

Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención

Cultural differences in education. Notes for research and intervention

María Isabel Jociles Rubio

Profesora e investigadora en el Departamento de Antropología Social. Universidad Complutense de Madrid.

jociles@cps.ucm.es

RESUMEN

El artículo versa sobre ciertos modelos teóricos y estrategias metodológicas que se han utilizado para entender/comprender/explicar el fracaso escolar y/o los problemas de rendimiento en la escuela de los alumnos que presentan diferencias culturales. Los modelos que se presentan son: a) el de la comprensión cultural; b) el de la competencia cultural (para estos dos primeros acude a la terminología de McCarthy 1994, quien los incluye dentro del multiculturalismo); c) el sociolingüístico o el de los estilos de comunicación-interacción, ya haga referencia a los usos lingüísticos, los estilos de aprendizaje o, por ejemplo, las estructuras de participación; d) el que pivota sobre el concepto de cultura legítima; e) y el modelo ecológico de John Ogbu.

ABSTRACT

This study examines certain theoretic models and methodological strategies that are used to understand/explain scholastic failure and/or problems of performance at school of students having cultural differences. The models presented are: cultural comprehension; b) cultural competence (for the first two, the terminology used was that of McCarthy 1994, who included them within multiculturalism); c) sociolinguistics or that of the interaction-communication styles, now refers to the linguistic uses, the learning styles or, for example, the participation structures; d) what pivots on the concept of legitimate culture; e) and the ecological model of John Ogbu.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

educación | fracaso escolar | diferencia cultural | lengua y aprendizaje | education | school failure | cultural difference | language and learning

Introducción

El artículo (1) versa sobre ciertos modelos teóricos y estrategias metodológicas que se han utilizado para entender/comprender/explicar el fracaso escolar y/o los problemas de rendimiento en la escuela de los alumnos que presentan diferencias culturales. Ahora bien, antes de entrar en ello, es necesario hacer algunas aclaraciones preliminares. En primer lugar, que se trata de modelos desarrollados, en mayor o menor grado, por investigadores de diferente procedencia disciplinar (sociólogos, sociolingüistas, psicólogos, psicopedagogos...), no sólo por antropólogos, si bien el examen al que pretendo someterlos lo llevo a cabo desde la disciplina en la cual me encuadro: la antropología social. En segundo lugar, dicho examen lo dirijo exclusivamente a aquellos aspectos de los mismos a través de los cuales se pretende/puede abordar (directa o indirectamente) el problema educativo mencionado más arriba: el de por qué tienen mayores índices de fracaso o diferentes rendimientos escolares los niños/adolescentes/jóvenes pertenecientes a ciertos grupos subalternos, bien sea a minorías étnicas o a colectivos de inmigrantes (2). Los factores que se han propuesto para explicar este problema son múltiples, así como las formas en que se han tratado de articular entre sí: desde elementos personales de los alumnos y otros relacionados con las familias de origen, "deficiencias" de formación en educación intercultural de los profesores..., a componentes estructurales de la institución escolar. Lo que tienen en común los modelos presentados es que, desde diferentes perspectivas, van a situar el quid de la cuestión

en los factores socioculturales, en concreto, en las diferencias culturales o socioculturales existentes entre la escuela y tales grupos o colectivos. Y, en tercer lugar, de la mayor parte de esos modelos se derivan consecuencias para la intervención socioeducativa, lo que ha constituido otra de las razones para elegirlos. Son los siguientes:

1. El de la comprensión cultural.
2. El de la competencia cultural (para estos dos primeros acude a la terminología de McCarthy 1994, quien los incluye dentro del multiculturalismo).
3. El sociolingüístico o el de los estilos de comunicación-interacción, ya haga referencia a los usos lingüísticos, los estilos de aprendizaje o, por ejemplo, las estructuras de participación.
4. El que pivota sobre el concepto de cultura legítima.
5. Y el modelo ecológico de John Ogbu.

Algunos antecedentes

Antes de comenzar a examinar cada uno de ellos, comentaré brevemente algunos de los antecedentes de esos modelos: por un lado, los estudios realizados por antropólogos vinculados a la corriente de Cultura y Personalidad, sobre todo en las décadas de los años 50, 60 y 70 del siglo recién acabado y, por otro lado, la crítica a las teorías del déficit cultural llevada, casi por la misma época, por antropólogos y sociolingüistas. En cuanto a lo primero, los antropólogos de la educación vinculados a la mentada corriente de pensamiento se ocupan de estudiar la escolarización en instituciones educativas occidentalizantes de niños y jóvenes pertenecientes a las comunidades preindustriales en que investigaban. En sus trabajos ya se encuentra el concepto central de diferencia (o, más exactamente -en este caso-, de conflicto) cultural entre la escuela y la comunidad. Ahora bien, este concepto es utilizado de distinta forma a como se hará dentro los modelos que se analizarán más adelante.

A. Por un lado, al igual que ocurrirá con los modelos del multiculturalismo, el concepto de conflicto cultural alude especialmente a los contenidos del currículo y no tanto, como sucederá -en cambio- con los otros modelos, a los estilos de interacción, de aprendizaje, etc. Para Spindler (1993), por ejemplo, la transmisión de contenidos occidentalizantes en la escuela provoca una doble gama de conflictos culturales, pero unos conflictos que, al contrario de lo que acaece en los modelos que prevalecerán posteriormente, no se localizan en el aula, en la relación entre los alumnos y los profesores/institución escolar, sino a un nivel extra-escolar, esto es, en la relación entre los jóvenes escolarizados y la comunidad de la que forman parte: primero, en la forma de un conflicto entre los jóvenes y las generaciones más mayores, portadores de valores, actitudes y orientaciones distintas, lo que hace que éstos últimos acusen a la escuela de desorganizar/obstaculizar la transmisión de la cultura tradicional; y, segundo, en la vida de los propios jóvenes escolarizados, pues se produce un desajuste entre las aspiraciones socioeconómicas de éstos y las oportunidades reales que ofrece su medio para cumplirlas. Así lo expresa:

"Dado que el contenido curricular es ajeno al conjunto de la cultura (de origen), lo que se enseña tiende a convertirse en algo formalizado y al margen de la realidad.. La falta de relación entre la escuela y la comunidad tanto en el contenido que se transmite como en los métodos que se usan para la transmisión se traslada lógicamente a las aspiraciones de los estudiantes sobre su propio futuro.. (L)as nuevas escuelas, como los métodos tradicionales y tribales de educación.., reclutan a los nuevos miembros de la comunidad para su ingreso en un sistema cultural y para el ejercicio de roles y status específicos.. El problema que aqueja a las nuevas escuelas es que el sistema cultural para el que se recluta a la gente todavía no existe de forma completa.. Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la

comunidad y de la observación de las reglas de trabajo de los adultos. Se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado. Así se desarrollan aspiraciones y auto-imágenes irreales, para que la cruda realidad irrumpa bruscamente después de la graduación" (Spindler 1993: 236-237).

