

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CATALUÑA: DIVERSIDAD CULTURAL Y GÉNERO<sup>1</sup>

**Blanca Deusdad Ayala**  
Universitat Rovira i Virgili

La transformación de la sociedad española en una sociedad multicultural en tan solo dos décadas, y muy especialmente, desde 1996 al 2008, con la última ola migratoria, ha conllevado la necesidad de la adaptación de los centros escolares a un nuevo alumnado de diversidad cultural ¿Cómo se han realizado estas prácticas? ¿De qué medios se ha dispuesto? ¿Qué formación han adquirido los docentes en materia de multiculturalismo e interculturalidad? Son algunas de los temas que se pretenden abordar en esta comunicación, junto con la integración y adaptación del alumnado extranjero en distintos centros de secundaria con distintos porcentajes de alumnado extranjero y en un contexto social migratorio. Ello es de especial relevancia en el caso de Cataluña, por el hecho de situarse en un 16% el porcentaje de población inmigrante.

El tema tratado en esta comunicación es de relevante importancia como fenómeno migratorio ya que supone la llegada a Cataluña y también en otras comunidades autónomas, de un gran número de población joven en edad de escolarización con distintos niveles educativos y procedencias culturales. El texto pretende abordar cómo se entiende y se educa en la diversidad cultural en los centros educativos y qué mecanismos se emplean desde el profesorado para integrar al alumnado extranjero, haciendo especial hincapié en los aspectos de género.

El estudio que a continuación presento forma parte una investigación cualitativa que se desarrolló en seis institutos catalanes y uno de norteamericano durante el curso 2007/08. En la actualidad la investigación forma parte de un proyecto más amplio a nivel español e iberoamericano. La investigación demostró que no necesariamente los centros con un mayor porcentaje de alumnado extranjero son aquellos que incorporan un mayor número de actividades multiculturales o interculturales. Asimismo, el género y la etnicidad aparecen como dos valores que determinan cómo se produce la integración en los centros educativos y qué relaciones entregéneros se establecen.

La siguiente comunicación constará de un apartado donde se desarrollaran los referentes teóricos por bien que algunos aspectos también figuraran en el apartado dedicado a los resultados del estudio. En un segundo apartado se expondrá brevemente aquellos aspectos que se consideran más relevantes y significativos del sistema educativo catalán en relación a la escolarización del alumnado extranjero. Un tercer apartado abordará la metodología y las técnicas de investigación utilizadas en el estudio. Seguido del análisis de algunos de los resultados del estudio, donde se hará hincapié en los distintos discursos de los docentes y en aquellos temas más importantes en relación al género y a la educación intercultural. Por último constará de unas reflexiones finales a modo de conclusión.

### 1. MARCO TEÓRICO

Distintos estudios alertan de la aparición en las sociedades modernas de nuevas formas de racismo y xenofobia no tan vinculadas a los elementos "biológicos" sino entorno a lo cultural, el surgimiento de un "racismo cultural" o *diferencialismo* basado en el rechazo hacia la cultura de *los otros* por considerarla incompatible con *la nuestra* (Wieviorka, 1992; Pérez Yruela, y Desrués, 2006, 2007; Gillborn, 1995; 2008).

En España ello es sobre todo relevante en el caso del colectivo magrebí acerca del cual existe todo un imaginario colectivo negativo, que bajo el apelativo de "moros" esconde una identificación histórica llena de crueldades, rechazo y desconfianza. La figura del infiel forjada en la Reconquista de la Península Ibérica, las sucesivas guerras con Marruecos y las crueldades de la Guerra Civil española son algunos ejemplos de esta construcción histórica sobre la visión de los marroquíes en España (Martín Corrales, 2002; Preston, 2006), cuya expresión de islamofobia se ha visto incrementada a raíz de los crueles atentados de Al Qaeda desde 2001.

Estos estudios se insertan dentro de un campo más amplio de análisis que comprende la educación intercultural, entendida ésta como una educación orientada a la aceptación del *otro*, y a desarrollar entre el alumnado además de una competencia social y ciudadana, una *competencia cultural* (Aguado, 1996; Jordán, 1998; Essomba, 1999; Fernández García, y Molina, 2005). La figura académica internacional más influyente en este

<sup>1</sup> Esta investigación se pudo llevar a cabo en parte gracias a la licencia de Estudios retribuida que me concedió el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, fue dirigida por el Dr. Joaquim Prats de la Universidad de Barcelona. La investigación forma parte también del I+D EDU2009-09425

campo es James A. Banks (2001, 2004, 2007), quien ha teorizado los distintos enfoques interculturales, entre otros aspectos destacan:

- La aproximación a las diversas contribuciones que hace referencia a introducir en el currículo acontecimientos culturales: celebraciones, mitos, héroes, entre otros. Ello permite la aproximación a distintas culturas con cierta simplicidad, pero se corre el riesgo de efectuar una visión demasiado superficial y a su vez fomentar los estereotipos
- La perspectiva aditiva. Esta consiste en incorporar al currículum básico contenidos, competencias y temas sobre una cultura determinada. Esta perspectiva permite cuestionar los conocimientos previos del alumnado, pero refuerza la idea de independencia entre culturas. No ayuda al alumnado a comparar ideas y a interrelacionarlas
- La perspectiva transformadora que conlleva realizar cambios profundos en el currículum, que permiten analizar y conceptualizar los contenidos desde diversas perspectivas culturales, entendiéndolas como un producto sociocultural que tiene diversas explicaciones culturales. Esta perspectiva permite al alumnado relacionar y modificar conocimientos previos, analizar hechos y acontecimientos culturales desde diferentes puntos de vista
- La aproximación centrada en la acción ética, social y cívica. Consiste en que el alumnado realice proyectos con los que se implique en acciones cívicas sobre determinados problemas sociales que ha estudiado

En el ámbito europeo el concepto de educación intercultural está constituida por tres ejes principales: el promover entre el alumnado el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural; el dar a entender las causalidades de los procesos migratorios y, en tercer lugar, dar a conocer la complejidad social y cultural que configura Europa y, a la vez, difundir un sentimiento de identidad europea entre el alumnado (EURYDICE, 2004).

