas y el apoyo necesario para que se produzca este aprendizaje; en el ámbito nacional, autores como Nussbaum (2001, 2006, 2014), Unamuno (2006, 2014), Mijares (2006) y Martín-Rojo (2013) han investigado la adquisición de las lenguas escolares en nuestro contexto, analizando los dispositivos escolares, las políticas lingüísticas y el rol y las jerarquías de las diferentes lenguas. Estos enfoques deben complementarse, sin embargo, con las investigaciones que ponen de manifiesto la persistencia de las teorías del déficit y se centran, en cambio, en identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes inmigrantes (Carrasco [2001, 2004, 2005], Foley [1997], Pàmies [2006], González, Moll & Amanti [2005], entre otros).

## 4. Alumnado de religión musulmana en un instituto de secundaria

### 4.1. Contexto socioeconómico y cultural

La etnografía se realizó en un municipio costero del Nordeste de Cataluña en la comarca del Maresme, con una población que casi se ha cuadruplicado en los últimos 50 años; primero con una inmigración interna del estado español, después con una inmigración internacional llegada en las últimas décadas. El instituto donde se hizo trabajo de campo abarcaba un tipo de población diversa según su origen y cla-

se social, algo frecuente en los centros públicos de la zona. Por un lado, había un alumnado perteneciente a familias catalanas asentadas en la zona desde hace varias generaciones y de forma predominante de clase media con algunos casos de clase trabajadora, la mayoría catalanohablantes. Por otro lado, estaban las familias catalanas procedentes de la inmigración interior del estado en los años 60, la mayoría de clase trabajadora y clase media (procedente de una clase trabajadora promocionada), hablantes habituales de castellano y catalán en distintas combinaciones. Finalmente, había una parte del alumnado que pertenecía a familias extranjeras o a familias catalanas de origen extranjero, sobre todo de origen marroquí, senegalés y gambiano. La mayoría de estas familias eran de clase trabajadora con algunas posiciones de clase media emergente. Era este tercer grupo de alumnado el que también se encontraba en las sesiones de árabe impartidas en la mezquita del municipio.

#### **4.2. Perspectiva del profesorado sobre población inmigrante**

A pesar de que la proporción de alumnado de origen extranjero era una minoría, (alrededor de una quinta parte en la mayoría de clases excepto en los grupos de nivel bajo,<sup>3</sup> donde sí había amplia mayoría de alumnado de origen extranjero), la percepción del profesorado era que había una sobrerrepresentación de este grupo en la escuela, una percepción afectada por su visión deficitaria de este alumnado, sus familias, sus culturas y su religión que traspasaba discursos y prácticas educativas. Los comentarios del profesorado enfatizaban sus supuestas carencias: nivel educativo, nivel “cultural”, madurez, amplitud de miras, consideración por la escuela, lengua, con comentarios habituales como por ejemplo:

“Vienen con muchas carencias educativas”, o bien, “Las familias son muy cerradas, están desbordadas, tienen un nivel cultural muy bajo...”, “Están encerrados aprendiendo el Corán”

Un profesor se refería a dos hermanos como pertenecientes a una familia que no permitía a sus hijos relacionarse en diferentes espacios:

“Tienen a sus hijos allí, como muy reclusos”

Sin embargo, durante la etnografía se les vio múltiples veces en el centro cívico del pueblo, donde conocían a jóvenes y profesionales del centro.

### **5. Lenguas en la escuela y en la mezquita**

#### **5.1. La lengua familiar como déficit y amenaza**

El estudio de caso se centró inicialmente en alumnado de orígenes como el marroquí o el senegalés porque su capital lingüístico difiere en muchos aspectos de las lenguas

<sup>3</sup> En el instituto se practicaba la organización de los llamados “grupos de nivel”.

institucionales de docencia y relación (catalán y castellano) y de las del resto de estudiantes, y sobre todo porque estas diferencias eran las más problematizadas por la escuela. Aproximarse a estas lenguas daba la oportunidad de explorar su papel como recurso para la comprensión y el aprendizaje de la nueva lengua, superando el enfoque todavía muy arraigado en la escuela tradicional predominantemente monolingüe (catalán en el caso de la escuela en Catalunya) sobre las potenciales interferencias atribuidas al hecho de tener lenguas familiares distintas de la lengua vehicular (Mijares, 2006; Junyent, *et al.*, 2014).