De este modo, el conflicto cultural que interesa a estos antropólogos no es el que pudiera estar en la base del fracaso o bajo rendimiento escolar (que es lo que preocupará en lo sucesivo), sino -por el contrario- el que es resultado, a nivel macro, del éxito de la escuela en la transmisión de unos determinados contenidos y aspiraciones culturales.

B. Otro de los antecedentes se encuentra, como se ha indicado, en la crítica de la teoría del déficit efectuada tanto por sociolingüistas como por antropólogos. Una de las teorías que se habían elaborado en Estados Unidos para explicar el menor rendimiento de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y raciales, como contrapartida a las teorías biologicistas, fue la del déficit o privación cultural. Lo que autores de la misma, como Bereiter y Engelmann (1966), plantean es que los niños de las "minorías" (y de "las clases bajas") presentan una privación verbal y, en general, cultural como consecuencia de que las experiencias en su medio de origen (familiar y comunitario) carecen de la riqueza suficiente para dotarles de los recursos y competencias necesarios para afrontar las demandas de la escuela: apenas reciben estímulos, apenas escuchan un lenguaje bien articulado, desconocen el nombre de objetos comunes, no son capaces de elaborar conceptos o pensamientos lógicos, etc. En lo que respecta a la intervención socioeducativa, esta explicación del bajo rendimiento de los niños propició la implementación de programas de educación compensatoria (y, sin duda también los de intervención temprana), tales como el Head-Start, que pretendían suplir esas deficiencias o déficits que los niños, según se pensaba, traían de sus medios de origen. Tanto los programas de compensación como, sobre todo, la teoría que los sustenta fueron -tal como se ha dicho- fuertemente criticados por sociolingüistas y antropólogos culturales. Entre los primeros, tal vez el más conocido es Labov (1985), quien dedicó varias investigaciones de carácter etnográfico al estudio del inglés no estándar utilizado por los niños y jóvenes afro-norteamericanos. Entre las conclusiones más relevantes de su trabajo, cabe destacar las siguientes: 1) Que la teoría del déficit cultural "desvía la atención de los verdaderos defectos de nuestro sistema educativo dirigiéndola hacia unos imaginarios defectos del niño" (1985: 146). 2) Que el lenguaje y, en general, la cultura de origen de estos niños es tan lógica, tan gramatical y tan compleja como los de "las clases medias". De hecho, trata de mostrar, por ejemplo, que buena parte de las incorrecciones o no -gramaticalidad que se achaca a su lenguaje constituyen aplicaciones perfectamente lógicas de la lengua inglesa, en cuanto a las reglas de contracción, respuestas elípticas, etc. Y 3) que buena parte de las privaciones culturales que la escuela detecta en estos niños no son sino fruto de la forma y los instrumentos que se utilizan para medir sus conocimientos. Él contrasta, v.g., las diferentes conclusiones a las que se puede llegar si esos conocimientos se miden mediante las pruebas estandarizadas aplicadas por los pedagogos o psicólogos de la educación o, por el contrario, observando a los niños en su propio medio ambiente: el tipo de preguntas que se hacen en esas pruebas, así como la relación asimétrica adulto/niño que se establece en las entrevistas personales y en la aplicación de tests, son por sí mismas -asegura- generadoras de pobres resultados en los niños.

"El niño entra en una habitación donde se encuentra un entrevistador blanco comprensivo y amable, que coloca sobre la mesa situada ante él un bloque o una bomba contra incendios y dice 'cuéntame todo lo que sepas acerca de esto'.. Aquí (en las respuestas del niño) encontramos el mismo comportamiento defensivo y monosilábico que se describe en la obra de Bereiter. ¿Cuál es la situación que lo produce? El niño se encuentra en una situación asimétrica en la que todo cuanto diga puede utilizarse literalmente en contra suya. Ha aprendido diversas estrategias para evitar decir algo en una situación así y se esfuerza por conseguirlo.. El comportamiento verbal (monosilábico, reticente a hablar..) demostrado por el niño en la situación experimental ..(e)s más bien el resultado de los habituales factores sociolingüísticos que actúan sobre el adulto y el niño en esa situación asimétrica..(L)a situación social es el más poderoso determinante del comportamiento verbal y ..un adulto

debe establecer la relación social adecuada con el niño si quiere descubrir de lo que éste es capaz, lo que muchos profesores son incapaces de hacer" (Labov 1985: 149-150, 153).

En suma, lo que nos dicen tanto Labov como los antropólogos que han cuestionado la teoría del déficit cultural y/o verbal, es que los niños pertenecientes a minorías étnicas (o a "clases bajas") presentan déficits sólo en la medida en que a su lenguaje y cultura no se les concede autonomía, sino que son medidos a partir de un paradigma, el de la escuela, que se considera la "norma", y proponen sustituir ese planteamiento teórico por otros que tomen en consideración el hecho de que la cultura de la escuela es diferente a la de los medios de origen de los alumnos, de modo que los problemas de rendimiento escolar bien pudieran surgir del desajuste entre una y otra.

Actitudes y contenidos curriculares

Los tres modelos que se exponen a continuación se enmarcan -como sostiene Cameron McCarthy (1994: 55 y ss.)- dentro de lo que en Norteamérica se denomina multiculturalismo y, en Europa, suele llamarse interculturalidad (3): el de la "comprensión cultural", y los de la "competencia/emancipación cultural". El primero aborda las diferencias culturales como algo hacia lo cual tanto alumnos como profesores deben ser sensibles y respetar, y esas diferencias se refieren principalmente a las existentes entre los grupos étnico/nacionales de los que provienen los alumnos "minoritarios" y la sociedad "mayoritaria" en que están insertos. Los otros dos modelos, que trataré conjuntamente por las razones que luego indicaré, encaran las diferencias culturales como una cuestión a incorporar al currículum escolar, principalmente, en la forma de contenidos étnicos-nacionales. Los tres modelos han tendido a resaltar las cualidades positivas de la "herencia cultural" de las minorías/grupos subalternos (4): la preservación de esa herencia así como de las identidades culturales (aspectos que con frecuencia se confunden) se convierten, de esa manera, en un objetivo de la escuela deseable en sí mismo; con todo, como veremos, también plantean que sus propuestas inciden en el rendimiento escolar de los alumnos.