Para desarrollar mi análisis partiré, también, de distintos trabajos realizados en Estados Unidos sobre la reciente inmigración sur/norte, cuyos resultados nos permitirán acercarnos al conocimiento del alumnado inmigrante. Un aspecto relevante es cómo se transmiten las distintas identidades y de que forma se construyen y se mantienen las distintas etnicidades. Asimismo, es remarcable la dificultades académicas y sociales a la que se enfrenta el alumnado de primera generación para adaptarse al nuevo sistema educativo del país de acogida y poder superarlo con éxito (Portes, y Rumbaut, 2001a, 2001b; Waters, y Ueda, 2007; Waters et al., 2008; Suárez Orozco et al, 2008; Reimers, 2000).

En el caso del género destacan los estudios de Marina Subirats (1988; 2007) sobre cómo se reproduzcan los estereotipos de género en las aulas. Ante una sociedad poliétnica cabe destacar que si bien el papel del o la docente continúa siendo relevante para incidir en la coeducación, como señala Subirats, hay que añadir nuevos factores. El factor cultural y la familia juegan un papel relevante en la preservación de la identidad y de los valores asociados a ella, así como en la identidad religiosa. La escuela en un contexto multicultural es el garante del conocimiento y acceso a la nueva sociedad pero no necesariamente el agente socializador de los valores morales de las familias.

## 2. EL CONTEXTO EDUCATIVO CATALÁN

El aumento de población inmigrante en España responde a dos olas migratorias. Una desde 1986 a 1996 y la siguiente a partir de esta fecha hasta el 2008 cuando empieza a remitir como consecuencia de la crisis económica y las altas tasas de desempleo (Colectivo Ióé, 2002) Esta inmigración que en un primer momento fue protagonizada en su mayoría por población adulta, cuya tendencia general fue masculina en el caso del Magreb y femenina entre los países iberoamericanos, en los últimos años a través de la reagrupación familiar incrementó el número de población joven en edad de escolarización.

Las cifras en Cataluña pasaron de ser de un 2,5% de alumnado extranjero durante el curso 2000/01 a un 11,8% para el curso 2006/07, lo que significó un aumento del 411% en tan solo seis años. (Consell Superior del Sistema Educatiu, 2007:77). Por lo que a la procedencias respecta el 44,1% era alumnado de origen latinoamericano, un 26,5% del Magreb y un 11% de la Europa del este (Consell Superior del Sistema Educatiu, 2007:84). Esta nueva realidad social comportó una adaptación por parte del sistema educativo. Durante los primeros años se atendió sin apenas medios y con la buena voluntad de los docentes. A partir del curso 1998/99 se crearon los Talleres de Adaptación Escolar (T.A.E.), era una forma de escolarización externa de aquel alumnado proveniente de otro alfabeto, mayoritariamente, alumnado originario del Magreb. En estos talleres se aplicaba la Inmersión lingüística al catalán por un periodo de dos cursos académicos. La complejidad organizativa que suponía para los centros y el profesorado, así como el coste del desplazamiento y el aumento del absentismo fueron algunos de los aspectos que llevaron a desestimar esta medida (Deusdad, 2009a).

Durante el curso 2004/05 con el gobierno formado por el tripartito se crearon las aulas de acogida (*aulas d'acollida*). Cada una de las aulas que se crearon contaba con un tutor/a del aula de acogida, se dotaron de material informático y didáctico, además de una asignación económica para su apertura. El profesorado es-

taba formado, coordinado y asesorado en interculturalidad por parte de los Coordinadores de Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social (L.I.C.) y los asesores L.I.C. que visitaban cada quince días los centros educativos. El alumnado asiste asiduamente a las *aulas d'acollida* por un periodo máximo de dos años y, durante este tiempo, comparte con el resto del alumnado del aula ordinaria la clase de tutoría y alguna otra materia donde no sea el idioma un eje central para el aprendizaje, por ejemplo, música, educación visual y plástica o educación física. Con todo, cada centro adapta este horario a sus necesidades.

### 3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología utilizada para el estudio, se optó por realizar una investigación cualitativa, para poder indagar en los elementos más explicativos del proceso de acogida del alumnado extranjero, así como, para poder observar y conocer las prácticas docentes. Un tercer elemento que se creyó relevante fueron los distintos trabajos realizados por parte de la mayoría de los actores implicados en el proceso educativo, tanto en los centros como en los barrios donde se ubicaban las escuelas e institutos analizados.

Para la selección de los centros educativos se tuvieron en cuenta distintas variables. Se escogieron centros educativos con distinto porcentaje de alumnado extranjero y con diversidad étnica; se incluyó también un centro concertado, algunos institutos situados en zonas de inmigración interior de los años sesenta y setenta del s. XX y también se tuvo en cuenta la existencia de un partido xenófobo en el barrio o localidad.

Para aportar elementos comparativos al estudio se incluyó un centro educativo norteamericano. A pesar que no se realizó una comparación estricta, sí que consideramos que había elementos comparativos que podían resultar enriquecedores para el análisis. Por una parte, Estados Unidos es un país con una larga tradición migratoria, los estudios recientes como los de Mary C. Waters (2007) destacan también la existencia de un sentimiento anti-migratorio entre la población estadounidense. Por otra parte, el tipo de inmigración, des de la década de los setenta del siglo XX, es una inmigración de los países del sur del planeta al norte, como en el caso de España. Por último, el tercer elemento que parecía relevante para nuestro análisis, era que en tres estados americanos (Arizona, California y Massachusetts) desde el curso 2002/03 se aplicaba también un sistema de inmersión lingüística al inglés, en vez, del sistema bilingüe más extendido en el país.

