

Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas¹

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).

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 anthropological 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».

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 Madrid², 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).

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 atribuirles –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 D). 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 alumn@s/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...	Nada		Muy poco		Grado de importancia							
					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 entorno³.

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, Franzéz, Jociles, Rivas, Villamil, Sánchez, 2007). Sobre la concentración escolar, véase también Franzéz, 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 «riesgo» «dificultad» socio-educativa. La privación económica y «cultural» -en términos de instrucción-, además de otros aspectos más o menos ambiguos -«deestructuración 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 (Franzéz, 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 hijos⁶.

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 (Ibidem, 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) (Franzéz, 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 D), 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 reinvenções- 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 atentan 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 homogeneizantes 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 afroamericana 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 opositivas 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 distanciados, *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, aún 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 esencializadas 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, descontextualizándolos, 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».

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.

- 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 1º de Mayo.
- DÍAZ DE RADA, A. (2005). *¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?* En A. FRANZÉ, M. JOCILES, B. MARTÍN, D. POVEDA Y S. SAMA (Coords.), *Actas de la Iª 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*. IIº 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'éducation 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 Congr s 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 An liticos 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 Exclución in Europe. *Current Anthpology*, 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