

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

PORTOBELLO: ETNOGRAFIA DE UN COLEGIO BILINGÜE

ANTONIO GUERRERO SERON (*)

A la hora de presentar la metodología y las principales conclusiones de la investigación llevada a cabo en el colegio bilingüe «Vicente Cañada Blanch» para hijos/as de emigrantes españoles (conocido como Portobello por la calle londinense donde se ubica), seguiré lo que Gerry Rose aconseja para descifrar los informes de etnografías y estudios sociológicos basados en datos cualitativos. Se trata de un camino en dos etapas. En la primera, el informe se analiza en relación con los siguientes cinco puntos: historia natural de la investigación, tipos de datos recogidos y métodos utilizados, forma de realizar el muestreo, el análisis de datos y los resultados presentados. En la segunda etapa se debe evaluar la validez de las relaciones entre conceptos e indicadores de las teorías e hipótesis sostenidas, así como el efecto posible del muestreo sobre el resultado (Rose, 1982, p. 131). Así pues, en este trabajo intentaré que la exposición de los cinco primeros puntos, que a mí concierne, favorezca la evaluación, que concierne al lector. Para ello, dividiré el artículo en dos partes: una primera para contar la historia natural de la investigación y sus fases y una segunda para contar brevemente los resultados.

1. HISTORIA NATURAL DE UNA ETNOGRAFIA

1.1 *Marco conceptual: Por un naturalismo bien entendido*

Antes que nada, debe decirse que este trabajo, la etnografía de Portobello, no fue desarrollado en abstracto: ni los «hechos» ni las «interacciones» sociales hablan por sí mismos, sino que necesitan «alguna teoría o interpretación previas» (Halsey, 1972, p. 1) que les den sentido a la hora de su análisis y presentación. Algo similar a lo que dos autores nada sospechosos de positivismo, como

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Glaser y Strauss, dicen respecto a que el investigador no debería acercarse a la realidad como una *tabula rasa*: «Debe tener una perspectiva que le ayude a ver, en su escrutinio de los datos, los que son relevantes, así como las categorías abstractas que sean significantes» (1967, p. 3). En resumen «los datos reunidos durante el trabajo de campo dependen de las acciones y actividades del investigador y del *marco conceptual* que se haya adoptado» (Burgess, 1982, p. 15; énfasis añadido). Así pues, la etnografía fue precedida de una elaboración teórica sobre educación y emigración, con referencias al caso concreto a estudiar, con objeto de elaborar un marco conceptual en el que encontrasen sentido aquellos procesos sociales que se pondrían de manifiesto en Portobello. A este respecto, y como soporte de autoridad de nuevo, he intentado tomar en consideración lo que Miles y Huberman (1984, p. 27) escriben, criticando gran parte de la antropología social practicada y a bastantes de los fenomenólogos sociales al uso: «Los estudios altamente inductivos y vagamente diseñados tienen sentido cuando los investigadores disponen de bastante tiempo y están explorando exóticas culturas, fenómenos no estudiados, o realidades sociales muy complejas. Pero cuando uno se interesa en fenómenos sociales mejor conocidos dentro de una cultura o subcultura familiares —como parecía ser el caso aquí—, un diseño altamente inductivo, vago, es una pérdida de tiempo (...); cuanto más vago el diseño inicial, menos selectiva la recogida de datos».

En este sentido, no deja de ser discutible el aserto de Stephen Ball (1984, p. 71) respecto a que «hacer un trabajo de campo etnográfico es (...) como montar en bicicleta»; no importa cuánta preparación teórica previa realices, ya que nada sustituye el ir al campo y hacer la etnografía; «el investigador de campo —continúa Ball— necesita sólo una mínima orientación teórica». De lo deducido de *Portobello*, y en orden a elaborar una teoría «basada» (*grounded*) en la investigación de campo, no sólo es necesario tener un buen marco conceptual y un diseño que funcione, sino que hay que practicar, además, una continua retroacción entre la conceptualización de la realidad social, tal como «surge», y los conocimientos teóricos de base. Dos breves apuntes de casos presentados durante el campo pueden ilustrar lo que quiero decir aquí. De un lado, únicamente tras haber tomado en consideración la caracterización genérica de la escuela, encontraron sentido el hecho de que hubiese más chicos que chicas en el diurno, y lo contrario en el nocturno, y la desigual importancia que para chicos y chicas tenía la cuestión de hablar con «acento». De otro, el lugar del gallego como lengua secundaria en el colegio sólo toma sentido con una conceptualización en términos de hegemonía de la lengua oficial (el castellano) y de resistencia de la materna, con elementos históricos y socioculturales de por medio. Tal comprensión permitió un posterior y más profundo análisis del material recogido, transformando los conceptos «sensibilizadores» (Blumer, 1954) en teóricos y operativos.