En el estudio se seleccionaron un total de seis centros en Cataluña y uno en el estado de Massachusetts. La selección de centros educativos fue la siguiente:

- A y B: + del 60 % (Barrio del Raval, Barcelona)
- C y D: 40%-60% (Terrassa y L'Hospitalet de Llobregat)
- E: 20%-40% (Cunit)
- F: 0%-20% (Vic)
- G: + del 60 % (Cambridge, MA)

El Raval es un barrio situado en el centro de Barcelona que ha sufrido una fuerte transformación en las últimas décadas, gracias a la inversión en nuevas instalaciones culturales y a su transformación urbanísticas, protagonizada por el Ayuntamiento de Barcelona en su proyecto *excellent city*. Tradicionalmente, era una área de inmigración y prostitución, *el Chino*; en la actualidad, es un barrio con un elevado porcentaje de inmigración (49%) (Subirats, y Rius, 2005), con una alta movilidad, como consecuencia de la enorme alza de los precios.

En el Raval hay mayoritariamente población paquistaní, filipina, marroquí y ecuatoriana, aunque como he comentado, se produce un tránsito constante de inmigrantes de distintas nacionalidades. Esta diversidad étnica cohabita con estudiantes y población de clase media inmersa en nuevas infraestructuras culturales como la Universidad de Barcelona, el Museo Contemporáneo de Barcelona (MCBA) y el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCBB). Es importante destacar que el alumnado autóctono no cursa estudios en el barrio, sino en otros centros educativos concertados de la ciudad. También, la mayoría del alumnado de origen filipino sigue estudios en los centros religiosos del barrio.

Terrassa y L'Hospitalet de Llobregat son dos ciudades industriales del área metropolitana de Barcelona que sufrieron una gran transformación con la inmigración de finales de los sesenta y setenta del siglo pasado. En el caso del centro educativo de Terrassa, está situado en una zona marginal de la ciudad e integrado por comunidades de latinoamericanos, marroquíes y descendientes de esta inmigración interior andaluza y extremeña, además de alumnado de etnia gitana. Su ubicación en el territorio y su marginación social nos llevan a definirlo como un barrio con una tendencia a la guetización.

Otro de los municipios escogidos es Cunit, situado lindante con la provincia de Barcelona y aún en su área de influencia. Cunit está constituido por población mayoritariamente procedente de esta antigua inmigración interior que se ha desplazado a vivir a la segunda residencia o ha optado por una mejor calidad de vida cerca de Barcelona. En los últimos años ha sido importante la comunidad marroquí (6,23%) y latinoamericana (5,54%) con un total de población inmigrante del (16%).

El centro concertado está ubicado en Vic. Una ciudad media situada en la provincia de Barcelona, pero con un tradicional desarrollo de la industria agroalimentaria y de curtidos de piel y con una Universidad que dinamiza la cultura y la vida estudiantil.

La ciudad ha recibido una fuerte ola migratoria en las últimas décadas (22%), especialmente, desde 1998. La mayoría de esta población inmigrante procedía de Marruecos (70%), Latinoamérica (22%) y recientemente ha aumentado la población del sudeste asiático (6%). En sus políticas migratorias ha destacado el llamado *modelo Vic*, donde la política municipal ha incidido en un reparto equitativo de alumnado extranjero en todos los centros. Concretamente, El Remei es el barrio de Vic donde está situado el colegio F, es una antigua zona de población inmigrante interior. Además, fue escogida porque pertenece a la circunscripción donde ganó *Plataforma per Catalunya* (PxC), el partido xenófobo dirigido por un antiguo miembro de Fuerza Nueva que consiguió representación en el consistorio; en consecuencia, es un barrio con un marcado sentimiento antimigratorio.

En último lugar, se escogió el instituto G de la ciudad de Cambridge, MA. Como es bien conocido es el instituto público de la ciudad donde se encuentra la Universidad de Harvard y el Massachusetts Institute of Technology (MIT). Cambridge es una ciudad con una marcada actividad académica y cultural. En el instituto hay un 90% de estudiantes de distintas nacionales, la mayoría procedente de una inmigración por motivos económicos sur/norte del planeta, aparte de algunos alumnos hijos de profesorado y del personal de la Universidad. La mayoría del alumnado procede del sudeste asiático (India, Pakistán, Bangla Desh) Latinoamérica, Asia (China, Corea del Sur y Japón), Caribe (Haití, República Dominicana) y África (Etiopía, Somalia y Tanzania).

En cuanto a las técnicas de investigación utilizadas se basaron en entrevistas en profundidad a tutores/as de las aulas de acogida; profesorado de ciencias sociales; equipos directivos; asesores y coordinadores L.I.C.; Técnicos/as de Integración Social (T.I.S.); Técnicos/as municipales de educación, educadores sociales y una edil de educación. Para profundizar en una perspectiva emic y etic se creyó conveniente durante el curso de la investigación realizar observaciones en el aula, en los recreos y en las salidas y entradas de los colegios incluidos en el estudio. La etnografía escolar resultó muy enriquecedora porque aportó una gran riqueza documental y permitió contrastar los discursos y las argumentaciones del profesorado, además, de poder observar ciertos comportamientos, relaciones y territorialidad entre el alumnado de cada uno de los centros analizados. En total se realizaron 22 observaciones.

#### 4. EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DIVERSIDAD CULTURAL Y GÉNERO

Uno de los aspectos que se desprenden del estudio es que en las aulas de acogida se utilizaban metodologías didácticas que favorecían la interculturalidad como el trabajo cooperativo, el cambio de rol. Por otra parte se realizaban actividades basadas en la narración de los distintos procesos migratorios y en la descripción de los países de origen. Sin embargo, en las aulas ordinarias la atención al alumnado de diversidad cultural y con Necesidades Educativas Específicas (N.E.E.); en otras palabras, el alumnado proveniente de las aulas de acogida presentaba muchas más carencias.