1. La idea fundamental del modelo de la comprensión cultural es que los estudiantes y profesores deberían ser más sensibles/tolerantes hacia las diferencias étnicas/nacionales existentes en la escuela, y propugnan la mejora de la comunicación entre los diferentes grupos, por cuanto esto supondría un enriquecimiento de todos los estudiantes y/o de la sociedad en general. Lo fundamental para propiciar esa mejora de la comunicación, e indirectamente del rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a minorías (aunque esto último a menudo no se plantea de manera explícita), es -por consiguiente- el cambio de las actitudes hacia "los otros", la disminución de los prejuicios hacia ellos. Se trata de un modelo que se presenta antes en términos programático-prescriptivos que descriptivo-analíticos. De hecho, ha inspirado en mayor medida intervenciones socioeducativas (en la forma de programas dirigidos al cambio de actitudes de los alumnos o a la formación del profesorado) que investigaciones empíricas a través de las cuales fueran sometibles a prueba sus planteamientos de partida.

A. Son investigaciones que se dirigen primordialmente a constatar -sobre todo a través de encuestas y/o entrevistas- que los profesores y alumnos tienen prejuicios racistas o manejan estereotipos sobre "los otros", o -mediante análisis de textos- que los libros escolares contienen asimismo tales prejuicios y estereotipos (Calvo Buezas 1989, Granados y García Castaño 1997, etc.). Así, estos estudios muestran -efectivamente- que existen actitudes prejuiciosas en las escuelas, pero no que influyan en el "fracaso" o "bajo rendimiento" escolar de los alumnos que los "sufren", y ni tan siquiera -en algunos casos- que se plasmen en conductas discriminatorias u hostiles por parte de aquellos profesores/alumnos que los tienen (5). Para dotar a este modelo de apoyo empírico, en lo que se refiere a la posible incidencia de los prejuicios/estereotipos sobre el rendimiento escolar (que no puede darse por supuesta), habría -como he insinuado más arriba- que hacer un diseño de investigación mediante el cual, entre otras cosas, sus hipótesis teóricas fueran susceptibles de ser contrastadas. Uno de esos diseños metodológicos podría consistir, por ejemplo, en a) comparar centros donde esos prejuicios estuvieran presentes en diferente medida; b) observar en cada uno de ellos si esos diferentes grados de prejuicio de sus

alumnos/profesores se plasman en conductas distintas con respecto a "los otros"; y c) comprobar si tales conductas redundan en diferentes rendimientos escolares de esos "otros" (y cómo lo hacen). Una investigación de esta índole, que yo sepa, nunca se ha realizado.

B. Otro tipo de investigaciones realizadas bajo este modelo es el que se dedica a estudiar los procesos y los resultados (con control previo y posterior a la prueba) de la aplicación de programas de intervención dirigidos, entre otras cosas, a modificar esos prejuicios/estereotipos. Una de estas investigaciones es la llevada a cabo en España por María José Díaz-Aguado y Ana Baraja (1993), quienes aplicaron un programa de intervención con los siguientes objetivos: 1. La transformación de contenidos de forma que no resultaran tan discrepantes con la actividad familiar de dichos alumnos ("en desventaja en contextos inter-étnicos"), lo que consideraban un requisito del aprendizaje significativo (que -entre otras cosas- consistió, v.g., en el planteamiento de actividades de aritmética simulando situaciones de compra/venta, consideradas cercanas a la actividad familiar de los niños gitanos). 2. La transformación de la estructura de la clase a través del aprendizaje cooperativo de forma que se lograra: a) una óptima distribución del éxito y del reconocimiento que favoreciera la motivación por el aprendizaje; b) la superación de los prejuicios étnicos; y c) el desarrollo del sentido de autoeficacia al mejorar los procesos de comparación intrapersonal e interpersonal. 3. La utilización de procedimientos de educación moral basados en la discusión y representación de conflictos originados por los prejuicios para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad en todos sus niveles (cognitivos, emocionales y conductuales). Por ejemplo, tanto antes como después de la intervención, las autores aplican técnicas de evaluación del prejuicio y de las relaciones interétnicas tales como: a) una escala de prejuicio interétnicos; b) entrevistas semiestructuradas para la evaluación del prejuicio y de las estructuras cognitivas subyacentes; o c) técnicas sociométricas. Después de la intervención (lectura de cuentos en los que indirectamente se hablaba de la cultura gitana, representaciones de los mismos, representaciones con intercambio de papeles, actividades matemáticas con simulaciones de compraventa, etc.), las mismas pruebas ponen de manifiesto que disminuyen los prejuicios. Ahora bien, lo que uno se pregunta ante este tipo de investigaciones es, en primer lugar, si los niños disminuyen sus prejuicios o simplemente tales programas (que difícilmente logran ocultar sus intenciones incluso ante la mirada de niños pequeños) tienen la virtud de enseñarles cuál es el lenguaje/discurso que se espera de ellos. En segundo lugar, podemos observar (no sólo en el caso ahora reseñado, sino también en otros) una cierta circularidad en la relación que se establece entre investigación e intervención, en la medida en que los resultados de la primera apoyan determinadas formas de intervenir socioeducativamente; a su vez, son las intervenciones fundamentadas en las variaciones sobre el modelo teórico las que son posteriormente evaluadas, perdiéndose así, al menos, la oportunidad de reflexionar acerca de los presupuestos implícitos en dicho modelo y acerca de los fundamentos teóricos de las intervenciones.

