

# Dinámicas socioeducativas y construcción de imágenes del alumnado de origen inmigrante<sup>1</sup>

*Socio-educational dynamics and building images of students with immigrant origins*

■ **María Gregorio Sobrino y Santiago Prado Conde<sup>1</sup>**

*Universidade de Vigo (España) y Universidad Internacional de La Rioja (España)*

**Fecha de Recepción:** 10 de noviembre de 2015

**Fecha de Aceptación:** 31 de diciembre de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.1.3.2519>

## **Resumen**

La institución escolar se concibe como uno de los medios fundamentales de integración social y, por lo tanto, en el seno de éstas se generan respuestas y se construyen imágenes sobre los colectivos. Ante esta situación, se realiza una investigación en dos centros de educación infantil y primaria en la ciudad de Vigo, que han sido elegidos porque en ellos se concentra una mayor proporción de alumnado de origen inmigrante. Nuestros intereses son mostrar cómo se construyen los rendimientos académicos a través de las dinámicas socioeducativas y el impacto que tienen éstas en las imágenes de este alumnado. La investigación ha sido desarrollada mediante una perspectiva etnográfica basada en la observación participante como estrategia. Las conclusiones de tipo exploratorio que arroja se centran, principalmente, en que la institución escolar no es capaz de generar dinámicas de vinculación positivas de cara a la integración social porque no incide en los discursos construidos socialmente y, además, se acerca más a la reproducción de imágenes estereotipadas y estigmatizadas que acaban generando situaciones de riesgo e, incluso, vulnerabilidad.

## **Abstract**

The educational institution is considered to be one of fundamental means of social integration. Therefore, within these are generated responses and are built images about groups and collectives. In view of this situation, this research is located in two Nursery and Primary schools in the city of Vigo; they have been chosen because a big proportion of immigrant pupils are concentrated in these schools. Our interests are to show how is build the academic performance through socio-educational dynamics and their impact in the images of these students. The research has been carried out through an ethnographic perspective, which is based on participant observation as strategic. The exploratory conclusions are centred, mainly, in that the educational institution is not able to generate dynamics of positive effect towards social integration because it has no impact in the social debate and, in addition, it approaches more to the reproduction of stereotyped and stigmatized images which end up creating risky situations and, even though, vulnerability.

<sup>1</sup> Esta actividad ha sido parcialmente financiada por [UNIR Research](#), Universidad Internacional de la Rioja ([UNIR](#)), dentro del Plan Propio de Investigación 3 [2015-2017].

### **Palabras clave**

Dinámicas socioeducativas, alumnado de origen inmigrante, imágenes sociales, bajo rendimiento académico, perspectiva etnográfica.

### **Keywords**

Socio-educational dynamics, immigrant pupils, social images, low academic performance, ethnographic perspective.

### **Sumario**

1. Introducción
2. Cultura escolar y culturas en las instituciones educativas
  - 2.1. Realidades del alumnado de origen inmigrante de países empobrecidos
3. Dinámicas socioeducativas del alumnado de origen inmigrante en la ciudad de Vigo
  - 3.1. Construcción del proceso investigador
  - 3.2. Elementos definitorios ante una investigación en curso: construcciones de la imagen del alumnado de origen inmigrante en la escuela
4. Conclusiones reflexivas ante un proceso de investigación en marcha

### **Contents**

1. Introduction
2. School culture and cultures in educational institutions
  - 2.1. Realities of immigrant pupils of impoverished countries
3. Socio-educational dynamics of immigrant pupils in the city of Vigo
  - 3.1. Research process
  - 3.2. Elements to define a research in progress: building images of immigrant pupils in the school
4. Reflexive conclusions in a research in progress

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad española ha asumido una nueva configuración social a partir de la llegada, en la segunda mitad de los años noventa, de población de origen inmigrante de países empobrecidos. De hecho, a España suele denominársela históricamente como un estado que expulsaba a sus poblaciones más jóvenes para convertirse en un estado receptor de población, principalmente joven, en edad de trabajar<sup>2</sup>. Esta realidad, junto a las reagrupaciones familiares con hijos menores, segundas generaciones y menores no acompañados ha generado que en las instituciones educativas, mediante la obligatoriedad de los seis a los dieciséis años, se encuentre presente también esta pluralidad social.