Cuestiones de procedimiento y espacio no hacen aconsejable incluir aquí referencias a tal marco conceptual, que aparece en la memoria de la «disertación», así como, de forma abreviada, en un artículo que aparecerá en el n.º 6 de la revista *Educación y Sociedad*. En todo caso, a lo largo de la exposición sustantiva de la etnografía se podrán detectar algunas de sus claves más significativas.

1.2 Las fases de la etnografía

El método etnográfico, desarrollado mediante la observación participante, conversaciones y entrevistas y otras técnicas no reactivas de obtención de datos (como la consulta de archivos), está bien equipado para las cuestiones y el contexto que conforman una institución escolar y los procesos que en ella tienen lugar. Avalando lo anterior existe toda una tradición y una voluminosa serie de trabajos (Lacey, Hargreaves, Ball, Corrigan, Willis, Sharp y Green, Subirat, por citar algunos). Ello es más cierto, sobre todo, cuando lo que se quiere es profundizar en el conocimiento de lo cotidiano, de los procesos que tienen lugar en el interior y entre las personas implicadas, así como obtener el punto de vista de tales sujetos, el significado que incorporan a sus acciones y el que tienen las de los demás, y cuando lo que importa no es tanto la cuantificación de tales situaciones, cuanto sus contenidos explícitos.

La existencia de un «complejo educativo» para hijos e hijas de emigrantes españoles en el centro de Londres (*Portobello Road*, W 10), con todas las posibles modalidades de escolarización en su interior, desde la enseñanza regular hasta la complementaria, hizo fácil la decisión muestral inicial. Cualquier otra elección hubiera supuesto múltiples establecimientos que, añadiendo pocas variaciones en cuanto a alumnado y profesorado al elegido, implicarían una carga adicional por los problemas de tiempo y espacio que su dispersión hubieran acarreado para un investigador individual.

El trabajo de campo se desarrolló durante un período de ocho semanas, en el primer trimestre del curso 1986-87. Previamente hubo un trabajo de preparación basado en contactos y entrevistas con el profesorado, con un grupo de antiguas alumnas, con funcionarios de las agregadurías de Educación y Laboral de la Embajada Española en Londres y con la Directora y la Coordinadora de la Sección de Secundaria del colegio. El objetivo era preparar el diseño del trabajo de campo y, en paralelo, ganar acceso al centro. Un acceso que si bien no era, en principio, difícil de conseguir dada mi condición de profesor —aunque no del centro— y mi amistad con algunas personas del *staff* de Portobello, no consistía solamente en traspasar el umbral del colegio: «El investigador no tiene sólo que ganar el acceso al lugar de la investigación, sino también a las personas y a los documentos» (Burgess, 1982, p. 16). Para lo cual son necesarios contactos que, como sigue diciendo, «tienen que ser siempre apadrinados (...) por individuos que tengan autoridad sobre aquellos a los cuales el investigador quiera estudiar». De ahí los contactos oficiales, por ejemplo.

En cualquier caso, si las amistades actuaron como introductores ante el resto del *staff* y como informadores iniciales, durante el trabajo de campo surgieron otros informadores claves que resultaron de gran valía en la recogida de la información. El masculino genérico, por una vez, casi responde a la realidad, por cuanto mi condición masculina me orientó a contactar más con profesores. Sin embargo, entre tales informadores hubo también informadoras. Igualmente, desde la perspectiva étnica, hubo más cercanía con el personal de procedencia española que con el de origen inglés. Esto trae a colación algunos aspectos metodológicos y

éticos de hacer etnografía desde posiciones de género y cultura, a las que se debería añadir las de clase (Bell & Newby, 1977; Roberts, 1981).