2. En cuanto a los otros dos modelos que se encuadran en el multiculturalismo, los de la competencia y la emancipación cultural, los abordaré como uno solo por cuanto ambos propugnan la inclusión de contenidos "culturales" en los currículos escolares. Tanto uno como otro afirman que el multiculturalismo/interculturalismo en educación debe ir más allá de la promoción de la comprensión cultural y de la consciencia de que existen grupos étnicos/nacionales: los profesores deben ayudar a los alumnos a desarrollar su identidad étnica y/o su competencia en más de un sistema cultural. Mediante la integración en los currículos del idioma y la cultura de diversos grupos étnicos/nacionales, se espera, por un lado, que la escuela contribuya a tender puentes entre ellos y, por otro, que los alumnos pertenecientes a minorías adquieran competencias en la "cultura dominante", pero no a expensas de la propia "herencia cultural", que debe ser conservada y fomentada. La inclusión de estos contenidos en los currículos tendrá un efecto positivo en los autoconceptos de los individuos de las minorías y, por tanto, también en su rendimiento académico. Las investigaciones empíricas relacionadas con estos modelos se dirigen, por ejemplo, a estudiar cuáles son los contenidos -en general- que se incluyen en las diversas materias o asignaturas y cómo los tratan los profesores, en que idioma se imparten las clases, desde qué perspectiva se enfocan los acontecimientos históricos que afectan a las "minorías" presentes en la escuela, etc.).

De este modo, para los partidarios de estos modelos, la cuestión del bajo rendimiento de las minorías se relaciona con la actitud prejuiciosa por parte de los docentes/otros alumnos y/o con la no presencia de la cultura minoritaria en el currículum escolar (entendida ésta de una manera esencializada o, cuando no, al menos etnificada); y sostienen que la supresión de las actitudes prejuiciosas de los profesores/alumnos, así como las políticas/intervenciones socioeducativas que respetan/fomentan las identidades culturales de las minorías tendría un efecto positivo en el rendimiento escolar de los alumnos pertenecientes a ellas, por cuanto a través del desarrollo del autoconcepto, facilitaría su "motivación". Se piensa que un currículum multi/intercultural, que incluya conocimientos sobre la historia y los logros de esas minorías, reduciría la disonancia y la distancia del éxito académico que caracteriza sus experiencias escolares.

El modelo sociolingüístico

Para empezar a abordar el modelo de los estilos de interacción-comunicación o modelo sociolingüístico, acudiré al resumen que David Poveda (2001), en un artículo reciente, realiza de las hipótesis más importantes en que dicho modelo se sustenta:

1. La enseñanza-aprendizaje es principalmente un proceso comunicativo basado en la interacción social (Green 1983). Para el alumno participar en este proceso supone realizar una doble tarea y ser competente en dos dimensiones: una centrada en los contenidos de aprendizaje y otra en el formato de interacción-comunicación en el que se insertan esos contenidos (Erickson 1982). El formato de interacción-comunicación en la escuela está constituido por elementos tales como: a) los usos lingüísticos que son pertinentes (referidos a la morfosintaxis, vocabulario...), b) formatos narrativos (temático/temático asociativo), c) estilos de aprendizaje (observación/instrucciones verbales, etc.), d) estructuras de participación, entendiéndose por estructura de participación, en la acepción que le otorga originalmente Susan Philips, la constelación de normas, derechos mutuos y obligaciones sociales que conforman las relaciones sociales, determinan las percepciones de los participantes de qué está ocurriendo en un intercambio comunicativo, e influyen en el resultado de la comunicación y, por tanto, en el aprendizaje; o, en la definición de Frederick Erickson (1993: 327), como la articulación de los diferentes roles en la interacción, unos roles que "conllevan pautas en lo referente al intercambio de turnos de palabra entre compañeros que interactúan, vinculan desde el punto de vista semántico pares de turnos en secuencias pregunta-respuesta, y coordinan el comportamiento del oyente relacionándolo con el del hablante".
2. El lenguaje, la interacción y la comunicación son conductas y conocimientos culturales que se adquieren en el (y son constitutivos del) proceso de socialización familiar y comunitaria (Schieffelin y Ochs 1986). Para cuando los niños y las niñas comienzan su escolarización ya han adquirido un repertorio complejo y significativo de habilidades comunicativas, lingüísticas e interactivas.
3. Las escuelas y las aulas son entornos comunicativo-interactivos peculiares que demandan nuevos aprendizajes conceptuales y sociales para todos los alumnos que entran en ellas. No obstante, por varias razones históricas y políticas, la distancia entre los conocimientos previos del alumno y las exigencias de la escuela es diferente para distintos grupos socioculturales. Así, los niños y las niñas de clase media y grupos mayoritarios realizan una transición menor y menos problemática que los alumnos de clase trabajadora y grupos minoritarios.
4. En concreto, cuando los alumnos de clase trabajadora y grupos minoritarios entran en la escuela se enfrentan a una serie de situaciones y eventos comunicativo-interactivos extraños que requieren un grado considerable de aprendizaje. Además, estos nuevos eventos pueden ser experimentados / percibidos tanto de modo "neutral", en que son novedosos pero participar en ellos no implica ningún conflicto sociocultural, como "problemático", en que participar en ellos comporta asumir valores y conductas culturales contrarias a las adquiridas en el contexto familiar-comunitario.
5. Los problemas en la gestión de la comunicación pueden tener implicaciones muy importantes para el

desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La clave radica en que, dado que para los docentes el componente social de la enseñanza-aprendizaje con frecuencia es transparente (Philips 1972), cuando un alumno de un grupo minoritario experimenta estos problemas suele interpretarse en términos individuales: como un problema de personalidad (hiperactividad, timidez, pasividad, etc.), cognitivo (retraso intelectual o lingüístico) o de déficit.

Son numerosos los estudios etnográficos, sobre todo norteamericanos, que se han llevado a cabo siguiendo este modelo teórico -metodológico. El pionero es el de Susan Philips (1972), donde aparece por primera vez la expresión "estructura participante", que posteriormente será traducida por estructura de participación. Philips compara una clase dirigida por un maestro indio y otra por uno anglosajón en una reserva india de Oregón, cotejando ambas con el proceso de socialización de la comunidad de donde provenían los alumnos. Encontró que los niños cumplían mejor el trabajo escolar en la clase del maestro indio, porque la estructura de participación que éste propiciaba (reducción de las relaciones jerárquicas entre maestro y alumnos, control no centralizado de la clase, ausencia de rendimiento de cuentas público ante el incumplimiento de las obligaciones, etc) se acercaba más a la imperante en la comunidad de origen. Simons (1979) llevó a cabo unos años después una investigación muy similar entre estudiantes negros que fracasaban en aprender a leer. Posteriormente, se realizaron el estudio de Shirley Heath (1983), quien comparó las prácticas y representaciones sobre el lenguaje escrito y oral de una comunidad afro-norteamericana rural, anglo-americana rural y de clase media urbana, así como la serie de investigaciones-intervenciones del Programa de Educación Infantil Kamehameha, conocido por KEEP, con alumnos hawaianos. Sin embargo, para ejemplificar este modelo, vamos a ver una investigación de la etnógrafa mejicana María Bertely, que lo desarrolló entre niños mazahuas de primaria y parvulario. Para comenzar, expondré un registro de observación de esta autora en una aula de infantil:

