revista de
EDUCACIÓN
Nº 345 ENERO - ABRIL 2008

De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

revista de
EDUCACIÓN
Nº 345 ENERO-ABRIL 2008

revista de EDUCACIÓN

Nº 345 enero-abril 2008

Revista cuatrimestral
Fecha de inicio: 1952

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91 453 98 00 ext. 73026. Fax: (+34) 91 453 98 84
publicaciones@mec.es

NIPO: 651-07-001-3 (Libro)
NIPO: 651-07-003-4 (CD)
NIPO: 651-07-004-x (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: jsiemens
Coordinadora del diseño de portada: Gúdula Pilar García Angulo
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

http://publicaciones.administracion.es

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR
Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE
Aurelio Pérez Giralda
Secretario General Técnico

VOCALES
María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR
Enrique Roca Cobo

SECRETARIA/EDITOR IN CHIEF
Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); *Mariano Fernández Enguita* (Universidad de Salamanca); *Juan Manuel Moreno Olmedilla* (Senior Education Specialist. Banco Mundial); *Carlos Marcelo* (Universidad de Sevilla); *Manuel de Puelles* (UNED); *Sebastián Rodríguez Espinar* (Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS
Jefe de Redacción: Mª Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción
Mercedes Díaz Aranda
Beatriz González Dorrego
Sara González Villegas
Cristina Jiménez Noblejas

Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría)
Beatriz Pinto González (Página web)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (EFA/UNESCO. Jerusalem University); *Abdeljalil Akkari* (Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel , Suiza); *Mark Bray* (Director, International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO; Member of Advisory Board, Comparative Education Journal); *José Joaquín Bruner* (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education. Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); Mª Ángeles Galino (U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); Mª Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Juana Mª Sancho (U. de Barcelona); Miguel Soler (Alta Inspección. Valencia); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1951, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluyen, además, un índice bibliográfico, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso de editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y recensiones completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos españolas:* DURSI, ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y DOCU (Centro de Documentación del Consejo de Coordinación Universitaria).
- *Bases de datos extranjeras:* LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE

(México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETS-NET (Holanda).

- *Catálogos nacionales:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *Catálogos internacionales:* Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; University of London-ULRLS; Colectif National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La Revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados.

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education and Science. Founded in 1940, and since 1951 called *Revista de Educación,* it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Information and Publications of the Ministry of Education and Science.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.mec.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *Spanish databases:* DURSI, ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y DOCU (Centro de Documentación del Consejo de Coordinación Universitaria).
- *Foreign databases:* LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST

(Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).

- *National Catalogues:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *International Catalogues:* Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; University of London-ULRLS; Colectif National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Revista de Educación does not necessarily agree with opinions and judgements maintained by authors.

Índice

Monográfico

De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad/ From Immigrant to Minority: Themes and Problems in Multicultural Societies

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA Y EDUARDO TERRÉN. Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad 15

FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO, MARÍA RUBIO GÓMEZ Y OUAFA BOUACHRA. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación 23

MIGUEL ÁNGEL ALEGRE CANOSA. Educación e inmigración ¿Un binomio problemático? 61

JURJO TORRES SANTOMÉ. Diversidad cultural y contenidos escolares 83

ADELA FRANZÉ MUDANÓ. Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas.. 111

JORDI GARRETA BOCHACA. Escuela, familia de origen inmigrante y participación 133

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, JOSÉ MANUEL GAETE Y EDUARDO TERRÉN. ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado..... 157

CONCEPCIÓN CARRASCO CARPIO Y ALBERTO RIESCO SANZ. Escuela, consumo y el mercado de trabajo: la producción de la «juventud» entre los jóvenes de origen inmigrante 183

Investigaciones y estudios

ROSALINA ALCALDE CAMPOS. Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? .. 207

ISABEL CANTÓN MAYO Y ANA ROSA ARIAS GAGO. La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad 209

ELKIN CASTAÑO, SANTIAGO GALLÓN, KAROLL GÓMEZ Y JOHANNA VÁSQUEZ. Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso 211

Luis Castejón Fernández, Soledad González-Pumariega Solís, José Carlos Núñez Pérez y Julio Antonio González-Pienda García. La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa 213

Inmaculada Fernández Antelo y Isabel Cuadrado Gordillo. Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos 215

María Fé Sánchez García (Coord.), José Rafael Guillamón Fernández (Coord.), Paula Ferrer Sama, Encarnación Villalba Vílchez, Ana María Martín Cuadrado y Juan Carlos Pérez González. Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo 217

María Jesús Martínez Usarralde. Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador cultural en algunos países. El caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal 219

Susana Rojas Pernia. La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación 221

Mª José Vieira Aller. Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta 223

Ensayos e Informes

Vanesa Anaya Moix y Miquel Llobera. El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) 227

Ángel C. Moreu Calvo. Psicología y Pedagogía. Consideraciones en torno a la herencia de Wilhelm Wundt 229

Alberto del Pozo Ortiz. La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE .. 231

Experiencias educativas (Innovación)

Mar Venegas Medina. I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía 235

Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la *Revista de Educación*. Año 2007 (números 342-343-344 y extraordinario) 239

Recensiones y libros recibidos

..... 241

Monográfico

De inmigrantes a minorías:
temas y problemas de la multiculturalidad

From Immigrant to Minority:
Themes and Problems in Multicultural Societies

Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad

Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén

Universidad de Salamanca, Departamento de Sociología y comunicación. Salamanca, España.

Las viejas funciones de la escuela se ven hoy particularmente desafiadas por la llegada de la inmigración. No se trata en modo alguno de que ésta deba ser vista como algo perjudicial ni para la sociedad ni para el sistema educativo, como bien saben desde los gestores de la seguridad social, no hace mucho en bancarrota anunciada y hoy económicamente boyante, hasta tantos profesores que hace bien poco veían peligrar sus cotizadísimos puestos en el centro de las ciudades y ahora los tienen asegurados, pasando por los usuarios de servicios cuyo bajo precio se basa en los bajos salarios con que se retribuyen; todo ello gracias a la inmigración. Por lo demás, todavía está por descubrir, al menos para los autores de esta introducción y organizadores de este monográfico, por qué nacer en cualquier territorio, por ejemplo España, otorga más derecho al patrimonio territorial e histórico acumulado, al que para entonces no se ha añadido nada, que haber nacido fuera. Dicho en breve, las migraciones no son más que una de las formas posibles, pero necesarias y tan legítimas como cualquier otra, de resolver los desequilibrios entre las distribuciones de la población, de los recursos naturales y del patrimonio heredado que hoy laceran a la humanidad. No es sólo que las migraciones estén ahí para seguir, y los inmigrantes para quedarse, sino que así es como debe ser y haremos bien en aceptarlo, por más que hayamos de afrontarlo con notable prudencia y encauzarlo de manera que discurra en beneficio de todos, en vez de desembocar en conflictos.

Para la escuela y la sociedad, esto implica la necesidad de repensar el papel de aquélla en ésta, en particular sus funciones básicas de cohesión social, integración política y apoyo al desarrollo personal. Por cohesión social entendemos aquello que

permite mantenerse unida a una sociedad en otros aspectos dividida, lo que impide que se escinda una sociedad desigual, en particular el objetivo de que todos sus integrantes se consideren sujetos de derechos y obligaciones recíprocos, sin desentenderse de los demás ni sentirse abandonados por ellos. En una sociedad que, hasta donde alcanza la vista, va a seguir siendo desigual, es importante, sin embargo y por ello mismo, poner límites y reglas a esa desigualdad, ante todo estableciendo un suelo básico por debajo del cual nadie corra el riesgo de caer y también mecanismos de asignación que puedan ser considerados justos por todos, es decir, igualdad básica garantizada hasta un cierto punto e igualdad de oportunidades más allá del mismo. Este es un horizonte social viejo, alcanzado en una medida nada despreciable a través del estado social tras una larga historia de avances y retrocesos, oscilaciones y conflictos, pero que vuelve a alejarse con la incorporación de una población nueva más vulnerable por su condición de extranjería y, a menudo, por sus características económicas, sociales y culturales. Es fácil comprender el enorme papel de la escuela en este aspecto, tanto por su condición instrumental, en su función de cualificación profesional determinante de las ulteriores oportunidades laborales y vitales, cuanto en su condición expresiva, como experiencia y anticipo de lo que vendrá, primera ocasión para el alumno, más aún si inmigrante, de ver el trato que va a recibir en la sociedad de acogida.

Por integración política debemos entender la plena incorporación a la ciudadanía, y esto supone tanto una preparación suficiente para poder ejercerla de manera consciente, autónoma y activa como una reformulación de su contenido. En el primer aspecto, se refuerza la importancia de la escuela como primer y preferente instrumento de construcción y reconstrucción del demos, encargado de asimilar a todos en general y a los nuevos grupos de población en particular al modelo de convivencia democrático, con independencia del respeto a sus diferencias culturales, religiosas, etc. Si bien cabe suponer que niños y jóvenes autóctonos puedan asimilar, casi osmóticamente, en la familia y la comunidad inmediatas, al menos en parte y en consonancia con la educación escolar, lo que ya ha asimilado el grueso de la población adulta, los grupos de nueva incorporación se distribuyen entre toda una gama de posiciones, desde una modernidad mucho mejor asimilada por proceder de sociedades con mayor y mejor tradición liberal y democrática hasta una notable dificultad para aceptarla por provenir de culturas más tradicionales, autoritarias, teocráticas... En el segundo aspecto, si la ciudadanía, común a toda la sociedad, siempre debió deslindarse de la cultura, entendida aquí en sentido antropológico, como la particular cultura de un grupo -y, en este caso, dentro de un territorio compartido-, esto es doblemente cierto cuando, como sucede en España, tenemos por un lado un sistema educativo

lleno de adherencias confesionales, o sea sectarias, y de otro nuevos grupos que no participan de la tradición católica dominante ni de su visión de las relaciones entre religión y política.

Finalmente, el derecho a la autorrealización personal de cada niño, adolescente o joven, que abarca desde la protección de su autoestima hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, requiere una no siempre fácil combinación de reconocimiento de su pertenencia y de su singularidad, de su identidad colectiva y de su personalidad individual, de su particular cultura comunitaria como elemento constitutivo (el *etnos*) y su derecho a integrarse en la sociedad global (el *demos*) con independencia de cualquier adscripción, de su origen dado e innegable y de su destino abierto e irrenunciable. Éste es el difícil terreno en el que, a partir de una base multicultural, corresponde a la institución desarrollar un proyecto intercultural, de aceptación de la diversidad y (re)construcción de la comunidad al mismo tiempo.

Es bien sabido que el proyecto de la mayoría de los emigrantes tiene un carácter transitorio, coronado por el propósito de volver al lugar de origen, pero que también la mayoría de las veces deja paso al establecimiento definitivo en el lugar de destino por la frustración de las expectativas económicas, la degradación de las oportunidades en el lugar de origen o la resistencia de la segunda generación. Entonces sólo le quedan al inmigrante dos posibilidades: convertirse en ciudadano o convertirse en minoría; o, lo que es más probable, convertirse formalmente en lo primero y realmente en lo segundo. Los disturbios del Reino Unido en los ochenta o de Francia en 2005, por no mencionar sino los más sonados, o la simple constatación de la formación por doquier de *ghettos* y bolsas de pobreza claramente sobrepobladas por los hijos y nietos de los inmigrantes (aunque no por igual en todos los lugares de destino ni para todos los grupos de origen) deberían servirnos como advertencia más que suficiente de la importancia de actuar a tiempo, con un propósito claro y con políticas adecuadas y medios suficientes. No cabe duda de que ésta es una tarea de toda la sociedad, que no puede dejarse en exclusiva a la escuela, pero tampoco del papel protagonista de ésta en lo que atañe a las generaciones no adultas. De este papel singular de la escuela y de sus relaciones con las instituciones que la rodean es de lo que tratan las contribuciones recogidas en esta monografía.

Los trabajos reunidos en este monográfico dan cuenta de diversos aspectos del impacto de la inmigración sobre el sistema educativo y su práctica cotidiana. Obviamente, el repertorio de perspectivas y cuestiones abordadas no pretende agotar todas las dimensiones de un objeto tan poliédrico como el que aquí nos ocupa, pero sí dar cuenta de una buena parte de ellas desde una perspectiva interdisciplinar.

En primer lugar, Francisco Javier García Castaño, María Rubio y Ouafa Bouachra trazan una panorámica sobre lo investigado y publicado acerca de la presencia de los hijos de los inmigrantes en la escuela durante los últimos siete años, el período de mayor crecimiento de la población escolar extranjera registrado nunca en la historia de España. Su revisión de casi 300 publicaciones y más de 40 tesis se estructura en torno a varios ejes, analíticamente diferenciados pero íntimamente entremezclados en la práctica, como ellos mismos terminan por reconocer. Comienza por pasar revista a los estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos prestando una especial atención al dato de la concentración de alumnos extranjeros en determinados centros escolares. Los autores pasan después a ocuparse de los estudios que tratan de los programas de acogida y dispositivos de «atención especial» desarrollados en las diferentes autonomías y de los centrados en la enseñanza de las lenguas vehiculares y las llamadas «lenguas maternas». Por último, analizan los ya abundantes estudios centrados en las relaciones de las familias inmigrantes con la escuela y, a su vez, los muy pocos que analizan el rendimiento educativo del alumnado extranjero.

Estos ejes, en fin, son dimensiones de análisis del fenómeno que, según Miguel Ángel Alegre, suele ser presentado como un «problema de primer orden» en la agenda política y en el debate público generalizado. Efectivamente, según el autor, existen algunas variables que pueden incidir decisivamente en el rendimiento educativo diferencial del alumnado procedente de familias inmigrantes. Se tienen por tales: la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o no de la lengua autóctona; y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. No obstante, señala Alegre que el grado de especificidad y nivel de disociación que resulte de ello no resulta igualmente problemático en todos los casos, lo que obliga a su juicio a prestar atención a los factores de contexto e institucionales. Los primeros conducen a desarticular las explicaciones de corte cultural. En el fondo, habilidades, actitudes y expectativas de este alumnado que a menudo suelen atribuirse a «predisposiciones étnicas» acostumbran en muchos casos a relacionarse con el perfil social e instructivo de las familias inmigrantes. La toma en consideración de los segundos factores, los institucionales, ayuda a entender cómo la razón de que ciertas especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante se presenten como «problemáticas» radica en las características del propio sistema educativo, de sus redes escolares y de las diferentes políticas que intervienen en su escolarización. De la articulación de los efectos de las variables externas e internas se deriva un modelo de análisis que, si bien subraya la trascendencia de la variable composición

social y cultural de la escuela a la hora de potenciar o limitar determinados prácticas y aplicaciones pedagógicas y organizativas de mejora, no deja de lado factores institucionales como las políticas de distribución y acceso a los centros escolares.

Por su parte, Jurjo Torres analiza el asunto desde la relación entre la selección de los contenidos de la enseñanza y el fomento de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Parte de la idea de que las medidas de acogida de alumnado extranjero habitualmente aplicadas en los centros educativos son insuficientes si no van acompañadas de una reelaboración de los contenidos básicos que se enseñan. La cuestión subyacente a su perspectiva es de qué manera la transformación del currículum escolar puede hacer frente a la diversidad cultural que arrastra consigo la inmigración para que el reconocimiento de las peculiaridades de los diversos colectivos pueda avanzar hacia su menor discriminación. Para Torres la escuela puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que legitiman la marginación de poblaciones como la inmigrante. En esa línea, una educación inclusiva como la que el autor defiende debe combatir estrategias curriculares discriminadoras que son analizadas por el autor, tales como la segregación, la exclusión, la desconexión, la tergiversación, la *psicologización,* el paternalismo, la infantilización, la extrañeza y el presentismo.

Directa o indirectamente, muchas de estas estrategias analizadas y criticadas por Torres guardan un cierto aire de familia con lo que constituye, precisamente, el caballo de batalla del trabajo de Adela Franzé. En él se aborda el papel asignado a la «cultura de origen» por parte del profesorado y su relación con las representaciones de la «integración» y los resultados escolares de los alumnos de origen extranjero. Su trabajo llama especialmente la atención sobre el desconocimiento que el profesorado tiene de la población inmigrante y sobre las falacias que soportan muchas de las prenociones manejadas sobre los grupos minoritarios, una de las claves del modo peculiar de procesamiento de la diversidad con el que la escuela nos familiariza a través de fórmulas heredadas. Frente a ello, la apuesta antiesencialista de Franzé opta por comprender los procesos socioculturales «en acto» haciendo la investigación socioeducativa sensible a las disposiciones y saberes en estado práctico.

Los efectos de las fórmulas descontextualizadas y heredadas son especialmente relevantes en las representaciones de la relación entre las familias y la escuela, cuestión de la que se ocupa específicamente Jordi Garreta. Partiendo de la premisa -ampliamente consensuada- de que la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es una de las claves para la mejora del rendimiento educativo del alumnado, su análisis de la participación escolar de los progenitores inmigrantes destaca (dentro de un contexto de

baja implicación general) la de las familias de origen inmigrante (menor todavía especialmente entre algunos colectivos). Como explicación de este hecho, más que recurrir a variables ligadas al origen, Garreta subraya la diversidad de formas de interacción escuela-familia y la influencia que tiene sobre ella la propia dinámica del centro. Sus diferentes modelos de la participación y prácticas de acogida conducen a diferentes estructuras de espirales positivas o negativas que parecen las responsables de que la distancia entre familias inmigrantes y escuela se acorte o se agrande.

Pero las distancias no sólo se dan (o pueden darse) extramuros de la escuela, sino también en su interior. Eso es lo que se analiza en el artículo de Mariano Fernández Enguita, José Manuel Gaete y Eduardo Terrén. En este trabajo se indaga en la realidad cotidiana de la integración escolar a través de una metodología basada en el análisis de redes, una perspectiva que ha ganado gran credibilidad en los últimos años y que todavía ha sido muy poco utilizada en la sociología de la educación intercultural. El punto de partida es que a partir del análisis del tipo de redes de interacción que alimentan en su vida cotidiana se puede ganar amplio conocimiento empírico del funcionamiento real de los patrones de integración entre alumnado nativo y no nativo. A partir de allí, Enguita, Gaete y Terrén centran su objetivo de investigación en describir la estructura de relaciones del alumnado no nativo en comparación con el nativo para analizar cómo funcionan sus respectivas redes de amistad y cooperación, qué tipos de vínculos y puentes se establecen en el interior de sus grupos y entre los grupos mismos, y si la endogamia o la exogamia hacen que el patrón de interacciones dominante se incline más hacia la inclusión o hacia la exclusión. Este enfoque ha permitido captar en qué medida y en qué casos determinados supuestos étnicos o raciales regulan las posibilidades del contacto intercultural cotidiano en la escuela. Los autores concluyen que, contra los esperados efectos igualadores que se le suponen a la vida escolar, el alumnado nativo y el no nativo disfrutan en realidad de recursos relacionales distintos, con posiciones sociométricas y patrones de endogamia/exogamia diferentes y con una permeabilidad más activa en el caso de los hijos de los inmigrantes y más pasiva en el caso de los autóctonos.

De los efectos de esas distancias que se producen en el entorno de la escuela y en su propio interior sobre la vida escolar del alumnado depende en parte que la trayectoria que los hijos de inmigrantes que salen del sistema describa un determinado tipo transición a la vida activa. Ésta es la cuestión de la que se ocupan Alberto Riesco y Concepción Carrasco en el artículo que cierra esta sección monográfica, al preguntarse hasta qué punto la escolarización puede contribuir a que el factor étnico se constituya en responsable de la producción de una juventud diferenciada. Parten del supuesto de

que la cualificación socialmente reconocida es un factor decisivo a la hora de definir trayectorias laborales y de movilidad. Y en ese sentido es especialmente relevante que la esperanza de vida escolar del alumnado procedente de familias inmigrantes sea más baja que la de los procedentes de familias autóctonas. De hecho, la tasa de actividad de los inmigrantes jóvenes es mayor y su emancipación económica es más precoz. Muy frecuentemente la reproducción de la familia inmigrante depende de la incorporación laboral de sus miembros en edad de trabajar y, en cualquier caso, con necesidad o sin ella, el trabajo ocupa un lugar central en los proyectos y expectativas familiares, lo que se traduce en una mayor disponibilidad para el empleo. Lo que los autores constatan es que su déficit de cualificación les hace acceder al mercado de trabajo bajo el paraguas que describen como una especie de «presente continuo» en el que las posibilidades de elección son menores. No obstante, el material empírico analizado en este trabajo permite descubrir igualmente en los jóvenes procedentes de familias inmigrantes un discurso atravesado por ideas de la responsabilidad y sacrificio, lo que debería ser tenido en cuenta por quienes los observan.

Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación[1]

Immigrant Population and School in Spain: A Research Assessment

Francisco Javier García Castaño, María Rubio Gómez y Ouafa Bouachra
Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada, España

Resumen

El flujo de población trabajadora procedente de otros países ha generado cambios importantes en las organizaciones de las sociedades receptoras. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros. Aunque estos «nuevos escolares» no constituyen el objetivo único de la «integración escolar» en términos de diversidad cultural, la verdad es que sólo en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad. En ese contexto se ha desarrollado en España desde 1990 una creciente producción científica pretendiendo explicar qué pasa con estos «nuevos escolares» cuando se incorporan a los centros educativos. El presente artículo es una revisión de esa literatura científica desde el año 2000 hasta ahora. Hemos organizado la literatura encontrada hasta la fecha en cinco campos: 1) estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros, 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para

(1) Una primera versión de este trabajo, menos extensa, se presentó en el V Congreso sobre la Inmigración en España (Valencia, 21-24 de marzo de 2007). El texto forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante extranjera que nosotros denominamos Alumnado de Nueva Incorporación y que difundimos en el portal Web ANI (http://ldei.ugr.es/ani). Todo ello se encuadra en el Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado «Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas» (P06-HUM2380) y en el proyecto I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español «Integración de escolares denominados inmigrantes» (SEJ2007-67155/SOCI). Agradecemos estas financiaciones y al citado Congreso la oportunidad de discutir nuestras ideas. Agradecemos a Nina Kréssova la lectura crítica de la presente versión.

Fecha de entrada: 24-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

estos «nuevos escolares», 3) estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas «lenguas maternas», 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y 5) estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. Concluimos con un conjunto de reflexiones que puedan orientar las líneas de investigación en este terreno en un futuro inmediato.

Palabras clave: población, inmigración extranjera, escuela, interculturalidad, multiculturalidad

Abstract

The flow of working population from other countries has given rise to relevant changes in the organization of receptor societies. That is the way how immigrant children have arrived to Spanish schools. Although these 'new students' are not the only objective of 'school integration' in terms of cultural diversity, the thing is that the intercultural discourse has emerged and grown around them. In this context, a growing scientific production has developed in Spain since 1990 with the aim of explaining what happens with these new students when they arrive at school.

This paper is a revision of that scientific literature from 2000 until present days. We have organized that literature in five different fields: 1) Studies with the objective of quantify the phenomenon in statistical terms and concerned with the concentration of these immigrant students in some schools; 2) researches which deal with the welcome programmes and special school measures for these new students; 3) studies which try to explain how languages are taught at school and the teaching and/or promotion of the different mother tongues; 4) researches about the relationship between family and school; 5) studies about the success or failure of these immigrant students in the school system. Finally, we present some reflections that may be useful for further research in this field in the next future.

Key Words: Foreign immigrant population, school, interculturality, multiculturality.

El crecimiento de la población inmigrante extranjera en España es ya indiscutible y junto con tal crecimiento el establecimiento de familias procedentes de otros países. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros y en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad que no deja de ser vista como algo problemático. Se dice que estos problemas surgen, entre otras razones, por la dificultad de la comunicación, dado que estos escolares aportan otras lenguas diferentes a la vehicular de la escuela. Sin embargo, tras el análisis de los supuestos

Fecha de entrada: 24-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

«problemas», se descubre que muchos de los «nuevos conflictos» ni son tan nuevos en esas mismas escuelas, ni tampoco para el conjunto de los escolares.

En ese contexto se ha desarrollado en España desde 1990 una creciente producción científica pretendiendo explicar qué pasa con estos «nuevos escolares» cuando se incorporan a los centros educativos. El presente artículo es una revisión de esa literatura científica desde el año 2000 hasta ahora[2]. Hemos organizado la literatura encontrada hasta la fecha en cinco campos: 1) estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros, 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para estos «nuevos escolares», 3) estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas «lenguas maternas», 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y 5) estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. Concluimos con un conjunto de reflexiones que puedan orientar las líneas de investigación en este terreno en un futuro inmediato.

Hemos manejado para el análisis que aquí presentamos el conjunto de publicaciones de que disponemos en el Centro de Documentación en Interculturalidad del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada[3]. Sin duda es muy probable que ello resulte insuficiente y que algunos estudios o publicaciones que aquí no se citan deberían tener su espacio. Pedimos disculpas a los silenciados haciendo constar que no ha sido intencionado. De cualquier manera, indicamos que hemos manejado una base de datos con 272 referencias en castellano y catalán[4] a las que debemos añadir una base de datos exclusiva para las tesis doctorales presentadas en diversas universidades españolas[5].

De cualquier manera, no queremos comenzar sin aclarar que no se trata en este trabajo de producir un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno y tampoco realizamos la pertinente contextualización de la investigación

(2) Ya nos hemos ocupado en otro lugar de la literatura científica en España sobre este tema de fechas anteriores (García Castaño et al. 2000 y García Castaño y Pulido 1993). Más recientemente Terrén (2005) presenta un panorama de las relaciones entre inmigración y diversidad cultural en la sociología de la educación.

(3) Dicho Centro de Documentación cuenta en la actualidad (septiembre de 2007) con los siguientes fondos: 2.577 monografías, 4.656 artículos de revistas, 1.821 documentos no publicados y 147 tesis doctorales (sólo de universidades del Estado español).

(4) Agradeciendo especialmente la colaboración obtenida en el trabajo documental de Elisabeth Gómez, Emilia Barrio, Eva González, Juan de Dios López, Livia Jiménez, Maryam Mohebatizadi, Pepe Castilla, Rocío Peco, Toñi Olmos y Yanet Lorenzo, personal investigador del Laboratorio de Estudios Interculturales.

(5) Hemos identificado en España un total de 271 tesis leídas desde 1990 hasta 2006. Ochenta tratan temas relacionadas con educación e inmigración y 71 de estas últimas se centran en espacios escolares. Nosotros hemos utilizado 44 de estas últimas.

científica y de su producción literaria en España. Nuestra humilde pretensión es sólo «organizar» este campo de estudio a partir de las temáticas más recurrentes en las publicaciones científicas en España que relacionan escuela e inmigración. Por esta misma razón, dejamos para otro momento el contextualizar este conjunto de investigaciones en los cambios sociales y culturales producidos en España, fruto entre otras razones de las nuevas dinámicas demográficas, y en especial los cambios en el sistema educativo.

Presencia y distribución del «nuevo alumnado» en las escuelas

Buena parte de las investigaciones y trabajos dedicados al «nuevo alumnado» comienzan destacando la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas y manifestando su relativo crecimiento en los últimos años, para posteriormente argumentar la necesidad del estudio de este colectivo en esos contextos. Sin embargo, carecemos, a nivel estatal de trabajos específicamente demográficos, en donde se analice la evolución, se contrasten los datos históricos y, sobre todo, se profundice críticamente en las fuentes utilizadas que den solidez al verdadero carácter del fenómeno.

De cualquier manera, el CIDE ha desarrollado en los últimos años algunas aproximaciones globales donde se presenta una visión panorámica del proceso de incorporación al Sistema Educativo Español del alumnado extranjero desde 1991 hasta 2001 (CIDE, 2002) y donde se muestra la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español desde 1991 hasta 2003 (CIDE, 2003a; CIDE, 2003b). Más recientemente (CIDE, 2005) ha publicado un estudio basado en el informe comparado realizado por Eurydice que contiene algunas actualizaciones estadísticas del fenómeno a partir de la explotación de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Todo ello no hace sino indicarnos que el fenómeno está claramente percibido, y no sólo el de la presencia de población extranjera en España denominada «inmigrante», sino el de su presencia en la escuela. Como muestra de esta percepción puede citarse el hecho de que el propio Consejo Económico y Social del Reino de España en su informe anual de 2002 ofreciera información detallada sobre escolarización de alumnado extranjero en los distintos niveles educativos (Consejo Económico y Social, 2003), llegando a conclusiones muy claras sobre la importancia demográfica y sociocultural del fenómeno: 1) disminución del alumnado autóctono y crecimiento del

alumnado extranjero, 2) importante presencia del alumnado extranjero en los niveles de educación obligatoria, 3) disminución del alumnado universitario en general y escasa presencia de los extranjeros, 4) mayor concentración del alumnado extranjero en la red pública.

Explotaciones más críticas de estos datos son las realizadas por el Colectivo IOÉ (2002a y 2000b), matizando los datos demográficos según género y haciéndonos ver cómo bajo ciertas etiquetas («extranjero») se ocultan otras situaciones. Nos advierte que al abusar de «enfoque no hacemos más que contribuir a la construcción social (etnocéntrica) de una entelequia -el «colectivo inmigrante»- que no existe más que en la visión uniformizadora de los autóctonos y de las instituciones estatales» (Colectivo IOÉ, 2002a, p. 47). Continúan diciendo que de mantenerse las actuales dinámicas demográficas y migratorias, la presencia de alumnado de origen extranjero puede constituir un paliativo a la disminución de matrículas de alumnado autóctono (Colectivo IOÉ, 2002a, p. 46), como también apuntan Pérez, Álvarez y Chuliá (2004). También son críticos con algunos análisis estadísticos y proponen alternativos los trabajos de Fernández Enguita (2003) y Carrasco (2003).

La presencia de los nuevos escolares en Comunidades Autónomas y sus provincias

En Andalucía, encontramos desde descripciones que realizan las propias autoridades educativas de la evolución del fenómeno (Martínez, 2002 y Bodas, 2003), hasta informes que destacan el crecimiento de dicha población, y la tendencia a seguir haciéndolo (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2001). Pero también en Andalucía existen estudios críticos y no sólo descriptivos, como la serie de trabajos de Capellán de Toro (2003) y de García Castaño et al. (2002a, 2002b y 2005). Ellos presentan de manera amplia los datos de evolución de la población extranjera inmigrante en Andalucía junto con la escolar[6] y concluyen que «la categorización de los alumnos en función de su nacionalidad no sólo es un instrumento cuantificador de las diferencias sino que finalmente se convierte en el dispositivo discriminador de aquellos alumnos incluidos y excluidos en el ámbito de la denominada educación intercultural en las escuelas» (García Castaño et al, 2005, p. 40).

[6] Una descripción igualmente crítica en Andalucía es la de Aparicio (2003).

En las provincias andaluzas tenemos los estudios de Jiménez Gámez (2002) en Cádiz, Marín Díaz (2006) en Córdoba, Pérez Sola (2006) en Jaén, Martín Rodríguez (2005) y Sánchez Núñez (2006) en Granada, y, por último, Ortiz Cobo (2006) en Almería[7].

En Baleares, es el estudio de Vallespir y Morey (2004) el que presenta una descripción más detallada de la presencia de población inmigrante extranjera en el sistema educativo, en este caso comparándola con los datos del Censo de Población de 2001.

En Cataluña, destacamos los informes de Aja Fernández et al. (2001 y 2002) donde se presentan los datos[8] correspondientes a la inmigración extranjera en los niveles educativos no universitarios, atendiendo a los países de procedencia y a la titularidad del centro escolar. Por provincias catalanas tenemos los estudios de Carrasco et al. (2000) en Barcelona[9] y de Brunet et al. (2005) en Tarragona.

En Galicia es Goenechea (2001) quien nos describe la distribución y perfiles del alumnado extranjero escolarizado, destacando el hecho de que en la mayor parte de los centros gallegos no hay ningún alumno extranjero escolarizado, tan sólo se localizan en el 23,7% de todos los centros que componen el sistema educativo gallego.

En Madrid la descripción más importante la tenemos en García Fernández et al. (2002).

En Navarra es el estudio de Liberal y García (2003) el que nos caracteriza la población inmigrante extranjera en edad escolar con datos del lugar de procedencia, niveles educativos previos, lenguas que hablan, etc.

En Murcia, contamos con el estudio de Gómez (2003) donde se describe una caracterización cuantitativa del proceso de escolarización de alumnado inmigrante extranjero y su distribución territorial y con el estudio de Pelegrín García (2003).

Montes Pérez (2004) comenta el aumento de la población escolar inmigrante extranjera en Castilla y León, apuntando el desigual crecimiento según la provincia.

Por último, en el País Vasco es el trabajo de Etxeberria Balerdi (2002a y 2005) el que ofrece datos sobre el porcentaje de escolarización, lugar de origen, situación socioeconómica, cultura y lengua materna, y condiciones familiares, concluyendo con la referencia a la concentración de alumnado extranjero sobre todo en centros públicos.

---

(7) Aporta una serie de datos demográficos, obtenidos de diversas fuentes, acerca de la población extranjera en general y en particular de la población escolar en Andalucía centrándose en la provincia de Almería.

(8) Datos que deben complementarse con los de Carbonell et al. (2002) que denuncia la dificultad para obtener información fiable.

(9) Las autoras hablan de tres características para referirse al fenómeno migratorio: la concentración de alumnado inmigrante extranjero en determinados centros, el surgimiento de un proceso de dualización del sistema escolar (alumnado inmigrante extranjero en centros públicos mientras el alumnado autóctono en centros privados o concertados) e invisibilización de otras minorías autóctonas (población gitana).

La reiterada llamada a la concentración del «nuevo alumnado» en las escuelas

El conjunto de los estudios ya reseñados coincide en la localización del alumnado inmigrante extranjero concentrado en determinados lugares: los centros públicos[10]. Dos son los tipos de explicaciones a esta concentración: los estudios que se inclinan por justificaciones culturalistas, incluyendo las religiosas y socioeconómicas[11], y otros que ven la causa de este fenómeno en la falta de recursos económicos de las familias de estos «nuevos escolares» para acudir a centros concertados. Aunque lo que todos los estudios reflejan es la dualización del sistema educativo obligatorio según titularidad del centro escolar, reflejado en la diversidad de nacionalidades en aquellos que identificamos como «públicos» y en la ausencia de tales nacionalidades en los llamados «privados-concertados».

A nivel estatal, el problema fue detectado hace algunos años si atendemos al Consejo Económico y Social en su Informe de 2001[12]. En él se proponía, entre otras, las siguientes líneas de actuación para tratar el fenómeno descrito: 1) tomar medidas que evitasen la concentración, en determinados centros de la red pública, de alumnado calificado como de compensatoria educativa, 2) y diseñar mecanismos específicos para la reserva de plazas de este alumnado en la red de centros privada-concertada. Pero anteriormente diversos investigadores ya habían planteado el mismo problema. Aja (2000) señalaba esta concentración espacial de alumnos inmigrantes extranjeros en determinados centros educativos y en determinados barrios, así como la huida de alumnos autóctonos a escuelas «sin inmigrantes». El mismo autor explicaba que la

(10) Muñoz López (2001) afirma que la escolarización de estos inmigrantes se efectúa normalmente en centros públicos localizados en el extrarradio o en zonas marginales y degradadas de las grandes urbes, en las que ya existían núcleos de población con dificultades, generalmente población gitana.

(11) Juliano (2002) apunta a la influencia de las circunstancias socioeconómicas de las familias de dicho alumnado a la hora de decidir el centro donde escolarizar a sus hijos e hijas: «... tienden a asistir a las escuelas de los barrios en que residen, y en virtud de sus escasos recursos económicos tienden a acumularse en zonas degradadas, con pocos servicios y alto nivel de conflictividad» (Juliano, 2002, p. 494).

(12) Utilizando fuentes internacionales y nacionales Avilés Martínez (2003) también confirma esta «segregación escolar»: «En la actualidad es más patente una separación segregada del alumnado en dos redes, una pública gratuita, democrática en los accesos y elección del profesorado, abierta a todo el alumnado y con vocación de compensación de desigualdades; y otra privada concertada que no posee elementos democráticos en la elección de su profesorado, que cada vez más establece filtros de tipo económico y de ideario religioso para seleccionar al alumnado, y que tiene, en general, una clara vocación de educación de las elites» (Avilés Martínez, 2003, p. 197).

Pero el fenómeno de la concentración es confirmado en otras investigaciones más locales. Bruquetas Callejo (2004), observa de manera destacada la concentración de la población escolar extranjera en determinado centros públicos. Galvín (2003) también muestra el mismo dato preocupante de la concentración de la población escolar en centros públicos, a la vez que describe su heterogeneidad como grupo. Tomassini y Lecina (2004) apuntan la situación de segregación y guetización escolar en el que se encuentra la mayoría del alumnado extranjero.

desigual distribución viene motivada porque las Comunidades Autónomas[13] no han desarrollado políticas públicas destinadas a prevenir la situación[14]. Apunta que la supuesta «libertad de elección de centro» está limitada en cierto sentido a criterios de planificación educativa y de educación compensatoria que fija la Administración autonómica (Aja, 2000, p. 72).

Por su parte, Sánchez Núñez (2006) pone de manifiesto una situación similar para el contexto andaluz y observa como esta distribución en centros públicos y privados también presenta diferencias según la procedencia del alumnado extranjero, algo que trata de explicar por motivos culturalistas (religión), aunque reconoce que no sirve para todo tipo de contextos tal explicación.

Pero la apreciación de dualización del sistema educativo no es exclusiva de los anteriores estudios mencionados. El Colectivo IOÉ (2002a) confirma que la tendencia de los autóctonos es «moverse» hacia los centros privados, mientras que la de los hijos de inmigrantes se dirige más hacia los de titularidad pública. Aspecto que le permite sentenciar a Fernández Enguita (2003) que la escuela estatal se va convirtiendo, con más prisas que pausas, en la escuela de los pobres. Y aclara cuál es el motivo y la necesidad de tal manera de proceder: la construcción de la diferencia pues «... donde ya no es posible diferenciarse verticalmente (...), se busca una diferenciación horizontal ...» (Fernández Enguita, 2003, p. 249).

La huida de las poblaciones autóctonas de los centros públicos donde se escolariza alumnado inmigrante, tiene mucho que ver con lo que Franzé (2003) llama visión «culturalista» de la inmigración; lo que hace que se conciba a los niños de origen inmigrante como portadores de una diferencia cultural atribuida a lo étnico, lo que los visibiliza como actores principales de las dificultades educativas dando lugar a que la composición étnica se haya convertido en un nuevo y poderoso indicador de calidad académica y de clima social de los centros educativos.

Aunque quizá este problema deba leerse con otro tipo de perspectiva. Un estudio de Aramburu (2005) sobre un barrio de Barcelona y su población extranjera nos pone sobre esta pista. Llega a la conclusión de que no hay en las estadísticas una correlación entre disminución autóctona y presencia inmigrante, aunque el argumento que circula en los medios de comunicación y entre padres y madres del distrito es otro: la imagen

[13] Claret (2004) aclara que las concentraciones de alumnado extranjero en determinados centros, se consideraron un error por parte de la Administración educativa ya desde 1994, elaborándose en ese año una circular que consideraba desaconsejable un número de alumnado extranjero superior al 15%.

[14] Blanco Puga (2002) también observa en estas concentraciones la falta de intervención por parte de las administraciones públicas a la hora de compensar esta distribución desigual.

del alumnado inmigrante como grupo que degrada la escuela asociándola al conflicto y la violencia. Todo ello explica la dualización de la que hemos hablado, más que el simple hecho de la presencia de población extranjera frente a población autóctona.

Esto no hace si no advertirnos de la necesidad de mirar el fenómeno en su complejidad y no sólo en su expresión de acontecimiento inmediato, sin dejar de reiterar lo que en apariencia se refleja como una «dualización del sistema escolar». En esta línea, Carrasco y Soto (2000) al analizar los discursos sobre la concentración escolar de estas poblaciones, denuncian cómo los medios de comunicación están interviniendo para crear falsas ideas sobre el fenómeno de la concentración asociando al alumno extranjero con la escuela pública y los guetos.

Se entenderá entonces la defensa de estudios micro de este fenómeno. En esta línea es necesario citar el trabajo de Carbonell, Simó y Tort (2005) que hacen un seguimiento del proceso de reparto del alumnado de origen inmigrante para así evitar la formación de guetos en Vic (Barcelona), mostrando las reacciones iniciales de rechazo y el éxito del proceso organizativo y del resultado pedagógico final.

De la acogida a la aparición de diferentes tipos de aulas especiales para atender al «nuevo alumnado»

Sobre el fenómeno de la «acogida» contamos con muchas propuestas de «cómo se debe hacer» y de «qué se hace», sin embargo, hay que destacar la escasez de análisis y estudios de tales dinámicas. A pesar de eso podemos realizar una serie de consideraciones sobre esta cuestión.

Essomba (2006) destaca una serie de aspectos que pueden determinar los procesos de acogida: la incorporación tardía, la lengua, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y cultura familiar y el factor económico. A los que añade los condicionantes de la propia sociedad receptora, destacando el grado de apertura del centro al entorno y la actitud receptiva del conjunto de la comunidad educativa[15].

[15] Podemos encontrarnos con una cierta pluralidad en lo relativo a las recomendaciones para el diseño de planes de acogida. Desde las posturas que defienden que todo centro debe contar con un «plan de acogida para el alumnado recién llegado» (Molina, 2002), hasta la defensa de que se trata de un plan dentro de un programa más global de educación en valores (Cabrera, 2003). Muy similar a este último planteamiento es el de Martín y Perdices (2001) que desarrollan tres programas complementarios en la atención escolar a la población inmigrante extranjera: programa de acogida, programa de valores y programa de centros de interés interculturales.

Esta referencia a la comunidad educativa nos parece de especial importancia y son más autores quienes lo resaltan. Cabrera (2003) insiste en la implicación global de la comunidad educativa, esto es, el profesorado, las familias y al propio alumnado. En fin, una actitud hacia el proceso de acogida (Montón, 2002) que permita el reconocimiento de los derechos individuales y una práctica educativa que incluya también un compromiso de lucha contra la exclusión. Insisten en ello Garreta y Llevot (2004) cuando mencionan la importancia en los planes de acogida de la comunicación entre familia y escuela.

Algunos plantean estrategias de conexión entre comunidad (familia) y escuela. Miró (2003) defiende la creación de la figura del tutor de acogida (uno para cada ciclo), del compañero de acogida, y de la incorporación de la figura del mediador. Esta última, reclamada también por García Fernández (2002).

Pero el tema de la acogida tiene otras aristas. Navarro Sierra (2003) nos indica que la mayoría de los centros educativos no están preparados para que se produzca adecuadamente la acogida y en especial cuando se debe dar fuera de los plazos establecidos para la matriculación formal. Lo que pone de manifiesto la necesidad de otorgar cierta flexibilidad a la organización de los centros escolares y en concreto a los planes de acogida (idea compartida por Martínez, 2001; Navarro Barba, 2002; Fernández Enguita, 2001; Trujillo Sáez, 2004; Yanes Cabrera, 2002; Lombarte Bel y Nuri Serra, 2004 o Vallespir Soler, 2004).

Desgraciadamente no encontramos muchas referencias en los estudios consultados sobre el propio desarrollo de la «acogida». En este sentido, es decisiva la valoración que se hace de este «nuevo alumnado» para su ubicación en la estructura escolar. Son importantes no sólo los mecanismos que se despliegan en forma de instrumentos para tales valoraciones, sino también las propias concepciones que se tienen del otro, de sus conocimientos, aprendizajes y de sus posibles aportaciones a la realidad escolar en la que se incorpora (Palaudárias, 2001). Así, este alumnado se ha convertido en el paradigma de la diversidad cultural, y las estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela pueden definirse como estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia. Para García y Granados (2002), la creencia y la práctica de que ante la diversidad el tratamiento que de debe seguir es el de la especificidad no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización simbólica y alimentar cierta xenofobia institucional hacia los extranjeros.

Aulas especiales para atender al «nuevo alumnado»

Los estudios en este terreno, aunque también escasos y en mucho casos descriptivos cuando no propositivos, se han detenido en especial en las críticas a la medida. Desde

quienes lo consideran una medida segregadora que en nada favorece la integración de los «nuevos escolares», hasta quienes entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia y la mayor o menor ausencia de contacto de estos escolares «especiales» con su aula de referencia a la que suele denominarse «aula normalizada».

Las dos modalidades más conocidas de «aulas especiales» para atender y acoger a alumnado inmigrante extranjero en la escuela son los Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) en Cataluña y las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, aunque ya se han extendido por todo el Estado español las aulas «especiales» para este «nuevo alumnado» centradas en la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela.

Por suerte contamos ya con dos tesis doctorales que además de describir la experiencia hacen una cierta valoración de la misma. En el primer caso, Peralta (2000) refleja la realidad escolar del alumnado marroquí que asiste a un instituto de Enseñanza Secundaria y describe con detalle los TAE[16]. El estudio pone de relieve que la «escuela multicultural» es un *desideratum.* En el segundo caso, Ortiz (2005) describe las ATAL de la provincia de Almería[17] destacando cómo la lengua, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación, haciendo una valoración del discurso integrador que les rodea y las prácticas segregacionistas que pueden estar desarrollándose.

En alguna de las descripciones de estas aulas podemos encontrar su justificación. Pérez y Pomares (2002), explican que el motivo de estas aulas el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de los inmigrantes extranjeros[18]. Por ello existe quien las defiende (Feria, 2002) al argumentar que son nexos entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar. Pero lo que más abunda son los detractores de la medida por su carácter segregador. Quintana (2003) explica que lo deseable es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria. Palaudárias (2001) y Carbonell et al. (2002) nos plantean el riesgo del aislamiento de este «nuevo alumnado». Tal aislamiento no hace sino influir en la dificultad para las relaciones entre autóctonos y «nuevos escolares». Bonal (2004) critica la medida al dificultar la

(16) Otra descripción detallada de estas aulas especiales la encontramos en Roig Queralf y Chavarria Panisello (2003), aunque el actual Gobierno de la Generalitat de Cataluña ya ha sustituido estas aulas por un Programa de Cohesión Social.

(17) De esta misma provincia tenemos una detallada descripción de estos dispositivos escolares denominados ATAL. Cara Rodríguez (2003) explica su funcionamiento, contexto, características y objetivo.

(18) En esta línea, Montón Sales (2003) estudia los mecanismos de aprendizaje de la lengua y la adaptación de los contenidos curriculares para favorecer el paso del aula de acogida a la clase ordinaria.

socialización del alumnado inmigrante extranjero con sus compañeros de clase, como amplia Jiménez Gámez (2004) al entender que es a través de los compañeros como se aprende la lengua. Crítica compartida por Roca, Úcar y Massot (2002):

> Las clases homogéneas de aprendizaje han de devenir sólo un mito si no queremos enviar hacia una activa discriminación amplios contingentes de nuestros adolescentes, entre ellos naturalmente, a la mayoría de alumnos inmigrantes y a la casi totalidad de estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo (Roca Casas, Úcar y Massot, 2002, p. 254-255).

La(s) lengua(s) en la escuela

La llegada de alumnado extranjero inmigrante a las escuelas españolas que, mayoritariamente tiene lenguas familiares diferentes a la lengua vehicular de éstas, ha planteado nuevos retos y, obligado a cuestionar aspectos que aparentemente estaban «resueltos» en el sistema educativo español. En este marco multicultural, todavía se siguen apreciando resistencias a la aceptación de la heterogeneidad cultural, lingüística y de identidad. Así lo manifiesta Mar-Molinero (2001):

> Casi siempre el sistema educativo estatal ha ignorado deliberadamente a sus minorías, como parte de una política explícita encaminada a la creación de naciones y de un interés por la unidad monocultural. (...) los niños pertenecientes a comunidades minoritarias ingresan en el sistema educativo y acaban siendo tratados como extraños debido al factor más obvio e inmediato que es la inhabilidad para poder utilizar su lengua materna y la necesidad de comunicarse en un idioma que desconocen (Mar-Molinero 2001, p. 80).

Para abordar esta diversidad lingüística, las diferentes comunidades autónomas han llevado a cabo diversas actuaciones dentro de programas llamados de «educación intercultural». La creación de «aulas especiales» ha sido la medida más generalizada. Esta cuestión, se recoge en la propia legislación educativa, donde se vincula el dominio de la lengua vehicular de la escuela con la integración social y cultural de este «nuevo» alumnado (Aguaded, 2005). Tarrés (2004) lo indica:

> En definitiva, la Ley de Calidad de la educación sigue la pauta marcada por el Documento de Bases para una Ley de Calidad de la educación en el que, en sus superficiales referencias al fenómeno de la inmigración, afirmaba que «un primer paso imprescindible es reforzar el aprendizaje lingüístico, para facilitar en el menor tiempo posible que los niños en esas situaciones desarrollen adecuadamente su proceso educativo». Se observa, pues, que la voluntad declarada de integración de los inmigrantes en el sistema educativo pasa decididamente por el tema lingüístico (Tarrés, 2004, p. 7).

No falta investigaciones que ponen en duda tal relación, como Soto (2000), que cuestionan la creencia de que la distancia lingüística puede expresar el grado de dificultad para la integración. Pero el tema central que se aborda desde las investigaciones consultadas no es tanto el grado de integración relacionado con el dominio de la lengua, sino el de tratar de entender cómo se aprende la segunda lengua en la escuela y cuáles son los procesos que intervienen en dicho aprendizaje. Aunque se debe destacar que en esta posición de entender «cómo se aprende...:» lo que muchos estudios detectan es la necesidad de vincular las enseñanzas a los contextos significativos de producción.

Actualmente las «aulas especiales» creadas para enseñar la lengua vehicular se centran en contenidos estrictamente lingüísticos, y este hecho, como comenta Carcedo (2000) no es suficiente, pues es necesario que el alumnado se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua. Además, es necesario considerar tres dimensiones que plantea Carrasco (2001a) para entender el funcionamiento y los resultados de los procesos de aprendizaje de la lengua vehicular por parte de la población inmigrante y de las minorías: la distancia lingüística, las jerarquías lingüísticas según la posición de cada grupo social y las situaciones de uso de las diversas lenguas. Siendo siempre conscientes, y como apunta Vila (2002), que la diversidad de situaciones con las que nos encontramos condicionan dichos procesos de enseñanza y aprendizaje.

> ... ni es igual haber nacido aquí que venir de fuera, es decir, estar en contacto con las lenguas de aquí desde que has nacido y encontrarte con esas lenguas en la escuela, que no haber tenido ningún contacto previo (Vila, 2002, citado en Morollón, 2002, p. 94).

Así, son muchos los estudios que destacan la importancia de prestar atención a cuestiones no estrictamente lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una segun-

da lengua (Carrasco, 2001b), como son el reconocimiento de la diversidad en el aula, la atención a las relaciones que se establecen entre el alumnado o la valoración del bagaje lingüístico y cultural del alumnado extranjero[19]. Factores que, como afirma Vila (2000a y 2000b), aumentan su autoestima y facilitan su integración[20].

En el fondo estos estudios no hacen sino insistir sobre la necesidad de plantearse la posibilidad de una escuela multilingüe si se está dispuesto a reconocer una escuela multicultural. Es decir, reconocer la diversidad, valorar el capital cultural del que son portadores todo el alumnado y especialmente el procedente de la inmigración extranjera; pero esto sólo puede llevarse a cabo, como afirma Vila (2000b), modificando los prejuicios y los estereotipos relacionados con esta población.

La escuela se construye así como un espacio fundamental cuando se trata de fomentar una imagen positiva y una alta autoestima entre el alumnado inmigrante, por lo que es indispensable considerar sus diversas lenguas y hacerlas presentes en las aulas (Sierra y Lagasabaster, 2005). De esta forma, la influencia y los esfuerzos que realicen tanto el profesorado como el resto de profesionales implicados en la escuela para crear una atmósfera segura, de aceptación y motivación para los alumnos de minorías lingüísticas, contribuirá sin duda a su desarrollo lingüístico y a su integración (Martín, 2000). Y en la creación del escenario adecuado para tal aprendizaje de la segunda lengua el papel del profesorado será clave, y algunos denuncian el hecho de que éste desconozca las lenguas de los nuevos escolares (Vila, 2000b). En este sentido García Ortiz (2006) justifica, para el caso de alumnado marroquí, la importancia de este conocimiento lingüístico.

La preocupación por saber qué hacer no sólo con la lengua nueva que deben aprender estos escolares, sino también con las lenguas que ellos aportan, ha centrado otra parte de los estudios consultados[21]. Pero tampoco faltan trabajos dedicados mayoritariamente a las cuestiones que nosotros identificamos como pedagógicas y que sin

(19) Parece claro que no debemos olvidar que en lo relativo al aprendizaje de una nueva lengua, no todo está en la escuela; según Siguán (2000) el desconocimiento de la lengua y de los contenidos escolares por parte de las familias del nuevo alumnado así como la situación socioeconómica en la que dicha población se encuentre, también influyen en los procesos de aprendizaje; algo que apoya Arenas (2002) de la siguiente manera: «... a menudo los alumnos inmigrados no llegan a conseguir una competencia lingüística con programas de inmersión en la lengua porque tienen un handicap: la marginación social» (Arenas, 2002, citado en Morollón, 2002, p. 98).

(20) Vila (2000a) afirma que si tenemos en cuenta que el aprendizaje de la lengua está en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con sus pares tanto en el ámbito escolar como extraescolar, cualquier política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela.

(21) En este sentido resulta interesante mencionar la investigación de Broeder y Mijares (2003) en Madrid dentro de la European Cultural Foundation, con el objetivo principal de evaluar la vitalidad y el estatus de las lenguas utilizadas por los alumnos de origen inmigrante en las escuelas. Las autoras sugieren algunos principios para diseñar las políticas lingüísticas de las escuelas de educación primaria como introducir en el currículo el aprendizaje de tres lenguas para todo el alumnado o establecer programas nacionales de trabajo para las lenguas prioritarias con la intención de desarrollar tanto los currículos escolares, como los métodos de aprendizaje y los programas de formación del profesorado.

duda deben sumarse a lo planteado en este apartado. Son las referencias a las relaciones entre aprendizaje de la «nueva lengua» y momento de incorporación a la escuela del «nuevo alumnado». Y en este punto encontramos posturas contradictorias. Vila (2000a) considera que si el alumno se incorpora tardíamente al parvulario o a la etapa de educación primaria, las dificultades para aprender la lengua vehicular son menores que si se incorpora en la educación secundaria obligatoria; por el contrario, Maruny (2002) afirma que lo que realmente influye no es la etapa en la que se incorpora, sino el grado de escolarización previa.

Quizá el problema, no esté tanto en el dominio o no de la lengua vehicular ni en el momento de llegada, sino en las bases sobre las que se ha construido un sistema educativo -monolingüe y monocultural- que, planteando objetivos de etapa iguales para todo el alumnado[22], pretende homogeneizar a una población cada más diversa en lo cultural y con ello en lo lingüístico.

Las otras lenguas, las de origen, en la escuela que recibe al nuevo alumnado

Dentro de la educación intercultural, los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) ocupan un papel importante. Aunque este tipo de programas se puso inicialmente en marcha por motivos relacionados con la idea del retorno de los inmigrantes extranjeros a sus países de origen, hoy este argumento se deja a un lado para enfatizar el valor y la importancia de la enseñanza de la lengua materna de este nuevo alumnado en la escuela de acogida con el fin de que no pierda su conexión con su cultura de origen. Sin entrar ahora en detalle sobre las razones que han movido a muchos países europeos a implantar dichos programas[23], hemos de constatar que en el caso español los programas más vertebrados son los de lengua y cultura portuguesa y los de lengua y cultura marroquí.

Sobre el programa ELCO marroquí, Laura Mijares es una de las investigadoras más preocupadas por el tema[24], así realiza una descripción detallada del mismo en Mijares

(22) Vila (2000b), entiende que las dificultades se sitúan en los objetivos que se plantea de hecho el sistema educativo en cada etapa y no tanto en las posibles dificultades individuales.

(23) Como nos indica Mijares (2002), en el contexto europeo general el objetivo de la escuela consistió en elaborar una política educativa que conjugara dos aspectos distintos: ofrecer una educación que forme a ese alumnado para vivir en el país de destino pero también debía proveerles de las herramientas necesarias para poder reincorporarse en sus países de origen en caso de retorno. Es en este contexto cuando surge el programa ELCO, promoviéndose desde la Comunidad Europea la organización de distintos programas.

(24) No podemos olvidar las aportaciones en este campo de Adela Franzé, que, aunque en estudios anteriores, se presenta muy crítica con los programas ELCO. Véase Franzé y Damen (1999) y Franzé (1999).

(2004), estableciendo que la organización, gestión y presupuesto del programa dependen de Marruecos, lo cual indica que su existencia se fundamenta, sobre todo, en la relación diplomática entre España y Marruecos. Esta autora ha sido muy crítica con la puesta en práctica del programa ELCO marroquí, pues éste no enseña la lengua materna de los niños marroquíes (dialectos marroquíes y bereberes), sino el árabe estándar (Mijares, 2000). Además no existe un programa que defina los contenidos de la llamada «cultura marroquí» que ha de enseñarse.

Sobre el programa de lengua y cultura portuguesa contamos con la detallada descripción de Etxeberria Balerdi (2002b), el cual indica como aunque para la elaboración del programa se tuvieron en cuenta cinco criterios: principio de integración, educación para todos, educación bilingüe, incorporación al currículo y participación externa; en la práctica existen muchas carencias relacionadas con la poca implicación de los centros y la desvinculación de la comunidad educativa en estos programas.

Así, las valoraciones generales que existen sobre ambos programas coinciden en afirmar que en general estos han fracasado por diversos motivos. Uno de ellos, el más importante para Timaltine (2003), es que los países de acogida no supervisan los contenidos y didácticas de estos programas porque les resulta más cómodo y barato.

Familia vs. escuela: binomio de la integración

La relación familia-escuela es, según muchas de las investigaciones, uno de los factores más importantes en la integración escolar de este alumnado. Son varios los estudios que podemos mencionar para avalar inicialmente tal defensa: Madruga Torremocha (2002) habla de la familia como un factor más que influye en la integración[25]; Aparicio y Veredas (2003) explican la influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero[26]; Essomba (2006) defiende también la importancia de la familia en la escolarización de los hijos

[25] Madruga Torremocha (2002) concluye que entre los factores que más inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español son: el idioma, la nacionalidad o área de origen, los hábitos del país de origen, la familia y la relación que estos niños mantienen tanto con los niños autóctonos como con los profesores.

[26] Según Aparicio y Veredas (2003), esta influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero está condicionada por diferentes variables entre las que destacan: el nacimiento en España o emigración familiar, o la reagrupación del menor posterior a la emigración de los padres, nivel educativo de los progenitores, condiciones laborales y económicas de éstos, monoparentalidad de hecho y el carácter de las redes sociales de los padres.

e hijas de familias inmigrantes[27] y Comas y Coll (2002) apuntan que el papel de la escuela es fundamental en la integración del «nuevo alumnado», pero no por sí solo.