Asimismo, lo anterior introduce el tema de las relaciones de campo, disruptivas a veces, y del papel a adoptar en el proceso de la investigación. Sin querer entrar en el galimatías de si mi papel fue de «participante-observador» y «observador-participante» —que Hammersley y Atkinson (1983, p. 93) recogen de Junker y Gold, según la implicación, objetividad y empatía de la persona que investiga—, el papel adoptado fue en todo momento manifiesto y comunicado a las personas implicadas en la investigación; no haciendo, por tanto, ni de «submarino» ni de «espía». En clase el papel que adopté fue el de observador, pero moviéndome por las mesas y hablando prudentemente con chicas y chicos cuando estaban trabajando. Un papel más participante adopté en las dependencias administrativas y del profesorado, obteniendo datos de tabloneros y de conversaciones informales. Ahí pude comprobar el diferente valor de las declaraciones «voluntarias» y de las «forzadas», de las personas dispuestas a contarle todo y de las reacias a ello, y la necesidad de hacer un contraste compensado de ambas.

El muestreo de las situaciones observadas respondió a las «tres dimensiones» que Hammersley y Atkinson (1983, p. 46) identifican como importantes en un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967): tiempo, personas y contexto. La dimensión temporal estuvo presente a través de la observación tanto de lo rutinario (lecciones, recreos, comidas...) como de lo ocasional o excepcional (villancicos en Navidad, simulacro de desalojo por incendio o la despedida al *handyman* en su jubilación). En cuanto a la dimensión personal, el muestreo tuvo dos etapas. Una decisión inicial fue la de observar básicamente el ciclo secundario, de 12 a 16 años, que combina los 4 grados de la secundaria inglesa que conducen al *0 level* con los cursos 6.º y 7.º de EGB y 1.º y 2.º de BUP. Una vez hecha esta decisión por la edad y la integración (pretendida, al menos) entre ambos sistemas, se seleccionaron los cursos que se observarían y las asignaturas. Estas fueron principalmente del área de Lenguaje y del área Social ya que, *a priori* al menos, parecían aportar más interés al análisis de la transmisión cultural. Afortunadamente, esto no llevó a olvidar aquellas que, como Drama, Educación Física o Matemáticas, se revelaron muy importantes *a posteriori*. A la par, se intentó un balance entre el género y la nacionalidad del profesorado de esas clases. La tercera dimensión del muestreo, el contexto, se consideró tanto en las situaciones públicas como en las privadas, formales o informales. Se observó al profesorado tanto en clase como en sus despachos o salas (incluso, ocasionalmente, en el comedor de algún *pub* cercano) y al alumnado, tanto en clase como en los pasillos y en el patio. En este caso, a los problemas de campo relacionados con el género o la clase social, ya reseñados, habría que añadir aquí los étnicos y los de la edad cronológica como puntos de reflexión autocrítica: hubo una tendencia a estar más con los «colegas» españoles que con los ingleses y, desde luego, con el profesorado más que con el alumnado. Ello presentó algunos problemas a la hora de contabilizar el material recogido, por lo que hubo de ser compensado en las últimas semanas.

En todo caso, y aunque conté con todas las facilidades y libertad de movimiento en el interior del colegio, a los «obstáculos» ecológicos señalados habría que añadir otros que aparecieron en forma de mecanismos sutiles, pero sostenidos,

por los cuales determinadas personas o situaciones trataban de impedir la observación. Esto fue algo evidente, por ejemplo, en el caso del grupo segregado de los *leavers* (12 chicos y 3 chicas con problemas de conducta y «fracaso escolar») y en las clases de *EFL* (inglés para los recién llegados de España), con quienes apenas me fue posible establecer relaciones debido a los continuos retrasos, cancelaciones o cambios de actividades a los que estuvieron sometidas sus clases durante mi estancia en Portobello. *EFLs* y *leavers* pertenecían, sin duda, a lo sagrado y tabú de toda institución que, como tal, está «cerrado a la investigación» (Barbara Stein, en Hammersley y Atkinsons, 1988, p. 55). Precisamente, el único punto que se cuestionó en la reunión en la que presenté el informe de la investigación al profesorado fue el de los *leavers*. Parecía como si estuviesen disputando por su intimidad revelada. (Entre paréntesis, y dicho sea brevemente, coincido con los autores antes citados –1983, p. 195– acerca del carácter «altamente problemático» de lo que se da en llamar «validación del/de la investigado/a» –*respondent validation*– ya que, a lo sumo, puede ser vista como una ocasión adicional para «triangular» –Denzin, 1970– algunos puntos específicos.)