"La educadora reparte a los niños dos rectángulos de cartón con perforaciones en tres de sus extremos. También les da agujas chatas con estambre ensartado (con hilo de lana enhebrado)./ Los preescolares observan el material e inmediatamente comienzan a introducir el estambre a través de las perforaciones. Quienes no lo hacen desde un principio observan el trabajo de sus compañeros./ La educadora explica a los niños , de manera verbal, la manera en que van a coser alrededor de los rectángulos, uniéndolos, afin de hacer un morral. Los niños continúan con su tarea y no actúan de acuerdo con dichas instrucciones verbales, sólo miran a la educadora eventualmente./ (Dice la educadora). '¡Escuchen!. Meten por aquí la puntita de la aguja y por acá la sacan..jalando [tirando de] el hilo.. despacito ¡Escúchenme! (La educadora se percata de que lo hacen a su propio ritmo). ¡Óscar, escucha o no vas a saber cómo!. ¡No lo sigas haciendo a tu manera!, ¡Pero hazlo paso por paso!, ¡Escucha!./ Los alumnos ven de reojo a la educadora y a sus compañeros, como verificando la realización correcta de su tarea, y continúan uniendo los rectángulos./ (Dice la educadora): "¡Es que no tienen orejas..., panda de sorditos!, ¿No saben lo que es escuchar a su maestra?, Si no escuchan no van a saber cómo hacer lo que tienen que hacer (Se muestra desesperada)./ Toma del brazo a una de las alumnas, se lo aprieta fuertemente y le indica que se pare en la esquina del salón [de clase], castigada./ (Dice): "¡Ven acá, chamaquita!, ¡A ver si no me oyen!. ¡Párate ahí, castigada!"/ La alumna endurece los músculos y se resiste a ser movida del lugar donde la educadora la ha interceptado. Se detiene con fuerza junto a la mesa y no accede físicamente al castigo./ La educadora desiste y continúa con sus explicaciones. Los niños no dejan de hacer su trabajo independientemente de sus instrucciones. Observan a sus compañeros y también la forma en que lo hace la educadora, aunque no siguen el orden estricto de sus instrucciones verbales" (Bertely 1995).

Cuando se dan situaciones como la anterior, Bertely -como otros autores que siguen sus mismos planteamientos- asegura que el maestro/profesor tiende a aplicar valoraciones clínicas a los alumnos, esto es, a interpretar el comportamiento de éstos como un problema individual. Sin embargo, para ella estas situaciones no son sino algunas de las manifestaciones generadas a partir de la interacción con el maestro, como fruto de la incompatibilidad cultural entre las formas de aprendizaje/interacción

desarrolladas en las escuelas y las provenientes de la cultura de origen de los alumnos, en este caso, la cultura mazahua, que estudia en el municipio de San Felipe del Progreso (del Estado de México). Para Bertely tanto el estilo de aprendizaje fomentado por la maestra (seguimiento por parte de los alumnos de instrucciones verbales) como la estructura de participación que establece (control centralizado de la clase, la exigencia de que todos realicen las actividades al mismo tiempo y siguiendo las mismas secuencias, la responsabilización pública de los individuos por el incumplimiento de las obligaciones, etc.) es radicalmente diferente, presenta un desajuste con los que son propios de las pautas de socialización infantil de los mazahuas. Los estudios etnográficos que tanto ella misma como su directora de investigación llevan a cabo (Ruth Paradise 1991, p.e) de estas pautas ponen de manifiesto, según Bertely, que los niños de esta comunidad acostumbran a resolver sus problemas de manera autónoma, imitando a los adultos y sin ayuda de los mismos. Desde pequeños aprenden a través de la observación atenta de las actividades adultas y no es usual que reciban instrucciones verbales acerca de lo que deben hacer o cómo realizarlo. Además, los niños viven en un ambiente de respeto considerable por parte de los adultos. Al convertirse en miembros útiles desde pequeños, gozan de una independencia inconcebible en el mundo occidental, no precisando pedir permiso a sus padres para hacer algo o ir a alguna parte, como el irse a dormir con algún pariente o amigo. Los métodos disciplinarios son indirectos y enseñan con el ejemplo, más que con el castigo y la represión.