Al sistema educativo se le ha demandado asumir desafíos, en muchas ocasiones no previstos, y ha tenido que adaptarse a una sociedad definida por la diversidad. Nuevos escenarios de negociación, conflicto y participación han creado una complejidad que puede definirse desde el punto de vista del reto y de la oportunidad y, por lo tanto, desde la generación de respuestas múltiples.

Uno de los retos y oportunidades a los que se ha tenido que enfrentar el sistema educativo es a la llegada de alumnado procedente del campo de la migración, es decir, principalmente hijos e hijas de población inmigrante de países empobrecidos. Esta situación supone que las instituciones escolares públicas tengan que generar respuestas adaptativas, tanto educativas como sociales, para los nuevos miembros. De hecho, la escolarización en los primeros años se transforma en un espacio de relaciones sociales en las que se aprende, más allá de contenidos académicos, modelos de relación que, la mayor parte de las veces, tienden hacia una forma de entender un determinado tipo de sociedad. Además, los rendimientos académicos, que se plasman en una nota numérica, responden a dinámicas socioeducativas que, de alguna manera, construyen imágenes de las poblaciones concretas a las que atienden. Es decir, en las propias dinámicas socioeducativas las imágenes que se transmiten producen un im-

pacto sobre las poblaciones en un juego que dista mucho de ser neutral para convertirse en arbitrario. Estas imágenes se sitúan más cerca de lo que ocurre en el espectro social que en las relaciones pretendidamente igualitarias que se suponen como ideales en esta institución del estado pensada para igualar las oportunidades y reducir o compensar las desventajas sociales por la procedencia sociocultural de su alumnado.

Estas ideas de partida nos han llevado a desarrollar una investigación que ha pretendido conocer las dinámicas socioeducativas del alumnado de educación primaria de origen inmigrante en la ciudad de Vigo. Nos hemos centrado en dos centros escolares porque aglutinan en su interior un mayor número de alumnado respecto a la media de alumnado presente en otros centros de la ciudad. Se trata de una investigación en marcha y, en este texto, únicamente desarrollaremos los primeros resultados de tipo exploratorios.

## 2. CULTURA ESCOLAR Y CULTURAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La institución escolar, dado su carácter de institución principal de la mayoría, es también un medio privilegiado sobre el que se proyectan las posibilidades de integración social desde las familias del alumnado de origen inmigrante. De hecho, la escolarización se traduce en expectativas de posibilidades y, como muestran Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) en su estudio con población de origen inmigrante de primera generación, es decir, nacidos en otro país distinto al que migran, en el aprendizaje de conocimientos y habilidades para caminar por la nueva sociedad.

Sin embargo, el camino por la escolarización no deja de ser un transitar lleno de obstáculos para cualquier niño y niña procedentes de grupos minorizados. Quizás se deba a los procesos de adaptación excluyentes de lo que ha venido en denominarse cultura escolar. Sobre ésta se subraya, por un lado, que la escuela selecciona una serie de conocimientos y prácticas y deshecha otros (Apple, 1986, 1994; Giroux, 1990; Perrenoud, 1990)

<sup>2</sup> No estamos teniendo en cuenta aquí las colonias de jubilados comunitarios que se han ubicado en el levante y en las islas Baleares y Canarias.

y, por otro lado, aquellos que tienen relación en sus grupos domésticos con la cultura escolar parten de una situación de ventaja que los llevará a unas mayores posibilidades de éxito (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1990; Lahire, 1993). Nos encontramos, por lo tanto, con el concepto de *habitus*, que nos sirve para mostrar que, según su *habitus*, unos se han posicionado de manera favorable en la institución educativa mientras que otros lo han hecho de forma desfavorable. Este concepto, el de *habitus*, se ha definido en tanto en cuanto sistema de disposiciones adquiridas, socialmente constitutivas, dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes que generan prácticas y representaciones (Bourdieu y Passeron, 1977; Bourdieu, 1999). Estos análisis han desenmascarado que los conocimientos que se transmiten en las instituciones educativas no son conocimientos neutros y de esa arbitrariedad cultural participan unos pocos, frente a los muchos que la frecuentan de manera obligatoria. La cultura escolar se ha asociado a las clases medias, hegemónicas, dominantes... frente a las clases trabajadoras, subordinadas, populares, subalternas... Estas concepciones han puesto de relieve que el fracaso de ciertos grupos o sus dificultades de aprendizaje se sitúan fuera de las propias capacidades innatas de los individuos y el punto de partida se establece en la relación de ruptura existente entre el conocimiento que trae la mayor parte del alumnado y lo que trata de transmitirse.