Una rica fuente de datos discretos, sin reacción sobre las interacciones en curso, procedió de la observación de notas, avisos, tableros de anuncios, carteles, dibujos y ejercicios colgados en las paredes. En tales artefactos se describían muchas de las situaciones, los valores simbólicos y el mundo alrededor del colegio y lo que representaban para la comunidad española en Londres. Así, de las paredes de una aula colgaban los trabajos sobre el «aniversario de la proclamación del Rey don Juan Carlos», mientras que en las del aula de *Social Studies* había un gráfico con los reyes ingleses hasta Isabel II. En otra clase, carteles de la Oficina Española de Turismo (con vistas de Murcia y Madrid, concretamente) se daban de cara con sendos *posters* anunciadores de una representación de *The House of Bernarda Alba* (Glenda Jackson dirigida por Nuria Espert; ahí es nada el orgullo patrio) y de una exposición sobre Barcelona (ambas, en recintos londinenses). En el tablón de anuncios del *hall*, conservando aún la otrora función de «Casa de España», las ofertas de «billetes de avión baratos a La Coruña» se podían ver junto a anuncios de fiestas, que se acompañaban con la «rifa de jamones» (italianos, por cierto) ofertas de «clases particulares». Tales carteles y artefactos constituían elementos importantes de un diálogo cultural entre imágenes y costumbres de las dos culturas presentes en Portobello. Como tales, deben tener un sitio en la descripción de las interacciones en su interior y formar parte de las explicaciones de las mismas.

Datos igualmente discretos fueron recogidos de documentos (fichas, cuadernos de listas, etc.), algunos de los cuales resultaron ser de una gran utilidad y riqueza. Por citar dos ejemplos, merecen ser mencionadas: a) las rutas de autobús, que al tener detallados los nombres de quienes subían en cada parada, permitían trazar un mapa de la inmigración española en Londres y su coincidencia con otras minorías inmigrantes, y b) las listas de clases, que conservando el rasgo español de escribir los dos apellidos del alumnado, fueron una fuente riquísima para conocer el grado de integración con otros grupos étnicos a lo largo, al menos, de los doce años de escolarización posibles en Portobello.

Acerca de la recogida de datos, algunos documentos fueron fotocopiados e incorporados al material de campo. Sin embargo, sólo las entrevistas formales, es

decir, previamente concertadas, fueron grabadas en magnetofón. Igualmente, un debate sobre los resultados de una redacción realizada por alumnas y alumnos de 3.º de BUP *A level* acerca de la inmigración española en Londres y sus perspectivas de futuro fue también registrada en cinta. Así, pues, aparte de estas situaciones, los únicos elementos reactivos (*obtrusive*) en el trabajo de campo eran el observador y su lápiz y su cuaderno de campo, en el que anotaba las diferentes observaciones hechas en clase, el patio o la sala de juntas. Esas notas de campo, al acabar la jornada de observación, las ordenaba y completaba. (A fuer de ser honestos, otro punto de autocrítica debe incorporarse aquí, por cuanto sólo a la hora del análisis de datos se echa en falta el rigor en las anotaciones y la necesidad de su sistematización diaria con anotaciones precisas de lugar, hora y protagonistas.) El sistema de anotación, sin embargo, no incluyó la recogida de las interacciones en cuestionarios con rejillas previamente codificadas, sino que era libre; de forma que anota aquellas situaciones que entendía como más significativas de un modo recurrente. Esta recurrentia cobró fuerza, sobre todo, a partir de que el «choque inicial del campo», en el que todo era borroso y no se veía nada claro, diese paso a una serie de «conceptos sensibilizadores» (hogar protegido, grado de conocimientos, incertidumbre, hablar con acento, racismo, disciplina, futuro y dualismo), en torno a los cuales se centraron la recogida de datos y el establecimiento de hipótesis de trabajo, que se iban perfeccionando o anulando con la acumulación de evidencias o casos negativos. Se daba así un paralelismo entre la recogida y el análisis de datos (*grounded theory*), aunque durante la fase de redacción del informe se reconstruyese y mejorase dicho análisis. Este, finalmente, se llevó a cabo en torno a cuatro epígrafes que, utilizando frases recogidas en el colegio, abarcaban los cuatro grandes aspectos analizados en la aventura de vivir y aprender entre dos culturas asimétricas: «mi hogar español», o la identidad cultural; «aprendes dos lenguas bien», o las interacciones bilingües; «aprendes más, hay más disciplina», o el conflicto entre la reproducción de dos arbitrios culturales; y «buenos porvenires», o la incertidumbre de un futuro dual. El informe, en suma, aspiraba a ser «de ningún modo una mera descripción, sino una construcción que envolviese selección e interpretación» (Hammersley y Atkinson, 1983, p. 176). Las líneas que siguen recogen de un modo resumido las principales conclusiones obtenidas.