Relaciones y representaciones familiares desde la escuela

Algunos investigadores consideran que las familias inmigrantes son construidas desde la escuela, por el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas y la responsabilidad de los resultados que sus hijos e hijas obtienen en la escuela. Pàmies (2006), cuando analiza las ideas que tiene el profesorado de las familias marroquíes, encuentra que la mayor parte eran construidas desde el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas. De todas formas, la mayoría de los estudios se centra en la influencia que puede tener tal relación familia-escuela en el llamado éxito/fracaso de los «nuevos escolares» y, sobre todo, en los niveles de participación de las familias en la vida de la escuela.

En el primer aspecto -éxito/fracaso- ya nos recuerda Garreta cómo la propia legislación se hace eco de la importancia de tal relación familia-escuela y así, en la Resolución del 20 de mayo de 2001 que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación primaria y secundaria de Cataluña, se afirma que la colaboración y la participación de las familias es imprescindible para alcanzar unos mejores resultados educativos (Garreta, 2007). Como nos recuerda Regil (2001), se suele considerar esta falta de relación con las escuelas por parte de las familias como signo de desinterés por la educación de sus hijos, e insiste en cómo estas construcciones sirven para responsabilizar a los padres de los resultados académicos de sus hijos e hijas. Así, muchas veces se termina acusando a padres y madres del fracaso escolar de sus descendientes[28].

Pero no faltan miradas más complejas al fenómeno. Besalù (2003) considera que los factores familiares que contribuyen al éxito escolar de los hijos e hijas de familias inmigrantes son más o menos los mismos para los alumnos de origen autóctono:

> Los factores familiares que más pueden contribuir al éxito escolar de sus hijos e hijas son esencialmente: el ofrecimiento de un entorno estable, ordenado y

[27] Essomba (2006) argumenta que la acogida de este alumnado no se debe realizar en función de ellos mismos como sujetos pertenecientes al centro escolar, sino considerando también el conjunto de contextos y sistemas en los cuales estos alumnos se desenvuelven. Eso significa tener en cuenta a sus familias, las entidades sociales del territorio, etc.

[28] Avilés nos recuerda que según el informe PISA el factor más determinante en las diferencias de los rendimientos de los jóvenes es su entorno socioeconómico (su «mochila familiar») (Avilés Martínez, 2003, p. 203).

> afectuoso (...); una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los aprendizajes escolares; unas expectativas realistas y optimistas a su vez a propósito del futuro personal y profesional de los hijos (...); y una actitud abierta hacia la sociedad de recepción, una disposición favorable al diálogo y al intercambio (Besalú, 2002a, p. 75).

El otro gran bloque de estudios tiene que ver con la participación de estas familias en la vida escolar. En este sentido, las familias inmigrantes tienen un protagonismo destacado en el discurso del profesorado, cuando hablamos del proceso de integración escolar de estos escolares. Para muchos profesores, según los estudios consultados, su participación en este proceso es vital, sin embargo, las relaciones entre estas familias y los centros escolares habitualmente no parecen ser tan fluidas[29].

Algunos estudios establecen diferencias de participación entre los padres inmigrantes según su nacionalidad, destacándose en casi todos ellos, las familias inmigrantes marroquíes como las que menos participan en las dinámicas escolares. Sin embargo, Regil (2001) apunta que la falta de implicación de algunas familias inmigrantes no se debe a su origen, sino a su situación de marginación. De hecho, esta falta de implicación se observa también entre familias autóctonas.

Desde las instituciones escolares se suele culpar exclusivamente de esta falta de participación e implicación a los padres y madres inmigrantes (Carrasco, 2003, p. 125). Pero algunas investigaciones muestran la otra cara de la moneda. Palaudárias (2001) considera que la relación entre las familias y la escuela no es muy fluida algo que puede deberse a que las escuelas no están preparadas para establecer un diálogo con aquéllas.

El análisis de la participación de estas familias se hace más complejo. Soriano (2003) plantea que lo correcto es comparar participación de las poblaciones de inmigrantes con la participación de los padres y madres de los escolares autóctonos . En líneas generales parece que esta participación no difiere de la de los padres de los niños autóctonos, pero lo que sí cambia es la percepción que los profesores tienen de esta participación, como apunta García Ortiz (2006) los profesores consideran que los encuentros con las familias inmigrantes son poco fructíferos en comparación con los encuentros con los otros padres.

[29] No esta de más recordar aquí que cuando hablamos de participación de las familias en los centros escolares estamos hablando fundamentalmente de la participación de las madres de los escolares, tendencia que resulta mayor entre las poblaciones de inmigrantes extranjeros (Lanuza y Gortáez Díaz,2005).

Analizando las razones de este bajo índice de participación en las familias inmigrantes, casi todas las investigaciones consultadas coinciden en apuntar la razón lingüística como la más importante y problemática. Una vez más, nos encontramos que las familias marroquíes son las que tienen más dificultades en este aspecto. Pero además de las razones lingüísticas, los estudios apuntan a otros factores: las circunstancias laborales, la desestructuración familiar, la concepción de la escuela como un lugar que les permite desentenderse por unas horas de los menores (Informe de la Defensora del Pueblo de Castilla La Mancha), la percepción que tienen las madres y los padres inmigrantes del hecho educativo, qué expectativas educativas y laborales tienen para sus hijas e hijos (Lanuza y Gortáez, 2005), la desinformación sobre el funcionamiento de los centros y el desconocimiento sobre la existencia y funciones de las AMPA (CEAPA, 2004).

Significados de las prácticas escolares y expectativas de las familias inmigrantes

La mayoría de las investigaciones apuntan que por lo general, las familias inmigrantes suelen valorar de forma positiva las escuelas y el trato recibido por el profesorado, al igual que las familias autóctonas (Besalú, 2003, Defensor del Pueblo 2003). Las diferencias en las expectativas las localizan Santos y Lorenzo (2004), en función de la variable nacionalidad. Según estos autores, los padres latinoamericanos consideran que el objetivo principal de la escuela es que sus hijos e hijas adquieran una cultura general y aprendan a cumplir con sus deberes. Por el contrario, las familias marroquíes creen que este cometido debe centrarse en preparar a los jóvenes para un empleo, sobre todo en el caso de los hijos.

En esta misma línea, García Fernández y Moreno (2000) también han constatado la existencia de bajas expectativas en las familias de determinadas procedencias, y señalan especialmente la procedencia marroquí. Sin embargo, otros estudios como el de Madruga (2002) defienden que aunque son los alumnos marroquíes los que más frecuentemente son citados por los profesores por su dificultad de continuar estudios no obligatorios, no hay que equiparar esta actitud con la cultura musulmana, pues la mayoría de estas familias son de baja extracción socioeconómica y educativa y las expectativas que tienen respecto a la educación de sus hijos son limitadas, como suele ocurrir con las familias en esta situación, independientemente de la cultura de origen.

Éxito y fracaso escolar: de los resultados que obtiene el nuevo alumnado en la escuela

Aunque en los últimos veinte años gran parte de la literatura científica sobre la presencia en la escuela de poblaciones migrantes hace alusión al éxito o fracaso de estos escolares, en España los estudios son todavía escasos como nos recuerdan Huguet y Navarro (2005). Los trabajos que hemos podido consultar nos hablan principalmente de las relaciones entre lo que aquí nosotros denominamos trayectorias y los contextos socioeconómicos de los escolares estudiados, los factores etnoculturales, los aspectos relacionados con la lengua y las condiciones de escolarización en los lugares de origen de aquellos escolares que proceden de una real migración.

Trayectorias escolares, contexto socioeconómico y lugar de origen

No son pocos los que coinciden en advertir que no es un problema de «los inmigrantes» o de sus hijos e hijas, sino más bien de la situación socioeconómica desigual en la que se encuentran los grupos minoritarios excluidos, entre los que se encuentran algunas poblaciones inmigrantes. Carrasco (2004) expone el modelo presentado por Ogbu, al que complementa con aportaciones críticas de otros autores como Gibson -sobre el concepto de acomodación asimilación- y Suárez Orozco -sobre la motivación del alumnado-, tratando de plantear una alternativa a explicaciones sobre el rendimiento escolar deficitario de alumnos que forman parte de grupos minoritarios, centradas en causas psicologizantes y en hipótesis culturalistas «... que camuflan las bases reales del problema» (Carrasco 2004, p. 45).

Una versión que en parte completa la anterior es la de aquellos que no encuentran elementos étnicos en las explicaciones de las trayectorias de los «nuevos escolares». En este sentido, Franzé (2000) hace referencia a la desigualdad en las oportunidades educativas, estudiando la importancia que se le atribuye a los factores etnoculturales en los procesos de escolarización[30]. Así, muchos de los obstáculos educativos que encuentra el alumnado inmigrante trascienden ampliamente la cuestión del «origen».

Este conjunto de estudios no hace sino mostrar lo crítico del proceder cuando asociamos el llamado éxito/fracaso escolar con la nacionalidad de los escolares o la

[30] Idea que comparte Navarro Sierra (2003) al afirmar que el hecho de ser extranjero o de otra cultura no genera automáticamente desigualdad ni déficit escolar.

nacionalidad de sus padres (a eso que algunos llaman «su origen»). Resulta ilustrativo que algunos estudios nos muestren los peligros de tal proceder, como Massot (2001) y Fernández Enguita (2007), el cual indica que en la escuela se practica un claro «nacionalismo metodológico», que tiende a homogeneizar, clasificar y actuar con el alumnado según su nacionalidad o procedencia étnica.

Y es que, como nos recuerda Lovelace (2002), no todo está en la escuela. La autora entiende que la escuela es una parte muy pequeña de la sociedad y es ésta la que determina el éxito o fracaso del mencionado alumnado. Afirma que la correlación entre éxito (entendido como inserción laboral y en la ciudadanía) y entramado familiar de cada sujeto es absoluta, mientras que la influencia del centro educativo en la vida futura es mínima. Es en esta variable en la que encontramos un gran acuerdo explicativo, pues todos los estudios encontrados hacen referencia a las necesarias relaciones entre la escuela y la familia y la influencia de estas en los procesos educativos.

Una línea particular de esta relación entre familia y fracaso de los escolares la encontramos en los estudios que tratan de comparar las trayectorias escolares seguidas por los padres y madres y las seguidas por sus hijos e hijas. Así lo hace Aparicio (2004) y nos indica que los hijos de inmigrantes marroquíes y dominicanos no superan en su mayoría el nivel de estudios correspondientes a la escolaridad obligatoria. Pero, mientras que para los primeros, ello supone un avance considerable sobre el nivel alcanzado por sus padres; en el de los segundos, supone para la mayoría un estancamiento y, para una proporción significativa, un retroceso. Por otro lado, si lo comparamos con los jóvenes españoles vemos que en su mayoría tienden a superar con creces el nivel de educación alcanzado por sus padres. Ello implicaría que los hijos de los inmigrantes no estarían accediendo al sistema educativo de la misma forma que los nativos de su misma edad.

De nuevo la lengua para explicar el fracaso...

A pesar de las menciones ya realizadas en este mismo trabajo sobre el valor e importancia de la lengua vehicular de la escuela en la marcha de los escolares inmigrantes extranjeros, debemos comentar la existencia de algunos estudios que tratan de demostrar la relación entre esta lengua y el fracaso escolar.

Un estudio de Bullejos de la Higuera (2002) insiste sobre esta relación y argumenta que las causas más significativas del «fracaso escolar» de los estudiantes arabófonos de la ciudad de Ceuta radican en la lengua materna del mismo, sanciona en el siguiente sentido.

Afortunadamente ya existen algunos estudios que comienzan a ofrecer evidencias empíricas de que el dominio de la lengua a la hora de explicar el rendimiento escolar no es un factor determinante -o por lo menos no el único, ni el más importante. Así, Fernández Sierra y Sánchez Moran (2003) en un estudio sobre la problemática didáctica que la escolarización del alumnado inmigrante lleva consigo en la provincia de Almería, dejan constancia de que el único problema didáctico no es el idioma (o el desconocimiento de éste), ya que si la cuestión se reduce solamente al idioma, se están obviando otros aspectos y factores de similar importancia para la adecuada escolarización de este alumnado: la existencia de un currículum hegemónico, el ambiente familiar, los estados de desarraigo personales y colectivos-familiares o las posibilidades de innovaciones pedagógicas.

Fracaso escolar: explicaciones multi causales

Aclaraciones más críticas de este fenómeno tratan de buscar explicaciones multicausales[31]. En esta línea argumental, las variables que hemos ido mencionando hasta ahora -lengua, retraso curricular y factores etnoculturales- son cuestionadas por Carabaña (2007). Indica que el alumnado inmigrante puede tener tres tipos de dificultades: la lengua, que se supera en unos meses; el nivel de llegada, que se supera según los alumnos con los mismos problemas que el retraso escolar de los autóctonos y la distancia cultural, sobre la que afirma que es irrelevante en la infancia, aunque puede surgir en la adolescencia. Este autor analiza los informes PISA (2000, 2003 y 2005) y comenta para el caso de España, que los inmigrantes, cuya lengua materna es el castellano, aprenden menos que aquellos cuya lengua materna no es el castellano, con independencia del nivel cultural de los padres, así pues esta diversidad significa que las explicaciones que se centran en la lengua y el tiempo de estancia no se pueden generalizar. Y lleva a buscar las razones de las diferencias en los países de destino: políticas de acogida, sistemas comprensivos o diferenciados, etc. Así contamos con una variable nueva, que el autor construye a partir de los datos de PISA 2005, y es la importancia del país de origen, más que el país de destino.

Son más los estudios que buscan modelos multicausales para las explicaciones del éxito/fracaso de estos escolares, pero algunos añaden nuevas variables que no habíamos

[31] El fenómeno del éxito o fracaso escolar no puede reducirse a una sola variable, nos explica Escudero Muñoz: «... el fenómeno que estamos considerando no consiste en manifestaciones o procesos simples, ni es atribuible a factores, estructuras o dinámicas únicas y aisladas» (Escudero Muñoz, 2005, p. 14).

Fecha de entrada: 24-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

comentado con detalle hasta ahora. Es el Colectivo IOÉ (2003) el que concluye en su estudio sobre la distribución y trayectorias escolares diferenciadas, que los propios encuestados explican el fracaso escolar por los problemas de incorporación tardía en la escuela española, por la diferencia de nivel académico entre el sistema educativo español y el del país de origen; por los problemas idiomáticos, de comprensión y lenguaje y por la falta de cualidades o disposición del propio alumnado[32]. Entendiendo, al igual que Carabaña (2007), que el alumnado de origen inmigrante comparte muchas de las condiciones que determinan el éxito o fracaso escolar en el alumnado autóctono.

Pero existen otros estudios que basándose en evidencias empíricas, restan importancia a este factor. Pamiés (2006) comenta que los resultados académicos de los escolares de familias inmigradas marroquíes no derivan de forma necesaria del tiempo de permanencia en el sistema educativo, ni de un mayor dominio de la lengua de uso escolar, ni tampoco del momento de incorporación a la escuela. Esto vendría a contradecir algunas de las investigaciones -aparte de las ya mencionadas- que en España apuntan que el éxito es menor cuanto más tardía es la incorporación al sistema educativo (Ajá, 2000; Siguan, 2000; Roig Queralt y Chavarria Panisello, 2003; Roca Casas et al., 2002; Batllor, 2003 y Valverde Serrano et al., 2005)

Uno de los trabajos más completos por su explicación multicausal del éxito y fracaso de estos escolares inmigrantes extranjeros, es el realizado por Besalú et al. (2003). Se trata de un estudio sobre el alumnado de origen africano en las escuelas de Girona durante el período comprendido entre 1998 y 2001 con el fin de obtener información sobre su éxito y fracaso escolar. Concluyen que son varios los aspectos que pueden estar incidiendo en el mismo (relacionados además con la integración): el *contexto sociocomunitario,* el *contexto familiar,* el *contexto escolar* y el *propio alumno o alumna.*

A estas variables que permiten la explicación multicausal de la que hemos hablado podemos añadir algunas otras que son mencionadas individualmente en algunos estudios. No podemos dejar de mencionar al menos las referencias al grupo de iguales que nos hace Terrén (2004) en relación con el éxito/fracaso y las referencias al género como otro factor a tener presente en este tipo de estudios[33].

---

(32) Escadell (2002, p. 49) confirma que «la incorporación temprana al sistema escolar, mejor desde el parvulario, ayuda a que no existan diferencias notables con los alumnos autóctonos».

(33) Carrasco (2001, p. 13-14) dice que «... el aparente bajo rendimiento de alguna de estas niñas-adolescentes de origen inmigrante y/o de minorías étnicas es susceptible de presentar explicaciones inadvertidas». Por su parte, Goenechea (2005) concluye que el género se revela como una variable muy importante en el análisis de la integración y el éxito escolar de los alumnos extranjeros. Por último, para Pamiés (2006) la variable género -referida solo a las «chicas»- no parece tener incidencia sobre el abandono escolar.

Consideraciones finales

Por lo expuesto parece fácil detectar que los diferentes temas de la relación entre inmigración y escuela se entrelazaban. Las conexiones entre unas y otras temáticas están aseguradas. Aunque esto no resulte nuevo en ciencias sociales, no debemos seguir produciendo conocimiento sobre la escolarización de la población inmigrante extranjera sin una visión holística. Y en este sentido debemos empezar por ser conscientes de que el contexto resulta esencial en el entendimiento del fenómeno y de ello deberían dar cuenta algunos discursos más pedagógicos que siguen empeñados en querer entender la escuela tan sólo con miradas desde dentro. No se trata de abandonar la escuela, sino de situarla en su contexto para entenderla.

En esta línea y aún dentro de la escuela, debemos convencernos de que construir el contexto escolar significa entre otras cosas, que el alumnado inmigrante extranjero en la escuela es, en primer lugar, alumnado, y ello obliga a que los estudios con aquel colectivo incluyan a este último. Dicho de otra manera, los sujetos con los que tenemos que estudiar los fenómenos que son de nuestro interés son, entre otros, el conjunto del alumnado y no sólo aquellos a los que desde la investigación hemos etiquetado como «nuevo alumnado». Así comprenderemos mejor el conjunto de la escuela y los fenómenos asociados a ella y podremos comprobar en qué medida nuestras explicaciones sobre estos «nuevos escolares» son aplicables también a los escolares autóctonos. Además de no esencializar al otro logramos desentrañar aspectos tan importantes como saber que parte de las desigualdades son fruto de la pertenencia llamada étnica y que parte son fruto de las condiciones socioeconómicas. Si además, situamos a estos escolares en sus contextos sociales de grupos de edad -infancia y juventud- estaremos contribuyendo a conectar mejor las explicaciones de los fenómenos escolares con las relaciones socioculturales.

No estamos sino indicando que algunos de los llamados problemas en la escolarización de la población inmigrante extranjera son realmente problemas de la escolarización en general, sin apellidos. Son problemas que tiene y tenía la escuela y que ahora podemos caer en el error de culpar a estos «nuevos escolares» de tales dificultades propias de la institución. La solución para la investigación es relativamente fácil. La mirada indagadora debe poner el foco en la construcción de las diferencias y su vertebración en desigualdades, para lo que podemos hacernos acompañar de las poblaciones migrantes en la escuela por lo que tienen, para España, de novedoso, pero sin perder de vista el conjunto de la comunidad.

En este sentido, debemos ser prudentes con las miradas a estos escolares seleccionados a partir de la nacionalidad. No debemos renunciar a ese tipo de estudios siempre que

lo hagamos como un recurso metodológico y no como una variable diferenciadora que puede explicarnos las desigualdades. Decir que los latinoamericanos son mejores en..., o que los marroquíes tienen problemas con..., o que a «los del Este» se les da mejor..., es de nuevo una forma esencializada de construir la diferencia que parte de enormes dosis de prejuicios y estereotipos que no debemos permitir en la investigación. Por tanto, es necesario revisar desde la construcción de las propias categorías nacionales, hasta los procedimientos seguidos a la hora de elaborar dichas afirmaciones.

Aunque lo anterior ya anunciaba nuestra salida de la escuela, debemos escenificarlo aún más con algunas reflexiones que permitan demostrar que sólo de esta manera entenderemos la escuela. La escuela tiene que salir de la escuela si quiere entender la escuela. Una primera aproximación a esta cuestión la encontraremos en la necesidad de mejorar los estudios estadísticos que sobre el fenómeno se han realizado hasta la fecha. Además de no reducir nuestras fuentes a las administraciones educativas -fuentes con las que debemos ser más críticos y lo seríamos si conociéramos cómo se construyen los datos desde tales instancias-, debemos pensar que el fenómeno para ser mostrado en términos cuantitativos requiere una inequívoca visión demográfica. Ello nos obligará a acudir a otras fuentes que en la actualidad no son de difícil acceso -nos referimos especialmente a los institutos de estadística- y en especial a instrumentos como el Padrón Municipal, la Encuesta de Migraciones a partir de la Encuesta de Población Activa, las actualizaciones del censo de población, o los datos de reagrupación familiar. Siguiendo este proceder podremos iniciar la explicación, entre otras cosas, de las concentraciones escolares. Para ello debemos utilizar los instrumentos antes enunciados para obtener información que podamos comparar con los datos escolares, pero, sobre todo, debemos «acotar» pequeños territorios que nos permitan observar las dinámicas de escolarización en dichos nichos. Se suelen dar explicaciones poco comprobadas de que las concentraciones son «naturales» por llevar los migrantes a sus hijos e hijas a los centros escolares de los barrios donde viven, pero los datos anuncian que tales migrantes viven en muchos barrios y no sólo en uno y que en tales barrios existe no poca diversidad de centros públicos, concertados y, a veces, hasta centros privados.

Una última referencia insiste en esta necesidad original de construir contextos y hacerlo colocando a la escuela no en el lugar principal, sino en el lugar de las visiones holísticas ya reclamadas. La lengua se ha convertido en el argumento profesional y político para desplegar todo tipo de medidas de atención a estos «nuevos escolares». Las medidas son relativamente recientes, pero deberíamos estar en disposición

de saber qué tipo de trayectorias escolares han seguido aquellos niños y niñas que han pasado por esos dispositivos específicos construidos para su atención en la tarea del aprendizaje de la lengua vehicular. No nos interesa sólo si han tenido éxito o no en la escuela, nos interesa además saber qué caminos han recorrido, aunque su futuro no pase por las aulas universitarias. Pero centrados en los asuntos de la lengua, debemos ser conscientes, en primer lugar, que no podemos investigar tan sólo el grado de adquisición de la «nueva lengua» para el «nuevo escolar», sino también el grado de desenvolvimiento en su lengua, y, en segundo lugar, que la lengua al ser el instrumento de comunicación es desplegada en diversos contextos de interacción y de múltiples maneras. Ello de nuevo nos tiene que sacar del espacio escolar, con objeto de saber cuáles son las dinámicas de estos escolares con la lengua, con las lenguas, en sus múltiples escenarios de interacción.

Referencias bibliográficas

Aguaded, E. M. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Aja, E. (2000): La regulación de la educación de los inmigrantes (68-98). En E. Aja et al. *La inmigración extranjera en España, los retos educativos.* Barcelona: Fundación «La Caixa».

Aja, E. y Oriol, O. (Dir.) (2000). *Anuari de la immigració a Catalunya.* Barcelona: Editorial Mediterránea.

—(2001). *Anuari de la immigració a Catalunya.* Barcelona: Editorial Mediterránea.

Aja, E. y Larios, M. J. (2002). El derecho a la educación de los inmigrantes. Aspectos jurídicos. *Cuadernos de Pedagogía,* 315, 24-26.

Aparicio, R. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía.* Informe Anual realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

Aparicio, R. y Veredas, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid.* Universidad Pontificia de Comillas.

Aramburu, M. (2005). *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona.* Madrid: Ministerio de Cultura.

Avilés Martínez, J. M. (2003). *Segregación escolar (196-204). SOS Racismo. Informe Anual 2000 sobre el racismo en el Estado español.* Barcelona: Icaria.

Batllor, C. (2003). El aula de incorporación tardía en el IES Palamós. Una experiencia para atender al alumnado inmigrante. *Aula de Innovación Educativa,* 126, 62-66.

Besalú, X. (2002a). *Diversidad cultural y educación.* Madrid: Síntesis.

— (2002b). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía,* 315, 72-76.

Besalú, X. et al. (2004). *Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña. Un estudio de casos.* En F. J. García y C. Murial (Eds.), La inmigración extranjera en España. Contextos y alternativas. Granada: Universidad de Granada.

Blanco Puga, M. R. (2002). *Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas.* En C. Clavijo y M. Aguirre (eds.), Políticas sociales y estado de bienestar en España: Las migraciones (307-343). Madrid: Fundación Hogar del empleado.

Bodas, E. (2003). *Las políticas de las comunidades autónomas en materia de inmigración y minorías culturales. El modelo de la Comunidad Autónoma de Andalucía.* En M.A. Essomba (Coord.), Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido (110-122). Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Bonal, X. (2004). Escola. La inmigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. *Debats,* 3, 7-17.

Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüísmo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria.* Madrid: Comunidad de Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Brunet, I., Pastor, I. y Belzunegui, A. (2005). *El calidoscopi de la immigració. La inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona.* Barcelona: Portic.

Bullejos de la higuera, J. (2002). *Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos.* En F. Herrera Clavero et al., Inmigración, interculturalidad y convivencia (213-220). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Cabrera, A. (2003). *Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería).* Almería: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Asesor de Educación Intercultural. Material Multicopiado.

Cara Rodríguez, J. F. (2003). *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela.* Almería: Delegación Provincial, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Material multicopiado.

Carabaña, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas,* 99, 62-73.

— (2006). *Los alumnos inmigrantes en la escuela española.* En E. Aja y J. Arango (Eds.), Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004) (pp. 275-299). Barcelona: Fundación CIDOB.

— (2007). *El aprendizaje de los alumnos inmigrantes.* Ponencia del Curso La escolarización de los inmigrantes. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6-10 agosto (en papel).

Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2002). L´escolarització dels infants immigrants. En Carbonell et al., *Magribins a les aules. El model de Vic a debat* (37-44). Universidad de Vic: Eumo Editorial.

— (2005). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate.* Barcelona: EUMO-Octaedro

Carbonell, F. (2000). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación.* En E. Aja, et al., La inmigración extranjera en España. Los retos educativos (99-118). Barcelona: Fundación «La Caixa».

Carrasco, S. (2001a). Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas,* 14, 50-66.

— (2001b). La llengua en les relacions interculturals a l´escola. *Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura,* 23, 29-40.

— (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación,* 330, 99-136.

— (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo OGBU y su desarrollo. *Suplementos Ofrim,* 11, 40-68.

Carrasco, S. y Soto, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

CIDE (2002). *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001).* Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

— (2003a). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). *Boletín de Temas Educativos,* 11.

— (2003b). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín de Temas Educativos,* 12.

— (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones

Claret, A. (Dir.) (2004). *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003.* Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo.

Colectivo IOÉ (2002a). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada.* Barcelona: Fundación La Caixa.

— (2002b). *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo.* Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.

— (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía,* 326, 63-68.

Comas, M. y Coll, G. (2002). *Política escolar repecte la inmigració. Primer taller Civic de Ciuttatans pel Canvi.* Barcelona: Ciuttatans pel Canvi.

Consejo Económico y Social (2001). *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social.* Madrid: CES.

— (2003). *España 2002, economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral.* Madrid: CES.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 9,1, 1-24.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Barcelona: Graó.

Etxeberria, F. (2002a). *Educación con alumnos inmigrantes.* En F. Etxeberria, Sociedad multicultural y Educación (123-155). Donostia: Ibaeta Pedagogía.

— (2002b). *Programa de lengua y cultura portuguesa.* II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía (2001). *Plan Específico de atención al alumnado inmigrante.* Libro blanco por la igualdad en la educación (13-26). Sevilla: CCOO.

Feria, A. (2002). Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía,* 315, 56-60.

Fernández Enguita, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa,* 6, 3-7.

— (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española,* 98, 238-261.

— (2007). *Escolarización de los inmigrantes, ciudadanía y cohesión social.* Ponencia del Curso «La escolarización de los inmigrantes». Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6-10 agosto.

Fernández Sierra, J. y Sánchez Morán, M. S. (2003). *Acción didáctica del profesorado andaluz con hijos e hijas de inmigrantes.* En J. C. Andreo (Coord.), Inmigración extranjera en Andalucía (125-140). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

Franzé Mudanó, A. (2000). Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud,* 67-73.

— (2003a). *Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio.* En F. J. García Castaño y C. Murial (eds.), La inmigración en España: contextos y alternativas (591-599). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

— (2003b). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración.* Madrid: CES de Madrid.

Fullana, J., Besalú, X. y Vilá, M. (2003). *Alumnes d'origen África a l'escola.* Gerona: CCG Editins.

García Castaño, F. J. y Pulido, R. (1993). Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case. *European Journal of Intercultural Studies,* 4, 3, 67-80.

García Castaño, F. et al. (2000). *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico.* Granada: Junta de Andalucía.

— (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. Vera Vila (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (17-50). Madrid: Fundación Santa María.

García Castaño, F. J. y Capellán de Toro, L. (2002a). *De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural.* En L. Serra Salomón, Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía (211-231). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

— (2002b). De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía. *Portularia.* 2, 169-194.

García Castaño, F. J. y Granados, A. (2002). *¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? (discursos, programas, educación, diseños de intervención...). El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros.* II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

García Fernández, J. A. (2002). *Los hijos de inmigrantes en la escuela madrileña.* En F. Herrera Clavero et al., Inmigración, interculturalidad y convivencia (377-386). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

García Fernández, J. A. y Moreno Herrero, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid.* Madrid: CES de Madrid.

García Ortiz, P. (2006). *Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí.* En H. Nouaouri, y F., Moscoso García, Actas del I Congreso Árabe-Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Garreta, J. (2000) (2007). *Las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela.* Ponencia del Curso La escolarización de los inmigrantes. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6 -10 agosto.

Garreta, J. y Llevot, N. (2004). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural.* Madrid: Ministerio de Educación.

Goenechea, C. (2001). Estudio descriptivo del alumnado extranjero en Galicia. *Revista Migraciones,* 10, 135-159.

— (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante.* Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

— (2005). Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación,* 16, 1, 151-168.

Gómez, J. M. (2003). Inmigración y escolarización en la región de Murcia. *Papeles de Geografía,* 37, 105-134.

González-Anleo, J. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *Revista Española de Investigación Sociológica,* 100, 185-229.

Huguet Canalís, A., y Navarro Sierra, J. L. (2005). *Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración.* En D. Lasagabaster y J. M., Sierra (Eds.), Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías (53-74). Barcelona: Horsori Editorial.

Jiménez Gámez, R. (2002). *Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz.* En L. Serra Salomón (Ed.), Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía (195-210). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

— (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural.* Sevilla: Publicaciones MCEP.

— (2006). *El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos arabo-musulmanes.* IV Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía (281-301). Dirección General de Coordinación de Políticas migratorias

Fecha de entrada: 24-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

Juliano, D. (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Anuario de Psicología,* 33, 4, 487-498.

— (2003). *La escuela y las interacciones sociales entre ellos y nosotros.* En F. Checa; A. Arjona, A. y J.C. Checa (Eds.), La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias (189-206). Barcelona: Icaria

Liberal, B. y García, C. (2003). *Educación.* En M. La Parra (Ed.), Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los migrantes en el espacio local (165-194). Barcelona: Bellaterra.

Lovelace, M. (2002). La escuela pública debe ser la escuela de todas y todos. Atención a la diversidad social y cultural. *Revista Cuadernos de Trabajo Social,* 15, 177-184.

Madruga Torremocha, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. Cuadernos de Información Sindical.* Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

Mar-Molinero, C. (2001). Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano hablante. *Revista de Educación,* 326, 79-97.

Marín Díaz, V. (2006). *Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación.* M. D. Adam y G. Jiménez (Eds.), La educación y la formación profesional de los inmigrantes (73-85). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Martín, D. (2000). Educar a Rahalia. Análisis de las necesidades especiales y las necesidades de lenguaje de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas en las escuelas primarias. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* 23, 30-43.

Martín, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martín, I. y Perdices, J. (2001). Investigación-acción en un centro escolar: programa de acogida de alumnos inmigrantes. *Revista Organización y Gestión Educativa,* 1, 35-38.

Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Martínez, C. (2001). *Red de menores extranjeros escolarizados: inmigración y escuela. De la educación intercultural a la Educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, FETE-UGT.

— (2002). Escuela intercultural. Inmigración y Educación para una nueva ciudadanía. *Revista Española de Educación Comparada,* 8, 61-79.

Maruny, L. (2002). Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké. *Anuario de Psicología,* 33, 4, 521-533.

Massot, M. I. (2001). *Vivir entre dos culturas.* Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Mijares Molina, L. (2000). La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Mugak,* 11, 32-34.

— (2002). Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí. *Suplementos OFRIM,* 47-63.

— (2003). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España.* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Miró, I. (2003). La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa,* 126, 47-52.

Molina, E. (2002). La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social,* 20, 36-49.

Montes Pérez, C. (2004). *Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo.* En A. B. Espina (Ed.), Familia, educación y diversidad cultural (123-136). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Montón Sales, M. J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología,* 33, 4, 499-519.

—(2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias.* Barcelona: Graó.

Morollón, M. (2002). El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos. *Cuadernos de Pedagogía,* 315, 94-99.

Navarro Barba, J. (2002). Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación,* 329. 127-160.

Navarro Sierra, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón.* Tesis Doctoral, Universidad de Lleida.

Nussbaum, L. (2005). Competencias e identidades lingüísticas de escolares inmigrantes en Cataluña. En D. Lasagabaster y J. M., Sierra (Eds.) Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías (29-51). Barcelona: Horsori Editorial.

Ortiz, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Palaudárias, J. M. (2001). Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña. Congreso de Sevilla. Material Multicopiado.

— (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers,* 66, 199-213.

Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona.* Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Peralta, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrasa.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pelegrin, M. C. (2003). La integración de menores inmigrantes en la ciudad de Murcia. *Revista Anales de Historia Contemporánea,* 19, 253-261.

Pérez Sola, N. (2006). *La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén.* Jornadas de Expertos sobre la inmigración en la provincia de Jaén (303-328). Jaén: CES de Jaén.

Pérez, J. M. y Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa,* 8, 27-29.

Pérez, V., Álvarez, B. y Chuliá, E. (2004). *La acomodación de los marroquíes en la sociedad española* (227-240). En V. Pérez, B. Álvarez y E. Chuliá. La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España. Barcelona: Fundación La Caixa.

Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa,* 126, 53-57.

Regil Amorena, M. D. (2001). *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos.* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Roca Casas, E., Úcar, X. y Massot, M. (2002). *Programas y experiencias de educación con inmigrantes* (205-288). E. Gervilla Castillo (Coord.). Globalización, Inmigración y Educación. Granada, Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada.

Roig Queralt, F. y Chavarria Panisello, J. (2003). *La atención educativa al inmigrante de incorporación tardía en Secundaria Obligatoria. Por un modelo inclusivo.* En M. A. Essomba (Ed.), Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido (127-137). Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Sánchez Núñez, C. A. (2006). *Educación en valores interculturales.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Serra, C. y Palaudàrias, J. M. (2007). Alumnat d´origen immigrat: factors escolars i trajectòries de continuïtat. V Congreso sobre la inmigración en España. Valencia, 21-24 de Marzo de 2007.

Sierra Plo, J. M. y Lasagabaster, D. (2005). *Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?* En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.) Multilingüismo competencia lingüística y nuevas tecnologías (7-28). Barcelona: Horsori Editorial.

Siguán, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Lliteratura,* 23, 13-21.

— (2004). *Els immigrants a l´escola. Cap una educació pluricultural.* En M. Casas (Ed.), Fills y filles de familias inmigrades a les escoles catalanes (39-49). Barcelona: IdMEd.

Soriano, E. (2003). *La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses.* L. Serra (Coord.), Inmigración extranjera en Andalucía. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

Soto, B. (2000). El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística. La población marroquí escolarizada como ejemplo. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers,* 63/64, 83-101.

— (2002). El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación. *Revista Migraciones,* 12, 81-102.

— (2004). *¿Incorporación sin asimilación?: etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración.* En E. Terrén, Incorporación o asimilación (61-83). Madrid: Catarata.

Tilmatine, M. (2003). *Hijos de inmigrantes norteafricanos: elementos de aproximación a una política de integración desde el aspecto lingüístico.* L. Serra (Coord.), Inmigración extranjera en Andalucía. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

Tomassini, G. y Lecina, D. (2004). *Educación y racismo en el Estado español.* En SOS RACISMO. Informe anual 2004 «Sobre el racismo en el Estado español» (231-242). Barcelona: Icaria

Trujillo Sáez, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional,* 11, 16-46.

Yanes Cabrera, C. (2002). *Hacia un modelo intercultural en las aulas. Principales líneas de actuación en el ámbito de la integración.* En J. L. Romero y A. Camacho (Dir.), Política migratoria y educación social (227-234). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Valero Escandell, J. R. (2002). *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos.* Alicante: Universidad de Alicante.

Valverde, A., Begley, A. y Piedra, M. J. (2005). *Integración de minorías étnicas.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Vera, J., A. Muñoz, M. R. Buxarrais y D. Merino, (2002). *Inmigración y educación en España.* E. Gervilla (Coord.), Globalización, inmigración y educación (135-204). Granada: Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada.

Vila, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* 23, 23-30.

— (2000b). *Inmigración, educación y lengua propia.* E. Aja et al., La inmigración extranjera en España (145-163). Barcelona: La Caixa.

— (2002). Reflexiones sobre la interculturalidad. *Revista Mugak,* 21, 7-14.

Páginas Web

Aparicio, R. (2004). La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Besalú, X. (2003). Diversidad cultural y educación. VI Jornadas de Autoformación. Huelva 9 -10 mayo. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu1/CONVOCATORIAS/autoformacion03.htm (Consulta: 12/12/2005).

Bruquetas, M. (2004). Incorporación al sistema educativo de jóvenes inmigrantes recién llegados en Rótterdam y Barcelona. ¿Brecha entre modelos políticos y prácticas? 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Carcedo, A. (2000). La lengua como manifestación de otredad cultural o convergencia intercultural. *Revista de Estudios Literarios Especulo.* http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html (Consulta: 08/11/2005).

Ceapa, (2004). Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar. http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=976 (Consulta: 13/12/2005).

Defensora del pueblo de Castila la Mancha, s/f. La enseñanza intercultural en la etapa de educación infantil. http://www.defensoraclm.com (Consulta: 08/11/2005).

Galvín, I. (2003). La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos. Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación, Madrid. http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf (Consulta: 16/12/2005).

Juliano, D., (2001). Inmigración y educación en clave de futuro. Primera versión del artículo presentada en marzo de 2001 en la Universidad de Almería bajo el título: la escuela y las interacciones sociales: entre «ellos» y «nosotros». http://Idei.ugr.es/webequal/Documentos/TextosArenaProfesionales/ModuloE/Textos/Juliano2001.pdf (Consulta: 15/12/2005).

Lanuza, J. y Gortárez, P. (2005). El papel de las AMPAS en la integración de las mujeres y familias inmigrantes en la dinámica de los centros. Protocolo de acogida para mujeres y familias inmigrantes. CEAPA. Obtenido de la página web http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ParticipacionMujeresinmgrantes.pdf (Consulta: 20/08/07).

Lombarte, S. y Nuri, A. (2004). Joves nouvinguts d'origen marroquí i actuacions educatives. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Navarro, J. L. (2004). Escola i inmigració en la provincia d'Osca. Una análisi en termes de competencia lingüística en castella. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Mijares, L. (2004). La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Muñoz López, B. (2001). Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html (Consulta: 08/11/2005).

Pàmies, J. (2004). Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Riesgo, V. (2003). Inmigración: oportunidades y desafíos para la escuela madrileña. Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación, Madrid. http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf (Consulta: 16/12/2005).

Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2004). Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Tarrés, M. (2004). El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Vallespir, J. y Morey, M. (2004). La recerca en educació intercultural. La multiculturalitat en el context de l'Educació primària a les Illes Balears. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Dirección de contacto: Francisco Javier García Castaño. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Laboratorio de Estudios Interculturales. Campus de Cartuja, s/n. 18071, Granada. España. E-mail: fjgarcia@ugr.es

Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?[1]

Education and Immigration: A Problematic Dichotomy?

Miguel Ángel Alegre Canosa
Department of Social and Political Sciences, European University Institute. Florencia, Italia

Resumen

Este artículo pretende evaluar las supuestas problemáticas asociadas a la incorporación en la escuela de un número creciente de alumnos inmigrantes a partir de un enfoque de doble mirada. Por un lado, conviene analizar aquello que, específicamente, aporta este alumnado al conjunto de la diversidad social y cultural que tradicionalmente se ha encontrado presente en nuestras aulas. Se defiende aquí que el «grado de especificidad», respecto del conjunto del alumnado autóctono, de las necesidades educativas del alumnado inmigrante tiene principalmente que ver con tres variables básicas: la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o desconocimiento de la lengua de instrucción, y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. En segundo lugar, se aborda el debate en torno a aquellas características propias de nuestro sistema educativo, de sus redes escolares y de aquellas políticas en cuyo marco, precisamente, puede interpretarse el motivo por el que ciertas especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante acaban resultando «problemáticas». Este segundo ejercicio enmarca un repaso crítico al caso de ciertas intervenciones políticas que, con objeto de corregir los efectos perversos de la aplicación de una lógica de casi-mercado a la elección-acceso escolar, han sido aplicadas en España en un intento de favorecer una distribución más equitativa del alumnado inmigrante entre los diferentes centros escolares. El conjunto de las argumentaciones aquí desarrolladas se apoya tanto en algunas de

[1] Agradezco a Ricard Benito y Sheila González sus aportaciones a este artículo.

Fecha de entrada: 20-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

las evidencias que arroja el PISA 2003, como en las conclusiones obtenidas por otras investigaciones cuantitativas y cualitativas.

Palabras clave: alumnado inmigrante, diversidad, acceso escolar, composición escolar, comprensividad, equidad, segregación social, política educativa.

Abstract

This article frames in a double-side approach towards what has been considered as a problem as regards the schooling of an increasing number of immigrant students. First, it is necessary to analyse the contribution made by the specificities of these students into the general diversity present in classrooms.

This article defends the idea that the 'level of specificity' of immigrant students' educational needs, in contrast to those of native students, has to do with three basic variables: The age of arrival and of entrance at school; the level of competence in the language of instruction; and the educational path followed in the country of origin. Second, the article deals with those features of the Spanish school system, networks and policies within which one can interpret why those educational specificities of certain immigrant pupils end up being 'problematic'. This second exercise frames the critical review of some policies that, trying to correct the perverse effects of the implementation of quasi-market logic in the field of school access-admission, have been developed in Spain to favour an even distribution of immigrant students among schools. The arguments here supported take as a base certain evidences derived from PISA 2003, as well as the conclusions reached by other quantitative and qualitative research works.

Key Words: Immigrant students, diversity, school access, school composition, comprehensive education, equity, social segregation, educational policy.

Por un enfoque de doble mirada

Según hemos argumentado en otros lugares (Alegre, 2005 y Alegre, Collet, Gonzàlez i Benito, 2005), la presencia de alumnado inmigrante en las escuelas e institutos sobre todo cuando éste procede de países empobrecidos, y más todavía cuando se concentra en determinados centros escolares tiende a considerarse en la agenda política y, en general, en el debate público, como un «problema» de primer orden.

Son diversas las razones que suelen aducirse como base de dicha problemática y no es extraño que éstas entren en la esfera mediática al inicio de cada curso, cuando,

Fecha de entrada: 20-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

generalmente, se constata el aumento de la afluencia de este alumnado en las escuelas. Algunas de estas razones se nutren de justificaciones instrumentales: aquéllas que remiten a las dificultades de cumplir las escuelas y el conjunto de alumnos con los objetivos curriculares fijados cuando en las aulas se concentran alumnos con unos conocimientos instrumentales básicos inferiores a la media situación que, por lo general, viene unida a la emergencia de problemas en el proceso de atención educativa propio de los diferentes dispositivos y prácticas de atención a la diversidad. Otras se construyen a un nivel expresivo: lo que preocupa es hasta qué punto este alumnado participa de las dinámicas formales e informales propias del centro escolar; si se relaciona más o menos con los alumnos autóctonos, si lo hace en pie de igualdad o no; y si el contacto intercultural que, en uno u otro sentido, forzosamente tiene lugar en los diferentes momentos y espacios que ofrece el proceso escolar contribuye o no a la superación general de prejuicios y estereotipos mutuamente compartidos. Otras recurren al clásico argumento de la competencia por los recursos públicos: el incremento del número de alumnos inmigrantes erosiona la capacidad y la calidad del servicio a la hora de dar respuesta a les necesidades de escolarización del conjunto de la población en edad escolar. No es extraño, en definitiva, constatar cómo el discurso habitualmente compartido, se mueva en el terreno en que se mueva, sitúa el problema en «ellos», «los otros», los recién incorporados, no en cambio en las estructuras institucionales y realidades sociales «receptoras».

Sea como sea, somos de la opinión que, en general, la presencia de alumnos inmigrantes en los centros escolares aún cuando se trate ésta de una presencia estadísticamente significativa no representa, o no debería representar en sí misma, un «problema» específico. Es entonces al tratar de valorar el sentido y medida en que la diversidad que aporta este alumnado a nuestras aulas es o no una diversidad específica (aunque no necesariamente problemática) cuando conviene centrar la atención en dos conjuntos diferentes de variables.

En primer lugar, nos referimos al conjunto de factores que describe las circunstancias particulares de este alumnado, su entorno social y familiar. En este terreno se sitúan algunas condiciones que permiten describir las posiciones sociales del conjunto del alumnado, y no tan sólo del procedente de la inmigración. Tal es el caso, por ejemplo, de la categoría socio-económica o el nivel de instrucción de la familia. Si bien se ha demostrado repetidamente que, por lo general, dentro de la población escolar de origen extranjero la proporción de alumnado en situación socioeconómica desfavorecida es superior a la de la población escolar autóctona, ésta es una condición que no es ni exclusiva ni excluyente del hecho de ser hijo o hija de familia inmigrante. En

cambio, otros factores sí señalan situaciones que, específicamente, pueden afectar a ciertos sectores de alumnos de origen extranjero, y que de forma exclusiva y excluyente pueden acompañar a su propio proceso de escolarización: tener una lengua materna distinta a la de instrucción, haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo del país receptor proceder de sistemas y dinámicas escolares significativamente diferentes a las propias del país de acogida, no disponer del estatus jurídico de ciudadano o ciudadana, etc.

En segundo lugar, convendría referirse a todas aquellas variables que describen las características propias del entorno social y escolar al que se incorpora el alumno recién llegado: las estructuras de comprensividad del sistema educativo, las prácticas pedagógicas de atención a la diversidad, las políticas específicas de acogida y escolarización del alumnado extranjero, la composición social del centro escolar, el clima de la escuela, etc.

En definitiva, sólo analizando el contraste entre uno y otro conjunto de factores pueden elaborarse interpretaciones no tendenciosas sobre las posibles distancias entre el rendimiento o los resultados académicos del alumnado inmigrante y los del autóctono (o dentro del mismo colectivo de alumnado inmigrante), o sobre las posibles disparidades entre los itinerarios académicos seguidos por unos y otros, o en el terreno de las actitudes y disposiciones respecto a la institución escolar, o a la hora de dar cuenta de los significados y las posibilidades de las relaciones interculturales desarrolladas en la escuela, los hábitos de participación de unas y otras familias en la vida del centro... Al mismo tiempo, tomar en consideración el alcance de estos contrastes permite avanzar en la identificación de políticas y prácticas educativas susceptibles de favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades entre los diversos colectivos de alumnos.

¿Qué inmigración? ¿Qué escuela? Reflexiones sobre los factores en juego

Las características específicas del alumnado inmigrante

Evidentemente, son múltiples y diversos los factores que pueden incidir en el hecho de que los alumnos de origen inmigrante obtengan, en términos generales, peores resultados que sus compañeros autóctonos. A este respecto, la explotación de los datos del

PISA 2003 (*Programme for International Student Assessment*) se ha centrado, sobre todo, en el estudio del peso que en esta explicación tienen tres variables de «primer nivel» (características individuales): el estatus socioeconómico y cultural o ESCS (condición que excede el «estatus de inmigrante»), el hecho de tener o no como lengua materna una diferente de la de instrucción, y el haber nacido o no en el país receptor, siendo en cualquier caso hijo o hija de padres-madres inmigrantes (OCDE, 2006a). Nótese como los dos últimos factores describen circunstancias exclusivamente aplicables a los diferentes colectivos de alumnado inmigrante. Y valga decir que, ya aquí, se constata cómo las distancias entre las puntuaciones medias obtenidas por alumnos nativos y alumnos inmigrantes, una vez se incorpora en el análisis de regresión el factor «lengua materna» y el estatus económico, social y cultural (ESCS[2]), se reducen de forma notable.

De acuerdo con lo defendido en otros lugares (Alegre, 2005, 2006), el «grado de especificidad» (respecto del conjunto del alumnado autóctono) de las necesidades educativas del alumnado inmigrante tiene principalmente que ver con tres variables básicas: la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o no de la lengua autóctona; y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen.

A continuación, realizaremos un breve apunte a propósito de la tercera de estas variables. Hay que señalar que, si pretendemos orquestar de forma óptima los recursos necesarios para la intervención educativa, es vital conocer el tipo de dinámicas escolares a las que han sido habituados estos alumnos con anterioridad a su incorporación a los sistemas educativos de los países receptores. El no tener presente el contraste entre estas dinámicas y las propias de las escuelas a las que se incorporan los alumnos extranjeros puede hacernos perder de vista el significado de extrañamientos y «disociaciones»[3] enormemente trascendentales en sus trayectorias y logros académicos. Según han puesto de manifiesto diferentes estudios (Alegre, Benito y González, 2007), una parte significativa de las dificultades de aprendizaje e integración plena en las dinámicas cotidianas del aula tiene que ver con el hecho de experimentar en el contexto escolar de llegada unos códigos disciplinarios de aula, unos ritmos de aprendizaje y unas pautas pedagógicas a menudo sensiblemente diferentes de los vividos en origen. Por ejemplo, no son pocos los colectivos de alumnos inmigrantes que han

(2) Del inglés: «Economic, Social and Cultural Status». La construcción de este índice se explica con detalle en el informe técnico del estudio PISA 2003 (OCDE, 2005, p. 316). Baste decir que se trata de un índice compuesto que comprende el estatus ocupacional de los padres, su nivel educativo y sus posesiones materiales en el ámbito doméstico.

(3) Utilizamos aquí la conceptuación de Bernstein, quien entiende por «disociación» aquel conjunto de disposiciones que sitúa al alumno en una posición de incomprensión (que no de resistencia) respecto de las finalidades y exigencias de la institución escolar (Bernstein, 1975, 1990).

sido escolarizados en el marco de unos modelos educativos próximos a lo que podríamos denominar «pedagogías visibles» (tomamos aquí, de nuevo, en préstamo la conceptualización de Bernstein): una escolarización basada en: códigos educativos de tipo agregado (clasificación y enmarcación fuertes), en unas relaciones de aprendizaje «centradas en el profesorado» (*teacher-centered*) (que impone su autoridad en ocasiones llegando al castigo físico), y en unos marcos curriculares construidos desde la noción del conocimiento escolar como «estados cerrados de saber. No es entonces infrecuente que estos alumnos, además de sufrir los efectos de un desconcierto inicial notable, lleguen a establecer claras homologías entre el nivel de disciplina de los comportamientos y la rigurosidad de las enseñanzas escolares.

Para recapitular, podríamos decir que este conjunto de reflexiones refuerza el argumento de que no todos los colectivos de alumnos inmigrantes «desafían» de igual forma y en la misma medida a las estructuras de atención educativa de las escuelas, y que no todos parten de unas mismas dificultades educativas ya sea como consecuencia de su lengua materna, del momento en que se incorporan a la escuela o del tipo de escolarización previa. En definitiva, convendría entonces enfatizar el hecho de que no todas las concentraciones de alumnos no autóctonos en determinadas escuelas (públicas o privadas) son igualmente susceptibles de ser problematizadas.

Tener presente el valor de estas variables contribuye a desacreditar, cuando se trata de abordar aquello que de específico tienen los niños, niñas y jóvenes llegados de otros países y sistemas educativos, el recurso de la explicación culturalista. Más allá de las distancias idiomáticas, de la escolarización recibida en el país de origen y del momento de incorporación al sistema educativo español, aquello que podríamos llegar a evaluar como habilidades, actitudes y expectativas de los alumnos atribuibles a unas u otras «predisposiciones étnicas» acostumbran, en muchos casos, relacionadas con el perfil social e instructivo de las familias inmigradas situación que bien puede compartir con las familias autóctonas de clase trabajadora, así como con éstas y su descendencia perciben la estructura de oportunidades que les ofrece la sociedad receptora y, como parte de dicha sociedad, la institución escolar.

Contextos escolares y políticas educativas

La otra cara de la misma moneda o, dicho de otro modo, lo que explica por qué según que especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante acaban resultando «problemáticas», son las características propias de nuestro sistema educativo,

de sus redes escolares y de las diferentes políticas que intervienen (directa o indirectamente) en este proceso. Seguidamente nos ocupamos de algunas de estas cuestiones.

Comprensividades educativas

Ciertamente, los debates en torno a los límites y potencialidades de la educación comprensiva -entendida como el grado en que un sistema educativo hace sus alumnos partícipes de un mismo currículum y un mismo tipo de institución formativa- como mecanismo para favorecer la igualdad de oportunidades no son nuevos en la agenda política y académica europea (Merino, 2004; Fourcade, 2000; Green, Leney y Wolf, 2001; Ball, 1995; Rescalli, 1994). Las posibilidades de análisis que ha abierto el hecho de plantear y llevar a cabo las pruebas PISA han permitido arrojar nuevas luces a este respecto. En términos generales, parece que los sistemas educativos menos comprensivos tienden a reflejar en mayor medida las desigualdades económicas, sociales y culturales propias de los diferentes colectivos de alumnado en los resultados académicos (OCDE, 2006b).

Tal proceso tiene su origen en la posibilidad de relegar al alumnado con mayores dificultades de «adhesión escolar» en su mayoría, aquel con un bajo estatus socioeconómico y cultural y concentrarlo en centros o vías formativas de menor «excelencia educativa». Cabe decir que estas prácticas políticas, más o menos explícitas, no sólo limitan el perfil de formación académica de este alumnado, sino que acentúan la homogeneización social y cultural de los diferentes establecimientos escolares, obstaculizando así que el alumnado más «vulnerable» entre el que se encuentran determinados colectivos de alumnos inmigrantes pueda socializarse en entornos educativos auténticamente diversos en lo relativo a los modelos y las disposiciones mantenidos respecto al proceso y la institución escolares.

¿Procesos escolares vs. composición social?

A nuestro modo de ver, son dos factores contextuales que enmarcan las posibilidades de éxito y fracaso de los diferentes sistemas de acogida que puedan llegar a desarrollarse en un ámbito concreto de actuación.

En primer lugar, cabe hacer referencia al tipo de relación que, en los establecimiento escolares, se establece entre los mecanismos pedagógicos de atención específica y las estructuras educativas «normalizadas», así como de las capacidades y recursos asignados a unos y otras[4]. En este sentido, las oportunidades del formato actual de

[4] Para una visión comparada a este nivel, véase, por ejemplo, el estudio Eurydice (2004). ***Integrating Immigrant Children into Schools in Europe.*** Brussels: European Comission, Directorate-General for Education and Cultures.

buena parte de las aulas de acogida en nuestro país, respecto de otros sistemas de atención externos al centro, son claras: la vinculación del alumnado recién llegado a las dinámicas de cada escuela (relación con compañeros, profesorado, sistemas de administración, espacios formales e informales...), el establecimiento de interlocutores estables con las familias (tutores de acogida, coordinadores pedagógicos...), una estructuración y flexibilización horaria «a medida» (asistencia al aula de acogida y al aula ordinaria), la asunción, por parte del conjunto del cuerpo docente, de la existencia de una «problemática» compartida, traspasos de información entre profesores y tutores, la elaboración y el intercambio de material didáctico.

No obstante, su despliegue práctico no ha evitado la ocurrencia de efectos no deseados que deberían ser tomados en consideración. Si bien en menor medida que en situaciones de externalización, continúa persistiendo el peligro de que estas aulas se conviertan en reductos en pequeños guetos ubicados, ahora, dentro de los mismos centros escolares donde se derive a un alumnado que, por razones diversas (el idiomas, la falta de conocimientos instrumentales, el retraso escolar...), complica el «normal» funcionamiento de las clases ordinarias. Al mismo tiempo, el reclamar la implicación del conjunto de los docentes con respecto a esta cuestión a menudo provoca la emergencia de nuevas y viejas resistencias; por ejemplo, a la hora de confeccionar los materiales didácticos adaptados o en la reprogramación de los currícula, o a la hora de formarse los profesores (en el terreno actitudinal y aptitudinal) en estrategias de intervención cotidiana en el aula (Alegre, 2006).

En segundo lugar, cabe situar el debate que, a diferentes niveles, conviene relacionar con los posibles efectos de la composición social, más o menos homogénea (mayoría de alumnado con un estatus socioeconómico elevado/mayoría de alumnado con un estatus socioeconómico bajo; mayoría de alumnos autóctonos/mayoría de alumnos inmigrantes), más o menos heterogénea del alumnado de las escuelas. Algunas de las conclusiones derivadas del PISA 2003[5], apuntan la necesidad de abundar en este objeto de estudio. En esta misma línea, se inscriben las investigaciones de Dupriez y Dumay, quienes concluyen que la composición social de los centros es más determinante de las medidas de rendimiento académico que sus estrategias organizativas y pedagógicas (Dumay y Dupriez, 2004; Dumay, 2004). Por su parte, de Duru-Bellat, Mons y Suchaut autores que, a través del cálculo del *índice de diferenciación,*

[5] Por ejemplo, el hecho de que la proporción de varianza en los resultados dentro de las escuelas (*within schools*) atribuible a la condición de inmigrante sea bastante reducida si se compara con el peso que tiene en la explicación de la varianza entre escuelas (*between schools*). Dicho de otra forma, en muchos países, la diferencia de resultados entre el alumnado inmigrante y nativo se observa entre las escuelas.

Fecha de entrada: 20-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

muestran cómo aquellos sistemas educativos que mantienen un elevado grado de heterogeneidad social intra-escuela disminuyen las desigualdades entre los resultados escolares del conjunto de alumnos (Duru-Bellat, Mons y Suchaut, 2004a, 2004b) o de Gorard y Smith quines obtienen conclusiones similares a través del cálculo de los *índices de disimilaridad* de distintos países (Gorard y Smith, 2004).