Una cultura, por lo tanto, que es arbitraria y que juega en términos de inclusión/exclusión y marca, así, una clara distancia entre las condiciones de existencia con las que llega un alumnado y las condiciones de existencia de otros. Esta cultura escolar nos remite directamente a la denominada también “cultura escolar legítima” (López, 2000, p. 191), que viene atravesada por un currículum que no es neutral, como quiere dar a entender en su imagen, sino arbitrario. Este currículum siempre responde a una manera de ver la educación por parte de una clase social, una mayoría sociocultural, una mayoría en términos de poder, grupo étnico..., es decir, responde a una tradición selectiva llevada a cabo por alguien, “un producto sociohistórico” (Apple, 1986; Kemmis, 1988; Torres, 1991), “de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (Apple, 1996, p. 47). Un currículum, en definitiva, que

exclusivamente tiene en cuenta a unos pocos y deja fuera a otros. Se potencia a aquellos cuyo capital cultural es valorado y guarda relación con el currículum propuesto, pero el resto se queda fuera o se asimila a algunos de sus miembros.

Entre las distintas explicaciones, se sitúan aquellas que se basan en la función de reproducción cultural de la institución escolar, es decir, que la escuela es una agente activo en la reproducción de la desigualdad. Así, se ha prestado atención a distintos aspectos, unos en cómo se legitima una arbitrariedad cultural sobre otra (Baudelot y Establet, 1975; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985) y otros han subrayado aquellos elementos que generan resistencia, contradicción, conflicto entre los distintos grupos (Apple, 1986, 1994; Giroux, 1983, 1990), y que es en este mismo acto de resistencia en el que se lleva a cabo la reproducción de la desigualdad o que esta se reproduce en contradicción (Willis, 1988). También hay que añadir en este mismo sentido las aportaciones de Bernstein (1994), al resaltar que la función del currículum dominante de la escuela actúa selectivamente sobre aquellos que lo pueden adquirir, es decir, el contínuum entre la práctica pedagógica local y el texto privilegiante por parte de un alumnado, pero que la gran mayoría se queda fuera. En otro orden, aunque muy relacionado con la tradición señalada, la respuesta se encamina a que los bajos rendimientos escolares son el producto de una no dominación, en el marco de una relación de dominación, de determinadas formas de relaciones sociales, la escritural frente a la oral (Lahire, 1993).

Otro tipo de explicaciones para entender qué ocurre en las instituciones escolares surge a partir de la proliferación de investigaciones etnográficas sobre la educación de minorías en los años setenta, principalmente centradas en refutar las teorías que mantenían que los hijos de las minorías no obtenían éxito en la escuela debido a que se encontraban privados culturalmente, es decir, se hacía referencia a que había una distancia cultural y una falta de estimulación que eran insuperables de salvar. Atendiendo a que existían diferencias culturales, de comunicación y de relaciones de poder entre el grupo dominante y las minorías, y que estas podían ser la causa de las dificultades en el ajuste social y realización académica, la refutación empírica se

trasladó a que no se trataba ni de privación ni de falta de estimulación, sino que procedían de culturas diferentes pero tan viables como la hegemónica. Por lo tanto, se estableció la siguiente hipótesis alternativa: las dificultades eran probablemente debidas a discontinuidades culturales o conflictos culturales (Burger, 1968; Philips, 1972, 1983; citados en Ogbu, 1987). Una hipótesis que, sin embargo, Ogbu (1974) no contempló en su investigación llevada a cabo en California con población negra y, como el mismo autor cita, su contribución en este momento fue la siguiente:

(...) yo noté la importancia de las experiencias comunitarias de las minorías en la estructura de oportunidades en la post-escolarización y como los miembros de la comunidad de la minoría percibían las tristes oportunidades de futuro, percepciones influenciadas por los responsables de la escolarización.<sup>3</sup> (Ogbu, 1987, p. 313).