2. VIVIR Y APRENDER ENTRE DOS CULTURAS

2.1 *La situación de partida: el contexto de la emigración*

La cobertura inicial que desarrolló el Estado español para la emigración europea, caracterizada por ser una estructura de vigilancia (con «brigada político-social» incluida) y un cordón sanitario de prevención de contagios democráticos, cambió a mediados de los 70. Tal giro fue hacia una estructura que prestase servicios asistenciales a unas comunidades ya asentadas en los países avanzados de Europa Occidental. La emigración pensada inicialmente como temporal devino en un asentamiento permanente y, con ello, dio origen a la reunificación o creación familiar. El sentido de comunidad y su identidad cultural fueron reforzados, a su vez, por el rechazo que la población aborigen practicó desde el comienzo y de for-

ma continuada sobre dichas comunidades, ofendiéndolas y discriminándolas física y moralmente. Basada aparentemente en diferencias visibles o audibles, físicas o culturales, la «racialización» envolvió y confinó a dichas personas a los peores trabajos, las peores casas y los peores servicios.

La crianza de la descendencia y el mantenimiento de los lazos culturales con la madre patria requirieron una provisión extra de educación, con objeto también de mantener abierta la posibilidad del retorno. Esto, como se estableció en el trabajo de campo, fue un elemento de crucial importancia para mantener la necesidad de ahorro y la capacidad de mandar mensualmente las remesas a casa; lo que Miles (1982) llama «la ideología del mito del retorno a casa».

2.2 *El sistema educativo para emigrantes (S.E.S.)*

Aunque existen otras instituciones para tratar el mantenimiento de la identidad cultural, como las «casas de España», las embajadas culturales, exposiciones, colonias de vacaciones o representaciones folklóricas navideñas, el sistema educativo paralelo que se desarrollará en la emigración va a ser la principal agencia que afronte la cuestión cultural, sobre todo, en los grandes núcleos de concentración de población emigrante. Así, en 1987, y de acuerdo con las cifras oficiales (I.E.E., 1987, p. 41), el 38,6 por 100 de las niñas y los niños de padres y/o madres españoles asistían, en algunas de las modalidades, al programa ofrecido por el S.E.E., es decir, clases integradas, clases complementarias o colegios bilingües. Cifras aparte, la oferta del SEE se puede resumir en dos: el sistema integrado y el sistema de clases complementarias. En el primero, las enseñanzas de Lengua, Geografía e Historia españolas se enseñan por profesorado seleccionado de los cuerpos estatales de EGB en las escuelas locales dentro de su horario. Aunque sería el sistema óptimo, problemas de toda índole hacen que represente sólo una mínima parte del SEE y que se dé únicamente en algunos países (los del Benelux y Francia, básicamente). El sistema de clases complementarias («las complementarias», coloquialmente hablando) de lengua y cultura españolas supone que el mencionado profesorado imparta clases de lengua española (castellano para extranjeros, la mayoría de las veces) y nociones de geografía e historia de España, por las tardes o en las mañanas de los sábados, en locales y aulas alquiladas. En su conjunto, representan un trabajo extra que se convierte en una pesada carga, dados los dobles deberes, el tiempo de desplazamiento y las horas extra de asistencia. Por ello, no es extraño el alto índice de absentismo y abandono y la aparición de conflictos familiares por el tema.

Una manifestación excepcional del SEE la constituyen los colegios bilingües, hoy reducidos al de París y al de Londres. En ellos se pretende la enseñanza integrada de los dos sistemas «en campo propio», combinando la EGB (y en su caso, el BUP) con el curriculum del país de acogida. Además, actúan como «complejos a escala» para la enseñanza «complementaria» de una gran área urbana. De otro lado, y como manifestaban algunos alumnos de Portobello, más que verlos como un *ghetto*, la argumentada propiedad del terreno es comparada con «nuestro hogar español», «lo mejor que tenemos los chicos españoles», un espacio pacífico y sosegado, sin tensiones étnicas, para reforzar los lazos comunitarios. En esta aprecia-

ción, parece significativo el hecho de que sus padres pertenezcan al grupo más proclive o más cercano al retorno.