De forma ya bastante generalizada el profesorado del aula realizaba los Planes Individuales Intensivos (P.I.I.) unas adaptaciones curriculares para aquellos alumnos que no podían seguir el ritmo de la clase por sus dificultades en el idioma y también por su falta de conocimientos previos sobre la asignatura. En el momento que se realizó el estudio los P.I.I. se estaban implantando y en algunos centros presentaban ciertas dificultades por el gran volumen de alumnado extranjero que tenían y porque no siempre los gestionaba el profesorado del aula ordinaria. Una muestra de esta situación son las citas siguientes:

A ver, el año pasado estuvimos haciendo esto de los P.I.I. Cada departamento, cada Profesor estuvo haciendo su programación individual de cada alumno que se pudo hacer por grupos, tanto si eran árabes como si tenían el mismo alfabeto que nosotros, o no. Y esto, a ver, fue el primer año que se hizo, el año pasado, además... Con más dificultades, y este año lo acabamos de... de... no sé, de llevar más a la práctica y de que la gente se comprometiera un poco más. Porque podemos hacer muchos papeles pero si dentro de la clase no lo hacemos... (Tutora del aula de acogida, €)

Estas adaptaciones curriculares no siempre implicaban un trabajo suficientemente significativo. Por otro lado es destacable que el alumnado del aula de acogida en el aula ordinaria siempre se situaba en una esquina de la clase, trabajando en solitario debido a su desconocimiento del idioma, del grupo, y no hay que olvidarlo, del país y de la cultura. Ello producía una cierta *invisibilidad* de este alumnado en el aula. El profesorado se veía desbordado por el resto del grupo y por atender y mantener la atención de la clase lo que le llevaba a dejar en un segundo plano el alumnado del aula de acogida e incluso a "olvidarse" de su presencia en el aula. Todo ello se pudo contrastar en las observaciones. En este sentido es importante una organización del aula y una atención individualizada como también se expone en la siguiente entrevista:

Nosotros el P.I.I. que hemos hecho de matemáticas, que la adaptación es inexistente. Simplemente, se le da igual o más al resto de alumnado y con unos alumnos que yo tengo en 1º es que se les tiene que enseñar a leer y escribir. Entonces tú tienes la dedicación hacia él individualmente, tú tienes el dossier. Dentro del grupo de clase están un tanto desatendidos. Se debería buscar diez minutos para revisarles el trabajo que realizan. Lo que yo procuro hacer es una atención, no diaria, pero sí cada vez que tie-

nen clase conmigo, cuando sea, aunque sea en el recreo o después de tener clase conmigo. Buscar un momento para corregírse-lo, buscarlo. No se puede generalizar, depende. Es igual como con estos alumnos que tienes en clase que son de aquí y les das la materia adaptada, ¿no? (Jefe de Estudios, E)

Otro elemento importante a tener en consideración es que se sigue un protocolo para incorporar en el aula la llegada de este nuevo alumnado. En este caso tan solo en uno de los institutos analizados se seguía un protocolo para pautar cómo debía darse la incorporación del nuevo/a alumno/a en el grupo-clase. En aquellos centros, sobre todo, con un alto porcentaje de alumnado extranjero se primaba ante todo la incorporación del alumno/a sin preocuparse de la forma en cómo se presentaba al grupo. Aquello más importante era evitar un posible absentismo.

Sí. En principio cuando entra un alumno tendría que entrar directamente en el aula de acogida pero. A ver aquí somos muy prácticos. Aquí pienso que el que lo que nos interesa es más un alumno que entre y se incorpore ya, porque lo que no puede ser es que un alumno pida plaza para venir aquí y nos tiremos cinco días para esperar el día adecuado que pueda venir a hablar con la persona que lo cogera y tal. Pensamos o yo, como director, pienso que es malgastar el tiempo. Es un alumno que llega con el curso iniciado, pues, mira que entre, ya encontraremos el día y la hora. Y por lo tanto sí que hay un protocolo pero no es como en otros centros:

-No, no hay que venir a las 8

-Pero escuche estamos a viernes

-Pues no, no hasta el jueves no venga

Aquí en el momento que se formaliza la matrícula al chaval se le dicen a las 8 y media aquí. A las 8 se le da el horario y si hay alguien del aula de acogida sube al aula de acogida, sino se incorpora normalmente al aula normal. Y cuando tienen horas desde el aula de acogida lo vienen a buscar al aula y lo llevan luego al aula de acogida; miran qué horario tiene que hacer, qué le va mejor, pero en principio ya se ha incorporado. (Director, D)

Mira, por ejemplo, cuando llega un alumno nuevo nos hemos propuesto que este alumno...Primero la familia habla con el director y entonces el director habla con el tutor y entonces acuerdan un día para que este alumno se incorpore en el aula. Antes no lo hacíamos. Es decir, un día vienen a matricular un alumno que llegaba de Marruecos y llamaban a la puerta y te decía: "comienza este niño o niña". Entonces este niño o niña era recibido como un extraño, nadie lo esperaba, no el tutor, ni los mismos compañeros, ni él estaba preparado. Se creaba una situación de desconfianza por parte de todos. Una cosa que nos proponemos con este Plan de Acogida es que esto no pase. (Coordinadora L.I.C, F)

También se realizaban actividades destinadas a la acogida *company-guia* (compañero-guía), donde un alumno/a, a menudo de su misma nacionalidad a fin de facilitar la comprensión, se encargaba de orientarle u orientarla los primeros días en el centro y mostrarle las instalaciones y las actividades que se realizan. Hay centros que se efectuaba de una forma más improvisada para solucionar la situación, pero no había un trabajo previo por parte del profesorado.

