

**ENTRE LA DIFERENCIA Y EL CONFLICTO:
MIRADAS ETNOGRÁFICAS A LA DIVERSIDAD
CULTURAL EN LA EDUCACIÓN**

Coordinador:
David Poveda



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

CAPÍTULO 3

LAS FORMAS ESCOLARES DEL EXTRAÑAMIENTO: UN ESTUDIO DE LOS INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

ADELA FRANZÉ
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

No resulta muy lejana la época en la que los débiles resultados escolares de los sectores sociales en desventaja educativa, se interpretaban en el marco de teorías del déficit o de la deprivación cultural atribuidos a los niños y niñas y a sus medios sociales de origen. Estos modelos han justificado, otrora, una intervención educativa basada fundamentalmente en el principio de segregación y diferenciación, de los que son algunos ejemplos los currícula independientes para minorías y mujeres; la distinción entre la formación básica y manual y aquella estrictamente académica, etc. Ellos han contribuido, de modo más o menos implícito, a la naturalización de las desigualdades de género, etnia y clase social (Bernstein, 1989; McCarthy, 1994).

En contraste con estas opciones teóricas, una visión alternativa resituía en la escuela y en la clave cultural el debate sobre las desigualdades en educación. La argumentación básica se articula en torno a la cuestión de la distancia entre la cultura escolar y las culturas de los grupos sociales subalternos que frecuentan la escuela. Autores ya clásicos como Bernstein (1989, 1993), Bourdieu (1966), Bourdieu y Passeron (1977) o Cole y Scribner (1977) han analizado el monoculturalismo subyacente, no sólo a los contenidos educativos, sino también a las formas de transmisión, de evaluación y a las relaciones pedagógicas que ordenan las prácticas escolares cotidianas. Las tesis sobre la distancia y jerarquización que separa -y vincula en una estructura de poder disimulada- la cultura escolar (dominante, hegemónica) de las "otras culturas" (subordinadas, subalternas) se aproximan a la escuela como escenario de un agudo conflicto cultural. Lo que hay de común en dichas perspectivas, es la

choque cultural, las consecuentes dificultades de los chicos y chicas en la escuela, así como sus diversas reacciones al respecto, se producen desde el momento en que la escuela incorpora destrezas y hábitos de comportamiento distantes o discrepantes con aquellos adquiridos por ellos y ellas en su entorno socio-cultural. Lo que subyace a esta cuestión es la hipótesis de que hay más de una forma de conocer y aprender y más de un cuerpo de destrezas y hábitos (Wilcox, 1993; Lahire, 1998), que en todo caso son excluidos y desvalorizados en su confrontación con la definición de validez producida desde la cultura escolar (dominante) de referencia (Grignon, 1993).

La filosofía educativa vigente (LOGSE), introduce la noción de educación en la diversidad, como principio pedagógico tendente a contrarrestar las formas de relegación, eliminación precoz y deslegitimación cultural que ha producido tradicionalmente la escuela en relación con los sectores populares, las minorías, etc. Esta noción remite a la idea de que el sistema educativo debe movilizar en el proceso de enseñanza, las preconociones, procedimientos, habilidades y valores de los niños y niñas, sus experiencias e intereses (Jordán, 1995). En suma, como suele decirse, se trataría de acercar la cultura escolar a las culturas de los alumnos. Las corrientes de "educación intercultural", en la misma línea, han hecho hincapié en la revalorización de los contenidos étnicos de esa diversidad.

La existencia de un discurso pedagógico más o menos estructurado y especializado, así como la ritualización de la vida escolar, pueden dar lugar a la ilusión de que su funcionamiento se reduce a la estructura dada por uno y otra (Grignon, 1990). Sin duda, la acción del estado y las políticas educativas, así como otras instancias que forman el corpus de discursos legitimados socialmente (las corrientes pedagógicas, las diversas vertientes del curriculum explícito o las perspectivas en torno a la educación en la diversidad o intercultural), proveen un marco discursivo y estructural que establece ciertos límites o constricciones (siempre flexibles) entre lo pensable e impensable, entre lo practicable e impracticable. No obstante, en este contexto de revalorización de la diversidad, surgen diversas cuestiones a examinar. A saber: cómo la escuela actúa en el marco de esas constricciones, de qué modo las elaboran y reelaboran sus agentes (se las apropian total o parcialmente): en qué forma la escuela, siendo el agente inculcador por excelencia de la cultura, viene a resolver la tensión inevitable entre la existencia de formas culturales legitimadas institucionalmente, y los postulados de una educación que propone, al menos teóricamente, compatibilizar la educación escolar con las experiencias culturales de los alumnos. Así pues, la coincidencia de un discurso positivo en torno a la diversidad, y la realidad de la creciente incorporación de niños y niñas de origen inmigrante, resulta significativa para el análisis de las prácticas y procesos escolares en los que ellos y ellas se ven involucrados.

En este artículo se trabaja sobre un aspecto de las interacciones escolares analizadas en un estudio más amplio sobre los procesos escolares en un contexto heterogéneo desde el punto de vista del origen etno-cultural del alumnado (Franzé, 2001). En dicho estudio, me centré fundamentalmente en una escuela de EGB situada en un barrio popular y de localización preferente de población de origen inmigrante extranjero, del Distrito Centro de Madrid. Dicha escuela "sufría" lo que se ha dado en llamar un proceso de distribución diferencial de alumnado, sobre la base de la superposición de criterios étnicos y de clase (Franzé, 1998). Por una parte, concentraba respecto a otros colegios del mismo barrio, una proporción elevada de alumnos de origen inmigrante. Por otra, tras la heterogeneidad etno-nacional, podía comprobarse una cierta homogeneidad en cuanto a la pertenencia socio-económica del conjunto del alumnado. Era un centro que escolarizaba preferentemente a niñas y niños procedentes de sectores populares, y entre éstos, a fracciones sociales análogas de los colectivos inmigrantes. La presencia de alumnos de origen inmigrante venía a "sumarse", en la perspectiva de los agentes del campo escolar, a la de otros alumnos cuyas circunstancias familiares, socio-económicas y de origen étnico, los situaban en posición de presentar -y padecer- "problemas" en la escuela (niños de etnia gitana, "alumnos de integración", etc.). En el espacio escolar barrial, así como en las instituciones de apoyo educativo y social que lo rodeaban, los términos "niños problemáticos" se aplicaban de ordinario a sus alumnos. El centro mismo, objeto de un agudo desprestigio socio-educativo, era calificado de "difícil" y "conflictivo".

Así pues, la coexistencia de un discurso positivo en torno a la atención a la diversidad e interculturalidad, junto a una realidad que muestra la diferenciación del alumnado sobre la base de criterios socioculturales y étnicos, exigen desde mi punto de vista restablecer a estos hechos la lógica social más amplia en la que se inscriben. Es decir, se trata de constituir como eje de análisis el sistema de relaciones socio-simbólicas que subyacen a los procesos de escolarización del conjunto de niños que suelen ser considerados "problemáticos" y, entre ellos, los de origen inmigrante. Lejos, pues, de limitar el estudio al tema inmigrante, mi interés se centró en explorar lo que había de común en la percepción escolar de los niños y niñas autóctonos y extranjeros y, si en ese marco, se atribuía una significación étnica a los procesos escolares en los que estaban implicados los chicos y chicas de origen extranjero.

Ciertamente, las, en general, bajas expectativas en torno a los alumnos "difíciles", las perspectivas negativas de los propios niños y niñas en relación con la escuela, así como las estrategias de contestación a las condiciones del contexto escolar que ellos y ellas ponían en juego -y que han sido analizadas más en detalle en otros apartados del estudio-, incitan a pensar las relaciones observadas en esta escuela en términos de una realidad

conflictiva, desarrollada, fundamentalmente, sobre el plano de la autoridad, la disciplina y el orden. De hecho, así eran percibidas predominantemente en el campo escolar.

Sin embargo, dicha percepción oscurece el hecho mismo de que la escuela es una institución especializada en la transmisión cultural. En tal sentido, y a ello dedicaré los próximos apartados, he querido dar especial relevancia a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que están involucrados alumnos y profesores: a las formas de relación con el saber, el saber hacer escolar y la cultura que en ellos se ponen en juego y al conflicto que se desarrolla en esta dimensión de las prácticas educativas. En suma, he querido arrojar luz sobre las formas de entendimiento y desentendimiento, acercamiento y distanciamiento, que se producen en los intercambios comunicativos dentro de la escuela.

El estudio enfoca, en particular, las prácticas en torno a los usos lingüísticos que se desenvuelven en las actividades de aula.

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló en diversas fases entre los cursos escolares 93/94 y 96/97, como he dicho en un centro público de EGB, cuya matrícula de alumnos y alumnas de origen extranjero aumentaba año tras año. Durante el curso 96/97, el 40% de los escolares procedía, mayoritariamente, del Magreb y de Latinoamérica. A lo largo de la investigación, realicé observaciones sistemáticas en aulas, recreos y otros escenarios donde se desarrolla la vida escolar de los niños y los docentes. Utilicé también otras técnicas complementarias, tales como entrevistas en profundidad, grupos de discusión, sociogramas, redacciones, etc.

Durante las observaciones tomaba notas en un diario de campo. Al mismo tiempo, registraba las voces en una grabadora en la medida en que lo consideraba viable según las circunstancias específicas. El uso de la grabadora -y no de una cámara de vídeo, por ejemplo- responde a una opción metodológica determinada por el afán de interferir lo menos posible en el decurso de las actividades cotidianas e interacciones espontáneas. No obstante, dicha opción, condicionada por las situaciones concretas de aula y por su aceptación de parte del profesorado, impone algunas restricciones a los registros. De una parte, la que surge de una tecnología limitada en lo referente a su capacidad de registrar con claridad los intercambios verbales en los que están involucrados numerosos actores y que se producen, ya sea simultáneamente, ya sea al margen de las interacciones centrales. De otra, evidentemente, obliga al investigador a una observación y escucha en extremo atenta, a tenor de lo irreplicable de las "escenas" que observa. La reconstrucción

de los hechos se realizaba a posteriori e inmediatamente de cada sesión de observación, a partir de las notas de campo y las grabaciones. Por lo dicho, los registros tomados para este artículo constituyen fragmentos significativos y no transcripciones exhaustivas de todos los actos ocurridos en un mismo escenario.

Dedicué especial atención a los cursos del ciclo superior de EGB. En particular, a un grupo de alumnos y alumnas que, cuando comencé el trabajo de campo se encontraba en 5º curso, y cuando lo finalicé, terminaba 8º. Aunque algunos de sus componentes fueron variando a lo largo del tiempo, el promedio de alumnos y alumnas en ese curso fue de 15, y los chicos y chicas de origen inmigrante representaron, según los períodos, entre 30 y el 40%.

Las observaciones de aula seleccionadas para este artículo se realizaron durante el curso escolar 93/94 y 94/95 y corresponden, en su mayor parte, al grupo anteriormente mencionado. Se reproducen también algunas pocas observaciones realizadas en otros centros de similares características del mismo barrio, a los que señalaré como CPA. y CPB. Todos los nombres que aparecen son supuestos.

Los chicos y chicas sobre los que se ha trabajado con mayor profundidad, y que por ello aparecen más frecuentemente en las observaciones, cursaban en el 94/95, 6º de EGB. Se trata de Jalil y Naima, ambos marroquíes; de José Ignacio, nacido en Madrid e hijo de padre marroquí y madre española; de Patricia, nacida en República Dominicana; de David, un niño gitano; de María, Cristina, Jorge y Arturo, todos ellos nacidos en Madrid de padres españoles. Por entonces Jalil tenía 14 años, había emigrado con sus padres desde Tánger a principios de curso y, por tanto, era su primer año en la escuela española. Naima, había ingresado en la escuela analizada durante el curso 92/93, tenía 12 años en el momento de las observaciones. Patricia, de 11 años, había ingresado en el curso 91/92. Todos ellos habían estado escolarizados regularmente en sus países de origen. El "desfase" edad/curso de Naima y Jalil se debía a los desfases lingüísticos. Ambos habían llegado a España sin saber castellano, razón por la cual se les había adscrito a cursos inferiores a los correspondientes a su edad. Los chicos y chicas restantes, habían iniciado su escolarización en España. David, de 13 años, cuyo padre se dedicaba a la venta ambulante, pasaba algunos períodos sin asistir a clase. Arturo, por su parte, era un niño acogido en un centro de menores de la Comunidad Autónoma de Madrid, tenía 13 años y lo habían "diagnosticado" en la modalidad de Integración. Cristina, de 12 años, había repetido un curso.