En general, las lenguas familiares eran vistas como amenaza y como déficit. Cuando se hacía referencia a la situación lingüística de este alumnado daba la impresión de que no sólo se acusaba la falta de lengua escolar, sino que había la sospecha de que las mismas lenguas familiares tenían carencias importantes por lo que respecta al léxico académico. Uno de los docentes comentaba al hablar de uno de los jóvenes gambianos recién llegados que incluso no conocía el nombre de muchas herramientas en sarangole. Según su interpretación, el joven tenía una carencia de vocabulario o, lo que era peor, la propia lengua era la que estaba falta de vocabulario/conocimiento necesario para la escuela. El hecho de no disponer de un vocabulario específico, aunque seguramente sí disponía de otro —pero esto no era contemplado por el profesorado—, se relacionaba con unas carencias sospechosas más allá de lo meramente lingüístico.

Lo que se pudo constatar en estos dos espacios educativos contradice las teorías folk que interpretan las lenguas maternas, y en especial algunas de ellas, como una amenaza. Al comparar el rol de las lenguas en los dos espacios, se encontraron claros indicios de que la mezquita proporcionaba más oportunidades de potenciar el aprendizaje del alumnado al ser un espacio realmente plurilingüe donde se permitía participación y protagonismo al alumnado y a sus saberes lingüísticos. Más adelante se describirán algunos ejemplos que muestran este desarrollo de estrategias de aprendizaje lingüístico en el espacio no formal de la mezquita.

## 5.2. Las lenguas en los diferentes espacios de aprendizaje

### 5.2.1. El grupo de aprendizaje de árabe en la mezquita

La mezquita donde se hizo trabajo de campo tenía un profesor gambiano que enseñaba árabe y que podía hablar diferentes lenguas de su país de origen con el alumnado senegambiano, pero que a menudo utilizaba el castellano como lengua vehicular con el conjunto del alumnado. En la clase podía escucharse castellano, catalán, árabe marroquí, amazigh u otras lenguas del área de Senegal y Gambia. En este contexto se observó que las lenguas tenían una relación entre ellas mucho menos jerárquica que en la clase formal. En la escuela, las únicas lenguas valoradas coincidían con las lenguas curriculares necesarias para la acreditación, principalmente la lengua de la institución, el catalán, y las lenguas europeas que están dentro del currículum escolar como el castellano, el inglés y, en ocasiones, el francés.<sup>4</sup> Por el contrario, en

---

<sup>4</sup> Sobre la promoción desde las prácticas educativas de un multilingüismo que excluye las lenguas de la población inmigrante ver Martín-Rojo (2013). En la misma línea, Hélot (2012) explica cómo el alumnado de minorías queda relegado de los proyectos bilingües y de sus beneficios, que sólo se aplican a lenguas de prestigio o para proteger lenguas nacionales o regionales minoritarias como el catalán o el galés.

la mezquita la relación entre lenguas era menos excluyente y jerárquica porque su presencia dependía del conocimiento y la participación del alumnado y del uso que hacían de estas lenguas en su participación. El estatus de las lenguas se nivelaba a partir de la función activa que tenían cada una de ellas dentro del aula de árabe; se enseñaba árabe, en castellano, un castellano que el alumnado corregía teniendo espacio para mostrar su competencia lingüística; se podía pactar un castigo en mandinga o fula; se comparaba lo aprendido a través de las lenguas de la escuela, árabe/catalán, árabe/castellano o árabe/inglés. Así, por ejemplo, podía explicarse un tiempo verbal recurriendo al castellano o podían transcribir una palabra árabe con fonética catalana/inglesa haciendo uso de todas las fonéticas que les podían ser prácticas y que, por lo tanto, reconocían y habían incorporado. En otra mezquita, donde también se hizo etnografía durante un periodo más corto, el árabe era la lengua vehicular porque todo el alumnado era de Marruecos, pero el castellano podía servir de lengua puente entre el árabe oral que ellos sabían y el árabe escrito que aprendían, comparando estructuras gramaticales con el castellano y utilizando el catalán como lengua de instrucción y de autoridad; la profesora indicaba lo que iban a hacer en catalán o corregía o regañaba en catalán.