I- También cuando entran al grupo clase es normal, lo único que en vez de estar unas horas están todas las horas, pero no hay ningún problema, se conocen y todo. Entonces, lo que hacemos cuando llega un niño nuevo, yo busco gente de su misma nacionalidad, esto hace tiempo que lo empecé a hacer

E- Sí

I- Gente de su misma nacionalidad, que le de la bienvenida, todas estas cosas. Entonces, siempre en el aula ordinaria que un niño le haga de tutor, por qué, yo le enseño el instituto, también lo había hecho, pero un fracaso

E- ¿Y esto funciona?

I- Sí, entonces lo hace el niño, sabe que lo tiene que ir a buscar, acompañarlo a tecnología, sabe que lo tiene que acompañar al recreo, por que si no...

E- ¿Es un niño de clase, no necesariamente de la misma nacionalidad?

I- Procuro que sea de la misma nacionalidad. (Tutora del aula de acogida, A)

En cuanto a los aspectos referentes al género destacan sobre todo los aspectos de diversidad cultural asociados a las alumnas de religión musulmana, tanto de origen magrebí como paquistaní. Uno de los temas que salieron en las entrevistas fue la fuerte carga de trabajo familiar y obligaciones, en algunos casos religiosas, que debía soportar este alumnado. En uno de los centros con un alto porcentaje de alumnado extranjero de religión musulmana se intentaba hacer énfasis en las salidas extraescolares durante el horario escolar para dar a conocer la ciudad y sus actividades culturales al alumnado.

I- Pues caramba. Es que estos niños, algunos tienen una carga horaria importante por el tema Religioso.

Tienen que ir a la mezquita y es complicado. Hay chavales que deben sufrir bastante porqué...

E- Un poco de estrés por las dos culturas: la familiar y lo que le piden aquí...

I- Sí, al principio tenía la inercia de primaria y les preguntaba a las niñas:

- ¿Qué tal el fin de semana? ¿Qué habéis hecho?

Te encontrabas con que la mayoría habían estado cocinando, no habían salido de casa y piensas mejor no pedir más este tema porque, para que se den cuenta de todo esto, pobres... (Tutora del aula de acogida, A)

Un aspecto recurrente y recogido en todas las entrevistas es la no participación de las alumnas musulmanas en las actividades extraescolares. Si bien en algunas salidas pedagógicas de un día sí que participan cuando es necesario pernoctar una noche no tienen la autorización paterna o materna. Los motivos que se recogen en las entrevistas son, por un lado, las dificultades económicas y, por otro, la prohibición de los padres y madres a que asistan. Es en este segundo aspecto dónde se percibe que los padres de origen magrebí o paquistaní no están acostumbrados ni al funcionamiento de los centros educativos ni entienden la participación en estas actividades como parte de la formación, de la socialización y de la integración de sus hijas en la sociedad de acogida. El profesorado por su parte no entiende este tipo de actitudes y se niega a pensar que sea sola-

mente por motivos económicos. Las mediadoras culturales destacan los problemas de absentismo en este tipo de actividades en el caso de las chicas, por ejemplo, en las actividades de natación.

Bueno, yo también lo entiendo porque no está considerado absentismo, solo a aquella persona que no aparece por el colegio. Sistemáticamente no ir a las salidas extraescolares que programa el centro eso es absentismo y ahora ya empiezan a trabajar más por aquí (...) Había cambios porque por ejemplo vienen de un país que sólo les tienen que comprar y los libros allí. No son caos porque no pasan de veinte euros, los cuatro libros. Libretas una o dos y los cuatro lápices. Aquí se encuentran con que tienen que pagar una cuota mensual, que han de pagar los libros. Normalmente son familias numerosas, no son uno o dos. Cuando empiezas a decir se quedan parados. (Mediadora cultural, F)

Tienen muchas dificultades para seguir, a ver al empezar es el idioma. Muchos de ellos tienen una cultura distinta a la nuestra. Nosotros, por ejemplo, un problema que hay es qué hacer con estos chavales y a ellos en cambio la educación no es lo que les preocupa algunas veces. Entonces te encuentras que organizas salidas y ni vienen. Piensas que es un problema económico, pero no. Por una parte piensas que es economía y después miras que tienen un móvil que lo hace todo y piensas, mira...por lo tanto son de distinta manera. (Jefe de estudios, F)

Un elemento asociado a la mujer musulmana es el hecho de ser garante de la tradición y de la identidad al igual como lo era la mujer española durante el franquismo (Nash, 2004; 2005; Roca, 1996) ello conlleva seguir los preceptos del Islam y en el caso de la mujeres más que acceder a la mezquita guardar el pudor y el honor familiar (Deusdad, 2009b). El hecho que una joven pernocte fuera de casa no está bien visto por la comunidad, pues supone poner en tela de juicio su "honorabilidad" y la de toda la familia. Está en las manos de estas chicas y jóvenes liderar el cambio y la transformación de estos valores tradicionales que limitan su libertad como apunta el segundo de los siguientes informantes:

Y el año pasado la salida del crédito de síntesis, allí en la Garriga había una niña magrebí que se iba al Maresme a hacer el crédito y como le había venido la regla hacía dos meses, el padre no la dejaba irse. Pero aquello fue declarado por culpa del padre. El padre dijo que no y mira que se lo explicamos: que los niños dormían en un lado, que las niñas dormían en el otro... que no y que no. Simplemente, porque ya tenía la menstruación y la niña no pudo ir. Ésta lo sentí mucho porque a la niña le hacía ilusión ir, pero el padre se negó. Así como este otro que te digo, lo tenía asumido que no iría ella misma. A esta otra le hacía ilusión ir pero no había manera que el padre lo aceptara. Sí, sí, hablamos con todo el mundo, pero es que cuando dicen que no es que no. No razonan, por la religión por la cultura que tienen, no los mueves de aquí. (Profesora de ciencias sociales, C)