Lo que propone esta perspectiva a nivel de la intervención educativa es disminuir la discontinuidad entre escuela y medio sociocultural de origen integrando la cultura de origen en el currículo escolar; ahora bien, esa integración se refiere no a los contenidos curriculares, sino a las estructuras de participación, estilos de aprendizaje y/o los usos lingüísticos. Una de estas experiencias de adaptación curricular según este modelo, es estudiada asimismo por Bertely, en la persona de un maestro que imparte la clase de lecto-escritura en castellano a niños mazahuas de primaria. El estilo de interacción que este maestro pone en marcha es el que la autora denomina "enseñanza no centralizada y aprendizaje paralelo", que es congruente, según asegura, con el que caracteriza a los patrones de interacción y aprendizaje de la socialización temprana de los alumnos. Uno de los rasgos de esos patrones es el "aprender haciendo", el "ver y hacer", pues los alumnos aprenden viendo y repitiendo lo que hacen tanto el maestro como sus compañeros, lo que se patentiza en el hecho de que el maestro acuda muy pocas veces a las orientaciones verbales sobre la forma en que hay que hacer las cosas; es decir, las orientaciones verbales son mínimas y siempre escuetas. Si su estilo de enseñanza es llamado por Bertely "enseñanza no centralizada y aprendizaje paralelo" es porque no propone a sus alumnos la realización de tareas homogéneas al mismo tiempo, sino que hace una oferta de actividades heterogéneas (escribir en el encerado, copiar en sus cuadernos, leer en voz alta en sus pupitres, leer en la mesa del profesor, etc.) que cada uno voluntariamente realiza en el momento en que considera oportuno. Del mismo modo, no hace una evaluación pública (sino individual y en privado) de las respuestas o trabajo de los alumnos, promoviendo en ellos una cierta indiferencia por ser escuchados o aplaudidos grupalmente, de igual modo que no busca un control disciplinario centralizado. Este tipo de adaptaciones curriculares, en el caso de los mazahuas, es congruente con lo que los padres piden a la escuela. Para ellos, lo que la escuela primaria debe propiciar en sus hijos es conocimientos matemáticos y permitirles escribir y leer en español, es decir, aquellos conocimientos necesarios para mantener relaciones comerciales (buena parte de ellos son vendedores) con la sociedad mayoritaria, pero no tienen interés en la escuela como espacio socializador de hábitos y conductas. Lo que se manifiesta, por ejemplo, en que no responden a las demandas de la mayoría de los maestros dirigidas a que controlen la puntualidad, el aseo y la asistencia de los niños. En la comunidad mazahua, como se ha dicho, los niños gozan de una gran independencia a la hora de tomar sus decisiones, de forma que los padres consideran que si sus hijos no quieren ir a la escuela no irán, y que no se les puede obligar a hacer algo en contra de su voluntad. Es esto mismo lo que hace comprensible que el interés de las madres por la conducta en el aula se refiera más bien a la búsqueda de un clima favorable que garantice una de las condiciones del aprendizaje: la permanencia voluntaria de sus hijos en la escuela, mientras que no se interesan por que sus hijos sigan las normas de conducta avaladas por el maestro. Las madres no se preocupan por regañar u obligar a los niños que no cumplen las normas de aseo, puntualidad o asistencia, pero sí por los conflictos entre niños o problemas que se den en el aula y que pueden hacer que sus hijos decidan no acudir más a la escuela.

Desde esta perspectiva teórico-metodológica, por tanto, la discontinuidad familia-escuela, en cuanto generadora de dificultades para el rendimiento y las interrelaciones en el aula, emana sobre todo -como se ha visto- de los desajustes que se dan entre "estructuras de participación", usos lingüísticos y/ "estilos de aprendizaje". Por tanto, sobre éstos es sobre los que hay que intervenir, puesto que dificultan el aprendizaje de contenidos de cualquier tipo, sean o no extraídos de la cultura de origen de los chavales (6).

La cultura legítima

Otro modelo que sitúa el fracaso y/o el éxito escolar de los alumnos en el grado de concordancia/discrepancia entre la cultura escolar y la cultura de los medios de origen de aquéllos es el que en Francia desarrollan autores como Bernard Lahire, y en España Adela Franze (en prensa) en su estudio de una escuela multicultural del barrio de Lavapiés de Madrid. Ahora bien, en este caso, el desajuste o la discontinuidad que se enfatiza no es la de los contenidos, estilos de aprendizaje, formatos narrativos o estructuras de interacción, sino la que se produce en las relaciones con el saber o los usos del saber, que al ser distintas en ambos medios, exigen implícitamente de los alumnos de las clases populares capacidades y hábitos que no tienen. Como manifiestan tanto Lahire como Franze, la escuela establece (y exige de los alumnos) una relación docta, reflexiva o teórica con el saber, mientras que en los medios populares la relación con el saber es práctica: no es la reflexión teórica sino su empleo efectivo para la consecución de objetivos concretos en la vida cotidiana. El lenguaje, por ejemplo (que es el saber que se ha estudiado en mayor medida, tanto desde ésta como desde otras perspectivas), no es algo que se enseñe a utilizar, sino que se le convierte en un objeto autónomo de reflexión. Así, en la escuela, el saber lingüístico se objetiva en forma de la realización de ejercicios de vocabulario, gramaticales, morfológicos, etc., unos ejercicios que tienen lugar disociados de las intenciones comunicativas, de los contextos de comunicación, de las relaciones con las personas..., en suma, al margen de todo lo que está presente en la interacción verbal ordinaria. El lenguaje pierde todo lo que hace que adquiera sentido en esa interacción, de las funciones concretas que se quieren conseguir con él. Asegura a este respecto Lahire (2000: 74 y ss.):

"En este trabajo (1993: *Cultura escrita y desigualdades escolares. Sociología del 'fracaso escolar' en la escuela primaria*), intenté mostrar que el colegio desarrolla una relación específica con el lenguaje. Esto supone distanciarse de ese lenguaje, considerado como un objeto motivo de estudio en sí mismo y para sí mismo desde múltiples puntos de vista (fonológico, lexicológico, gramatical, textual). Cada niño, a través de las prácticas escritas, establece históricamente y restablece -en parte- esta relación reflexiva con el lenguaje, presa de una consciente manipulación y de una atención y trabajo específicos./ En lugar de encontrarse en situaciones de interacción que les conducen a hablar y originar cosas con sentido, los niños quedan invitados a adoptar, mediante juegos de lenguaje escolar, un planteamiento apartado de los juegos del lenguaje ordinarios. En vez de hablar porque el sentido de la situación social enunciativa requiere el uso de la palabra, se ven en la obligación de considerar el lenguaje como un universo autónomo, estructurado por medio de un complejo sistema de relaciones entre unidades de diferente nivel (letras, sílabas, palabras, frases, textos). Por eso mismo la escuela precisa una completa modificación de planteamientos en relación con el lenguaje... Por otra parte, parece que los alumnos más ajenos al universo escolar (de las clases populares) difícilmente llegan a comprender el lenguaje al margen de la experiencia, de situaciones que éste mismo estructura y dentro del cual encuentra su sentido y funciones. A partir de este punto de vista, es decir, desde el momento en que el lenguaje estructura la experiencia pero se funde con ella, constituye realidades pero se ignora como tal y se comprende sociológicamente que los signos distintivos de la escuela (la fonética, la semántica y la sintaxis, por ejemplo), sobre la base de otras prácticas lingüísticas y de otro tipo de relación con el lenguaje, carezcan de sentido para estos

alumnos".

O, como dice Franzé:

"Esta relación que mantiene la escuela con la lengua.. enfrenta a (todos) los niños, independientemente de su origen, con una experiencia tanto más singular, inédita y problemática cuanto menor es su entrenamiento extraescolar (familiar) en la aproximación al lenguaje como un sistema simbólico formal. (L)os chicos pasan repentinamente de estar inmersos en su lenguaje, a encontrarse frente a la lengua" (en prensa: 9).