### 5.2.2. El aula de acogida

Mientras en las clases de árabe las diferentes lenguas de los y las estudiantes emergían a la superficie con un rol activo, en la escuela, por el contrario, su conocimiento lingüístico era invisible o colocado en la única posición de saber exótico que podía visibilizarse parcialmente y sólo en ocasiones en actividades muy dirigidas desde la institución, por ejemplo, una fiesta o un proyecto muy específico. En el día a día de las clases no había lugar para el uso de todo el capital lingüístico de los estudiantes. El período de la etnografía coincidió con la elaboración de un proyecto en el aula de acogida donde se grababa a parte del alumnado explicando cuentos de sus países. Los explicaban en su lengua materna y en catalán. A pesar de que éste era un ejercicio que intentaba conectar las lenguas maternas con la lengua escolar, el procedimiento no colocaba las lenguas familiares en un lugar de uso normalizado. Era una actividad muy concreta, realizada sólo por parte del alumnado de origen extranjero, para la que el alumnado elegido salía del aula que no se compartía con todo el resto de alumnado y donde el valor y estatus de sus lenguas se revalorizaba no por un rol equiparable a la lengua escolar, sino por un valor de producto folklórico, estático, sin el dinamismo relacional que tienen las lenguas; más como un legado cultural almacenable en una vitrina y observable sólo por aquellos a quienes pudiera interesar.

A pesar de que esta actividad estaba motivada por un intento de revalorar el bagaje cultural de este alumnado, en el día a día su representación pública enfatizaba lo que no sabían. Los discursos que se están imponiendo desde las instituciones educativas revalorizan la educación intercultural cada vez más (Garreta, 2011:215); sin embargo, aunque la creación de las aulas de acogida se enmarca en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que en su creación tenía la intención de asesorar no sólo en cuestiones de lengua sino también en cuestiones de cohesión social e interculturalidad, se pudo constatar lo que las investigaciones anteriormente citadas han mostrado: lo que se hace en la práctica en las aulas se ha centrado más en un curso acelerado de lengua y menos en una construcción común de saberes desde los saberes de todos, es decir,

no se construye una propuesta intercultural como la describen autores como Besalú (2002) o Vila (2012).

A pesar de que en el aula de acogida no se reflejaba esta vertiente de cohesión social e interculturalidad del Pla LIC, tampoco puede decirse que se observara una metodología acorde a la enseñanza del catalán como segunda lengua o lengua extranjera. La investigación de las últimas décadas en enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas aboga por una enseñanza que promueva el contacto con los hablantes de la lengua aprendida, los textos significativos, actividades que conecten con la realidad del alumnado, en representaciones lo más fieles posible a la realidad lingüística y en mucha práctica oral (Nussbaum y Bernaus, 2001; Coelho, Oller y Serra, 2013). En el aula de acogida se copiaba mucho vocabulario, se separaban frases, se hacía rellenar huecos, muchos ejercicios en la forma, pero poca relación con el significado. Por otro lado, a pesar de que oficialmente se intentaba promover la práctica oral del catalán, lo cual coincide con lo que se aconseja desde la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras y se ajustaba a los deseos del alumnado, la profesora decía tener pocas oportunidades para hacer este tipo de actividades. La actitud predominante era de demanda de perfección en la forma, desde una perspectiva de registro académico, por encima de la fluidez, con muy poca práctica oral.

### 5.2.3. El aula ordinaria

Mientras en el aula ordinaria se enfatizaba la adquisición de la lengua mediante ejercicios mecánicos y una práctica oral menos frecuente que una clase de lenguas extranjeras planificada y más centrada en la perfección de forma que en la fluidez, en el aula ordinaria se les podía pedir desde el primer día o desde el primer examen ejercicios tipo comentarios de texto. Lo habitual en alumnado de aula de acogida era pasar del aula de acogida, donde podían estar hasta tres años, al aula ordinaria, pero al grupo de nivel más bajo. El profesorado interpretaba que ya se hacía una adaptación en este tipo de grupo, con lo cual no se diseñaban actividades de apoyo lingüístico, que es lo que, en principio, sólo necesitaba este alumnado. De esta forma, el alumnado pasaba de relacionar imágenes a hacer comentarios de texto sin una previsión de cómo facilitar esta transición. Parece comprensible que en cierta manera el profesorado del aula de acogida acabase desarrollando una actitud protectora hacia el alumnado, a quien no acababa de ver nunca preparado para ese gran salto. Nos decía la profesora del aula de acogida sobre uno de los jóvenes que acababa de pasar al aula ordinaria: “Él puede relacionar ideas, contestar si una frase es verdadera o falsa, pero no puede escribir un texto que explique las causas de la Guerra Civil”.