En síntesis, nos encontramos aquí ante el debate que, expuesto de forma simplificada, opondría a los defensores del efecto composición social (*social composition effect, school-mix effect...*) y a los defensores del efecto de los procesos escolares *(school process effect)*. La primera línea de investigación se extiende internacionalmente a partir de la publicación del influyente Informe Coleman (1966). No en vano, uno de sus principales argumentos situaba el perfil socio-económico y académico del establecimiento como el único factor propiamente escolar que, más allá del origen social de cada alumno (a nivel individual), impactaba significativamente sobre sus resultados escolares. Más recientemente, en el campo que aquí nos ocupa, han continuado proliferando investigaciones entre cuyos focos de atención se sitúa el análisis de los efectos sobre los resultados escolares atribuibles a la composición étnica de la escuela (o las clases) (Caldas y Bankston, 1998; Brown, 2001; Hanushek et al., 2002; Rangvid, 2005; Van Ewijk, 2006; Dronkers y Levels, 2006). En términos generales, las conclusiones de dichos estudios tienden a confluir en la constatación de que una buena parte del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas obtiene peores resultados en aquellas clases o escuelas con elevados porcentajes de población escolar no autóctona, una relación significativa incluso cuando de ella se detrae el peso de la variable estatus socio-económico.

Por otra parte, cobra importancia durante los años el movimiento de investigación denominado *School Effectiveness Research* (SER). La contribución principal de esta perspectiva de análisis deriva del estudio de aquellos procesos pedagógicos y organizativos propios de la vida diaria de las escuelas que, en efecto, pueden acabar marcando la diferencia. Las escuelas pueden ser efectivas -y, por lo tanto, tender a reducir las distancias entre los resultados de sus alumnos- si basan su trabajo cotidiano en el desarrollo de tales procesos internos. Se asume así que tales factores son claramente identificables y replicables: un director de escuela dinámico, con capacidad de liderazgo y centrado en la cuestión del desarrollo pedagógico, un clima de consenso, la cohesión y la cooperación entre profesores, la existencia de una «atmósfera ordenada» en la escuela, la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico (Scheerens y Bosker, 1997), la presencia de un clima académico positivo y motivador (Stringfield, 1994), de unas expectativas normativas claras respecto al comportamiento de los

alumnos, de unas buenas relaciones alumno-profesor y entre alumnos, de la extensión del valor instrumental otorgado a la escolarización (Power, Higgins y Kohlberg, 1989), de un elevado grado de disponibilidad mostrada por el docente accesible para con sus alumnos (Moos, 1987), de unas relaciones intra e interdepartamentales fluidas, de la consistencia entre discurso y práctica docente (Yasumoto, Uekawa y Bidwell, 2001), etc.

Salvando las distancias, tanto ideológicas, como de contexto conceptual y analítico, la perspectiva genéricamente llamada antirracista (de raíz fundamentalmente británica[6]) situaría también uno de sus núcleos de interés en el desarrollo de una determinada estrategia pedagógica, en este caso, de tipo crítico, en lucha contra el carácter discriminatorio y etnocéntrico inherente a buena parte del currículum escolar y de la acción docente, y que se nutre de las relaciones de poder y las estructuras de desigualdad social y étnica existentes más allá de la escuela.

Si bien parece tomar fuerza la tesis que sustenta que, en términos generales, las distintas variables que describen el tipo de composición social de las escuelas contribuyen de forma más relevante que aquéllas otras que remiten a las características de diferentes procesos pedagógicos y organizativos cuando se trata de explicar las desigualdades de los resultados académicos obtenidos por alumnos y entre escuelas (De Fraine et al., 2003; Dumay y Dupriez, 2004; Alegre y Arnett, 2007). Asímismo, se han puesto de manifiesto las interacciones mutuamente condicionadas existentes entre uno y otro conjunto de variables (Gewirtz, 1998; Kilgore, 1991; Raudenbush et al., 1992; Willms, 1992; Opdenakker y Van Damme, 2001). En una dirección similar, distintas investigaciones cualitativas han enfatizado cómo el tipo de composición (por razón socio-económica y de habilidades) de las escuelas mediatiza el marco de posibilidades que da más o menos margen al desarrollo de determinados procesos y aplicaciones pedagógicas y organizativas, así como a la emergencia de un clima escolar más o menos positivo (Thrupp, 1999; Van Zanten, 2001; Lupton, 2004).

Dada, pues, la trascendencia de la variable «composición social y cultural de la escuela en el sí del enfoque que aquí adoptamos, nos ocupamos en adelante de profundizar en ella, tomando como base un último apunte: el tipo de composición de cada centro no se encuentra exclusivamente en dependencia del tipo de comprensividad formal propia de la estructura de los distintos sistemas educativos. Ciertamente, en una gran mayoría de países, incluido España, el alumnado inmigrante con mayores

[6] Véase, por ejemplo, Troyna (1993), Troyna y Williams (1986), Troyna y Carrington (1990), Troyna y Selman, (1991), Troyna y Hatcher (1992) y David Gillborn (1990, 1995).

problemas de aprendizaje tiende a concentrarse o a ser concentrado en determinadas escuelas, con relativa independencia de cual sea el nivel de comprensividad de los correspondientes sistemas educativos[7]. Más allá de este factor, es central analizar un factor de tipo intermedio cuyas repercusiones no siempre han sido suficientemente tenidas en cuenta: las políticas de acceso a los centros escolares.

Sistemas de acceso escolar

Por lo general, en este campo, acostumbran a contraponerse dos modelos de planificación del acceso: por un lado, aquél que apuesta por la aplicación de sistemas de centralización, coordinación y regulación del acceso escolar bien del conjunto del alumnado, bien de ciertos sectores de alumnos, y, por otro, aquél que se basa en los principios de la lógica del «casi-mercado». Empecemos por este último.

Efectos de la lógica del «casi-mercado»

En lo relativo a la cuestión de la elección/asignación de centro, este modelo pretende autorregularse en función delos equilibrios entre la demanda y la oferta de plazas escolares. Señalaremos muy brevemente el hecho de que, de acuerdo con él, las familias compiten entre ellas para matricular a sus hijos dentro de un mercado abierto de posibles escuelas, que, a su vez, compiten entre ellas por obtener los mejores estándares de excelencia académica lo cual, según los contextos, puede abrirles mayores opciones de financiación pública o de esponsorización privada y por incorporar aquel perfil de alumnado con mayor probabilidad de facilitarles el mantenimiento o superación de tales niveles.

El límite de plazas escolares disponibles representa la principal restricción para el modelo de acceso escolar basado en la lógica del «casi-mercado» para referirse al cual se ha empleado, en ocasiones, el término *open enrolment.* En este marco aumentan, pues, las probabilidades de reproducirse lo que se ha venido en llamar «procesos de guettización» de determinados centros escolares. Esto es, las escuelas más demandadas agotan rápidamente su disponibilidad de plazas, mientras que aquellas otras situadas en las últimas posiciones del ranking de excelencia y que, a menudo, reúnen al alumnado socio-económicamente más vulnerable o minoritario mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que van siendo ocupadas por aquellos alumnos

[7] Ciertamente, en países como Suiza, Alemania o Bélgica, con unos sistemas educativos fuertemente diferenciados, una parte significativa de la varianza de resultados entre escuelas es atribuible al peso del factor de la inmigración (Suiza: 17%, Alemania: 11% y Bélgica: 10%). Sin embargo, en Suecia y Dinamarca, países cuyos sistemas educativos son altamente comprensivos, la proporción de la varianza inter-escuelas explicada por el factor «*students immigrant status*» es también significativa (Suecia: 28% y Dinamarca: 11%).

que, o bien no han conseguido satisfacer los requisitos de acceso de las primeras, o bien se han retrasado a la hora de formalizar la inscripción escolar, o se incorporan al centro una vez iniciado el curso escolar una parte significativa del alumnado inmigrante se encuentra, a menudo, en dichas situaciones. Fácilmente estas escuelas entran en el proceso al que Gorard, Taylor y Fitz (2003) se refieren en términos de *spirals of decline,* un círculo vicioso que no es sino la última consecuencia de las dinámicas de segregación escolar a la que pueden abocar ciertas políticas *market-oriented* de elección-admisión escolar[8].

La red educativa española no se encuentra exenta de los peligro de segregación socio-educativa que se asocian a los sistemas de acceso y admisión escolar basados en una lógica de «casi-mercado». Un ejemplo extraído de la explotación de los datos del PISA revela, por ejemplo, que, en España, la distancia entre los resultados académicos obtenidos por centros públicos y privados supera ostensiblemente la distancia media entre ambos sectores del conjunto de países participantes en el programa. En este capítulo, España se sitúa cercana a casos como los de Alemania, Bélgica o Canadá países que muestran diferencias de resultados muy favorables a los centros privados. Ahora bien, la distancia entre las puntuaciones que obtienen como media los centros públicos y privados en España (32 puntos) se reduce ostensiblemente cuando se detrae en la ecuación el peso del estatus económico, social y cultural de los diferentes establecimientos, pasando de 32 puntos a uno (MECD, 2004). Resumiendo, en España persiste una marcada segregación escolar entre centros públicos y privados fundamentada en la desigualdad social existente entre sus respectivas poblaciones escolares. Diversos factores pueden contribuir a explicar esta situación: los efectos perversos de según qué políticas de zonificación hablaremos de ello en adelante , las prácticas más o menos informales selectivas de una parte significativa de las escuelas privadas cobro de cuotas, informaciones tergiversadas a las familias sobre los requisitos de admisión, etc., la no concertación y, por tanto, la no gratuidad de las etapas no obligatorias preescolar y secundaria superior en algunos de estos centros, etc.

Una mirada a la evolución y al estado de algunos datos referentes a la escolarización del alumnado inmigrante en España refuerza esta constatación. Pese a que la red escolar privada/concertada en muchas comunidades autónomas ha ido incrementando en los últimos años su proporción de alumnado extranjero, continúa existiendo una notable disparidad en cuanto al grado en que sector público y sector privado

[8] Este argumento ha sido confirmado a través de investigaciones llevadas a cabo en diferentes países y contextos (Willms y Echols, 1992; Gewirtz et al., 1995; Woods et al., 1998; Lauder y Hughes. 1999; Noden, 2000; McEwan y Carnoy, 2000; Weiss, 2002; Bulkley y Fisler, 2003; Gordon, 2003).

concertado se ocupan de la escolarización de aquella población inmigrante cuya concentración escolar es considerada «problemática». En efecto, en España, mientras que el total del alumnado extranjero que cursaba enseñanzas de régimen general se distribuía el curso 2004-05, entre un 81,4% en el sector público y un 18,6% en el privado (las proporciones correspondientes al total de la población escolar en estas enseñanzas eran de un 67,% y un 32,4%, respectivamente). el alumnado africano en la escuela pública representaba un 88,8%, porcentaje muy superior a, por ejemplo, el del alumnado norteamericano (un 57,6% en el sector público) o al del procedente de otros países de la UE (un 74,4% en centros públicos)[9].

Regulación del acceso a la escuela

Con el objetivo de paliar los efectos perversos de la introducción de la lógica de «casi-mercado» en el terreno del acceso a la escuela, y de acuerdo con los diferentes criterios y puntuaciones en los sistemas de baremación existentes, en la gran mayoría de las comunidades autónomas, se han implementado diversos mecanismos de «generalización de la diversidad», así como regulaciones que tienen por objetivo favorecer una distribución más equitativa del alumnado entre los diferentes centros escolares, luchando así contra la irreversibilidad de ciertos procesos de homogeneización de sus composiciones sociales y culturales ya sean procesos de «guetización» como de «elitización». Algunas de estas medidas acaban afectando fundamentalmente y de manera más o menos deliberada al reparto del alumnado inmigrante. Éste es el caso de la reserva de plazas en los centros escolares para el alumnado con necesidades educativas específicas, o de la reducción de ratios alumnos-aula durante el período de preinscripción. Otros mecanismos, de carácter no específico, actúan condicionando los procesos de acceso escolar del conjunto del alumnado; éste es el campo de actuación de las comisiones de escolarización o de las políticas de zonificación de los diferentes municipios. Seguidamente nos ocuparemos de referir algunas de las principales limitaciones y ventajas de cada una de estas intervenciones.

Medidas de (re)distribución del alumnado inmigrante

- *La reserva de plazas para alumnado con NEE.* En la gran mayoría de las comunidades autónomas, la normativa exige a los centros escolares sostenidos con fondos públicos a disponer de una reserva mínima de plazas para alumnos con nece-

[9] Datos extraídos de la estadística oficial del Ministerio de Educación y Ciencia recogida en el documento www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2004/extranjeros.pdf.

Fecha de entrada: 20-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

sidades educativas específicas durante el período de preinscripción por ejemplo, en Cataluña y Andalucía esta reserva es de dos plazas, en la Comunidad Autónoma de Madrid de tres plazas, en Aragón de cuatro, etc. En muchas localidades, esta reserva de plazas se ha incrementado por encima de la ratio mínima establecida por las autonomias gracias al acuerdo entre los diferentes establecimientos escolares del municipio tanto de titularidad pública, como privada, y gracias a la apuesta de las autoridades educativas locales y autonómicas delegadas. Excepcionalmente, este incremento ha situado esta reserva en seis u ocho plazas. Sea como sea, en la práctica la reserva de plazas para alumnos NEE ha mostrado ser una política limitada. En primer lugar, la frontera mínima de alumnos fijada por las autonomias se demuestra del todo insuficiente en muchos municipios cuando está en juego la voluntad de conseguir una distribución equitativa de este alumnado. Muy a menudo, ésta acaba representando una política de redistribución «de mínimos» (Bonal, Gonzàlez i Valiente, 2005). En segundo lugar, el problema central tiene que ver con el hecho de encontrarnos ante una política que únicamente es implementable durante el período de preinscripción escolar sólo en algunas comunidades, como, por ejemplo, Extremadura, esta reserva se hace extensible al conjunto del curso escolar. Esta restricción limita en gran medida sus posibilidades de incidencia en tanto que un porcentaje bien significativo de alumnado inmigrante recién llegado del que buena parte pasa a ser catalogado como alumnado con NEE se incorpora al sistema educativo una vez iniciado el curso escolar.

- *La reducción de ratios alumnos/aula.* Esta práctica, oficialmente de carácter excepcional, consiste en obligar a las escuelas de una zona o municipio a reducir la ratio máxima de alumnos que puedan aceptar durante el período ordinario de preinscripción y matriculación, generalmente recortando en una o dos plazas la cuota máxima de alumnos por aula. Así, se consigue que dichas plazas permanezcan como vacantes una vez finalizado este período, de manera que puedan pasar a ser ocupadas por aquel alumnado que se incorpore tardíamente al curso escolar. Si bien pueda tratarse de política potencialmente impopular[10], al tiempo que jurídicamente cuestionable en tanto que sea considerada como una interferencia ilícita en el derecho de elección de escuela por parte de las familias es evidente que abre la posibilidad de distribuir de forma más equitativa, en el propio municipio, al alumnado matriculado fuera de plazo, en la medida en que el conjunto de

[10] Algunas familias pueden ver cómo sus hijos no obtienen plaza en la escuela deseada y en cambio comprobar cómo otros alumnos, llegados fuera de plazo, sí lo consiguen al ser aplicada la correspondiente ampliación de ratio en la escuela en cuestión.

centros de la localidad en cuestión pasa a ser susceptible de escolarizar a este alumnado a través de eventuales ampliaciones de ratio.

Medidas de (re)distribución del conjunto del alumnado

- *Las comisiones municipales de escolarización.* Buena parte de los ayuntamientos con una trayectoria de mayor implicación en el diseño de mapas educativos y en la gestión equitativa de procesos de matriculación ha visto en el fortalecimiento y el desarrollo de las que, genéricamente, serían denominadas comisiones de escolarización una oportunidad para avanzar en una de sus reivindicaciones históricas: disponer de más incidencia real y más poder de *decisión* en el ámbito de la política educativa, a través del reconocimiento de su papel tanto en el ámbito de la gestión centralizada de la matriculación, como, incluso, en el de la planificación educativa más general la cobertura escolar, líneas y cuotas por centro, la ubicación de las nuevas escuelas, la concertación o no de centros privados... En este terreno, se ha movido, por ejemplo, el debate en torno al desarrollo de las llamadas Oficinas Municipales de Escolarización impulsadas en Catalunya (Bonal, Gonzàlez y Valiente, 2005), también implementadas en Castilla-La Mancha.

  Desde esta perspectiva, estas comisiones se convertirían en algo más que en simples «oficinas de información». Si bien, en la práctica, queda aquí un largo camino por recorrer, en la medida en que dispongan de competencias, recursos y capacidad de trabajo colaborativo, estos dispositivos pasarían a representar auténticos espacios de cogestión en todas aquellas políticas que afectan a los procesos de acceso escolar: reserva de plazas NEE, flexibilización de los ratios alumnos/aula, diseño de mapas escolares, políticas de concentración de recursos en determinados centros o zonas, elaboración y aplicación de criterios de baremación, etc.
- *Las políticas de zonificación.* Ciertamente, el diseño de las zonas de proximidad o influencia de cada escuela es, en Catalunya, un elemento fundamental para la distribución del alumnado, en la medida en que la puntuación que determina la asignación o no a una escuela depende, en primer lugar, de si dicha escuela se encuentra o no en la zona donde reside la familia. Dicho de otro modo, la zonificación marca profundamente la distribución escolar de los alumnos y no sólo en el caso de los inmigrantes, y limita, en mayor o menor medida, la capacidad de elección de las familias.

  En España, las diversas políticas de zonificación implementadas por las diferentes autoridades locales pueden agruparse en base a tres categorías (Benito y

González, 2007)[11]. Un primer modelo, se basa en la asignación de una misma área de influencia para todos los centros sostenidos con fondos públicos de la ciudad. De acuerdo con esta modalidad, cualquier solicitud de escuela, en lo que se refiere al cálculo zonal, puntúa por igual. Se trata, pues, de un sistema que maximiza la capacidad de elección de las familias. Además, en tanto en cuanto la zona de influencia incluye a las escuelas privadas-concertadas, se evita que éstas representen una oportunidad de «huida» para aquellos alumnos cuyas familias querrían evitar el centro público más próximo a su lugar de residencia. En términos de equidad, este modelo favorece la posibilidad de que el conjunto de la red escolar sea más heterogénea, y permite que los alumnos, independientemente del barrio en el que vivan, tengan las mismas posibilidades de acceso a las diversas escuelas de la ciudad. Al mismo tiempo, como principal obstáculo a la implementación de este modelo, cabe señalar el hecho de que, en municipios medianos o grandes, contradiga el principio de proximidad al centro que la ley estipula como procedimiento central del sistema de asignación de plaza escolar.

Un segundo modelo, consiste en el establecimiento de un área de influencia escolar para cada centro público, y una zonificación alternativa para las escuelas privadas-concertadas. Ésta es una política habitual en ciudades de dimensiones medias. Tiene como principal ventaja favorecer la planificación de plazas y la previsibilidad de las oportunidades de acceso de las familias, a la vez que se adecua sin problemas al criterio de proximidad escuela-residencia. Con respecto a sus posibles efectos sobre la composición social final del conjunto de escuelas, es importante remarcar que este modelo permite la posibilidad de diseñar zonas de influencia que rompan la segregación socio-urbana de ciertos barrios. Así, con el objetivo de evitar dinámicas de «elitización/guetización» de determinadas escuelas, el dibujo de tales zonas puede establecerse comprendiendo áreas internamente heterogéneas. El principal problema de equidad de este tipo de zonificación es que puede fomentar la «huída» hacia centros privados/concertados escuelas que disponen de una zonificación alternativa o más amplia de aquellas familias en cuya área de influencia se ubica una escuela pública más o menos estigmatizada.

En tercer lugar, hacemos referencia a la planificación de áreas de influencia con más de un centro público, y con una zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Esta solución es habitual en buena parte de los municipios de mayores

[11] Si bien el estudio de Benito y Gonzàlez analiza el impacto de los diferentes modelos de zonificación escolar sobre el nivel de equidad entre la composición social de las distintas escuelas en diferentes municipios catalanes, la clasificación que establecen a propósito de las diferentes tipologías de zonificación es generalizable al conjunto de las localidades españolas.

Fecha de entrada: 20-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

dimensiones. A medio camino entre los dos modelos anteriores, este sistema reúne parte de sus respectivas ventajas e inconvenientes. En términos generales, tiende a aproximarse al funcionamiento del modelo de zona única, si bien incorpora el criterio de proximidad, al tiempo que establece una zonificación específica para las escuelas privadas/concertadas que puede llegar a promover estrategias familiares de huída de la red escolar pública.

En los últimos años, algunos municipios catalanes de dimensión media o grande, con el propósito de luchar contra la segregación social en su red de escuelas, han planificado e implementado una variante interesante de este último modelo. Se trata de incluir en las diferentes zonas de influencia más de un centro público y más de un centro privado-concertado. De esta manera, no se coarta la capacidad de elección del conjunto de las familias, puesto que todas ellas disponen de las mismas posibilidades de acceder a uno de los centros públicos y privados/concertados de la zona, y, al tiempo, se obedece el criterio de proximidad. Si bien es todavía pronto para evaluar los efectos sobre la equidad escolar atribuibles a esta política, sí parece que, en aquellas ciudades donde ha empezado a implementarse, se observa una cierta tendencia hacia la heterogeneización social intra-escolar, por un lado, y hacia un mayor equilibrio entre las composiciones sociales de los diferentes establecimientos escolares (Benito y González, 2007).

Conclusión

A lo largo de estas páginas, hemos tratado de pasar revista a algunos elementos de referencia reflexión que pueden contribuir a desentrañar el sentido y medida en que conviene problematizar la presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas. Retomando ahora la pregunta base de este escrito, concluiríamos diciendo que el binomio inmigración-educación no es, en genérico, un binomio problemático. Algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado inmigrante acaban convirtiéndose en «problemas» en función de las características de un sistema educativo y de unas redes escolares como las nuestras.

Hemos repasado cuáles son, a nuestro entender, aquellos parámetros que identifican rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que, efectivamente, representan retos también específicos para los mecanismos de atención a la diversidad en los centros

escolares. Ponderábamos aquí la importancia de variables como la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de la lengua de instrucción, y la trayectoria educativa y el nivel de aprendizajes previos. Sin embargo -así como sucede cuando se debate en torno a los «problemas» que implica para la organización de cualquier servicio público la llegada de población extranjera-, si estos retos derivan en la práctica en tensiones y conflictos es, en buena medida, a causa de la existencia de unas realidades institucionales -escolares, en nuestro caso- que, al afrontar esta llegada, ven acentuarse el alcance de unas limitaciones que no son, en absoluto, nuevas. En el apartado relativo a los contextos escolares y las políticas educativas, hemos constatado cómo éste es el caso de la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socioeconómicos -además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención a las diferentes formas diversidad-, y de unos centros docentes que, con la incorporación de estos nuevos colectivos de estudiantes, han incrementado el grado de homogeneidad de sus composiciones sociales. Estas realidades contribuyen a explicar por qué los procesos de acogida y escolarización del alumnado inmigrante se plantean en la actualidad de forma problemática.

Mecanismos de regulación del acceso escolar como los expuestos al hablar de los sistemas de acceso a la escuela tienen, en consecuencia, el desafío de luchar contra una parte importante de aquello que se encuentra en la base de dicha problematización. Siempre y cuando se planteen en un marco de planificación educativa capaz de combinar actuaciones focalizadas -aquéllas que generan recursos particularmente dirigidos a determinados colectivos de alumnado inmigrante- con intervenciones de normalización -que refuercen los dispositivos generales de atención a la diversidad-, actuaciones de concentración de recursos -en aquellos centros o zonas que más lo necesitan- con intervenciones dirigidas a compartir aquellas problemáticas que, precisamente, lo son en tanto que se concentran en determinados enclaves.

Referencias bibliográficas

Alegre, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius.* Col. Polítiques 44. Barcelona: Mediterrània

— (2006). *L'acollida i l'escolarització de l'alumnat estranger al sistema educatiu català.* En X. Bonal (Dir.), L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005 (301-322). Col. Polítiques 53, Barcelona: Mediterrània.

Alegre, M.A. (Coord.), Collet, J., González, S. y Benito, R. (2005). *Una visió comparada a les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i Anglaterra.* Estudio financiado a través de la convocatoria ARIE 2004 y por la Fundació Jaume Bofill.

Alegre, M.A. y Arnett, S. M. (2007). The effect of school regimes on students achievement. Across-regional comparison. European Sociological Association 8th Conference: Conflict, Citizenship and Civil Society, Glasgow, 3-6 septiembre.

Alegre, M.A., Benito, R. y González, S. (2007). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes.* Col. Polítiques 55. Barcelona: Mediterrània.

Ball, S. J. (1995). *Education Reform. A critical and post-structural approach.* Buckingham: Open University Press.

Benito, R. y González, I. (2007). *Les desigualtats en l'accés escolar a Catalunya.* Col. Polítiques 59. Barcelona: Mediterrània

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission.* Londres: Routledge and Keagan Paul.

— (1990). *Structuring of Pedagogic Discourse (Class, Codes and Control. Vol. 4).* Londres: Routledge.

Bonal, X., Gonzàlez, I. y Valiente, O. (2005). *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny.* Barcelona: Área de Educación de la Diputació de Barcelona.

Brown, S. L. (2001). *Does High School Racial Composition Matter? The Effect of Race and Racial Composition on High School Students' Perceptions and Success.* Michigan, MI: Ann Arbor.

Bulkley, K. y Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: from theory to practice. *Educational Policy,* 17 (3), 317-342.

Caldas, S. J. y Bankston, C. (1998). The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement. *Educational Administration Quarterly,* 34 (4), 533-557.

Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity.* Washington: US Government Printing Office.

De Fraine, B. et al. (2003). The effect of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal,* 29 (6), 841-859.

Dronkers, J. y Levels, M. (2006). *Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins.* Spring meeting 2006 of the ISA Research Committee 28, Nijmegen, 11-14 mayo.

Dumay, X. (2004). Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* 34.

Dumay, X. y Dupriez, V. (2004). Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* 36.

Duru-Bellat, M., Mons, N. y Suchaut, B. (2004a). Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs: quelques enseignements de l'enquête PISA. *Notes de l'IREDU,* 04/02.

— (2004b): Caracteristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'eclairage des comparaisons entre pays. *Cahiers de l'IREDU, 66.*

Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe.* Brussels: European Comission, Directorate-General for Education and Cultures.

Fourcade, B. (2000). *Filiares academiques et filiares professionnelles: Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens?* Euresco conference: Educational Differentiation in European Societies: causes and consequences, Giens, 16-21 septiembre.

Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education,* 24, 439-457.

Gewirtz, S., Ball, S. J. y Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education.* Buckingham: Open University Press.

Gillborn, D. (1990). *'Race', Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools.* Londres: Unwin-Hyman/Routledge.

— (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools.* Buckingham: Open University Press.

Gorard, S., Taylor, C. y Fitz, J. (2003). *School, Markets and Choice Policies.* Londres: RoutledgeFalmer.

Gorard, S. y Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education,* 40 (1), 15-27.

Gordon, L. (2003). School choice and social market in New Zealand: education reform in an era of increasing inequality. *International Studies in Sociology of Education,* 17 (1), 17-34.

Green, A., Leney, T. y Wolf, A. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems.* Londres: Institute of Education.

Hanushek, E. A., Kain, J. F. y Rivkin, S. G. (2002). *New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement.* NBER working papers, National Bureau of Economic Research, 8.741.

Kilgore, S. (1991). The organisational context of tracking in schools. *American Sociological Review,* 56, 189-203.

Lauder, H. y Hughes, D. (Coords.) (1999). *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work.* Buckingham: Open University Press.

Lupton, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality. *CASE Papers,* 076. London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion.

Mcewan, P. J. y Carnoy, M. (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 22 (3), 213-239.

MECD (2004). *Evaluación PISA 2003. Resumenes de los primeros resultados en España* (www.institutodeevaluacion.mec.es)

Merino, R. (2004). L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives. *Papers,* 74, 111-128.

Moos, R. (1987). *The social climate manual.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Noden, P. (2000). Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. *British Journal of Sociology of Education,* 21 (3), 371-390.

OECD (2006a). *Where immigrants students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* Paris: OECD.

— (2006b): *Education at a Glance. OECD Indicators 2006,* Paris: OECD.

— (2005): *PISA 2003 Technical Report,* Paris: OECD.

Opdenakker, M. C. y Van Damme, J. (2001). Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal,* 27 (4), 407-432.

Power, F., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kolberg's approach to moral education.* Nueva York: Columbia University Press.

Rangvid, B. S. (2005). Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA-Copenhagen. *AKF working papers,* August, 9.

Raudenbush, S. W., Rowan, B. y Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education,* 65, 150-167.

Rescalli, G. (1995). *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto.* Florencia: La Nuova Italia.

Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The foundation of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Stringfield, S. (1994). *The analysis of large data bases in school effectiveness research.* En D. Reynolds et al., Advances in school effectiveness research and practice (55-72). Oxford: Pergamon.

Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic.* Buckingham: Open University Press.

Troyna, B. (1993). *Racism and Education: research perspectives.* Buckingham: Open University Press.

Royna, B. y Carrington, B. (1990). *Education, Racism and Reform.* Londres: Routledge.

Royna, B. y Hatcher, R. (1992). *Racism in Children's Lives.* Londres: Routledge.

Royna, B. y Selman, L. (1991). *Implementing Multicultural and Anti-Racist Education in Mainly White Colleges.* Londres: Further Education Unit.

Royna, B. y Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State.* Beckenham: Croom Helm.

Van Ewijk, R. (2006). *The effect of ethnicity and SES in the class on achievement: a meta-analysis.* Documento inédito. SCO-Kohnstamm Institute, University of Amsterdam.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue.* Paris: PUF.

Weiss, M. (2002). Quasi-markets in education: an economic analysis. Futures of Education Conference, Zurich, 23 abril.

Willms, J. (1992). *Monitoring School Performance. A Guide for Educators.* Londres: Falmer Press.

Willms, J. y Echols, F. (1992): Alert and inert Clients: the Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review,* 11 (4), 339-350.

Woods, Ph. A., Bagley, C. y Glatter, R. (1998). *Schools choice and competition: markets in the public interest?* Londres: Routledge.

Yasumoto, J., Uekawa, K. y Bidwell, C. (2001). The collegial focus and high school students' achievement, *Sociology of Education,* 74 (3), 181-209.

Dirección de contacto: Miguel Ángel Alegre Canosa. European University Institute. SPS Department. Badia Fiesolana. Via dei Roccettini, 9. 50014 San Domenico di Fiesole. Firenze. Italia. E-mail: miguelangel.alegre@uab.es

Fecha de entrada: 20-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

Diversidad cultural y contenidos escolares

Cultural Diversity and Curricular Content

Jurjo Torres Santomé
Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagoxía e Didáctica.
A Coruña, España

Resumen

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo requiere analizar hasta que punto el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y las personas que tienen que convivir en esa institución. Esto obliga a repensar los contenidos culturales que se consideran básicos, y es preciso tener presente quienes seleccionan esos contenidos, y no otros, y reflexionar sobre cómo y porqué lo hacen.

La instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios, pero, en la medida en que tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan marginación.

En los centros escolares todavía se están presentes nueve estrategias curriculares incorrectas que es preciso superar: Segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, «psicologización», paternalismo, «infantilización», extrañeza y «presentismo».

El educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Palabras clave: diversidad, multiculturalismo, contenidos escolares, libros de texto, metodologías.

Fecha de entrada: 09-10-07 Fecha de aceptación: 23-10-07

Abstract

Considering justice and equal opportunity in school systems means analyzing the degree to which school curricula are respectful with the various idiosyncrasies of individuals and collectives that interact in this institution. This fact leads to the necessity of rethinking about the cultural contents considered to be basic. Then, it also requires being well aware of who selects such contents, how, and why some are selected whereas others are not.

School institutions are just one more element in the production and reproduction of discriminatory discourses. However, since these institutions are responsible for the political task of educating, they can and must fulfill a much more active role as a space for resistance to, and denouncement of, the discourses and practices that in today's world -particularly within school walls- continue to legitimize actions that cause marginalization.

Nine misguided curricular strategies, which must be overcomed, are still implemented in schools: Segregation, exclusion, disconnection, distortion, 'psychologization', paternalism, 'infantilism', strangeness and 'timelessness'.

Educating means helping students to construct their own vision of the world from the foundations of an informational organization that allows them to explore the ways in which social, cultural and scientific advancements were initially forged. This is the best way to form optimistic, democratic and solidary people.

Key Words: diversity, multiculturalism, curricular content, textbooks, methodologies.

Ser profesor o profesora nunca fue una tarea fácil, pues el trabajo en las instituciones escolares es un proceso en el que se ponen en juego numerosos procesos: interacciones emocionales, relaciones grupales, conocimientos y destrezas, valores asumidos, intuiciones y rutinas. Pero, en las actuales sociedades capitalistas de la información, esta tarea es aun más compleja y difícil, ya que, entre otras razones, también resulta un cometido muy laborioso saber cómo es el mundo de hoy, qué características tienen nuestras sociedades y, por lo tanto, qué tipo de persona se debe promover desde los sistemas educativos. Conocer cómo son y funcionan las actuales sociedades globalizadas obliga a descubrir de qué modo se producen las injusticias en nuestro contexto más próximo y, por supuesto, en las sociedades en las que vivimos y en el mundo en general. Toda persona educada tiene que ser capaz de analizar, entre otros, temas como:

- qué modelos políticos, económicos y sociales son más justos, y cómo operan;
- qué perversiones e injusticias generan los modelos de producción capitalistas hegemónicos y las sociedades de economía neoliberal;

Fecha de entrada: 09-10-07 Fecha de aceptación: 23-10-07

- a través de qué medios se legitima una determinada opción cultural dominante;
- cuáles son los tipos dominantes de relación entre poder y conocimiento;
- de qué manera la racionalidad científica moldea las conciencias tanto en las instituciones escolares, como en la vida cotidiana en general.

Alguien puede pensar que una institución escolar comprometida con estos fines puede ser un espacio en el que únicamente se vea lo más negativo de la sociedad, pero debemos ser conscientes de que, entre los objetivos más urgentes de la educación de las generaciones más jóvenes, está el de educar con optimismo y confianza en las posibilidades del ser humano. Pero este optimismo requiere el desarrollo de la capacidad de reflexión, de análisis y de compromiso con la lucha por la justicia y la democracia. Conviene no olvidar el consejo de Pierre Bourdieu de que, es doloroso hacer visible el sufrimiento social y dedicarse a teorizar sus conexiones con las estructuras de poder, sabiendo que

> sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas. Empero, por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas (Bourdieu, P., 1999, p. 559).

Una de las formas en las que el poder dominante acostumbra a obtener el consentimiento de las personas y grupos dominados es culpando a esos colectivos marginados, a cada una de esas personas, de «su fracaso», no de «nuestro fracaso», y haciéndoles únicos responsables de su propio destino.

Una vez que ya no es admisible achacar los éxitos y fracasos escolares a problemas en la *estructura de los genes,* ni a los *dones otorgados por alguna divinidad,* ni a la *situación de los astros en el firmamento en el momento del nacimiento* o a cualquier otra explicación irracional (en la que se asume que las personas no tienen en sus manos el control de los asuntos humanos), uno de los retos más importantes de los actuales sistemas educativos es el de contribuir a asegurar el éxito escolar. La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado procedente de situaciones y grupos sociales desfavorecidos social, cultural y económicamente. En consecuencia, obliga a garantizar una educación apropiada para

cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, así como de su sexualidad, su género y su clase social.

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución.

El sistema educativo en los últimos años, ha tomado algunas medidas para atender a la diversidad, como, por ejemplo, la creación de *grupos de diversificación curricular,* de *refuerzo educativo, adaptaciones curriculares,* de *programas de educación compensatoria* y de *programas de garantía social,* el incremento de la *optatividad,* los *desdobles de aulas,* etc. Pero este tipo de medidas resultan insuficientes si no repensamos seriamente los contenidos que las instituciones escolares consideran básicos. Es preciso tener presente quienes, cómo y por qué seleccionan esos contenidos.

La diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. Sin embargo, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado.

Esta desorientación se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas, y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración. Conviene ser conscientes de que, en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o, lo que es más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan.

Intervenciones curriculares inadecuadas

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios. Sin embargo, en la medida en que estas tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y las prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación.

A modo de síntesis, pienso que en los centros escolares todavía se viene cayendo en nueve estrategias curriculares incorrectas. A ellas me referiré a continuación en este artículo.

Segregación

Esta modalidad de intervención se manifiesta con una contundente visibilidad cuando se opta por agrupamientos escolares del alumnado en función de su sexo, clase social, etnia y capacidades.

Es una de las formas más antiguas de educación segregadora y se corresponde con sociedades en las que los distintos grupos y clases sociales, etnias y sexos se escolarizan en instituciones diferentes o en aulas separadas. Además, también se segrega de acuerdo con las capacidades de cada una de esas personas. Cada uno de los colectivos se educa en espacios idiosincrásicos, sin contacto con los demás, e, incluso, en algunos momentos de la historia, cursando asignaturas diferentes. Este es el caso, por ejemplo, de los colegios de organizaciones como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo, que agrupan en centros diferentes a chicos y a chicas, de acuerdo, por tanto, con un criterio de discriminación sexista.

Otra iniciativa segregadora, pero, en este caso, racista, se produce cuando el criterio al que se recurre para decidir los espacios donde escolarizar al alumnado se basa en su origen ético. En nuestro contexto, conviene no olvidar, para no repetir, experiencias del pasado, como las denominadas «Escuelas Puente».

El proyecto de las Escuelas Puente se mantuvo en vigor hasta 1986, cuando entra en vigor la LODE, que desarrollaba el Artículo 27 de la Constitución Española, sobre el derecho a la educación, y no permitía este tipo de opción segregadora. A partir de ese momento, las medidas de apoyo pasan a circunscribirse a los Programas de Educación Compensatoria, pero dentro del marco de los propios centros escolares ordinarios.

Ya más próximos en el tiempo, podemos considerar como iniciativa segregadora, clasista y racista, lo que en algunas comunidades autónomas como, por ejemplo, la de Madrid, se denomina «aula de enlace»: aulas creadas con la finalidad de facilitar y acelerar el aprendizaje del idioma castellano al alumnado extranjero que pretende escolarizarse en centros sostenidos con fondos públicos. Esta legislación, en principio, se implanta con la finalidad de mejorar la integración del alumnado, pero su propia redacción deja márgenes suficientemente amplios como para permitir abusos segregadores, clasistas y racistas. Así, por ejemplo, en la Instrucción 4, apartado C, se concreta un compromiso que es demasiado ambiguo: la «aceptación del Centro para escolarizar de modo ordinario al alumnado del Aula de Enlace cuando finalice su permanencia en la misma, siempre que exista disponibilidad de plazas». No obstante, para un centro concertado, es muy fácil aducir que no existe tal disponibilidad y forzar así a la red pública a acogerlo.

En la actualidad, es muy visible una dualización del sistema educativo si consideramos donde están escolarizadas determinado tipo de poblaciones. Son contundentes los informes que vienen subrayando insistentemente que la escolarización mayoritaria del alumnado inmigrante se concentra en los centros de titularidad pública. Tanto los colegios privados, como la mayoría de los concertados vienen impidiendo, mediante estrategias de lo más variado, la matriculación en sus aulas de niñas y niños de grupos sociales desfavorecidos, grupos étnicos sin poder y de personas discapacitadas. Algo que también denunció el Informe sobre «la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España», elaborado por Defensor del Pueblo (2003), en el que se nos ofrecían datos tan significativos como el siguiente: «el 82,01% de los escolares procedentes de América Latina y el Caribe, África, Europa no comunitaria y Asia y Oceanía estudia en colegios públicos». Esta situación de clara segregación entre centros públicos y concertados «se mantiene, a veces de forma aún más marcada, en todas las Comunidades Autónomas» (p. 414).

Pero si analizamos la distribución del alumnado que no es extranjero, la agrupación en función de la dimensión clase social que puede apreciarse sirve también para denunciar la existencia de segregación en el sistema educativo del Estado Español. Esta es una de las modalidades de discriminación más antiguas en la historia de la educación y, lamentablemente, todavía se mantiene plenamente vigente. En este momento, los datos empíricos para evaluar su verdadero alcance siguen siendo tozudos. Los diversos informes publicados sobre las desigualdades en educación, siguen poniendo de manifiesto la existencia de un sistema educativo en el que la dimensión «clase social» desempeña un papel muy importante (Grañeras, M. et al., 1998).

Otra forma de educación segregadora es la que se realiza cuando se hacen agrupamientos de estudiantes en función de sus capacidades intelectuales y físicas. Los centros de educación especial fueron, hasta épocas muy recientes, reductos específicos en los que se venía escolarizando a niñas y niños con discapacidades intelectuales, físicas y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir para reforzar y legitimar, aún más si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas. Los estímulos educativos y las interacciones sociales en su interior solían ser muy pobres de ahí que los avances en su educación fueran, por regla general, muy limitados.

La eficacia de las luchas sociales de muchos grupos de activistas contra este tipo de discriminación, que comenzaron a llevarse a cabo en los países anglosajones desde finales de los sesenta, acabó por llegar también a nuestro territorio. A finales de los setenta, pero, especialmente, durante la década de los ochenta, distintas asociaciones de familiares de este tipo de alumnado, así como de profesionales de la educación que iban teniendo acceso a bibliografía e investigaciones relevantes sobre esta problemática, colectivos de renovación pedagógica, sindicatos y partidos políticos de izquierdas lograron que las legislaciones educativas de ese momento fueran facilitando la realidad de un sistema educativo más inclusivo.

Las reivindicaciones de estos grupos sociales insistían, desde el primer momento, en ir más allá de los discursos médicos y biológicos, para poner el énfasis en los modelos políticos y sociales vigentes. Sus luchas y discursos se basaban en concepciones que apostaban por otros modelos de justicia, en los que se atendiera a las dimensiones de reconocimiento, redistribución y de representación. Las interpretaciones socio-políticas de la discapacidad ofrecieron una mayor claridad conceptual, así como un vocabulario más respetuoso, y facilitaron que se llevaran a cabo reivindicaciones en esta línea (Barton, L., 1998). Surgieron así, diversas teorías con explicaciones más pertinentes y adecuadas acerca del significado y las posibilidades de las personas con discapacidades, que sirvieron para apostar por modelos plenamente inclusivos, modelos emancipadores también a la hora de hablar y de trabajar en las instituciones educativas.

Actualmente, la autosuficiencia tanto individual, como colectiva de estas personas debe servir de estímulo para la apuesta por una educación inclusiva. Como resultado de estas dos últimas décadas, en las que se ha producido un notable avance en las experiencias de educación inclusiva, podemos decir que contamos con la primera generación de adolescentes que sabe relacionarse con personas discapacitadas. Han estado conviviendo y trabajado con ellas en las aulas, y todo el mundo ha obtenido beneficios. Las personas discapacitadas se beneficiaron de un entorno normalizado,

mucho más rico en estímulos, y el resto de la población ha aprendido a ver a estas personas como colegas y muy capaces.

No comprometerse en la lucha contra la segregación escolar equivale a aceptar y ser cómplices de que en algunos de esos espacios destinados a educar a la ciudadanía más joven, no todos gozan de idénticos derechos, y muchos, por tanto, tienen auténticos problemas de reconocimiento, de redistribución y de representación.

Exclusión

Intervenciones curriculares favorecedoras de exclusión son aquéllas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobos, etc.

No obstante, en algunos casos, es muy difícil eliminar la presencia de algunos colectivos sociales no bien considerados, por lo que se opta por una táctica más suave de exclusión: no dar la palabra a los miembros de estos colectivos. Contabilicemos la enorme cantidad de textos escritos por occidentales sobre culturas ajenas, sobre «ellos», presentes en las librerías españolas o en las columnas de opinión de los medios de comunicación, y comparémosla con los de autoría árabe. El resultado es obvio, quienes interpretan la realidad, quienes hablan por los «otros» son los «nuestros».

Asimismo, en el mundo de hoy, dado el gran desarrollo de las comunicaciones, que hace más accesibles textos y alocuciones originarios de cualquier parte del planeta, otro procedimiento de exclusión es el de vigilar y censurar quienes pueden hablar y ser oídos. Supervisar y censurar las fuentes informativas, reduciendo al silencio o manipulando a quien contradiga los discursos discriminatorios dominantes, o, también, amplificando exageradamente a quienes de «los otros» coinciden con «nuestras» concepciones dominantes. Así, es más fácil tener acceso a las informaciones de personas de religión musulmana que se muestren críticas con sus gobiernos y políticas, que a quienes de esas creencias contradicen las ideas hegemónicas de los grandes medios de comunicación occidentales. En general, los únicos miembros de los colectivos etiquetados como «los otros» que tienen alguna probabilidad de hablar en los medios de comunicación de masas occidentales son quienes dicen lo que aquí gusta, quienes refuerzan las ideas estereotipadas dominantes, las presuposiciones compartidas.

Los otros son interpretados y, muy difícilmente, pueden defenderse cuando son malinterpretados. Algo que, además, va contra aprendizajes que, más o menos, una gran parte de la población ha adquirido en esta época, en la que los viajes son más frecuentes. Conviene tener en cuenta lo difícil que es para cualquier persona que visita otro país interpretar gran cantidad de conductas, costumbres y rutinas que son idiosincrásicas de las personas nativas. Obviamente, pasaremos muchos más apuros si, además, tales comportamientos son realizados por personas de colectivos marginados que los imaginarios dominantes definen como hostiles. Ser consciente de este tipo de fenómenos debería bastar para exigir una mayor presencia de esas voces tradicionalmente silenciadas en los medios de comunicación occidentales y, obviamente, en los materiales curriculares.

Sin embargo, en los libros de texto que circulan en las instituciones escolares del Estado Español, las voces y representaciones de los «otros», son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota.

Culturas silenciadas

Este tipo de estrategias de omisión es aquél al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad mono-cultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad.

La inmensa mayoría de los libros de texto, todavía en la actualidad, siguen incorporando una filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas (véase Cuadro I). Difícilmente en los contenidos de tales materiales curriculares podremos encontrar información sobre temas como la historia y la vida cotidiana de las mujeres, sus ámbitos de discriminación (el trabajo doméstico, la maternidad y el cuidado de la prole, la violencia contra las mujeres, la precarización laboral, el «techo de cristal», la prostitución), o el análisis de la historia de la infancia, y de lo que significa en nuestro mundo ser niñas, niños y adolescentes. Tampoco se presta atención a las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, o a las personas ancianas y enfermas, y menos aún a las culturas gays, lesbianas y transexual, o a quienes viven en estructuras familiares diferentes a la tradicional. Asimismo no acostumbran a reflejar las condiciones de vida de las personas en situación de desempleo y en estado de pobreza, de las personas asalariadas con bajos salarios y soportando pésimas condiciones de trabajo. No se analizan las situaciones de la gente

que vive en los núcleos rurales de la agricultura y de la pesca. Las etnias oprimidas no aparecen, ni las culturas de las naciones colonizadas, así como tampoco todo el mundo de las personas inmigrantes y las situaciones de injusticia a las que suelen verse sometidas. Las concepciones dominantes acerca del ser humano y del mundo son las derivadas de la religión católica o coherentes con esta cosmovisión (Torres, J., 2006, cap. IV).

CUADRO I. Cultura escolar: voces presentes y voces ausentes

CULTURA ESCOLAR	
Voces Presentes	Voces Ausentes
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas minusválidas físicas y/o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gays, lesbianas y transexuales
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y la pobreza
Mundo urbano	Mundo rural y marinero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer mundo occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Incluso cuando algunos de estos colectivos tradicionalmente silenciados, como fruto de sus resistencias y luchas sociales, aparecen como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, de ciencia, de tecnología, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con explicaciones y valoraciones que dejen patente cierta forma de ineptitud natural o inferioridad en sus producciones. Algo que, por ejemplo, acostumbra a suceder con la utilización del calificativo «cultura popular», que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, la cultura, a secas, sin calificativos, o, lo que es lo mismo, la cultura oficial y valiosa dado que es la reconocida por los grupos hegemónicos de poder como modelo y, asimismo, es convertida en foco de atención. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas lanzadas y proclamadas desde los espacios oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currículos escolares y la que aparece con auténticas posibilidades de abrir las puertas en el mercado de trabajo en las actuales sociedades neoliberales y conservadoras. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones producidos por determinados colectivos «sin poder», y que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria.

Desconexión

En esta opción metodológica se pueden detectar dos modalidades:

«El día de...»

Desde una perspectiva histórica, esta es una de las modalidades más habituales de trabajo de los temas transversales del currículum y, en general, de los problemas sociales y fenómenos culturales más próximos al alumnado que no suelen aparecer contemplados en los libros de texto, ni, de un modo visible, en el currículum oficial legislado.

Consiste en trabajar esporádicamente, por ejemplo, un determinado día del año, temas como las formas que adopta la opresión de las mujeres («el día de la mujer»), la lucha contra los prejuicios racistas («el día de la Hispanidad»), o dedicarse a reflexionar sobre la clase trabajadora («el día de la clase obrera»), investigar acerca dela contaminación («el día del árbol»), las guerras («el día de la paz»), los idiomas oprimidos («el día de las letras gallegas»), los derechos y deberes cívicos («el día de la Constitución»), etc.

Las situaciones sociales más conflictivas, abusivas y cotidianamente silenciadas pasan a convertirse en el foco de atención de las materias y actividades escolares en ese día concreto. El resto del año permanecen silenciadas, cuando no son directa o implícitamente tergiversadas y legitimadas. Estos temas másinterdisciplinares y con mayores posibilidades de resultar relevantes y significativos para el alumnado se trabajan, normalmente, cual paréntesis en el proyecto educativo, o sea, de una manera que chicas y chicos no suelen ver vinculada a los programas, ni a las tareas que realmente cuentan en el momento de las evaluaciones. Esos días señalados acostumbran a vivirse como períodos de relajo en el ritmo de trabajo escolar.

No obstante, es preciso subrayar que esta estrategia fue una importante iniciativa creada por el profesorado más progresista e innovador para introducir en el aula temas socialmente fundamentales, pero que hasta ese momento no se consideraban como foco de atención por las instituciones escolares. En la actualidad, como es obvio, resultan claramente insuficientes.

Compartimentación en asignaturas

Una de las formas típicas de organización y sistematización de los contenidos que se estudian es compartimentándolos en asignaturas, pero que dificulta la verdadera compresión de la realidad y, por consiguiente, de las situaciones y problemas sociales, culturales, políticos y religiosos. En este modelo de diseño y desarrollo curricular, las

informaciones con las que se enfrenta el alumnado están parceladas en asignaturas incomunicadas entre sí.

Los bloques temáticos de los que se componen las materias que se imparten en las aulas, y que, a su vez, acostumbran a ser el reflejo de los contenidos obligatorios que legislan tanto el Gobierno del Estado, como las correspondientes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, no facilitan la creación se situaciones de aprendizaje relevante y significativo para el alumnado. Este fue el argumento decisivo en el que se apoyó el Gobierno de Felipe González para incorporar la educación transversal en la LOGSE. Mas, dado que no hubo una política decidida para fortalecer en la práctica esta modalidad de trabajo transversal, acabó por imponerse el tradicionalismo curricular, o sea, la compartimentación en asignaturas.

Las leyes posteriores marcarán un cambio en esta línea de fomento de una educación más interdisciplinar e integrada, y una buena prueba de ello es que ya apenas contemplan esta filosofía. Así, por ejemplo, la vigente Ley Orgánica de Educación (2006), sólo recurre al término transversal en dos ocasiones:

- Una, en la introducción, cuando, al referirse a una de las novedades de la nueva Ley la Educación para la ciudadanía, dice que «esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores *con carácter transversal a todas las actividades escolares.*
- La otra, en el Artículo 121, referido al Proyecto Educativo, y donde se legisla que «el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el *tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.*

En el momento presente, las políticas de gratuidad de los libros de texto por las que están apostando las distintas Administraciones Educativas del Estado Español no son precisamente una de las medidas que faciliten este trabajo interdisciplinar. Por el contrario, pienso que son una auténtica bomba de relojería contra la interdisciplinariedad y los proyectos curriculares integrados, dado que estos materiales curriculares están construidos de modo disciplinar.

Las asignaturas, las disciplinas, disciplinan las miradas. En consecuencia, favorecen que únicamente se preste atención a los contenidos de la realidad que directa y visiblemente son su foco de atención. Cada especialista se convierte en un guerrero dispuesto a conquistar más poder y recursos para su materia. Algo que se puede comprobar con facilidad cuando observamos en los claustros cómo cada departamento demanda más horas de docencia para sus asignaturas, más recursos, y mayor reconocimiento, sin que importe en qué medida otros departamentos y disciplinas deberían cobrar mayor peso.

Tergiversación

Esta es una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico.

En la realidad que construyen los distintos libros de texto y materiales curriculares con los que se trabaja en las aulas, es muy probable que los actores y actrices se presenten dibujados selectivamente. Cuando no se puede silenciar lo diferente y minoritario, la opción conservadora y discriminadora es optar por argumentar su inferioridad o, incluso, convertirlo en algo esperpéntico. Esta estrategia caracterizó las explicaciones racistas, sexistas, clasistas y homófobas a lo largo de la historia de las instituciones escolares.

Esta opción de recurrir a textos tergiversados es difícil de contrarrestar, pues va a chocar con el «sentido común» de la mayoría de la población. Tal «sentido común» es el resultado de los numerosos procesos educativos, intencionados e impremeditados, a los que nos vimos sometidos hasta el momento presente, pero en los que los poderes dominantes marcan la dirección.

Una de las peculiaridades del sentido común fruto de las ideologías dominantes es la construcción de categorías de valoración muy estereotipadas, que se caracterizan, especialmente, por ser de corte dicotómico: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos los listos, ellos los torpes; nosotros representamos la modernidad, ellos lo retrógrado, lo reaccionario; nosotros somos los pacíficos, ellos los violentos, etc.

Una educación verdaderamente emancipadora tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como los subterfugios a través de los que se vienen

construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestro sentido común, y, lo que es peor, la ciencia que se vende como neutral y objetiva. Los prejuicios y estereotipos «pueden manifestarse en todos los niveles discursivos, como en la elección de los tópicos, la manera en que los participantes del discurso son representados, los medios sintácticos de enfatizar y des-enfatizar la agencia y responsabilidad por las buenas y malas acciones, las metáforas y, en general, en el modo en que nuestras cosas buenas y sus cosas malas están resaltadas o atenuadas» (Dijk, T., 2005, p. 18).

A estas alturas de la historia, en este siglo de las comunicaciones, no debemos ignorar que es muy posible que se encuentren en nuestras aulas estudiantes que, en su período de escolarización anterior, en su país de origen, hayan estudiado una versión de un determinado fenómeno histórico, científico o artístico con interpretaciones y valoraciones distintas a las que en el momento presente aquí les ofrecemos. Pensemos, por ejemplo, en el análisis y valoración de muchos acontecimientos históricos y artísticos en un aula británica, sueca, árabe, sudafricana, latinoamericana o del Estado Español. Las discrepancias en el análisis y la apreciación de muchos de esos fenómenos deberían servir para repensar tanto las fuentes informativas que maneja el alumnado, como las tareas escolares que con ellas debe llevar a cabo.

No debemos ignorar que la explicación de la realidad desde parámetros colonialistas fue algo que sirvió para convencer a la población de la «justicia» de las invasiones y las expoliaciones, y que, por ello, tanto las instituciones de investigación, como las educativas desempeñaron un papel fundamental en estos hechos.

Martin Bernal, profesor de la Universidad de Oxford con sus investigaciones divulgadas en su obra, Atenea Negra (1993) logró aportar valiosas y contundentes pruebas acerca del mito de Europa como heredera de las culturas clásicas de Roma y Grecia, de la aparición de lo que se denomina el euro-centrismo. Mito, que llega hasta nuestros días, y que se construyó a lo largo del siglo XVIII y, fundamentalmente, durante el XIX como estrategia decisiva para silenciar y minusvalorar las aportaciones de las culturas africanas y asiáticas. Fue para ello decisivo el borrar las aportaciones y préstamos culturales de Egipto y Oriente Medio durante el segundo milenio antes de Cristo, y, concretamente, en el período que va del 2100 al 1100 antes de Cristo.

Es la herencia griega, convertida en heleno-manía, la que ayudaría a explicar la supremacía de la raza aria. Diversas ciencias van a ofrecer la base científica a esta teoría, pero me interesa subrayar el papel que desempeñó una rama del conocimiento que, normalmente, se considera al margen de intereses políticos y, por lo tanto, una ciencia «neutral»: la filología. El descubrimiento de la familia de lenguas indoeuropeas llevó inmediatamente a considerar a sus hablantes como una «raza», la indoeuropea o

aria. Para ello, se hizo indispensable explicar que el griego era también una lengua indoeuropea.

Los países europeos, a medida que el euro-centrismo iba conformándose como «sentido común», se negaron a verse como deudores de los países que colonizaron y que expropiaron tan cruelmente. Su auto-percepciones son las de pueblos que se comportaron generosamente con los colonizados, «llevándoles» y regalándoles su legado cultural, conduciéndose con enorme generosidad y justicia, educándolos, etc. (Paraskeva, J., 2006).

Todos los ámbitos de la investigación científica, social y filosófica, son susceptibles de manipulación, dado que los intereses intelectuales, los marcos teóricos y las metodologías de investigación tienen como meta hacer frente a problemas sociales que surgen en contextos políticos y momentos históricos específicos. Siempre, desde las estructuras de poder, se trató de condicionar la producción y orientación del conocimiento. Así, por ejemplo, cualquier historia de la ciencia en el siglo XX nos puede ofrecer datos muy contundentes acerca de la utilización e, incluso, de la manipulación y falsificación de datos supuestamente científicos, para facilitar determinadas medidas políticas y sociales. Una mínima historia del nazismo serviría para ofrecernos numerosos datos acerca del papel que desempeñaron en su consolidación áreas de conocimiento de prestigio como la medicina, psiquiatría, antropología, biología, química, física, arqueología, filología, etc. Profesionales de prestigio de estos ámbitos con posiciones de poder en instituciones universitarias y de investigación, así como vinculados a oficinas gubernamentales encargadas de determinar políticas oficiales de sanidad y salud, desempeñaron un papel decisivo en la construcción y reformulación de teorías científicas que ayudarían a los políticos del momento a desarrollar, por ejemplo, conceptos como el de germanidad y el de la supremacía de la raza aria. Como pone de manifiesto Mark Walker, la mayoría de los miembros de la comunidad científica alemana establecieron «un pacto fáustico con el nacionalsocialismo, obteniendo apoyo económico y material, reconocimiento oficial y la ilusión de independencia profesional a cambio de un apoyo consciente o inconsciente a las políticas nacionalsocialistas que culminaron en la guerra, la violación de Europa y el genocidio» (Cit. en Cornwell, J., 2005, p. 397).