Las redacciones transcritas en el apartado 6, corresponden a otro grupo-aula y fueron realizadas en el curso 93/94. El objetivo que dio origen a estas redacciones se enmarcaba en una investigación llevada a cabo por María García Alonso acerca de las imágenes infantiles sobre la América precolombina.

Dicho material fue recogido a iniciativa suya, con mi colaboración, aunque posteriormente fue contextualizado e interpretado por mí para los fines de mi propio trabajo.

Además de las observaciones, he rescatado algunos fragmentos de comentarios hechos por los profesores y profesoras durante las entrevistas, las clases u otros eventos observados, así como de algunos alumnos y alumnas, en la medida en que presentan sus percepciones en relación con ciertas problemáticas aquí abordadas.

Los registros han sido numerados siguiendo el orden de aparición en este artículo, a fin de facilitar las referencias cruzadas a lo largo del texto. En cada registro se aclaran los siguientes extremos y se utilizan las convenciones señaladas: fecha; procedencia: entrevista (**entrev.**), observación (**obs.**); soporte: notas de campo (**n.d.c.**), grabación (**grab.**), ambas (**n.d.c. + grab.**); papel (**papel**); textos no transcribibles (**n.t.**); fragmentos eliminados del discurso por la autora del artículo (...); pausas hechas por el/la entrevistado/a ...; énfasis del hablante _; aclaraciones de contexto en entrevistas entre {}; aclaraciones de contexto en entrevistas entre ().

Hablar, entender, seguir la clase

Registro 1: marzo, 1994. Entrev; Grab.

"{Manuel} se ve que ha estudiado, él dice que iba siempre a clase en su país {Rca. Dominicana} (...) pero el nivel que tiene es bajo, muy bajo... ahora mismo para un 4° o 5° estaría bien... te hablo sobre todo del nivel del lenguaje, del dominio del lenguaje en sí. Te hablo de conceptos, no entiende de subordinadas, de sustantivos o verbos... ¡y no te digo nada del análisis de oraciones...!" (Profesora de Lengua)

En este comentario se encuentra contenida, sintéticamente, la relación que mantiene la escuela con la lengua, el principio que preside su consideración escolar y lo que ella suele esperar de sus alumnos.

Aún a riesgo de llamar a equívocos, analizar las estrategias seguidas con los niños de origen extranjero respecto a la enseñanza de lengua puede resultar esclarecedor por lo que tiene de excepcional. Las situaciones de excepción tienen la virtud de revelar los fundamentos de la acción y de las representaciones, al traspasar las evidencias del decurso "normal" de las cosas.

En efecto, buena parte de los chicos de origen extranjero no hispanohablantes poseía, al entrar a la escuela, unas competencias "limitadas" en la lengua de uso escolar. La urgencia del profesorado era, en un contexto semejante, lograr lo más velozmente posible que los niños aprendieran a

"hablar", "entender", y "hacerse entender". Puesto que de lo contrario se ponen en juego desde su perspectiva, en primer lugar, las posibilidades de establecer vínculos con el entorno escolar, considerados especialmente relevantes para "la integración" de unos niños en riesgo de "desarraigo" y "exclusión social". En segundo lugar, obviamente, se comprometen sus oportunidades de "seguir la clase". "Seguir la clase" supone, por una parte, sacar provecho de ella. En definitiva, que los niños aprendan los contenidos escolares. Por otra, constituye una condición necesaria para el buen desarrollo del curso, toda vez que los dispares niveles de lengua -tanto como la disparidad de otras habilidades- comprometen para el profesorado la secuencialidad y el ritmo del proceso de aula.

En opinión de la mayoría de los profesores -"la experiencia te lo dice"- lo más aconsejable es que estos niños compartan la mayor parte del tiempo con sus colegas de aula, especialmente las tareas académicas, en beneficio de una adquisición del castellano en un contexto "lo más natural posible". Consideraban importante la interacción "en" la clase ordinaria y "con" los compañeros. Y ello por las razones antes aludidas: hablando se aprende más rápido, y compartiendo con los colegas los espacios ordinarios de la actividad escolar -el recreo, pero también las tareas de clase- la integración se hace factible. Sin embargo, como se verá más adelante, esta representación ideal, si puede decirse, del deber ser, contrastaba con la gestión práctica de las dificultades lingüísticas de los chicos.

Al mismo tiempo, lograr "llevar la clase" era objeto de considerable preocupación entre los profesores. En lo que ellos entendían por "llevar la clase" están profundamente entrelazados dos códigos: el que conduce al éxito escolar y alude a los conocimientos a adquirir, y el que rige un conjunto de comportamientos y actitudes, en apariencia no relacionados directamente con esos conocimientos, pero cuyo cumplimiento se hace consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje (Lacey, 1984; Vásquez y Martínez, 1996). El desarrollo secuenciado de actividades, la planificación de un programa y el uso del tiempo ajustado a objetivos, presuponen y exigen de parte de los alumnos, al menos en los ciclos superiores, mantener un "ritmo": esto es, superar a un compás similar las distintas fases previstas de las secuencias de aprendizaje. Es la idea, de todos a un tiempo (Vásquez y Martínez, 1996). La presencia en una misma clase de un alumnado heterogéneo en sus habilidades y disposiciones educativas -"diferencias de nivel" según la expresión más usada por los profesores- constituía un desafío a aquellos presupuestos. El problema básico era pues, para el profesorado, el de armonizar para unos grupos heterogéneos, los ritmos, contenidos, metodología y todo ello en un marco mínimo de orden, silencio y disciplina.

Registro 2: marzo, 94. Entrev; Grab.

"El problema es el desnivel, yo tengo que esforzarme mucho para que los que van en su nivel no lo pierdan. Llega la clase y yo tengo que seguir el tema, el programa... a la vez tengo que atender a los otros... que además se te desbandan" (Tutora, 5º curso)

El retraso de algunos y el adelanto de otros suscitaba ansiedad entre los profesores, en tanto percibían que se desaprovecha la clase y el tiempo, que se ponía en riesgo la consecución de los objetivos previstos y, en suma, que se fragmentaba la clase en numerosos subgrupos que escapaban a su control, cuestionando la idea de base de unidad grupal (de nivel y edad) y secuencialidad en el proceso de aprendizaje.

Con la escolarización de los chicos de origen inmigrante, sobre todo de los no hispanohablantes, tanto como con la de los niños gitanos, parecía haberse llegado a un límite. No se trataba del hecho que fueran extranjeros sino, fundamentalmente, de las dispares competencias en lengua castellana. Una competencia comunicativa parcial en la lengua de uso escolar -no sólo del idioma sino de los géneros de uso en clase- les impide "seguir la clase" y entorpece los patrones de secuencialidad y ritmo. Más cuanto la incorporación al sistema de enseñanza en España es tardía.

Registro 3: mayo, 1994. Entrev; Grab.

"La lengua es clave. Imagínate lo que es llevar una clase, los problemas lógicos de los profesores, habiendo niños de diferentes niveles académicos, hay que hacer adaptaciones curriculares continuas, no se puede seguir un libro, el nivel baja, y los alumnos con más posibilidades se marchan, y así esto se convierte en un gueto. Hay algunos que por racistas se marchan, pero otros, es comprensible, quieren lo mejor para sus hijos. Mientras no se adecuen los programas, entre los gitanos y los extranjeros es un... se te va de las manos" (Directivo del centro)

Como ha sucedido con la escolarización masiva de los niños y niñas gitanos (Fernández Enguita, 1996), con la de los chicos de origen inmigrante escolarizados tardíamente en España, una de las disyuntivas que se plantean es su adscripción a los cursos: sea por la edad, sea por el "nivel". Las normativas educativas, atendiendo a criterios de madurez, alientan la primera fórmula. Pero los profesores no estaban plenamente conformes con ninguna, sabían de los inconvenientes de ambas. Si se los adscribía por edad, se desbarataba el ritmo de la clase e, incluso, los mismos chicos podían "sufrir". Pero, si se los

situaba por nivel, se corría el riesgo de que surgiesen conflictos de convivencia por el desfase entre los alumnos pequeños y los mayores de una misma clase. La experiencia de estas complejas situaciones había llegado a poner en duda las convicciones más profundas de algunos de ellos:

Registro 4: mayo, 1994. Entrev; Grab.

"Que estén en su grupo es mejor, a nivel de integración, que estén en su sitio. Pero necesitas apoyos para tratar estas situaciones, porque ellos no pueden, te engañas tú y los engañas a ellos se dan cuenta de que no lo hacen bien, de que no entienden, no les sale. A veces, claro, responden algo que no... y los demás se ríen. Es que los chicos son muy crueles. Tengo una niña que por edad debería estar en 6º y claro los compañeros le dicen 'anda, si tiene 12 años y no se sabe la tabla'... el que sea mayor... ellos consideran que tienen que ser mayores en todo... Yo he sido siempre defensora de los grupos heterogéneos, que cada niño a su grupo por edad..., porque eso de separar a los listos y a los tontos... Sí, hay metodologías muy buenas, experiencias preciosas, hay mucho escrito sobre esto... el aprendizaje cooperativo y esas cosas... pero ahora yo me lo cuestiono, porque lo ves... bueno los profesores no están preparados para esto... y si no están preparados ¿qué haces?" (Tutora, 4º curso)

Registro 5: mayo, 1994. Entrev; Grab.

"El idioma lo cogen hablando con los compañeros, jugando, es como mejor lo aprenden. Aprenden casi solos, ¡hasta parece un milagro...! Luego, claro, hay cosas, la construcción correcta de frases, el vocabulario... Pero en un principio para entenderse..." (Profesora de Sociales)

En efecto, como sugiere esta profesora, los docentes suelen distinguir entre unas competencias lingüísticas "para entenderse" y otras "para seguir la clase". Esta distinción, que en una aproximación inmediata alude a los diferentes niveles de comprensión y complejidad léxica postulados por algunos teóricos (Cummins, 1979), recubre desde mi punto de vista, una distinción más fundamental sobre la que se construye el tratamiento propiamente escolar del lenguaje. Aquel que opone -y en un mismo movimiento escinde- el hablar, en tanto acto de intercambio verbal, constitutivo de las prácticas que forman parte de la vida social, al *aprender* una lengua, en tanto objeto analizable y aprehensible por sí mismo y en sí mismo (Lahire, 1998). O lo que es lo mismo, toma a la lengua como acto de reflexión sobre un código, un sistema de signos y sus relaciones normativas (Ruiz Alonso y Franzé, 1996).

Nada pone mejor de relieve este modo de proceder con el lenguaje -mejor dicho, de actuar sobre la relación con la lengua- que el tipo de actividades

propuestas a los niños con "dificultades" de idioma y el contexto en el que se desarrollan, tanto dentro como fuera del marco específico de la asignatura de lengua. Actividades que contravienen, como se ha sugerido anteriormente, el discurso ideal (funcional y comunicativo) que los docentes enuncian sobre proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua.

Uno de los recursos más demandados y utilizados por el centro era el profesor de apoyo y el programa de educación compensatoria. En los centros con alta matrícula de niños de origen extranjero, como el estudiado, las clases de compensatoria se han convertido mayoritariamente en clases de "castellanización" según la expresión de algunos profesores. Los niños con dificultades de lengua castellana reciben -conforme a una evaluación inicial del nivel de competencia adquirida- algunas horas semanales fuera de sus cursos ordinarios. A pesar de que los niños hubieran adquirido un nivel de castellano juzgado suficiente para entender y comunicarse, gran parte de los profesores estimaba, a la vez, imprescindible su asistencia "al aula de compensatoria el mayor tiempo posible" hasta alcanzar "el nivel de la clase".