Yo creo que es una cuestión de tiempo. Recuerdo que el año pasado que estuvimos hablando con una familia magrebí, porque había una niña que quería venir a la cena de 4º. Yo me comprometí incluso con el padre: "yo te la llevaré a casa" y tal y cual...no hubo manera, y la niña estaba hecha polvo y yo le decía a la niña:

- Esto cambiará el día que tú seas madre y dejes a tu hija hacer lo que tu padre no te deja hacer

Ya veremos que pasará, porque ya veremos que hará esta chica, con quien se casará esta chica (Director, E)

Otro elemento que de forma visible diferencia a este grupo de alumnas es el uso del hiyab, éste se muestra como un elemento de *diferenciación cultural*. Los centros educativos analizados aceptaban el uso del hiyab o del sari si bien establecían limitaciones en el caso del nikab. Su uso se veía como una práctica aceptada incluso como una riqueza estética. Sin embargo aquello que denotaba era un mayor aislamiento de estas chicas en su participación y en sus relaciones entregéneros. A su vez los chicos también rehusaban participar con ellas. Se producía una territorialización y una segregación en el espacio tanto en los recreos como en las entradas y salidas de los centros educativos. Generalmente, las alumnas musulmanas se situaban en una esquina del patio, charlando tranquilamente con sus amigas y permanecían aisladas del resto de los grupos, sobre todo, de aquel alumnado que realizaba actividades deportivas. En las siguientes entrevistas se aprecian estos discursos y posicionamientos del profesorado al respecto:

I-Una vez aquí arriba empezó el curso y había una que estaba sentada y todo el mundo se la miraba. Y la directora, se la miró y le dijo:

- Aquí, no, eh?

Y el hermano dijo la acompañaré

E- ¿Llevaba un nikab?

I- Sí, sólo se le veían los ojos. Claro que hubo un revuelo entre el profesorado. Claro, cómo le tengo que enseñar lengua, si no le veo los labios, pero solo fue una chica y no continuó. Creo que era paquistaní. El velo lo llevan algunas y ningún problema. Tengo que decir que en el claustro no ha habido comentarios en este respecto...

Ha habido profesores que han hecho comentarios...quiero decir, mira que si este lleva gorra, si no llevan gorra. Caramba, con los problemas que tenemos, pero esto del velo nunca, nunca, ningún comentario. No hay excesos aquí en el sentido que vayan todas tapadas. El vestido de las paquistaníes es majísimo. Parece que sea fiesta, ¿verdad? Nunca ha habido. Ara eso sí, una fiesta la organiza una chica que celebraba el cumpleaños, invitó a chicos. Como había chicas, ellos no fueron. Eso sí que se da. (Profesor de ciencias sociales, B)

Otro factor relevante en relación al género que se detectó en las entrevistas, sobre todo asociado a las alumnas latinas y españolas, fue que cada vez adoptaban actitudes más masculinas. Llevaban a cabo peleas y actitudes agresivas tradicionalmente asociada a conductas masculinas entre chicos. Así pues las formas de actuar de acorde con la feminidad se dejan a un lado para adoptar actitudes más tradicionalmente varoniles, como se describe en las siguientes entrevistas:

El otro día se peleaban dos niñas por un novio. Una sudamericana y otra de aquí. Lo dijo la profesora de matemáticas que fue una guerra tremenda. Fuera también hemos tenido cosas de este tipo. Al salir del instituto, ahora tal vez no se da tanto. Dos o tres años atrás hubo guerras de estas...bandas. Y las chicas ahora tal vez están más en este plan. O sea adoptan...Sí, de roles, las niñas están cogiendo muchos roles de estos de pelearse, les gusta pelearse y hacerse...se chillan y montan eso del ruido alrededor, que antes sólo lo hacían los niños. No en plan...tampoco puedo decir que sea una cosa superagresiva pero eso ya va viniendo con el tiempo (Profesora de ciencias sociales, D).

Si hay bandas juveniles o no, es un tema, ya te dije que no te lo puedo comentar yo. Pero si que hay amenazas y después hay algo muy curioso...Juegos de fuerza. Lo que si se está dando una cosa muy fuerte es con las chicas. Peleas de chicas, es decir muchas de las peleas son de chicas, pero sobre todo se da entre las chicas. En el instituto empieza la concentración pero después continúa. El tema de género, por novias, puede ser por origen, por temas familiares. Latinas, marroquíes, filipinas. Latinas con marroquíes o entre latinas. Yo he visto muchas peleas en la plaza, en el Raval, peleas de gallos, con los tíos haciendo Uh, uh.. (Educatora social, A y B)

Otro elemento que me parece importante destacar es que incluso en aquellos centros que tenían un alto porcentaje de alumnado extranjero no se realizaban actividades interculturales. En uno de los institutos analizados celebraban una semana cultural con algún taller dedicado a la interculturalidad que podían escoger voluntariamente los alumnos frente a una gran diversidad de opciones. A través de la mediadora cultural de origen magrebí se organizaba una fiesta del te con música y danzas árabes. Sin embargo en otros centros simplemente no creían necesario trabajar la interculturalidad como se puede apreciar en las citas siguientes:

Actividades multiculturales, dicho así, lo que pasa es que cualquier actividad que hacemos, mira, yo llevo un taller de teatro. En el taller de teatro la mayoría son marroquíes y hacemos un fragmento de Yerma y también harán poemas de literatura catalana o de lo que sigue pero son marroquíes y alguna paquistaní y gente de Sudamérica, quiero decir... Ya no es decir vamos a hacerlo, ya no es tal cosa, cualquier cosa que hacemos es de ámbito multicultural. Yo pienso que es mejor así. También hubo un contacto con el teatro Lliure, pero tal vez pretendían hacer una cosa un poco folklórica. (Coordinador de Bachillerato, B)

E- ¿Cómo centro organizáis alguna actividad multicultural o intercultural?