Igualmente, es imprescindible no olvidar que el movimiento feminista dedicó muchísimo esfuerzoen demostrar el sexismo en la ciencia, las humanidades y las artes. Todavía es ofensivo el escaso número de mujeres de renombre recogido en los libros de historia de la ciencia y, obviamente, en los de libros de texto de todas las materias, pero, muy especialmente, en los de ciencias y tecnología. Lo cual no quiere

decir que las mujeres no hubieran aportado nada en el pasado en tales ámbitos del saber, sino que permanecen silenciadas, tal y como demuestran numerosas investigaciones llevadas a cabo por mujeres en estas dos últimas décadas (Solsona, N., 1997).

Es necesario, por tanto, recuperar estas parcelas de la memoria y reescribir los diversos campos del conocimiento incorporando sus aportaciones, pero, además, subrayar las diversas razones de su ocultación. Es preciso que el alumnado que educamos para un mundo que deseamos más justo y no discriminador pueda analizar críticamente a lo largo de su proceso formativo las barreras que, en unos casos, impedían y, en otros, dificultaban la participación de las mujeres en las comunidades científicas y, por tanto, en el desarrollo de la investigación. Esta es una de las estrategias que facilitarán que, en el futuro, semejantes tergiversaciones en el conocimiento y en sus aplicaciones no tengan cabida.

Si manipulaciones y tergiversaciones de este calibre tienen lugar en el seno de las instituciones universitarias y centros de investigación, obviamente los libros de texto que vehiculizan el conocimiento oficial en los demás niveles del sistema educativo reproducirán afirmaciones y discursos muy semejantes. Son numerosas las mentiras históricas que todavía en el presente aparecen en las páginas de los libros de texto y que, por tanto, se convierten en informaciones que, muy probablemente, van a agredir a estudiantes concretos que se encuentran en nuestras aulas. Pensemos, a modo de ejemplo, en todas las informaciones que se suelen incorporar en los manuales escolares españoles de ciencias sociales para estudiar el «descubrimiento de América». Si las comparamos con las de otros materiales curriculares desarrollados por los especialistas de esos países, seguramente nos veríamos sorprendidos co un buen número de informaciones que aquí se silencian o aparecen tergiversadas.

Naturalización

En las actuales sociedades de la información y de las comunicaciones, es probable que esas realidades silenciadas no puedan esconderse con facilidad, por lo que la opción más usual es reelaborarlas y reinterpretarlas para presentarlas como culpables de sus propios problemas e, incluso, de los que ocasionan a otros grupos sociales mayoritarios y/o con mayor poder. Tratar de demostrar, primero, que sus conductas son incorrectas y, después, procurar explicar que éstas son consecuencia de condicionamientos innatos, del dominio de determinados genes (sobre los que los seres humanos no tienen posibilidades de control), de aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales, o que son el fruto de una voluntad de seguir aferrándose a alguna de sus tradi-

ciones «desfasadas», etc. En una palabra, se recurre a estrategias de *naturalización* de las situaciones de injusticia (Torres, J., 2007).

En momentos de fuerte auge del conservadurismo político, uno de los campos de conocimiento al que más se fuerza para realizar este tipo de naturalizaciones es a la biología. El siglo XX tiene a sus espaldas demasiadas políticas de *eugenesia científica* en la práctica totalidad de los países europeos más desarrollados económica y científicamente. Pero este tipo de prácticas no desaparece tan fácilmente, sino que suele reaparecer, pero con nuevos ropajes. Un buen ejemplo de ello es el documental *Why Men Don´t Iron* «Por qué los hombres no planchan», producido, en 1998, por Jim Meyer para el canal británico de televisión «Channel Four» y que, en el Estado Español, divulgó Canal Plus a través de la cadena Documanía (Torres, J., 2007, 176-178). El documental en el que, sirviéndose de entrevistas a diversos especialistas, de imágenes escaneadas del cerebro, de análisis clínicos, etc. se va a tratar de demostrar cómo nos condicionan las diferencias biológicas atribuibles al sexo. Los hombres y mujeres tendríamos una distinta estructura cerebral, fruto de la importancia de determinadas hormonas y de la red neuronal que éstas contribuyen a construir, lo que explicaría las diferentes opciones laborales por las que hombres y mujeres apostaríamos. O sea, es la biología la ciencia que mejor explicaría que no existe sexismo en la distribución y desempeño de los distintos puestos de trabajo en nuestras sociedades, sino que tal peculiaridad en su distribución es algo natural, respetuosa con nuestra naturaleza humana.

Como muy acertadamente subraya Sandra Harding,

> las investigaciones recientes en biología, historia, antropología y psicología convergen para hacer totalmente inaceptables los supuestos de que el género y la sexualidad humanos identidades, conductas, roles y deseos están determinados por las diferencias sexuales necesarias para la reproducción. Beauvoir señala que las mujeres se hacen, no nacen; la bibliografía posterior muestra que no sólo las mujeres, sino también los hombres están socialmente construidos (Harding, S., 1996, p. 117).

Una proclama biologicista muy semejante aparece también en el libro *La libertad de elección en educación* de Francisco López Rupérez (1995, p. 175). En él, podemos leer argumentaciones como la siguiente: «Sin entrar a discutir el detalle de su proporción, los factores de naturaleza genética constituyen la primera, en el tiempo, de las causas de la diversidad ante el rendimiento escolar y, por extensión, ante el hecho

educativo», pero, a continuación declara: «No ha podido aportarse hasta el momento una refutación decisiva a la tesis de la existencia de una cierta dependencia biológica del talento». El autor asume que tiene certezas, pero no le importa si están o no confirmadas por el desarrollo de la ciencia actual.

Si no se producen y promueven otros discursos y otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en asignaturas y temas muy concretos en los que se dificulta su aplicación a la realidad, entonces lo que se generará es la naturalización del discurso racista, sexista, clasista y de los estereotipos que las ideologías dominantes ponen en circulación. Esas visiones discriminadoras de la realidad aparecen ante los ojos del alumnado como naturales, objetivas, lógicas, como las únicas existentes, y serán las que conformen y representen el denominado «sentido común». Estamos, así, ante estrategias de manipulación que funcionan cual fábricas de elaboración de consentimiento o, más en concreto, como herramientas que permiten conseguir del alumnado un «consentimiento sin consentimiento» (Chomsky, N. y Herman, E. 1990). Mediante la deformación, la manipulación y el silencio acerca de determinados datos y situaciones se trata de construir una historia y una ciencia a la medida, o sea, una ciencia racista, sexista, clasista y homófoba.

«Psicologización»

Una de las formas más sofisticadas de tergiversación en la que, en la actualidad, también se acostumbra a caer con demasiada frecuencia, es lo que podemos denominar como la *«psicologización» de los problemas sexistas, raciales y sociales.* O sea, tratar de buscar la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tienen como centro de estudio a la persona individualmente considerada o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales. Así, todavía no hace mucho tiempo, se trataba de justificar que la marginalidad de la población negra se debía a que cada uno de los integrantes de esta raza tenía una dotación genética más deficitaria y/o un menor Cociente Intelectual que los de raza blanca. En estas formas de tergiversación, nunca se llega a prestar atención a las verdaderas relaciones y estructuras de poder causantes de esas situaciones de marginalidad: se ignoran las condiciones políticas, económicas, culturales, militares y religiosas en las que se fundamentan as situaciones de esa opresión.

No olvidemos que incluso hubo quien pretendió atacar la validez del marxismo recurriendo a la psicología. Así, Richard Herrnstein, en 1971, publicó un trabajo «IQ», en *The Atlantic Monthly,* que trataba de demostrar que el pensamiento de Karl Marx

y Friedrich Engels, proclamado en el *Manifiesto Comunista,* no concordaba con los descubrimientos de la psicología. El argumento de Richard Herrnstein, en aquel momento profesor de psicología y jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard, se basaba en el siguiente silogismo:

1. Si las diferencias de aptitud mental se heredan, y
2. si el éxito social requiere esas aptitudes, y
3. si los ingresos y el prestigio dependen del éxito,
4. entonces el *status* social (que reflejan los ingresos y el prestigio) estará basado en cierta medida en las diferencias heredadas que se dan entre la gente (Cit. en EYSENCK, Hans, 1987, p. 163).

Este mismo autor gozará de gran impacto mediático a raíz de otro alegato clasista y, especialmente, racista de enorme impacto en la década de los noventa, la publicación de *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life* (1994), escrito conjuntamente con Charles Murray.

La tesis central que defienden es que hay diferencias genéticas mensurables en los niveles de inteligencia de las diferentes razas. Con lo cual tratarían de justificar que en EEUU, pero es algo que sería extensible a cualquier otro país, no existe discriminación por el hecho de que los principales puestos de trabajo estén desempeñados por personas blancas anglófonas. Estamos ante un intento más de demostrar que el racismo es una invención de la izquierda, ya que la actual estructuración de la sociedad no es más que el fruto de la herencia intelectual y genética de las personas que la componen, y no una consecuencia de los modos de los que nos dotamos para organizar las distintas sociedades.

Richard J. Herrnstein y Charles Murray tienen muy claro que

> el Cociente Intelectual es heredable. El estado del conocimiento no permite una estimación precisa, pero después de medio siglo de trabajo, ahora contamos con centenares de estudios empíricos y teóricos, que posibilitan una conclusión certera: que el componente genético del Cociente Intelectual es improbable que sea más pequeño del 40 por ciento o más alto del 80 por ciento... Pero para los propósitos de esta obra, nosotros adoptaremos una estimación del 60 por ciento de heredabilidad (Ibídem, p. 105).

Estos autores sostienen que el Cociente Intelectual de la población negra es, por término medio, 15 puntos inferior al de la blanca. Algo que demostrarían los resulta-

dos de la aplicación de un sinnúmero de baterías de tests destinadas a medir la inteligencia. Pero lo que este y otros estudios semejantes dejan sin tomar en consideración son las condiciones de vida de estas personas de raza negra que puntúan tan bajo: cómo les afecta el hecho de vivir en barriadas degradadas, en hogares sin unas mínimas condiciones de habitabilidad y salubridad, y en el seno de familias en situaciones de pobreza, el asistir a colegios que no reúnen unas mínimas condiciones para ofertar una educación de calidad, el verse objeto de toda clase de expectativas negativas, el ser cacheadas continuamente por la policía y repudiadas por los integrantes de aquella población que se considera «digna», etc.

Este tipo de divulgaciones pseudocientíficas son las que están en la base de las imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a colectivos sociales, de género y étnicos diferentes. Conforman las imágenes que funcionan en el inconsciente colectivo como explicaciones justificativas de las situaciones de marginalidad.

La obsesión de esta modalidad de psicología conservadora sería la de tratar de demostrar que la actual estratificación de la sociedad, el éxito socioeconómico, el fracaso escolar, al igual que las patologías sociales, son consecuencia de la dotación genética intelectual, eximiendo a cualquier estructura social de responsabilidades. En consecuencia, todo intento de tratar de compensar las desigualdades estaría abocado al fracaso, pues no podríamos ir *contra natura*.

El éxito y las posibilidades de promoción son vistas como actos de competitividad entre personas que, mediante el esfuerzo individual y sus capacidades naturales innatas, logran méritos con los que concursar y demandar acceso a privilegios sociales de manera también individual. En general, podemos decir que recobran valor las posiciones teóricas y políticas que propugnan la primacía de las elecciones personales y de la movilidad social individual, dejando sin consideración las condiciones estructurales que llevan al fracaso social y, lógicamente, escolar, a aquellos grupos sociales más alejados de los resortes de poder.

Otro ejemplo de reduccionismo psicologicista fue el recurso a un *constructivismo individualista* en el que cayó buena parte de la divulgación que se hizo de esta filosofía a raíz de que la LOGSE lo legitimara como la clave de las innovaciones educativas, de la reforma educativa. Difusión que se hizo con frases-eslóganes que afirmaban que las personas construyen conocimientos, pero en lo que prácticamente nunca se centraba la reflexión es en interrogantes primordiales como: ¿Qué tipo de contenidos? ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿En qué condiciones? ¿Con qué finalidades? ¿Al servicio de quién? ¿Promovidos por quién? Es alrededor de interrogantes semejantes a estos en los que los silencios del discurso constructivista «oficial» resultaban muy llamativos.

Paternalismo/pseudo-tolerancia

Los análisis paternalistas tienen como sustrato *visiones jerárquicas, de «superioridad»* de unas culturas y realidades sobre otras. Algo que se deja ver en muchas aulas cuando se presenta a los pueblos y culturas oprimidas poniendo el énfasis en sus déficits contemplándolos, por ejemplo, como muy pobres, incapaces de salir adelante por sí mismos, y a nosotros como sus salvadores y redentores. Así, los ocho siglos de presencia árabe, de la cultura islámica, en la península, desde principios del siglo VIII hasta 1492, son denominados en la historiografía tradicional, y así lo solían reproducir los libros de texto hasta no hace mucho tiempo, como el período de las «guerras de Reconquista». Mientras que nuestras invasiones coloniales en África se dulcifican con otro tipo de lenguaje y tratamiento, como, por ejemplo, denominando como «Protectorado español de Marruecos» a la situación de ocupación colonial de aquellos territorios.

Este sesgo paternalista es el que explica, por ejemplo, que, en los libros de texto, no aparezcan autopistas colapsadas por el tráfico en la representación de los países africanos, que no se informe de rascacielos, grandes hospitales, personalidades de prestigio en el campo de la ciencia y de la tecnología, etc. Se les trata de comunidades incultas, ignorantes y atrasadas, ya que el rasero de medida es siempre el que establecen los grupos dominantes y colonizadores. No se subrayan los procesos de expoliación y explotación a los que fueron y están sometidos, las dinámicas de colonización que se emplearon para alterar sus formas de vida y sus valores, e imponerles el idioma de la metrópolis, y, de este modo, facilitar que fueran dominados. En esta clase de trabajo curricular, es usual escuchar palabras como «donativos», «sacrificio», «caridad» para con los pueblos del tercer mundo, mientras que otras como «justicia», «solidaridad» e «igualdad» apenas tienen cabida.

En este tipo de planteamientos se acostumbra a insistir en la negación del racismo: «nosotros no somos racistas», sino todo lo contrario.

Tratamiento Benetton

Una de las estrategias características de este tipo de intervención la visibiliza muy bien el modelo publicitario que utiliza la empresa multinacional *Benetton* (Giroux, H., 1996). Modelo en el que se opta por contemplar imágenes acerca de las «diferencias», de las injusticias y los problemas sociales, como el sida, el racismo, la pobreza, etc... pero despolitizándolas y releyéndolas dentro de un nuevo escenario de colores, armonía y paz mundial. Algo inexistente en la realidad. En este marco, cuando se

recurre a representar grandes tragedias sociales se hace de modo sensacionalista, optando por alternativas que producen «compasión» y «pena» a título individual, y llegan a convertir a quienes contemplan esas imágenes en «voyeurs». Algo que podemos constatar cuando vemos como ciertos póster y cuadros que representan grandes tragedias humanas son utilizados, en muchos momentos, exclusivamente como algo decorativo: la pobreza y la mirada de las personas desvalidas pueden llegar a ser vistas sólo desde el punto de vista estético, dejando de lado un análisis político de mayor calado. No es fácil que la observación de tales fotografías o ilustraciones lleve a efectuar, automáticamente, análisis más profundos y reales de los significados de las situaciones en ellas representados, lo que, por lo tanto, dificulta su solución. No olvidemos cómo se celebran en muchas centros de enseñanza efemérides como «el día de la Paz»: «liberando» palomas, realizando juegos que para nada obligan a reflexiones de importancia sobre las razones de los conflictos más violentos del momento, prometiendo que todos se van a llevar bien entre sí, olvidando las peleas, pintando palomas de la paz, etc.

La información presentada se caracteriza por una notable descontextualización; no facilita, ni promueve que se problematice sobre las causas estructurales de las situaciones que pretenden denunciar. Por el contrario, se vuelve a contextualizar en el ámbito emocional de cada persona y, de este modo, provoca el sentimentalismo del espectador, al que se le hace ver que tiene suerte de vivir como vive y donde vive. En consecuencia, es fácil que, para la mayoría de los observadores y observadoras de esas, en numerosas ocasiones, impactantes y dramáticas imágenes, las soluciones se circunscriban a medidas asistenciales: donativos personales.

De esta manera, lo que se hace es seguir reproduciendo un modelo asistencialista, cuando no se continúa considerando la pobreza como algo inevitable y que siempre deberá acompañarnos en este planeta.

«Infantilización»

En las intervenciones educativas, suele caerse en este sesgo de dos maneras:

«Waltdisneyzación»

Esta estrategia es la consecuencia de la idea, sostenida por muchas personas adultas, de que hay que preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, y mantenerlo en una especie de limbo o paraíso artificial. Esto es

lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto, en especial, de los de Educación Infantil y Primaria.

Es muy preocupante el avance de una especie de *«Walt Disneyzación»* de la vida y de la cultura escolar (Giroux, H., 1996), en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social son presentadas a los niños y niñas, de la mano de seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos y, por tanto, suelen acabar reducidas a un conjunto de descripciones caricaturescas y almibaradas del mundo en el que viven. La mayoría de los libros de texto abusan demasiado de este tipo de imágenes e información.

El implícito que explica este sesgo en los materiales curriculares sería el que, al ir dirigidos a niñas y niños, no deberían reflejar la vida real tal y como es, que es conveniente mantenerles unos años más en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y cómics más «cursis» hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto, sin desfiguraciones cursis. Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaba convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura de ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie.

Currículum de turistas

Este tipo de «infantilización» es lo que explica mucho del trabajo que se realiza, aunque con la mejor intención por parte del profesorado, en bastantes centros escolares cuando el estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios se realiza con gran superficialidad y banalidad, cayendo en una especie de *currículum de turistas.* O sea, tratando las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje.

En esta misma línea, una estrategia «infantilizadora» muy frecuente en la actualidad en la inmensa mayoría de los libros de texto es la de recurrir a presentar las culturas diferentes, las minoritarias, *recurriendo a dibujos* semejantes a los que se utilizan en las series de televisión de dibujos animados o en los libros de cómic. Estrategia con la que se favorece que tales situaciones así representadas y que, es muy probable, que en la intención de sus creadores tuvieran propósitos reivindicativos y ejemplificantes, sigan considerándose poco habituales, esporádicas, extrañas o, incluso, irreales.

Así, suele ser habitual que las personas de otras razas aparezcan únicamente dibujadas y, algo que no debemos pasar por alto, perpetuando los estereotipos dominantes por ejemplo, viviendo en situación de pobreza, en chozas, en núcleos rurales con calles sin asfaltar, o en medio de una naturaleza bucólica y salvaje. Un tratamiento semejante lo podemos ver cuando se representan situaciones en las que los hombres realizan trabajos domésticos o se dedican al cuidado de sus hijas e hijos. Los dibujos, y no las fotografías, son las imágenes con las que se suelen tratar tales conductas. Sin embargo, no deberíamos olvidar que las niñas y niños saben que los dibujos son sólo eso, dibujos. Nadie tuerce la cara viendo los dibujos animados de un ratón y un gato que se golpean y se hacen mil y una trastadas, o viendo a Popeye dar y recibir guantazos, pero ¿interpretamos del mismo modo ese tipo de conductas cuando son reproducidas como fotos en un periódico, o como imágenes reales en un telediario o, incluso, en una película?

Recurrir a la «infantilización» es una manera de no enfrentar al alumnado con la diversidad, y con sus verdaderos significados y consecuencias.

Como realidad ajena o extraña

Las situaciones sociales cotidianamente silenciadas y que, en general, se plantean como cuestiones discutibles y difíciles las culturas silenciadas, las discriminaciones de clase social, género, de edad, etc. pasan a ser contempladas, pero desde perspectivas de lejanía, como algo que no tiene que ver con nosotros; como algo extraño, exótico o, incluso, problemático, pero sin solución. En esta opción metodológica se enfatizan las diferencias, aquellas características que nos separan, hace aparecer como raras e insólitas, y se ocultan las semejanzas, los comportamientos e ideales que nos igualan, lo que tenemos en común.

Cualquier estudiante que sólo accediera a informaciones sobre países africanos mediante los libros de texto nunca podría imaginarse que allí hay casas semejantes a las nuestras, carreteras asfaltadas y autopistas, rascacielos, centros comerciales, etc.; que sus habitantes comparten con nosotros aficiones culturales; y que luchan organizados en partidos políticos, sindicatos y asociaciones diversas por ideales semejantes a los de la población de los países más desarrollados. Las escasísimas fotos y dibujos de África en los libros de texto sólo acostumbran a convertir en visible lo que es coherente con los discursos hegemónicos estereotipados y racistas que inciden en la pobreza, la miseria, el subdesarrollo, la violencia instintiva de esos pueblos, la incultura, el primitivismo, el machismo, etc.

Las situaciones conflictivas en las que aparezcan implicadas personas del país receptor con inmigrantes de culturas minusvaloradas se tratan de minimizar o, incluso, de negar,

Fecha de entrada: 09-10-07 Fecha de aceptación: 23-10-07

con el fin de que no afloren los aspectos racistas. Y si no se puede, lo que se va a tratar de dejar claro de un modo explícito o implícitamente es que esos grupos sociales etiquetados negativamente son autónomos y responsables de su propia suerte. Así, son los «otros», «ellos» quienes no se quieren integrar, «nosotros»no tenemos la culpa de su situación.

En la actualidad, dado que la sociedad es cada vez más sensible a las situaciones de discriminación y marginación, esta estrategia racista de culpabilización del «otro» suele dulcificarse sobre la base de ir intercalando, puntualmente, información positiva acerca de algunas personas concretas pertenecientes a esos colectivos, señalando alguna dimensión valiosa, pero de modo esporádico. Es algo que podemos observar en los periódicos e informativos de radio y televisión cuando, ocasionalmente, sacan a relucir alguna proeza de esas personas, generalmente en situaciones de ayuda a alguien de los «nuestros». Son noticias fortuitas que muy difícilmente alteran las líneas discursivas acerca de la «maldad» y la «criminalidad», por ejemplo, del Islam, que se reproducen diariamente.

En general, este tipo de situaciones, se acostumbran a contemplar haciendo hincapié en que nosotros no tenemos capacidad de incidir sobre ellas.

Este tipo de extrañeza es también la que explica el vicio del *Escepticismo normativo* que denuncia Martha Nussbaum (2005) a la hora de referirse a la educación multicultural errónea. Vicio consistente en que ciertas explicaciones de las culturas diferentes a la propia se agotan exclusivamente en la descripción de las formas de vida de esas culturas, pero dejando de lado todo juicio normativo acerca de su bondad o maldad. Esto es algo en lo que han caído ciertas posiciones bienintencionadas que están a favor de mayores cotas de tolerancia en las que se suele evitar, en todo momento, realizar juicios morales. El peligro de este tipo de *relativismo moral* es algo que perjudica incluso a muchos miembros de esas comunidades que están intentando luchar por el cumplimiento de los Derechos Humanos y que pretenden lograr mayores cotas de libertad en sus países y culturas. Es el caso, por ejemplo, de los colectivos de mujeres musulmanas que se oponen a las prácticas inmorales, criminales y machistas que muchos varones de su cultura profesan y defienden.

Presentismo/Sin historia

El trabajo curricular desde esta perspectiva, se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero sin dejar ver su evolución histórica y social. Así, por ejemplo, muy difícilmente en los libros de texto se deja ver la relación que puede existir entre el velo de las mujeres musulmanas y el que se exigía, hasta fechas muy

recientes, a las mujeres cristianas para entrar en las iglesias, asistir a los oficios religiosos o manifestar situaciones de luto o duelo.

No se deja patente que todas las culturas son fruto del mestizaje, que el esencialismo es el defecto o la estrategia de manipulación de la realidad consistente en presentar fotos fijas de la realidad. Es como mostrar un fotograma de una película, omitiendo todos los anteriores, que son los que permiten captar su significado real.

No se hace hincapié en la historicidad y condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento. Se silencian sus biografías, con lo cual se dificulta que el alumnado tome conciencia de la gran variedad de situaciones que influyen y explican tal construcción.

En esta modalidad de tratamiento de la información, no se incorpora la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio; a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. Algo que es de capital importancia en las actuales sociedades de la información y de cara a hacer consciente al alumnado de la provisionalidad del conocimiento y, por consiguiente, de la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En general, podemos decir que este tipo de tratamientos educativos contribuye a que el alumnado contemple sus realidades desde una pretendida despolitización y neutralidad, y sin prestar atención a los problemas de desigualdad política, económica y social de carácter estructural.

Este tipo de filosofías educativas es además coherente con el predominio de ideologías que propugnan que es conveniente no alterar el actual estado de cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque este es el mejor mundo de los posibles, bien porque cualquier otro modelo generaría aun más problemas. Estamos ante discursos con los que se pretende construir un tipo de personas que acepten como algo inevitable sus realidades, y que, normalmente, pueden llegar a limitarse en sus aspiraciones personales, puesto que asumen como mejor opción el «que me quede como estoy», pues, como diría alguna de esas leyes de Murphy que circulan entre la ciudadanía, «todo lo que tiene posibilidades de empeorar acabará haciéndolo».

Es también así como quienes ocupan puestos de responsabilidad en defensa del poder establecido tratan de frenar la conflictividad de las crisis en los mercados: procuran convencer a la población de que el desempleo que origina el capitalismo actual, las injusticias y la pobreza de este momento histórico, son algo normal, pero pasajero, en el camino hacia un mundo futuro de gran prosperidad.

Si no se producen y promueven otros discursos, otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en espacios y círculos muy reducidos,

Revista de Educación, 345. Enero-abril 2008, pp. 83-110
Fecha de entrada: 09-10-07 Fecha de aceptación: 23-10-07

entonces lo que se generará es una naturalización del discurso que circula. Esas visiones de la realidad que implícita y explícitamente se declaran a través de esos conceptos y discursos dominantes aparecerán como «naturales», como las únicas existentes y lógicas, y serán las que representen el denominado «sentido común».

Conviene, sin embargo, ser conscientes de que en todo proceso de naturalización y legitimación siempre hay grados, pues, en mayor o menor medida, hay otras concepcionesrivalizando, de una manera más o meno exitosa. Es fácilmente constatable la existencia de una lucha por tratar de explicar la sociedad, el mundo, y por ofrecer argumentos que avalen esos modos de vivir y trabajar en él. Eso quiere decir que lo que denominamos como "«sentido común» es, en gran medida, la consecuencia de una lucha de poder, de la confrontación de diferentes intereses, perspectivas y discursos ideológicos pero en la que las concepciones rivales perdieron la partida, o permanecen silenciadas, sin posibilidades de hacerse notar, todavía.

Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de opción, deja de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como lógica y natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, o sea, como lo que la mayoría de la población califica como «sentido común».

La curiosidad es la clave del pensar y, por tanto, es preciso reivindicar la no indiferencia ante el otro, impedir el olvido del otro. Hay que reivindicar un espacio en el que estar juntos, en el que pueda hacerse realidad *el derecho a la diferencia,* pero *nunca la diferencia de derechos.*

Educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Referencias bibliográficas

Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España.* (2 Vols.). (Defensor del Pueblo. http://www.defensordelpueblo.es/)

Barton, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad.* Madrid: Morata/Fundación Paideia.

Bernal, M. (1993). *Atenea negra.* Barcelona: Crítica.

Bourdieu, P. (1999). *Post-scriptum.* En P. Bourdieu (Dir.), La miseria del mundo (557-559). Madrid: Akal.

Chomsky, N. y Herman, E. (1990). *Los guardianes de la libertad.* Barcelona: Crítica.

Cornwell, J. (2005). *Los científicos de Hitler.* Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (2005). Racismo, Discurso y Libros de Texto. *Potlatch,* 2 (Vol. 2), 15-37.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes.* Barcelona: Paidós.

Grañeras, M. et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España.* Colección CIDE, 133. Madrid: CIDE.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo.* Madrid: Morata.

López Rupérez, Fr. (1995). *La libertad de elección en educación.* Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad.* Barcelona: Paidós.

Paraskeva, J. (2006). *Portugal Will Always Be an African Nation: A Calibanian Prosperity or a Prospering Caliban?* En D. Macedo y P. Gounari (Eds.), The Globalization of Racism (241-268). Boulder: Paradigm Publishers.

Solsona i Pairó, N. (1997). *Mujeres científicas de todos los tiempos.* Madrid: Talasa.

Torres Santomé, J. (2004). *El contexto sociocultural de la enseñanza.* En J. Gimeno y J. Carbonell (Coords.), El sistema educativo. Una mirada crítica (pp. 39-53). Barcelona: CISS Praxis.

— (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado.* 5ª ed. Madrid: Morata.

— (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo.* 2ª ed. Madrid: Morata.

Dirección de contacto: Jurjo Torres Santomé. Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagoxía e Didáctica. Campus de Elviña, s/n. 15071, A Coruña, España. E-mail: jurjo@udc.es

Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas[1]

Sociocultural Diversity in Schools. Some Anthropological Contributions

Adela Franzé Mudanó

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Antropología Social. Madrid, España

Resumen

Este texto se propone reflexionar sobre el papel asignado a la «cultura de origen» por parte del profesorado en las representaciones relacionadas con la «integración» y los resultados escolares de los alumnos de origen extranjero, como factor mediador en su «educabilidad». Para ello, se ofrecen datos obtenidos, mediante cuestionarios aplicados a 90 profesores de secundaria (ESO), en una investigación reciente (I+D+i; SEJ2005-08371), complementándolos con los de otras realizadas por diversos autores.

A través de la revisión de algunas contribuciones de base empírica y aplicada de la literatura de la Antropología de la Educación, de una parte, se contrastan aquellas representaciones poniendo de relieve los efectos paradójicos en los que se ven aprisionadas. Mediante tal revisión y su contrastación con las representaciones sobre los alumnos extranjeros, sus familias y «culturas», se considera un tipo de aproximación teórico-metodológica que favorece la «ruptura» con las prenociones de sentido común acerca de lo que la educación es y del papel jugado por la cultura en ella.

(1) Este texto es una reelaboración actualizada a partir de los datos obtenidos en una investigación en curso de una conferencia oral impartida en el marco de un Curso de Verano organizado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (Segovia, 8-12 de septiembre de 2003). La investigación aludida está financiada por Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (SEJ2005-08371) cuyo equipo está compuesto, además de por la autora, por D. Poveda, M. Jociles, A. Rivas, J. Sánchez Carrión, F. Villaamil, C. Peláez, P. Sánchez, P. Cucalón, A. Calvo y C. Herrero. Los resultados han sido parcialmente expuestos en el IX Congreso FES (Franzé, Jociles, Sánchez Carrión; Villaamil, Peláez, Cucalón, Calvo y Sánchez-Messeguer, 2007).

Fecha de entrada: 19-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

De otra parte, se intenta iluminar algunos de los caminos a explorar en la acción educativa, poniendo de relieve cómo la concepción y aproximación antropológica a los procesos culturales, trasciende el sentido restringido atribuido a ella en los discursos educativos.

Finalmente, a lo largo del texto se ponen de relieve algunos de los obstáculos epistemológicos que comporta la investigación en la escuela..

Palabras clave: Antropología, minorías, escolarización, etnografía, integración, educación intercultural.

Abstract

This paper is a reflection of the role assigned to the 'native culture' by some teachers in their representations related to the 'integration' and to the performance of foreign students as a mediating factor in their 'educability'. Thus, we present some data obtained through questionnaires applied to 90 secondary teachers (ESO) in a recent research (I+D+i; SEJ2005-08371) which are complemented with other ones performed by different authors.

A revision of some empirical and applied contributions founded in the Anthropology of Education literature allow us, on the one hand, to contrast these representations pointing out the paradoxical effects in which they are trapped. Making use of such revision and its contrast with the representations of foreign pupils, their families and 'cultures', a kind of theoretical and methodological approach which favours the 'rupture' with common sense pre-notions about what education is, and with the role played by culture, is considered. On the other hand, we attempt to shed light on some fields to be explored in education, showing how anthro pological notions and different approaches to cultural processes transcend the restricted sense attributed to 'it' in educational discourses.

Finally, the article emphasizes some of the epistemological obstacles implied in research in schools.

Key Words: Anthropology, minorities, schooling, ethnography, integration, intercultural education.

Introducción

La antropología atraviesa un momento de cierto reconocimiento a juzgar por el hecho de que, como señala Hannerz, la cultura está en todas partes, y «parece que los antropólogos podemos hablar con cierta autoridad acerca de ella» (Hannerz, 1996, pp. 55-56). Actualmente se nos invoca para enfrentar las problemáticas de la «convivencia» que genera el «encuentro intercultural». Sin embargo a muchos de nosotros esta situación nos pone nerviosos, en tanto en cuanto se nos reclama desde una concepción atávica de la disciplina: como ciencia especializada en culturas «ajenas», a la que se solicita desvelar ante «nosotros» las «claves culturales» que harían inteligibles y eventualmente «integrables», a los «otros».

Fecha de entrada: 19-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

Afortunadamente tenemos algo más que decir. De un lado, desde la perspectiva de su contribución al conocimiento de los procesos histórico-culturales, el estar mediatizados por significaciones histórico-culturales a las cuales acuden los agentes sociales para representarse la realidad y actuar sobre ella. De otro, más específicamente, desde las experiencias acumuladas en cuanto a la comprensión de los procesos socio-educativos que ciertamente rebasan y no pueden ser confundidos jamás con los que acontecen en las instituciones formales.

Resulta notable comprobar, como han señalado convincentemente Carrasco (2002b), Poveda (2001) y Jociles (2006) que, a pesar del interés por la diversidad y la interculturalidad en España, una extensa producción desarrollada en el marco internacional permanece prácticamente desconocida para el discurso educativo. Tal vez, una de las razones de su escasa difusión resida en el espacio relativamente marginal ocupado por la antropología (y otras disciplinas afines), frente a la pedagogía y la psicología, en el campo educativo.

Este texto se propone reflexionar, en primer lugar, sobre el papel asignado a la «cultura de origen» por parte del profesorado en las representaciones relacionadas con la «integración» y los resultados escolares de los alumnos de origen extranjero. Para ello, se ofrecen datos obtenidos en una investigación reciente, complementándolos con los de otras realizadas por diversos autores.

En segundo lugar, a partir de la revisión de algunos aportes de la literatura antropológica sobre procesos educativos, que propician la ruptura con la noción común acerca de lo que la «educación» es y el lugar de «la» cultura en ella, se pretende contrastar aquellas representaciones e iluminar algunos problemas enfocándolos desde otros parámetros teórico-metodológicos.

La integración escolar

Dificultades escolares en la perspectiva del profesorado

Algunos datos obtenidos en nuestra investigación realizada en la ciudad de Madrid[2], revelan «visiones» respecto a la integración del alumnado inmigrante/extranje-

[2] En la primera fase de investigación previa a un análisis etnográfico se han aplicado cuestionarios a profesorado y a alumnado de primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO, así como a los equipos directivos de 30 centros escolares públicos y concertados del municipio de Madrid. Se ha utilizado una muestra de centros estratificada, según la cual un 50% de los seleccionados están por encima de la media de concentración de alumnado extranjero y el otro 50% por debajo. En este apartado se exponen algunos resultados del análisis de los cuestionarios aplicados a 90 profesores. Algunos resultados reflejados aquí han sido presentados en el IX Congreso FES (Franzé, Jociles, Sánchez Carrión; Villaamil, Peláez, Cucalón, Calvo y Sánchez-Messeguer, 2007).

Fecha de entrada: 19-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

ro que sirven de punto de partida para la reflexión que pretendo desarrollar aquí.

A través de cuestionarios administrados al profesorado hemos indagado en sus opiniones respecto a los factores que intervienen en el rendimiento escolar, en las dinámicas de aula, en las relaciones entre alumnos, alumnos y profesores todo ello tanto en lo que respecta a los alumnos «españoles» como a los «extranjeros» , así como acerca de su formación específica y el uso y valoración de estrategias de atención a la diversidad cultural.

Sorprende constatar que al ser preguntados acerca de los factores que influyen en las dificultades de rendimiento de sus alumnos -sin distinguir entre extranjeros y españoles- el profesorado las atribuye mayoritariamente a elementos que pueden considerarse «externos», en el sentido de que no dependen o no dependen tanto de su intervención socioeducativa: se decantan por atribuirlas -en igual medida (78,8%)- a la «implicación de los padres» y a la «motivación de los alumnos». Es considerable, además, la elevada puntuación que recibe en dicha apreciación, el «país de origen» (35,0%), por encima del estatus socioeconómico (28%) o el nivel de estudios de los padres (20%). En cualquier caso todos ellos, como se ha dicho, son factores que proceden de «fuera» y, por tanto parecerían no depender de su responsabilidad. Sólo un bajo porcentaje piensa que en las dificultades influye la «metodología docente» (13,85%) o el «proyecto educativo de centro» (2,5%), esto es, aquellos elementos que estarían bajo su control y pertenecen a la responsabilidad docente (elaboración propia a partir de cuestionarios, pregunta de respuesta múltiple).

Otro tanto sucede cuando atendemos a los factores que el profesorado piensa influyen en los buenos resultados (Tabla I). Y es interesante destacar que no se establecen diferencias significativas a este respecto entre los alumnos españoles y los extranjeros/inmigrantes, salvo en que se le concede mayor importancia al dominio

TABLA I. Factores a los que se atribuyen...

	Buenos resultados españoles		Buenos resultados extranjeros		Buena dinámica en el aula españoles		Buena dinámica en el aula extranjeros		Buena relación profesores /alumnos españoles		Buena relación profesores /alumnos extranjeros	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estatus socio-económico	13	16,3	17	21,5	9	11,0	7	8,4	8	9,6	5	6,0
Nivel estudios de los padres	12	15,0	9	11,4	3	3,7	3	3,6	4	4,8	4	4,8
Grado de implicación padres	60	75,0	57	72,2	39	47,6	33	39,8	39	47,0	34	41,0
Dominio lenguaje escrito	27	33,8	37	46,8	3	3,7	10	12,0	3	3,6	5	6,0
Dominio lenguaje oral	8	10,0	24	30,4	9	11,0	22	26,5	8	9,6	14	16,9
Género alumnos	1	1,3	1	1,3	1	1,2	1	1,2	0	0,0	0	0,0
Proyecto educativo centro	3	3,8	3	3,8	16	19,5	20	24,1	16	19,3	18	21,7
Metodología docente	12	15,0	8	10,1	38	46,3	38	45,8	32	38,6	34	41,0
Motivación alumnos/as	53	66,3	36	45,6	52	63,4	45	54,2	43	51,8	43	51,8

Fuente: elaboración propia sobre cuestionarios. Preguntas de respuesta múltiple.

del lenguaje escrito y al oral, como factor condicionante de los buenos resultados escolares de los alumnos extranjeros sobre el de los españoles.

La «externalización» sobre la que insistimos se ve reforzada al observar que el proyecto educativo y, sobre todo, la metodología docente aparecen como relevantes sólo a la hora de dar cuenta de las dinámicas de aula, tanto en lo que respecta a los alumnos españoles como, de modo particular, a los extranjeros. Así parecería que el profesorado considera que lo que está bajo su control son las relaciones que se establecen en el aula, y no tanto el rendimiento académico que, como se dijo, parecen depender de factores «externos». Ello resulta sorprendente si se tiene en cuenta que dicho rendimiento es el que debería constituir el centro del cometido profesional del profesorado. En este sentido, puede pensarse en una suerte de desplazamiento de los empeños profesionales hacia los aspectos disciplinarios en detrimento de los objetivos propiamente educativos.

Al ponderar las medidas de atención a la población extranjera, no sorprende la alta valoración que, en general, reciben medidas de atención a la diversidad como las aulas de enlace de inmersión lingüística (bastante o muy importantes para el 83,4% del profesorado). No ha de olvidarse que el dominio del idioma (oral o escrito) es el factor señalado por un número importante de profesores, después de los referidos a la «motivación» e «implicación de los padres», como más influyente en el rendimiento académico del alumnado extranjero / inmigrante (Tabla I). Este alto porcentaje sólo es superado por otros recursos: los profesores de apoyo y la redistribución equitativa de los alumnos extranjeros / inmigrantes entre diferentes centros.

TABLA II. Importancia otorgada a las medidas de atención a la población inmigrante extranjera

Medidas...	Grado de importancia											
	Nada		Muy poco		Poco		Bastante		Muy		No contesta	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Disminución del núm. alumnos por grupo	4	4,4	3	3,3	4	4,4	24	26,7	48	53,3	7	7,8
Profesorado de apoyo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	33	36,7	53	58,9	4	4,4
Material didáctico adaptado	1	1,1	2	2,2	10	11,1	34	37,8	36	40,0	7	7,8
Actividades extraescolares de apoyo	0	0,0	3	3,3	11	12,2	43	47,8	24	26,7	9	10,0
Formación del profesorado en diversidad cultural	1	1,1	3	3,3	10	11,1	34	37,8	35	38,9	7	7,8
Proyecto acogida alumnos inmigrantes	1	1,1	0	0,0	12	13,3	38	42,2	32	35,6	7	7,8
Redistribución equitativa alumnado inmigrante por centros	0	0,0	5	5,6	5	5,6	19	21,1	57	63,3	4	4,4
Presencia de mediadores culturales	1	1,1	8	8,9	18	20,0	33	36,7	21	23,3	9	10,0
Aulas enlace	1	1,1	2	2,2	6	6,7	33	36,7	42	46,7	6	6,7

Fuente: elaboración propia sobre cuestionarios. Preguntas de respuesta múltiple.

La importancia otorgada a la redistribución por centros se encuadra en la «conflictiva» cuestión de la concentración escolar, la cual no puede explicarse como a menudo se pretende sólo a partir de la composición sociodemográfica del entorno[3].

Pero más allá de esto, los datos reflejan la valoración por parte del profesorado de un tipo de medidas tendientes a derivar al alumnado de origen extranjero hacia dispositivos que operan fuera de las aulas «ordinarias» (profesores de apoyo / aulas de enlace) (Duque y Cucalón, 2007) o a disminuir su presencia en el centro o aula, antes que aquellas que propicien la mejora de sus propias competencias o instrumentos de enseñanza. Ello resulta acorde con lo dicho previamente, en cuanto a que los profesores atribuyen los resultados académicos básicamente a factores «externos», y por tanto es coherente que las medidas más valoradas para favorecerlos sean aquellas que «externalizan» los apoyos y al alumnado.

El origen, la cultura, la familia

He destacado anteriormente el peso relativo atribuido al «país de origen» (35%) como factor influyente en las dificultades educativas del alumnado.

El estudio encargado por el Defensor del Pueblo (2003) revela algunos datos relativamente semejantes. En dicho estudio los docentes consultados, si bien atribuían al dominio de la lengua (6,8%), al número de años de escolarización (41,6%) y otros factores (como la edad) un mayor peso en la «integrabilidad» del alumnado extranjero / inmigrante, consideraban significativo, el «país de origen« (41%)[4].

Un elemento que reiteradamente aparece en nuestro estudio al consultar al profesorado sobre otros aspectos es el origen. Al pronunciarse sobre los factores del contexto familiar de los alumnos extranjeros / inmigrantes que los docentes consideran facilitadores de su integración, el dominio de la lengua castellana -por parte de los padres- emerge como elemento prioritario (65,4%). Le siguen en orden de importancia, la participación de los progenitores en la educación de sus hijos (62,8%), el nivel educativo (55,1%) y la situación económica (24%). No obstante, sea en términos

(3) En Madrid ciudad se constata una pauta de concentración desigual en función de la titularidad de los centros: en los colegios públicos los alumnos extranjeros están sobrerrepresentados, así de cada 100 alumnos de ESO 25 son extranjeros, frente a los diez de los de concertada (Poveda, Franzé, Jociles, Rivas, Villamil, Sánchez, 2007). Sobre la concentración escolar, véase también Franzé, 1998 y Poveda, 2003. Se trata de un fenómeno «globalizado», cuya génesis y dinámicas han sido estudiadas, por ejemplo en Francia, por Van Zanten (2006).

(4) Dicho estudio se realizó en 50 centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria de las cinco comunidades autónomas incluyendo Madrid con mayor porcentaje de alumnado extranjero. Los que aquí se utilizan corresponden al conjunto de datos obtenidos sobre esa muestra sin desglosar por Comunidad ni ciclo educativo.

«nacionales« o «étnicos», las atribuciones al «origen» no son nada despreciables (32,1%) (Elaboración propia a partir de cuestionarios, pregunta de respuesta múltiple).

Al relacionar estos datos con los que resultan de las respuestas relativas a los factores que el profesorado estima influyentes en la generación, por su parte, de buenas dinámicas en el aula, se advierte, nuevamente, la importancia otorgada a la cultura de origen: la formación en la diversidad (68,4%) y el conocimiento de otras culturas (28,9%) se consideran relevantes en su gestión del aula. Es notable el hecho de que son los docentes de los centros con más porcentaje de alumnado extranjero quienes tienden a hacer mayor hincapié en estos aspectos, y menos, por ejemplo en la «experiencia». En suma, aquellos cuya labor los sitúa en una relación más estrecha con el alumnado extranjero tienden a hacer recaer sobre «tópicos» culturalistas el peso de la gestión de las aulas.

TABLA III. Factores que tienen influencia en la generación de buenas dinámicas en el aula por parte del profesorado

Factores...	Porcentaje extranjeros			
	0-22,7		+22,7	
	Nº	%	Nº	%
Formación específica	21	**55,3**	17	**56,7**
Edad	8	22,1	6	20,0
Ideología política	0	0	3	10,0
Años de experiencia docente	22	**57,9**	15	**50,0**
Poseer título de licenciado	1	2,6	2	6,7
Conocimiento de otras culturas	11	**28,9**	17	**56,7**
Formación en diversidad	26	**68,4**	20	**66,7**

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios. Pregunta de respuesta múltiple.

Es interesante poner de relieve, además, que la mayor parte del profesorado consultado considera bastante o muy importante (76,7%) la necesidad de conocer las culturas como medidas de atención al alumnado inmigrante (Tabla II). Al mismo tiempo, si bien una mayoría (52,2%) de ellos dice conocer bastante al respecto, un porcentaje importante reconoce su escaso conocimiento (muy poco o poco) de las sociedades y culturas de origen de las familias y alumnos (47,8%) (Elaboración propia a partir de cuestionarios, preguntas de respuesta múltiple). Estos datos son semejantes a los ofrecidos en el informe del Defensor del Pueblo (op. cit.)[5].

[5] Arroja los siguientes resultados sobre el conocimiento de las culturas de origen: Algo: 53%; Nada/poco: 26%, Bastante/mucho: 21%. Respecto a su conocimiento: Necesario: 73%; No relevante: 17%; No necesario: 10%. Véase también: Cuesta-Azofra 2000; García y Moreno, 2003, quienes extraen apreciaciones semejantes.

Otras investigaciones han explorado las consideraciones y opiniones de la comunidad educativa en torno a la incidencia de la «cultura de origen» en la integración del alumnado extranjero, y al papel atribuido a la familia como facilitadora u obstaculizadora de sus oportunidades. Según un estudio sobre la escolarización de niños de origen marroquí (IOÉ, 1996), aunque el área de origen no parece ser en sí misma un factor importante, llega a serlo cuando de la zona de procedencia dependen otros factores como la lengua, la religión y parámetros culturales más generales valores, normas, actitudes (véase también: Defensor del Pueblo, op. cit.; García y Moreno, 2003).

Los «rasgos» socioculturales de los entornos primarios de la familia básicamente conforman una pieza clave en los discursos elaborados en el ámbito escolar cotidiano, articulándose en ellos como factores decisivos en las oportunidades educativas y de integración socio-escolar del alumnado, no sólo del de origen inmigrante / extranjero, sino también del autóctono. En este sentido, un conjunto de elementos configuran las nociones de «riesgoo «dificultad» socio-educativa. La privación económica y «cultural» -en términos de instrucción-, además de otros aspectos más o menos ambiguos -«desestructuración familiar»- se encuentran entre los aludidos recurrentemente. Pero si estas condiciones amenazan a los niños y niñas procedentes de los sectores «desfavorecidos» en general, cuando de los menores de origen inmigrante se trata, las *pautas culturales* agregan un plus diferencial: los usos lingüísticos, la valoración de la educación, las expectativas hacia los hijos y otros valores y pautas de comportamiento o socialización familiar religiosas, disciplinarias, papeles de género, etc. que se atribuyen al origen son percibidos como factores específicos de las familias inmigrantes (Franzé, op. cit.).

Como indican los resultados expuestos, la participación e implicación de los padres y madres en la vida escolar de sus hijos es, en la opinión docente, una variable de contexto familiar fuertemente asociada a las posibilidades de «integración» y éxito. Según el estudio del Defensor del Pueblo (op. cit), buena parte del profesorado (48,8%) opina que la participación en el centro de las familias inmigrantes es menor a la de las autóctonas y se implican escasamente en la vida escolar de sus hijos[6].

La exigua participación se atribuye desde el contexto escolar a diversas razones laborales, lingüísticas y económicas, pero también a *actitudes diferentes de los padres hacia la institución escolar*, y a las *bajas expectativas sobre el éxito académico de sus hijos e hijas:* todo lo cual se relaciona con modelos socio-culturales de

[6] Así la mayor colaboración de las familias, es uno de los cambios deseados por los docentes (37%) para mejorar las condiciones de escolarización del alumnado de origen extranjero / inmigrante (Ibídem, p. 131).

origen (Defensor del Pueblo, op. cit.; Cuesta Azofra, op. cit; Colectivo IOÉ, op. cit; Franzé,2002).

A través de entrevistas y grupos de discusión con docentes y otros profesionales de la intervención social, pueden ilustrarse perspectivas semejantes evocadoras de la cultura de origen como categoría explicativa de actitudes y comportamientos de los progenitores y de las facilidades o dificultades de integración de los menores (CATEP, 1997; Franzé, op. cit.).

> ... claro, han venido a eso, a trabajar y juntar dinero, pero también sus países... ellos son analfabetos y con que sus hijos sepan leer un poco... ya está, es así, en sus países no se valora la educación... (Trabajadora Social)
> ... los padres no dan importancia a si estudian o no, no traen la idea de prepararlos para el futuro... (Profesora)

El retrato de las familias -de algunos «colectivos»- suele atribuirles un apego excesivo a los «valores tradicionales» y un extremado celo en su preservación. Estas actitudes se encontrarían, según estas atribuciones, relacionadas con los conflictos relativos a la identidad, el «choque cultural» y/o la «falta de referentes» que amenazarían a su descendencia.

Pero no puede obviarse, además, que estas representaciones arrojan sobre la familia inmigrante pobre , la imagen de debilidad y limitación para «orientar» y «guiar» a sus hijos, para regir su presente y su futuro (Franzé, op. cit.):

> (...) los padres se mantienen aislados en sus grupos familiares... están desorientados, nos saben a dónde van...el desconocimiento de la cultura española, de las pautas... les impide la supervivencia aquí y no saben orientar a los hijos. Es necesario trabajar con las familias para ayudarlas a dirigirlos y orientarlos, para que puedan preparar a sus hijos... No es sólo una cuestión de trabajo y vivienda digna, también de pautas culturales... (Profesora).
> Los que trabajamos con ellos, debemos darles figuras de referencia y... límites, porque les faltan. (...) pero debe ser una atención integral, el niño y la familia son el objetivo principal (...) una atención integral para recuperar a las familias (...) (Trabajadora social)

La comunidad educativa el profesorado en particular y las entidades de intervención social, no obstante, suelen pronunciarse favorablemente, en términos generales, respecto a la necesidad de respetar las tradiciones culturales de este alumnado.

El estudio del Defensor del Pueblo (op. cit, p. 77), consultó al profesorado acerca de si «lo mejor para los alumnos y alumnas inmigrantes es que aprendan la lengua y cultura española y olviden la de su país de origen» o, por el contrario, «lo mejor es que aprendan a conservar su lengua y sus costumbres, aprendiendo también la lengua y la cultura españolas».

La práctica totalidad de los docentes (94,7%) escogió esta segunda afirmación.

Aunque, puestos a precisar, estas afirmaciones encuentran sus límites:

Interrogados acerca de su grado de acuerdo sobre la posibilidad de que el alumnado «lleve a la escuela atuendos característicos de su cultura o religión» emergen las dudas y las disconformidades: si bien el 39% lo considera aceptable, el 35% no lo tiene claro, y al 25,6% le resulta «negativo» (Ibídem, p. 78).

Estas cautelas suelen ser compartidas por parte de las instituciones y agentes que rodean la escuela:

> ...no puede ser que las pautas culturales que van contra los derechos humanos más elementales se sigan manteniendo, el maltrato físico para ellos puede ser normal, la situación de las mujeres.. el velo, el ayuno.. los chicos van al colegio y se caen... (Educador de calle) (Franzé, op. cit.).

Paradojas

Detengámonos, en primer lugar, en algunas paradojas, que ponen de manifiesto, a mi juicio, un uso estereotipado, «abstracto», de la «cultura de origen».

Resulta sorprendente el hecho de que, al tiempo que el profesorado no duda en atribuir a la cultura de origen significación en la «integrabilidad» del alumnado extranjero inmigrante, reconoce su escaso conocimiento y, más aún, considera la necesidad de conocerlas.

Asimismo, cabe preguntarse cómo, siendo escaso el contacto directo entre las familias y los centros escolares -según el profesorado manifiesta-, circulan, no obstante, ideas más o menos constantes acerca de sus conductas, actitudes y expectativas. Por lo pronto, las opiniones recogidas por diversos estudios citados reflejan la opinión de que los padres *no se implican lo suficiente* en la educación de sus hijos.

A la luz de estas representaciones y contradicciones cabe pensar con Juliano (2002) que la conciencia multicultural actual es antes resultado de un imaginario diferencialista que sustancializa como presuntas diferencias culturales lo que preferentemente son diferencias raciales o de clase social, antes que un término descriptivo de la realidad.

No voy a insistir en algo que la antropología ha señalado reiteradamente, en cuanto a lo inadecuado y hasta perverso del concepto homogeneizante, estático y esencialista de cultura, «como si [fuese] algo virtualmente grabado en los genes de la gente, que distingue y separa para siempre» (Dietz, 2003, p. 35). Una concepción que, advierte Jociles (2003, p.195); «(...) radica en que se conceptúan como diferencias culturales unos «contenidos» que definen a los actores sociales por cómo son o, a veces, por lo que tienen o hacen, pero un tener o un hacer que en último extremo es remitido al ser, de manera que la cultura pasa a tratarse como un esencia (inmutable o sólo modificable por acción de otra esencia) (...) El culturalismo o esencialización de la cultura consiste en tratarla en términos de una entidad, de algo a lo que «se puede atribuir de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta instituciones o procesos sociales» (Geertz, 1986, p. 27)»

Quisiera detenerme en algunos aspectos más de las representaciones en circulación sobre la infancia de origen extranjero / inmigrante y sus familias.

La «ajenitud» -percibida en términos etno-culturales- atribuida a estas familias, refuerza el mecanismo de exteriorización respecto a la escuela, puesto en juego por las propias representaciones escolares, multiplicando su responsabilidad en la integración y el éxito escolar de sus hijos. Así, las desigualdades socio educativas, las causas estructurales y los sutiles artilugios que las animan, se diluyen, puesto que aparecen primordialmente como diferencias culturales que se «traen» de fuera. Igualmente, la sociedad de «acogida» y el sistema escolar se eximen de objetivar los mecanismos, patrones y criterios a través de los cuales colaboran aún sin saberlo en su perpetuación.

Más específicamente, estas imágenes que anclan actualmente en la *diferencia cultural,* no dejan de aunar la diferencia a la carencia: se define a los «otros» por la «penuria», y no en cuanto al acceso a recursos materiales que curiosamente pasan a un segundo plano (Tabla I), sino, por un catálogo de insuficiencias culturales, instruccionales, actitudinales, motivacionales (García y Moreno, op. cit.). Una percepción cercana al «miserabilismo» (Grignon y Passeron, 1992) que al concebir sus prácticas en referencia exclusiva a las dominantes, trata las diversidades como si fuesen «faltas», y las desigualdades como responsabilidades individuales.

Estas visiones y percepciones sobre las necesidades y obstáculos educativos de las familias y del alumnado extranjero, no surgen espontáneamente en el mundo escolar, ni proceden sólo de este ámbito. Ni, menos aún, señalan a los docentes como artífices y sostenedores de un diferencialismo malicioso e intencionalmente ocultador. En verdad, están alentadas por la «culturalización» de los discursos institucionales públicos -nacionales e internacionales- (Stolcke, 1995) y posee una larga historia -plagada de contradicciones y reinvenciones- en la que han colaborado paradójicamente,

los nuevos movimientos sociales, diversos campos del conocimiento y dispares corrientes filosófico-políticas (Dietz, 2003; García Castaño, Granados y Pulido, 1996).

Sin embargo, el discurso culturalista / diferencialista que acompaña la incorporación del alumnado extranjero a la escuela, ha introducido nuevas fuentes de incertidumbre para el profesorado. Su aceptación escolar debe analizarse a la luz de un conjunto de procesos estructurales más amplios que afectan y atenazan localmente al campo escolar, a la labor docente, a las dinámicas barriales, etc. (Franzé, 2002). De hecho, parte de los discursos expertos que plantean propuestas de intervención intercultural escolar, a través de su fuerte presencia en el campo escolar contribuyen, mediante un conjunto de operaciones teórico epistemológicas engañosas, a perpetuar en él -y legitimar científicamente- un *diferencialismo* culturalista construido a partir de estereotipaciones culturales convertidas en signo (Franzé, 2005).

Estos constructos contribuyen a fijar rasgos homogeniezantes y generalizadores y, en tanto tales no sólo eliminan las semejanzas y equivalencias -entre «nosotros» y «ellos»- sino que, y es lo que me interesa subrayar, actúan como anteojeras ocultando una compleja realidad.

Uno de los efectos de esta «mirada» es la invisibilización -negación- de los recursos socio-familiares, de los capitales culturales puestos en juego en la socialización, de los esfuerzos que las familias invierten bajo la forma de modalidades y procedimientos concretos aunque a menudo resulten discrepantes con los validados por la escuela , orientados a la promoción socio-escolar de sus hijos. Y, *last but not least,* oscurecen su articulación en relaciones de «poder cultural».

Déficit, discrepancia, poder y conflicto

Aquellas formas de visión no son nuevas. En algunos de sus términos evocan aún hoy una de las explicaciones más influyentes acerca de los rendimientos escolares de las minorías y de las clases sociales «desaventajadas»: el llamado modelo de *la privación cultural* que ha servido de base a estrategias de actuación educativas generalizadas en Estados Unidos y Europa. Bastaría con desempolvar los textos de Basil Bernstein (1999), entre otros, para recordar algunos de los cuestionamientos a dicho modelo, que se funda en -y transmite- una imagen *culturalmente depravada* de las familias (de las minorías y de otros grupos sociales subalternos), a los que presenta como «sistemas deficitarios».