Aún cuando los chicos ocupasen pocas horas semanales en el aula de apoyo, dentro de las aulas ordinarias solía reproducirse, en la distribución de tareas, lo que sucedía fuera de ellas. Los chicos "con desfase lingüístico" ocupaban, habitualmente, una parte significativa del tiempo de trabajo en el aula en actividades específicas -y distintas- de las del resto de sus compañeros. Mientras el conjunto de la clase realizaba ejercicios comunes, o participaba en actividades colectivas, ellos se abocaban a "sus" tareas individuales.

La disposición de las tareas de aprendizaje y refuerzo del castellano asignadas a los niños "con dificultades", refleja en sí misma la disociación entre el dominio práctico del lenguaje y el del código (la lengua), así como la relación de subordinación del primero al segundo. Paradójicamente, la mayor parte de esas tareas sitúa a los niños y niñas "en dificultad" al margen de las situaciones de interacción, del uso y de los fines a los que los sujetos hablantes aplican el lenguaje. De un lado, en la batería de ejercicios con los cuales trabajan habitualmente para "aprender y reforzar el castellano" predominan los criterios formales que gobiernan el proceso de objetivación gramatical de la lengua: aprender vocabulario (asignando nombres a figuras); analizar oraciones (distinguiendo verbo, sujeto, predicado, etc.); conjugar verbos, separar en sílabas, hacer ejercicios de ortografía, etc. De otro, todo ello sucede antes de hablar propiamente esa lengua que se les enseña.

Así, los niños trabajaban frecuentemente con signos disociados de las intenciones, de los contextos de comunicación, de las relaciones con las personas y de los múltiples contenidos metalingüísticos que acompañan, en la interacción verbal ordinaria, a las palabras. Si bien este proceder forma

parte de la lógica escolar -en la escuela los chicos suelen encontrarse con un abordaje inédito de la lengua, hasta el punto que les resulta trabajoso entender el presupuesto de la gramática sobre la existencia de una relación entre ese sistema de normas y signos que se estudia en el colegio y aquello que ellos hablan-, en el caso de los chicos extranjeros, aquella ruptura era doble. Puesto que, el tratamiento gramatical de la lengua, se superpone al hecho de que aún no dominan prácticamente la segunda lengua.

Esta forma de entender y considerar la lengua, esto es, no tanto a partir de las competencias comunicativas -hablar y expresarse-, como de la capacidad de reflexionar sobre la lengua desde el punto de vista fonológico, gramatical y léxico, suele presidir la valoración sobre los "progresos" lingüísticos de los chicos, y condiciona su incorporación a las rutinas de aula.

Registro 6: octubre, 1994 (CPB). Obs; N.d.c.

Clase de compensatoria. La profesora anuncia un dictado. En el aula, entre otros niños marroquíes, están Yasmina (10 años) y Mohamed (11 años), ambos marroquíes, llevan unos 6 meses en el colegio.

La profesora deletrea lentamente las palabras del dictado. Mohamed le pide que repita varias veces. Ella se acerca a observar el cuaderno de notas del niño, al apreciar la "cantidad de errores" (ortográficos) que comete, lo exime del dictado y lo pone a colorear un dibujo. Más tarde, pide a los niños que escriban un pequeño relato libre utilizando algunas de las palabras del dictado. Una vez terminado, les indica que lo lean por turnos. Toca el turno a Yasmina, quien comienza a leer lentamente. Ante cada indistinción fonética entre la e y la i o entre la o y la u que produce Yasmina -habitual entre los niños áraboparlantes-, la profesora detiene la lectura y le hace repetir cada palabra hasta pronunciarla correctamente. Finalmente, le pone un ejercicio para que copie cada una de las palabras en la que ha cometido errores.

Estas estrategias dependen, de todas formas, de la materia de la que se trate. En general era en las actividades "lúdicas" (plástica, gimnasia, etc.) en las que se alentaba la participación de los chicos con desfase lingüístico sin limitaciones, en la medida en que el lenguaje no ocupaba el centro privilegiado de atención. Además, los maestros intentaban crear momentos de comunicación verbal, de "expresión libre", como decía uno de los profesores. Pero su percepción como una actividad más cercana al "juego" y a la distensión, que al aprendizaje, las situaba de lleno en el espacio de lo informal y familiar -excepcional para la escuela- autorizando a un tiempo la idea de que la (verdadera) instrucción en la lengua es inseparable de una aproximación gramatical (teórica).

Podrá decirse que los ejemplos mencionados son el resultado de la situación excepcional que supone para el profesorado actuar en aulas multilingües, como se deduce del hecho de aplicar a unos niños que no han adquirido aún suficientemente la lengua oral, los procedimientos utilizados en la enseñanza de la lengua como sistema gramatical. Sin embargo, puede pensarse que es la constitución de una división y separación entre la concepción escolar de la lengua y la experiencia del lenguaje tal y como acontece en la vida ordinaria, la que sustenta aquellas estrategias.

Registro 7: noviembre, 1994. Obs; N.d.c.

Los profesores asisten a un seminario cuyo tema es las estrategias de enseñanza-aprendizaje del castellano para los niños de origen no hispanohablante de EGB. La ponente les sugiere incrementar en calidad y cantidad el espacio dedicado a la interacción verbal en clase. La charla en clase se justifica en tanto recurso potenciador de las habilidades ya adquiridas por los niños. A una de las profesoras asistentes al curso, el incremento en clase del espacio destinado al habla -específicamente a la charla entre los alumnos- se le aparecía como una actividad que actuaba en desmedro de la promoción de la lectura: "¿Se está diciendo que no hay que impulsar a los niños a leer... algo tendrán que aprender ¿no?!"

Al aclarar la ponente que ello no supone cuestionar la utilización de textos sino, en todo caso, centrar el trabajo de aula en la interacción de los niños con los textos y con los compañeros y profesores, "tal como" sucede en la adquisición de la lengua materna, cuando los padres estimulan a sus niños a través de la charla, el relato, etc., a familiarizarse con las estructuras de la lengua y sobre todo a vincular la lengua con su experiencia, otro docente expresa: "¡Resulta que ahora hay que dejarlos hablar de cualquier manera!".

En este tipo de comentarios se advierte una doble dicotomía inscrita profundamente en la concepción escolar: el hablar -"cotorrear"- se opone al leer, tanto como el lenguaje se opone a la lengua (al código). La sugerencia de tomar como punto de partida de la enseñanza los modelos y usos lingüísticos de los alumnos, sin hacer hincapié inicial en la corrección gramatical y estilística, es comprendida en términos de un deslizamiento hacia el lenguaje "ordinario" y una desnaturalización de la función escolar, donde el docente se anula a sí mismo. Hablar evoca un uso espontáneo, no sujeto a reglas, natural ("de cualquier manera").

Esta relación que mantiene la escuela con la lengua -e induce hacia ella-, enfrenta a (todos) los niños, independientemente de su origen, con una experiencia tanto más singular, inédita y problemática cuanto menor es su entrenamiento extraescolar (familiar) en la aproximación al lenguaje

como un sistema simbólico formal. Como recuerda Lahire (1998) los chicos pasan repentinamente de estar inmersos en su lenguaje, a encontrarse frente a la lengua.

El tipo de errores cometidos por los niños con mayores dificultades, y por tanto con menores rendimientos en lengua, muestra el difícil ejercicio -para algunos de ellos- de salirse del lenguaje para situarse frente a él y la ruptura que ello supone con su uso acostumbrado -ordinario y pre-reflexivo-. Un uso que no necesita saber de reglas para expresarlo todo y es, en principio, indisociable de las experiencias -reales o imaginarias- que se transmiten a través de ella (Lahire, 1998; Siguán, 1990). Para los chicos que escribían expresiones del tipo "los profesores menseñaron"; "mi casa estaba alado del colegio", "hoy endia", etc., el flujo del relato -y su sentido- no está alterado por lo que, desde el punto de vista gramatical, son evidentes incorrecciones. Más que nada porque se trata de una sucesión fonológica transcrita sin la mediación de la necesaria descomposición en palabras de esa cadena sonora. Algo similar a lo que sucede con las discordancias de número como "los hombre..."; "me han pasado mucho accidentes..."; "una de esas desgracia fue...", producto de la aspiración fonética de la "ese" final. Evitar errores ortográficos del tipo, "vailarina", "belas", "doi (un beso)", presupone en primer lugar, incorporar mentalmente la diferencia entre sonido y grafía o, lo que es lo mismo, la existencia de fonemas idénticos representados por distintas letras. En segundo lugar, manejar reglas ortográficas -y sus excepciones- que requieren a su vez del código gramatical para ser descifradas.

El extrañamiento de los chicos frente al uso escolar del lenguaje y los malentendidos generados en formas de desciframiento (recíprocamente) desajustadas, se reproducen en diversas situaciones escolares.

Registro 8: febrero, 1994. Obs; N.d.c. + Grab.

6º curso, clase de inglés. Los alumnos han vuelto del recreo. Conversan a viva voz, deambulan por los bancos de sus colegas. Desde el quicio de la puerta del aula Carlos, el profesor, pide silencio.

María: (entre el murmullo general) "¡lazy porky!" (cerdito perezoso)

David imita los ronquidos de un cerdo

(risas)

Profesor: "¡¡Silencio!!" Dirigiéndose a María: "¡A ti te voy a...!"

Se estrella una tiza contra la pizarra, Jalil en el fondo de la clase vuelca un pupitre desparramando por el suelo los libros, papeles y bolígrafos, entre las risas generales.

Profesor: (grita) "¡¡Jalil!!"

(se hace silencio)

El profesor propone leer un texto del libro para hacer una traducción. Aclara que es sobre animales "domésticos". Comienza a leer, y traduce simultáneamente. Se trata de un relato sobre una granja.

Profesor: "Michael and Mary, have a cow... Miguel y María tienen una vaca"

Patricia: "¿Es que usted tiene una vaca en su casa?!"

(risas)

Arturo se da la vuelta y me pregunta, entre asombrado y descreído, "¿la vaca es un animal doméstico?!"

Carlos repite varias veces, para que los chicos aprecien la pronunciación correcta de "Michael" ("Maicol"):

Cristina: ¡Mico...!

Lo que para el profesor es un claro ejercicio de traducción del inglés, para algunos chicos constituye un problema de desciframiento. La razón de sus risas y asombro -y la inevitable excusa para el "cachondeo"- reside en el hecho de que una vaca pueda ser incluida en el mismo grupo -"animal doméstico"- que un gato o un perro. Para comprender una inclusión semejante, absurda desde el punto de vista de su experiencia cotidiana -"¿acaso usted tiene una vaca en su casa?"- y de las realidades que esa expresión designa para ellos ordinariamente -perro, gato, tortuga...-, es preciso estar en posesión de los códigos necesarios para interpretar adecuadamente la propuesta del profesor -se trata de un ejercicio de traducción-, además de la relación conceptual implícita en la expresión "animal doméstico": no tanto que vive en casa, como que está domesticado. Pero en el revés simétrico de la trama, e indudablemente molesto por las burlas que recibe, el profesor también yerra en el desciframiento de la situación. Al no comprender la razón por la cual algunos alumnos se detienen en un aspecto de apariencia irrelevante para él, interpreta el hecho como pura provocación.

La intromisión de los usos lingüísticos ordinarios en la propia valoración que hacen los docentes de sus alumnos, recuerda el carácter inmediato y espontáneo que mantiene un hablante con el lenguaje (incluyendo a los docentes), y la artificial neutralización de todo locutor a la que aspira su gramaticalización escolar. Tal el caso de una profesora de lengua que no lograba explicarse por qué algunos de sus alumnos sudamericanos no conseguían controlar los errores ortográficos que producían sistemáticamente: confundir la s y la c ante las vocales i o e ("cansión" por canción, "amanecer" por amanecer). Esta profesora encontraba dificultades para poner a distancia la lengua tal como ella misma la hablaba -para relativizar las imágenes acústicas- y para advertir, por tanto, el efecto que tienen sobre la escritura la indistinción fonética -entre la s y la c- propia del "seseo" de las variantes lingüísticas sudamericanas del castellano.

Hablar, escribir, leer

Indudablemente ha sido la escritura alfabética (su invención) la que ha permitido descomponer y separar (en sílabas, palabras y frases) la cadena sonora, establecer reglas que ordenan las relaciones dentro de un sistema abstracto de signos, constituir la gramática (en sentido extenso) y hacer el análisis de la lengua un fin en sí mismo (Lahire, 1991; Mounin, 1990; Camps, 1990).