Al menos, en los textos mencionados, ni Lahire ni Franzé analizan ningún caso/ni proponen formas de intervención educativa congruente con este modelo teórico-metodológico, aunque el eje sobre el que tendrían que girar las mismas no resulta difícil de deducir: la escuela debe cambiar su relación con el saber, reconocer como legítimas relaciones con él que no sean las de la "cultura legítima".

El modelo ecológico

Cuando los factores explicativos del fracaso o éxito escolar se sitúan no en el desajuste de contenidos, de estilos de comunicación/interacción o de formas de relacionarse con el saber entre la escuela y el medio sociocultural de los alumnos, sino en las estrategias sociales y económicas desplegadas con respecto a la escuela por cada minoría o colectivo en función de la estructura de oportunidades existentes en la sociedad, nos desplazamos hacia el modelo ecológico de John Ogbu. En "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", que originalmente publicó en *Anthropology and Education Quarterly* (1981) y que en español lo encontramos traducido en la obra compilada por Honorio Velasco (1993), presenta su propio modelo en contraposición al del desajuste cultural. Para él, este último señoreó las investigaciones educativas sobre minorías étnicas en la década de los 60/70 gracias a una serie de circunstancias de carácter político-ideológico. Ante todo al hecho de que resulta altamente atractivo para una serie de actores sociales, dado que en ese modelo el éxito o fracaso escolar de los estudiantes está determinado por el proceso de la docencia. Resulta atractiva para las minorías, porque proporciona una justificación científica sobre la que basar el alegato de que sus hijos fracasan en la escuela debido a que ésta no incorpora su cultura en la educación; para los políticos y los pedagogos, porque el apunta a algo en concreto que se localiza en las aulas y, por tanto, puede ser corregido o remediado sin cambiar el sistema; y para los investigadores, porque parece metodológicamente riguroso, puesto que permite el recurso a la tecnología, como el vídeo, y el estudio puede realizarse con un pequeño número de sujetos -el profesor y sus estudiantes-, en un ambiente bien determinado -el aula-, de modo que el etnógrafo se asemeja mucho a los que trabajan en experimentos de laboratorio. Se ha de advertir, no obstante, que Ogbu no rechaza completamente el modelo del desajuste cultural. Aparte de reconocer que constituye un avance con respecto a las teorías del déficit cultural, en el mencionado artículo asegura que:

"La vía actual hacia el intercambio comunicativo maestro-alumno parece mostrar por primera vez cómo las diferencias culturales y lingüísticas pueden contribuir al fracaso escolar. Al centrarse en el proceso, los estudios microetnográficos también enriquecen nuestra comprensión del fenómeno general de la transmisión cultural" (Ogbu 1993: 155).

Como tampoco rechaza la importancia de la observación sistemática en las aulas, pues las interacciones inciden en el aprendizaje, aunque los factores explicativos de lo que ocurre en ellas y, por tanto, del fracaso y éxito escolar se encuentren fuera. Por ejemplo, en el artículo mencionado, se lamenta de no haber advertido, sino demasiado tarde, que las estrategias de supervivencia que los niños afroamericanos (a quienes él estudio) aprenden en la calle pueden requerir conocimientos, actitudes y habilidades que no son totalmente compatibles con las requeridas por el aprendizaje escolar de clase media, lo que les ocasiona dificultades de aprendizaje. Y añade:

"Desgraciadamente, en la investigación nos dimos cuenta de esto más bien tarde y no

previmos el estudio de los efectos de las estrategias de supervivencia en el aula. No obstante sospechamos que algunas de las conductas que tienen los niños negros en el aula, y que han sido registradas en algunas microetnografías, son debidas a la incongruencia que se da entre las habilidades y actitudes de supervivencia previamente aprendidas y las demandas del aprendizaje escolar" (Ogbu 1993: 168).

Lo que Ogbu reprocha a las investigaciones realizadas según los modelos del desajuste cultural es, entre otras cosas, que -por un lado- no sean suficientemente comparativas (que se hayan enfocado hacia un tipo de minorías, que llama "de casta", a las que pertenecen, dentro de Estados Unidos, grupos como los negros, chicanos, indios, esquimales, hawaianos nativos y puertorriqueños, y que difieren de los anglosajones dominantes en la cultura y en el lenguaje, pero en la misma medida en que lo hacen otras minorías, a las que denomina "inmigrantes" -chinos, cubanos, japoneses, coreanos, etc., que sin embargo no se caracterizan por su fracaso escolar); y -por otro lado- que ignoren las fuerzas del entorno general que son realmente responsables de las pautas de los procesos del aula estudiados. Para Ogbu, el fracaso escolar de las minorías "de casta" no puede entenderse:

Primero, sin tener en cuenta que *la educación formal está conectada* con otros rasgos de la sociedad, y especialmente *con la estructura de oportunidades económicas*, y de una forma tan importante que afecta a los comportamientos en la escuela.

Segundo, que *la naturaleza de esa conexión tiene una historia* que influye en los procesos actuales de escolarización.

Y, tercero, que *esa historia de la estructura de oportunidades económicas se plasma en modelos culturales de la realidad social, en expectativas y en usos estratégicos* de la escuela que influyen en el comportamiento de los actores.

Su primera investigación etnográfica sobre la escolarización de minorías la realizó en Stockton (California), y comienza constatando que aunque hay una correlación entre educación y empleo en la comunidad negra de esta ciudad, no es tan fuerte como la correlación en la comunidad blanca a causa del techo limitado de empleo. Es decir, que en la comunidad negra se produce en menor medida el fenómeno de que a mayor escolarización, mejor situación económica y social. Mantiene, además, que esa menor correlación no es sólo un fenómeno actual, sino que se ha dado persistentemente a lo largo de la historia de la comunidad, durante la cual también se le haya ofrecido una educación de menor calidad que a los blancos. Estos hechos -asegura- forman parte de la visión de la realidad de los afroamericanos, de modo que éstos no creen que Stockton sea una comunidad con igualdad de oportunidades, y apuntan que las discriminaciones raciales y étnicas les han impedido siempre obtener empleos más deseables, salarios más altos o promoción en el trabajo sobre la base de la educación y la capacidad, así como la posibilidad de comprar o alquilar casas en sectores mejores de la ciudad. En las entrevistas con los padres, vio que, aunque éstos tienen grandes proyectos para sus hijos, les transmiten actitudes contradictorias hacia la escuela. Por una parte, defienden la necesidad de conseguir más educación de la que ellos tuvieron y la obligación de ir bien en la escuela, pero por otra parte, transmiten igualmente a sus hijos la idea de que ir bien en la escuela no significaba que les vaya a suceder lo mismo en la sociedad de los adultos, que puedan salir del subempleo y de las discriminaciones. Otra respuesta a la desigualdad de la estructura de oportunidades económicas, que asimismo tiene implicaciones para los procesos que se dan en la escuela, son las estrategias de supervivencia desarrolladas por la comunidad negra, que son de dos clases: unas están dirigidas a conseguir empleos socialmente aceptados y a incrementar sus recursos económicos y sociales (entre las cuales se encuentran la lucha colectiva, la formación de clientelas y los intercambiosrecíprocos), y otras son no convencionales, en el sentido de que se orientan a conseguir recursos económicos y sociales por medios que están fuera de la ley (entre ellos, el "andar de chulo", meterse en negocios sucios...). Para conseguir empleo y una posición socioeconómica más elevada, se acude con frecuencia a este último tipo de estrategias de supervivencia, y quienes lo logran son vistos como "gente de éxito". Sus cualidades son admiradas e influyen en las formas en que los otros, incluidos