Aportaciones antropológicas

Un cúmulo de investigaciones inspiradas en hipótesis antropológicas ha conseguido trastocar los fundamentos teóricos -y, necesariamente metodológicos- de las perspectivas del déficit, dando cuenta de las relaciones y tensiones entre los *saberes* locales y los escolares.

El refinamiento interdisciplinar de la perspectiva etnográfica junto a otros aspectos de índole teórica (Mehan, 1992), ha permitido abordar la vida externa / interna de las instituciones, las modalidades concretas que asumen los procesos *producción* cultural, el examen de las interacciones y formas sociales en las acontecen.

No reiteraré las sistematizaciones realizadas por otros autores (Carrasco, 2002a y 2002b; Poveda, 2001; Jociles, 2006). Entre estos estudios pueden destacarse por una parte, los basados en la hipótesis de las discontinuidades escuela-familia cuyos análisis -con fuerte impronta de la etnometodología y la etnolingüística- se centran en los microprocesos comunicativos. Por otra, los representados por autores como J. Ogbu, Lahire que toman en cuenta los contextos estructurales e históricos más amplios -estatus desiguales y relaciones de poder comunitarias, legitimidad cultural- como factores explicativos de lo que sucede «dentro» de las aulas y en las interacciones.

Los primeros, ocupados en desvelar el modo en que intervienen en los encuentros y desencuentros escolares, formatos de interacción, estilos cognitivos e incluso «contenidos» dispares, desprenden corolarios que alientan un cambio para conectar los contenidos y procedimientos del saber escolar con la experiencia que los niños adquieren en su medio social -validar los «fondos de conocimiento»- para trabajar sobre lo que ellos «traen» -no sobre aquello de lo que presuntamente carecen-: se trataría de acercar la cultura escolar a los intereses, habilidades y experiencias «locales». Nada demasiado ajeno a los fundamentos de las perspectivas constructivas del aprendizaje, a las nociones de «desarrollo próximo» o de «relevancia» y «significatividad» de los aprendizajes.

Lo que me interesa destacar aquí es que los estudios de Heath (1983) Paradise, (1991), y otros ampliamente citados y revisados en la literatura (Banks, 2001, Mehan, et. al, 2001) son ejemplos de un tipo de práctica investigadora de los procesos educativos que implica un ejercicio de ruptura sistemática con, al menos, unos cuantos obstáculos específicos que presenta al conocimiento la lógica particular de la institución educativa (Díaz de Rada, 2005; Wollcott, 1999). En particular, se trata de los obstáculos planteados por la «inmersión» y «familiaridad» con el universo escolar y la educación formal sobre la configuración de los «horizontes interpretativos» de quienes se

encuentran «enculturados» en la cultura escolar y «entregados» a los problemas, expectativas, objetivos, procedimientos, (Wolcott, op. cit.) y modos de procesamiento cultural (Díaz de Rada, op. cit) propios del campo escolar. Estas advertencias, es de notar, afectan particularmente a las perspectivas de los profesionales del campo escolar.

Por ilustrar lo que sostengo, Heath (1983), explorando las prácticas comunicativas en distintas comunidades norteamericanas, puso de relieve la valoración y utilización en una comunidad afromericana rural de los juegos del lenguaje y las elaboraciones narrativas fantasiosas. Al escolarizarse, los niños de estas comunidades acumulaban retrasos considerables, puesto que -entre otras cosas- este «género de uso de la lengua» resultaba incompatible con las prácticas de decodificación escrita favorecida por la escuela en los primeros años. En trabajos posteriores (Heath, citado en Wells, 1990), identificó distintos patrones de usos de la lengua en diversos medios socioculturales, que están en la base del desarrollo de lo que Wells denomina «pensamiento alfabetizado». Aún cuando se crea y en esta percepción nuestra cultura de la imprenta ha colaborado bastante que el «desarrollo intelectual» depende de la lectura y la escritura, y que en ausencia de lectura sistemática, se compromete su desarrollo, existen otros eventos de habla cruciales en pro de la alfabetización: otros acontecimientos lingüísticos practicados por las familias en el contexto ordinario la búsqueda de etiquetas, explicaciones de lo que se ha estado haciendo, relación de sucesos, etc. y otros materiales, que constituyen recursos potenciales para la escuela (incluyendo el caso de niños y niñas que no dominan la lengua vehicular). Una de las conclusiones extraídas por estas experiencias es que los patrones de interacción / participación *esperados* y valorados en el aula al ser para algunos grupos sociales excesivamente discrepantes con los utilizados en su medios primarios, inhibiría su implicación en las aulas. (Mehan, 2001, Wells, 1990).

Los niños pertenecientes a los grupos nativos americanos, habitualmente han sido retratados como extremadamente pasivos y no participativos, silenciosos y no verbales. Las explicaciones «clásicas» a este comportamiento residen en que en sus comunidades acostumbran a aprender mediante la observación, y por tanto están poco familiarizados con la abstracción y el aprendizaje no contextualizado. Sin embargo Mc Carthy (et al. 1991) muestran otros aspectos que animan a cuestionar algunos persistentes tópicos. Un programa implementado en una escuela donde asistían niños/as navajos, consistió en organizar un programa de ciencias sociales estructurado en torno estrategias de «investigación». En ocasiones, los profesores pedían a sus alumnos que identificaran los problemas de la comunidad y aquellas cosas que les eran necesarias. Después de acumular largas listas de necesidades, los profesores demandaban a sus alumnos que las

agruparan en orden de importancia y que justificaran sus elecciones: eventualmente los chicos alcanzaban consensos, unos consensos que conducían a proposiciones generales, a generalizaciones deductivas. Para el autor, ello demuestra que en ciertas condiciones propiciadas por la escuela, los alumnos respondían entusiastamente a las tareas implicándose activamente en la solución de los problemas planteados, realizaban generalizaciones, resolvían nuevas cuestiones y desplegaban instrumentos conceptuales y procedimentales adecuados. Ilustra otro aspecto importante: que el desarrollo de habilidades cognitivas -la generalización y la abstracción- no son aspectos inhibidos o bloqueados por patrones socioculturales particulares. Sino que su despliegue depende de las situaciones educativas creadas para activarlas (de los contextos).

Para continuar con los obstáculos que se presentan a la investigación educativa, es relevante notar que esta línea de trabajo escapa a la intención normativa que habitualmente preside y anticipa las formulaciones pedagógico-escolares, centrándose en la exploración de los capitales culturales y lingüísticos *en acto,* es decir, en las mediaciones culturales concretas y en los procedimientos de socialización en el marco de interacciones «reales», que ocurren en diversos contextos (familiares, escolares...).

Pero algunas las bases teóricas de estos trabajos han sido objeto de cuestionamientos socio-antropológicos: las críticas se centran en la *infrateorización* de los factores histórico-estructurales y de poder en la comprensión de las desigualdades educativas de las minorías y grupos sociales subalternos, en tanto parecen reducir el problema a meros malentendidos comunicativos y «desocializan» al los sujetos abstrayéndolos de las constricciones múltiples en los que las interacciones se inscriben (Ogbu, 1993, 2001; Henriot-Van Zanten, 1991, Carrasco, 2002a y 2002b, Lahire, 2005).

Las críticas del antropólogo Ogbu (1993) han subrayado el conjunto complejo de fuerzas sociales y factores sociopolíticos y económicos (estructura de oportunidades) que repercuten en la escolarización y actúan sobre los aprendizajes, las expectativas y comportamientos en el marco de las relaciones mayorías/minorías. La comunidad afroamericana, constituida en «minoría involuntaria» debido a la historia de subordinación y subyugación al que se ve sometida, desarrolla *estrategias* identitarias ciertas formas de comportamiento, símbolos, significados y valores opuestos a los valores dominantes -de la cultura blanca- como instrumentos «defensivos». Formas oposicionales a la escuela que hunden sus raíces, pues, en el contexto sociohistórico y estructural, y que consecuentemente, no pueden ser explicadas como meros «atributos» inherentes- «comunitarios». El fracaso escolar sería una forma de «acomodación» cuando la experiencia prolongada demuestra que la desigualdad estructural persiste y no hay expectativas de cambio del estatus social *minoritario.*

Distinto el caso, señala Ogbu, de las «minorías voluntarias», producto de la migración, y que depositan altas expectativas en el ascenso social y en la escolarización de sus hijos, aún cuando sus condiciones objetivas sean difíciles. Si bien para estas minorías voluntarias las diferencias se manifiestan con la entrada de los niños a la escuela, no necesariamente se convierten en instrumentos defensivos, al estar más predispuestas a adoptar otras estrategias -el contexto histórico-estructural, en principio es otro-, estarían en disposición de atravesar los umbrales distanciadotes, *hibridando* referentes culturales. Algunas de estos aspectos, descritos por Ogbu, se reflejan en las perspectivas de los padres de los alumnos de origen inmigrante-extranjero: tienen confianza en la escuela, resaltan la importancia de adquirir en ella esas credenciales que les serán útiles en el mercado laboral (Defensor del pueblo, op. cit.).

Desde una perspectiva, que a mi parecer, aúna los beneficios teórico-metodológicos de ambas líneas de trabajo, Lahire (1995; 1998; en prensa) ha ahondado en las formas de socialización familiar y escolar y en la constitución/incorporación por los agentes sociales de esquemas *múltiples* de acción *relativamente* conectados entre sí -de percepción, apreciación, evaluación. Se trata de esquemas que se organizan y activan en los contextos pertinentes -diversos-, repertorios a la espera de los «resortes» que los pongan en movimiento, constituidos, junto al sentido de la pertinencia contextual, en el curso de la experiencia. Además, ha considerado los *múltiples marcos de socialización -y resocialización-*, que operan a lo largo de las trayectorias vitales, aunque bajo diversas constricciones y límites socioestructurales.

Por tanto señala a la vez la necesidad de tomar en cuenta:

- No solo la génesis de los esquemas de acción, sino su carácter múltiple (por tanto no reductibles al «origen»).
- La multiplicidad de marcos de «socialización» y resocialización en su combinada y contradictoria acción sobre la configuración disposiciones infantiles y juveniles (por tanto nunca reductibles a un único universo -el familiar-, ni a un único momento vital constitutivo).
- Las características específicas de los contextos micro y macro estructurales y su influencia sobre la acción.

Para finalizar un sugerente estudio suyo (1995), indaga en las formas de socialización familiar en medios socioculturales populares, incluyendo familias de origen inmigrante. Su trabajo, entre otras cuestiones, desbarata el mito escolar -señalado con relación a las percepciones sobre las familias inmigrantes- de la «indiferencia» o «escasa

implicación» de los progenitores en la educación de los hijos. Observando de cerca -con instrumentos adecuados- las prácticas familiares cotidianas, nos revela las diversas modalidades mediante las cuales los progenitores se implican en la escolaridad de sus hijos e hijas: a través del control de las tareas escolares, de explicaciones cuando pueden hacerlo, de la provisión de materiales complementarios a su alcance o, mediante castigos cuando las calificaciones son insuficientes. Independientemente de cuán eficaces se consideren, es indudable que señalan el interés activo de los progenitores.

En la línea de otros estudios, muestra cómo en la vida cotidiana hay multitud de situaciones en las cuales y por las cuales los niños son conducidos a construir competencias y «formas de hacer», sin que exista una intención pedagógica explícita, sin que haya ninguna acción expresa de «transmisión» por parte de los progenitores. Tal el caso de los padres que, aún siendo analfabetos, otorgan un lugar efectivo y simbólicamente relevante para el niño escolarizado dentro de los intercambios familiares. Aunque no «comprendan» del todo lo que sus hijos hacen en la escuela, o estén desprovistos de medios de ayuda «directa», la escucha atenta o las interrogaciones interesadas sobre lo que en ella hacen, son formas de transmitir apego y valor hacia las experiencias escolares. Asimismo, los padres que poseen débiles competencias en lectoescritura, que demandan a sus hijos ayuda para leer el correo, para hacer la lista de la compra, o buscar números de teléfono en las guías etc., crean una función familiar reputada para el niño o niña escolarizado que gana en reconocimiento y legitimidad en el seno de la familia.

Aún cuando las condiciones de vida familiar sean difíciles para prestar tiempo al apoyo escolar, o cuando sus niveles de instrucción están muy lejos de las competencias valoradas por la escuela para ayudarlos a tener éxito, los términos moralizantes *-despreocupación, desinterés, indiferencia, etc.-* que reenvían a un acto voluntario, no se corresponden con estas realidades complejas.

Corolarios

Las líneas de investigación que he bosquejado, permiten extraer algunas consideraciones respecto a las prácticas educativas e implican indudablemente complejidades para la escuela.

Estas experiencias -y muchas otras proporcionan pistas para comprender las complejas tramas que inciden en los desencuentros que se producen entre ciertos

grupos sociales y la escuela. Es evidente que en las experiencias educativas de las minorías y en sus trayectorias educativas y laborales, actúan factores que no crea la escuela, pero que son «aumentados» por ella, en la medida de su *desconocimiento.*

Nos advierten sobre las falacias a las que abocan las prenociones manejadas sobre los grupos minoritarios y desaventajados. Tales experiencias reflejan circunstancias bien distintas a las representaciones en circulación, e invitan a construir modelos más complejos de comprensión. Invitan a comprender los procesos socioculturales en *acto, haciéndose,* antes que a fórmulas reconstruidas sobre las culturas de origen; esos «fondos de conocimiento» son antes que «valores etnoculturales en abstracto», disposiciones y *saberes* en estado práctico, contextualizados y variables -y no las versiones escencializadas de «la» cultura reproducidas por doquier en tantas propuestas de «educación intercultural».

Proporcionan sugerencias sobre la clase de recursos y experiencias puestas en juego en el encuentro -y desencuentro- educativo y sobre las formas de reconocimiento -y desconocimiento- de los «capitales culturales», de sus formas de legitimación -y deslegitimación-, sobre los factores socio-estructurales que sobredeterminan las vidas de los grupos *minorizados.*

Pero, para acceder a su comprensión, es preciso atravesar, insisto, los obstáculos que se imponen a la investigación, agudamente definidos por Díaz de Rada (2005). Entre otros, el modo peculiar de procesamiento de la diversidad en el que la escuela nos familiariza: sus procesos educativos específicos, al estar extraídos intencionalmente de los procesos ordinarios de comunicación, operan una reedificación de los *saberes prácticos,* objetivándolos, descontextulazándolos, seleccionándolos y legitimando dicha selección; convirtiendo, finalmente, *lo cultural* en una metáfora: «la» cultura.

Por retornar finalmente a la relación familia-escuela, Lahire (1995), puede ayudar aún a reflexionar sobre algunas de las prenociones mencionadas aquí.

El discurso sobre la *indiferencia* parental hacia la vida educativa de los hijos, se mantiene, particularmente, en los casos en los que los padres y madres están relativamente «ausentes» del espacio escolar. En tanto no se los «ve» y la distancia social es amplia, esa invisibilidad es interpretada como *indiferencia.* Es corriente pensar -como se ha visto- que la ausencia de contacto con las familias daría cuenta, en parte, de las dificultades escolares y de integración de los niños. De ahí la «necesidad» percibida de cambiar la relación con las familias y los esfuerzos por «hacer venir» a los padres y madres a la escuela: a las reuniones, a las festividades escolares (interculturales, entre otras), pero también a actividades incluidas en dispositivos que se multiplican en los centros escolares y entornos «desfavorecidos», como las «escuelas de padres».

Fecha de entrada: 19-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

A la luz de estos estudios, relativos a la existencia de recursos y a las estrategias de socialización desplegadas por las familias, aunque *invisibilizadas* por las lógicas de la «deficiencia«, de las jerarquizaciones culturales o de la cosificación «culturalista», podemos preguntarnos con Lahire si, tras la necesidad de «ver» y «acercar» a las familias a la escuela, no se esconde una nueva imposición (no necesariamente planeada ni consciente) de los modelos de sociabilidad, de patrones simbólicos y normas de comportamiento, que poco tienen que ver con el «beneficio» educativo de los niños, sino con la necesidad de «encuadrar» a los adultos de los medios sociales subalternos. Lo que lleva, en realidad, a no enfrentar cuestiones cruciales.

> Una buena parte de las reflexiones y acciones sobre las relaciones familia-escuela llevadas a cabo en nombre de la lucha contra el fracaso escolar, tiene una débil relación con este objetivo (...) tiene que ver, primordialmente, con la integración moral y simbólica de los sectores populares en las instituciones y actividades legítimas (...) conciernen las normas legítimas de sociabilidad, una cierta forma histórica de vida pública, pero no tocan en nada los fundamentos de las separaciones y los malentendidos que se encuentran en el origen de las dificultades- existentes entre una parte de las familias de medios populares y la escuela (Lahire, op. cit., p. 272)

Reflexión perfectamente aplicable a nuestros actuales contextos, aquellos que nos empeñamos en denominar «multiculturales».

Referencias bibliográficas

Banks, J. (Ed.) (2001). *Handbook of Research on Multicultural Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bernstein, B. (1999). *Una crítica de la educación compensatoria.* En M. Fernández Enguita, Sociología de la educación (457-467). Barcelona: Ariel.

Carrasco, S. (2002a). *Antropología de la Educación y Antropología para la Educación.* En A González y J. L. Molina (Eds.), Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés. Barcelona: UAB.

—(2002b). *Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu.* Actas del IX Congrés d'Antropología FAAEE. FAAEE: Barcelona, s/p.

Fecha de entrada: 19-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

Catep (1997). *Propuestas de intervención con población inmigrante en la zona centro de Madrid. Informe de Investigación.* Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid/Proyecto Europeo LIA (en papel).

Cuesta Azofra, M. (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España.* Madrid: Fundación 1° de Mayo.

Díaz de Rada, A. (2005). *¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cunado se practica en las instituciones escolares?* En A. Franzé, M. Jociles, B. Martín, D. Poveda y S. Sama (Coords.), Actas de la I[a] Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación (19-52). Alzira/Valencia: Germania.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica.* Granada: Universidad de Granada.

Duque, P. y Cucalón, P. (2007). *Aulas de enlace: representaciones sociales y prácticas educativas.* II° Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanías, Barcelona, 5-8 Septiembre (en papel).

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

—(2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración.* Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

— (2005). *Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la «cultura de origen».* En G. Carrera Díaz y G. Dietz (Coords.), Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad (297-315). Granada: IAPH/Junta de Andalucía.

Franzé, A., Jociles, M. Sánchez-Carrión, J., Villaamil, F., Peláez, C., Cucalón, P., Calvo, A. y Sánchez-Messeguer, P. (2007). *La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO.* IX Congreso FES, Barcelona 13-15 septiembre (en papel).

García Castaño, J., Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. (1996). *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia.* En J. García-Castaño y A. Granados, Lecturas para una educación intercultural (15-46). Madrid: Trotta.

García, J. y Moreno, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid.* Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

Grignon, C. y Passeron, J.C. (1992). *Lo Culto y lo Popular.* Madrid: La Piqueta.

Hannerz, U. (1996). *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares.* Madrid: Cátedra.

Heath, S. (1983). *Ways with words.* Cambridge: Cambridge University Press.

Henriot-Van Zanten, A. (1991). La sociologie de l'education en milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990. *Revue Française de Pédagogie,* 95, 115-142.

Ioé (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela.* Granada: CIDE/ Laboratorio de estudios Interculturales de la Universidad de Granada.

Jociles, M. I. (2003). *Escuela, etnias y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos.* En D. Poveda (Coord.), Entre la Diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación (185-209). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Juliano, D. (2002). *Antropología, educación e interculturalidad. Una historia de encuentros y desencuentros.* Actas del IX Congrés d'Antropología FAAEE. Barcelona, FAAEE, s/p.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles.* Paris: Gallimard-Seuil.

—(1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris: Nathan.

—(2005). *Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades.* Actas de la I reunión Científica internacional sobre etnografía y educación. Alzira (Valencia): Germania, 53-68.

McCarthy, T., Lynch, R., Wallace, S. y Benally, L. (1991). Classroom inquiry and Navajo learning styles: A call for reassessment. *Anthropology and Education Quarterly,* 22(1), 42-59.

Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education,* 65(1), 1-20.

Mehan, H., Lintz, A., Okamoto, D. y Willis, J. (2001). *Ethnographic Studies of Multicultural Education in Classrooms and Schools.* En J. Banks (Ed.), Handbook of Research on Multicultural Education (129-144). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ogbu, J. (2001). *Understanding Cultural Diversity and Learning.* En J. Banks (Ed.), Handbook of Research on Multicultural Education (582-583). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

— (1993): *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple.* En H. Velasco, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (145-174). Madrid: Trotta.

Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y aprendizaje,* 55, 73-86.

— (2003). *La segregación étnica en contexto: El caso de la educación en Vallecas - Puente de Vallecas.* Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 11 (49) (from http://epaa.asu.edu/epaa/v11n49/).

Poveda, D., Franzé, A., Jociles, M., Rivas, A., Villaamil, F., Peláez, C. y Sánchez-Messeguer, P. (2007). *La segregación étnica en la ESO en la ciudad de Madrid. Un mapa y una lectura crítica.* II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanías. Barcelona, 5-8 Septiembre 2007 (en papel).

Stolcke, V. (1995). Talking Culture: New Boundaries, New Rethorics of Exclusión in Europe. *Current Anthropology,* 36(1), 1-24.

Van-Zanten, A. (2006). *Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires.* En D. y E. Fassin (Eds.), De la question sociale à la question raciale? (195-210). Paris: La Découverte.

Wells, G. (1990). *La lengua en clase: alfabetización y charla colaborativa.* En M. Siguán (Coord.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (57-88). Barcelona: ICE.

Wolcott, H. (1999). *Sobre la intención etnográfica.* En H. Velasco, J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores* (127-144). Madrid: Trotta.

Páginas web

Defensor del Pueblo. *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.* (Consulta: 03/07/07) www.defensordelpueblo.es.

Jociles, M. I. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de Antropología,* 22, 22-27. (Consulta: 07/06/07) http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome.html

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología,* 17, 17-31. (Consulta: 15/07/07) http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome.html

Dirección de contacto: Adela Franzé. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Antropología Social. Facultad de CC. Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas. 28223, Pozuelo de Alarcón,. Madrid, España. E-mail: adelafranzé@cps.ucm.es

Fecha de entrada: 19-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

Escuela, familia de origen inmigrante y participación

School, Immigrant Families and Participation

Jordi Garreta Bochaca
Universitat de Lleida. Departament de Geografia i Sociologia. Lleida, España

Resumen

Las relaciones entre las familias y la escuela se inscriben en la articulación entre dos instituciones con asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados. Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos. Y esto comporta que el territorio de la escuela y el de la familia se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión. El artículo analiza la participación de los progenitores de origen inmigrante en la escuela en España. Realizando una breve referencia a la legislación, se centra en la situación organizativa confederal, federal y asociativa (utilizando como fuente de información datos propios obtenidos en cinco grupos de discusión organizados en los diferentes niveles organizativos) y, por último, se aproxima la realidad de las Asociaciones de Padres de Alumnos (a través de una encuesta a 594 presidentes de asociaciones). Además de constatar la baja participación general y, en particular, la de las familias de origen inmigrante (menor entre unos orígenes que entre otros) se evidencia la necesidad de trabajar para incorporarlos al movimiento de padres, hecho que se considera imprescindible para su desarrollo.

Palabras clave: escuela, familias de origen inmigrante, participación, asociaciones de madres y padres de alumnos, información y comunicación, formación de padres y docentes.

Abstract

The relationships between families and the school are those of two institutions with asymmetry of power and based on a social and political context which places them in the debate between public and private interests. Although they should not be considered juxtaposed places, what is often perceived is the separation, distance and even conflict between them.

Fecha de entrada: 18-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

This also means that the territory occupied by the school and the family are watched over and controlled against the threat of invasion or intrusion.

This article analyses the participation of immigrant-origin parents in school in Spain. After a brief reference to current legislation, it focuses on the confederal, federal and associative organizational situation, using as a source of information the data obtained from five discussion groups organized on the different organizational levels. Then, the paper concentrates on the situation in Parents' Associations (through a survey carried out with 594 presidents of these associations). Apart from verifying the low general participation, which is more evident among immigrant origin families and lower among certain origins than others, the need to work in order to incorporate them into parents' associations is shown, a fact that is also considered essential for their development.

Key Words: school, immigrant origin families, participation, parents' associations, information and communication, parents and teachers training.

Introducción

La relación familia-escuela es un tema clave en educación: los trabajos de sociología histórica han mostrado el control del Estado sobre las familias y el papel de la escuela como instrumento de control social; la sociología de la familia, después de una fase funcionalista, ha estudiado la relación de la familia con su contexto y, en éste, con la escuela; y la sociología de la educación se cuestiona el papel de la escuela en la sociedad y su relación con el entorno. La familia, tradicionalmente considerada una agencia de socialización, y a la que se atribuía handicaps culturales, poco a poco ha ido siendo reconocida como actor con estrategias más o menos visibles y acordes con la institución educativa (Montandon y Perrenoud, 1994).

Las relaciones entre las familias y la escuela deben situarse en un contexto histórico e institucional. Más concretamente, se inscriben en la articulación entre estas dos instituciones que tienen asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados. Para J. Epstein (2001) la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es clave para la mejora de la educación del alumnado. Pero afirma que cada una de estas agencias tiene historia y dinámicas propias que hacen que la relación y el efecto educativo sea diferente.

El interés por la educación (no siempre coincidente con la obtención de un título o aprobar unas materias) se puede expresar de diferentes formas e intensidades, y

Fecha de entrada: 18-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

todas ellas son legítimas y, a menudo, lógicas. En España, en los setenta y ochenta, convivían familias esforzadas en acercarse a una escuela que veían lejana y apoyaban la escolarización aun teniendo pocos o escasos recursos culturales con otras con muchos más, unas pocas, y otras muchas para las que la escuela era una imposición poco valorada o deseada ya que sus estrategias y expectativas iban en otras direcciones. La «presión» que ejercían en sus hijos e hijas para que fueran superando materias y cursos era desigual y, mientras unos estaban dispuestos a pagar clases particulares ya que ellos no podrían dar el refuerzo requerido, adquirían materiales (por ejemplo enciclopedias que llegaban a muchas casas y eran infrautilizadas) que representaban el conocimiento y se acercaban al profesorado, que aún era el ostentador del conocimiento y el que sabía cómo se debía enseñar a los hijos, otros no lo hacían. Éstos serían indicadores de interés, preocupación, de las expectativas depositadas en la escolarización de los hijos y las hijas (frases como «estudia para que no tengas que trabajar en lo mismo que yo», o que «lo hagas en mejores condiciones», parecen ser parte del imaginario colectivo de una generación de estudiantes), especialmente para lograr la movilidad social y también autonomía, si nos referimos a las mujeres. Fueron años en que muchas familias vieron en una escolarización exitosa la oportunidad de materializar un proyecto de movilidad social que ellos no siempre habían conseguido y «se volcaron», según sus posibilidades, en este nuevo proyecto. Hoy en día esta motivación ya no es tan evidente, la estructura familiar ha sufrido mutaciones importantes y los papeles que se atribuyen a familia y escuela se han ido modificando. Como indica J. Torres (2007) se ha pasado de una familia que valora y confía en la escuela a una situación más plural en la que, en general, los progenitores no admiten la relación de subordinación con el profesorado.

M. Fernández, X. M. Souto y R. Rodríguez (2005), consideran que antes de los años sesenta la escuela se diferenciaba por realizar la socialización secundaria y la familia la primaria, pero a partir de los años noventa la escuela pasa a realizar ambos papeles ya que, como en otros lugares, la familia ha cambiado profundamente en este período de tiempo.

> Coincidimos con la argumentación del profesor Tedesco en las modificaciones que aparecen en el seno de la familia a finales del siglo XX. La socialización primaria llena de afectos y de simbolismo, de tal manera que creaba un mundo infantil a partir de los cuentos, leyendas, narraciones de los adultos, ha dado paso a una pérdida de este mundo simbólico con la entrada del televisor en los hogares familiares, introduciendo al niño en los secretos que antes eran preservados

Fecha de entrada: 18-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

> por los adultos: la violencia, el sexo, la incompetencia de los propios adultos (...). El caso de la familia es paradigmático respecto al fracaso de los medios tradicionales de socialización. Si antes de los años sesenta del siglo XX la institución familiar era la responsable de crear unos modelos de referencia de comportamiento (los padres) y difundía unos valores de colaboración y solidaridad de pequeño grupo (la familia extensa) en los cuales se descubrían los secretos del mundo adulto, a partir de la segunda mitad del veinte los cambios son muy importantes. Tanto en la composición del núcleo familiar (es más pequeño e incompleto) como en los tiempos disponibles para intercambiar informaciones y sentimientos (pp. 48-49).

Para estos autores, las familias han entrado en una nueva situación en la que no tienen criterios claros de socialización y sus hijos e hijas acuden a las aulas con otros objetivos que la sola instrucción, pero también es cierto que han aumentado las desigualdades sociales y se ha incrementado notablemente la diversidad de situaciones de partida.

La experiencia previa de estos progenitores, tanto en su vida laboral como en la escolar, además de las oportunidades del contexto, es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se forman respecto a los hijos e hijas (no siempre coincidentes) y por lo que representa de definición e implicación en este proyecto educativo/escolar. Pero, además, creemos que existen espirales positivas y negativas en la comunicación[1] que se van construyendo y que acaban definiendo la relación que mantendrá una familia con la escuela y sus profesionales, distancias previas, errores de interpretación de mensajes en un determinado momento, etc. pueden conducir a una espiral negativa de relaciones por la mala predisposición de alguno de los interlocutores y, por tanto, seguir generando situaciones mal interpretadas que llevarán a un distanciamiento, cuando no conflicto, con algún profesor, con el director, con la escuela. Al contrario, una distancia inicial también puede ser superada por una espiral de experiencias positivas.

Estas dinámicas se construyen a partir de la experiencia sociocultural y escolar de los padres y madres que les predispone a unos u otros tipos de relación, pero también por las experiencias (comunicación e información que recibe o cree recibir de la

(1) G. Chauveau (2000) sugiere la existencia de dinámicas, espirales, positivas o negativas que caracterizan la comunicación entre la escuela y las familias. Concretamente considera importante el contenido didáctico de esta relación, es decir, la relación entre la enseñanza/aprendizaje y el éxito escolar, y el contenido social, es decir, los efectos sobre la movilización y la promoción de los protagonistas de la situación educativa.

escuela, mensajes que les llegan de otros padres, docentes, personal de la escuela, etc.) que se van viviendo a lo largo del proceso de escolarización de sus hijos e hijas[2]. Ello va configurando modelos diferentes de relación y comporta que una situación sea para unos «normal y óptima» y para otros «intolerable». Aunque no es el objetivo de el trabajo describir todo este abanico de formas de implicación y relación con la escuela, sí que es una cuestión que aparece en diferentes momentos y que nos muestra un panorama complejo, que comporta tener presentes las diferentes percepciones (de los profesionales y de las familias) y la necesidad de trabajar con ellas para poder mejorar la relación entre las familias (cada vez más diferentes) y la escuela (que tampoco responde a un único patrón).

Las relaciones familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?

Si miramos atrás, la escolarización universal es una invención relativamente reciente, así como el desarrollo de los sistemas educativos que la hacen posible, y la promoción de la implicación de las familias en los centros educativos aún lo es más ya que no siempre se ha considerado necesaria y, cuando lo es, no se lleva a cabo sin resistencias. De ahí que la relación entre familia y escuela pueda ser vista todavía como una cuestión pendiente (Garreta, 2007), aunque se considere clave[3], como indica el hecho de que frecuentemente se cree necesario establecer un nuevo contrato entre familias y escuela para reconducir una situación desequilibrada en la que la escuela debe potenciar la implicación, los docentes mantener su derecho a ejercer libremente y los progenitores a defender sus intereses y los de sus hijos.

Estos principios son inspiradores de numerosas intervenciones y tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de las familias en la vida escolar. Y no sólo ésta por sí misma, sino por lo que representa de que la familia sienta como propia la escuela -evitando lo que X. Bonal (2003) ha llamado «la alteridad

(2) Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek y Bernard Favre (2003) han analizado cómo se establecen las relaciones entre familias de contextos populares y la escuela confirmando, como otros trabajos, que las actitudes de los progenitores no se deben sólo al origen social y cultural, sino que influye de forma importante la relación que establecen con la institución escolar y con la cultura de ésta, los beneficios que esperan de invertir en escuela y el sentido que le dan.

(3) Véase, entre otros, S. L. Christenson, T. Rounds, y D. Gorney (1992) que identifican como importantes para el logro escolar: las expectativas educativas, el clima familiar respecto al aprendizaje, las relaciones que se establecen entre progenitores e hijos e hijas, las estrategias disciplinares y la implicación de los progenitores en el proceso educativo en el seno familiar y en el contexto escolar.

Fecha de entrada: 18-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

familiar respecto a la escuela», uno de los elementos que considera claves, junto con la «referencialidad de la inserción sociolaboral familiar», para comprender el paso del alumnado por esta institución.

> Como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación se miran cada vez con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno. No es sólo una moda (aunque también lo sea) sino, ante todo, el resultado de la atracción por las experiencias desarrolladas en otros campos, tal vez particularmente los de la actividad empresarial, la movilización ciudadana y la práctica investigadora, así como de la creciente conciencia de las posibilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el centro movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada (Fernández Enguita, 2007, p. 22).

Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre familia y escuela. Y esto comporta que el territorio propio de cada institución se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión (Maulini, 1997) de los respectivos «espacios». Por ello, Dubet (1997) afirma que existe una paz armada entre escuela y familia y como manifestación de la tensión existente pone en evidencia, como otros, el uso de vocabulario bélico para referirse a esta relación.

Para C. Montandon y P. Perrenoud (1994) la evolución de la escuela y la familia ha tendido a marcar las distancias entre ellas, aunque, por otro lado, algunos cambios culturales recientes favorecen una mejor relación. La mejora del nivel de instrucción conduce en determinados países al incremento de la ideología de la participación (social y educativa entre los diferentes agentes), en línea con la democratización de la sociedad. Además, la actitud de los ciudadanos respecto a los servicios públicos ha evolucionado, refiriéndose cada vez más a los derechos y comportándose como consumidores, por lo que las instituciones y los profesionales deben rendir cuentas

de sus actuaciones[4]. En último lugar, hay que considerar que las luchas por la producción y el reparto de la riqueza en las sociedades industriales son cada vez menos frecuentes y son, cada vez más, las cuestiones culturales las movilizadoras de los grupos sociales (Touraine, 1984) y, entre estos movimientos, los de madres y padres de alumnos adquieren un relevante papel. Tales condiciones han favorecido la lenta pero continua presencia de las familias en la escuela y la creencia y reivindicación de que ésta favorece los objetivos de la escuela y de las familias respecto a sus hijos e hijas. Ahora bien, esto no es óbice para que aún nos encontremos lejos de un marco en el que la escuela reconozca a las familias como *partenaires* y que estas asuman su papel en la relación. Como veremos, no siempre está claro o es bien entendido.

La en apariencia, mayor posibilidad de participación puede verse no como una opción, sino como una imposición, como una obligación no querida, más que como una oportunidad de elección de los grupos sociales interesados en la educación, ya que no se ha tomado conciencia de su influencia potencial en la calidad que ésta puede tener (Fernández Prada, 2003). Para F. Fernández, algunos padres limitan su participación a la elección de centro, unos porque desconocen el papel que pueden realizar más allá y la incidencia que pueden tener, y otros porque no conocen los cauces adecuados, las competencias, tareas y responsabilidades. Además existen «ideas previas acerca del proceso en sí o de unos colectivos sobre otros; informaciones sesgadas, incompletas o incorrectas, derivadas de experiencias iniciales poco afortunadas y prejuicios que desvirtúan el auténtico sentido de la participación» (p. 49). Y, cuando nos referimos a familias de origen inmigrante, estas diferencias e incomprensiones son incluso mayores. Hohl (1996, 1996a) y Kanouté y Saintfort (2003), entre otros, han mostrado la distancia existente entre progenitores y docentes por las imágenes mutuas, no coincidentes, que se forman. El trabajo de Hohl, centrado en familias de origen inmigrante haitiano y salvadoreño que residen en Québec, indica que los progenitores no conocen las reglas, lo que se espera de ellos, la definición institucional de sí mismos, etc. Estos padres proyectan sus imágenes preconstruidas y lo que ellos esperan de la escuela, de forma que se encuentran a gran distancia de lo que realmente se

(4) «Des travaux anglo-saxons ont montré que les écoles n'ont jamais réellement été appelées à informer la communauté, à rendre des comptes, à présenter des résultats. Aux Etats-Unis et à un moindre degré en Grande Bretagne, des lois nouvelles obligent a l'école à une grande transparence. Par exemple les parents peuvent exiger de voir tout ce qui est écrit dans les dossiers de l'école au sujet de leur enfant.

En Europe, on pense que cette conception du rôle de l'école est valable pour les Etats-Unis où, pour diverses raisons historiques et culturelles la tradition veut que les parents s'engagent dans les affaires scolaires. Dans la tradition américaine, tout parent mécontent peut faire valoir ses griefs auprès des commissions scolaires locales ou auprès de la direction de l'école, et cela est considérée tout à fait normal, comme le fait qu'il doit recevoir une réponse satisfaisante». (Montandon y Perrenoud, 1994, p. 32).

les pide o espera. Además existe poca comunicación con el profesorado, lo que alimenta la idea de que existen déficits entre las familias difícilmente superables.

En España, los estudios sobre la relación familia de origen inmigrante y escuela no son numerosos (véase Baráibar, 2005; Bueno y Belda, 2005 y Ortiz, 2006), pero ya a inicios de los noventa encontramos alguno. Uno propio (Garreta, 1994) analizaba las actitudes y las expectativas de las familias de origen africano relacionándolas con el origen social, el nivel de estudios, el proyecto familiar, la situación socioeconómica que vivían en ese momento, etc. El estudio diferenció tres grupos: uno de padres «ilusionados» en el proyecto escolar de sus hijos que tenían una actitud participativa y estimulante; un segundo grupo de padres «desilusionados» que hacían constante referencia al retorno a origen, más aferrados a la tradición y que se mostraban poco motivadores y participativos; y un tercer grupo «en transición» hacia la desilusión por la situación que estaban viviendo en destino y para los que la escuela no era una prioridad. En este trabajo, además del bagaje que las familias llevaban consigo, resultó clave la situación socioeconómica actual (la dificultad de materializar el proyecto migratorio) para definir las actitudes hacia la escuela y los docentes y las expectativas educativas. Por su parte, un reciente trabajo de Terrén y Carrasco (2007) ponen de manifiesto que el proyecto migratorio, las ilusiones y los miedos, se ven reflejados en las expectativas educativas que elaboran en destino, especialmente en lo referente a la confianza que depositan en la educación (que en pocas ocasiones se traduce en una abierta participación), y explican el lugar que ocupa la educación de la nueva generación en el proyecto familiar. «Siempre que no medie dificultades derivadas de la lengua, de un ingreso tardío o de un traslado a España a edad avanzada (e incluso en muchos casos en que se den estos casos), es muy probable que la moral de trabajo imperante en las familias inmigrantes constituya un importante factor de motivación para el desempeño de sus hijos en la escuela. Sin embargo, la historia de una familia inmigrada es (...) una historia plagada de ajustes y reestructuraciones a realidades nuevas que exigen rápidas adaptaciones» (p. 24).

Simplificando, un trabajo canadiense centrado en la relación entre el personal de las escuelas y los padres de «comunidades culturales» distingue entre cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia y, como se puede ver, algunos no sólo son pertinentes para los progenitores culturalmente diversos (Services aux Communautés Culturelles, 1995):

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por

parte de las escuelas para tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las calificaciones, la agrupación y los problemas de comportamiento).

- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.
- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual lo que conocen los padres que lo que se encuentran en destino, las divergencias pueden llegar a: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe enfermero, trabajador social..., programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, papel de la escuela y estatuto del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), papeles en el seno de la familia (por ejemplo, importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (sobre el cuerpo, la autoridad y la disciplina).
- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

Para los docentes catalanes se trataría principalmente de dificultades lingüísticas, culturales y socioeconómicas y la «responsabilidad»de que la comunicación funcione mejor sigue recayendo en general, al parecer de los docentes, en las familias (Garreta, 2003). Por otro lado, para los representantes de las asociaciones de madres y padres del alumnado que hemos entrevistado la institución escolar también debe dar pasos.

A continuación, presentaremos algunos resultados de un trabajo recientemente finalizado y no publicado (Garreta, 2007a) que centrado en una de las formas de implicación de las familias en la escuela, la más institucionalizada pero también una de las que representa mejor cómo la define la escuela, nos debería permitir retratar la participación de las familias de origen inmigrante en los centros escolares españoles. Evi-

dentemente nos referimos a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)[5]. En primer lugar analizaremos, brevemente, la evolución del movimiento a partir de la opinión de sus protagonistas y desarrollaremos uno de los retos principales a los que se enfrentan: incorporar a las familias de origen inmigrante.

El movimiento de madres y padres de alumnos en España y la inmigración

La evolución de la legislación educativa en España nos indica el creciente, aunque tímido, reconocimiento del papel de las familias en la escolarización de sus hijos a través de las posibilidades de influencia, en un primer momento, o participación en las decisiones que se toman[6]. Aunque ciertamente no podemos considerar que la situación sea óptima, ya que no se les otorga el papel de *partenaires* que deberían tener, también es cierto que, con altibajos, ha sido cada vez más relevante y más valorado.

Una de las expresiones de esta participación, quiza la más visible y reconocida, es la creación y desarrollo de las asociaciones de madres y padres de alumnos[7]. Pero, como indica Mariano Fernández Enguita (1995, 2001), el movimiento asociativo de madres y padres de alumnos es un movimiento débil por causas estructurales (relación accidental y puntual de los padres con la escuela; posición dependiente y subordinada respecto a los docentes) e históricas (debilidad y poca tradición de asociacionismo y participación, democratización, de los centros escolares), además de que los padres no acostumbran a saber cuál es su papel en la escuela y nadie hace el esfuerzo para explicárselo, eso sí, a veces los docentes lo hacen para reducirlos al papel de intendencia.

---

(5) A lo largo del texto utilizaremos en muchas ocasiones, como lo hacen algunos entrevistados, estas siglas aunque no coincidan con la terminología más utilizada, que sería APA (Asociación de Padres de Alumnos), que también utilizaremos cuando la fuente así lo haga, con la intención de introducir la perspectiva de género y, como veremos, destacar que es un movimiento ampliamente formado por mujeres, sobre todo en la base, y que desde este punto de vista son invisibles.

(6) Un análisis de esta legislación se puede encontrar en Fernández Enguita (1993) y Garreta (2007a).

(7) Para A. J. Pulpillo (1982) la creación y puesta en marcha de las asociaciones de padres de alumnos se hallaría en la Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 y en sus normas complementarias (Decreto de 20 de mayo de 1965). Posteriormente la Ley General de Educación (1970) expone la necesidad de estimular la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias para establecer cauces de participación que se desarrolla, especialmente, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), que sienta los cimientos fundamentales de la participación de los padres y las madres de los alumnos.

Fecha de entrada: 18-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

> El movimiento asociativo de los padres de alumnos es en este país, por esencia, un movimiento débil, algo en lo que confluyen causas estructurales, inherentes a la relación de los padres con la escuela en cualquier contexto, e históricas, específicas del caso español. Entre las primeras están la relación accidental y pasajera de los padres con la escuela y, sobre todo, entre sí, que dificulta su comunicación y su trabajo en común; su posición subordinada, dependiente y deferente hacia el profesorado, que les hace retraerse a la menor indicación de que se están entrometiendo en su esfera profesional; y, sobre todo, la presunta identidad de intereses entre ellos y la *dinámica del gorrón.* La identidad de intereses desalienta, en principio, la participación, ya que cada uno espera obtener los mismos beneficios colectivos que los demás pero sin participar en los costes; es decir, se esperan que sean otros padres quienes asistan a los consejos escolares y las múltiples comisiones, busquen y aporten recursos, organicen actividades y servicios y así en más, puesto que los beneficios son indivisibles, pero sin perder tiempo en reuniones, ni pagar cuotas, ni correr el riesgo de una fricción con el tutor del niño; se trata, dicho técnicamente, de bienes públicos o semipúblicos que podemos dejar que sean provistos por los demás. Paradójicamente, como esta posición es moralmente insostenible en público aunque lo sea, y sin problemas, en privado o en confianza, la contradicción se sublima arrojando la sombra de la duda, y algo más, sobre quienes participan en los asuntos comunes, que lo harían por motivos políticos, por medrar, por no tener nada mejor que hacer... La pregunta, como decía *El Gallo,* es ¿Qué querrán? (2001, pp. 63-64).

Como indicamos[8], el origen del movimiento de padres se sitúa en los últimos años del franquismo cuando por la falta de canales de participación, el movimiento obrero, vecinal y educativo se convierten en una plataforma política. En esa época las necesidades en el campo educativo son muy importantes. Son años de considerable aumento de la natalidad *(baby boom),* de grandes desplazamientos de población del ámbito rural al urbano, de concentración en las grandes ciudades españolas y sus áreas metropolitanas, etc. A las necesidades cuantitativas de plazas escolares se une un movimiento por la calidad de

[8] Lo que a continuación se expone es el resultado de un trabajo empírico propio basado en cinco grupos de discusión realizado durante los últimos meses de 2006. Concretamente se realizaron en Madrid con representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), en Barcelona con representantes de la Federación Catalana, en Lleida con representantes de la Federación de la provincia, en Monzón con representantes de una asociación de un instituto y en Lleida con representantes de una asociación de madres y padres de alumnos de un centro de infantil y primaria con alta presencia de inmigrantes. En total asistieron 30 personas. Como se puede ver, nuestro trabajo se centró en la CEAPA y en sus asociados dado que se trata de la Confederación que agrupa más asociaciones, cerca de 12.000 (véase: www.ceapa.es).

la enseñanza y por la recuperación de movimientos de innovación pedagógica y social que apenas pudieron empezar a expresarse durante la Segunda República y fueron reprimidos por el franquismo. De la confluencia de este movimiento de renovación pedagógica con el movimiento de padres surgen numerosas escuelas privadas pioneras en la renovación pedagógica que tienen una clara voluntad de escuela pública. Éste será el núcleo del movimiento de padres por una enseñanza pública de calidad, laica y gratuita, cuyos objetivos conservan su vigencia hasta hoy.Todos estos factores hacen que los años setenta sean un momento de gran auge del movimiento de padres, que se consolida y cristaliza estructuralmente a finales de la década y principios de los años ochenta, con la formación de distintas federaciones autonómicas y confederaciones estatales.

La transición democrática abre vías institucionalizadas de participación y representación política. Los movimientos populares, entre los que se cuentan el de padres o el vecinal, ganan representatividad institucional, pero pierden buena parte de sus líderes, que pasan a formar parte de las diversas administraciones e instituciones. La vía reivindicativa, que había producido resultados importantes, tanto por los logros alcanzados como por la unidad y cohesión que confería al movimiento de padres, se detiene, pasa a un segundo plano o se abandona. Junto a un mayor reconocimiento social e institucional se produce una notable pérdida de vitalidad, ilusión y participación directa. El distanciamiento entre padres, la asociación de madres y padres de alumnos, y las federaciones o la confederación comienza a manifestarse en esos años[9].

En los años ochenta y primeros noventa se aprecia un considerable descenso de la natalidad, y disminuye la presión demográfica sobre el sistema educativo, pero no se plantea la mejora de la calidad de la enseñanza. Por el contrario, se inicia una estrategia de racionalización económica por la cual muchos de los centros públicos que tenían comedor escolar con cocina propia dejan de ofrecer este servicio.También la disminución de horas lectivas de los profesores es asumida por la administración acortando el horario en lugar de aumentar el número de docentes. Las asociaciones de padres pasan a gestionar servicios como el de comedor y las actividades extraescolares. Estas actividades son expulsadas del sistema educativo y el criterio económico

[9] «Hi ha el gran avantatge o la gran misèria, al mateix temps la gran desgràcia, diguem de la democràcia, és que correm aquest perill, hi ha un moment en què dius, bueno, ja hem aconseguit teòricament això, les formalitats, per tant, d'alguna manera jo penso que sí que hi ha una certa consciència, més o menys tàcita, de què la gent quan pensa en el terme de l'àmbit educatiu, a qui li correspon? és a dir, correspon representar-lo i executar-lo i ordenar-lo al canal polític, és a dir, jo per pèrdua de temps o perquè m'irrito amb un partit polític, tinc una representació política, on fan les lleis d'educació, al parlament, allà decideixen quantes escoles hi ha... patatim, patatam, aquest canal de participació s'emporta una certa... una certa importància d'una considerable quantitat de gent».

«Esto no es solamente las APAS, sino en todo el sistema asociativo se ha perdido. Y ahora no hay movimiento de padres. Dicen "no, no, que para esto está el APA".¿Y quién es el APA? Si el APA eres tú que estás afiliao».

pasa a ocupar un lugar esencial en su organización, ya que deben ser financiadas por los padres. Los comedores escolares y las actividades extraescolares de mediodía pasan a ser realizadas, en la mayoría de los casos, por empresas de catering.

La necesidad de estos servicios hace que las AMPA se generalicen, y exista una en muchas escuelas para poderlos gestionar. El asociarse también supone un aliciente para los padres en el caso de que las actividades se realicen exclusivamente para los miembros del AMPA. Aunque la necesidad hace que el número de socios de las AMPA se amplíe, este incremento coincide en el tiempo con el abandono de objetivos que históricamente habían sido importantes para el movimiento de padres.

A partir de mediados de los años noventa, con el nuevo impacto de la inmigración, se rompen todas las previsiones respecto a las necesidades educativas. Se produce una enorme presión sobre el sistema de enseñanza, que debe acoger un gran número de alumnos, y al mismo tiempo afrontar una situación completamente nueva y desconocida hasta entonces en España. Algunos elementos sobresalientes de estos cambios son la matrícula viva, la enorme movilidad, la gran diversidad de culturas que componen el grupo clase y su falta de continuidad, las dificultades lingüísticas, las diferentes maneras de comprender la alimentación, el sueño, la higiene o la salud, la educación o la función de la escuela y de los padres en ella.

En la actualidad el movimiento de padres se enfrenta a un reto importante, ya que la defensa de una escuela pública, laica, gratuita y de calidad es tan necesaria como cuando surgió el movimiento. Una enseñanza que garantice una educación integradora y de calidad puede ser clave para gestionar la convivencia en una sociedad plural y en cambio constante. Incorporar a este movimiento a todos los padres y madres, con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de obtener la mejor educación posible para sus hijos constituye un reto aún mayor.

Para los representantes de los diferentes niveles de la organización (confederal, federal, asociativa) los principales objetivos que se deben marcar para los próximos años se sitúan en: definir los objetivos comunes prioritarios, potenciar la participación, realizar política educativa y potenciar la incorporación de las familias de origen inmigrante en las asociaciones. A continuación nos detendremos en este último punto (los otros se desarrollan en Garreta, 2007a).

Algunos de los elementos que configuran los discursos de los representantes del movimiento respecto de la inmigración son tópicos[10]. Se argumenta la poca experiencia

[10] «En principio nosotros si tuviéramos que hablar todos estaríamos a favor de la inmigración: No hay ningún inconveniente que nuestros hijos estén con chavales de otras culturas (...) Es verdad que la etnia gitana es algo aparte...»

de España en el tema de la inmigración, y la oportunidad de hacerlo mejor que en otros países europeos con una larga experiencia. Los miembros de la confederación consideran que a nivel de la realidad cotidiana de los centros son necesarios una serie de recursos que debería proporcionar la administración para el encaje de la inmigración en la comunidad educativa. Detectan que en la práctica en muchas escuelas se crean tensiones y problemas por la concentración de inmigrantes[11], y que en estos casos los padres autóctonos buscan otro centro donde haya menos en lugar de quedarse y buscar soluciones. En definitiva, aquellos padres que se preocupan por el nivel de instrucción de sus hijos y se lo pueden permitir los llevan a centros privados concertados, donde hay menos concentración de inmigrantes. Pero no se trata tanto de posiciones en un debate ideológico a favor o en contra de la inmigración, o de la integración o segregación étnica, sino de estrategias familiares en defensa del derecho de sus hijos a la mejor educación posible, ya que, por la situación actual de concentración y falta de recursos, algunos centros no pueden garantizar cierta calidad de la enseñanza.

Situar las cuestiones a nivel real puede permitir buscar salidas satisfactorias. Las diferentes federaciones se plantean algunos problemas que les afectan y la inclusión de las madres inmigrantes en las AMPA se ha convertido en una necesidad. De hecho, es una cuestión importante para la supervivencia de estas asociaciones porque en algunas zonas de alta concentración, son inmigrantes la gran mayoría de monitores en los centros[12].

Por otro lado, la participación de los padres y madres en los centros educativos no es homogénea. Se tiende a participar más cuando los hijos son más pequeños, durante los cursos más bajos de la educación infantil y primaria, cuando hay un contacto constante entre los componentes del grupo clase, para irse distanciando a medida que los niños crecen y el contacto con el resto del grupo y con el centro es menos cotidiano. Pero cuando se han establecido canales de comunicación entre los padres, cierto hábito y una estructura participativa, ésta tiende a conservarse y es relativamente más fácil que participen también en la enseñanza secun-

(11) «Es decir, la escuela pública, hay familias que retraen sus hijos de la escuela pública porque hay diversidad cultural, porque además establecen una pequeña distorsión en la convivencia porque cuanto más variado sea el panorama del aula es más enriquecedor, pero es más trabajoso esas dinámicas, entonces sin recursos especiales de forma natural se está aportando una integración que muy dulce, muy sin altibajos sin distorsiones, no voces mal sonantes».

(12) «Yo creo que hay un problema que tenemos que... Hay núcleo de habitantes porque se centran allí los habitantes y son la mayoría, desde las APAS nos tenemos que plantear cómo integrar a las madres inmigrantes en el APA, claro, porque hay centros que se están quedando ellas y como no trabajemos eso se van a quedar ese centro sin APA, ese tenemos que empezar a planteárnoslo también porque una cosa que nosotros en Valencia sí que estamos mirando».

daria, aunque en menor proporción. Esta dinámica de participación puede llegar a invertirse en los centros donde se han incorporado recientemente un gran número de inmigrantes[13].

La participación de las familias en las AMPA presenta diferencias importantes que dependen tanto de las dinámicas presentes en cada centro como del entorno donde se sitúa. La colaboración entre los distintos estamentos de la comunidad educativa producen sinergias muy favorables a la participación en todos los ámbitos y a la consecución de objetivos importantes para la comunidad. En algunos centros detectados el reclutamiento de familias de origen inmigrante, cuando se realiza, se hace casi por coacción con la ayuda del director[14]. Por otro lado en muchas ocasiones el AMPA no se plantea ningún acercamiento a ellos, puesto que no son socios, ni ofrecen algún tipo de facilidades si alguna madre de origen inmigrante se interesa.

La poca participación en las AMPA, o su inexistencia, en algunos centros donde hay una elevada concentración de inmigrantes, al parecer de nuestros interlocutores, está en relación con las situaciones precarias en las que viven, que no les permiten dedicar tiempo a relacionarse con la escuela de sus hijos, o a su diferente percepción de cómo debe ser la relación de la familia con la misma. Pero ésta no es la única razón para no participar en ciertas AMPA, y a veces no hacerse socio puede ser una decisión operativa y consecuente con las estrategias y los intereses de estas familias. Por otra parte es frecuente que estos padres carezcan de las competencias sociales que en nuestra sociedad se consideran básicas, por lo que no es esperable que intervengan o se relacionen con la escuela de la manera que se ha establecido como normal, y a la que buena parte de los padres autóctonos tampoco responden. Nadie duda de que la aparición de inmigrantes en las comunidades escolares reestructura por completo el panorama de la comunidad educativa[15].

---

(13) «A ver son los mayores, porque es lo que decimos aquí, empiezas con él (lee la lista de alumnos de P-3...), todos extranjeros y te vas a sexto (vuelve a leer la lista de alumnos...) todos estos son los que ya vienen pagando de años atrás, son los mayores en sexto de 27 alumnos, son 16 que son de la APA. Pero de éstos, de P3 hay cuatro. (...) Aquí años atrás, era así, de P3 eran casi todos».

(14) «Entró uno nuevo, y gracias al director, que le hizo pagar el APA. Porque el director no les obliga, pero casi. (...) gracias a eso (...) Lo que pasa que el año pasado entró una... árabe y tal como entró se fue, no sé por qué (...) Pensábamos que si entra una arrastrará a las de su... Me parece que fue cuando le dijimos que...Tenía que dar ejemplo, tenía que pagar el AMPA. Entones dijo que no. Y hacer guardia, que cuando se hace extraescolares, al mediodía y a la tarde de cinco a siete, nos quedamos responsables»

(15) «Yo estoy en una AMPA de 570 alumnos y tengo en la Junta Directiva cuatro padres. (...) y tengo 297 alumnos, de otros lugares, de la periferia, Sur, Norte, China, hemisferios y alrededores. Los padres de estos alumnos no colaboran porque quieren trabajos, quieren pelas y la sociedad y la administración no les da facilidades, esa es mi opinión».

«Estos padres no hablan español y no saben de qué va el tema. El otro día pregunté a una madre qué curso hacía su niño y no tenía ni idea ni del curso ni de la maestra, no se preocupan de la educación de sus hijos».

La participación de las familias de origen inmigrante en las AMPA

En el aparatado anterior se ha puesto de manifiesto la existencia de dificultades procedentes de la baja participación, pero resulta muy difícil tener datos globales de la misma y más si nos referimos a población de origen inmigrante. Por ello incorporamos a nuestra encuesta[16] preguntas relativas a esta participación que nos pueden llevar a conclusiones menos intuitivas. Concretamente preguntamos sobre la participación en diferentes niveles de la organización, sea de inscripción, de asistencia a las reuniones o de participación en las actividades que organizan.

Una primera aproximación general nos indica que, en el 31,13% de los centros, el porcentaje de inscripción en el AMPA supera el 75% de las familias del centro, pero otro 31% tan sólo tienen una inscripción del 26 al 50% de las familias, y un importante 19% de los centros tienen una inscripción inferior al 25%. Una lectura más clara de los datos nos la da la media de inscripción que existe en las AMPA, que es del 57,5% de las familias del centro. Algo más de la mitad. Este dato nos resultaría poco clarificador si no diferenciamos internamente. En concreto se reduce en los centros de titularidad pública (57% respecto al 62% de los privados) y la inscripción es mayor en los centros con niveles inferiores (representan el 61% en los de infantil y primaria y el 43% en los de secundaria). Por otro lado, destaca que en los centros que tienen alumnado de origen inmigrante se reduce la media de inscripción (58% respecto al 69% en los centros sin esta población) en línea con lo apuntado en el análisis cualitativo del apartado anterior.