Observando las situaciones escolares más de cerca, puede advertirse que la escuela trata al lenguaje tal como las prácticas de la escritura lo han hecho posible. Todo ocurre como si la escritura fuese un doble de la lengua oral -su reverso noble- y no un singular instrumento histórico-cultural destinado a poner en forma a los usos del lenguaje.

La subordinación de los usos del lenguaje a la lógica de la escritura se desarrolla en múltiples registros de las prácticas escolares. Por un lado, y de manera más imperceptible, concierne las formas a las que se somete la producción oral en clase. Por otro, más claramente, al valor que adquiere en ella la escritura (lo leído y lo escrito) en relación con la palabra (el hablar y lo dicho).

Muchas de las correcciones relativas a las posturas y operaciones corporales, frecuentes en las clases, tienen por objeto aquellas manifestaciones para-lingüísticas que, habitualmente y en los contextos ordinarios, acompañan a la palabra y contextualizan su interpretación. Dichas correcciones implican un trabajo de metamorfosis del metalenguaje en una producción oral que haga explícito lo que el lenguaje corporal (gestos, miradas y tonos de voz, etc.) transmite implícitamente. Así, por ejemplo, las advertencias reiteradas dirigidas por los profesores a sus alumnos del tipo "hay que pensar antes de hablar", "explicate mejor", los invita a reflexionar sobre la respuesta correcta a un ejercicio determinado, tanto como a tomarse el tiempo -tal como sucede en el lenguaje escrito (Soriano, 1990)- para producir enunciados completos y coherentes, escogiendo y mejorando la manera en la que las cosas deben ser dichas.

Las formas discrepantes de comunicación utilizadas por los chicos en los recreos y en las aulas revelan los usos -según el patrón dominante en cada caso- a los que se somete la producción oral en los distintos escenarios escolares: no se puede hablar de la misma manera a distintos oyentes y según qué contextos.

Tal distinción está representada espacialmente en la oposición entre el salón de clase y el patio de recreo y, socialmente, en la figura del profesor y de los colegas. En el patio y entre colegas -como en la calle- "hablas de todo", al margen de la mirada de los profesores se dicen "tacos". El "hablar bien" no

conciérne exclusivamente al cuidado del vocabulario (restricción del lenguaje más o menos "macarra", soez o basto) sino también a la pertinencia de los apoyos no verbales: en el recreo y en la calle los gestos, las exclamaciones, los gritos, las miradas y los contactos corporales (tocar, empujar, rozar...) sirven para provocar y controlar la atención, influir en las acciones de los otros, entrar en un juego, negociar el liderazgo, etc. Por el contrario, en la clase, una serie de rituales orales sustituyen la expresión no verbal para pedir el turno de palabra, excusarse, agradecer, etc. La clase, a diferencia del patio de recreos, exige anticipar verbalmente toda acción que se emprende (ir al aseo, buscar un libro, justificar que uno se acerca a un compañero, que se pone de pie, etc.), tanto como dar una coherencia oral (textual) al pensamiento (uno se explica).

El saber y saber hablar en clase conforme al "buen uso" exige de los chicos, no tanto una actitud reverencial hacia el lenguaje, como un sentido de la pertinencia inevitablemente asociado a la familiaridad con los diversos estilos de habla apropiados a los distintos contextos e interlocutores.

Los chicos como María o Javier (los de "mejor rendimiento") eran capaces de alternar fácilmente entre los diversos registros de habla que constituían parte de sus reservas de habilidades. Tal era el dominio y habilidad de María para satisfacer las condiciones variables de contexto que, para calificar y clasificar a otros colegas de aula, aludía a su falta de ubicación en sus formas de hablar y comportarse. María, con sus colegas y en la calle, utilizaba un lenguaje "macarra" como ella misma decía. En clase, en cambio, hacía gala de un lenguaje cuidado y preciso, tanto que se dedicaba a corregir a sus colegas "horteras" como Patricia y Cristina:

Registro 9: noviembre, 1996. Entrev; Grab.

"(...) Cuando Cristina lee... lee tan mal, tan mal... se para todo el tiempo, una vez leía un cuento que había escrito y decía 'Me encontraba en Francia, y me, y me, y me, y vino unos señores, y...' ¡todo mal!, es que pasa de todo la tía, le da igual. (...) Patricia dice un porrón de tacos en clase y siempre contesta... a todos los profes y así ¡se lo va a cargar todo...!' (...) "

Patricia, en efecto, no conseguía ajustarse a las formas de clase y, al precio de exhibir discordancias de tono, procuraba hacerse oír (y ver). Pronto ella misma advertía, al introducir en clase expresiones "inapropiadas" tanto en el contenido como en la forma, que se exponía a las sanciones y a quedar parcial o totalmente fuera del juego.

Registro 10: febrero, 1995. Obs; N.d.c. + Grab.

Clase de sociales, 6º curso. La profesora trata el poblamiento de la península ibérica. Específicamente las manifestaciones culturales de los celtíberos. (...)

Profesora: "En su tiempo de ocio, cuando no trabajaban, realizaban fiestas y festivales, de música y danza".

(Patricia baila en su asiento)

Profesora (dirigiéndose a Patricia): "¡no!.. no hacían esas tonteras que hacéis vosotros en las discotecas... tenían coreografía..."

(sigue la clase) (...)

Profesora: "¿sabéis que ya los celtíberos hacían corridas y luchas con toros...?"

Patricia: con manifiesto disgusto, elevando la voz y en tono exaltado interrumpe el comentario de la profesora: "¡pues a mí eso de los toros... ¡jes que!!... se dice que hay que cuidar a los animales, pero... no sé cómo... no hay que maltratar a los animales..."

Jorge (al mismo tiempo que Patricia): "¡sí! a mí tampoco me gustan..."

Profesora: "Patricia, explícate..., tú siempre tan atropellada... ¡esto no tiene nada que ver! Aquí no vamos a entrar en ese tema..."

La irrupción de Patricia con su comentario sobre el maltrato a los animales resulta impertinente por dos razones: está fuera de contexto -ese tema no es objeto de la clase- y de tono -ella no se explica correctamente y se embrolla al hablar: se "atropella"-.

En el mismo movimiento por el cual se generaliza lo escrito -incuestionable función de la escuela-, se extienden sus códigos a la reconstrucción de las formas orales de expresión, a los géneros y estilos de habla. Podría argumentarse que la insistencia en la corrección del lenguaje forma parte de las tareas esperadas y encomendadas a la escuela. Pero aún así la transmisión de una competencia técnica en el uso del lenguaje, parece indisociable de la manipulación de categorías estilísticas y estéticas.

Registro 11: marzo, 1994 (CPA). Entrev; Grab.

{Jonathan es dominicano, el niño se queja de que sus compañeros a veces se ríen de él por "como habla". Su profesora comenta}: "Yo le he dicho, con el tiempo que llevas aquí en España ¿cómo es posible que no hables todavía bien el castellano?, el dice que sí, que él habla el castellano... pero bueno ... a veces se cansa y dice '¡bah, déjelo señor!'".

Si desde el punto de vista puramente lingüístico, como han demostrado los trabajos de Labov (1978), puede aceptarse que las diferentes formas de

decir una misma cosa tienen un valor equivalente, desde la perspectiva de los intercambios situados socialmente hay que admitir que ellas son susceptibles de adquirir valores sociales diversos según mercados lingüísticos diferentes (Laks, 1983; Bourdieu, 1985).

La escuela funciona como un mercado, con sus sistemas de sanciones y censuras, actualizadas diariamente por unos agentes dotados de los esquemas de percepción capaces de distinguir las formas distintas de hablar y decir sobre la base de un modelo de lengua y de locutor que, no sólo responde a los usos correctos desde el punto de vista gramatical, sino que toma como base también los estilos expresivos legitimados. Así, los modismos y acentos de los niños se prestan a la apreciación espontánea de sus maestros. La profesora de Jonathan no llegaba a advertir el acento dominante como tal. Éste funciona, sin ella saberlo, como un "grado cero" -como una forma no marcada- a partir del cual los otros acentos, como el de Jonathan, se ofrecen a su percepción y valoración.

Al examinar los censos que los centros educativos complimentan anualmente a solicitud del Ministerio de Educación con los datos del alumnado de las "minorías", llamaba la atención el hecho de que en el apartado destinado a valorar el nivel de adquisición del castellano de los niños de origen extranjero -según una escala cuyos extremos eran "adquisición total" y "adquisición nula"- una buena parte de los hispanohablantes (básicamente de Centro América) había sido incluida en la evaluación. Y, además, como teniendo un desconocimiento parcial ("bueno" o "medio") de la lengua castellana. Del mismo modo, un léxico desusado para las variantes españolas del castellano, pero evocador de la prosapia del castellano antiguo -a los que no casualmente suele calificarse de "arcaísmos"-, suscitaba la satisfacción de algunos profesores por la "riqueza" que se les supone a los sudamericanos en el uso del idioma.

La capacidad de dominar las formas de expresión valoradas en clase, sitúa en posición de ventaja a los niños más familiarizados con ellas y, a la inversa, en desventaja a aquellos cuyos hábitos lingüísticos están más alejados.

Registro 12: febrero, 1995. Obs; N.d.c. + Grab.

Clase de lengua, 6º curso. José, el profesor, anuncia la lección sobre recursos estilísticos. Explica algunos recursos estilísticos. Seguidamente lee un verso de un poema. A continuación inicia un turno de preguntas:

Profesor: "¿Cuando hay una palabra terminada en vocal y a continuación otra que comienza en vocal es una...?"

María levanta la mano ansiosa y el profesor le concede la palabra.

María: "Si... (duda), ¡me lo sé pero no me acuerdo la palabra, profe!"
(risas)

Profesor: "Tú María desde luego..."

María: "¡Pero si puedo explicárselo, profe!"

(Otros niños levantan la mano)

Profesor: "¡Sinécdoque!..."

Entre los murmullos y risas, se escuchan pitorreos, más risas

Profesor: "¡silencio!... lee un verso y dice "en este caso..."

Jorge: (adelantándose) "sinécdoque"

Cristina: (al mismo tiempo que Jorge): "termina en palabra no llana"

Profesor: "hay que pensar, no decir lo primero que se nos viene a la cabeza..."

El profesor se da la vuelta para escribir en la pizarra, Jalil se levanta de su asiento y le apunta con un revólver imaginario, el resto de la clase ríe y murmura. José se vuelve, y lo observa sentarse apresuradamente.

Profesor: "¡Jalil, tú a lo tuyo!" (sus ejercicios de lengua). (A la clase) "¡silencio!... hay que trabajar más, con las pequeñas cosas nos despistamos, perdemos la concentración..."

Naima revuelve en su mochila que cuelga del asiento.

Profesor: "¿¡Naima qué haces!?"

Naima: "Estoy buscando la goma, profe"

Profesor: "¿Has copiado!?"

Naima: "No"

Profesor: "¡A qué esperas!"

Naima: (sacando lo goma) "A encontrar la goma, profe"

(risas)

Dirigiéndose a Arturo, el profesor le indica que lea. Arturo busca en el libro la página.

Profesor: "No... Arturo está enredado... Cristina, lee tú..."

Arturo en un murmullo mientras Cristina comienza a leer: "pero si lo tengo aquí..."

Cristina lee lentamente

Profesor: "Tienes que poner más atención... ¿hay aquí sustracción o adición de sílabas?"

Varios niños a la vez: "¡¡Sustracción!! ¡¡adición!!"

Profesor: "¡Hay que respetar el turno de palabra... sino esto es un desastre!..."

Javier: "Adición"

Profesor: "Sí, adición. Yo os puedo explicar, pero si vosotros no estudiáis esto es una pérdida de tiempo..."

El profesor pone a trabajar a los alumnos en unos ejercicios del libro de texto. Los últimos minutos de clase se ocupa de Jalil, que ha estado con sus tareas de lecto-escritura.