En esta integración al aula ordinaria se obviaba lo que autores como Cummins han demostrado, la adquisición de una segunda lengua a nivel académico no es un proceso resuelto una vez la persona sabe desenvolverse en situaciones comunicativas informales. Es necesario un mínimo de cinco años para adquirir este nivel académico (Cummins, 2002). Durante la etnografía se observaron casos como el de Samba, un joven muy respetado en la mezquita por su alto nivel de lengua árabe que había llegado el año anterior. El primer año estuvo en el curso de cuarto de la ESO con el máximo de horas posibles en el aula de acogida. Repitió curso, ya que no se consideraba que había adquirido el nivel necesario. No obstante, en el segundo año, con más horas en el aula ordinaria, no se diseñó ningún tipo de apoyo extra. Acabó cuarto por segunda vez, sin superar el curso una vez más, sin previsión de repetir una tercera vez y sin haberse

buscado ninguna alternativa formativa fuera del instituto. El joven ya tenía 16 años y, por lo tanto, ya no era obligatoria su escolaridad. El paso de Samba por la escuela en general y por el aula lingüística del aula de acogida en particular no le ayudó a construir una trayectoria de éxito escolar, sino todo lo contrario. Aunque en este texto no nos centramos en las consecuencias de los límites de los dispositivos lingüísticos en la producción de desigualdades sociales, sí merece la pena mencionar las situaciones de alerta observadas ante la reproducción de desigualdades sociales, derivadas de una falta de previsión de las necesidades lingüísticas del alumnado más allá del aula de acogida y de una falta de reflexión más general acerca de los objetivos sociales del aprendizaje lingüístico y del paso por la escuela para este alumnado.

## **6. La participación del alumnado en los procesos de aprendizaje en los diferentes espacios**

Comparemos estas situaciones que se desarrollan en los dos espacios analizados: mezquita y escuela. En el aula de acogida los estudiantes participan de un juego de rol, imaginan que están en un bar pidiendo una consumición al camarero. Uno de los jóvenes es interrumpido en la segunda frase, que dice “*Què suc vols?*”, con “*això és correcte?*” que corrige la profesora con una mirada seria. El fin de semana anterior observamos a Ali, el profesor de árabe, “amenazar” a una de las chicas con un bastón si no se estaba quieta, la chica salía corriendo entre risas de los compañeros, de ella misma y del profesor. ¿Hasta qué punto el ambiente no formal de la mezquita, aunque de entrada no declaradamente participativo o democrático como sí lo es la escuela en su discurso, no propiciaba mejor la relajación necesaria para la participación y el aprendizaje del alumnado?

Se ha señalado cómo en la mezquita se daba una participación más activa del capital lingüístico del alumnado. Asimismo, las posibilidades de participación del alumnado para pactar metodologías, decidir sobre medidas disciplinarias, o la asistencia o ausencia de las clases eran mucho más flexibles en la mezquita que en la escuela. En la mezquita, los y las jóvenes interpelaban constantemente al profesor. Este clima relajado y las muestras de participación del alumnado en la clase de árabe conectado a las estrategias de aprendizaje de los y las jóvenes observadas en la mezquita y no advertidas en el aula de acogida o en el aula ordinaria, mostraban el espacio multilingüe de la mezquita como un entorno de aprendizaje mucho más potenciador de transferencias del saber escolar al saber comunitario.

En la mezquita, el alumnado exigía al profesor modificar su metodología explicándole cómo algunas de las actividades realizadas en la clase de inglés podrían aplicarse a la clase de árabe, o decidían junto al profesor, en un ambiente relajado, durante cuánto tiempo aplicar un castigo, o escogían qué días ir a la mezquita y durante cuánto tiempo. En cambio, en la escuela, la metodología, las medidas disciplinarias o las trayectorias escolares eran decididas siempre por un adulto o un grupo de adultos; a menudo en espacios alejados al alumnado donde ni se le hacía partícipe a éste ni a sus familias, como por ejemplo el tiempo que iban a pasar en el aula de acogida.

Estos datos apoyan de forma inequívoca los resultados de la investigación educativa y neurológica más reciente sobre las condiciones óptimas para el aprendizaje: *en contextos con una mayor participación espontánea del alumnado se propicia el desarrollo mayor de estrategias de aprendizaje.*



## 7. Respuestas identitarias a través de la resistencia: reacciones de resistencia al aprendizaje en contextos de imposición disciplinaria

Una de las explicaciones que se dan de las trayectorias de desigualdad social tanto desde las teorías folk como desde el discurso docente es la inadaptación cultural. Inadaptación cultural que a menudo se relaciona con los prejuicios y estereotipos alrededor de cultura y religión (Pàmies y Carrasco, 2014; Gibson, Carrasco, Pàmies, *et al.*, 2013; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Ballestín, 2009; Pàmies, 2007). La vinculación de los discursos del profesorado desde el déficit y los prejuicios y estereotipos culturales con las reacciones de resistencia desarrolladas por el alumnado y conectadas por el profesorado con inadaptación cultural es otro de los fenómenos observados en esta etnografía, aunque no es posible desarrollar este aspecto aquí en todas sus dimensiones.