los niños, intentan imitarles. Y es por ello por lo que Ogbu dice que las estrategias de supervivencia requieren conocimientos, actitudes y habilidades que no son totalmente compatibles con las requeridas por la escuela, por lo que las conductas que los niños negros tienen en las aulas pueden ser debidas a la incongruencia que se da entre las habilidades y actitudes de supervivencia previamente aprendidas y las demandadas por la escuela.

Concluye asegurando que la desconfianza de la comunidad negra hacia la escuela reduce la medida en que los padres y sus hijos aceptan como legítimas las metas, reglas y modos de instrucción escolar. Las posiciones sociales y económicas que pueden conseguir no exigen mucha educación, y para ellos no existe recompensa que se ajuste a los buenos resultados escolares conseguidos. Lo que genera una visión de la realidad que produce desilusión y falta de esfuerzo con respecto al trabajo escolar, así como estrategias de supervivencia que, como se ha dicho, requieren conocimientos, actitudes y competencias incongruentes con el aprendizaje escolar.

Tipos de modelos		Diferencias culturales				Carácter del modelo	Tipo de intervención educativa	Tipos de investigación
		Su existencia es tratada como:	Su preservación es:	Lugar donde se ubican las diferencias culturales que tienen incidencia en el fracaso escolar:	Papel en la explicación del fracaso escolar:			
Modelos del multiculturalismo	Comprensión cultural	Algo deseable enriquecedor para todos.	Un objetivo con interés en sí mismo.	Contenidos del curriculum que no son propios de la cultura de origen de los alumnos	El no "respeto" de las mismas (existencia de prejuicios, estereotipos, etc.): Disminuye el autoconcepto/ autoestima del alumno, al no verse reforzado en su identidad étnica	Predomina su carácter prescriptivo (cómo debe ser la realidad) sobre su carácter teórico-descriptivo (cómo es y por qué)	Intervención sobre los prejuicios, estereotipos culturales de alumnos y profesores	Investigaciones parciales (sobre existencia de prejuicios en profesores alumnos, en libros de texto, sobre la presencia de contenidos de la cultura de origen en libros de texto, programas, etc), que no someten globalmente el modelo a prueba
	Competencia/ emancipación cultural				1. Si no se refuerzan, incorporando la escuela contenidos de la cultura de origen: Disminuye el autoconcepto/ autoestima del alumno al no verse reforzado en su identidad étnica 2. Desajuste escuela/ medio sociocultural de origen: Escasa familiaridad de los alumnos con los contenidos escolares			

6. Con todo, estos modelos sociolingüísticos se han combinado con otros en la implementación de ciertas experiencias educativas.

Bibliografía citada

Beas Miranda, Miguel

1997 "Los moriscos: ejemplo histórico de exclusión de la diversidad cultural en los currículos escolares", en Javier García Castaño y Antolín Granados, *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

Bertely, María

1992a "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en Mario Rueda y M. A. Campos (coord.), *Investigación etnográfica en educación*. México, UNAM.

1992b "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", *Nueva Antropología*, 42.

1995 "Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar", en M. Arroyo Acevedo (coord.), *La atención al niño preescolar. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

1998 *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Universidad Autónoma de Aguascalientes (tesis doctoral inédita).

Calvo Buezas, Tomás

1989 *Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Editorial Popular.

Díaz-Aguado, María José (y Ana Baraja)

1993 *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid, CIDE.

Erickson, Frederick

1993 (1982) "El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase", en Honorio Velasco (y otros), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.

Franzé, Adela

2002 "Las formas escolares del extrañamiento. Un estudio de los intercambios comunicativos en un contexto multicultural", en David Poveda (en prensa).

Gibson, Margaret

1987 "The school performance of inmigrant minorities: a comparative study", en Jacob y Jordan (comp.), *Explaining the school performance of minority students. Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4).

Granados, Antolín (y Javier García Castaño)

1997 "Racialismo en los libros de texto. La transmisión de discursos sobre la diferencia en diferentes libros de texto de la educación primaria", en *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

Heath, Shirley B.

1981 *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.

Labov, William

1985 (1969) "La lógica del inglés no standard", *Educación y Sociedad*, nº 4.

Ladrón de Guevara, Carlos

2000 "Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar", en Álvaro Marchesi y Carlos Hernández Gil, *El fracaso escolar*. Madrid, Fundación por la Modernización de España.

Lahire, Bernard

2000 "Los orígenes de la desigualdad social", en Álvaro Marchesi y Carlos Hernández Gil, *El fracaso escolar*. Madrid, Fundación por la modernización de España.

McCarthy, Cameron

1994 *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid, Morata.

Ogbu, John

1993 (1981) "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple", en Honorio Velasco (y otros), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.

Paradise, Ruth

1991 "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", *Infancia y Aprendizaje*, 55.

Philips, Susan

1972 "Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom", en C. B. Cazden, U. P. John y D. Hymes, *Functions of language in the classroom*. Nueva York, Teachers College Press.

Poveda, David

2001 "La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela", *Gazeta de Antropología*, n° 17.

Spindler, George D.

1993 "La transmisión de la cultura", en Honorio Velasco (y otros), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta.

Publicado: 2006-08