Ciertamente, la necesidad de controlar los comportamientos de los chicos se traduce en un control de las conductas verbales. Ellas se reflejan en las llamadas al orden y sanciones explícitas que el profesor dirige al grupo, pero también en los pequeños gestos y actos de anticipación a partir de los cuales gestiona la dinámica de la clase. Tal vez por ello mismo la dinámica se estructura siguiendo una pauta de explicación, seguida de preguntas.

Reprende a Naima ante la sospecha de que o bien se distrae, o bien algo trama cuando la niña busca la goma de borrar para continuar su tarea. Y, sin quererlo, ofrece a los chicos la oportunidad de reírse de él y a Naima de desafiarlo, cuando extrae la goma de su mochila a modo de prueba. Muchas de las situaciones generadas por los chicos en clase, y fuera de ellas, son imposibles de ser sometidas a comprobación fehaciente. Los chicos desarrollan estrategias sutiles de subversión y, ante la amenaza de sanción, cuentan con el recurso de devolver al profesor la imagen de alumno aplicado ("estoy buscando la goma para continuar en condiciones mi tarea").

José se anticipaba tanto a las interrupciones jocosas, como al incumplimiento académico de los alumnos. Ambos extremos parecen confirmarse en la primera intervención, cuando dirige la pregunta a María: la chica no contesta y los demás compañeros se ríen de su respuesta. José los reprende y, en numerosas ocasiones, o bien adelanta la respuesta o bien deja sin respuesta las preguntas. Arturo, considerado un niño "con muchos problemas" -sus compañeros "más listos" lo llamaban "Forrest Gump"- se encuentra con la impaciencia de su profesor ("está enredado"). A Cristina, una alumna "de suspenso", aunque cumple con el mandato (lee), le llama la atención por como lo hace.

Pero las oportunidades de optar a la palabra no están únicamente asociadas al "rendimiento" académico de los niños. Era precisamente la relación diferencial con las formas de expresarse -en un sentido amplio- que mantenían María y Javier, (los resultados de ambos eran de los mejores del 6º curso), lo que parecía estar en la base de las oportunidades que uno y otra encontraban en clase y de los esfuerzos desiguales que debían hacer -a pesar de su rendimiento escolar semejante- para concitar la atención de sus profesores y colegas.

A María, aún cuando dominaba un código lingüístico formalmente ajustado para la clase, le traicionaba su "ansiedad". Se empeñaba en responder a las preguntas (ser la primera), en leer sus ejercicios y levantar la mano apresuradamente para obtener el turno de palabra. Aunque aprobaban sus resultados, los profesores solían remarcarle sus maneras "impacientes" de hablar y comportarse. En los grupos de discusión con el curso al que pertenecía, María se quejaba de que los profesores no la dejaban "hablar" ni "explicarse". Javier, en cambio, representaba el polo más cercano a la norma escolar. No se trataba tanto de su rendimiento académico, como de una manera

de ser y estar: era un niño "tranquilo y suave", según sus profesores. Javier, frente al exceso de María, oponía la docilidad de la mesura. Dominaba los códigos de control de la conducta -las buenas maneras- y las técnicas de transformación de la energía física en utilidad: tenía una caligrafía cuidada y era un excelente dibujante, además de disciplinado deportista. Javier no necesitaba alzar la voz, o esforzarse en pedir el turno de palabra, parecía gozar naturalmente de la oportunidad de hablar en clase.

La escena descrita (registro 12) pone en evidencia lo que es frecuente en la escuela: la sustitución del diálogo por un discurso informativo que sitúa a los alumnos en posición de oyentes -y reproductores- de textos (Siguán, 1990). Al modo de los ejercicios de los libros de texto o de algunos exámenes, las preguntas que José dirige a su auditorio dejan un espacio en blanco para introducir el (único) término correcto ("sinécdoque"). Asumiendo esas reglas, los alumnos tientan una y otra vez, como si de un juego de azar se tratase, con el objeto de acertar. En la queja airada de María se advierte un enfado no porque el profesor la desacredite, sino porque ella quiere y puede explicarlo (ella no tiente).

A juzgar por las opiniones que suscitan ciertas expresiones culturales juveniles en la escuela, podría admitirse con Perrenoud (1995) que la comunicación entre profesor y alumno se sostiene sobre una identificación de gustos y valores, es decir en dominios situados aparentemente fuera del programa.

Registro 13: febrero, 1995. Obs; N.d.c.

Clase de lengua. 6º curso. La clase de lengua versa sobre los géneros literarios y los diversos soportes escritos. Cuando el profesor anuncia que se va a trabajar en clase el "tebeo", los alumnos y alumnas manifiestan su entusiasmo: gritan a coro "¡¡¡biceen!!!".

El profesor pregunta qué personajes de tebeo conocen, y se produce una explosión de nombres, a viva voz los chicos y chicas enumeran sus personajes predilectos.

El profesor exclama: "¡desde luego vosotros nada de leer, sólo tebeos y televisión!"

Incluir el tebeo -una de las aficiones predilectas de los chicos- en una clase de lengua y literatura, supone en principio su implícito reconocimiento en tanto género literario y, por lo tanto al menos en teoría, culturalmente legítimo. Pero al oponerlo a la lectura junto a la televisión -el peor adversario de la escuela-, se revela el modo en que, inadvertidamente, la jerarquización implícita de los bienes culturales es capaz de resignificar y neutralizar, en la práctica, las teorías sobre el valor equivalente entre productos y prácticas culturales diversos. Leer tebeos no es leer; porque conlleva la futilidad de toda

cultura de evasión -como la televisión- que atenta contra la creatividad y la imaginación, sustrayendo a los chicos del trabajo (del estudio, de la lectura, del cuidado y el cultivo de la cultura). Así, los valores estéticos que ordenan de superior a inferior los bienes culturales, extraen su dinamismo de otras ideas asociadas a ellos.

Registro 14: febrero, 1995. Obs; N.d.c. + Grab.

Clase de lengua 6º curso. Se trabaja el género epistolar. El profesor pide a sus alumnos que escriban una carta "a un personaje inventado... algo que ya está olvidado, hoy ya nadie escribe".

Patricia contesta: "yo sí profe, yo le escribo siempre a mi hermana {su hermana vive fuera de Madrid}, escribiré una carta a mi hermana".

El profesor, le advierte: "no he dicho algo personal, he dicho un personaje inventado".

De modo semejante a como la profesora de sociales alude a los gustos de sus alumnos cuando compara la "coreografía" de las danzas íberas con las "tonteras" que ellos bailan en las discotecas, el profesor de lengua contrapone los atributos del arte (el género epistolar) a las expresiones ordinarias de la vida común. La primera, se hace eco de uno de los ejes que articulan las visiones dominantes sobre las producciones culturales subalternas: la ausencia de ordenamiento y marco lógico para la acción y la interpretación del acontecer cotidiano (Juliano, 1992). Bailar como ellos lo hacen no es bailar. El profesor de lengua, por su parte, privilegia el simulacro de la literatura (cúspide de la escritura): "he dicho un personaje inventado".

Registro 15: febrero, 1995. Obs; N.d.c. + Grab. (defectuosa)

Clase de lengua 6º curso. El profesor introduce el romance y la tradición oral.

El profesor encomienda a los alumnos que pidan a sus padres que les cuenten un "romance" para llevarlo a clase, leerlo y explicar las variantes en los relatos orales. Les explica que la tradición oral está en el origen de una parte importante de la literatura, y que ese es el caso del "romance".

A la clase siguiente la mayoría de niños alegan que sus padres no saben lo que es "eso".

José Ignacio, comienza a leer su romance (nt), el profesor le pregunta si lo ha copiado de un libro; el chico admite que ha ido a la biblioteca pública del barrio porque su madre "no sabía". Le deja que concluya la lectura diciéndole que no era eso lo que quería.

Entretanto le da a Jalil ejercicios de lengua. José Ignacio replica desconcertado, "¡pero si lo he sacado de un libro!".

María, lee un romance (nt) que le ha contado su madre. El profesor le pregunta dónde ha nacido su madre, porque el romance, dice "debe ser muy antiguo, castellano, y en castellano antiguo".

Cristina cuenta otro romance recabado en casa (nt), pero el profesor le dice que eso "no es exactamente un romance".

El profesor explica que en los romances se contaban acontecimientos significativos, y que "como la gente no sabía ni leer ni escribir", se pasaban de boca en boca y esa es la razón de que se conservaran pero en versiones diferentes, debidas a las modificaciones introducidas por la gente en su transmisión.

Se dirige a Naima y le insiste en que debe preguntar a sus padres, que en Marruecos debe haber muchas historias orales, dado que "mucha gente no sabe leer ni escribir".

Este fragmento revela la compleja cadena de automatismos, malentendidos y errores (mutuos) de desciframiento en la escuela. El profesor introduce en clase la tradición oral como una de las fuentes de la literatura. Como en el caso del tebeo muestra, indirectamente, la relación entre los géneros populares (la tradición oral) y los cultos (el romance tal como es enseñado por el acercamiento literario), otorgándole a aquellos, en el mismo acto, el valor simbólico de la profundidad histórica y la tradición. Siguiendo la misma lógica, intenta hacer significativo el aprendizaje acercando la realidad familiar de los chicos a la escuela. Les pide la recopilación de un romance en casa, al tiempo que valora el saber de sus padres: ellos han de saber un romance.

Pero de otra parte, la misma indicación dada a los niños es indescifrable en tanto presupone una relación de entendido (erudita) de los padres con el saber literario: que sepan, no ya un romance, sino lo que es un romance. Lo que pone en evidencia, una vez más, la naturalización escolar de las jerarquías culturales. Así algunos chicos, como José Ignacio, se ven en la situación paradójica de tener que confesar aquello que querían evitar, la "ignorancia" de su madre. Al asegurarle a Naima que la gente de Marruecos debe saber muchos romances, pues es un género propio de "culturas iletradas", desvela un conjunto de contradicciones y prenociones. No es posible -dado su (supuesto) origen social (iletrados)- que los padres de los niños no conozcan un romance. María es de la pocas alumnas que logra cumplir adecuadamente con la tarea. No casualmente, la suya, era una de las escasas madres con estudios universitarios, había estudiado tres años de filología hispánica.

Juegos de palabras

El lenguaje es el campo por excelencia de la legitimidad escolar, es por ello donde se producen los desencuentros más agudos entre los códigos de la cultura escolar y los de algunos niños.

El silencio es un valor fundamental en el código escolar; una condición necesaria para el desarrollo de las tareas. En la perspectiva de los docentes resulta indispensable para la concentración del alumno y la gestión eficaz de la clase. De hecho el ruido se opone a la clase, como el griterío es consustancial al recreo y el exterior del aula. Incluso su ruptura y transgresión dentro de ella están ritualizadas y controladas: hay que levantar la mano para contestar a las preguntas, pedir turno de palabra o solicitar algo al profesor (para salir de clase, levantarse del asiento, etc.). El relajamiento explícito de la norma del silencio surge con la complicidad del profesor, la risa y el batiburrillo se inscriben también en la lógica del "todos al mismo tiempo" (Vásquez y Martínez, 1996).

La transgresión a la norma asume la forma de múltiples estrategias silenciosas que despliegan los alumnos para comunicarse entre sí (murmillos, gestos, notas), en contactos furtivos y breves. Si bien forman parte de lo cotidiano, suponen una intrusión de lo extra académico (el juego) en la dinámica del curso, y por ello son objeto de censura. La misma forma en la que se desarrollan esos intercambios -por lo bajo y sin autorización- y las llamadas de atención que reciben al ser descubiertos, sitúa a este tipo de charla, espontánea e iniciada por los alumnos, en el espacio de la transgresión. Estos juegos clandestinos se desarrollan habitualmente en el registro de un murmullo controlado, e incluyen, en una suerte de ronda de palabra en voz baja, a una parte de los niños. Aparte de aligerar el "muermo", esos juegos están colmados de múltiples connotaciones.

En principio, podría decirse que contienen toda la carga de la desobediencia al desafiar la autoridad lingüística representada por el profesor, simultáneamente sobre dos planos: el que refiere al uso y distribución de la palabra, y el relativo a las formas lingüísticas correctas.