Sin embargo, sí resulta pertinente reconocer que un enfoque desde el déficit, que asocia las dificultades para conseguir trayectorias de éxito con inadaptación cultural, centra la atención no en los aspectos relacionales o metodológicos sino en las medidas disciplinarias necesarias para sostener la situación de aprendizaje creada. Los partes disciplinarios, las expulsiones o las amenazas verbales en un clima tenso formaban parte de la vida de gran parte del alumnado en general, aunque no todo el profesorado participaba de esta cultura. Había un grupo de profesorado que se esforzaba por desarrollar otras vías de relación con su alumnado y, de hecho, estos mismos jóvenes que mostraban roles diferentes en la mezquita también mostraban comportamientos diferentes dependiendo del profesorado. Sin embargo, la actitud más común del profesorado era problematizar al alumnado y buscar medidas de control y disciplina. Durante la realización del trabajo de campo, entre las medidas que se tomaron para hacer frente y mejorar los problemas de disciplina percibidos se decidió, para uno de los cursos, la separación por niveles no sólo por criterios de rendimiento académico (práctica habitual), sino también por criterios de comportamiento escolar u otras “complicaciones”. Esto dio lugar a un grupo clase donde igual había jóvenes que acababan de llegar de otro país como jóvenes autóctonos con serios problemas disciplinarios o de necesidades especiales. En una de las sesiones de observación en este grupo, uno de los jóvenes nos decía: “¿Por qué has venido aquí?” y “¿Por qué no?”, respondía la etnógrafa. “Porque nosotros somos lo peor”. Este alumnado tenía totalmente interiorizado que ese era su rol escolar. Se observó, en la línea de lo que el trabajo previo de Pàmies (2007) ya había demostrado, que justamente aquel alumnado de origen extranjero que llevaban más tiempo aquí eran los que, por un lado, tenían un comportamiento más disruptivo y, por otro, un rechazo a todo aquello que se identificaba con su cultura de origen como sus lenguas familiares. Desde la escuela se problematizaba “las culturas diferentes” de este alumnado musulmán, pero justamente el alumnado que rechazaba el aprendizaje de árabe o aquel que tenía un rol menos activo en las clases de árabe era el que tenía comportamientos más provocadores en el ambiente disciplinario de la escuela. Se lamentaba la madre de Abdel, un joven nacido aquí de padres marroquíes, de que no quería aprender árabe. El profesorado se quejaba constantemente de la falta de interés de Abdel por un lado, pero también de su falta de compañerismo con el alumnado recién llegado. El profesorado lo interpretaba como una muestra de falta de solidaridad pero, ¿hasta qué punto no era una reacción de rechazo a lo que él identificaba como despreciado y estigmatizado por su contexto escolar y social? Otro ejemplo de respuestas identitarias

de resistencia al aprendizaje lo veíamos en Moha. Moha había nacido en Cataluña, pero había estado fuera durante cuatro años en algún momento de su escolaridad. A su regreso, se consideraba que no tenía problemas lingüísticos ya que conocía la lengua, de manera que estaba en el aula ordinaria de nivel bajo. En las sesiones de observación se le podía ver sin seguir la clase y sin pedírsele que la siguiera por parte del profesorado, que consideraba que no había nada que hacer con él. Moha pasaba las clases intercalando frases como “*yo no sé nada; da igual, no importa*”, con frases como “*a qué te mato*”, sin dirigirse a nadie en concreto, o “*Bin Laden*”, provocando las risas de todos. En general, la clase parecía tenerle cierto afecto, aunque no demasiado respecto. Daba la sensación de que Moha prefería el rol de *clown* del grupo que no tener ningún rol, algo parecido al rol que desarrollaban los afroamericanos en el contexto estadounidense analizado por Ogbu. Ogbu (1992) observó este comportamiento de *camuflaje* en jóvenes afroamericanos que, a pesar de valorar el trabajo académico y obtener buenos resultados, escondían su buen rendimiento para no ser equiparados con los estudiantes blancos, bajo el rol de *clown*. El caso de Moha era algo diferente, ya que no era un buen rendimiento lo que quería esconder, sino las dificultades para seguir el curso y que éstas realmente le preocupaban. Su actitud en la mezquita era distinta. Presentaba también dificultades para seguir la clase y, sin embargo, en ese espacio no mostraba esa actitud de casi ostentación de la ignorancia que parecía darle cierto estatus entre el alumnado en el instituto. Por el contrario, intentaba defenderse de los ataques del resto cuando le decían que él no sabía nada e incluso había dado muestras de complacencia las veces que había ayudado a la etnógrafa con alguna de las tareas requeridas en la clase de árabe. Las dos actitudes son ejemplos de diferencias culturales secundarias, en términos de Ogbu, para adaptarse a una situación no prevista.