I- No, no, alguna vez algún tutor tiene la idea de hacer alguna tutoría: "Pues ahora vamos a llevar un plato de cada país..." Pero como una cosa aislada, no está hecho con una planificación. (Director D)

Ello contrasta con las actividades multiculturales de cada comunidad y el gran número de clubes de alumnos existentes en el instituto norteamericano analizado. Concretamente, había 39 clubes donde el alumnado podía agruparse en función de sus intereses y de su etnicidad, por ejemplo, el club de Etiopía, el Club de las Antillas, el Latino, de hip-hop, de música e incluso para aquel alumnado con problemas de identidad sexual. En lo que a las actividades multiculturales se refiere, por ejemplo, se celebraba cada año el Día del orgullo haitiano (*Annual Haitian Pride Day*) con conferencias, actuaciones de los alumnos, representaciones históricas y música, y a cuyo acto asistía el grueso del alumnado de distintas procedencias étnicas (Deusdad, 2009a).

En cuanto a las clases el profesorado de ciencias sociales se limita a exponer de forma descriptiva e aislada los conocimientos de cada cultura, por ejemplo del Islam, pero no se efectúa una comparación donde se establezcan elementos de similitud entre las distintas religiones monoteístas. Ello se pudo comprobar en las observaciones en el aula y a su vez que el mismo profesorado destacaba la falta de interés que mostraban los alumnos musulmanes hacia el cristianismo. Aspecto que ya de por sí solo era curioso que destacara la docente, pues la falta de interés del aula era generalizada en todos los ámbitos

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Partiendo de la premisa que los centros educativos son espacios interculturales por excelencia, el trabajo en este ámbito resulta todavía insuficiente. El fenómeno de la inmigración es un hecho estructural de nuestras sociedades y, como tal, se debería dar respuesta desde la educación a esta nueva realidad social. Si queremos unas sociedades en el futuro cohesionadas, la construcción de una ciudadanía democrática y pacífica, lejos de actitudes xenófobas y racistas, es imprescindible una educación intercultural para aprender a vivir en diversidad cultural, reconocerla, valorarla y no caer en manos de argumentos demagógicos y destructivos de la convivencia cívica.

En los centros educativos analizados no parece que se realicen suficientes actividades interculturales y de reconocimiento de la diversidad cultural, ni tan solo en aquellos institutos con un mayor porcentaje de alumnado extranjero. Ello se debe en parte a la falta de formación de los docentes en este ámbito, a excepción del profesorado de las aulas de acogida. Los asesores L.I.C. aportan materiales e información solamente a esta parte del profesorado. De todo ello se desprende una falta de reconocimiento de la alteridad y, en definitiva, de entender la diversidad cultural como una adaptación a unos mismos fenómenos sociales. Con todo es remarkable la labor que se realiza desde las aulas de acogida en materia de interculturalidad, de enseñanza del idioma y de ayuda a la integración de este alumnado.

En el caso del alumnado musulmán las relaciones entregéneros se producen de forma puntual. Dentro del aula y en los recreos suelen jugar por separado chicos y chicas. Estas suelen ocupar espacios marginales y hay una tendencia al aislamiento del resto del grupo. Los docentes inciden poco en estos aspectos en el aula y en los recreos. Estos no se dinamizan suficientemente. Por otra parte tienden a culpabilizar las propias prácticas religiosas o simplemente a aceptarlo como algo propio de este colectivo. En el caso del alumnado autóctono y el latinoamericano se producen más juegos y charlas entre géneros. También se pudo observar que en todos los centros analizados la etnicidad determina las relaciones entre el alumnado tanto dentro del aula como cuando son los alumnos/as quienes escogen de forma voluntaria con quien se relacionan.

La interculturalidad es entendida como una forma de dar a conocer la propia cultura y de respetar ciertas prácticas culturales; sin embargo, no se fomenta el reconocimiento y conocimiento de la alteridad entre el alum-