Veamos un episodio de una clase de lengua, cuando una de las niñas inicia una de estas rondas y es continuada ingeniosamente por algunos de sus colegas. El contexto en el que se desarrolla es el de una clase estructurada en torno a preguntas y respuestas y a la lectura de explicaciones y ejemplos del libro de texto:

Registro 16: febrero, 1995. Obs; N.d.c. + Grab. (Fragmento de la misma sesión del registro 12)

Clase de lengua. 6º curso. José lee en voz alta la explicación del libro de texto. Y da a continuación un ejemplo del libro: "Aquí hay unas basuras, tiraré éstas"...

Patricia (en baja voz): "me tiraré por la ventana..."

Jalil (en baja voz): "bajo el tren..."

Jorge (en baja voz): "me tiro un pedo..."

Profesor: ¡Silencio! (sigue con los ejemplos) "Si..."

María (en baja voz) "¡Sila!.. ¡sinécdoque!"

Profesor (enfadado): "¡¡Vale ya!!: los que me quieran seguir me siguen, sigo con dos o tres... los demás..."

Ciertamente, estos juegos imponen con interrupciones y murmullos la negociación sobre uso de la palabra y sustituyen de modo furtivo y breve la falta de oportunidades para hablar. El juego de palabras es doblemente eficaz. Por su brevedad es capaz de entrometerse en los resquicios del discurso del profesor y, a la vez, de romper el silencio impuesto deteniendo momentáneamente la autoridad de quien está dotado de la capacidad de distribuir la palabra e iniciar las interacciones.

Registro 17: febrero, 1995. Obs; N.d.c.

Clase de lengua inglesa, 6º curso. El profesor anuncia una traducción "entre todos".

Profesor: "John is good looking"; "John, es bien parecido"

Patricia: (en voz alta) "¿Bien parecido a quién?"

(risas)

Profesor: "No! Es bien parecido..."

Patricia: (en baja voz) "¡A tu tía!"

David: (en baja voz) "¡A su perro!"

Profesor: (sigue con la lectura) "He has a son and a daughter, Tiene un hermano..."

María: (en baja voz) "Tiene un perro y..."

Jalil: (en baja voz) ¡Una jirafa y un gato!...

Los juegos de palabras contravienen por la vía de la sátira y el doble sentido las anticipaciones negativas -en este caso el profesor se anticipa a la traducción de los chavales- y sustituyen su palabra restableciendo la complicidad con los colegas, en una suerte de elaboración colectiva donde cada cual puede meter su bocadillo. De algún modo, los compañeros comparten el turno de palabra -tan estimado como norma de buen comportamiento en clase- del que han sido excluidos.

Interpretarlos como actos puros de inversión (resistencia) a los valores y jerarquías escolares, es perder de vista otras dimensiones que le son constitutivas. En efecto, en ellos se juega sistemáticamente con el lenguaje; llevándolo al absurdo, transformándolo y cargándolo de contenido grotesco y soez ("me tiro por la ventana", "me tiro un pedo"), a través de la risa se parodia y trivializa la seriedad del saber formal, se manipulan las formas del saber y de expresión consagradas.

Registro 18: marzo, 1995. Obs; N.d.c.

Clase de religión, 7º curso. La profesora recuerda a los alumnos los episodios de la pasión de Cristo (es la semana anterior a pascuas). Habla de María Magdalena, de quien dice haber sido "una mujer pecadora".

Virgilio pregunta con picardía "qué pecados" cometía María Magdalena. La profesora contesta: "hacía la vida vendiendo su cuerpo".

Juanpi, replica: "¡la furcia!"

Willi: "¡una puta!"

Más adelante la profesora comenta el episodio de la "última cena", y cómo Jesús adelanta a los apóstoles que uno de ellos lo "traicionará", se trata de Judas Iscariote.

Juanpi: "Judas el Miserable"

Virgilio: "El chivato... cabrón"

Los chicos transfieren a través del lenguaje de lo bajo lo elevado, ideal y abstracto de la cultura legítima al plano de lo material y corporal, degradándolo y vulgarizándolo (Bajtín, 1995). Juanpi bautiza a Judas con un apelativo deshonoroso pero paródicamente equivalente al de otros personajes históricos (como "Alfonso el sabio"). Asimismo, con este lenguaje, recuerdan que a las formas eruditas y eufemísticas ("hace la vida vendiendo su cuerpo", "Judas es un traidor") se puede replicar con otro lenguaje, hay muchas formas de decir la misma cosa ("puta", "chivato").

Aunque introduzcan muchos elementos en apariencia ajenos al desarrollo de la clase, se desenvuelvan en un lenguaje discordante con la norma lingüística aceptable y se los perciba como disrupciones al orden, estos diálogos y juegos del lenguaje tienen otras implicaciones que incluyen y exceden a la vez el juego de pugna con el saber y la autoridad escolar. Son también formas de apropiación práctica que permiten resolver las ideas, dificultades y ambigüedades que los saberes escolares presentan a los chicos. Las charlas privadas o semi-públicas están vinculadas a procesos cognitivos, los alumnos establecen conexiones entre sus conocimientos previos y preconociones (que provienen de diversas fuentes), su lenguaje y el contenido del currículum (Alton-Lee, Nuthall y Patrick, 1993; Vásquez y Martínez, 1996).

En el juego de palabras "si.../silencio" - "Sila/sinédoque" de la escena reseñada más arriba (registro 16), María se recuerda a sí misma el término que había "olvidado" cuando el profesor al inicio de la clase le preguntase por el nombre del recuso estilístico objeto de la lección (sinédoque). Además, trae al ruedo uno de los temas del control de sociales que tendrán en la hora siguiente a la de lengua -las guerras civiles entre romanos y la participación en ellas del cónsul Sila-, convirtiendo la asociación de palabras en una suerte de regla nemotécnica.

Las fuentes de las que proceden los materiales de estos diálogos al margen son variadas, pero están fundamentalmente relacionadas con la experiencia cotidiana: la televisión, los tebeos, la vida doméstica, las actividades de ocio, etc. Y ello es, sumado al hecho de romper el código del silencio, lo que los hace aparecer como estando fuera de lugar, descentrados del contenido curricular.

Registro 19: febrero, 1995. Obs; N.d.c.

Clase de lengua, 6º curso. Clase sobre el tebeo. Dibuja en la pizarra un personaje con su correspondiente "bocadillo". Pregunta a los niños, si saben cómo se llama eso:

Algunos niños, al mismo tiempo: "¡¡¡ bocadillo!!!"

Jorge: (en voz baja) "un bocata..."

Javier: "Un bocata de jamón..."

Arturo: "¿y por qué no de chorizo?"

Profesor: "¡¡¡Silencio!!!, vosotros siempre... Jorge... no merece la pena el esfuerzo, ¿no?..."

Estos tipos de interacciones espontáneas entre los alumnos, tienen también su expresión más privada, y son, en general, protagonizadas por los niños con mayores dificultades para seguir la clase. Entre los chicos "en dificultad" un colega de curso siempre es una fuente potencial de consulta cuando se está en apuros, es un apoyo natural. Naima los primeros tiempos en el colegio "tiraba" de su colega Omar:

Registro 20: noviembre, 1996. Entrev; Grab.

"Había uno que era marroquí, Omar. Él me traducía lo que decía la profe... y al tiempo estaba harto, yo le decía sin hacer ruido 'tradúceme esto...' y él ¡'shhh... ¡ya me tienes harto!', ¡el gilipollas!..."

Apañárselas

En una ocasión, de acuerdo con la profesora de sociales, se les pidió a los alumnos de 6º curso que hicieran una breve redacción libre -en clase- basada en la consigna "¿Cómo te imaginas América antes de la llegada de Colón?". Posteriormente, la profesora leyó los escritos de sus alumnos y comentó conmigo sus impresiones.

He aquí algunas de las redacciones transcritas textualmente:

Registro 21: mayo, 1994. Papel.

"Yo voi ir AMEREKA la visto en la televisión en amereca tiene un hombre dorado en cabeza con corona una copa de fuigo muy grande en amereca comida muy buena amburguesas y muchas iglecias y Hoteles muy grande en niyorc tiene Hoteles de cristal y Amereca tiene muchas fuentes muy grandes" (Suad)

"Antes de que Cristobal Colón descubriera las Américas nadie sabía que existía un continente a lo lejos del océano. Antes había en América poblados con casas del Oeste y vaqueros habían Américanos que eran los que cuidaban de las Vacas se llamaban vaqueros y había captus y montaña y indios del Peru y en Nueva York se han empezado a construir rascacielos, el epire sate Wilding, las torres gemelas, el wor tray center, el roquefeler center que son un conjunto de rascacielos y hay una estatua dorada y el barrio chino y el barrio italiano" (Rubén)

"Yo creo que America antes de que los Españoles esistieran America hera preciosa. No había nadie, me imagino que en America habia palmeras tortugas gigantes y que arriva de todo de las palmeras habian Cocos. Yo creo que hera una especie de como una isla un paraiso" (David)

"America es un País de africanos donde siempre hacian cosas raras como comer saltamontes cocodrilos ormigas y dormian en arboles" (José Antonio)

"Habia egipcios y exclavos, comian gusanos y hormigas. Los egipcios tenían preso a un pueblo indigena. Los esclavos no comian ni dormian. Las mujeres estaban de enfermeras, cocineras y exclavas" (Patricia)

"Había personas pacíficas y violentas, de todo, pero morían pronto porque ya habían inventado el tabaco. Cuando fueron los bikingos, creo que los hecharon de America, cuando fueron los españoles, y despues los demás, hubo muchas guerras, muchas muertes, por conquistar territorios. Los españoles conquistaron mucho: Nueva Toledo: Cuba, Nueva España: Méjico, etc. y hubo muchos conquistadores: Cabeza de baca, que murió por la caída de un caballo. Pero el más grande fue: Hernán Cortes y la batalla más fuerte fue: LA NOCHE TRISTE. Hernán Cortes, que conquistó Mejico, llegó a America con 700 españoles en el 16... y pico, lucho y perdió a 100 hombres, dejó de retaguardia a otros 100. Pero se le unieron 10.000 indios, y fue en busca de Méjico. Le recibieron bien, pero, poco a poco, empezaron las luchas. Como eran menos, los españoles se marcharon de hallí una noche, pero los indios los vieron y mataron a muchos. Así hubo muchas guerras. Hay muchas tierras que se llaman, por ejemplo: Traco, que en indio de los indios significa: no sabemos. Fue que Colón les preguntó como se llama esto y los indios contestaron Traco que quería decir no

entendemos, y así se llama la tierra. España en su parte imperial ha echo grandes asañas. Pero en 1800 los americanos empezaron a luchar con sus antepasados que les han dado todo. Hernan murió en España. Murió pobre, al igual que Colón. (Héctor)

No es de extrañar que la redacción de Héctor fuera considerada "la mejor" por su profesora. Frente a los "disparates" de la mayoría, Héctor había hecho una redacción cuya validez, a sus ojos, residía en dos aspectos fundamentales: tenía "sentido" y estaba "bien escrita", más allá de los errores ortográficos. El batiburrillo de hechos, personajes, paisajes y épocas de las otras redacciones la impresionaron y desanimaron poderosamente. Los chicos parecían refractarios a las enseñanzas de la escuela. Sabía que sus alumnos eran "flojitos", pero decía que en los controles de sociales jamás se había tropezado con semejantes incongruencias. Lo que no adivinaba en su desconuelo era que muchos de esos alumnos "flojitos", eran capaces, en ciertas condiciones (cuando se les anticipa la tarea, por ejemplo) de desarrollar estrategias apropiadas a la lógica de los controles.

Héctor, en efecto, hila en su relato un conjunto de hechos coherentes, entre sí y desde el punto de vista de su ubicación espacio-temporal. La secuencia histórica es pertinente y, además, reseña con precisión nombres, fechas y datos concretos. Aunque haya desplazado su relato del momento estricto que marcaba la consigna (América antes de Colón), éste se ajusta a la historia; a esa historia -la de América y los conquistadores-, y a la Historia como disciplina escolar, lo que incluye una manera de relatar los hechos históricos.