Por otro lado, las transferencias de metodologías y conocimientos lingüísticos y escolares, algunas ya expuestas y otras que se abordarán en el siguiente apartado y que se daban en el ambiente relajado de las clases de árabe, no se observaban ni en el aula de acogida, ni en el aula ordinaria de la escuela. Era necesario preguntarse y explorar por qué estas transferencias se daban en una dirección y no en otra. Podría deberse a varias razones. Era más fácil para la etnógrafa identificar el saber escolar reutilizado ya que es un saber más cercano a su identidad académica; o podría ser que los saberes comunitarios no eran relevantes o aprovechables en el ámbito escolar, aunque sorprendía no identificar nada de lo que desarrollaban fuera cuando justamente era fuera donde se había observado un espacio más propicio al aprendizaje. La comparación de las diferencias en clima de aprendizaje y participación, así como de las actitudes del alumnado en el espacio formal de la escuela y en el espacio no formal de la mezquita llevó a formular la segunda hipótesis de este trabajo: *en contextos de fuerte imposición disciplinaria surgen tensiones entre el saber comunitario y el saber escolar que, por un lado, invisibilizan las estrategias del alumnado e imposibilitan la transferencia de conocimientos y, por el otro, provocan reacciones de resistencia, que se expresan en términos identitarios vinculados al saber comunitario.*

Esta hipótesis se enmarca en lo que autores como Ogbu (1991) y Valdés (2001) han defendido en sus trabajos, la falta de un apoyo emocional provoca culturas de resistencia a la institución. El trabajo de Ogbu mostraba un colectivo constituido en posición de casta a través de una experiencia forzada que no les había permitido incorporar parte de su identidad en la identidad académica y que les exigía una situación dolorosa de elección y rechazo de uno de los mundos que los configura. En esta

investigación se presentan evidencias de un proceso de construcción de casta similar. El trabajo de Valdés se centra en el aprendizaje del inglés en el colectivo hispano en Estados Unidos y concluye que el alumnado necesita de un entorno afectivo para el aprendizaje de la segunda lengua. Parece que la escuela tiene dificultades para entender las consecuencias de esta falta de contexto afectivo en el aprendizaje lingüístico. Carrasco (2001) señala que la escuela se centra casi exclusivamente en la vertiente académica del aprendizaje de la lengua del alumnado de origen inmigrante porque parece más objetivable, aunque otras dimensiones de la adaptación escolar en un contexto multicultural sean básicas para el aprendizaje.

## **8. Claroscuros de los dispositivos diseñados en la institución escolar a la luz de la comparación de espacios educativos formales y no formales**

Se han comparado dos espacios educativos donde se desarrollan actitudes hacia la lengua escolar y estrategias de aprendizaje diferentes que han permitido formular hipótesis que a su vez pueden ayudar a reflexionar sobre qué cambios podrían integrarse en el aula de acogida y en la escuela en general.

Algunos estudios etnográficos realizados también en Cataluña han analizado las posibilidades y límites de las aulas lingüísticas, mostrando que lo que se diseña para solucionar las desventajas educativas de un colectivo interpretado sólo bajo la perspectiva del déficit no ha dado los resultados deseados hasta el momento, aunque el debate sigue abierto sobre si el problema radica en el tipo de dispositivo o en la forma en la que se suele implementar y gestionar. Los análisis anteriores de programas diseñados como programas de acompañamiento tipo aulas de acogida —como los EBEs (“espacios de bienvenida educativa” para la población extranjera externos a la escuela; Simó [coord.] 2010; Carrasco, Pàmies, Narciso, 2012) o talleres de estudio asistido (Casalta, 2012), han concluido que, lejos de aportar recursos para lograr trayectorias de éxito, colaboran en un proceso de segregación que condiciona las posibilidades educativas. Lo que añade este trabajo es la constatación de roles diferentes de los y las aprendices a través de un abordaje comparativo y algunas de sus posibles interpretaciones.

La comparación entre los espacios educativos formales y no formales y entre las diferentes culturas disciplinarias en los diversos espacios educativos ha permitido constatar lo que la incorporación del saber comunitario podría aportar al aula de acogida en concreto y, sobre todo, al enfoque de la escuela en general: visibilización de su capital lingüístico, reconocimiento de su saber doméstico y comunitario, dotar de valor académico las competencias lingüísticas familiares y comunitarias, empoderamiento del alumnado a través de su participación en el aula, aprendizaje entre iguales entre alumnos y alumnas con distintos bagajes y conocimientos lingüísticos y académicos, transferencias de conocimientos y metodologías de un espacio escolar formal a un espacio comunitario no formal y viceversa.