Si analizamos la *participación,* vemos que las familias participan muy poco *en las reuniones* organizadas por el AMPA. Recurriendo, de nuevo, a la media: el porcentaje de familias que asisten a las reuniones es del 18,3%. Diferenciando la muestra hallamos otra vez que en los centros de titularidad privada el porcentaje aumenta (22,5% respecto al 18,2% de los públicos), se reduce en los centros que imparten secundaria (13,8%) y es menor en los centros con presencia de inmigración (17,8% en comparación en los que no tienen, donde sube a un 29,2%).

Analizando, en tercer lugar, *la participación* de las familias *en las actividades que organiza el AMPA,* el porcentaje aumenta notablemente siendo la media del 32%, existe

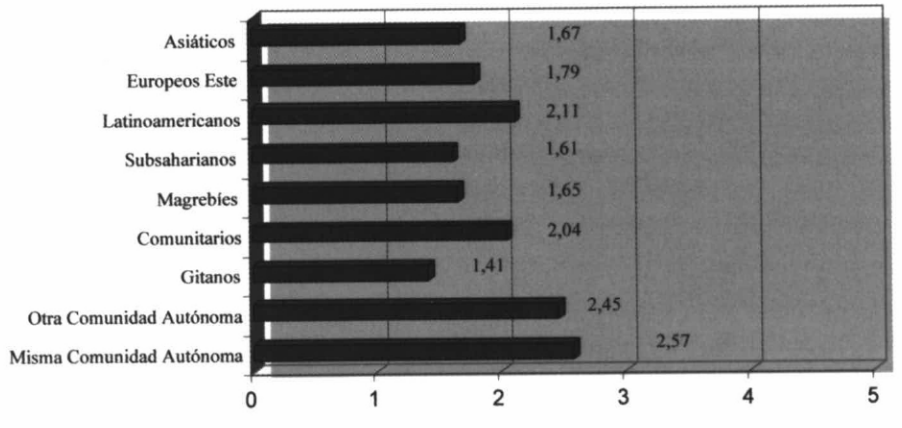
(16) Con el objetivo de conocer mejor la situación, las necesidades y los retos de futuro de las asociaciones, otra fase de la investigación consistió en una encuesta, concretamente un cuestionario semiestructurado como instrumento de recogida de la información que sería autocumplimentado por presidentes u otros representantes conocedores de la asociación. Entrevistamos a un total de 594 personas representativas de la mayoría de comunidades autónomas españolas (a excepción de Murcia, País Vasco, Ceuta y Melilla) distribuidas proporcionalmente por provincias a la población de asociaciones de CEAPA y distribuyendo aleatoriamente (dado que dispusimos del listado) el cuestionario. La muestra, en el caso más desfavorable p = q = 50% y con un grado de confianza del 95,5%, presenta un error muestral del ± 4. Hay que decir que el trabajo empírico se realizó durante los meses de noviembre de 2005 y febrero de 2006.

menor distancia por titularidad de centro (32% en las públicas y 33,7% en las privadas) aunque se mantiene la reducción en los centros de secundaria (13,5%) y en los centros con presencia de inmigrantes (32,5% respecto al 38,5% entre los que no tienen).

Siendo sintéticos, más allá de constatar la necesidad global de potenciar la participación, especialmente en las reuniones, los datos indican que en los centros con presencia de inmigrantes se reduce, en todos los casos, la inscripción en el AMPA, la asistencia a las reuniones y la participación en las actividades organizadas[17].

Aunque de forma espontánea no creen nuestros interlocutores que el origen geográfico sea importante para definir la participación[18], nuestro interés por profundizar en la inmigración nos ha llevado a preguntar sobre la participación de familias de orígenes diversos. Y el resultado indica que la implicación de los distintos orígenes es diferente[19] y todos, aunque con diferencias, suspenden en participación. A pesar de todo, la percepción es que los que participan más son los autóctonos (especialmente los de la propia comunidad autónoma), seguidos por los de origen latinoamericano y comunitario. En la cola hallamos a los gitanos, seguidos por los de origen subsahariano, magrebí y asiático (ver el Gráfico I).

GRÁFICO I. Participación en el AMPA en función de la procedencia



(17) M. Martín et al. (2005) analizan, a través de un cuestionario a ayuntamientos y a asociaciones de padres y madres de alumnos y entrevistas, la participación en las asociaciones. Concretamente se indica que es baja, aunque se valore ésta por los que la realizan, pero poco por los que no participan. Por ello se solicita más reconocimiento, pero también formación, información y apoyo.

(18) Sólo el 13,3% lo menciona, ante el 80,6% que cree que es por el interés, el 59,6%, el 58,1%, el 46,1% lo relacionan con la disponibilidad, el nivel formativo y las expectativas educativas, respectivamente.

(19) Calculada en una escala de 5 puntos, donde el 5 corresponde a una excesiva participación; el 4 a una notable participación; el 3 es el valor que define una suficiente participación; el 2, una insuficiente o no suficiente participación, y el 1 indica una participación inexistente.

Fecha de entrada: 18-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

Diferenciando entre los que tienen y los que no cada una de estas procedencias en su centro, detectamos que magrebíes, asiáticos y europeos del Este no reciben diferente respuesta, mientras que sí se da entre los comunitarios y los subsaharianos y latinoamericanos al mejorar, dentro de la puntuación otorgada, su percepción los que los tienen en los centros. Por otro lado, los gitanos, que recordemos son los que se sitúan como el exponente más negativo, serían menos participativos entre los que tienen a estas familias al compararlos con los que no los tienen. Estos resultados, basados en información de representantes asociativos que tienen estas procedencias, nos indican que las familias de origen comunitario (2,25) serían los más participativos, seguidos, a poca distancia, por las latinoamericanas (2,17), europeas del Este (1,82), subsaharianas (1,79), magrebíes (1,69) y gitanas (1,40). De esta forma, más allá de las impresiones y de mayores concreciones que este artículo no permite desarrollar los encuestados nos confirman que los diferentes orígenes tienen diferentes niveles de implicación.

Más concretamente detectamos que los obstáculos que dificultan la comunicación entre la escuela y los padres y alumnos inmigrantes al parecer de los encuestados son el desconocimiento del sistema educativo (44,3% de los que tienen familias de origen inmigrante), el escaso interés de los padres (33,6%), el idioma (32%), la incomprensión de los padres de lo que les pide la escuela (25,5%) y el conflicto cultural de la escuela con la familia (23%), profesorado que a menudo no comprende lo que quieren y piden las familias (11,6%), falta de preparación (10,3%) e interés (9,4%) del profesorado, etc.

Dada la situación de baja participación de las familias de origen inmigrante y la evidencia de que existen obstáculos, se podría pensar que se está actuando para, como se decía en el apartado anterior, incorporar este importante número de familias. Pero eso aún no es así. Las AMPA que han hecho alguna actuación para favorecer la participación de los progenitores de los alumnos inmigrantes son pocas, representan el 27% de los que tienen estas familias en el centro educativo. Por otro lado, las actuaciones realizadas han sido de carácter informativo sobre el AMPA (26,8%) y el centro (26,8%) y, sobre todo, la organización de jornadas y/o semanas culturales (36,6%), que se ha convertido en un recurso frecuentemente utilizado en las escuelas que quieren tener en cuenta a su alumnado de diversas procedencias y que quieren implicar a las familias de origen inmigrante en actividades del centro. También es cierto, como hemos indicado en otras ocasiones (Garreta, 2003 y 2006), que muchas veces se oculta que no se quiere, no se puede o no se sabe ir más allá.

Cuando preguntamos qué actuaciones podríamos hacer para mejorar la relación entre la familia y la escuela, nos encontramos con un importante 32,7% que no sabe o no nos responde, lo cual nos indica la necesidad de encontrar referentes de actuación;

Fecha de entrada: 18-09-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

le sigue un casi 30% que nos proponen hacer más actividades que favorezcan la relación entre padres y profesionales, y luego, ya a mayor distancia, encontramos la importancia de potenciar la participación de los padres y dar información sobre el funcionamiento del centro. Aparece pues prioritario mejorar la relación con los docentes, que como hemos indicado anteriormente no siempre están predispuestos a una relación fluida con las familias. A continuación, y repitiendo también datos anteriores, se cree necesario mejorar la participación de los progenitores e informar sobre los centros escolares y las formas de implicarse en ellos.

TABLA I. Actuaciones necesarias para mejorar la relación familia-escuela

Es bueno	1,5
Difícil mejorarla	1
Educar para participación social	7,6
Escuela de padres	6,7
Sensibilizar sobre la importancia participación padres	18,9
Concienciar/motivar a los padres	13,6
Actividades conjuntas padres/hijos	12
Más información de las AMPAS	5,2
Más información padres sobre AMPAS	7,2
Información funcionamiento centro	16,2
Más actividades padres-profesionales	29,3
Favorecer horarios	4,5
Actividades dirigidas a familias de origen inmigrante	2,9
Otros	5,2
No sabe/no responde	32,7

Como presentamos, se considera importante mejorar la información, pero esta es una actuación que acostumbran a realizar. Para Jaeggi, Osiek y Favre (2003) el error se halla en que se confunde informar con comunicar, es decir, a menudo se cree que con dar abundante información a las familias es suficiente. Así puede darse la situación de que la escuela o el AMPA se encuentre satisfecha con la numerosa información que da y, por otro lado, las familias (por ejemplo de origen inmigrante) no tienen la sensación de tener los elementos necesarios que les permitirían realizar su papel. Se debería pues pensar no sólo en informar sino en comunicar, adaptándose a las diferentes especificidades, de la forma más adecuada para que los padres y las madres asimilen y utilicen estas informaciones. De hecho, los citados autores constatan que ninguna familia de las entrevistadas se desinteresa totalmente de la escolarización de sus hijos e hijas o es indiferente a la institución, eso sí, algunas pueden evitar las relaciones con los representantes de la misma debido a la imagen negativa que tienen de ella.

Otra cuestión que se desprende de los datos anteriores y que creemos hay que tener muy presente es la sensibilización de las familias y de los docentes sobre la necesidad de participar y la formación sobre la forma de hacerlo (Mérida, 2002; López, Ridao y Sánchez, 2004). Para M. Martín et al. (2005) un requisito general y poco atendido es la formación de todos los participantes. Esta formación debe iniciarse con el profesorado que a menudo tiene una imagen negativa del papel educativo de los padres y que reclama la distancia adecuada para poder desempeñar su profesión (Kñallinsky, 1999) y que los centros de formación de docentes han tenido poco en cuenta, así como las AMPA en sus proyectos formativos (Martin et al., 2005).

Conclusiones

La familia ha diversificado considerablemente su estructura y su papel y, a esta diversidad, hay que añadirle la que comporta la llegada de familias de origen inmigrante que no responden, precisamente, a una única cultura, forma de entender la educación y, por el tema que tratamos, la relación con la escuela y los docentes.

Partimos de la idea de que la experiencia previa y actual de estos progenitores, sea escolar, laboral... propia (o adquirida a través de otros), es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se conforman respecto a la escolarización de sus hijos e hijas en destino, pero además existen espirales positivas y negativas en la comunicación que también van configurando las diversas formas de encarar esta relación. Como hemos indicado, nuestros interlocutores creen que la colaboración entre la comunidad educativa produce sinergias favorables de la que también se ven beneficiadas estas familias (o sinergias negativas). De ahí la diversidad de formas de interactuar que creemos que existen y la importancia que otorgamos a la institución escolar y al AMPA ya que, aunque la experiencia de personas de un mismo origen sea parecida (no idéntica), el modo como son acogidos y la relación que se va construyendo no tienen por qué serlo. Mientras unos van a centros donde la participación de estas familias es valorada o cuando menos requerida, otros no son recibidos de la misma forma. Todo ello conduce a lo que hemos llamado espirales positivas y negativas que vendrían a enriquecer esa primera, y más general, clasificación de la participación de las familias en la escuela que hemos realizado.

Pero de nuestros datos obtenidos de las asociaciones de madres y padres de alumnos y de sus niveles organizativos superiores se desprende que, aunque sea una prioridad la incorporación de las familias de origen inmigrante, parece presentarse como

una tarea difícil. La baja participación del conjunto de padres, menor entre las familias de origen inmigrante, es el escollo principal a superar, además que las distancias y resistencias son numerosas. Potenciar la participación de todas las familias, promover espirales positivas, mejorar la información y, particularmente, la comunicación, y sensibilizar respecto a la necesidad y formar sobre cómo hacerlo a las familias y al profesorado son las prioridades para conseguir algo que parece comúnmente aceptado: la necesidad de reducir las distancias entre dos instituciones que en lugar de colaborar en un proyecto común a menudo vigilan sus respectivos «espacios».

Referencias bibliográficas

Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y educación infantil.* Madrid: Los libros de la Catarata.

Bonal, X. et als. (2003). *Apropiacions escolars.* Barcelona: Octaedro.

Bueno, J. R. y Belda, J. F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela.* Valencia: Universidad de Valencia.

Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP.Vers des zones d'excellence pédagogique.* Paris: Retz.

Christenson, S. L.; Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly,* 7, 178-206.

Dubet, F. (Dir.) (1997). *École, familles: le malentendu.* Paris: Les Editions Textuel.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools.* Boulder CO: Westview Press.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro.* Madrid: Morata.

— (1995). *La escuela a examen.* Madrid: Ariel.

— (2001). *La jornada escolar.* Barcelona: Ariel.

— (2007). *Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad.* En J. Garreta (Ed.), La relación familia-escuela (13-32). Lleida: Universidad de Lleida.

Fernández Prada, F. (2003). *Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?* En VV.AA., La participación de los padres y madres en la escuela (45-59). Barcelona: Graó,

Fernández, M.; Souto, X. M. y Rodríguez, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura.* Barcelona: Octaedro.

Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociología,* 43, 115-122.

— (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural.* Madrid: CIDE.

— (2006). Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations,* 30 (2), 261-279.

— (Ed.) (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente.* Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.

— (2007a). *La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de madres y padres de alumnos en España.* Lleida: Universitat de Lleida/CEAPA [no publicado].

Hohl, J. (1996). *Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires.* En F. Gagnon, McAndrew & M. Page, Pluralisme, citoyenneté & éducation (337-348). París/Montreal: Harmattan,

— (1996a). Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC),* 35, 51-62.

Jaeggi, J. M., Osiek, F. et Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire.* Géneve: Service de la Recherche en Education.

Kanoute, F. y Sainfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada,* 43 (1), 28-31.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela.* Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas.

López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación,* 334, 143-163.

Martín, M. et als. (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares.* Alcalá: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

Maulini, O. (1997). La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des Echanges,* 15 (4), 3-14.

Mérida, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres. *Revista de Ciencias de la Educación,* 192, 441-467.

Montandon, C. y Perrenoud, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* Berne: Lang,

Ortiz, M. (2006). *Escuela y familias inmigrantes: agentes de aproximación.* En M. M. Osorio, A. J. González y E. Soriano, Interculturalidad y género (152-160). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

PULPILLO, A. J. (1982). *La participación de los padres en la escuela (estudio pedagógico y legal).* Madrid: Editorial Escuela Española.

TERRÉN, E. Y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones,* 22 [en prensa].

TORRES, J. (2007).Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa,* 60, 24-27.

TOURAINE, A. (1984). Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique. *Revue Française de Sociologie,* XXV, 3-19.

Páginas web

www.ceapa.es

Dirección de contacto: Jordi Garreta Bochaca. Universidad de Lleida .Plaza Victor Ciurana, 1. Departamento de Geografía i Sociología. 25003, Lleida, España. Email: jgarreta@geosoc.udl.cat

¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado

Are there Borders in Classrooms? Transcultural Exchange and Endogamy in Students Interactions[1]

Mariano Fernández Enguita, José Manuel Gaete y Eduardo Terrén
Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y comunicación. Salamanca, España

Resumen

La escuela pasa por ser una fábrica de integración para los descendientes de familias inmigrantes. El objetivo de este trabajo es averiguar si tiene y cómo tiene lugar en realidad esta integración en la vida cotidiana de la escuela. Para tal fin utilizamos una metodología de análisis de redes que nos ha permitido explorar si alumnos nativos y no nativos comparten el mismo tipo de redes de amistad y cooperación; si se observan estrategias de establecimiento de puentes entre unos y otros; o si la endogamia o la exogamia hacen que el patrón de interacciones dominante se incline más hacia la inclusión o hacia la exclusión. Los conceptos y enfoques propios del análisis de redes se han puesto de moda en muchos campos de las ciencias sociales actuales, pero -con la excepción de las técnicas sociométricas simples utilizadas en la observación de dinámicas de aula- apenas se han utilizado en la sociología de la educación intercultural. El trabajo que aquí se presenta parte de la idea de que se pueden entender mejor los patrones de integración entre alumnado nativo y no nativo a partir del análisis del tipo de redes de interacción que alimentan en su vida cotidiana. Este enfoque ha permitido captar en qué medida y en qué casos determinados supuestos étnicos o raciales regulan las posibilidades del contacto intercultural cotidiano en la escuela. Se concluye que alumnado nativo y no nativo disfrutan de recursos relacionas distintos, con posiciones sociométricas y patrones de endogamia/exogamia diferentes.

Palabras clave: contacto intercultural, inclusión-exclusión, endogamia-exogamia, redes de interacción

Fecha de entrada: 19-10-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

Abstract

School is supposed to be a fabric of integration for the descendents of immigrant families. The aim of this paper is to find out how this integration takes place in school everyday life. For this purpose, a network analysis was used to deal with issues such as whether native and non native pupils share the same cooperation and friendship networks or not; whether there are bridging strategies to be observed or not; or whether endogamy or exogamy push interaction towards social inclusion or exclusion or not. Network concepts and analysis have been widely used in several fields of current social sciences, although -exception made of very simple sociometric tools generally used in class-group dynamics- they have been very rarely applied within the field of intercultural education sociology.

This paper stands from the idea that integration patterns of native and non-native pupils can be better understood by learning how they interact and what kind of networks they establish in their daily life. The network approach makes possible to understand to what extent and in which cases certain racial and ethnic assumptions may regulate the possibilities of intercultural contact at school daily life. Conclusions point to the fact that native and non-native students show different sociometric positions and patterns of endogamy/ exogamy.

Key Words: Intercultural contact, inclusion-exclusion, endogamy-exogamy, interaction networks.

Introducción

Las relaciones interindividuales de amistad y cooperación o relaciones positivas entre pares constituyen una importante fuente de apoyo emocional a las relaciones sociales entre individuos o grupos cultural o racialmente diversos. Por consiguiente, suministran un recurso fundamental a la hora de establecer estrategias de inclusión social y de trasvase de fronteras entre grupos, sobre todo si existe escasa tradición de contacto. Lo que vale para la vida social en general, vale en este caso para la vida escolar. Después de todo, sigue teniendo vigencia la vieja imagen del aula como microsociedad (Parsons, 1976), constantemente revisitada por la investigación educativa (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Pero, aceptando que la autoctonía sea un criterio de diversidad cultural, y que ésta complica los sistemas de amistad porque disminuye la familiaridad o similitud que le sirve de base (Harris, 1999, p. 183), podemos preguntarnos: ¿difiere el patrón de relaciones interindividuales que caracteriza al alumnado autóctono del que caracteriza al no autóctono? ¿Tienden los alumnos autóctonos a ser más solicitados que los extranjeros o éstos a ser más rechazados? ¿Tienden unos más que otros a elegir sus amistades entre los étnicamente similares?

Inclusión/exclusión y endogamia en la dinámica de las microrredes

La medición de la proximidad o el distanciamiento entre personas o grupos y la exploración de las dinámicas a través de las que se produce la exclusión y el cierre social en la vida cotidiana son cuestiones que han intrigado a la sociología de las relaciones interétnicas desde sus comienzos norteamericanos, sobre todo allí donde la preocupación por la cuestión racial de la *escuela de Chicago* se unió con la psicología social y la dinámica de los grupos pequeños[2]. Desde entonces, y ya con carácter más general, en el estudio del impacto del fenómeno migratorio sobre las sociedades receptoras se ha constatado cómo en la propia dinámica de las interacciones interindividuales cotidianas se producen patrones de afinidad que pueden tanto atravesar las fronteras de la diversidad como afianzarlas, lo que conduce en un caso al aumento de la inclusión y, en el otro, de la exclusión.

La integración educativa es un componente esencial de la integración social con las poblaciones inmigrantes. La tesis dominante (íntimamente derivada de la famosa «hipótesis del contacto») afirma que el contacto propiciado por la convivencia escolar tiene efectos socialmente inclusivos. Ahora bien, ¿favorece la escuela realmente la inclusión de (con) el alumnado procedente de familias inmigrantes? ¿o más bien la mera coexistencia de unos y otros no hace más que cubrir con una ilusión de contacto lo que en realidad es una dinámica de exclusión? ¿Favorece la permeabilidad intergrupal y la exogamia de los alumnos? ¿o más bien refuerza las dinámicas de afinidad intragrupal y los contactos endogámicos?

Para buscar respuesta a estas preguntas analizamos en este trabajo las dinámicas a través de la que se produce la exclusión (o inclusión) del alumnado procedente de familias inmigrantes mediante la observación y medición de su participación en las redes formales y afectivas que se entretejen en las aulas. Dicho de otra forma, lo que en este trabajo se presenta es un estudio comparativo de la estructura de relaciones del alumnado autóctono y el no autóctono para explorar si en ella se encuentran indicadores que muestren una situación de exclusión por parte de los primeros o que indiquen un patrón de endogamia o exogamia característicamente diferenciado en ambos grupos.

[2] En este sentido, la recepción de Simmel por la escuela de Chicago resultó decisiva, sobre todo, por lo que respecta al concepto de «distancia social», que Park tomó de él. De Park la tomó a su vez Bogardus para elaborar su conocida *escala de distancia social* (1925). Dado nuestro objeto, no está de más recordar que el interés tanto de Bogardus como de Moreno (el fundador de la sociometría) era estudiar cómo se producía la integración y aceptación en los EEUU de los primeros inmigrantes.

Fecha de entrada: 19-10-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

En relación con lo primero partimos de una definición elemental de «exclusión social»[3] y la analizamos en el marco de lo que -siguiendo a Federico (2004), inspirada a su vez en la clasificación de sistemas relacionales de Ferrand (1997)- denominaríamos la «integración relacional a nivel micro». En relación con lo segundo, entendemos la permeabilidad entre grupos a partir de la estimación de la densidad diferencial de las relaciones intra e intergrupos.

La hipótesis básica que probar refutaría la hipótesis clásica del contacto, pues si probáramos que la posición del alumnado procedente de familias inmigrantes (derivada de su estructura relacional) es claramente desfavorable en comparación con la del alumnado autóctono y/o que su patrón de relaciones interindividuales es característicamente endogámico, esto querría decir que en la práctica su vida escolar funcionaría con un grave lastre de exclusión y aislamiento, es decir, que serían víctimas de una práctica de exclusión o microsegregación. Si es así, confirmaríamos la hipótesis de la «ilusión del contacto» Taylor & Mogghadam (1987), por la que la mera convivencia de alumnado de diferente procedencia en el aula habría de traducirse en una estructura similar de integración. De hecho, como se verá, ésta parece ser la dirección confirmada por nuestros resultados.

La perspectiva sociométrica del análisis de redes (que se comenta más detalladamente en la sección metodológica posterior) parece una perspectiva adecuada a la hora de analizar la «exclusión racial», pues, en el fondo, «exclusión» (al igual que su antónimo, «inclusión») son nociones netamente relacionales que remiten a la distancia o intensidad de los vínculos que unos individuos (o nodos) guardan respecto a otros y a su desigual acceso a los recursos de la red. De acuerdo con esta perspectiva, entendemos aquí la inclusión o la exclusión en el aula como la mejor o peor posición de que se disfruta en ella en términos de centralidad sociométrica; y la exogamia o endogamia (apertura o cierre) como la mayor o menor densidad diferencial entre las relaciones intergrupos e intragrupos. A mayor centralidad, más aceptación y mayor inclusión, y, por ende, mejor integración, pues hay menos dependencia y más autonomía. Y, análogamente, a mayor exogamia, menor exclusión, pues existe una mayor posibilidad de traspasar las fronteras. En resumen, pues, entendemos que los individuos poco conectados con los demás cuentan con una estructura relacional más débil, se encuentran

[3] Nuestra acepción básica del concepto es dinámica y se contrapone a la de integración. Seguimos la definición de Walker y Walker (1997, p. 8), por la que la exclusión se refiere al «proceso dinámico de ser apartado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas sociales, económicos o políticos que determinan la integración de una persona en una sociedad. La exclusión social puede, pues, ser vista como la negación (la no realización) de los derechos civiles, políticos o sociales de la ciudadanía».

más distantes y están más excluidos, aunque al análisis de la endogamia puede igualmente mostrar estructuras relacionales que aun siendo fuertes no son inclusivas porque no traspasan la frontera de grupo.

En efecto, en el estudio de la integración escolar del alumnado procedente de familias inmigradas está suficientemente constatada la importancia de la estructura y dirección de las interacciones interindividuales en relación con diferentes aspectos del comportamiento escolar. Así, parece probado que la forma en que el niño percibe su propia imagen en términos positivos o negativos -autoestima- es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece (Musitu y Román, 1989). Ser o sentirse más o menos excluido por los pares refuerza el papel de éstos como agente de socialización horizontal que compite con los otros agentes clásicos de socialización vertical (Strain, 1981; Harris, 1999). La razón de ello estriba en que en la formación de la identidad personal (Erikson, 1980; Mead, 1972; Rubin et al., 1990) y el grupo de compañeros tienen una función esencial a la hora de proporcionarle al niño una información básica en su percepción de sí mismo, una percepción que está fuertemente ligada a su experiencia escolar (Chikering, 1969), que -no está de más recordar- no es sólo una experiencia académica. Es decir, los niños y los preadolescentes construyen imágenes de sí mismos a través de la imagen de sí mismos que reciben de los otros significativos con los que interactúan.

La investigación más específicamente educativa ha constatado además la importancia de las relaciones establecidas con el grupo de iguales sobre los aprendizajes. Se sabe, así, que la influencia del tipo de interacción entre los pares es especialmente significativa en el nivel de aspiración educativa y el logro académico (Alexander y Campbell, 1964; Coleman, 1974; Epstein y Karweit, 1983; Hartup, 1996) y en el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea (Chickering, 1969; Hartup, 1992), lo que resulta relevante en la construcción de la identidad étnica, las afiliaciones juveniles y el desarrollo de las competencias interculturales. De hecho, en la literatura general sobre los efectos de las relaciones interindividuales de los niños y adolescentes se han señalado cuestiones directamente relacionadas con el estudio de la experiencia de integración educativa de los niños procedentes de familias inmigrantes, como, por ejemplo, que la construcción y el mantenimiento de relaciones de amistad con los pares puede considerarse como un buen indicador de salud psicológica (Roff, Sells y Golden, 1972) al suministrar fuentes de apoyo en situaciones de estrés (Hartup, 1992 y 1996).

En la confluencia del análisis de las microrredes en el campo educativo y de la producción de inclusión y exclusión en las relaciones interétnicas existen ya algunos

trabajos precedentes. En España, Sánchez i Peris et al. (2004) detectan que los índices de aceptación o rechazo del alumnado no autóctono no son diferentes a los del resto del alumnado y que incluso obtienen un índice de aceptación mayor que los alumnos autóctonos de etnia gitana, por lo que entienden que el hecho de ser inmigrante no es la causa de mayor o menor socialización en el aula. Sin embargo, Arnaiz y de Haro (2003) -centrados en el alumnado de origen marroquí- encuentran resultados más sombríos que les llevan a describir como bajo el nivel de integración obtenido por éste. En su investigación sólo el 11% del mismo se halla en situación de integración y un escaso 1,5% aparece como sujeto popular, al tiempo que tres cuartas partes son rechazados y otro 10% permanece en situación de aislamiento o marginación. Según sus datos, pues, la tónica general es de desintegración y exclusión debido a que el alumnado magrebí obtiene muchos rechazos y pocas elecciones por parte del grupo. Este resultado se encuentra en la línea de los encontrados en los EEUU por Jackson et al. (2006), de los que resulta que los niños negros reciben por lo general nominaciones sociométricas más pobres que los blancos. Como se verá, nosotros hemos encontrado resultados que abundan en esta línea.

Metodología y muestra

Tal y como hemos señalado, nuestro estudio de las relaciones interindividuales que se producen en la escuela se alinea en la perspectiva del análisis de redes, pues se trata de un estudio de las relaciones entre actores y de las estructuras sociales que surgen de la recurrencia de esas relaciones (Cornejo, 1990). El análisis sociométrico de redes es una de las herramientas que permite cuantificar las relaciones interpersonales e intergrupales, y parece adecuado para abordar el objetivo de esta parte de la investigación: la cuantificación de las relaciones de atracción y rechazo, las relaciones afectivas positivas y negativas, y, en definitiva, las relaciones de proximidad o distancia social que diferencian al alumnado autóctono del no autóctono.

Un elemento central de esta perspectiva es que la unidad básica de análisis es el dato relacional o vínculo específico que se da entre dos o más elementos, a diferencia de los análisis tradicionales que explican, por ejemplo, la conducta individual en función de atributos como la clase social o la caracterización sociodemográfica. Por el contrario, el análisis de redes sociales se centra en las relaciones y no exclusivamente

Fecha de entrada: 19-10-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

en los atributos de los elementos (Molina, 2001; Sanz, 2003). El estudio de las redes sociales nos permite conocer la extensión e intensidad de las relaciones entre los distintos individuos, y, a través de indicadores como los de centralidad nos permite medir la mayor o menor influencia ejercida por los diferentes nodos y su mayor o menor participación de los recursos de la red.

El análisis sociométrico aquí aplicado se ha basado en un test construido sobre preguntas estandarizadas acerca de elección y rechazo en relación con dos criterios que tradicionalmente se consideran relevantes: el trabajo y el juego. Las situaciones sobre las que se demanda la selección de preferidos y rechazados están planteadas en términos de elecciones reales de unos alumnos por otros. Las preguntas sólo permitían elecciones limitadas de los alumnos en las distintas actividades propuestas, ya que no es objetivo de esta investigación ver la expansividad de las elecciones, sino más bien las preferencias de los alumnos en términos de sus respectivos grupos étnicos de referencia[4].

Para la primera parte del análisis nos centramos en los índices individuales normalizados porque no nos interesan la redes como tales (su densidad, cohesión, etc.), sino la posición sociométrica de los individuos en ellas. Elecciones y rechazos son los valores básicos para calcular el grado de ascendencia o aislamiento o rechazo de un individuo. A partir de allí se optó por calcular los llamados indicadores de centralidad de todos los alumnos y alumnas para comparar luego su posición en función de su origen. La medida clásica de centralidad es el estatus sociométrico (centralidad de grado de elecciones menos la centralidad de grado de rechazos) que -básicamente- refleja el recuento de todo lo que el sujeto recibe de los restantes miembros del grupo y sirve para establecer la posición del sujeto en el grupo.

Hay que destacar, sin embargo, que se han medido diferentes dimensiones de centralidad, y no sólo el clásico estatus sociométrico. Efectivamente, se puede ser central de muy diferentes formas. Primeramente, se puede entender en términos de cantidad de relaciones que pueda tener un nodo (tanto de elecciones como de rechazo), lo que -como ya hemos visto- se corresponde con el estatus sociométrico clásico. Pero se

(4) El cuestionario fue aplicado en castellano y con la asistencia del investigador y/o del profesor del aula a fin de poder resolver dudas de comprensión del instrumento, en aulas de 6º de Educación Primaria y 3º de ESO de 64 centros de Madrid, Extremadura y Castilla y León, 84% de ellos públicos. El mismo cuestionario recogió también información relativa a ciertas variables demográficas (sexo, nacionalidad y región de origen) y socioeducativas (tipo de centro, porcentaje de alumnado extranjero en el aula, ciclo y curso). Además de la aplicación del instrumento, se solicitó a cada uno de los colaboradores que realizarán un informe sobre las incidencias y observaciones que pudieran darse durante el proceso de aplicación del test sociométrico. Tras una criba de calidad y suficiencia, se utilizaron para la primera parte del análisis las respuestas suministradas por 985 alumnos de ambos sexos pertenecientes a 57 aulas y (una vez descartados además las aulas en las que no había más dos alumnos procedentes de familias inmigradas) se utilizaron para la segunda parte las de 700 alumnos de 46 aulas. El porcentaje de alumnado no autóctono en cada una de las fue del 20 y del 25% respectivamente.

puede entender también como la capacidad de intermediar entre los caminos que conectan a los nodos (aquí el poder viene dado por la capacidad de negociación al estar «en medio» y poder cortocircuitar o activar conexiones, Hanemann, 2001, p. 13). Y se puede ver igualmente como la cercanía/lejanía de un nodo respecto a sus pares dentro de la red (está en una posición más favorable quien está más cerca de los demás y, consiguientemente, debe recorrer menos distancia -geodésica- para llegar a otros). Para dar cuenta de todos estos matices es para lo que nuestro análisis pretende toma en cuenta dimensiones como cercanía/lejanía, las conexiones o grado y la distancia geodésica. Para atender a estas otras dimensiones de la centralidad sociométrica es para lo que se ha recurrido a indicadores tales como el *rango de entrada (indegree)* y el *vector característico (Eigenvector)*, considerados como más robustos a la hora de describir la centralidad de un nodo o individuo.

Para la segunda parte del análisis se ha partido no de indicadores individuales, sino grupales o colectivos[5], referidos a las densidades intragrupo (y las dispersiones), el índice E-I (y el análisis de varianza sobre los atributos) y los roles intermediarios (Hanneman y Riddle, 2005). Las densidades grupales se calculan simplemente como la relación entre los vínculos observados y los esperados, y su nivel de significación a partir de un test de permutaciones. Por su parte, el índice E-I expresa la proporción entre las relaciones con miembros del propio grupo (endogámicas) de los demás grupos (exogámicas) y resulta un algoritmo robusto y pertinente para determinar el grado de cierre o apertura de los grupos[6]: tiene además la particularidad de contabilizar y ponderar el tamaño relativo de los grupos (en este caso, étnicos, es decir, la composición étnica del aula), a fin de dar cuenta de si la diferencias son propias del azar o, más bien, presentan un patrón consistente más allá de los condicionantes estructurales de la red en la que se calcula.

Si bien lo anterior permite salvar los problemas de distintos tamaños de los grupos y estructuras particulares de cada red (cada aula), ello no implica que los valores obtenidos puedan ser comparados entre distintas redes, dado el distinto tamaño total de las mismas, por lo que se procedió a normalizar dichos valores dividiéndolos por los máximos valores posibles (McCarthy et al., 2007).

---

(5) Los dos colectivos de referencia que se definen aquí (nativos e inmigrantes) remiten a la dicotomía nacional/extranjero. Huelga explicar que el segundo grupo es, por tanto, un grupo altamente heterogéneo, en el que pueden coexistir alumnos con lenguas maternas distintas, religiones diferentes, modos de vida dispares, fenotipos diversos, variados períodos de permanencia en España, etc. Sin embargo, la condición común de extranjeros o inmigrantes no es una mera formalidad o arbitrariedad.

(6) El índice discurre entre -1 y +1, pasando por 0 (o, en %, -100 y +100, pasando por 0), que indican, respectivamente el cierre/endogamia y la apertura/exogamia absolutos (pasando por la neutralidad/indiferencia).

Finalmente, los roles de intermediación permiten identificar funciones estratégicas que pueden realizar los alumnos en la interacción en el aula, y más específicamente los roles facilitadores o entorpecedores de las relaciones intergrupales. De los roles posibles nos interesaban los de *guardián* (nodo que es elegido por un nodo externo a su grupo y, a su vez, se conecta a un miembro de su mismo grupo) y *representante* (nodo que es elegido por un miembro de su grupo y, a su vez, elige a otro nodo externo al grupo). La comparación de los roles entre distintas aulas/redes se ha llevado a cabo a través de indicadores basados en la relación entre los datos observados y esperados, esto es, normalizados de acuerdo con las particularidades de cada grupo y red de pertenencia.

Estatus sociométrico y proximidad

El primer paso en el análisis propuesto, es identificar la existencia (o no) de diferencias significativas entre los dos grupos (nativos y extranjeros) en cuanto a distintos indicadores sociométricos reformulados a partir de la definición entregada por Cornejo (1990):

- *Popularidad:* grado o cantidad de elecciones *positivas* recibidas por un alumno en actividades de trabajo/juego.
- *Rechazo:* grado o cantidad de elecciones *negativas* recibidas por un alumno en actividades de trabajo/juego.
- *Estatus:* diferencia entre las elecciones positivas y negativas recibidas por un alumno en actividades de trabajo/juego.
- *Proximidad:* distancia geodésica entre un alumno y el resto de alumnos que componen su red de relaciones (aula).
- *Astro:* sumatoria ponderada entre la popularidad y proximidad de un alumno para actividades de trabajo y juego.

A tal fin se presenta a continuación un resumen de las medias generales y las diferencias de éstas entre nativos e inmigrantes, todo ello aplicando la técnica de Prueba T para dos muestras independientes.

Fecha de entrada: 19-10-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

TABLA I. Indicadores sociométricos según origen

Tipo relación	Indicador	Origen	Media	Prueba T Sig. (bilateral)	Intervalo de confianza del 95% para la diferencia	
					Lím. inferior	Lím. superior
Trabajo	Popularidad	Extranjero	10,5948	,000	-4,75	-1,55
		Nativo	13,7490			
	Rechazo	Extranjero	14,9523	,000	1,95	6,55
		Nativo	10,6981			
	Estatus	**Extranjero**	**-4,3573**	**,000**	**-10,31**	**-4,49**
		Nativo	**3,0511**			
	Proximidad*	Extranjero	22,3652	,202	-4,92	1,03
		Nativo	24,3059			
Juego	Popularidad	Extranjero	11,3480	,004	-3,91	-0,75
		Nativo	13,6830			
	Rechazo	Extranjero	14,2812	,001	1,49	5,89
		Nativo	10,5854			
	Estatus	Extranjero	-2,9333	,000	-8,80	-3,25
		Nativo	3,0978			
	Proximidad*	**Extranjero**	**22,8462**	**,153**	**-4,95**	**0,77**
		Nativo	**24,9355**			
Ponderado	Astro	Extranjero	16,7723	,002	-4,50	-1,00
		Nativo	19,5284			

Sin referirnos particularmente a los indicadores de popularidad y rechazo, ya que ambos son resumidos en el indicador de estatus, podemos concluir, sin lugar a dudas, que el estatus sociométrico de los alumnos nativos es superior al del alumnado inmigrante, reflejando su mejor posición en las redes de relaciones lúdicas y de trabajo en el aula. Si bien esta diferencia es siempre significativa, se observa que resulta menor en las relaciones de juego que en las de trabajo, o lo que es igual, que los extranjeros alcanzan una mejor integración en las relaciones de juego. No obstante, su puntuación en rechazo continúa siendo mayor que la de aceptación, y su estatus, por tanto, sigue negativo.

En cuanto la proximidad (definida como la cercanía del alumno al resto de la red) se puede concluir que las diferencias entre los dos tipos de alumnado no llegan a ser significativas. Se deriva de esto que los alumnos inmigrantes presentan condiciones estructurales para integrarse en el aula, es decir, que poseen la capacidad para relacionarse con el resto de los alumnos, o llegar potencialmente a los demás, lo cual permite pensar en cierta integración estructural o latente, a pesar de su menor integración explícita.

Por último, el indicador ASTRO desvela nuevamente la posición favorecida del alumnado nativo respecto del inmigrante, aunque su diferencia parece acortarse

en relación con las puntuaciones de popularidad y rechazo ente ambos colectivos. La razón de esto es que al contabilizar las puntuaciones de proximidad el alumnado extranjero alcanza una mejor posición por su considerable integración estructural.

Si bien los datos y análisis propuestos en el punto anterior permiten tener una idea clara del «grado de integración» del alumnado extranjero, también es importante poder realizar un análisis transversal de las distintas redes, para identificar en que «niveles de integración» se concentran los alumnos. Específicamente, a través de los percentiles es posible identificar los perfiles más representativos de una mayor/menor integración.

TABLA II. Distribución intercuartil, por estatus, según origen

		Trabajo				Juego			
Indicador	**Nacionalidad**	**Cuartil Inferior**	**Segundo Cuartil**	**Tercer Cuartil**	**Cuartil Superior**	**Cuartil Inferior**	**Segundo Cuartil**	**Tercer Cuartil**	**Cuartil Superior**
Estatus	Español	21,8%	24,5%	26,4%	27,4%	22,1%	25,6%	24,8%	27,5%
	Latino-americano	29,9%	30,8%	22,4%	16,8%	34,6%	26,2%	21,5%	17,8%
	Europeo Oriental	48,4%	32,3%	12,9%	6,5%	38,7%	35,5%	25,8%	,0%
	Marroquí-Africano	48,5%	27,3%	15,2%	9,1%	57,6%	18,2%	6,1%	18,2%
	Europeo Occidental	42,9%	9,5%	33,3%	14,3%	28,6%	33,3%	19,0%	19,0%

Como puede verse en la Tabla II, los alumnos presentan la distribución más homogénea entre los cuartiles, lo que es lógico, o tautológico, desde el momento en que al ser la gran mayoría, marcan decisivamente la distribución general, pero, puesto que hay diferencias a su favor, tienden a concentrarse levemente en las puntuaciones altas y muy altas. En contrapartida, el resto de colectivos tiende claramente a concentrarse en niveles de baja puntuación, algo más marcado en las relaciones de trabajo que en las de juego, pero que en términos globales sólo podría considerarse una tendencia moderada. Tal es el caso del alumnado magrebí-africano, que si bien concentra la mitad de sus alumnos en puntuaciones bajas o negativas, también posiciona un 18,2% en las puntuaciones más altas (relaciones de juego), el doble del porcentaje presentado en las relaciones de trabajo (9,1%). Por otro lado, sólo el colectivo de europeos occidentales presenta una clara tendencia a obtener puntuaciones más altas para relaciones de juego que para las de trabajo.

Como se ve, el análisis del punto anterior permite identificar ciertos perfiles colectivos en cuanto la distribución del alumnado, pero no permite identificar la varianza en el interior de cada cuartil. Para medir la diferencia entre los distintos colectivos

desde una perspectiva más global, y considerando las magnitudes absolutas y relativas, se presenta a continuación la Tabla III, que resume las medias de estatus, tanto para trabajo como para juego, a partir de un análisis de varianza (ANOVA).

TABLA III. Medias de estatus y significación de la diferencia con los españoles, según origen

Indicador	Nacionalidad	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Diferencia con españoles
				Lím. inferior	Lím. superior	
Estatus en trabajo	Español	3,0511	18,41965	1,7639	4,3383	
	Latinoamericano	-1,7824	18,89686	-5,4043	1,8394	4,83352
	Europeo Oriental	-7,1155	15,20185	-12,6916	-1,5394	**10,16657***
	Magrebí-Africano	-10,7421	21,56532	-18,3889	-3,0954	**13,79321***
	Europeo Occidental	-3,2995	21,55171	-13,1097	6,5107	6,35061
Estatus en juego	Español	3,0978	17,65229	1,8641	4,3314	
	Latinoamericano	-1,1427	18,10432	-4,6127	2,3273	4,24047
	Europeo Oriental	-3,9400	11,78627	-8,2632	,3832	7,03776
	Magrebí-Africano	-9,6094	21,51052	-17,2367	-1,9821	**12,70715***
	Europeo	1,1657	18,55419	-7,2801	9,6115	1,93204

(*) Modelo lineal general univariante y comparaciones múltiples *post hoc*.

Vemos en primera instancia que los nativos (españoles) como grupo alcanzan un promedio significativamente positivo, confirmando que su nivel de estatus sociométrico es diferente y superior al de los inmigrantes. De estos últimos, se destaca el que los magrebíes-africanos obtienen las puntuaciones medias más bajas, y son a la vez los que establecen las diferencias de medias con los españoles que resultan más significativas, tanto a nivel de trabajo como de juego. Un segundo colectivo que presenta un patrón similar es el de los de europeos del este, ya que presentan una diferencia significativa con los españoles sólo en las relaciones de trabajo, y también a nivel de las relaciones de juego, aunque no alcanza significación estadística. Esto último vuelve a confirmar que las relaciones lúdicas generan una menor diferencia a la hora de elegir (o rechazar menos a) alumnos para realizar dichas actividades. Como todos los colectivos presentan valores de estatus menos negativos en las relaciones de juego que en las de trabajo, puede afirmarse que estas relaciones las potencialmente pueden permitir una mayor integración del alumnado.

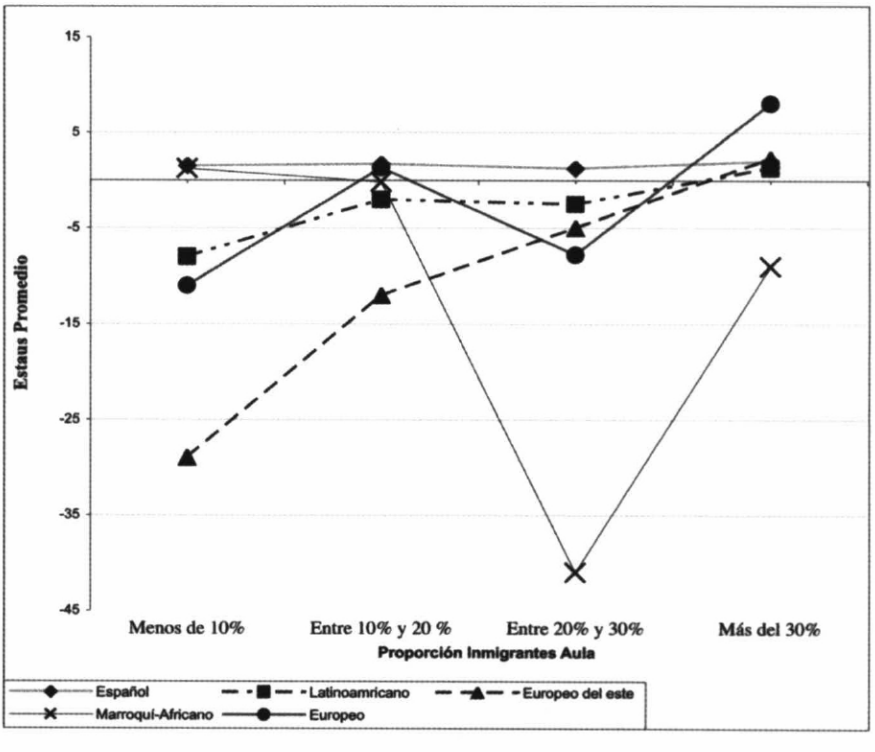
El análisis antes considerado define claramente tanto los perfiles del alumnado como su estatus. El primero estaría conformado por los nativos, ya que son los que obtienen las puntuaciones más altas en elecciones, las más bajas en rechazo y positivas en su ponderación. En un segundo nivel se puede incluir a los colectivos europeos y latinoamericanos, entendiendo que si bien alcanzan puntuaciones negativas en estatus (excepto los europeos en las relaciones de juego), no generan o establecen dife-

rencias medias significativas con el alumnado nativo, esto último es lo que los diferenciaría de un hipotético tercer nivel de integración representado por los colectivos de magrebíes-africanos y europeos del este, ambos con un alto porcentaje de alumnado que obtiene puntajes negativos de estatus, y que además presentan diferencia significativas con los nativos, tanto para el juego como para el trabajo.

En función del análisis anteriormente planteado, se pudo obtener una idea clara de las variables socioeducativas y sociodemográficas que pueden determinar las puntuaciones de status del alumnado en el aula. A continuación, se presenta el análisis para cada uno de los tipos de relaciones, trabajo (Figura I) y juego (Figura II).

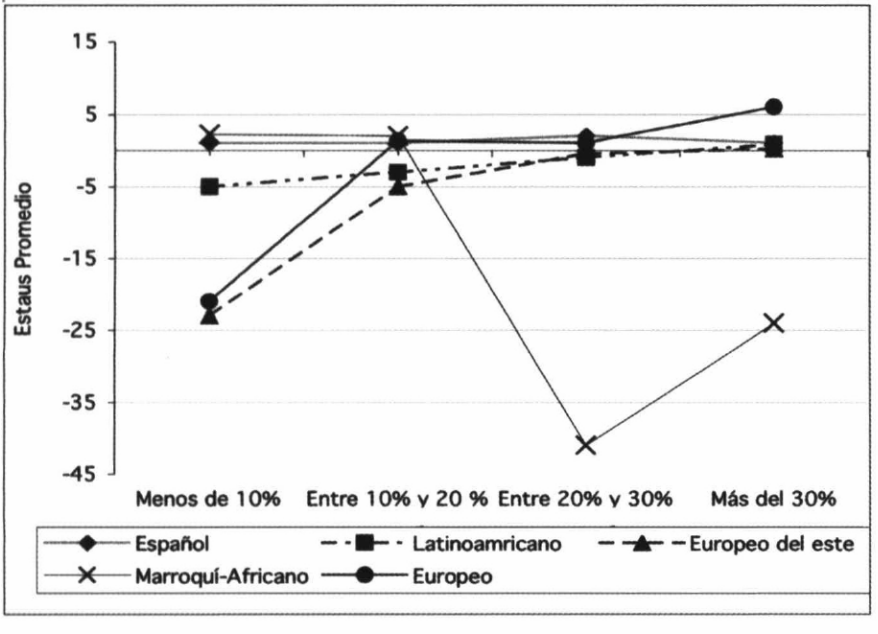
Por lo que a la dimensión trabajo respecta, aunque la relación conjunta de las variables origen del alumnado y porcentaje de alumnado inmigrante en el aula no es significativa (estadísticamente hablando), se presenta el siguiente gráfico como una forma explorar un hipotético patrón conjunto de estas variables.

FIGURA I. Estatus en el trabajo por proporción de inmigrantes, según origen



De acuerdo con la Figura I, se podría aventurar la hipótesis de que al aumentar el porcentaje de alumnado inmigrante en el aula el estatus del alumnado inmigrante también aumenta. Esta tendencia se ve contrariada por los valores que presenta el colectivo magrebí- africano, en donde a medida que aumenta el porcentaje de alumnado extranjero en el aula su estatus disminuye. Probablemente, el aumento de alumnado inmigrante en el aula implica que los alumnos magrebíes-africanos tienden a formar grupos aún más cerrados y/o a suscitar más rechazo entre los de otros orígenes, incluidos los no españoles.

FIGURA II. Estatus en el juego por proporción de inmigrantes, según origen



De acuerdo con la Figura II parece observarse la misma relación para el status de trabajo, es decir, que los distintos colectivos de alumnado extranjero mejoran su estatus sociométrico en la medida que el porcentaje de inmigrantes aumenta en el aula, exceptuando a los magrebíes-africanos. El aumento en el número de inmigrantes, sencillamente, aumenta sus posibilidades de relación aunque se mantenga la impermeabilidad de los nativos y, por el mismo motivo, dado que supone la reducción absoluta y proporcional de éstos, hace disminuir las suyas.

Cierre (endogamia) y apertura (exogamia)

La segunda vía de análisis abordada tiene por objeto cuantificar las relaciones orientadas hacia el grupo de pertenencia (endogrupo) y las orientadas al grupo externo (exogrupo), con vistas a determinar la disposición que tienen los alumnos nativos y extranjeros para establecer relaciones interétnicas (o, más exactamente, entre los dos grandes grupos aquí definidos). Debe tenerse en cuenta que el grupo de los inmigrantes es típicamente multiétnico, ya que no proceden de un origen único, pero también es, al mismo tiempo, un grupo único, definido negativamente por su nacionalidad «no española». Para ir algo más allá de esta mera dicotomía se añade un nivel ulterior de análisis del grupo extranjero algo más desagregado en función de la región geográfica de origen, con esto se pretende ir más allá de la mera diferenciación entre nativos y extranjeros.

TABLA IV. Índices de endo/exogamia en trabajo y juego, nivel individual (alumno)

Tipo de Relaciones / Nacionalidad	Relaciones de Trabajo			Relaciones de Juego		
	Endogamia	Neutro	Exogamia	Endogamia	Neutro	Exogamia
Extranjeros	33,3 %	14,4 %	52,3 %	32,8 %	13,5 %	53,7 %
Nativos	87,6 %	7,0 %	5,3 %	85,2 %	7,6 %	7,2 %

Nota: Los valores de exogamia que puede alcanzar un grupo se distribuyen entre -1 y 1, en consecuencia, las categorías de la variable «Niveles de exogamia» se definen como: Endogamia = Valores negativos; Neutro = 0; Exogamia = Valores positivos. Aquí se transforman en porcentajes. (Phi Juego = 0,57 / Phi Trabajo = 0,53).

De acuerdo con los datos de la Tabla IV, podemos observar claramente cómo los nativos tienden a privilegiar las relaciones endogámicas sobre las exogámicas: sólo algo más de un 12 % de los alumnos nativos define relaciones no endogámicas (neutras o exogámicas). Esto, en términos de densidad intragrupo, implica que, aunque los nativos arrojen menores densidades internas (comparativamente hablando), éstas representan una mayor exclusividad a la hora de elegir compañeros para realizar tareas escolares y actividades lúdicas.

Aunque los valores de endogamia y exogamia presentan distribuciones similares para las actividades de trabajo y juego (en el nivel de grupo), pareciera ser que existe una cierta tendencia a la «apertura de fronteras» para actividades ligadas al juego. En el caso de los extranjeros esta observación cobra mayor relevancia: en términos porcentuales son más niños los que prefieren relaciones exogámicas que endogámicas, tendencia que también parecía apuntarse en las densidades intragrupo presentadas anteriormente, que reflejaban cierta tendencia a tener relaciones

menos densas para actividades lúdicas. De igual modo, aún considerando el bajo porcentaje, en el caso de los nativos también pareciera presentarse una mayor apertura a las relaciones interétnicas para las actividades lúdicas (7,2%) que para las de trabajo (5,3%).

Con el objetivo de determinar la influencia que pudieran tener variables atributivas a nivel social y educativa sobre la tendencia a la exogamia, se ha realizado un análisis de varianza factorial (ANOVA), modelo lineal general univariante. En la Tabla V se muestran los datos obtenidos:

TABLA V. Pruebas de los efectos inter-sujetos

TRABAJO (R cuadrado = 0,671)		JUEGO (R cuadrado = ,673)	
Fuente	Significancia	Fuente	Significancia
- Modelo corregido	,000	- Modelo corregido	,000
- Intersección	,000	- Intersección	,000
- % Extranjeros Aula	,000	- % Extranjeros Aula	,000
- Nivel Curso	**,514**	- Nivel Curso	,043
- Tipo Centro	,042	**- Tipo Centro**	**,797**
- Nacionalidad Alumno	,000	- Nacionalidad Alumno	,000
- Sexo	**,960**	**- Sexo**	**,511**
- % Inmigrantes Aula * Nacionalidad Alumno	,000	- % Extranjeros Aula * Nacionalidad Alumno	,007
- Nivel Curso * Nacionalidad Alumno	,005	- Nivel Curso * % Extranjeros Aula	,018
- % Inmigrantes Aula * Sexo	,000	- Sexo * Nivel Curso * % Extranjeros Aula	,002
- Nivel Curso * Sexo	,006		
- Nacionalidad Alumno * Sexo	,004		
- % Inmigrantes Aula * Nacionalidad Alumno * Sexo	,000		
- Nivel Curso * Nacionalidad Alumno * Sexo	,001		

(*) Variable dependiente: Exogamia por alumno - Trabajo / Juego. Nivel de significación del 0,05.

Dado los datos y estadísticos de la Tabla VI, para ambos tipos de relaciones, las variables sociodemográficas determinan significativamente la «tendencia a la exogamia» de los alumnos (R cuadrado > 0,67), y a su vez, resultando significativo en términos globales y particulares.

En lo que respecta a la influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas, se puede observar cómo, aparte de la variable origen (nacionalidad desagregada), la variable porcentaje de alumnado inmigrante en el aula determina en cierto sentido la tendencia a la exogamia para ambos tipos de actividades. Específicamente, se puede determinar que en las aulas donde hay mayor porcentaje de inmigrantes la tendencia a la exogamia es menor que en aquéllas donde su número es relativamente bajo, lo que sugiere que un número elevado de inmigrantes puede

llegar a constituir un grupo relevante y autosuficiente dentro del aula y, con ello, limitarse las necesidades de relación intergrupales, viabilizando una mayor tendencia a la endogamia como ya sucedía con los españoles.

TABLA VI. Comparaciones múltiples *post hoc*, exogamia individual (trabajo)

(I) Nacionalidad Alumno	(J) Nacionalidad Alumno	Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Significación
Español	**Latinoamericano**	**-,6559***	,12667	,000
	Marroquí-Africano	**-,4714**	,17238	,065
	Europeo	**-,8360***	,11804	,000
Latinoamericano	**Español**	**,6559***	,12667	,000
	Marroquí-Africano	,1846	,21142	,819
	Europeo	-,1801	,17006	,716
Marroquí-Africano	Español	,4714	,17238	,065
	Latinoamericano	-,1846	,21142	,819
	Europeo	-,3647	,20637	,310
Europeo	**Español**	**,8360***	,11804	,000
	Latinoamericano	,1801	,17006	,716
	Marroquí-Africano	,3647	,20637	,310

(*) Games-Howell. Basado en las medias observadas. La diferecia de medias es significativa al nivel .05.
Maroquí-Africano = MA+AF / Europeo = EU+Por

Siguiendo la misma línea de análisis, pero a un nivel de origen más desagregado, observamos que para las relaciones de trabajo los alumnos magrebíes y españoles son los únicos que no presentan diferencias medias significativas en cuanto a la tendencia a la exogamia, por tanto, se asume que su tendencia a la exogamia vendría a ser similar, o lo que es igual, ambos tienden a ser netamente endogámicos con sus pares. De esta forma, se puede identificar al grupo de alumnos extranjeros que podrían ser definidos como el «núcleo duro» en cuanto a establecer relaciones interétnicas. En consecuencia, los magrebíes serían los alumnos que a nivel de origen suman al grupo de extranjeros niveles altos de endogamia. Si buscamos razones para este tipo de fenómenos podemos citar que el diferencial de idioma y cultura pueden explicar esta reticencia o tendencia a no entablar relaciones interétnicas. Por el contrario, los españoles al compartir un idioma común con los Latinoamericanos, y el compartir una identidad regional con los europeos, puede explicar que estos extranjeros tengan una mayor tendencia a la exogamia, y por ello, una diferencia significativa con los españoles.