Por el contrario, los relatos de Suad, Rubén, José Antonio, Antonio y Patricia muestran una total inadaptación al saber y saber hacer transmitidos por la escuela. Una inadaptación propia de quienes procuran, sin éxito, ajustarse a ellos. No obstante, no es suficiente decir que no se aplicaban al estudio, o aludir a dificultades cognitivas para dar razón de sus desatinos. Sus relatos están contruidos sobre la base de prenociones, imágenes y relaciones espacio-temporales forjadas en su mundo extraescolar, cotidiano e inmediato. Sólo que, para decirlo en términos de Bernstein (1993, p. 109), esas reglas de reconocimiento y realización utilizadas para interpretar el contexto, seleccionar su práctica y crear los textos, son del todo discrepantes con el código especializado de la escuela.

En el relato de Suad y Rubén predomina la asociación "América"/EE.UU., después de todo así nombra el lenguaje común al país del norte. Para Suad (una niña de origen inmigrante marroquí), situada en un presente absoluto, América (EEUU) representa un virtual destino migratorio, ampliado en su imaginación por las hamburguesas, el esplendor de los edificios y la sobreabundancia (todo es "grande", excesivo y abundante -"mucho"-). De las series, películas y documentales televisivos se nutren las representaciones de esa realidad en la

que pasado y presente (vaqueros, casas del oeste y rascacielos) se entrelazan casi sin solución de continuidad, del mismo modo que se suceden en la pantalla de la "tele". Rubén, es capaz de nombrar los edificios de Nueva York como si hubiese estado allí. El pasado, lo históricamente lejano, evoca las representaciones de la alteridad, ora salvaje, ora idílica, de los documentales donde la naturaleza salvaje y los hombres en estado natural (indígenas, primitivos, etc.) son protagonistas de un mismo rango. El país de africanos (¿afroamericanos?) de Antonio es la encarnación de lo extraño y exótico ("raro"); tanto como para Adriana los egipcios y los esclavos representan una realidad bárbara y despótica donde mujeres e indígenas se equiparan en sus servidumbres. Ambos son el reverso de la imagen virgen y "despoblada" de la América paradisíaca del relato de David.

El pasado es homogéneo, está fijado en un otro tiempo absoluto, distinto del presente, donde todo se mezcla en ausencia de secuencias, fases o momentos. De allí que vaqueros, esclavos, indígenas, egipcios, indios del Perú, africanos y mujeres esclavizadas puedan convivir en lo remoto. Tan uniforme es el pasado, como el espacio mismo. Una suerte de continuo donde países, continentes y ciudades constituyen una entidad ininterrumpida e indistinguible. Bien mirada la lógica (a)temporal que aplicaban algunos alumnos, refleja una forma de aprehensión de la enseñanza de la historia, la cual necesariamente utiliza herramientas conceptuales y categorías temporales que tienen sentido en el presente y transcurren en el presente del aula (Carretero, 1993).

Más allá de la ortografía, junto con el contenido -cuya referencia era la Historia- la profesora juzgaba inadecuado el "estilo" de las redacciones. El relato de Héctor se acerca más fielmente a la manera escolar de transmitir la historia. Es una representación épica, heroica y personalizada de la misma, salpicada del tipo de anécdotas -la confusión lingüística entre Colón y los indios, la muerte en la pobreza de "Hernán"- que suelen poblar los manuales escolares. Contrasta con los relatos de los otros chicos por su carácter esencialmente narrativo, en él suceden cosas y se suceden acontecimientos. En cambio, Rubén y David, por ejemplo, utilizan una técnica descriptiva, de pura enumeración, "pobre", donde predominan las relaciones implícitas y los significados sobreentendidos.

Las incorrecciones señaladas por la profesora en las redacciones presuponen un dominio estilístico y formal propio de una forma de narrar, a la luz de la cual los relatos de los chicos se perciben como el más claro testimonio de que "no saben escribir". Tan acertada es esta apreciación, como los rasgos estilísticos de los relatos de Suad, Rubén, Antonio y Patricia se apartan efectivamente de los géneros y registros propiamente literarios. Porque, ciertamente, sus textos están dominados por un modo de composición predominantemente oral. Como decía su profesora, "escriben como hablan".

Las redundancias, por ejemplo -"(...) América antes de que los Españoles existieran América era preciosa"; "(...) y vaqueros habían americanos que eran los que cuidaban las vacas se llamaban vaqueros (...) "- , llevan la marca de lo oral en tanto recuerdan paso a paso al receptor el tema del que se habla, texto que, a diferencia del escrito, es producido para ser aprehendido en un acto de recepción único y definitivo (la lectura es siempre reversible) (Ducrot y Schaeffer, 1998). La frase "Yo creo que hera una especie de como una isla un paraíso" se inscribe plenamente en el registro de la conversación, y necesita recurrir a asociaciones con lo conocido al no tener recursos suficientes para extenderse y precisar el relato ("era como un paraíso"; "hacían cosas raras, como..."). En la omisión de signos de puntuación resuena el discurso hablado, la naturaleza verbal del relato cuyas modulaciones, pausas y tonos, no logran ser traducidos por los chicos a su representación gráfica (comas, puntos, guiones, comillas, etc.).

Tras lo disparatado puede percibirse un modo de reappropriación de la historia a partir de los elementos de la vida cotidiana, tanto desde el punto de vista del contenido, como de los géneros y registros por los que circula el tema del relato. Esos esquemas operan a modo de filtro sobre los saberes escolares, a los que integran parcialmente en el cuadro de las (pre)nociones, imágenes y formas expresivas disponibles; desnaturalizándolos al punto de hacerlos prácticamente irreconocibles como contenidos propiamente escolares.

En verdad, aunque se aproximaba a lo que se esperaba de su relato, Héctor también se hacía partícipe de la historia a partir de una proximidad "personal" con el tema propuesto. Su América es la de las batallas, los efectivos militares y la España imperial; se reconoce en algunos personajes, desaprueba otros, etc: no es casual, Héctor, de origen madrileño, decía que quería ser militar.

Como ellos, otros chicos y chicas enfrentados a situaciones que les exigen algo a lo que no pueden dar una respuesta del todo satisfactoria, intentaban "apañárselas", utilizando recursos que podían, circunstancial o durablemente, ser eficaces, concitar la aprobación, o por el contrario mover a risa y a la reprobación.

Registro 22: Noviembre, 1994 (CPB). Obs; N.d.c.

Clase compensatoria, la mayoría de los niños son de origen marroquí. La profesora propone a los chicos la lectura en voz alta de un cuento. Mohamed lo lee sin grandes tropiezos. El turno toca ahora a Sara. La niña lee muy lentamente, casi deletreando las palabras. Mohamed se ríe de ella y exclama: "¡pero si no sabe leer, profe!". Cuando se le pide al niño que relate, "con sus palabras", la historia que ha leído, no sólo

encuentra grandes dificultades para contarla, sino que, además, no comprende el vocabulario básico del cuento.

Mohamed (Ver: registro 6) había desarrollado una habilidad tal que le permitía dar la impresión -momentánea- de un dominio exitoso del lenguaje. En realidad, lo que dominaba era antes una habilidad para reproducir la forma de la actividad (leer), que el contenido que se le presupone a la lectura: comprender el texto. Su reacción frente a Sara, muestra la identificación hecha por el niño del "saber leer" con la rapidez y la agilidad en la lectura. Había conseguido sonorizar esa lengua cuyos significados aún se le escabullían.

Como Mohamed, muchos chicos "en dificultad escolar" eran capaces de desarrollar estrategias semejantes, susceptibles de crear, tanto ante sus colegas y profesores como ante sí mismos, la imagen de éxito. Pero, al igual que sucedía con él, su frágil dominio de la situación podía ponerse en evidencia cuando debían dar cuenta de otras habilidades. El simulacro de Mohamed es descubierto cuando de la situación de lectura se pasa a una situación de comprensión de texto.

Algo semejante ocurría con Rubén, Antonio y Patricia (registro 21). Puestos ante la circunstancia de escribir una redacción inesperada, aparecían toda suerte de "disparates". Y, sin embargo, ellos eran capaces de pasar más o menos correctamente los "controles" de sociales. La clave está en un aprendizaje memorístico, que reproducía los textos de los libros, posibilitado por el hecho de que sus profesores les informaban por anticipado de las fechas de los controles e, incluso, les anticipaban las preguntas para que las estudiaran. En verdad, a menudo, se trataba de un aprendizaje por identificación gráfica, como lo demuestra el hecho de que en las respuestas escritas de los controles podían encontrarse espacios en blanco correspondientes a los blancos mentales producidos por el olvido momentáneo de una palabra; o términos absolutamente incongruentes con el sentido de la exposición, en cuya forma gráfica podía adivinarse la similitud con el término adecuado y sustituido.

Lo que en la escuela constituye un "desacierto", tiene su origen, en parte, en las intromisiones en el contexto de clase, de temas, pautas de comportamiento lingüístico y de acción, juzgados inapropiados por excesivamente discrepantes con ella. Pero también, en la aplicación de pautas de acción que, siendo válidas o pertinentes en ciertas situaciones de clase, resultan inoportunas o desfasadas en otras. Así José Ignacio, por ejemplo, en la clase de lengua sobre la tradición oral y el romance (registro 15), descubre para su propia sorpresa, que la tarea que ha hecho en la biblioteca no recibe la aprobación del profesor que él espera. No atina a comprender dónde está su error cuando, con el fin de cumplir con la tarea, ha hecho precisamente aquello a lo que los incitaban de continuo sus profesores: ir a la biblioteca y consultar los libros de texto.

Consideraciones finales

Pese a lo que la familiaridad de los instrumentos y rutinas escolares hace pensar, el dominio lógico de los esquemas de acción y apreciación que la relación de aprendizaje propiamente escolar lleva implícito, no es inmediato ni universal. Se trata, como lo han mostrado diversos autores (Lahire, 1998; Bernstein, 1989, 1993; Cole y Scribner, 1977) de un conjunto de esquemas cognitivos, lingüísticos y sensorio-motores-específicos, contextualizados, pertinentes al contexto escolar. En ese sentido, se trata de una cultura que exige, de parte de alumnos y alumnas, la movilización de competencias y habilidades -de ciertos modos de actuar, de estar, de hablar, un sistema de gustos, etc-, y la inhibición de ciertos otros, según las circunstancias y escenarios específicos.

A través de los ejemplos tomados de las prácticas lingüísticas, he querido mostrar el modo en que en la escuela se establece -habitualmente- una relación tal con los objetos de aprendizaje, que presupone e instaura a la vez una relación distanciada, de exterioridad, con las propias experiencias (lingüísticas y culturales) del alumno, con los hábitos motores, maneras de pensar y hacer. Al hacerlo, separa a un tiempo, el universo afectivo y local (personal, familiar), el saber y saber hacer del colegio, del saber ordinario y extraescolar. En ese sentido, la escuela crea unas condiciones generales de producción de resultados que requieren -para unos chicos más que para otros- la ruptura con el *sentido práctico*, es decir, con las prácticas espontáneas del sentido común (lingüístico y cultural).

Desde este punto de vista, las "dificultades" escolares de los chicos y chicas estudiados pueden entenderse, antes que como el resultado de una cualidad "deficitaria" en sí de sus capitales culturales, a partir de la *relación* entre esos capitales y el sistema escolar. Esto es, como el producto de la discrepancia entre esos esquemas de apreciación y acción exigidos por la escuela y los saberes y habilidades adquiridos y conformados en los otros y variados contextos de socialización extra-escolar. Lejos de la percepción habitual, que tiende a calificar a aquellas capacidades de "nulas" o "escasas" cuanto más se distancian sus productos de los resultados esperados, esos esquemas funcionan como otros tantos medios de apropiación activa de los saberes escolares: como se ha visto, de los textos, la escritura, la lectura, los temas e, incluso, de las normas escolares imperantes (el silencio, la disciplina...).

Las diferentes formas de relacionarse con el saber escolar que de ello deriva -más o menos ajustadas, discrepantes o frágiles- son el resultado del compromiso entre el repertorio de comportamientos y competencias capaces de ser movilizados por los chicos y chicas en cada momento y del valor adquirido por ellos en cada escenario donde se desarrolla la vida escolar;

y muestran, indudablemente, otros tantos esfuerzos de adaptación a las exigencias de la escuela, aun cuando sean (juzgados como) fallidos.