Los beneficios de este último fenómeno, a través de la incorporación del saber doméstico y comunitario, coinciden con lo que proponen autores como Moll y González con su concepto de otras *funds of Knowledge*, con lo que muestran los trabajos de Gregory o Kenner o con el concepto de transferencia de destrezas de Cummins. Las actuales políticas educativas concretadas en dispositivos como el aula de acogida no incluyen esta incorporación de saberes. Curiosamente, los

informes de las instituciones europeas como la Comisión Europea recogen conceptos como el de plurilingüismo que defienden las posibilidades lingüísticas del alumnado inmigrante y abogan por integrar sus saberes lingüísticos tanto por una defensa de derechos básicos, como por sus beneficios cognitivos individuales y por sus beneficios a nivel social para fomentar formas de convivencia en la realidad plural actual (García, 2009; Hélot, 2012). En esta etnografía se observaron numerosos ejemplos de transferencias de saber escolar al saber comunitario en la mezquita, y no al contrario, pareciendo indicar que el espacio de la mezquita se presta mucho más al desarrollo de habilidades plurilingües. Algunas de estas estrategias de aprendizaje que se pudieron constatar serían las siguientes:

- Corregir el castellano del profesor de árabe.
- Traducir palabras del árabe al castellano.
- Transferir metodologías de aprendizaje de la escuela a la mezquita (énfasis del significado sobre el signifiante, actividades con el vocabulario...).
- Comparar la gramática catalana con la gramática árabe.
- Transcribir escritos árabes con fonética catalana.
- Comparar la fonética catalana, castellana, inglesa y árabe.
- Adoptar el rol de enseñante con otros compañeros o compañeras.

Por el contrario, las elecciones pedagógicas para incorporar a los estudiantes de origen extranjero en la educación formal, entre las que se enmarcan las aulas de acogida, siempre giran alrededor de la mirada problemática donde se considera, desde un planteamiento de lo que “no tienen”, que la solución pasa sólo por lo que hay que suplir. Una solución que se implementa en espacios diferenciados a pesar de lo que la investigación especializada ha revelado sobre medidas pedagógicas *basadas en la fragmentación* (Carrasco, 2003). Tal y como ha revelado el informe de la OCDE “What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options”, los espacios diferenciados para alumnado extranjero provocan que el alumnado pierda parte del currículo, pueden tener efectos estigmatizantes, a menudo se enseña por profesores menos cualificados y en pocas ocasiones se coordina suficientemente con el profesorado del aula ordinaria (Nusche, 2009:27).

En esta investigación se confirma, además, lo que ya demostró Pàmies en su trabajo (2007) y siguen constando autoras como Martín-Rojo en otras comunidades autonómicas que activan dispositivos semejantes como la de Madrid: las medidas pedagógicas de la escuela, el uso de aulas de acogida o los grupos de nivel, llevan al alumnado de origen extranjero, especialmente el construido como deficitario, a trayectorias predeterminadas de desigualdad. O bien lo coloca en espacios segregados que lo priva de parte del currículo escolar a la vez que lo introduce en procesos de estigmatización, el aula de acogida; o bien lo conduce a trayectorias diferenciadas en el aula ordinaria, pero de nivel bajo: los grupos de nivel. Como defiende García en el contexto norteamericano, la falta de conciencia de las posibilidades del alumnado multilingüe sólo lleva a imaginar itinerarios compensatorios (García, 2009:140). Aquí se añade la evidencia de que en estos grupos no se tratan las necesidades específicas como puede ser la necesidad de apoyo lingüístico, a la vez que se sigue privando al alumnado de parte del currículo que más tarde se le exige.

## 9. Consideraciones finales

La comparación de estos espacios diferenciados abre una puerta a tener en cuenta aspectos poco investigados hasta la fecha en el ámbito de las aulas: el rol del clima escolar y la participación del alumnado en el aprendizaje escolar, en concreto en el aprendizaje lingüístico; el rol del saber comunitario y de la incorporación de éste y de referentes adultos de las culturas de origen; el rol de las culturas de oposición que se desarrollan cuando los elementos anteriores no se tienen en cuenta y se analizan sólo en clave de reacciones y opciones individuales del alumnado, sin vincular lo que ocurre en el aula de acogida con el clima escolar general y con las políticas educativas que se decide implementar.