2.3 *Mercado de divisas y capital académico*

Un elemento clave del SEE, y común a todas sus manifestaciones, es el de las calificaciones. El libro de calificaciones, el mismo que en España, da validez automática a los estudios cursados en los países de acogida mediante una convalidación realizada por el profesor o la profesora de EGB correspondiente. Lo que puede verse como un afán credencialista excepcional no es algo diferente de lo mostrado en los otros niveles y sectores. En todo caso, lo peculiar está en que se trata de convertir el «capital académico» (en términos de Bourdieu, 1978) extranjero en «divisa» nacional. En esto se puede encontrar una analogía con el ahorro y las remesas enviadas por los emigrantes a cuentas especiales en moneda convertible. El sistema educativo está aquí jugando el mismo papel simbólico que el que realizan las cajas de ahorros y los bancos (parte sustancial del aparato asistencial): recoger, canalizar y cambiar capital foráneo por otro de validez nacional. No deja de ser congruente con esto el que la segunda publicación de la colección de «Temas de emigración», del Instituto Español de Emigración, fuese un Informe sobre «convalidaciones» (IEE, 1984). Igualmente, abunda en lo mismo el hecho de que tal fuese el tema principal de discusión con la Agregada de Educación española en Londres, en un acto electoral de UGT celebrado en las instalaciones de Portobello.

2.4 *Dos lenguas, dos culturas: un aprendizaje dual*

En Inglaterra, el 80 por 100 de la inmigración española se concentra en Londres; la mayor parte, en el distrito de North Kensington (W10), el barrio en el que se halla ubicado el Colegio Bilingüe «Vicente Cañada Blanch», conocido en la colonia española como «Portobello», por la calle donde se encuentra.

La matrícula del colegio era en el curso 1986-87 de 278 chicos y 246 chicas «de familias emigrantes españolas» —dice la memoria del centro (curso 1986-87)—, como estudiantes a tiempo completo. Su distribución por curso y sexo es irregular, con más chicos que chicas y menos alumnado en los cursos iniciales y finales. Aunque la participación porcentual de las chicas (47,3 por 100) sobre el total pudiera ser considerada normal en una población como la que se considera, contando incluso con las deficientes estadísticas, el hecho de que después, por las tardes, aparezcan más chicas que chicos en las clases complementarias hace pensar en una explicación en términos de género. Así, en principio, se puede sostener que las chicas son enviadas a colegios ingleses en mayor proporción que los chicos. Podría ser para que su «audibilidad» por el acento no complique su desfavorable posición genérica y/o, a la vez, para aprender bien un idioma, el inglés, de tanta utilidad en carreras típicamente femeninas como las de azafata, secretaria o intérprete. Conversaciones con chicas durante el campo parecen dar fuerza a esta explicación. Por otra parte, la desigual presencia en los *leavers*, un grupo formado

por el «fracaso» y la «mala conducta», puede encontrar sentido en el contexto de la «construcción masculina de la adolescencia» (McRobbie, 1978) y de la «contra-cultura» escolar (Willis, 1981).

La disminución del alumnado en los dos últimos cursos, por otro lado, se puede ligar con la noción de que Portobello es un buen colegio hasta el final de la EGB, pero después es mejor ir a una *comprehensive* para obtener el mayor número de *O levels* posible, «sin perder el tiempo con las asignaturas inútiles de BUP» (en referencia a religión, latín o geografía).

Por otro lado, para explicar la reducción del número de las tres últimas promociones, es plausible pensar en: a) una lenta, pero mantenida, reducción hasta la extinción de la llamada «segunda generación», sin haber dado aún lugar a una «tercera», b) un proceso similar de retorno y c) una progresiva integración con la vecindad y los compañeros y compañeras de trabajo. El incremento en el número de hijos e hijas de matrimonios mixtos es cuatro veces más alto ahora que en los años 70. (Así, en Párvulos, 1.º y 2.º había 23 chicos o chicas de tales matrimonios, frente a los 9 que había en el ciclo medio de EGB, 10 en el Superior y sólo 3 en BUP.) Un dato importa a este respecto es que en tales matrimonios las madres no españolas (29; 20 de ellas inglesas) superan a los padres (17; 10 de ellos ingleses): ¿se podría argumentar que la inferioridad étnico cultural es compensada por la superioridad genérica?