TABLA VII. Comparaciones múltiples *post hoc*, exogamia individual (juego)

(I) Nacionalidad Alumno	(J) Nacionalidad Alumno	Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Significación
Español	**Latinoamericano**	**-,2030(*)**	,01189	,000
	Marroquí-Africano	**-,1610(*)**	,01938	,000
	Europeo	**-,2008(*)**	,01689	,000
Latinoamericano	**Español**	**,2030(*)**	,01189	,000
	Marroquí-Africano	,0421	,01757	,133
	Europeo	,0022	,01477	,999
Marroquí-Africano	**Español**	**,1610(*)**	,01938	,000
	Latinoamericano	-,0421	,01757	,133
	Europeo	-,0398	,02127	,274
Europeo	**Español**	**,2008(*)**	,01689	,000
	Latinoamericano	-,0022	,01477	,999
	Marroquí-Africano	,0398	,02127	,274

(*) Games-Howell. Basado en las medias observadas. La diferecia de medias es significativa al nivel .05.
Maroquí-Africano = MA+AF / Europeo = EU+Por

En lo que respecta a las relaciones de juego, en la Tabla VII, se observa que existen diferencias significativas entre todos los alumnos de nacionalidad extranjera con los alumnos nativos, esto viene a reafirmar la tendencia general del alumnado extranjero a manifestar una tendencia a la exogamia mayor en este tipo de relaciones, por lo tanto, se acentúa la diferencia exogámica por parte del alumnado extranjero con el nativo. Incluso, el alumnado africano-marroquí es más permeable a este tipo de relaciones.

Como complemento del análisis a nivel grupal, se ha buscado identificar los principales roles intermediarios que desempeñan los alumnos inmigrantes y nativos en (dentro de) y entre sus grupos de referencia. A su vez, se pretende definir el o los perfiles de relación más comunes para cada tipo de alumno (nativo e inmigrante) dentro de los distintos tipos de redes de relaciones dentro del aula.

TABLA VIII. Prueba de muestras independientes

Relaciones de Trabajo		Relaciones de Juego	
Rol	Significación	Rol	Significación
- Rol de Guardia	0,224	- Rol de Guardia	0,316
- Rol de Representante	0,001	- Rol de Representante	0,002

Tanto para las relaciones de trabajo como para las de juego se aplicó el test de diferencia de medias para muestras independientes (Tabla VIII). En consecuencia, se pudo identificar que para las relaciones de trabajo y juego sólo se definen como

significativos los roles de representante (tanto para nativos como extranjeros). En cambio, para el rol de guardián no se estima que existan diferencias significativas, es decir, no se puede hablar de que en alguno de los dos grupos desempeñe este rol significativa y exclusivamente.

TABLA IX. Frecuencia de Roles de intermediación por nacionalidad (Trabajo y Juego)

Origen alumno	Relaciones de Trabajo			Relaciones de Juego			Total
	Nunca	Entre 1 y 3 veces	4 y más veces	Nunca	Entre 1 y 3 veces	4 y más veces	
Extranjero	62,6%	27,0%	10,3%	62,6%	24,1%	13,2%	100,0%
Nativo	81,0%	15,6%	3,4%	84,2%	12,7%	3,0%	100,0%

Tal como se observa en las tablas anteriores, los alumnos extranjeros son los que desempeñan el rol de representante de forma más activa que los nativos. Esta función puede ser entendida como un rol «puente» entre los miembros de su grupo y los miembros del grupo de los nativos. Esta función cobra relevancia y se alinea con los datos presentados en los apartados anteriores, ya que por un lado es probable que los alumnos de los grupos con mayor tendencia a la exogamia desempeñen un papel activo en la búsqueda de relaciones con miembros del grupo de los nativos, y a su vez, es el rol que más se ciñe a la alta densidad interna que presentan los grupos de extranjeros, entendido que se establecen para los alumnos representantes relaciones internas a su grupo que conectan con alumnos pertenecientes al grupo de los nativos.

Discusión de los resultados

Algunos de los resultados de este trabajo solamente redundan en lo ya conocido o ponen cifras a lo que ya se intuía o se sabía pero no se había medido, como es el caso de la menor integración en el aula de los extranjeros, en contraste con los nativos, y, entre aquellos, de los magrebíes y africanos en comparación con los europeos tanto occidentales como orientales y con los latinoamericanos (no hemos distinguido un grupo asiático por ser muy reducida la cifra en la muestra), que indica el distinto status sociométrico en los grupos. El resto de resultados, por el contrario, presentan elementos inesperados, o no presentan los esperados, y sugieren conclusiones y recomendaciones ambiguas y tal vez hasta contradictorias que requerirán una ulterior investigación, tanto a través del análisis de redes como con el recurso a otras técnicas.

El primer hallazgo que merece consideración es la mayor igualdad y permeabilidad en el juego, por comparación con el trabajo. No es imposible celebrar esto en vena simplemente ingenuo-rousseauniana, como una constatación de la bondad natural de los niños, pero la pregunta concierne más bien a la otra mitad, pues se supone que la institución escolar, con el profesorado a la cabeza, está realizando un esfuerzo por llevar la integración más allá de donde ya llegaría por sí sola. En la perspectiva de la estrategia racional de los individuos cabría interpretar apresuradamente la mayor segregación en el trabajo como efecto de la presión académica (sería más difícil para los españoles, por ejemplo, elegir como compañeros en él a los extranjeros si éstos, por sus limitaciones lingüísticas o su distancia cultural, van a requerir más ayuda de la que ofrecen), pero el hecho es que también es mayor cuando quienes eligen son los extranjeros, quienes por razones inversas serían los beneficiados en esos emparejamientos presuntamente desiguales (si bien es cierto que la exogamia de éstos, una minoría, no podría compensar enteramente la endogamia de aquéllos, la mayoría). El hecho que permanece es tozudo: en el espacio propiamente organizado por la institución la igualdad de estatus sociométrico es menor y la endogamia es mayor.

Contra lo que podía esperarse, al menos si se presta oído a la retórica predominante en el mundo de la educación (quizá porque está dominada por la subretórica de sus dos tercios de titularidad estatal), no aparecen diferencias que puedan considerarse significativas entre los centros privados y los centros públicos una vez que unos y otros cuentan con inmigrantes (en la muestra global está muy subrepresentada la privada y algo la concertada, pero esto es un problema puramente estadístico que se resuelve con la ponderación; lo que no resuelve, sin embargo, es el hecho de que las aulas que tienen menos de dos inmigrantes son eliminadas de la muestra, y son más frecuentes en privada). La lectura es simple: cuando la privada (concertada) integra lo hace más o menos tan bien o tan mal como la pública (estatal), que es lo que nos dice la falta de significatividad estadística de las diferencias (hay diferencias, no obstante, pero no podemos afirmar que no se deban al azar).

Menos significativa todavía es la diferencia entre ciclos, concretamente entre la primaria y la secundaria obligatoria, lo que también viene a contradecir otro tópico, el de que la distancia social y los conflictos interétnicos se disparan en la adolescencia (por comparación con la *más tierna* infancia).

Las dos variables que parecen tener más influencia sobre las posición relativa de autóctonos e inmigrados y sobre sus relaciones resultan ser, con mucha diferencia, del lado de los individuos (variables sociodemográficas) el origen del inmigrante, aquí desagregado tan sólo por grandes regiones geográficas, y la composición del aula, concretamente

la mayor o menor proporción de extranjeros. Lo primero, como ya se ha dicho, era de esperar; lo segundo, no, no tanto o no en la manera en que sucede, y tiene algunas implicaciones que merece la pena discutir. La proporción de inmigrantes, efectivamente, influye, pero de manera compleja: apenas lo hace sobre los nativos, cuyo grado de endogamia no disminuye por ello, pero sí que lo hace sobre la posición y la actitud de los propios inmigrantes, que ven mejorar su estatus sociométrico y también refuerzan, en general, su conducta endogámica. Lo primero parece un simple efecto aritmético, supuesta la existencia de cierre o endogamia, pues sencillamente aumenta la posibilidad del inmigrante de elegir y ser elegido dentro de su grupo. Lo segundo también lo es, pues la endogamia de las elecciones se ve reducida a cero (como quiera que se exprese en índices o porcentajes) cuando no hay otro del propio grupo al que elegir (aunque ese caso ha sido descartado en nuestro estudio al eliminarse las aulas con menos de tres inmigrantes), lo mismo que sucede con la exogamia cuando todos los demás son del mismo grupo (lo que se descarta por sí sólo dado el carácter siempre minoritario de los inmigrantes en los centros estudiados). Pero lo que encontramos aquí es más que un simple efecto aritmético (aunque sí que tiene condicionantes aritméticos, que se relajan con esa presencia creciente), ya que la endogamia o exogamia que medimos es ponderada, esto es, la que va más allá de las elecciones que podrían deberse al azar para una composición cualquiera de las aulas.

La cuestión es que esto afecta a dos debates habituales. El primero se refiere al efecto del aumento de la presencia de cualquier minoría en cualquier contexto, concretamente a lo que cierto nuevo racismo denomina el *umbral de tolerancia,* que viene a decir que la proporción de extranjeros no debe ir más allá de cierto límite, que algunos cifran en el 12 o el 15%, en una generalización arbitraria (cualitativa y cuantitativamente) a partir de un pretendido parámetro etológico propio de las especies animales, sobrepasado el cual actuaría el *imperativo territorial,* es decir, la defensa del territorio contra los intrusos. Para trasladar esto del mundo animal al humano es necesario suponer que el territorio es un conjunto de recursos limitados sobre el que se desenvuelve un juego de suma cero (justo lo contrario de lo que sucede con la inmigración, que beneficia a todos y más que a nadie a los autóctonos, quienes sencillamente logran explotar individual o colectivamente a los inmigrantes), y siempre cabe presentarlo en términos menos políticamente incorrectos, por ejemplo como *capacidad de asimilación* limitada (Stolcke, 1995; Pérez García, 2002).

El otro debate, menos desbocadamente imaginativo y mucho más habitual en el medio educativo, es el relacionado con la distribución de los inmigrantes en las aulas y, en particular entre los centros públicos (estatales) y los privados (lo que suele querer decir concertados, pero que podría igual o mejor referirse a todos ellos, ante todo

Fecha de entrada: 19-10-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

a los no concertados) (Fernández Enguita, 2004). Si, por el motivo que sea, la concentración de inmigrantes en un aula conlleva un aumento de sus prácticas endogámicas (además sin disminución de las de los nativos), y si consideramos que tales prácticas no son deseables en general, o al menos no en el espacio público, o al menos no en el escolar, entonces habría aquí una razón más para replantearse su desigual distribución actual y buscar los mecanismos de una distribución más equilibrada.

Sin embargo, el aumento de la proporción de inmigrantes tiene también otro efecto, *precisamente porque hay endogamia:* la mejora de su estatus en la red, de su popularidad, de su proximidad y, probablemente, de cualquier indicador de su conectividad o asociado a ella. En el límite, su suponemos un cierre absoluto entre los grupos y una endogamia insuperable, la capacidad de cualquier individuo par establecer relaciones de amistad y cooperación en el grupo-aula dependerá del número de integrantes de su mismo grupo étnico (como quiera que éste se defina, siempre que tenga que ver con la fijación de las fronteras) que encuentre en ella. Un mayor número de inmigrantes en el aula puede ser perjudicial, en general, para la integración entre nacionales y extranjeros (para estos últimos porque aumenta la endogamia y, al menos, para aquellos de los primeros que se verán privados de su compañía si el aumento en un sitio conlleva la disminución o desaparición en otro, es decir, si obedece a una distribución desigual o desequilibrada); pero, por otra parte, puede ser beneficioso para el bienestar y la autoestima de los inmigrantes, que verán aumentar en consecuencia sus oportunidades de relación en el trabajo y en el juego, siempre constreñidas por el grado de cierre y por las proporciones entre los grupos.

Por último, hay que señalar que las reacciones al entorno institucional parecen venir siempre más de los inmigrantes que de los nativos. Ambos grupos se muestran relativamente permeables, pero los últimos lo son de manera activa y los primeros de manera más pasiva. Por eso es el rol de representante, y no el de guardián, el que se muestra más sensible a la variable origen (y también, sin duda, porque es desempeñado de forma más especializada por una minoría numérica dentro de la minoría étnica, quizá la cultural o escolarrmente más próxima a la mayoría) y es más claramente ejercido desde el lado de los inmigrantes. En sentido inverso, los cambios en las proporciones entre los grupos también provocan, como ya se ha indicado, un efecto claro en la actitud de la minoría extranjera pero apenas lo hacen en la de la mayoría autóctona.

Algunas de estas hipótesis pueden resultar poco alentadoras, y en particular se opone a la visión dominante de la escuela como una institución igualitaria e integradora, pero redunda en el hecho de que estas capacidades están todavía por verse en el ámbito de las desigualdades étnicas, en particular en lo que se refiere a las grandes minorías (Fernández Enguita, 2003).

Referencias bibliográficas

Alexander, R. & Campbell, E. (1964). Peer influence on adolescent aspirations and attainments. *American Sociological Review,* 29, 568-575.

Arnaiz, P. y de Haro, R. (2003). Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana. *Educación, Desarrollo y Diversidad,* 6 (3), 63-82.

Baerveldt, C., Van Duijn, M., Vermeij, L. & Van Hemert, D. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks,* 26 (1), 55-74.

Chickering, A. (1969). *Education and identity.* San Francisco: Jossey-Bass.

Coleman, J. (1994). *Relationships in adolescence.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Cornejo, J. M. (1990). *Análisis Sociométrico.* Barcelona: PPU.

Epstein, J. L. & Karweit, N. (1983). *Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools.* Nueva York: Academic Press.

Erikson, E. H. (1980). *Identidad, Juventud y Crisis.* Madrid: Taurus.

Federico de la Rúa, A. (2004). Los espacios de la transnacionalidad. Una tipología de la integración relacional de los migrantes. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades,* 12, 129-149.

Fernández Enguita, M. (2003). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. *Papeles,* 1, 15-28.

— (2004). La segunda generación ya está aquí, *Papeles de Economía Española* 98, monográfico Inmigración en España, 2003, 238-262.

Ferrand, A. (1997). La structure des systèmes de relations. *L'Année Sociologique,* 47(1), 37-54.

Harris, J. (1999). *El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir muy poco en la educación de los hijos.* Barcelona: Grijalbo.

Hartup, W. (1992). *Friendships and their developmental significance.* En H. McGurk (Ed.), Contemporany issues in childhood social development (175-205). Londres: Routledge.

— (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development,* 67, 1-13.

Jackson, M. F, Barth, J. M., Powell, N. & Lochman, J. E. (2006). Classroom Contextual Effects of Race on Children's Peer Nominations. *Child Development,* 77(5), 1.325 -1.337.

Fecha de entrada: 19-10-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

McCarthy, C., Lubbers, M. & Molina, J. L. (2007). Using the E-I index with personal network structural data as a measure of acculturation. XXVII Sunbelt'07 Corfu, Grecia, 1-6 mayo (en papel).

Mead, G. H. (1972). *Mente, persona y sociedad.* Buenos Aires: Paidós.

Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales: una introducción.* Barcelona: Bellaterra.

Musitu, G. y Román, J. M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis,* XI (1), 57-73.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación,* 3, 5-18.

Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de Educación,* 242, 64-86.

Roff, M., Sells, S. B. & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children.* Mineápolis: University of Minnesota Press.

Rubin, K. H., LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). *Amistades Infantiles.* Madrid: Morata.

Sánchez i Peris, F., Ros, C. y Garfella, P. (2004). La escolarización de los alumnos inmigrantes en la ciudad de Gandia. IV Congreso estatal del/a educador/a social, Santiago de Compostela, Galicia, 30 septiembre-2 octubre (en papel).

Sanz Menéndez, L. (2003). Análisis de Redes Sociales: o como representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia Tecnología y Sociedad,* (17), 9-21.

Schnell, I. y Yoav, B. (2001). The Sociospatial Isolation of Agents in Everyday Life Spaces as an Aspect of Segregation. *Annals of the Association of American Geographers,* 91 (4), 622-636.

Stolcke, V. (1995). Talking culture. New boundaries, new rhetorics of exclusion in Europe. The Sidney Mintz Lecture, Johns Hopkins University. *Current Anthropology* 36 (1) febrero 1995.

Strain, P. S. (1981). *The utilization of classroom peers as behaviour change agents.* Nueva York: Plenum Press.

Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations: international social psychological perspectives.* London: Praeger.

Walker, A. & Walker, C. (1997). *Britain Divided: The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s.* London: CPAG.

Fuentes electrónicas

Hanneman, R. A. y Riddle, M. (2005). *Introduction to social network methods.* Riverside, CA: University of California, http://faculty.ucr.edu/~hanneman/, (Consulta: 18/09/2007).

López García, B. (2002). El Islam y la integración de la inmigración en España, http://www.educastur.princast.es/cpr/aviles/asesorias/proyectos/islam.htm, (Consulta: 12/09/2007).

Dirección de contacto: Mariano Fernández Enguita. Universidad de Salamanca. Edificio FES. Campus de Unamuno. Avda. Francisco Tomás y Valiente, s/n. 37071, Salamanca, España. E-mail: enguita@usal.es

Fecha de entrada: 19-10-07 Fecha de aceptación: 05-10-07

Escuela, consumo y el mercado de trabajo: la producción de la «juventud» entre los jóvenes de origen inmigrante[1]

School, Consumption and the Labour Market: «Youth» Production among Young Immigrants

Concepción Carrasco Carpio
Universidad de Alcalá. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Alberto Riesco Sanz
Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología y Comunicación

Resumen

Si aceptamos que la *juventud* es un constructo social dificilmente reductible a una etapa natural del ciclo biológico de las personas, las preguntas a responder serán las de: ¿cómo se construye la juventud?, ¿constituye ésta un fenómeno plural? De ser así: ¿cuáles son los elementos que nos permitirían diferenciar a unos jóvenes de otros?, ¿podemos concluir que la *condición étnica* es la responsable última de esa producción de juventudes diferenciadas en lo que a los jóvenes de origen inmigrante se refiere?

Sin negar el peso de elementos como la *condición étnica* o el lugar de origen de las familias de los jóvenes en esta construcción de juventudes diferenciadas, este artículo -por medio del análisis de casi un centenar de entrevistas abiertas a jóvenes de origen inmigrante y con el apoyo de datos estadísticos complementarios sobre la transición profesional de los jóvenes en España- apuesta por subrayar la importancia en la producción de juventudes diferenciadas de

(1) El material cualitativo utilizado para la elaboración de este artículo (cerca de un centenar de entrevistas abiertas efectuadas en diferentes ciudades a jóvenes de entre 16 y 19 años procedentes de familias de padres extranjeros) procede de los proyectos de investigación siguientes: «Identidades en Construcción. Estudio de los procesos de adaptación de los adolescentes de familias inmigrantes», proyecto financiado por el Plan Nacional I+D, SEJ 2004-2007 del Ministerios de Educación y Ciencia e «Inmigración y Educación. Un desafío para el siglo XXI» (INMED21, FBBVA/SOC04) proyecto financiado por la Fundación BBVA 2005-2007.

Fecha de entrada: 25-09-07 Fecha de aceptación: 09-10-07

otras dimensiones tales como el acceso al consumo, las trayectorias escolares y laborales o la construcción de la disponibilidad para el empleo, mecanismos de diferenciación a partir de los cuáles se recomponen las antes claras diferenciaciones étnicas.

Palabras clave: juventud, inmigración, transición profesional, disponibilidad para el empleo, sociedades salariales, relación formación-empleo.

Abstract

If we accept the fact that youth is a social construct hardly reducible to a natural stage of people's biological cycle, the questions that need to be answered would be the following: How is *youth* constructed? Is this a plural phenomenon?, and if so, which are the elements which make possible the differentiation of young people? Can ethnicity be considered as the key element in young people differentiation?

Without denying the importance of elements such as ethnicity or young people families' place of origin in this construction of differentiated youths, the aim of this article is to emphasize the relevance of the production of differenciated youths in other dimensions such as the access to consumption, the employment and educational careers or the construction of employment predisposition, all of them differentiation mechanisms to reconstruct the old ethnic differentiations.

This research was carried out by means of the analysis of almost a hundred of opened interviews to immigrant young people and through additional statistical data about the professional transition of young people in Spain.

Key Words: youth, immigration, professional transition, employment predisposition, wage societies, education-work relationship.

Introducción

La *juventud* es un constructo social difícilmente reductible a una etapa natural del ciclo biológico de las personas. Dentro del ámbito de las ciencias sociales, diferentes estudios (Martín Criado, 1998; Bourdieu, 1984 y García Borrego, 2003) han hecho hincapié en la invención de la *juventud* (inmigrante o no) como sujeto político, social y sociológico, subrayando su carácter heterogéneo y plural, ante lo cual podríamos llegar a preguntarnos si existe ciertamente eso que llamamos *juventud.* La ampliación de los períodos de formación escolar obligatoria que corrió paralela a la emergencia y consolidación de las sociedades salariales (Alaluf, 1986) ha conllevado la aparición

Fecha de entrada: 25-09-07 Fecha de aceptación: 09-10-07

de un colectivo significativo al que socialmente se pretende apartar de manera provisional del mercado de trabajo, pero no del consumo (parece ocurrir, de hecho, todo lo contrario, pues todo apunta a una consolidación de los jóvenes como consumidores de primer orden y no nos referimos, por supuesto, únicamente a bienes y servicios considerados «de primera necesidad»).

Sociedades salariales como la nuestra hacen depender la participación en el intercambio social de bienes y servicios fundamentalmente de la participación, presente o pretérita, en el mercado de trabajo. La previsión de una prestación laboral futura (aquélla que efectuarán, precisamente, los jóvenes y para la cual, se están formando) puede otorgar cierta legitimidad social con respecto a la posición social ocupada, pero no garantiza el acceso a un consumo que no se conforma con ser un futurible. En torno a cómo se resuelva la cuestión del acceso al consumo -en definitiva, a cómo se garantice la propia reproducción social y personal- encontraremos una primera diferenciación dentro de esa «juventud unificada» a la que antes nos referíamos para cuestionar su univocidad. La cuestión que hay que aclarar es si se trata de una distinción que separa y diferencia a jóvenes procedentes de «familias inmigradas» del resto de jóvenes o si estamos ante otro tipo de distinción compartida por jóvenes inmigrados y (muchos) no inmigrados.

En las llamadas *sociedades salariales* los procesos de *transición profesional* resultarán, por lo tanto, claves en la configuración de la identidad juvenil. El término de transición profesional hace referencia a esta dimensión de tránsito de un estado intermedio que tiene cierta duración, que sufre la influencia de la situación precedente y prefigura la situación futura, recoge la idea de un desplazamiento, de un movimiento y también de cierta acción exterior (Cachón, 2003). Se trata de un término con el que se pretende captar como mínimo, el proceso de una relación inestable por naturaleza como es la relación entre trabajador y puesto de trabajo.

Los procesos de transición profesional no son procesos homogéneos e idénticos para el conjunto de la *juventud,* sino que se encuentran a su vez influenciados por diferentes elementos, entre los cuales, la pertenencia étnica y el origen familiar inmigrante juegan un papel importante. ¿Podemos entonces concluir que la *condición étnica* es la responsable última de esa producción de juventudes diferenciadas?

Como trataremos de explicar en este trabajo, existen expectativas y procesos de transición profesional diferenciados entre la *juventud* autóctona y la *juventud* procedente de familias inmigrantes, que nos obligan, en este sentido, a hablar de *juventudes* (en plural) y de trayectorias laborales diferenciadas en términos étnicos. Sin embargo, muchas de estas características determinantes de las trayectorias laborales

(y de los «proyectos identitarios») los jóvenes de «familias inmigradas» son igualmente compartidas (con distinto grado de intensidad) por (muchos) jóvenes no procedentes de familias inmigrantes.

Este trabajo -por medio del análisis de un abundante material cualitativo sobre las expectativas de los jóvenes de familias inmigrantes y, apoyándose en algunas fuentes estadísticas complementarias- trata de aportar algunos elementos con los que pensar los procesos de diferenciación de esa juventud que a menudo hemos tendido a considerar erróneamente como unificada.

La transición profesional de los jóvenes procedentes de familias inmigrantes

Las investigaciones empíricas de carácter cuantitativo realizadas sobre la transición profesional de los jóvenes son todavía poco numerosas, la más importante y única en sus características es la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (en adelante ETEFIL)[2], como única ha sido asimismo la encuesta realizada a jóvenes extranjeros sobre su transición profesional en el último Informe de la Juventud (IJE)[3]. Suele ser más habitual recurrir a técnicas cualitativas de investigación, como aquí hemos hecho, si bien trataremos en este artículo de combinar ambas fuentes de datos

[2] Esta encuesta se llevó a cabo durante el año 2005 fruto de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia, el de Trabajo y Asuntos Sociales, el Instituto Nacional de Estadística y el Servicio Público de Empleo Estatal. Se trata de una importante investigación estadística sobre los itinerarios seguidos por los jóvenes (sólo se consideraron las personas que a fecha 31 de diciembre de 2001 no habían cumplido los 25 años) dentro del sistema educativo (ámbito no universitario), así como de las transiciones entre el estudio y el trabajo durante el período 2001-2005. La investigación se organizó en siete colectivos independientes con la referencia al curso académico 2000-2001, a saber: 1) los jóvenes que en el año 2001 se graduaron en ESO; 2) los jóvenes que abandonaron los estudios de ESO; 3) aquéllos que se titularon en Bachillerato; 4) jóvenes que terminaron Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM); 5) estudiantes que terminaron Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS); 6) los que finalizaron cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP) y; 7) los que concluyeron programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio. El tamaño de la muestra ha alcanzado para el período 2001-2005 a 45.000 jóvenes, de los cuáles 216 eran de nacionalidad extranjera, un 5 por mil (no obstante, ese era aproximadamente el peso de los estudiantes extranjeros en la ESO durante el curso 2000-2001, siendo Infantil, Primaria y ESO las etapas de mayor concentración de estudiantes extranjeros en ese curso) (Más información en: www.mec.es/mecd/estadisticas/index.html).

[3] Dicho informe se apoya en una encuesta a 5.014 personas con edad comprendida entre 16 y 29 años, de las cuales el 6% de los casos tenía nacionalidad extranjera. No obstante, en el IJE están notablemente sobre-representados los latinoamericanos e infra-representados los africanos. De forma adicional, la distribución por edades de los entrevistados es diferente para los españoles y los extranjeros, donde entre estos últimos tienen mayor peso los mayores de 25 años de manera que este hecho podría explicar algunas de las diferencias entre ambos colectivos.

con el fin de obtener una panorámica de las principales características de la transición profesional de los jóvenes procedentes de familias inmigrantes en comparación con el resto de la población joven española.

El IJE (2004) señala cuatro rasgos diferenciales de los jóvenes inmigrantes respecto a los autóctonos, a saber: a) viven exclusivamente de sus ingresos en una mayor proporción (un 38%) que los españoles (un 23%), es decir, se produce un proceso de emancipación económica de mayor cuantía en los jóvenes extranjeros; b) entre los extranjeros los trabajos esporádicos son una fuente mucho más importante de recursos dentro de quienes tienen recursos propios; c) los jóvenes extranjeros que tienen ingresos de otras personas perciben en mucha menor medida ingresos de sus padres y mucho más de sus parejas y, por último; d) los ingresos medios netos que perciben los jóvenes extranjeros que tienen ingresos personales es un 12% menor que los de los españoles.

Así pues, la mayor emancipación de los jóvenes extranjeros[4] es uno de los rasgos principales a destacar, pues trae como consecuencia que sean los jóvenes extranjeros o sus parejas los sustentadores principales de sus hogares y, por tanto, la autonomía económica sea también mayor que la de los jóvenes españoles. Además, este dato debe ser puesto en relación con la incorporación laboral más tardía de los jóvenes españoles (primera experiencia laboral a los 18,1 años) en comparación a los jóvenes extranjeros (que la tienen, como media, casi un año antes, siendo los latinoamericanos los que se incorporan al mercado de trabajo a edades más tempranas).

La mayor y más precoz emancipación económica de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» es un aspecto que ha aparecido con recurrencia también a lo largo del material cualitativo analizado, jugando un papel significativo en lo que se refiere a la propia construcción de identidades «juveniles» diferenciadas.

Para la mayor parte de los jóvenes -pertenezcan o no a «familias inmigradas»- el modo de garantizar el acceso al consumo aún en ausencia de prestación laboral propia consiste en movilizar las prestaciones laborales de otros, básicamente de la familia, en función de lógicas de intercambio social que suelen ser explicadas bajo el término de *reciprocidad* (Polanyi, 1957), (a lo que habría que añadir además el acceso, vía salario indirecto, a determinados bienes y servicios facilitados por el Estado y otras instituciones). Estamos, por lo tanto, ante un rasgo común al conjunto de los jóvenes, independientemente de su lugar de origen o del de sus familias.

(4) Cuestión directamente relacionada con una constitución más temprana de hogares y núcleos familiares propios, como muestra, por ejemplo, el hecho de que sólo un 10% de los jóvenes españoles tienen hijos frente al 28% en el caso de los extranjeros (IJE, 2004).

A nuestro juicio, la diferencia existente entre jóvenes de «familias inmigradas» y jóvenes de familias no «inmigradas» radica, fundamentalmente, en el lapso temporal de cuidado y de asunción de responsabilidad que dichas familias están capacitadas (y/o dispuestas) a asumir sobre el joven. Es en este sentido en que los jóvenes inmigrantes o de «familias inmigradas» se diferencian con mayor claridad de los jóvenes de familias no «inmigradas» (aunque se trata de diferencias matizadas en cuanto a su grado de intensidad, pues dentro de las familias no «inmigradas» operan importantes diferencias «de clase»). Los jóvenes que no proceden de «familias inmigradas» tienden a poder prolongar en mayor medida la dependencia familiar (como muestra, por ejemplo, el que más del 70% de los jóvenes españoles según el IJE viven en casa de sus padres mientras que esta situación sólo se da en menos de la tercera parte de los inmigrantes), ralentizando así su incorporación al mercado de trabajo. Los procesos sociales se presentan aquí, hasta cierto punto (e insistimos, con notables diferencias entre sí) como más reversibles, garantizando cierto margen de maniobra y capacidad de elección (por ejemplo: optar por seguir formándose en caso de coyuntura económica negativa y de dificultades de acceso al mercado de trabajo).

Para los jóvenes procedentes de «familias inmigradas» (muchas veces ellos mismos inmigrantes de «primera generación», en cuyo caso, la incorporación al mercado de trabajo es, en sí misma, el objetivo primordial de la apuesta migratoria, quedando muy desplazada la cuestión de la formación) el tiempo durante el cual sus familias pueden asegurar su acceso al consumo (de bienes y servicios de primera necesidad o no) es inferior al de las familias no «inmigradas», siendo la rápida integración al mercado de trabajo (y a la adquisición de un salario propio), tal y como acabamos de ver, el principal modo de acceder al consumo:

> Al llegar pues sí, empecé a estudiar... estudiar, pero mi mentalidad ya no era la de antes, la de estudiar y sacar buenas notas... no... porque yo ya estaba acostumbrado a tener dinero de mi bolsillo, mantener mis vicios, mis cosas, salir, comprarme ropa... lo que a todos los jóvenes les gusta...Y el salario de mi madre como que ya no daba para todas esas cosas... [...] Ya ví lo que era coger el dinero, cuando yo empecé a tener dinero ya tenía mi propia libertad... me empecé a comprar ropa, me empecé a comprar cosas, caprichos que yo siempre quise tener, ¿me entiendes? (E-1, varón latinoamericano, generación 1,5)

> Hay que trabajar, sabes lo bonito que es, llega el fin de mes y me gustó una chaqueta y me la voy a comprar, porque es fin de mes ¿me entiendes? Tengo un sueldo, está fijo y mamá tenga esto y le mando tanto a mi padre y me quedo

un poco aquí y me la compro, mi chaqueta porque me gustó, porque trabajo, pero mientras tú no estés trabajando te puede gustar algo de 1 euro y si no tienes el euro no lo puedes comprar y por eso mucha gente roba y hace lo mal hecho, pero es por eso también porque... porque le gusta lo fácil y no quiere trabajar... (E-48, varón latinoamericano, generación 1,5)

Si aceptamos establecer una distinción entre las categorías de inmigración y extranjería (Sayad, 1989), podemos afirmar que, en términos generales, entre las «familias inmigradas» abundan las familias con pocos recursos económicos en las que prolongar la educación de sus miembros más allá del período obligatorio supone un gran esfuerzo económico: por el propio gasto que conlleva y por el «coste de oportunidad» de que un miembro de la unidad familiar no aporte recursos propios y siga dependiendo de los recursos familiares. En atención a los datos proporcionados por la ETEFIL sobre abandono de los estudios de la Educación Secundaria Obligatoria (curso 2000-2001) el abandono es mayor en la población joven extranjera (un 29,9% frente a un 15,3%). De hecho, en relación a esta cuestión de la dependencia económica, no es raro que se produzca el caso inverso según el cual es el consumo y la reproducción de las propias familias (de aquí y de allí) las que dependen de la incorporación laboral de los jóvenes en edad legal de trabajar.

Mi padre llevaba aquí trabajando cinco años y un año sin papeles. En el año 2000 ya le dieron los papeles y todo y estaba trabajando en una fábrica y cuando llegamos hacía mucha falta mantener a la familia porque somos seis personas y solo trabaja mi padre, pues mi hermano mayor también empezó a echar una mano y trabajó en la obra y nada estamos muy bien ahora y yo ahora estoy estudiando en el instituto y nada, quiero hacer un cursillo de fontanería para también poder echar una mano a mi familia económicamente. (...) El mayor está trabajando y está muy bien y mi padre está esperando a que yo arranque a trabajar para poder echar una mano (E-65, varón procedente de Asia, generación 1,5)[5].

[5] En el caso de las mujeres jóvenes procedentes de familias inmigradas el apoyo a la reproducción social del hogar no se traduce únicamente en una aportación económica propia, sino que a menudo pasa también por una asunción de labores de cuidado del resto de miembros de la familia (hermanos pequeños, etc.). La mayor presencia de cargas familiares (a lo que habría que añadir la propia constitución de hogares y núcleos familiares propios por parte de estas jóvenes) derivada de las amplias jornadas laborales de los progenitores (y, concretamente, las madres que también aquí son quienes asumen las actividades de cuidado), constituye, sin duda, otra diferencia destacable en relación a las mujeres jóvenes no procedentes de familias inmigradas.

Cuéntame cuando estudiabas.

Me levantaba, me cambiaba, iba a tomar el desayuno, cambiaba a mis hermanos y los llevaba a un colegio, tenía que ir al puesto donde mi mama trabajaba y me decía lo que tenia que cocinar y me iba a casa a cocinar. En casa me quedaba con mis hermanos hasta que mi madre llegaba y de casa al colegio y del colegio a casa y cuando comencé a estudiar en el instituto pues lo mismo: del instituto a casa y así, sólo estudiaba dos horas (E-62, mujer latinoamericana, generación 1).

No resulta extraño en este sentido encontrar dentro de las entrevistas a jóvenes procedentes de «familias inmigradas» referencias explícitas a incorporaciones -puntuales o prolongadas- al mercado de trabajo durante los propios períodos de formación, produciéndose con respecto al grueso de la población autóctona el efecto, un tanto paradójico, de una menor diferenciación entre períodos formativos y períodos laborales en las fases vitales, socialmente ligadas a la formación (fundamentalmente la escolarización obligatoria, pero también los ciclos superiores universitarios o equivalentes) e, inversamente, una diferenciación de ambos tiempos más pronunciada en los periodos posteriores (una vez insertos en el mercado de trabajo).

¿Qué expectativas tienes de futuro?
En principio muchas, tengo ganas de empezar a estudiar.
¿Vas a estudiar y trabajar a la vez?
Sí claro, estudiar y trabajar a la vez porque tengo que seguir viviendo (E-61, varón latinoamericano, generación 1,5).

Estuve trabajando así, no te digo, estudiaba y trabajaba. Estudiaba, salía del colegio y estudiaba toda la madrugada y eso y por la noche, salía del trabajo de camarera, salía de trabajar a las doce y eso... y me iba a estudiar pero claro, yo realmente iba diciendo: no, yo es que yo quiero estudiar y quiero... o sea, camarera nunca me gustó pero como yo quería tener mi... quería independizarme, tener mi dinero y quería cosas, pues comprarme mis libros, comprarme mis... yo misma, que no pedírselo a mi madre lo que necesitaba entonces pues intentaba esforzarme. Y cada verano yo me ponía a trabajar iba... a coger invernaderos, a las castañas, a las... a las... vendimias, siempre. Iba a todo (E-79, mujer latinoamericana, generación 1,5).

Las entrevistas con jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» evidencian aquí un rasgo característico de los sujetos «migrantes» en las sociedades de llegada (visible particularmente en los primeros momentos y generaciones migratorias): la vinculación de los «migrantes» a procesos sociales en los que el transcurrir del tiempo parece menos maleable, predecible y con menor planificación en comparación a otros grupos sociales (autóctonos), imponiéndose en mayor medida una especie de *presente continuo* en el que las posibilidades de elección son menores[6].

[6] Sería interesante reflexionar sobre esta temporalidad en forma de *presente continuo*, característica de la vivencia de los procesos sociales que atraviesan los inmigrantes y su relación e imbricación con el que también parece constituir un modo característico de abordar el tiempo futuro (el retorno al lugar de origen, la movilidad social futura propia o de las próximas generaciones) como mecanismo de resolución -aparente- de las contradicciones del presente.

¿Qué te gustaría hacer en el futuro?
Pues ni idea, yo no pienso en el futuro, vivo el presente y ya está. Estoy trabajando aquí y si me sale otro trabajo allí pues allí me voy y si no me sale pues estoy aquí (E-52, varón marroquí, generación 1,5).

¿Y qué te gustaría hacer en el futuro?
La verdad es que prefiero vivir el día, pensando en el presente y no preocuparme demasiado por el futuro (E-92, mujer de la Europa del Este, generación 1,5).

Yo aún así quisiera seguir con los estudios, pero ahora tengo que buscar faena, tengo que trabajar, tengo que trabajar para ayudar a mi padre que está allí, en mi país, de donde yo soy ayudarlo y tirar para adelante (...).

Tu madre ¿qué te aconseja?, ¿Qué trabajes, que estudies...?
Ella me aconseja que estudie, pero yo quiero trabajar, yo tengo que trabajar, porque mi padre es de allí y... yo... yo sé que no está bien, que no está bien del todo, que tenga salud y se encuentre bien de salud sí, pero de que le falte... le falta a veces el pan, ¿tú me entiendes? (...) No puedo salir a atracar, a robar, porque yo aquí no vine a eso, yo vine... mi mentalidad era venir a estudiar, a hacerme una profesión, pero como no se puede voy a emplear mi tiempo en trabajar, en aprender algo, para prepararme para el futuro ¿me entiendes? (E-48, varón latinoamericano, generación 1,5).

En esta perspectiva, no resultará pues sorprendente que el discurso de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» en torno a sus compromisos y expectativas vitales esté atravesado por una idea de responsabilidad y sacrificio que, aunque no sea totalmente generalizable, sí aparece recurrentemente en las entrevistas.

O sea, es como que en Argentina el futuro no es tan seguro por todo el problema que hay y ya hay chicos de 16 o 17 años que ya están pensando en qué van a hacer de su vida si es que quieren trabajar... Se toman todo más en serio, porque saben que no... En cambio acá, no sé, a lo mejor por estar bien económicamente y esas cosas es como que... van a la facultad por ir...
Que la gente a lo mejor aquí es más despreocupada...
Claro, a lo mejor es eso... Quizás yo lo veo también... mi hermano, a lo mejor, que estudia en la facultad, y él fue a la facultad a estudiar, a lo que se dice estudiar

en serio. Y amigos de él que a lo mejor están por estar, y yo en Argentina, a lo mejor, conocí a gente así y eso, pero la mayoría de la gente como que no... con la crisis económica y todas esas cosas, saben que si ellos no se esfuerzan por hacer algo no lo van a tener (E-23, mujer latinoamericana, generación 1,5).

A veces hay que sacrificarse por uno... por ti y por los tuyos, a veces hay que dejar a otros, pero a mi completamente, por un lado me desencanté, desde un punto, no de estudiar, porque estudiar sí, yo he pensado en estudiar y mira que no era malo, pero cada uno tiene su don y yo busco el mío en otra cosa (E-48, varón latinoamericano, generación 1,5).

En un escenario como éste la prolongación del tiempo de formación más allá de los periodos de escolarización obligatoria es percibida a menudo como un obstáculo a la realización del proyecto migratorio (propio o familiar), de aquello «a lo que se ha venido». El *trabajo* ocupa un lugar central en los proyectos migratorios y las expectativas de las «familias inmigradas», actuando a modo de horizonte inevitable e inmediato cuya «autoevidencia» se refuerza notablemente por las propias peculiaridades del lugar que ocupa el desempeño de un empleo, en la construcción social por parte de las sociedades de llegada, del estatuto de *inmigrante*.

Yo tengo previsto pasar de cuarto de ESO a FP, porque si sigo por Bachillerato me va a llevar mucho tiempo estudiar, entonces voy a FP para poder coger un trabajo así un poco pronto para poder ayudar en casa (E-69, mujer de África subsahariana, generación 1,5).

¿Quieres estudiar?
Por ahora no, porque estudiar me acortaría mucho el tiempo, porque tendría que correr al trabajo y correr a estudiar, porque no puedo yo ahora dejar de trabajar porque tengo que cotizar a la seguridad social y es muy poco tiempo el que hay, se me hace suficiente un año para cotizar seis meses porque si te quedas sin trabajo para poder cotizar... yo cuando llegué todavía no tenía trabajo, estaba como indocumentada (E-56, mujer latinoamericana, generación 1,5).

He venido aquí para algo, no para estudiar, para crecer y trabajar y ganar dinero luego para poder tener a mis padres bien, poder traer a mi hermano y tenerlos bien, aquí para hacer una carrera tienes que estar hasta los 23 o 24 años y yo quiero empezar a trabajar antes (E-66, varón marroquí, generación 1,5).

La rotundidad y lo inevitable, la urgencia, con la que se presenta (se hace presente, nunca mejor dicho) el desempeño de un empleo en el caso de las personas jóvenes «inmigradas» o procedentes de «familias inmigradas», deriva de la posición social más frágil que implica ser identificado socialmente -con razón o sin ella- como *extranjero,* concretamente, como *extranjero inmigrante.* A diferencia de lo que ocurre con otros tipos de *extranjeros* (personas de negocios, turistas...), para el inmigrante el desempeño de un empleo no sólo es el medio de satisfacer una serie de necesidades de consumo personales y/o familiares (rasgo, en definitiva, generalizable al conjunto -cada vez mayor- de la población asalariada), sino que, lo que es más importante, constituye la manera de dotarse de una presencia legitimada (pues su presencia no es legítima de por sí) en un territorio (nacional o supranacional) concebido como soberano y delimitado en términos de pertenencia comunitaria, ante el cual, el inmigrante figura siempre como un extraño, un extranjero (Sayad, 1991). Este tipo de dependencia con respecto al empleo, que insistimos no es exclusiva de la población inmigrante, parece cobrar en ella, sin embargo, especial visibilidad, traduciéndose en una mayor *disponibilidad para el empleo.*

> Hay unos que pagan muy poco para lo que trabajas entonces... o sea, claro, te dicen:... «¿lo aceptas o no?». Tú lo tienes que aceptar por que vienes de afuera y necesitas el trabajo y..., y sabes que es la única posibilidad de conseguir dinero (E-15, mujer latinoamericana, generación 1).

> De momento me voy a quedar en la hostelería, es que no tengo otra, porque me han hecho ahora los papeles y por un año tengo que trabajar seguido para mantenerlos y luego pues ya podré elegir un poco más a la hora de buscar otra cosa. Es que la hostelería es muy sacrificada y hay que aguantar mucho a la gente (E-63, mujer de la Europa del Este, generación 1).

La mayor *disponibilidad para el empleo* hace a esta población proclive a ocupar nichos de empleo caracterizados por malas condiciones de empleo y trabajo (los empleos de inmigrantes) presentes en un mercado de trabajo fuertemente segmentado. Esto quedaría hasta cierto punto reflejado, por ejemplo, en el orden de prioridades señaladas por los entrevistados de la ETEFIL: a) continuar los estudios hasta conseguir un título (46% de los españoles frente a un 37% de los extranjeros); b) conseguir un empleo estable (prácticamente en la misma proporción del 27% para españoles y extranjeros) y; c) encontrar un empleo adecuado a su cualificación, en el caso

de los españoles es del 9,7%, mientras que para los extranjeros la tercera prioridad reside en simplemente conseguir un empleo (un 11,6%).

La mayor tendencia, por parte de los jóvenes inmigrantes o procedentes de familias inmigrantes, a concentrarse en determinados segmentos del mercado de trabajo en los que priman, por lo general, peores condiciones de empleo y trabajo es compartida, en muchas ocasiones por jóvenes no inmigrantes (y otros segmentos de población autóctona) en función de determinados elementos comunes estructurantes de los mercados de trabajo: asignación segmentada de trabajadores a constelaciones de puestos de trabajo en base a la edad, el género y, en general, la antigüedad de llegada al mercado de trabajo; ciclos económicos; políticas formativas; normativa laboral vigente, etc. Nuevamente, la diferencia entre jóvenes de «familias inmigradas» y no «inmigradas» radica, posiblemente, en que para los jóvenes de familias no «inmigradas», el paso por este tipo de empleos está ligado más frecuentemente (aunque no siempre) a una etapa en la trayectoria laboral, una fase inicial de carácter temporal que irá progresivamente corrigiéndose con el paso del tiempo (recordemos en este sentido que los datos del apartado anterior que, tanto las tasas de temporalidad, como las ganancias medias mejoraban a medida que se avanzaba en edad y, por consiguiente, en experiencia laboral)[7].

Los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» tienen más probabilidades de perpetuarse en este tipo de trayectorias laborales. Su menor movilidad ocupacional ascendente en el mercado de trabajo -que se corresponde con una mayor *disponibilidad para el empleo*- debería ser conectada con distintos procesos sociales de los que es imposible dar cuenta aquí en detalle. Queremos, no obstante, señalar algunos elementos significativos en la definición de las trayectorias laborales de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas».

Al igual que le ocurre al conjunto de la fuerza de trabajo, para los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» la cualificación socialmente reconocida (en realidad no hay otra) resulta determinante a la hora de definir trayectorias laborales y de movilidad posteriores. A raíz del importante debate sobre la cualificación que tuvo lugar en la sociología del trabajo francesa contemporánea, determinados autores (Alaluf, 1986; Stroobants, 1993; Rolle, 1973, 1988; Naville, 1956) enfatizaron el hecho de que la cualificación consiste en un sistema de clasificación (que incorpora en sí mismo otras clasificaciones) (Stroobants), que se determina fuera del trabajo (en

[7] En cualquier caso debemos recordar que este rasgo comienza también a no ser siempre la norma entre los jóvenes no procedentes de familias inmigradas (Casal, 1999; Cachón, 2003[a]).

particular dentro del sistema escolar, etapa decisiva de preparación para el trabajo) pero que no puede manifestarse y sancionarse más que en relación al trabajo (Alaluf). La cualificación consiste, por lo tanto, en una estrategia[8] de regulación del desarrollo y uso de la fuerza de trabajo y no en una realidad natural (motivada, por ejemplo, por imperativos técnicos de los puestos de trabajo) por descubrir (Rolle). No es el puesto de trabajo, sino el trabajador quien es cualificado. Los puestos de trabajo se definirían cada vez menos por exigencias técnicas de carácter objetivo (el contenido de sus tareas puede realizarse de maneras muy distintas y con diferentes perfiles profesionales) y las categorías otorgadas a los puestos de trabajo pertenecen en realidad a los trabajadores (Naville). La cualificación, por lo tanto, no estaría dando cuenta primordialmente de la adecuación del trabajador a su puesto de trabajo, sino de mecanismos sociales que moldean y fijan puestos de trabajo concretos en función de los trabajadores (Rolle). La cualificación no sería una «cosa» dependiente de las circunstancias técnicas inmediatas en las que se revela, ni un fenómeno técnico individualizado, sino que se trata de una apreciación social del valor diferencial de los trabajos. El proceso de cualificación implica, por lo tanto, un juicio de valor que se ejerce globalmente y que clasifica a los trabajadores, los unos en relación a los otros (Naville).

En relación a nuestro objeto de estudio, podemos decir que la dinámica de la cualificación incide al menos de dos maneras en las transiciones y trayectorias laborales de los jóvenes inmigrantes o procedentes de la inmigración. En primer lugar, debido a las trayectorias escolares más cortas que hemos visto caracterizan a este colectivo en términos generales. El tiempo de aprendizaje (duración de los estudios, dificultad, capacidades adquiridas...) socialmente reconocido y sancionado (pues la cualificación mide sólo el *acto educado* y no toda competencia poseída por el trabajador podrá ser movilizada en términos de cualificación), si bien no determina el valor del trabajo, sí actúa, aunque sea temporalmente, como un elemento determinante a la hora de establecer clasificaciones y jerarquías entre trabajadores, así como de cara a definir trabajos cualificados y no cualificados (García López, 2007; García, Lago, Messeguer y Riesco, 2005). La menor duración de los tiempos de aprendizaje y el rápido abandono escolar, así como, en ocasiones, los propios itinerarios formativos elegidos (muy orientados a una rápida incorporación al mercado de trabajo en profesiones manuales y «obreras») están detrás del tipo de transición profesional característicos de estos jóvenes.

[8] Aún, hoy por hoy, de carácter nacional, aunque se estén dando movimientos supranacionales que no eliminan, sin embargo, el carácter de soberanía del fenómeno, sino que, más bien, desplazan los límites en los que se ejerce dicha soberanía y se define «lo autóctono».

¿Cuáles son tus expectativas?,¿quieres seguir estudiando?
Yo quiero seguir estudiando aquí electricidad y terminar, salir de la formación profesional, hacer algún cursillo del Servicio Público de Empleo Estatal (INEM) o algo y luego empezar a trabajar (E-57, varón latinoamericano, generación 1,5).

¿Tú a qué venías, a trabajar o a estudiar?
A trabajar.
Pero no trabajas, vas a la escuela..
Sí, tengo 15 años, no puedo trabajar. Hasta los 16 no puedo trabajar.
¿Y en qué te gustaría trabajar?
Carpintería... (E-72, varón marroquí, generación 1).

No obstante, si centramos la atención en la parte de la encuesta ETEFIL que analiza la transición de los jóvenes al mundo laboral, la mirada hay que dirigirla a los Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior. En éstos vemos que, son los jóvenes (españoles y extranjeros) que terminan estos ciclos, los que consiguen mayores tasas de empleo estable. De las personas que finalizaron ciclos formativos de grado medio en el curso 2000-01, repartidas casi por igual entre hombres (52%) y mujeres (48%), casi siete de cada diez (67,4%) ya estaba trabajando a los seis meses de la finalización de sus estudios. Además el 81,3% de los jóvenes estaba trabajando en el momento de realizar la encuesta (primavera de 2005). Con el paso del tiempo, los que han realizado un ciclo formativo de grado superior consiguen más empleo. En el momento de la entrevista sólo un 8,7% buscaba empleo, frente al 9,1% de los graduados en ciclos formativos de grado medio y porcentajes superiores al 10% en los demás casos. Los jóvenes de los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) consiguen además los mejores empleos (el 40,4% ocupaba puestos de trabajo técnicos y profesionales de apoyo). Estos datos enlazan con la titulación que les han requerido en el empleo actual tanto a jóvenes españoles como extranjeros. En ambos casos la más requerida ha sido la formación profesional de grado medio y superior (ligeramente sobre-representada la titulación de grado medio entre los jóvenes extranjeros, con un 48,4% de los casos, frente a un 44,5% de los españoles).

En segundo lugar, la cualificación resulta determinante, precisamente, por su carácter de dispositivo «soberanista» de clasificación y comparación del conjunto de la fuerza de trabajo. Más allá de los elementos determinantes de la cualificación que hemos señalado (duración de los tiempos de aprendizaje, etc.), la constitución de los sistemas de cualificación como sistemas nacionales (o supranacionales, soberanistas

y exclusivistas en cualquier caso) de clasificación de la fuerza de trabajo, establece una distinción primordial entre autóctonos (no necesariamente «nacionales») y extranjeros (inmigrantes) que resulta fundamental en el caso de aquellos jóvenes inmigrantes que se han formado en sus países de origen y que no ven reconocidos (al menos durante un lapso de tiempo considerable) en el país de llegada, los tiempos de aprendizaje previamente adquiridos.

El estatuto de ciudadanía, la valoración social como extranjero (inmigrante) pesa más en este caso que las posibles competencias adquiridas y sancionadas en los países de origen a la hora de ser (des)cualificado en la sociedad de llegada. Si la cualificación es una sanción del valor social atribuido a los trabajos y los trabajadores, el no reconocimiento de los tiempos de aprendizaje adquiridos por los jóvenes inmigrantes en los países de origen constituye, hasta cierto punto, un reflejo del lugar ocupado por la población inmigrante en la estructura social de la sociedad de llegada.

> Lo que pasa es que es más difícil evidentemente encontrar trabajo a una persona, a un inmigrante que venga de fuera que no puede demostrar tampoco lo que tiene... porque, por ejemplo, mi primo que estudió odontología, sabe, controla, tal... pero ahora hubo un montón de odontólogos que vinieron para aquí y trabajaban todos aquí, ahora ya hay muchos odontólogos argentinos pues entonces pusieron una ley que tienen que convalidar el título y volverse a examinar [...]. Él es odontólogo pero tampoco puede poner en un currículo que lo es, aunque lo pueda poner él no lo puede demostrar porque tiene el título de Argentina pero aquí no le vale de nada (E-12, mujer latinoamericana, generación 1,5).

> *¿Crees que es difícil encontrar trabajo siendo inmigrante?*
> Sí, es difícil porque hay que homologar títulos y eso creo que lleva tiempo, además me parece injusto que vengas con una preparación de allá y por culpa de eso tengas que trabajar limpiando casas (E-43, mujer latinoamericana, generación 1,5).

Por otro lado, la menor movilidad ocupacional dentro del mercado de trabajo y la mayor disponibilidad para el empleo de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» se encuentra también ligada a la propia legislación de extranjería (a la que hay que considerar parte de la normativa laboral vigente) y al problema del acceso a «los papeles». La ausencia de permiso de trabajo favorece la incorporación a la economía sumergida, a la continua inestabilidad laboral y a la desprotección frente a los abusos, pero, no obstante, la política de permisos de trabajo por cupos y

para sectores de empleo y territorios concretos limitan enormemente la movilidad en el mercado de trabajo de estos jóvenes, reforzando de este modo los circuitos de «empleos para inmigrantes».

> No tenía trabajo porque, claro, no tenía papeles y nadie me iba a contratar así, pero igual empecé a buscar trabajo aquí, a ver que me salía y bueno eh... trabajar así es muy difícil, lo más que podía conseguir era de limpieza en una casa o de cuidar a unos niños (E-15, mujer latinoamericana, generación 1).

> Cuando a mi padre le den la nacionalidad ya automáticamente digamos también tendremos la nuestra, que espero que sea en menos de un año cuando la podamos obtener, para que yo pueda trabajar en cualquier sitio (E-29, mujer del África subsahariana, generación 2).

Finalmente, tampoco debemos ignorar el peso jugado en las trayectorias laborales de estos jóvenes por la propia discriminación étnica y racial en el mercado de trabajo.

> Entonces empecé a trabajar como camarero durante seis meses, siete meses y... ahí bien y tal los compañeros de trabajo y todo pero no seguí porque el jefe era un poco... me maltrataba un poco verbalmente o sea con la cuestión de que soy extranjero y esto pues se afincaba por ahí y no... se aprovechaba tanto en la hora de trabajo como en el trato o sea todo y no... no me gustaba no quería que me tratara así y me salí de ese trabajo [...] ahora estoy otra vez como camarero que es lo que hay. No hay más nada (E-18, varón latinoamericano, generación 1,5).

> Porque no estás en tu país pues te pagan menos, o sea, tienes que trabajar más. Si tú ves a un inmigrante pues mira este trabaja mucho pero le pagan poco (E-30, mujer latinoamericana, generación 1,5).

El conjunto de características de los procesos de transición profesional de los jóvenes inmigrantes o procedentes de familias inmigrantes que hemos destacado a partir de las entrevistas analizadas (mayor disponibilidad para el empleo y trayectorias formativas más cortas, con fuertes componentes de sacrificio y responsabilidad familiar en un contexto de escasas posibilidades de elección que conduce, con frecuencia, a una incorporación laboral en «empleos para inmigrantes») tiene al menos

un par de consecuencias más que nos gustaría poder destacar. En primer lugar, una valoración positiva y una clara conciencia del papel que ocupa la formación como posible mecanismo de movilidad social ascendente (con respecto, por ejemplo, a la experiencia de sus padres como inmigrantes) y de transición profesional en mejores condiciones.

> *A: Parece que tu meta es estudiar ¿crees que vale la pena el esfuerzo que haces?*
> B: Sí, creo que sí, porque voy a mantener mi puesto, porque aquí si no estudias te va a tocar fregar...y...por lo que le pasa mi madre, pues no quiero pasar por lo mismo y prefiero ahora que puedo y tengo la oportunidad pues la tengo que aprovechar (E-27, mujer marroquí, generación 2).

> Yo estoy tomando el ejemplo de mi madre, quiero ser mejor que mi madre, yo no quiero trabajar de limpieza, no quiero ser limpiadora de una «arrugá» (...). Quiero ser doctora cirujana, siempre lo he querido ser, me van muy bien las naturales, sobre el cuerpo humano, saco buenas notas (E-28, mujer latinoamericana, generación 1,5).

> Mi padre no sabe leer ni escribir y mi madre tampoco, así que la única cosa que podría hacer mi padre es vender. Muchas dificultades porque si no sabe ni leer ni escribir ni hablar mucho en español... Y por eso estamos estudiando para ver si se puede mejorar... (E-69, mujer del África subsahariana, generación 1,5).

En segundo lugar, que a la luz del conjunto de características señaladas, parece cobrar un nuevo significado la opción aparentemente anecdótica de incorporarse a las Fuerzas Armadas llevada a cabo por algunos de los entrevistados. Pese a ser una profesión en muchas ocasiones de connotación negativa (por su peligrosidad, por sus condiciones de trabajo, por la función social históricamente desempeñada en muchos casos, etc.) y con unas trayectorias de clase muy marcadas (tanto por arriba como por abajo) en lo que al origen social de sus miembros se refiere, para muchos inmigrantes (en primer lugar, aquéllos a los que la ley se lo permite), la entrada en el ejército -una institución que constituye, en cierta medida, un mercado de trabajo propio relativamente protegido de los vaivenes del mercado de trabajo general- se configura como la vía para conseguir profesionalmente, precisamente aquello que el mercado

de trabajo les negaba: estabilidad laboral y de su situación jurídica en España, posibilidades de promoción y, jornadas laborales normalizadas compatibles con el cumplimiento de otros objetivos (proseguir los estudios, ocio, crear una familia...).