Podría decirse que la relación que privilegia la escuela con la lengua y lo escrito -por ejemplo- no es sino una de las expresiones de la relación que mantiene e induce hacia un modelo cultural, hacia un sistema de valores culturales socialmente jerarquizado. Esa relación espontánea e implícita que mantiene la escuela con la cultura legítima, la naturaliza: la convierte en una suerte de forma neutra, de patrón y parámetro a partir del cual los usos culturales comunes y ordinarios se prestan a ser percibidos como desviaciones y, en el extremo, déficit o handicap. El efecto de deprivación y desposesión cultural hacia los esquemas de comportamiento heterogéneos respecto a los exigidos por la escuela que de ello se sigue, sitúa a sus portadores en una posición desventajosa frente al sistema escolar. Pero el efecto de ilegitimidad y desposesión cultural mencionado es, en cierta medida, el producto de un mutuo *extrañamiento*, de *errores* de desciframiento equivalentes. Así como algunos chicos y chicas procedentes de los sectores populares y las minorías que se han analizado no disponen, al decir de Bernstein (1993), de los códigos elaborados necesarios para descifrar los mensajes escolares adecuadamente, la escuela parece tener dificultades para reconocer la existencia misma de otros códigos posibles.

Los principios que organizan la relación que la escuela mantiene con, e induce hacia, los saberes y la cultura -de lo cual el tratamiento del lenguaje es una expresión paradigmática- funcionan, por así decir, más allá de la "teoría" que sobre su propia práctica elaboran los agentes sociales; más allá de las normativas y los tratados de pedagogía. La distinción entre "saber pedagógico" y "saber docente" hecha por Elsie Rockwell (1987) remite, precisamente, a la distancia existente entre el discurso normativo e ideal -el de los agentes sobre su propio hacer, el de la pedagogía como disciplina y el de las políticas educativas- y un tipo de saber que se objetiva de otro modo y posee otra existencia social, el de las prácticas. Como forma de conocimiento local, el saber docente se construye en el trabajo diario, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia socio-profesional del campo específico -el escolar- en el que actúan y se expresa en las condiciones reales del aula y la escuela. Los docentes, sin duda, tienen la oportunidad de ensayar diversas formas de acción, variadas estrategias que pueden resultar en mayor o menor medida eficaces en las situaciones concretas de heterogeneidad que han de enfrentar. No obstante, es crucial tener en cuenta la importancia que adquiere el conjunto de condicionamientos que se les plantea, así como las imágenes que se vierten sobre ellos, tanto desde el exterior, como desde el interior mismo del sistema educativo. Los docentes de los colegios difíciles, aquellos que no ponen cortapisas al ingreso de niños y niñas considerados en

dificultad educativa, se ven ante el desafío diario de reconvertir y negociar su imagen devaluada, de revalorizar la labor y la autoridad docente, tanto frente a los padres como a la administración educativa. La noción sobre lo que la instrucción escolar y "la" cultura son, es, en verdad, compartida por amplios sectores de la comunidad educativa: una concepción normativista y acumulativa de contenidos socialmente reconocidos que "se miden", en última instancia, por los libros de texto. Merece la pena traer aquí, la reflexión al respecto de dos profesores:

"{Los padres} presionan al profesorado... y salvo que todo el claustro defienda un método nuevo de trabajo, es imposible... ellos mismos {los padres} miden el aprendizaje de sus hijos por los libros de texto" (profesora de sociales). **Entrev; Grab.**

"Antes estaba en un colegio de Coslada... estaba muy a gusto. Teníamos talleres, habíamos hecho la reforma antes de la reforma: allí no seguíamos un libro, habíamos montado aulas temáticas, la de sociales, la de naturales... eran los chavales los que cambiaban de aula, y no los profesores, hacíamos muchas actividades en las que ellos tomaban parte activa... claro era un equipo que tiraba del centro... Pero la gente decía que eran los peores alumnos... que no sabían nada... la gente {el equipo docente} comenzó a irse a por los dulces: el MEC, la Subdirección... Yo pedí plaza aquí porque está más cerca de casa. Si no tienes incentivos al final te quemas, ¿no?". (Profesor) **Entrev; Grab.**

Este tipo de "presiones" podría explicar, en parte, la tensión -o discordancia- que se advierte entre discursos funcionalistas respecto al aprendizaje, y unas prácticas excesivamente formalistas o normativistas. Para decirlo de otro modo, la necesidad de contrarrestar el desprestigio y de ajustarse a las "exigencias" de contexto, pone a algunos profesores en la opción, vivida como irremediable, de adecuarse a los criterios y valores "dominantes". Valores y criterios legitimados dentro del campo educativo, de los cuales podría decirse, conforman la base de un hábitus docente: esto es, funcionan como marcos de interpretación y apreciación compartidos, que están predispuestos a funcionar como principios generadores de conductas (este tema ha sido analizado en mayor profundidad en Franzé, 1998, 2001).

Como he dicho, una pregunta que guiaba la investigación, indagaba por el componente étnico de las relaciones escolares. Cierta tradición que aboga por la educación intercultural, suele interpretar el problema de la discontinuidad familia-escuela, en términos de puros contenidos etno-culturales. En la práctica, esta visión ha dado lugar a un conjunto de propuestas y acciones cuyo objetivo es acercar las "culturas de origen" a la escuela, de modo de propiciar

la ansiada "integración", la valorización del pluralismo y el reconocimiento de la diversidad contrarrestando la "asimilación" cultural (Abdalah-Pretceille, 1996; García Castaño, Granados Martínez y García Cano, 1999). Pero, a la luz de los hechos considerados, puede hacerse una primera afirmación que cuestiona en parte esa aproximación frecuente: las experiencias de extrañamiento, ajenitud o extranjería a las que se enfrentan muchos chicos y chicas a su paso por la escuela, les son comunes y trascienden la cuestión del "origen". Ellas tienen que ver básicamente, como he dicho, con el desconocimiento escolar de otras competencias, habilidades y saberes discrepantes con los socialmente aprobados y valorados por la escuela. Los desencuentros y extrañamientos que se producen entre la escuela y algunos alumnos y alumnas, no reside tanto, al menos en un principio, en los contenidos conceptuales-ideológicos y en los temas escolares; sino, antes bien, en los procedimientos que selecciona y aplica, así como en las habilidades, comportamientos y competencias que exige tácitamente. La escuela transmite mucho más que contenidos conceptuales en la forma explícita y "académica" de las lecciones, es un importante agente inculcador y legitimador, entre otras cosas, de una forma de relación con "la" cultura -entiéndase bien, no con la cultura española- sino con las formas legitimadas del saber y el saber hacer: la escuela procede, sobre todo, al decir de Grignon (1993) a través de una "integración lógica".

Aunque ha sido analizado con detalle en otro lugar (Franzé, 1999a, 1999b) a este respecto es interesante señalar que aquellos valores dominantes que definen la cultura legítima, siguen actuando selectivamente, incluso, bajo la apariencia de la promoción de la diversidad y la educación intercultural. Así, por ejemplo, los mismos patrones que han regido tradicionalmente la selección de la cultura escolar, operan en la selección y reconstrucción de esas otras culturas que se quieren valorizar. En primer lugar, en tanto se atiene a criterios legitimistas, extrayendo de ellas aquellos saberes o patrimonios consagrados por la cultura dominante -elementos de historia contemporánea de los países emisores de inmigración, costumbres y tradiciones, lengua y literatura, música, etc.- dejando de lado las reelaboraciones, usos y significados que los sujetos concretos les atribuyen desde sus vivencias. En segundo lugar, en tanto los codifica y convierte en objetos temáticos, insertados puntualmente en áreas del currículum o en unidades didácticas. No hay ejemplo más paradigmático, a este respecto, que el caso de los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen marroquí. Con el objetivo de afianzar la lengua "materna" y de "valorizar" los referentes y usos culturales de los niños y niñas de origen marroquí, en estos programas, sin embargo, se enseña el árabe estándar o literario, y no los dialectos marroquíes o beréberes que son los que los niños y niñas hablan en casa. Una lengua, por tanto, que propiamente

hablando no es la lengua materna de nadie: es la lengua de la escuela, de "la cultura" y la escritura en Marruecos.

Todo sugiere, pues, que en la escuela ese mercado de valores se conforma prioritariamente sobre las habilidades y competencias ligadas a los saberes generales y pretendidamente universales que conforman "la" cultura. En consecuencia, no se trata tanto de que la escuela sea incapaz de reconocer la diversidad cultural en términos étnicos (la "marroquinidad", por poner un caso), sino antes bien, del desconocimiento del multiculturalismo relativo a la diversidad de posiciones, experiencias, códigos y hábitos sociales y culturales.

No obstante cabe advertir la presencia, cada vez más asentada, de un marco discursivo que tiende a construir diferencias en términos étnicos (o de "origen"), y más aún, a etnizar las desigualdades sociales frente a la escuela. Pero esta cuestión, es materia de otra discusión.

Referencias bibliográficas

- ABDALAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. París: Anthropos.
- ALTON-LEE, A; NUTHALL, G. y PATRICK, J. (1993). "Reframing classroom research: a lesson from the private world of children". *Harvard Educational Review* 63, pp. 49-57.
- BAJTIN, M. (1995). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Buenos Aires: Alianza.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. (1966). "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture". *Revue Française de Sociologie*, VII, 325-347.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- CAMPS, A. (1990). "Los objetivos lingüísticos de la educación". En M. Siguán (ed.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona, pp. 29-44.
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977). *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.

CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

DUCROT, O. y SCHAEFFER, J.-M. (1998). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: El caso del pueblo gitano*. Granada: CIDE/Universidad de Granada.

FRANZÉ, A. (1998). "Une école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante". *Revue Européenne des Migrations Internationales* 14 (1), pp. 105-120.

FRANZÉ, A. (1999a). "A la sombra del origen, lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO". En A. Franzé (ed.) y L. Mijares (col.) *Lengua y cultura de origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, pp. 281-301.

FRANZÉ, A. (1999b). "Políticas educativas e inmigración: algunas notas sobre la enseñanza de la lengua y cultura de origen". *Ofrim Suplementos* Nov-dic, pp. 83-111.

FRANZÉ, A. (2001). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

GARCÍA CASTAÑO, J.; GRANADOS MARTÍNEZ, A. y GARCÍA-CANO, M. (1999). "De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español". En A. Franzé (ed.) y L. Mijares (col.) *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, pp. 215-280.

GRIGNON, C. (1993). "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular". *Educación y Sociedad* 12, pp. 127-136.

JORDÁN, J.A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

JULIANO, D. (1992). *Cultura popular*. Barcelona: Anthropos.

LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États Unis*. Paris: Minuit.

LACEY, C. (1984). "Differentiation and sub-cultural polarisation". En M. Hammersley y P. Woods (eds.) *Life in school. The sociology of pupil culture*. Open University Press, pp. 6-22.

LAHIRE, B. (1991). "Linguistique/écriture/pédagogie: champs de pertinence et transferts illégaux". *L'Homme et la Société* 101, pp. 109-119.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Le ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

LAKS, B. (1983). "Langage et pratiques sociales. Étude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 46, pp. 73-97.

MC CARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.

MOUNIN, G. (1990). "Oral/Écrit. Préliminaires linguistiques". *Ethnologie Française* 3, pp. 256-261.

PERRENOUD, PH. (1995). *La pédagogie: la école des différences*. Paris: ESF.

ROCKWELL, E. (1987). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, s/p.

RUIZ ALONSO, C. y FRANZÉ, A. (1996). *La integración cultural y lingüística de los inmigrantes. Memoria final de investigación*. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset (Inédito).

SIGUÁN, M. (1990). "El lenguaje en la escuela". En M. Siguán (ed.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona, pp. 9-28.

SORIANO, M. (1990). "Préface". *Ethnologie Française* 3, pp. 253-255.

VÁSQUEZ BRONFMAN, A. y MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

VRIGNON, B. (1990). "École et quartier: Difficultés et intérêt du rapprochement". *Couches Populaires et Pratiques Sociales, Actes du séminaire*. Marseille: Université d'Aix-Marseille, pp. 19-35.

WILCOX, K. (1993). "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión". En H. Velasco, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 95-126.