Aunque oficialmente bilingüe, Portobello es realmente trilingüe: el gallego, la lengua hablada en el hogar por un número significativo de padres de su alumnado, aparece con frecuencia en las aulas en situaciones espontáneas, a nivel privado. Cuando se hace público, es ridiculizado o sirve de motivo jocoso. Al menos así se constató durante el periodo de observación. A este respecto, se puede argumentar que Portobello contribuye al mantenimiento de la dominación cultural de la hegemonía del castellano.

En cualquier caso, el conflicto entre lenguas y curricula en Portobello expresa un más amplio conflicto entre la cultura heredada de los padres y la adquirida del entorno. El conflicto gira alrededor del sentido que las dos lenguas y los dos conjuntos de conocimientos escolares tienen para su futuro. Hablar inglés sin acento español es básico para una integración con éxito en su sociedad de nacimiento. Junto a ello, a mejores calificaciones, más serán las posibilidades de conseguirla. Sin embargo, el origen familiar y la incertidumbre en el futuro, la no certeza del lugar en el que vivirán a su mayoría de edad, les obliga a compartir el aprendizaje y las calificaciones en inglés con las correspondientes en español.

En realidad, sus vidas están marcadas por el dualismo. Incluso se podría decir que la suya es una doble vida: español y/o gallego con los padres, inglés con sus hermanos/as; español en algunas clases, inglés en las otras. Aunque se da una preeminencia del inglés, la lengua de sus juegos y de su trabajo, hacen uso de su bilingüismo (o trilingüismo) para sacar partido de las situaciones. Tal es el caso en clase, cuando utilizan el «otro» idioma, no conocido por el profesor de *Social Studies* ante una situación de éstas, *is their advantage*, es «su ventaja», en ese otro curso que les da un poder sobre el profesorado. En otro sentido, el español es uti-

lizado para ayudar a los «nuevos» y «nuevas», en torno a los cuales se crea un entorno castellano parlante.

Tal dualismo está representado en el colegio por dos grupos de profesorado, con distinta formación, diferente selección y, lo que puede ser más sangrante, diferente salario. Un síntoma de la dualidad es la diferente posición espacial que ambos grupos ocupan en su tiempo libre. Así, mientras que el profesorado venido de España se «adueña» de la sala de profesores, mediante la sutil disposición de una barrera de humo de tabaco (negro, por supuesto), ingleses e inglesas despliegan la ética calvinista del trabajo para refugiarse en los departamentos. Así, aprovechan el tiempo y «no se llevan trabajo a casa». Pero ni todos los españoles fuman ni todos los ingleses trabajan y, sin embargo, ambos grupos suelen estar divididos por ese *hall* que con el teléfono, el tablón de anuncios y el paragüero, separa la sala de profesores de los departamentos.

Algo similar ocurre con los dos currícula que si bien se transmiten en el mismo espacio, lo hacen de forma separada a través de las prácticas docentes. El alumnado puede, de esta manera, reconocer los diferentes contenidos que reciben a través de una explicación magistral, para el caso español, y de un trabajo individualizado, en el inglés. Dichos sean como tipos ideales. Diferentes programas, por otro lado, dan idea del carácter simbólico de la separación entre los currícula. Al margen de anécdotas, como la *Spanish Armada* o el «Descubrimiento», el mejor ejemplo lo ofrecen las Matemáticas: independientemente de sus contenidos reales, mientras que las españolas gozan de una alta estima entre la colonia española («cuando yo vine de España, sabía ya dividir por dos»), en el colegio es recibida con problemas; las *Maths*, sin embargo, devaluadas por su «bajo nivel», gozan de buena aceptación en el aula.

En términos de Bernstein (1975, p. 70-72), hay una «fuerte clasificación» entre ambos sistemas, a pesar de las instancias de coordinación existentes a nivel orgánico. En consecuencia, las chicas y los chicos de Portobello realizan un aprendizaje dual, con contenidos altamente separados entre sí, transmitidos por un doble cuerpo de profesorado, que contribuye a dicotomizar ambas culturas, sin facilitar su integración. Tal dualismo manifiesta un conflicto entre las dos culturas: la «española», más autoritaria, más académica y más distante en el espacio y en el tiempo; la «inglesa», más permisiva, más práctica y más local y cercana a sus vidas. En el conflicto entre su pasado y un futuro en medio de un presente de incertidumbre. Ya que no tienen claro dónde van a vivir a medio plazo, a pesar de —o quizá por— la continua referencia al retorno de sus padres, tienen que afrontar los dos currícula con igual énfasis para obtener la seguridad de poder competir en ambos países. Ello es potenciado por sus padres, quienes a falta de apoyo académico, del que carecen, les asisten emocional y físicamente, comprándoles buenos equipos («¡Qué buenos chandals y regalos!» —decía la Coordinadora inglesa de Primaria que les hacían los padres—) o proveyéndoles de clases particulares (de Matemáticas, ¡cómo no!). Esto es fundamental para mantener sus propias opciones abiertas.

