

¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado

Are there Borders in Classrooms? Transcultural Exchange and Endogamy in Students Interactions¹

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

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? ¿Tienen los alumnos autóctonos a ser más solicitados que los extranjeros o éstos a ser más rechazados? ¿Tienen 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 pequeños². 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 entretienen 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.

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

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 permitirían 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 referencia⁴.

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 colectivos⁵, referidos a las densidades intragrupo (y las dispersiones), el índice E-I (y el análisis de varianza sobre los atributos) y los roles intermediarios (Haneman 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 grupos⁶: 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 periodos 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.

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

Indicador	Nacionalidad	Trabajo				Juego			
		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
				Lim. inferior	Lim. 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*
	Magrebi-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
	Magrebi-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.

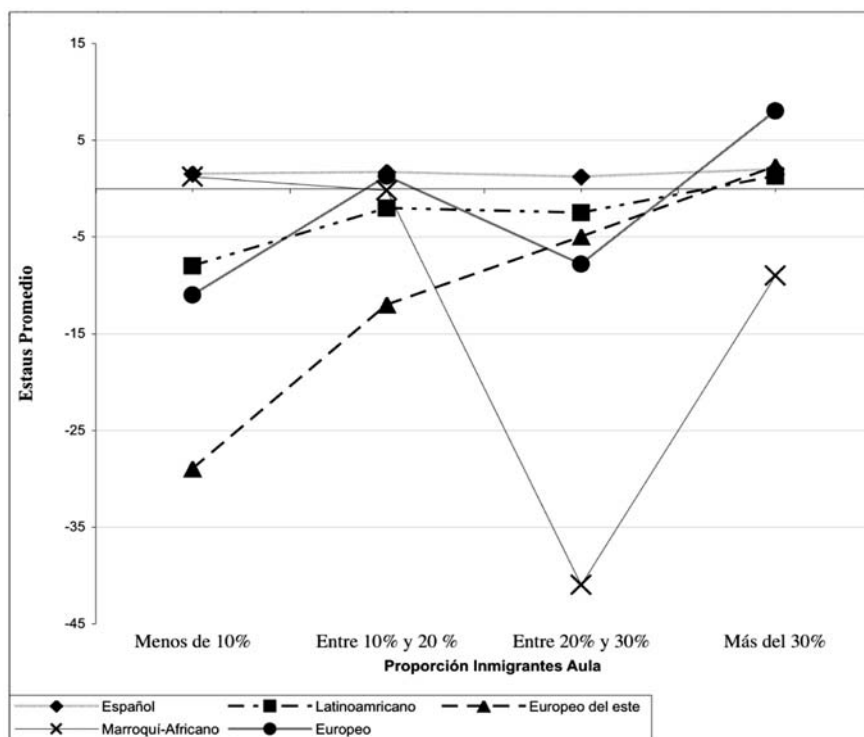
El análisis antes considerado define claramente tanto los perfiles del alumnado como su estatus. El primero estaría conformado por los nativos, ya que son los que obtienen las puntuaciones más altas en elecciones, las más bajas en rechazo y positivas en su ponderación. En un segundo nivel se puede incluir a los colectivos europeos y latinoamericanos, entendiéndolo 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 significativa 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).

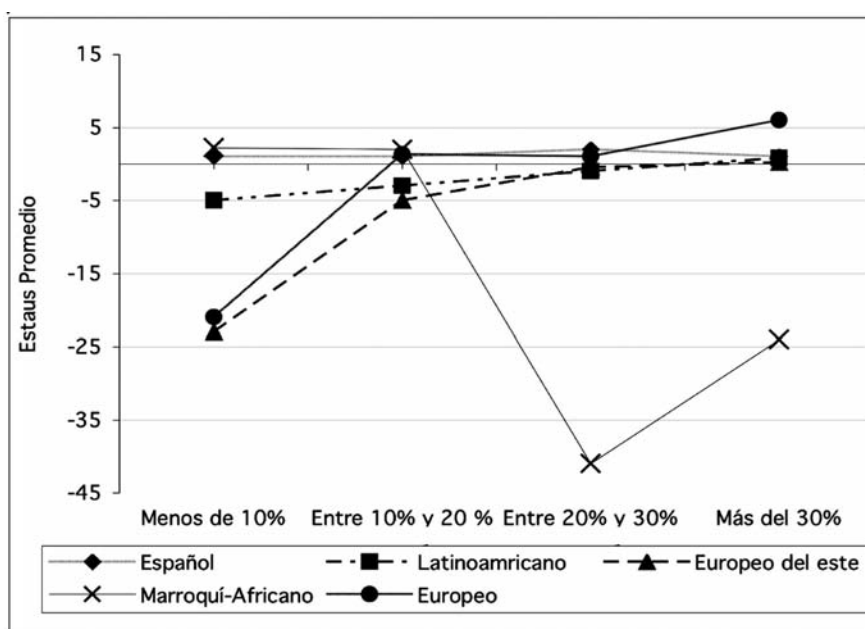
Por lo que a la dimensión trabajo respecta, aunque la relación conjunta de las variables origen del alumnado y porcentaje de alumnado inmigrante en el aula no es significativa (estadísticamente hablando), se presenta el siguiente gráfico como una forma explorar un hipotético patrón conjunto de estas 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. (Φ Juego = 0,57 / Φ 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 diferencia de medias es significativa al nivel .05.
Marroquí-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 diferencia de medias es significativa al nivel .05.
 Marroquí-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-rousseauiana, 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

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 para 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 escolarmente 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 redundante 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 ENGUIITA, 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.), *Contemporary 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.

- 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-MERCHAN, 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 Gandía. 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