> Estaba en Canarias, trabajaba de socorrista, mi jefe era mi cuñada, la echaron a ella pues después a mí y como era en Lanzarote y mi tarjeta de residencia, sabes, soy de Las Palmas... y era para servicio, de este, doméstico... entonces, si te, si la tarjeta... si te cogen para una cosa sólo puedes trabajar en una cosa. Entonces en Las Palmas no conseguía trabajo, me dice mi madre: vete al ejército y yo lo estuve pensando, qué será... un tiempo a ver si salía algo de trabajo... y pues no, y como tenía que renovar porque tienes que estar pagando la Seguridad Social y yo no estaba pagando, dije: ah vale... entro en el ejército, necesitaba homologar los estudios, los homologué y me presenté (E-80, varón latinoamericano, generación 1,5).

> *Sobre el trabajo: ¿Por qué te metiste en el ejército?*
> Por cumplir mi sueño, ¿sabes? Ya te digo estuve trabajando, de músico no pude trabajar nada el tiempo que estuve, estuve trabajando en la vida civil porque era muy duro, era trabajar porque necesitaba dinero para pagar el piso, primero para pagar el dinero que me prestaron entonces no tenía dinero... Mayormente me metí para sacar mi vida adelante y cumplir mi sueño en el futuro (E-84, varón latinoamericano, generación 1,5).

A modo de conclusión

En este apartado procedemos a resumir y concluir los aspectos más destacados de este ensayo sobre la transición profesional de la juventud inmigrante o procedente de «familias inmigradas» en comparación con la juventud española.

- El concepto de juventud es plural y heterogéneo, siendo la nacionalidad una variable añadida a la heterogeneidad, pero no una línea totalmente divisoria entre jóvenes «autóctonos» y jóvenes de familias inmigrantes.
- Para la mayor parte de los jóvenes, el modo de garantizar el acceso al consumo, aún en ausencia de prestación laboral propia, consiste en movilizar las presta-

ciones laborales de otros, básicamente de la familia (reciprocidad), si bien los plazos temporales que abarca dicha movilización son muy diferentes en un caso y otro, generándose vías diferentes de acceso al consumo (prestación laboral propia o prolongación de la dependencia familiar) muy relevantes de cara a la construcción de *juventudes* diferenciadas.

- La cualificación socialmente reconocida resulta clave a la hora de definir trayectorias laborales y de movilidad posteriores. Dentro de la cualificación debemos hacer una mención especial al tiempo de aprendizaje socialmente reconocido y sancionado que, si bien no determina el valor del trabajo, sí actúa, aunque sea temporalmente, como un elemento determinante a la hora de establecer clasificaciones y jerarquías entre trabajadores.

A pesar de estas coincidencias, también podemos señalar una serie de diferencias entre los procesos de transición profesional de jóvenes españoles e inmigrantes. Algunas de las más importantes son las siguientes:

- El proceso educativo de los jóvenes inmigrantes suele ser más corto, es decir, abandonan antes los estudios que los jóvenes españoles, dato que va en paralelo con las mayores tasas de actividad de los jóvenes inmigrantes (20 puntos por encima). Para estos jóvenes se impone, en mayor medida, una especie de *presente continuo* en el que las posibilidades de elección son menores (esto explica la concentración en algunas ramas de actividad de peores condiciones laborales y salariales). El trabajo en este contexto ocupa un lugar central en los proyectos migratorios y las expectativas de las «familias inmigradas», lo que se traduce en una mayor *disponibilidad para el empleo.*
- El hecho de que los procesos de cualificación (es decir, de clasificación y comparación de unos trabajadores con otros) sigan respondiendo a una dimensión «soberanista» (nacional o supranacional) hace que la valoración social como extranjero «inmigrante» pese, muchas veces más, que las posibles competencias adquiridas y sancionadas en los países de origen a la hora de ser (des)cualificado en la sociedad de llegada.
- La emancipación económica de los jóvenes inmigrantes es mayor y más precoz debido fundamentalmente al (menor) período de cuidado y de asunción de responsabilidad sobre el joven que las «familias inmigradas» están capacitadas (y/o dispuestas) a asumir. De hecho, es frecuente que la reproducción de la familia inmigrante dependa de la incorporación laboral de sus miembros en edad de trabajar.

- El discurso de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» en torno a sus compromisos y expectativas vitales está atravesado por una idea de responsabilidad y sacrificio que, aunque no sea totalmente generalizable, sí aparece recurrentemente en las entrevistas a dichos jóvenes.
- Por último, el marco de discriminación que supone la legislación de extranjería, así como ciertas actitudes de discriminación étnica, imponen restricciones a la movilidad ocupacional ascendente de los jóvenes inmigrantes en un proceso de inserción, ya largo de por sí, en el mercado de trabajo español. Situación que refuerza la valoración positiva en el discurso de los jóvenes de familias inmigrantes de dos posibles vías de movilidad social ascendente y de estabilidad laboral: a) la formación en sus diferentes variantes y, b) la incorporación a profesiones (como las Fuerzas Armadas) con cierta connotación social negativa pero capaces, hasta cierto punto, de aislarse de los vaivenes del mercado de trabajo más amplio.

Referencias bibliográficas

Alaluf, M. (1986). *Le temps du labeur.* Bruselas: Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie.* Paris: Minuit.

Cachón, L. (2003a). Desafíos de la «Juventud inmigrante» en la nueva «España inmigrante». *Revista de Estudios de Juventud, 60,* 9-32.

— (2003b). *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo.* Madrid: INJUVE.

Casal, J. (1999). *Modalidades de transición profesional y precarización del empleo.* En L. Cachón (Comp.), Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo (151-180). Valencia: 7 i mig.

García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli. Revista andaluza de ciencias sociales, 3,* 27-46.

García López, J., Lago, J., Messeguer, P. y Riesco, A. (2005). *Una introducción al trabajo como relación social.* En J. García López, J. Lago, P. Messeguer y A. Riesco (Eds.), Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.

Fecha de entrada: 25-09-07 Fecha de aceptación: 09-10-07

López Blasco, A., Cachón, L., Comas, D., Andreu, J., Aguinaga, J. y Navarrete, L. (2005). *Informe Juventud en España 2004. Condiciones de vida y situación de los jóvenes.* Madrid: Instituto de la Juventud.

Martín Criado, E. (1998). *Producir la Juventud: crítica de la sociología de la juventud.* Madrid: Istmo.

Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail.* Paris: Rivière & Co.

Polanyi, K. (1957). *The economy as instituted process.* En K. Polanyi & C.W. Pearson (Eds.), Trade and Market in the Early Empires. New York: Free Press.

Rolle, P. (1973). Qualités de travail et hiérarchie des qualifications. *Sociologie du travail, 2,* 157-175.

— (1988). *Bilan de la sociologie du travail. Travail et salariat.* Grenoble: PUG.

Sayad, A. (1989). Eléments pour une sociologie de l'immigration. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, 2-3,* 65-109.

—(1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité.* Bruxelles: Editions De Boeck.

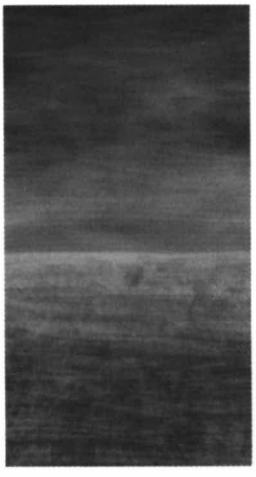
Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences. Une sociologie de la fabrication des aptitudes.* Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.

Páginas web

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral.* http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=33&area=estadisticas (Consulta: 10/06/2007).

García López, J. (2007). *El trabajo como relación social: una problematización del modo de construcción del objeto a partir de la sociología del salariado de Pierre Naville.* Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. http://www.ucm.es/BUCM/tesis/cps/ucm-t%2029201.pdf (Consulta: 01/05/2007).

Dirección de contacto: Alberto Riesco Sanz. Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Campus de Unamuno. Edificio FES. 37007, Salamanca, España. E-mail: albertoriesco@usal.es



Investigaciones y estudios

Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?

Educational Programmes for Foreign Students: Models to attend Cultural Diversity or Educational Equality?

Rosalina Alcalde Campos

Universitat Autònoma de Barcelona. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología. Barcelona, España

Resumen

España, y en particular Cataluña, están acumulando una experiencia en la atención del alumnado de origen inmigrante que nos lleva necesariamente a plantearnos qué principios son aquellos que rigen los diferentes modelos de actuación de los centros educativos con relación a la atención a la diversidad y la atención a la igualdad educativa. El artículo que presento va a tratar de resumir los principales resultados de la primera fase de mi trabajo de tesis doctoral, donde se analizan diferentes programas de actuación educativa llevados a cabo desde centros de educación infantil y primaria. Así, el principal interés sociológico que ha guiado la primera fase de mi Tesis Doctoral ha sido determinar cómo los programas de actuación educativa llevados a cabo desde los centros de educación infantil y primaria están atendiendo y entendiendo la diversidad educativa del alumnado de origen extranjero. De este modo, cuatro son las cuestiones que voy a tratar de esclarecer en este artículo:

- ¿Cuál es la naturaleza de la diversidad y cuáles son sus dimensiones pedagógicas relevantes a las que el currículum y la escolarización deben responder en un contexto educativo con alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué factores de diversidad son identificados por los agentes educativos como un factor de riesgo para la (des)igualdad educativa del alumnado de origen extranjero?

- ¿Qué diferencias educativas legitiman la desigualdad social entre el alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué se supone que es aquello que debemos igualar en las experiencias educativas del alumnado extranjero que llega a nuestras aulas?

Palabras clave: diversidad educativa, igualdad educativa, programas de actuación educativa, políticas educativas, alumnado de origen extranjero.

Abstract

The accumulated experience with immigrant children in Spain, and especially in Catalonia, imply that we have no option but to think about those principles which regulate the different models addressed to meet diversity and educational equality in schools. The present article summarizes the main results obtained in the first part of my doctoral studies, where the different educational models were carried out in Pre-primary and Primary Education. Thus, the major sociological issue which governed the first part of my PhD Research was that of analysing how educational programmes carried out in elementary schools are meeting and understanding foreign students' educational diversity. In this sense, I will deal with the following four questions throughout this article:

- What is the origin of such diversity and which are its most relevant pedagogical dimensions?
- Which diversity elements are identified by educational agents as educational risks for immigrant students?
- Which educational differences legitimate social inequality as regards foreign students?
- What are we suppose to equal concerning foreign students' educational experiences?

Key Words: educational diversity, educational equality, educational programmes, educational policies, foreign students.

La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad

School Administration and Leadership: Acceptance, Conflict and Quality

Isabel Cantón Mayo y Ana Rosa Arias Gago
Universidad de León. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. León, España

Resumen

La pretensión final de este trabajo es la de diseccionar las tareas directivas a través de la percepción que los directores tienen de sus acciones y de la visión del profesorado de dicha actividad mediante la incidencia en la calidad, en el conflicto y en la aceptación de las tareas. La investigación es de tipo ex-post-facto, aunque con una selección de valores para estimar las relaciones entre las variables; para ello se analiza la información con fines exploratorios con el método descriptivo-interpretativo. Esta opción metodológica permite estudiar a la persona por su capacidad y respuesta a determinadas situaciones, formando parte de un todo integrado a una realidad holística, global y polifacética, tangible e intangible, dinámica y en continuo cambio.

Entre estas líneas, el liderazgo debemos emplazarlo en la concepción de gestor eficiente (papel de *liderazgo profesional*), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección), y en cuanto al ámbito moral, es la expresión de una organización dinámica y comunitaria (*liderazgo emocional*) de ámbito social-educativo (*liderazgo pedagógico*), todo ello desde una triple valoración, asumiendo sus tareas desde la vertiente de aceptación, la de conflicto y la de calidad; es el director de una escuela que aprende con visión de futuro, ejerciendo una dirección humanista. Ante este último supuesto, dirigimos nuestra vista hacia una dirección humanista que tenga en cuenta la calidad de las personas, obviando la aferrada idea asociativa de calidad-producto: *no hay calidad institucional ni profesional sin calidad personal.*

Palabras clave: liderazgo, liderazgo profesional, liderazgo emocional, liderazgo pedagógico, dirección, conflicto, calidad.

Abstract

The final objective of this article is to describe the directive tasks taking into account the opinion that head teachers have as regards their actions and teachers' point of view of such activity through the influence on quality, conflicts and the acceptance of the corresponding tasks. The type of research carried out is an ex-post-facto one, although taking into consideration a set of values to estimate the relationships among the variables. For this reason, the information with exploratory aims using the descriptive-interpretive method is analysed. This kind of method allows the study of the person concerning his/her capacity and response to certain situations, since he/she is considered as being part of an all integrated to a holistic, global and versatile, tangible and intangible reality, dynamic and in continuous change.

As stated in this paper, leadership should be considered from the point of view of an efficient agent *(professional leadership)*, identifiable with the formal position occupied by a person (school administration). Taking into account the moral environment, it is the expression of a dynamic and community organization *(emotional leadership)* of a social-educational type *(pedagogical leadership)*, all of this considered from a triple valuation, assuming his her tasks from the acceptance, the conflict, and the quality represented by the functions. Thus, he/she may say to be the head teacher of a school that learns with a vision on future, exerting a humanist administration. As regards the latter, our view is directed towards a humanist guidance which takes into account the quality of people and avoids the associative idea of quality-product: *There is not institutional neither professional quality without personal quality.*

Key Words: leadership, professional leadership, emotional leadership, pedagogical leadership, school administration, conflict, quality.

Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso

Analysis of the Factors Associated with the Drop-out Rate of Students in Higher Education: a Case Study

Elkin Castaño, Santiago Gallón, Karoll Gómez y Johanna Vásquez

Grupo de Econometría Aplicada (GEA). Centro de Investigaciones Económicas (CIE). Universidad de Antioquia. Antioquia, Colombia

Resumen

Pese al reconocimiento general de los efectos positivos de la educación -en particular de la educación superior- sobre los retornos privados y sociales, las tasas cada vez más altas de deserción se han convertido en un problema de interés no sólo para las instituciones de educación superior, sino también, y debido a sus múltiples consecuencias, para las autoridades educativas. Así, se ha reconocido la importancia de analizar empíricamente este problema con el fin de explicar las decisiones del estudiante a lo largo de su ciclo académico. En este artículo, se presenta el análisis de los determinantes de la deserción estudiantil realizado a partir de la aplicación de los modelos de riesgo proporcional en tiempo discreto. Esta metodología aplicada al problema del tiempo de deserción, permite hacer un seguimiento de los estudiantes desde el inicio de sus estudios hasta que se presenta el evento de deserción y, relacionarlo con el conjunto completo de factores que teóricamente pueden influir en el tiempo de permanencia de un estudiante en la institución. Están basados en el modelo de Prentice y Gloeckler (1978), que resultó ser el más adecuado, y en ellos se confirma la conclusión de Castaño et al. (2004) sobre el impacto conjunto que tienen los factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales en el riesgo de deserción. Los hallazgos contribuyen mejorar la comprensión del fenómeno de la deserción estudiantil y, en este caso particular, al continuo proceso de evaluación de la eficiencia del sistema de educación superior colombiano para la formulación de reformas educativas.

Palabras clave: riesgo proporcional, modelo de duración en tiempo discreto, heterogeneidad no observada, censuramiento, deserción estudiantil.

Abstract

In spite of the general recognition of the positive effects on the private and social returns of education, especially those of Higher Education, the increasingly high drop-out rates have turned into a problem of interest not only for Higher Education institutions, but also for educational authorities due to their multiple consequences. Thus, the importance of analyzing this problem from an empirical point of view in order to explain students' decisions throughout their academic degree has been considered as especially significant. This article presents the reasons underlying the student's decision to drop-out from education through the application of proportional risk models in discrete time. This methodology makes possible the monitoring of students from the beginning of their studies until they decide to drop-out, and to relate this fact to a set of factors which in theory influence the continuance in university. This is based on Prentice and Gloeckler model, which turned out to be the most suitable one. On the other hand, our results confirm the conclusion presented by Castaño et al. (2004) on the joint impact of individual, socioeconomic, academic and institutional factors on the drop-out risk. These findings contribute to the comprehension of students' drop-out phenomenon, to the design of educational reforms, and to the continuous evaluation as regards the efficiency of the Colombian Higher Education system.

Key Words: proportional risk, duration models in discret time, unobserved heterogeneity, drop-out rate of students.

La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa

Inclusive School Faced with Students who Stutter: Attitudes and Emotions in Educational Relationships

Luis Castejón Fernández, Soledad González-Pumariega Solís, José Carlos Núñez Pérez y Julio Antonio González-Pienda García

Universidad de Oviedo. Departamento de Psicología. Oviedo, España

Resumen

En un modelo inclusivo de escuela, las dificultades de los alumnos tartamudos adquieren relevancia en tanto que constituyen una manifestación de la diversidad. Estos alumnos no han encontrado siempre una respuesta satisfactoria a sus necesidades educativas y sí barreras para la participación que han hecho que la tartamudez incrementara el riesgo de que se produjera un desajuste personal y social. La situación de los alumnos tartamudos representa, en un modelo inclusivo de escuela, un reto para el desarrollo de una educación de calidad de la que pueda beneficiarse todo el alumnado. En este artículo, se plantea la necesidad de desarrollar una propuesta educativa que atienda a las dificultades escolares de estos alumnos que, generalmente, han recibido una atención exclusivamente terapéutica orientada a eliminar el trastorno. Las actitudes positivas de los maestros hacia la diferencia son una premisa básica de la educación que, en el caso de los alumnos tartamudos, no se cumple. La encuesta realizada a una muestra de 177 maestros de educación primaria pone de manifiesto el contenido negativo del estereotipo acerca de los alumnos tartamudos. Los resultados resaltan la relevancia de dichos estereotipos en la relación maestro-alumno que se establece durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la importancia de prestar atención a la dimensión afectivo-personal y relacional para lograr desactivarlos. Se plantean, además, los beneficios que puede reportar para todo el alumnado el que se atienda a dicha dimensión y se sugieren propuestas concretas para mejorar la atención que se le presta en la práctica educativa.

Palabras clave: tartamudez, educación inclusiva, estereotipo, dimensión afectivo-personal.

Abstract

The difficulties of children who stutter at school are relevant in inclusive school orientation as a sign of diversity. These students have encountered participation and learning barriers in school but not always satisfactory answers to their educational needs. This fact turned stuttering at school into a condition of risk, causing some difficulties to these students when trying to adjust to their personal and social environment. This situation represents a challenge for inclusive education to develop educational quality that benefits all the students. This article deals with the necessity to design educational programmes in school for this type of students who have generally received a therapeutic answer to their difficulties. Positive teacher attitudes toward differences constitute a basic premise of these educational programmes to attend diversity, which is not always achieved with children who stutter. The survey carried out with a sample of 177 students reveals the stereotype content of Primary school teachers' attitudes regarding students who stutter. The results show the negative stereotype and bring out both their relevance for teacher-student interaction in teaching-learning processes and the necessity to place the emphasis on relational and personal-emotional dimensions in the classroom to defuse these attitudes. Then, the benefits resulting from the attention paid to such dimmension are presented, as well as a set of suggestions to improve the attention paid to this particular issue in the classroom.

Key Words: stutter, inclusive education, stereotype, personal-emotional dimension.

Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos

Teachers' Cognitive-linguistic Adaptations to Students' Communicative Behaviour

Inmaculada Fernández Antelo e Isabel Cuadrado Gordillo

Universidad de Extremadura. Facultad de Educación Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Badajoz, España

Resumen

La observación y análisis de los comportamientos comunicativos del alumnado permite al docente orientar su enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, modificando su discurso didáctico y utilizando recursos semióticos cuya finalidad varía en función del momento en que aparecen. En este trabajo se analizan los mecanismos semióticos y estrategias discursivas que emplean docentes de secundaria en clase de Lengua y Literatura. El proceso metodológico seguido consta de tres fases: observación a través de videograbación, entrevista y cuestionario. Los resultados obtenidos señalan que, en la medida en que los profesores interpreten adecuadamente los comportamientos de los alumnos y conozcan y tomen conciencia de sus conductas y el significado de las mismas, se producirá una modificación estratégica de su discurso didáctico que favorecerá el aprendizaje de los alumnos. Esta modificación se concreta en un aumento en el establecimiento de marcos sociales y específicos de referencia y de preguntas abiertas cuando el docente percibe o intuye dificultades de comprensión en los estudiantes, así como para activar los conocimientos previos y relacionarlos con otros anteriores. Asimismo, se observa que los profesores recurren al uso de repeticiones, reformulaciones, apóstrofes, gestos ilustrativos y autorreformulaciones para atribuir significado positivo hacia el aprendizaje, especialmente cuando con anterioridad se han sucedido errores o momentos de confusión. Por último, los resultados muestran un incremento de reelaboraciones, yuxtaposiciones de enunciados, gestos ilustrativos y síntesis cuando los profesores tratan de asegurar y ampliar los significados que los alumnos van construyendo.

Palabras claves: discurso didáctico, comunicación no-verbal, comunicación verbal, educación secundaria, formación del profesorado, significados compartidos.

Abstract

The observation and analysis of students' communicative behaviour allows teachers to adjust the orientation of their teaching to improve their students' learning. This involves the modification of their educational discourse and the use of a series of semiotic resources whose purpose will depend on the moment they have to be implemented. In this paper, the semiotic mechanisms and discursive strategies used by secondary teachers in the language and literature area are analysed. From a methodogical point of view, the study consists of three stages: Observation using videotaping, interviews, and questionnaires. The results show that providing teachers become aware of students' behaviour and manage to interpret its meaning appropiately, then a change in his/her educational discourse which favours the students' learning will take place. This modification is based on the increase of specific and social frameworks as well as on open questions when the teacher notices or senses some comprehension difficulties in the students and also to activate their knowledge and relate it with previous ones. At the same time, it was observed that teachers make use of repetitions, reformulations, apostrophes, illustrative gestures and self-reformulations in order to give a positive meaning to learning processes, especially when recurrent mistakes or moments of confusion have taken place before. Finally, the results show an increase in the number of reelaborations, statement juxtapositions, illustrative gestures and syntheses when teachers try to secure and extend the meanings produced by their students.

Key Words: educational discourse, non-verbal communication, verbal communication, Secondary Education, teachers' training, shared meanings.

Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo

Current Situation of Guidance Services in Higher Education: a Descriptive Study

María Fé Sánchez García (Coord.), José Rafael Guillamón Fernández (Coord.), Paula Ferrer Sama, Encarnación Villalba Vílchez, Ana María Martín Cuadrado y Juan Carlos Pérez González

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE). Madrid, España

Resumen

Se presenta un estudio descriptivo cuya finalidad es obtener una visión global y actualizada acerca de la situación de los servicios de orientación en las universidades españolas, estudiando las características y peculiaridades de su actividad, funciones y destinatarios. Los datos han sido obtenidos directamente a partir de las respuestas de los directores y profesionales que desempeñan su labor en estos servicios, mediante entrevistas y también mediante el análisis documental. Los resultados han permitido describir las tendencias y características referidas a la actividad orientadora desarrollada en estos servicios, a las metodologías empleadas para atender a los usuarios, y asimismo, acerca de los papeles y perfiles de formación de sus recursos humanos.

Los ámbitos prioritarios de actividad son los que abordan la inserción laboral, como función intermediadora, particularmente, la gestión de prácticas en empresas para los estudiantes, mediante la firma de convenios con éstas, y la gestión de bolsas de trabajo para los egresados, facilitando así el contacto con las empresas. Se describe además un amplio abanico de actividades, muy variables de unos servicios a otros: desde la orientación en aspectos académicos, hasta la orientación personal y psicológica, o la investigación. La metodología de intervención se basa principalmente en un modelo de servicios, donde cada vez cobran mayor protagonismo las nuevas tecnologías como herramientas de información y autoconsulta. Estos servicios cuentan con unos recursos humanos bastante diversos en lo que se refiere al

número de componentes de los equipos y también en cuanto a su formación inicial, no siempre con base psicopedagógica.

Palabras clave: Orientación Universitaria, Servicio de Orientación, Inserción Laboral, Orientación Académica, Orientación Profesional.

Abstract

This is a descriptive study whose aim is that of providing a global and updated insight into the reality of career guidance services in Spanish universities through the study of their activities, functions and target group features and peculiarities. Data was gathered directly from the responses of services managers and/or professionals by means of interviews and document analysis.

Results facilitate the description of tendencies and characteristics referred to the guidance activity, guidance methodology and the roles and qualification profile of their human resources.

Guidance activities focus mainly on work insertion, especially as a mediator function, the management of apprenticeships for students through agreements among universities and enterprises, and also placement activities for graduates. A wide scope of activities, very different among them, is also described: from the educational guidance to the personal and psychological one, and also research. Intervention methodology is mainly based on a type of service where the ICT are gaining importance as an information and self-guidance tool. The staff is very diverse regarding the number of professionals and their initial training, not always with counseling qualifications.

Key Words: Higher Education guidance, guidance service, work insertion, academic guidance, vocational guidance.

Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador cultural en algunos países. El caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal

A Comparative View at the International Context: Re-examining the Present Situation of the Cultural Mediator in Canada, Italy, Sweden and Portugal

María Jesús Martínez Usarralde

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Valencia, España

Resumen

El presente artículo revisa la situación actual y funciones atribuidas a una figura cuya incipiente profesionalización permite todavía hablar de un prometedor yacimiento de empleo: el mediador cultural (también conocido como *link-workers, agents de liaison,* «mediadores lingüístico-culturales», o «mediadores interculturales»). El objetivo de este estudio se centra en analizar cuáles son las competencias socioeducativas de este profesional en cuatro países diferentes: Italia, Portugal, Suecia y Canadá. Partiendo de que en los cuatro casos domina el modelo institucional del mediador cultural, llegan a identificarse hasta cuatro modelos: el mediador escolar «puro» (Canadá), que ejerce funciones generales más vinculadas al ámbito escolar, a las que se añaden una serie de funciones específicas relacionadas con el entorno social; el mediador escolar «integrado» (Italia), dado que acredita un papel según el cual, aunque mantiene estrechos lazos con el anterior modelo, trabaja en estrecha conexión con mediadores procedentes del modelo asociativo; el mediador como «orientador y tutor» (Suecia), que interviene en las «escuelas de segunda oportunidad»; y finalmente el mediador como «animador sociocultural» (Portugal). Desde este marco, la intención del artículo se identifica con hallar los aspectos más significativos de cada uno de dichos modelos y analizar por qué los mismos fenómenos

se manifiestan y abordan de forma diferente en distintos contextos y por qué unas formas de intervención pueden considerarse más apropiadas que otras, a la luz de sus consecuencias. Para ello se analizan categorías de comparación como la «denominación», la «legislación aplicada», las «funciones generales», las «funciones específicamente educativas» y las «demandas principales».

Palabras clave: mediación, educación, escuela, mediador cultural, mediador sociocultural, profesionalización.

Abstract

This paper attempts to have a look into the present situation of cultural mediators and their job characteristics, whose incipient professionalization seems to open up promising prospects for further employment. The main objective will be to understand the social and educational skills of cultural mediators (also known as 'link workers', 'agents de liason', 'linguistic cultural mediators', or 'intercultural mediators'), in four different countries: Italy, Portugal, Sweden and Canada.

Taking into account the fact that in these four countries a cultural mediator will generally be connected to an institution, four different models can be differenciated: The 'pure' or genuine school mediator (Canada), the 'integrated' school mediator (Italy), the mediator as 'vocational guidance-tutor' (Sweden), and the mediator as social and cultural 'animator' (Portugal). Thus, the aim of this article is to identify the more significant characteristics of the abovementioned profiles, and to understand why identical cases arise and are tackled in a different way in diverse contexts. On the other hand, this paper also shows why some strategies of intervention may be regarded as being more appropiate than others. For this purpose, a set of comparison categories are analysed: 'designation', 'applied legislation', 'general duties', 'specific educational duties', and 'principal requirements'.

Key Words: mediation, education, school, cultural mediator, sociocultural mediator, professionalization.

La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación

The «Voice» of People with Learning Difficulties in Educational Research. Re-thinking Research Practices

Susana Rojas Pernia

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Santander, España

Resumen

Este artículo nace de un trabajo de investigación en el que pretendíamos dar a conocer cómo un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual era apoyado o limitado en las elecciones, decisiones o gestiones que debía realizar diariamente. Desde una experiencia particular como es la de los hogares de grupo queríamos identificar qué elementos condicionaban que los jóvenes pudieran asumir y participar en mayor medida de lo que les sucedía en sus vidas. La variedad de documentos institucionales del centro, las entrevistas realizadas a los profesionales del servicio y las observaciones hechas por los jóvenes durante los tres meses que acudimos al hogar de grupo, fueron las fuentes desde las que cuestionar y reconsiderar, entre otros aspectos, el tipo de relaciones que se establecen y mantienen con las personas con discapacidad.

En particular, el artículo que presentamos a continuación intenta dos cosas: en primer lugar, mostrar algunas de las contradicciones que nos planteamos como investigadores durante el desarrollo del proceso de investigación; y, en segundo lugar, reflexionar, de igual forma, sobre las dificultades existentes para romper con las formas tradicionalmente establecidas en investigación en discapacidad. Las siguientes páginas muestran, mediante algunos ejemplos, de qué forma recogimos la «voz» de una de las personas con discapacidad intelectual con la que estuvimos conviviendo (Xavier) y describen algunas de las aportaciones que éste realizó

(como testimonio del valor o la importancia que tiene la comunicación no-verbal cuando hablamos de personas que usan preferentemente sistemas de comunicación alternativos).

Igualmente, el artículo nos permite responder a algunos de los interrogantes que nos fuimos planteando a lo largo de la investigación y deja abiertos otros, a partir de los que seguir reflexionando.

Palabras clave: investigación participativa, autodeterminación, modelo social de la discapacidad, personas con discapacidad intelectual, vivir en comunidad, hogares de grupo, comunicación no verbal.

Abstract

This paper is the result of a research work whose aim was that of showing how a group of young people with learning difficulties was supported or limited in their personal choices, decisions or self-management actions which they had to fulfil every day. Taking into account a particular experience such as that of group-homes, we tried to identify those elements which conditioned young people taking part in daily events in a greater extent. During three months, we went to group-homes and used a variety of institutional documents, professional interviews and observations made by these young people with learning difficulties in order to question and re-think the type of professional relationships which are established and maintained with this type of people, among many other aspects.

This article has two main objectives: on the one hand, to show some of the contradictions encountered during the research process and, on the other hand, think about the existing difficulties associated with breaking away from the established traditional ways of carrying out research works on disability. The following pages show, through different examples, the way in which we picked up 'the voice' of one of the people with learning difficulties with whom we spent a long time (Xavier) and describe some of the contributions he tackled (a valuable proof based on the importance of non-verbal communication when talking about people who use preferably alternative systems of communication).

Likewise, the article provides the answer to some of the questions proposed during the research project whereas some others are opened to continuous reflection.

Key Words: participative research, self-determination, social model of disability, people with learning difficulties, living in communities, group-homes, non-verbal communication.

Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta

Guidelines for the Evaluation of Higher Education Student Support and Guidance Systems: Revision and Proposal

Mª José Vieira Aller

Universidad de León. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Área MIDE. León, España

Resumen

Las funciones de apoyo y orientación a los estudiantes en las universidades pueden estar organizadas de manera muy diversa. Esto se ha observado en las universidades españolas, en las que unidades diferentes se responsabilizan del conjunto o parte de estas funciones. En consecuencia, para elaborar un sistema de evaluación en este ámbito es necesario centrarse en el conjunto de funciones que deben ser ofertadas y no en las unidades encargadas de desarrollarlas.

En este estudio se ha realizado un análisis de los sistemas de apoyo y orientación al estudiante en países del ámbito anglosajón (Estados Unidos y el Reino Unido), tradicionalmente caracterizados por el apoyo que ofrecen a sus estudiantes, y de las guías de evaluación y acreditación utilizadas para evaluar las instituciones y las enseñanzas. Como resultado de este análisis, se presenta una propuesta de criterios y evidencias para abordar la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante desde la perspectiva señalada anteriormente en el contexto español.

Disponer de esta información contribuiría a encontrar líneas de actuación específicas sobre el apoyo y la orientación a los estudiantes universitarios que apoyen la *Agenda de Lisboa* en lo que se refiere a la competitividad del sistema universitario europeo.

Palabras clave: sistema de orientación y apoyo al estudiante, Educación superior, Herramientas y guías de evaluación, Calidad de la Educación.

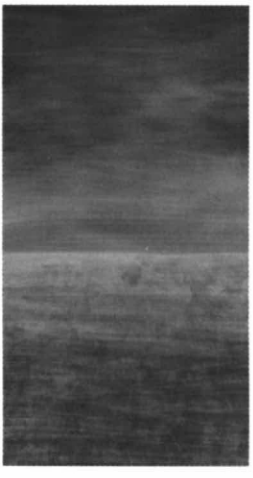
Abstract

Higher Education student support and guidance activities are organised in very different ways. In Spanish universities different units are in charge of all or part of these activities. As a consequence, and in order to assess the student support and guidance system at Higher Education institutions, it is necessary to focus on the overall system activities instead on the assessment of the units in charge of them.

In this study, Higher Education student support and guidance systems in two Anglo-Saxon countries (USA and the UK) as well as the criteria used for their evaluation at institutional and teaching levels have been analysed. As a result, a quality assurance framework, which includes 13 criteria and the corresponding evidence requirements, for the student support and guidance system at Spanish universities has been developed.

This information might be relevant for identifying specific measures on student support and guidance provision in line with the Lisbon Agenda as regards the international competitiveness of the European Higher Education system.

Key Words: student support and guidance system, Higher Education, assessment tools and guidelines, Quality in Education.



Ensayos e informes

El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)

The Treatment of Oral and Written Communication in French Curricula as regards the Teaching of Spanish as a Foreign Language

Vanessa Anaya y Miquel Llobera

Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, España

Resumen

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en Francia ha estado marcada por una tradición, el comentario de textos literarios, heredera de la primera mitad del siglo XX y que se ha reforzado en su especificidad en oposición a la metodología audiovisual de los años sesenta y setenta. En esos años, la irrupción de la metodología audiovisual provocó una separación muy fuerte entre las didácticas de las diferentes lenguas en Francia. Mientras que en inglés se adoptó la metodología audiovisual porque sus planteamientos estaban en consonancia con lo que representaba ese idioma en ese momento, esto es, una lengua de comunicación internacional, los especialistas del español se decantaron por la lengua de la cultura. A comienzos del siglo XXI, sin embargo, el español constituye una de las principales lenguas de comunicación internacional, por lo que el objetivo principal de la enseñanza de la lengua extranjera debe residir en proporcionar a los alumnos las herramientas adecuadas para que puedan comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones. Los grupos con capacidad de control se han apresurado por incorporar, en los currículos de secundaria, los nuevos planteamientos de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el *Marco común de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). Ahora bien, a pesar de que en los currículos se utiliza de manera recurrente el término *comu-*

nicación, hemos podido comprobar que sus planteamientos distan bastante de capacitar a los alumnos para que puedan comunicarse de manera efectiva en su vida cotidiana.

Palabras clave: competencia comunicativa, comunicación, contenidos culturales, contexto comunicativo, currículo, ELE, estrategias, funciones comunicativas, interacción, situación de comunicación.

Abstract

The teaching of Spanish as a foreign language in France has been marked by a tradition: the analysis of literary texts, which was adopted from the first half of the 20th century, and reinforced as regards its specificity in opposition to the Audiolingual Method developed in the 1960's and 1970's. In those years, the irruption of Audiolingualism caused a significant differenciation in the teaching of the different languages in France. While in the case of English the Audiolingual Method was adopted since its approaches were close to what represented that language in that moment, i.e., an international communication language, the specialists of Spanish showed preference for the language of culture. At the beginning of the 21st century, however, Spanish represents one of the most important international communication languages, so the main objective of its teaching should be to provide students with the appropiate tools so that they can communicate effectively in different contexts and situations. Power groups hastened to include in Secondary schools curricula the new trends on foreign languages teaching proposed by the *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2001). However, in spite of the fact that *communication* is a recurrent word in the curricula, it seems that its approaches are far from enabling students to communicate effectively in their daily life.

Key Words: communicative competence, communication, cultural contents, communicative context, curriculum, Spanish as a Foreign Language, strategies, communicative functions, interaction, communicative situation.

Psicología y Pedagogía. Consideraciones en torno a la herencia de Wilhem Wundt

Psychology and Pedagogy. Considerations around Wilhelm Wundt's Influence

Ángel C. Moreu Calvo

Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogía. Departament de Teoria i Història de l'Educació Barcelona, España

Resumen

La historia de la psicopedagogía no es hoy una disciplina académica en la universidad española, aunque constituye una vía fundamental para el estudio de la construcción social del entorno psicopedagógico. En este contexto, Wilhelm Wundt es el referente indiscutible que aglutina el avance de las ciencias naturales, el discurso de la filosofía positiva, y la experimentación en psicología fisiológica durante las décadas finales del siglo XIX. Así, este artículo examina tres momentos de la evolución de la psicología científica. En el primero se examina con James Sully la situación de la investigación fisiológica anterior a Wundt, y las primeras repercusiones en investigadores contemporáneos, principalmente británicos, rusos y norteamericanos. En un segundo momento, el artículo da cuenta del análisis que realiza Lev Semionovich Vigotsky en un escrito de 1921 sobre el significado histórico de la crisis de la psicología. Vigotsky analiza la difícil convivencia entre las diferentes corrientes psicológicas que se iban consolidando conforme avanzaba el nuevo siglo. En un tercer momento, la referencia es Michel Foucault, quien en 1951 explica cómo se produce la renuncia a los postulados en que se basaba el proyecto positivista de la primera psicología experimental. Foucault planteaba a mediados del siglo XX un examen más riguroso de la realidad humana, basado en la observación de la conducta, la historia y la conciencia del hombre. Por último se analiza la reciente evolución de la psicología educativa. De manera más o menos explícita, todos estos procesos contribuyeron al diseño, y, finalmente, a la institucionalización universitaria de la especialidad psicopedagógica.

Palabras clave: psicopedagogía, psicología, pedagogía, historia de la educación, psicología educativa, Wilhelm Wundt.

Abstract

Nowadays the History of Psychopedagogy is not an academic discipline in Spanish universities, though it constitutes a fundamental path for the study of the social construction of the psychopedagogical environment. In this context, Wilhelm Wundt is the indisputable reference that agglutinates the advance of natural sciences, the speech of positive philosophy, and the experimentation in physiological psychology during the final decades of the 19th century. Thus, this article examines three moments of the evolution of the scientific psychology. The first one analyses the situation of physiological research previous to Wundt, taking James Sully as a reference, and the first influences in contemporary researches, especially British, Russian and North American ones. Then, the article describes the analysis carried out by Lev Semionovich Vigotsky on the historical meaning of the crisis of Psychology in 1921. Vigotsky analyses the difficult coexistence of the different psychological currents which were consolidated as the new century was passing by. Then, the reference is Michel Foucault, who in 1951 explained the rejection of the postulates which determined the positivist project of the first experimental psychology. Foucault stated, around the middle of the 20th century, a more rigorous study of human reality based on the observation of man's conduct, history and conscience. Finally, the recent evolution of educational psychology is presented. All these processes contributed more or less explicitely to the design and, finally, to the university institutionalization of the psychopedagogical speciality.

Key Words: Psychopedagogy, Psychology, Pedagogy, History of Education, educational psychology, Wilhelm Wundt.

La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE

The Necessary Regulation of the Laws of Civil Servants in Education Stated in the LOE

Alberto del Pozo Ortiz

Subdirector General de Gestión de Personal Docente. Departamento de Educación y Universidades. Barcelona, España

Resumen

A partir del análisis exhaustivo de la regulación del profesorado llevada a cabo por la Ley Orgánica de Educación (LOE), se realiza una comparación del contenido de la nueva ley con la normativa anterior recogida en la LOGSE, LOPEG y LOCE, con la finalidad de localizar todas las novedades legislativas introducidas por la LOE en la normativa relativa a las condiciones que han de reunir los profesores que imparten enseñanzas no universitarias, tanto en centros públicos como privados. También se recoge en el artículo el estudio de la función pública docente, regulación que, por primera vez desde la promulgación de la Constitución Española, se ha unificado en una única norma legal que ha incluido numerosas innovaciones en muchas materias: el procedimiento de selección de los funcionarios docentes, la promoción interna, las especialidades docentes, la promoción profesional, el acceso al cuerpo de inspectores de educación, la jubilación voluntaria anticipada y la función directiva, entre otras. Por otra parte, se recogen como conclusiones algunos temas que aún no han sido abordados por la reforma educativa: la reordenación de los doce cuerpos de funcionarios docentes actuales supondría una simplificación de las rigurosas reglas vigentes; la reducción del número de especialidades docentes para flexibilizar la atribución de competencias en la educación secundaria; un impulso a la carrera docente que facilite la promoción de los funcionarios de un cuerpo a otro; la adecuación de la selección de profesorado a las necesidades del sistema educativo, que permita sustituir las actuales pruebas ya anticuadas y que no siempre seleccionan al mejor profesor;

una definición clara de las tareas y responsabilidades de los docentes en su práctica diaria en los centros; una carrera profesional que reconozca la dedicación del profesorado a sus tareas y permita la promoción sin cambiar de puesto de trabajo ni de cuerpo.

Palabras clave: normativa de profesorado, LOE, condiciones laborales, selección de funcionarios docentes, funciones del profesorado, función directiva, acceso al cuerpo de la inspección.

Abstract

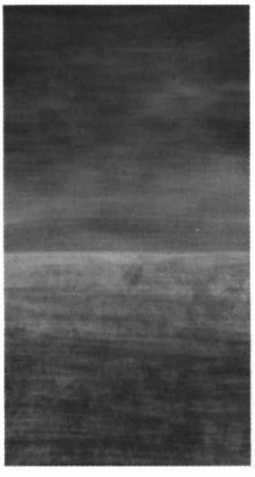
This article compares the legislation concerning the teaching staff as regulated by the new educational law *(LOE)* and the previous ones *(LOGSE, LOPEG and LOCE).* The comparison is based on a thorough analysis with the purpose of identifying all the novelties introduced by the new law regarding the requirements of all teaching posts -with the exception of university ones- both in state and private schools.The article also presents the study of the laws affecting the civil servants in education. These laws, and for the first time since the enactment of the Spanish Constitution in 1978, have been unified into a single legal framework.

The new law has introduced numerous innovations such as the procedures for employing permanent teaching staff, promotion, changes of specialization, in-service training, access to the school inspection body, voluntary early retirement and school management posts.

The conclusions of the article present issues which have not been tackled yet by this educational reform. Some of these issues are the following:

- The reorganization of the twelve current different bodies of permanent teaching staff which would result in the simplification of the current strict regulation.
- The reduction in the number of teaching specialities in order to make the attribution of Secondary Education competencies more flexible.
- The opportunities of promotion among the different bodies from one teaching body to another.
- The improvement of the selection process based on the needs of the educational system, which replaces the outdated recruitment process since it did not guarantee the selection of the best teachers.
- A clear definition teachers' tasks and responsibilities in their everyday practice.
- The recognition of the teaching profession as such which values teachers' commitment and makes possible the access to internal promotion without a change of workplace or corp.

Key Words: teaching staff legislation, *LOE,* working conditions, employment of permanent teaching staff, teaching staff responsibilities, school administration, access to the inspection body.



Experiencias educativas (Innovación)

I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía

I Conference on Coeducation, Equality and Good Treatment at San José School in Cartuja. A Coeducative Experience for Citizenship

Mar Venegas Medina

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología Granada, España

Resumen

El trabajo que se presenta describe una experiencia educativa innovadora sobre coeducación en el marco de la educación para la ciudadanía democrática, desarrollada a la luz del *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* de la Comunidad Autónoma Andaluza. El centro donde se han llevado a cabo estas Jornadas está situado en uno de los barrios con mayor problemática socioeconómica de la ciudad de Granada, la llamada Zona Norte. En este trabajo, presentamos, sobre todo, una experiencia en valores, de entre los que cabe destacar la igualdad de género, la no violencia y la participación ciudadana. El objetivo de estas Jornadas fue trabajar, en positivo, los valores de igualdad y buenos tratos, frente a las situaciones de violencia de género más que frecuentes en el barrio. La experiencia tuvo lugar en dos escenarios: el primero, en el propio centro escolar, para estudiantes de toda la etapa de secundaria; y el segundo, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que estudiantes de Magisterio y estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tuvieron un espacio de intercambio y aprendizaje, como experiencia educativa, coeducativa y participativa de gran valor. La educación es, como sabemos, un instrumento para la reproducción social, pero también para el cambio social. Es por este motivo, por lo que se entiende la coeducación como un espacio funda-

mental para el cambio social hacia la igualdad de género y la no violencia en las relaciones afectivosexuales. Esta experiencia quiere ser una contribución a ello.

Palabras clave: coeducación, educación afectivosexual, igualdad de género, buenos tratos, violencia de género, participación, ciudadanía, democracia, educación entre iguales, educación moral, efecto Pigmalión.

Abstract

This paper describes an innovative educational experience on coeducation within the framework of education for democratic citizenship. This experience was developed according to the I Plan for Equality between Men and Women, in the Autonomous Community of Andalusia. The school where the conference took place is located in one of the poorest and most marginalised neighbourhoods in the city of Granada, which is called the North Zone. In this article, the analysis presented is basically an experience on values, among which gender equality should be highlighted, as well as citizen participation. The main aim of the conference was to present, in a positive way, the values of equality and good treatment as opposed to situations of gender violence, which are relatively frequent in the neighbourhood. The experience took place in two different setting. The first one was the school itself, with Secondary Education students, whereas the second place was the Faculty of Education Sciences, University of Granada (Spain). In this faculty, both university students and Secondary Education ones interchanged experiences on teaching-learning processes. In fact, it was a very positive educative, coeducative and participative experience. As it is already known, education is a means for reproduction; nevertheless, it can also be a means for social change. Thereby, coeducation is understood as a crucial space for social change towards gender equality and no violence in sexual-affective relations. The target of this experience is to make a contribution in this sense.

Key Words: coeducation, sexual-affective education, gender equality, good treatment, gender violence, participation, citizenship, democracy, peer education, moral education, Pigmalion effect.

Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la *Revista de Educación (Madrid)*. Año 2007 (números 342-343-344 y extraordinario)

Bibliographical Index of *Revista de Educación (Madrid)*. Year 2007 (Issues 342-343-344 and Extraordinary)

La Revista de Educación pone a disposición de sus lectores un índice bibliográfico que facilita la consulta de todos los artículos y recensiones publicados durante el último año. Este índice recoge los tres números ordinarios (342, 343 y 344) y el extraordinario del año 2007. En primer lugar, se relacionan los artículos que componen la sección monográfica de la Revista, clasificados y ordenados por números. A continuación, se presentan los artículos publicados en la sección ordinaria dividida en tres subsecciones: Investigaciones y estudios, Ensayos e informes y Experiencias educativas (innovación), todos ellos ordenados alfabéticamente. En tercer lugar, se muestran los artículos del número extraordinario dedicado a las reformas e innovaciones educativas en España en los años comprendidos entre 1907 y 1939, con una mención especial a la Junta de Ampliación de Estudios con motivo del centenario de su fundación. Por último, se presenta una relación de los libros reseñados durante el 2007, así como una lista alfabética de los autores que han publicado en estos cuatro números de la Revista.

Este índice puede consultarse en la página web: www.revistaeducacion.mec.es.

Revista de Educación puts at the disposal of its readers a bibliographical index that facilitates the consultation of all the papers and reviews published during the last year. This index contains the three regular issues and extraordinary one along 2007. Firstly, there is a list of the papers of the monograph section of the Journal, classified in the same order as they are in the issue. After that, the papers published in the regular section divided in three subsections: Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (Innovation), in alphabetical order. Thirdly, the papers from the extraordinary issue -dedicated to educational reforms and innovations in Spain between 1907 and 1939, with a special mention of Junta para Ampliación de Estudio, JAE (Board for Advanced Studies) in the centenary of its foundation- are listed. Finally, there is a list of the reviewed books in 2007 and a list of all the authors who have published in 2007, too.

This index is avaible in the web of the Journal: www.revistaeducacion.mec.es

Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

CASTELLS, P. (2007). *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes.* Barcelona: Ediciones CEAC. 145 pp. ISBN: 978-84-329-1779-0. (Lidia Ayllón Romero)

FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible.* Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A. 244 pp., ISBN: 978-84-323-1275-5. (Cristina Tiernes Cruz)

GEIS, A. Y LOGÁS J. (Coords.) (2006). *Dirigir la escuela 0-3.* Barcelona: Graó. 213 pp. ISBN: 84-7827-4969-3. (Lorena González-Piñero Doblas)

LÓPEZ REILLO, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado.* Santa Cruz de Tenerife: Cabildo. 302 pp. ISBN: 978-84-7827-421-5. (Miguel Anxo Santos Rego)

MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores.* Madrid: Alianza editorial. ISBN: 978-84-206-8401-7. (Víctor Manuel Rodríguez Muñoz)

MIJARES MOLINA, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela.* Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Colección «Encuentros». Serie *TEIM* 3. 406 pp. ISBN: 978-84-96327-38-2. (Concha Moreno García)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *Calidad para todos. Premio Marta Mata 2007.* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. 365 pp. ISBN: 978-84-7827-421-5. (Elena Vázquez Aguilar)

REBOLLO, M. A. (2005). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad.* Madrid: La Muralla. ISBN: 978-84-7133-763-4. (Concepción Mimbrero Mallado)

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades: Propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles.* Barcelona: Graó. ISBN: 978-84-7827-421-5. (Patricia Digón Regueiro)

TEJADA FERNÁNDEZ, J. Y JIMÉNEZ MARÍN, V. (Coords.) (2006). *Formación de Formadores. Escenario Aula.* Volumen 1. Madrid: Thomson-Paraninfo. 707 pp. ISBN: 84-9732-519-2. (Óscar Mas Torelló)

VERA, J. M., MORA, V. Y LAPEÑA, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes. Guía práctica para el trabajo diario del equipo directivo.* Barcelona: Graó. 284 pp. ISBN: 84-7827-458-8. (Noelia Martínez Mesones)

Libros recibidos

ACTIS, W., DE PRADA, M.A. Y PEREDA, C. (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

ACTIS, B. (2007). *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros.* Madrid: Eduforma.

DOMÍNGUEZ, J. Y FEITO ALONSO, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática.* Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., SOUTO, X. M. Y RODRÍGUEZ RÁVENA, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura.* Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES).

FUNDACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (2006). *La edición de revistas científicas: directrices, criterios y modelos de evaluación.* Granada: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

GUSSIN PALEY, V. (2006). *El trabajo de los niños. La importancia del juego imaginativo.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

HUERTA, R. Y DE LA CALLE, R. (2007). *Espacios estimulantes. Museo y educación artística.* Valencia: Universitat de València.

JORGANES, J. (2007). *Algunas propuestas para la escuela del nuevo siglo.* Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES).

MOLINA, S. (Coord.) (2007). *Educación y diversidad.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2007). *I+D e innovación en España: Mejorando los instrumentos.* Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

PÉREZ GÓMEZ, A. I., MARTÍNEZ, M., TEY, A., ESSOMBRA, M. A. Y GONZÁLEZ, M. T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación.* Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES).

SERRANO SÁNCHEZ, J. A. (2007). *Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

SISTEMA INTEGRAL DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN (2007). *Evaluación del Plan Nacional I+D+I 2004-2007. La opinión de los actores: Sector público y sector empresarial.* Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

TEDESCO, J. C., SANCHO GARGALLO, M.A., VALLE LÓPEZ, J. M., DEMEUSE-ARIANE BAYE, M., VIDONI, D., GARCÍA GARRIDO, J. L., SCHEERENS, J., ENKVIST, I., DELIBES LINIERS, A., LÓPEZ, E., DE LA FUENTE, A., DE LA ORDEN, A. Y TIANA FERRER, A. (2007). *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales).* IV Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM).

VARGAS GUILLÉN, G. (2006). *Pensar sobre nosotros mismos. Introducción fenomenológica en América Latina.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

VV.AA. (2005). *Respuestas educativas ante los retos sociales. XX premios Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa.* Bilbao: Fundación BBVA.

VV. AA. (2006). *Innovación y motivación. Recursos para la escuela actual. XXI premios Francisco Giner de los Ríos a la Mejora de la calidad educativa.* Bilbao: Fundación BBVA.

VV.AA. (2007). *La creatividad en la clase de música.* Barcelona: Graó.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES
Revista de Educación (Madrid), Nº 345
ISSN:0034-8082

1. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia español, es una **revista científica arbitrada,** siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación (Madrid)* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y recensiones de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son[1]: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Recensiones.** Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

2. Presentación y envío de artículos

Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.mec.es o en www.apastyle.org).

Soporte y formato: se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

Datos, contenido, estructura y estilo del artículo: los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación:** en hoja aparte se indicarán necesariamente:
  - Datos del autor o autores: el nombre[2] y dos apellidos de cada autor, con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
  - Los autores están obligados a declarar, si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

---

(1) Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

(2) **Aviso importante para los autores:** se recomienda la adopción de un **nombre de pluma,** para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

- **Presentación del artículo:**
  - Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
  - El artículo ha de estar encabezado por:
    - El **título del trabajo,** lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus - www.eric.ed.gov.
    - Un **resumen,** que debe tener 250 palabras, primero en versión española y después en versión inglesa, siendo ambas de idéntico contenido; ambas versiones serán publicadas tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. Siempre que sea posible, especialmente en el caso de las investigaciones, el resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato IMRYD): **introducción,** que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología:** incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados:** principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); **y discusión o conclusiones.**[3]
    - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés.** Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesauro de ERIC).

- **Texto del artículo:**
  - **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
  - **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
  - **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
  - **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
  - **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías,** etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...) y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
  - **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
  - Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»;** la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA[4] (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «Referencias bibliográficas».

- El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos,** donde harán constar:
  - El título del artículo completo.
  - Nombre/s del autor/es.
  - Dirección del responsable de la correspondencia.
  - Solicitud de evaluación del artículo.
  - Justificación de la selección de la *Revista de Educación.*

---

(3) **La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).**

(4) **Consultar en www.revistaeducacion.mec.es o en www.apastyle.org.**

- Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
- Declaración de que el manuscrito es inédito, y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
- Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; ó c) Experiencias educativas (innovación).
- Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
- Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.

- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:
  Revista de Educación
  Instituto de Evaluación (MEC)
  C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
  (28002 Madrid)

3. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.
- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).

- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

4. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores.La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

Anexo I.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es)

Anexo II.- LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales:* www.revistaeducacion.mec.es)

Anexo III.- CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales:* www.revistaeducacion.mec.es)

Anexo IV.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales:* www.revistaeducacion.mec.es)

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
   - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
   - Relevancia del tema objeto de la obra.
   - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
   - Actualidad (año de publicación).
   - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
   - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
   - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
   - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
   - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: revistaeducacion@mec.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales:** nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts
Revista de Educación (Madrid), Nº 345
ISSN: 0034-8082

1. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación (Madrid), edited by the Spanish Ministry of Education and Science, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following[1]: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews.** Original papers in Spanish and English are accepted.

2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducación.mec.es or www.apastyle.org).

Medium and Format: Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom o diskette.

Data, content, structure and style of the paper; authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropiate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
  - Personal and professional details: author or authors[2] forename and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number, full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
  - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

---

(1) **Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.**

(2) **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames conected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link ***«¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?»*** (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?).

- **Style of presentation:**
  - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
  - The paper should be headed by:
    - The **title.** It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
    - A **summary,** which should have 250 words. Written first in Spanish and then in English, both of them with the same content. They will be published both in the printed and electronic versions of the journal. Whenever it is possible, specially in the case of research projects, the summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction,** which should include the main objective of the research; **methodology,** which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results:** Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions.** [3]
    - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish** and **English.** Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.

- **Text:**
  - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación.*
  - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
  - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
  - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
  - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs,** etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic…) and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
  - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
  - At the end of the paper, a list called "Bibliographical References" will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria[4] (a summary of these criteria is provided in Anex IV). References in the article should have their correspondence in the 'Bibliographical References'.

- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
  - Full title of the paper.
  - Author(s)' name(s).
  - Full postal address of the author responsible for correspondence.
  - Request for the review of the paper.

---

[3] **The importance of writing an appropiate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).**

[4] **Further information in www.revistaeducacion.mec.es or in www.apastyle.org.**

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
- Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author, all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper, that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
- Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
- Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
- Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
- Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.

- **Sending of papers:** They should be sent by normal post to the following address:
  Revista de Educación
  Instituto de Evaluación (MEC)
  C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
  (28002 Madrid)
  SPAIN

3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the *Consejo Asesor* -Advisory Council-); this is be done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) Originality: Totally original, valuable information, repetition of known results; b) Topicality and innovation; c) Relevance: Applicability of results for the solution of specific problems; Significance: For the advance of scientific knowledge; e) Scientific reliability and validity: Contrasted methodological quality; f) Presentation: Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.

- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación (Madrid)*, number of the journal, paper/s and year of publication.

4. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

Annex I.- ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts:* www.revistaeducacion.mec.es).

Annex II.- CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts:* www.revistaeducacion.mec.es).

Annex III.- PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts:* www.revistaeducacion.mec.es).

Annex IV.- BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts:* www.revistaeducacion.mec.es).

***Revista de Educación* thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.**

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
   - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
   - Relevance of the work's subject.
   - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
   - Topicality (year in which it was published).
   - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
   - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
   - It cannot exceed 700 words.
   - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
   - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address revistaeducacion@mec.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details:** Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education and Science.

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

De inmigrantes a minorías:
temas y problemas de la multiculturalidad

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA Y EDUARDO TERRÉN. **Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad**

FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO, MARÍA RUBIO GÓMEZ Y OUAFA BOUACHRA. **Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación.**

MIGUEL ÁNGEL ALEGRE CANOSA. **Educación e inmigración ¿Un binomio problemático?**

JURJO TORRES SANTOMÉ. **Diversidad cultural y contenidos escolares.**

ADELA FRANZÉ MUDANÓ. **Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas.**

JORDI GARRETA BOCHACA. **Escuela, familia de origen inmigrante y participación.**

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, JOSÉ MANUEL GAETE Y EDUARDO TERRÉN. **¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado.**

CONCEPCIÓN CARRASCO CARPIO Y ALBERTO RIESCO SANZ. **Escuela, consumo y el mercado de trabajo: la producción de la «juventud» entre los jóvenes de origen inmigrante.**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ISSN 0034-8082

9 770034 808002

Edición completa en
www.revistaeducacion.mec.es