Ante tal dualidad, la respuesta suele consistir muchas veces en manifestaciones de resistencia, como las detectadas en las clases complementarias o en el murmu-

llo y las interacciones conflictivas en clase. Quizá porque la mayor carga afectiva corresponde a la cultura paterna o quizá por esa misma identificación del profesorado español con sus padres, lo cierto es que tales manifestaciones se aprecian más en las clases en español. Curiosamente, los profesores españoles eran, aparentemente al menos, tratados con la cordialidad del tuteo y de ser llamados por sus nombres —frente al rígido *Mr.* o *Miss*—, pero a la vez, eran identificados como más serios y partidarios de una mayor disciplina; justo igual que sus padres. En todo caso, las formas de resistencia no pasaban de ser de «compensación» (Fernández Enguita, 1988, p. 29), sin llegar a las formas de «oposición». Y ello, ni siquiera en el caso del grupo de *leavers*, quienes más parecidos a los *lads* de Willis, reforzaban su masculinidad o su feminidad agresivas para oponerse (pero sin alternativa) a su segregación y «fracaso». La citada segregación específica de este grupo quizá se pudiera ver como un intento de marginar lo más evidente del fracaso de tal dualismo para salvar el resto. Quizá también por eso, un grupo como ése, que constituye un caso «crítico», podría ser el centro de investigaciones posteriores sobre el proceso de aprender y crecer entre dos culturas asimétricas y desiguales. ¿Hasta qué punto la adaptación a la cultura dominante supondrá una pérdida gradual de la paterna? ¿Es, en última instancia, posible mantener «niveles de calidad» bilingüe dentro de una práctica de desigualdad económica, política y social?

Hasta cierto punto, terminar con preguntas como las anteriores no deja de ser un buen modo de reconocer la incertidumbre cotidiana de esas chicas y esos chicos observados en su avatar de aprender entre dos culturas en Portobello.

BIBLIOGRAFIA

- Ball, S. «Beachside Reconsidered: Reflections on a Methodological Apprenticeship», en R. G. Burgess, *The Research Process in Educational Settings*. Londres, Falmer Press, 1984.
- Bell, C. y Newby, H. (Eds.) *Doing Sociological Research*. Londres, Allen & Unwin, 1977.
- Bernstein, B. *Class, Codes and Control* (Vol. III). Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Blumer, H. «What is Wrong with Social Theory?» en *American Sociological Review*, 19, 1954, pp. 3-10.
- Bourdieu, P. «Reproducción cultural y reproducción social» en *Política, igualdad social y educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1978.
- Burgess, R. (Ed.) *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. Londres, Allen & Unwin, 1983.
- Denzin, N. J. *The Research Act*. Londres, Butterworth, 1970.
- Fernández-Enguita, M. «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», en *Política y sociedad*, 1, 1988, pp. 23-37.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine, 1967.
- Halsey, A. H. (Ed.) *Trends in British Society since 1900*. Londres, McMillan, 1972.
- Hammerley, M. y Atkinson, P. *Ethnography: Principles in Practice*. Londres, Tavistock, 1983.
- I.E.E. *Interculturalismo y educación*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, 1984.

- *Agenda 1987*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, 1987.
- McRobbie, A. *Working Class Girls and the culture of Feminity*. Birmingham, C.C.C.S., 1978.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. New York, Sage, 1984.
- Miles, T. *Racism and Migrant Labour*. Londres, R.K.P., 1982.
- Roberts, H. (Ed.) *Doing Feminist Research*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1981.
- Rose, G. *Deciphering Sociological Research*. Londres, McMillan, 1982.
- Willis, P. «Patriarchy, Racialism and Labour Power», en R. Dale et al. (Eds.) *Education and the State* (Vol. 2), Londres, Falmer Press, 1981.