nado. La tradición se asocia, como expone Amin Maalouf, contraria a la modernidad y no se encuentran suficientes espacios para reconocer y expresar las identidades múltiples que va adoptado este alumnado. Por otro lado las alumnas musulmanas a menudo se ven inmersas en un conflicto de identidades entre lo que se les exige en casa y aquello que preconiza la escuela. Preservar su identidad musulmana pasa por seguir los valores de la sociedad patriarcal. Ello comporta que ciertos valores de laicismo de la escuela pública inspiren desconfianza y simplemente no se sigan. Esta realidad no era muy distinta en España durante los años del franquismo. Las familias musulmanas catalanas siguen más estos valores culturales tradicionales que parte de la propia sociedad marroquí. Ello se debe, por un lado, al bajo nivel socioeconómico y cultural de estas familias, que las hace desconocedoras de estas prácticas del sistema educativo catalán y español. Por otro lado, en un contexto migratorio la identidad de origen se ve cuestionada continuamente por la cultura dominante occidental y ello hace que se quieran reforzar los valores tradicionales con los que se identifica la sociedad de origen. El reto parece estar en manos de estas jóvenes, en la forma en que quieran vivir su vida en el futuro y en el de los docentes y educadores para poder ayudarlas a encontrar su camino.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Preteceille, Martine. ([1999] 2001). *La Educación intercultural*. Barcelona: Idea Books
- Aguado Odina, M. Teresa. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- Alegre, Miquel Àngel y Subirats, Joan. (2005). *Educació i immigració l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània (Polítiques 44).
- Alegre, Miquel Àngel y Subirats, Joan. (2007). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alegre, Miquel Àngel y Subirats, Joan. (2008, enero/abril). Educación y inmigración ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-81.
- Banks, James A. y McGee Banks, Cherry A. (2001). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, James A. y McGee Banks, Cherry A. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2ª edición). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, James A. y McGee Banks, Cherry A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Bauman, Z., Vecchi, B. y Sarasola, D. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Baumann, Gerd. (1999). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Besalú, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bramon, D. (2001). *Obertura a l'islam*. Barcelona: Editorial Cruïlla.
- Bramon, D. (2007). *Ser dona i musulmana*. Barcelona: Editorial Cruïlla.
- Carbonell, Francesc. (1996). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- Colectivo Ióé. (2002). *Immigració, escola i mercat de treball. Una radiografia actualitzada*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Consell Superior D'avaluació del Sistema Educatiu. (2007, Diciembre). *Sistema d'Indicadors d'Avaluació*, 11, 77. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Chaib, M. (2006). *Ètica per una convivència*. Barcelona: L'esfera dels llibres.
- Deusdad, Blanca. (2009a). *Immigrants a les escoles*. Lleida: Pagès Editors.
- Deusdad, Blanca. (2009b). El liderazgo de la comunidad marroquí en Cataluña: el caso de los Imanes. En M. Nash, y G. Torres. (Coords.). *Los límites de la diferencia* (pp.173-191). Barcelona: Icaria Antrazyt
- Deusdad, Blanca. (2010, Abril). La educación intercultural en las ciencias sociales: nuevas propuestas didácticas. *Iber. Ciudadanía*, 64.
- El Hachmi, Najat. (2008). *L'últim patriarca*. Barcelona: Planeta.
- Essomba, Miquel Àngel. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 11- 14). Barcelona: Editorial Graó
- Essomba, Miquel Àngel. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Editorial Graó.
- Essomba, Miquel Àngel. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- EURYDICE. La red europea de información en educación. (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas, Madrid: EURYDICE.
- Fernández García y Molina, José G. (2005). *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Castaño, Francisco J., Rubio, María y Bouachra, Ouafa. (2008, Enero/Abril). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Gassó Martí, Conxita. (1996). *Multiculturalismo e integración de los inmigrantes marroquíes en Cataluña*. Tesis de Máster Universidad Autónoma. Barcelona: Fundació CIDOB.



- Gillborn, David. (1995). *Racism and Antiracism Real Schools: Theory, Policy and Practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gillborn, David. (2008). *Racism and Education: coincidence or conspiracy?* London: Routledge.
- Guibernau, Montserrat. (2007). *The Identity of Nations*. Cambridge: Polity Press.
- Jordán, José Antonio. (1998). *Multiculturalisme i Educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya y Proa.
- Kymlicka, Will. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, Claude. ([1962] 1992). *Tristes trópicos*. Barcelona: Anagrama.
- Maalouf, Amin. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Martín Corrales, Eloy. (2002). *La imagen del magrebí en España: una perspectiva histórica, siglos XVI- XX*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Melucci, Alberto. (1996). *The playing self. Person and Meaning in the Planetary Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morán, Juan de Dios. (1993). Cuaderno de educación multiétnica: materiales complementarios. Madrid: Editorial Popular.
- Nash, Mary y Marre, Diana. (2001). *Multiculturalismo y género: un estudio interdisciplinar*. Bellaterra: Edicions Bellaterra.
- Nash, Mary. (2001). *Multiculturalismo y género. Un estudio interdisciplinar*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Nash, Mary. (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nash, Mary. (2005). *Inmigrantes en nuestro espejo. Inmigración y discurso periodístico en la prensa española*. Barcelona: Icaria.
- Navarro, José M. et al. (1997). *El Islam en las aulas*. Barcelona: Icaria.
- Palauàrias, Josep Miquel. (1999). *Educació i integració en el cas de la comunitat marroquina a Girona*. Girona: Universitat de Girona.
- Pérez Yruela, Manuel y Desrués, Thierry. (2006). *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pérez Yruela, Manuel y Desrués, Thierry. (2007). *Opinión de los españoles en materia de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Portes, Alejandro, y Rumbaut, Ruben. (2001a). *Legacies: the Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, Alejandro, y Rumbaut, Ruben. (2001b). *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley: University of California Press.
- Postigo Asenjo, M. y Universidad de Málaga. (2007). *Género y ciudadanía: El discurso feminista en la ciudadanía liberal*. Málaga: Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- Preston, Paul. (2006). *La Guerra Civil española*. Barcelona: Editorial Base.
- Reimers, Fernando. (2000). *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunity in Americas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Revista de Educación: Ministerio de Educación y ciencia*. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. Monográfico, 345.
- Roca, Jordi. (1996). *De la pureza a la maternidad: la construcción del género femenino en la postguerra española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Roque, M. Àngels. (2003). *El Islam plural*. Barcelona: Icaria Antrazyt, IEMed.
- Ruiz de Lobera, Mariana. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Sales Ciges, Auxiliadora. (2005). *La Diversitat Cultural a L'Escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Santos-Rego, Miguel A. y Pérez-Domínguez, Servando. (2001). Intercultural Education in the European Union: The Spanish Case. En Carl A. Grant y Joy L. Lei. *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Suárez-Orozco, Carola, Marcelo M. Suárez-Orozco e Irina Todorova. (2008). *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Subirats, Joan y Rius, Joaquim. (2005). *Del Xino al Raval. Cultura i transformació social a la Barcelona central*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, Charles. (1994). The Politics of Recognition. En Dins Charles Taylor. (Ed.). *Multiculturalism* (p.25-73). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Vilà Baños, Ruth. (1995). *Comunicación intercultural. Materiales para secundaria*. Madrid: Narcea.
- Waters, Mary C. et al. (2008). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Waters, Mary C. y Ueda, Reed. (2007). *The New Americans: a Guide to Immigration since 1965*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Xarbau, Xavier. (2004, Septiembre). L'educació intercultural a Catalunya: aproximació a la situació actual. El punt de vista dels professionals. *Documentos CIDOB. Dinámicas Interculturales*, 2.