Finalmente, este trabajo ha querido contribuir a mostrar el valor de la participación en el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000), como estrategia educativa inclusiva pero también como estrategia investigadora que la escuela puede y debe aprovechar si pretende practicar una interculturalidad que trascienda el discurso.

## 10. Referencias bibliográficas

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Blackledge, A. y Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*, London: Continuum.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas: la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California, in *Revista Migraciones*, 29, p 31-60.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Narciso, L. (2012). “A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)”, “Monográfico Migración y educación: desafíos para la integración”, *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5 (3).
- Carrasco, S. (2004). “L’educació multicultural a la realitat catalana: un debat ajornat”. *Revista d’etnologia de Catalunya*, 24, 64-73
- Carrasco, S. (2001). La llengua en les relacions interculturals a l’escola. *Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. 23, 29-40.
- Casalta, V. (2012, abril). “Calma, no hay que prepararlos para la Universidad”. La evaluación del alumnado de origen extranjero en los dispositivos de atención específica y su impacto sobre la (in)equidad. Comunicación presentada en el VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España. Movilidad humana y diversidad social. Bilbao. España.
- Coelho E.; Oller J.; Serra J.M. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Cummins, J.(2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Foley, D. (1997). “Deficit thinking models based on culture: the antropological protest”. En: Valencia, R. (ed.) *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice* (pp. 113-131) Washington, DC: The Falmer Press.
- García, O. (2009). “Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century”. En: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas (ed.).

- Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (p. 140-158). Nueva Delhi: Orient Blackswan.
- Garreta, J. (2011). "La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad". *Revista de Educación*. p. 213-233.
- Gibson, M.; Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Rios, A. (2013) "Different Systems, similar results. Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia". En: Alba & Holdaway (ed.). *The Children of Immigrants at School, a comparative look at integration in the United States and Western Europe* (p. 84-119). Nueva York: New York University Press.
- González, N.; Moll, L.C.; Amanti, C. (ed.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ. Erlbaum.
- Gregory, E. (2008) *Learning to read in a new language. Making sense of words and worlds*. Londres: Sage.
- Gregory, E.; Lytra, V.; Choudhury, H.; Iankuberan A.; Woodham M. (2012). "Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London", *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Hélot, C. (2012). "Linguistic diversity and education". En: M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (ed.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (p. 214-231) Nueva York / Londres: Taylor and Francis.
- Junyent, M.C. et al. (2014). *La diversidad lingüística: una invitación a reconocerla, comprenderla e incorporarla*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Kenner, C.; Hickey, T. (ed.) (2008). *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Kenner, C.; Mahera, R. (2012). *Interconnecting Worlds: Teacher partnerships for bilingual learning*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Lytra, V.; Martin, P. (ed.) (2010). *Sites of Multilingualism. Complementary Schools in Britain Today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Martín-Rojo, L. (2013). "(De)capitalising Students Through Linguistic Practices. A comparative analysis of new educational programmes in a global era". En: A. Duchêne; M. Moyer; C. Roberts (ed.). *Language, Migration and Social (In)equality: A Critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work* (p. 118-145). Bristol: Multilingual Matters.
- Mijares L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Nussbaum, L.; Bernaus, M. (ed.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.
- Nussbaum, L.; Unamuno, V. (ed.) (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L.; Unamuno, V. (2014). "Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina". En: Lomas, C. (ed.). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Nusche, D. (2009). "What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options". *OECD Education Working Papers*, nº 22, OECD publishing.
- Ogbu, J. (1991). "Minority coping responses and school experience". *Journal of Psychohistory*, 18 (4), p. 433-456.
- Ogbu, J. (1992). "Understanding cultural diversity and learning". *Educational Researcher*, 21 (8), p. 5-14.

- Pàmies, J. (2007). Escolarització i trajectòries sociolaborals i comunitàries dels fills i filles de famílies marroquines immigrades. De la Yebala marroquí a la perifèria de Barcelona. *Bulletí La Recerca*. Universitat de Barcelona
- Pàmies, J. (2011). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona, *Revista de Educación*, núm. 362, p. 133-158.
- Simó, N. (coord.) (2010) *Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació*. GREUV-Universitat de Vic i EMIGRA-Universitat Autònoma de Barcelona. [formato pdf] [http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC\\_ARAFIL20101130\\_0005.pdf/](http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC_ARAFIL20101130_0005.pdf/) (Consultado 1 de marzo de 2013).
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English. Latino students in American schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Vila, I. (2012). “La escolarización del alumnado extranjero”. *Mugak*, 59, p. 7-14.