A partir de aquí, podemos resumir que estos dos modelos explicativos han tenido un importante desarrollo. La teoría de las continuidades-discontinuidades subraya que los resultados académicos de las minorías se deben a diferencias culturales entre el grupo de procedencia y la cultura escolar, que también provocan los conflictos, oposiciones y resistencias que se desarrollan en las aulas. Delpit (1995) argumenta que hay una ruptura entre el proceso de socialización familiar-comunitario y el llevado a cabo desde la escuela y, como desencadenante, los mismos principios de poder por los que se rige la sociedad se trasladan a las relaciones desarrolladas en la escuela. Así, los hijos de las minorías no conocen esta cultura del poder y viven en un sistema cultural diferente al que se promulga en la escuela y, como esta no tiene en cuenta el de este alumnado, los condena al fracaso. Estudios semejantes son los generados por Moll y Diaz (1987) o por Tharp (1989), en los que muestran que no existe compatibilidad entre el bagaje cultural de los hijos e hijas de las minorías y lo que la escuela les ofrece.

El segundo tipo de explicaciones proceden de la pregunta que lanza Ogbu (1987): ¿por qué algunas minorías con diferencias cultura-

les logran cruzar las barreras culturales y de oportunidades y sí tienen éxito en la escuela? Ogbu va a responder a qué se debe la variabilidad de los rendimientos académicos y por qué difiere en las distintas minorías. En su modelo, Ogbu se basa en las diferentes formas de adaptación a la escuela para minorías inmigrantes y no-inmigrantes, que generan también respuestas adaptativas que representan aspectos diferentes. Los supuestos de partida de Ogbu se centran en que las minorías inmigrantes están caracterizadas por diferencias culturales primarias en relación con el grupo dominante, que existen antes de que las dos poblaciones mantengan contacto. El marco de referencia es clave en los inmigrantes, ya que cuentan con el marco de partida y el de llegada para comparar. Asimismo, representan el marco de acogida como proveedor de mayores oportunidades económicas. La respuesta ante las diferencias culturales y lingüísticas no será de confrontación: la identidad social ya se tenía establecida en el país de origen y no se construye en oposición al grupo mayoritario en el país de recepción e interpretan las barreras en la sociedad de acogida como problemas que hay que superar con el paso del tiempo a través del trabajo duro y la educación, en la que no cuentan con una experiencia previa de fracaso escolar (Ogbu, 1987, 1991).

Los no-inmigrantes son caracterizados por diferencias culturales secundarias, que se desarrollan después de que las dos poblaciones mantengan un contacto continuo, es decir, “una respuesta a la situación de contacto, especialmente en una situación que involucra dominación de un grupo por el otro” (Ogbu, 1987, p. 322). Las barreras sociales, económicas y políticas se interpretan de manera diferente al no contar con un país con el que compararse, y las diferencias culturales se establecen en oposición al grupo mayoritario al no verlos como legítimos en su desarrollo. En su propia investigación con población negra en California (Ogbu, 1974), Ogbu hace referencia a la controversia entre el deseo de los padres de que sus hijos tengan una buena educación académica para el acceso a mejores empleos y el bajo rendimiento académico de este alumnado, que basó en la incorpo-

<sup>3</sup> Todas las traducciones que aparecen en el texto han sido realizadas por el autor y la autora de este artículo.

ración involuntaria a la sociedad americana, con el consiguiente tratamiento subordinado y discriminatorio, lo que generó respuestas adaptativas a su estatus de casta y, por consiguiente, un bajo rendimiento académico.

El modelo desarrollado por Ogbu ha sido puesto a prueba en múltiples investigaciones tanto en Estados Unidos como fuera, para distintas generaciones de hijos e hijas de inmigrantes y, como expone Gibson (1997): “El modelo de Ogbu no relata suficientemente el papel que juegan los roles de género en la identidad de los estudiantes, la experiencia escolar, y la realización académica” (p. 442), y la variabilidad en las distintas generaciones, es decir, destaca que han aparecido evidencias empíricas de que el comportamiento educativo de las minorías voluntarias no es el mismo en la primera que en la segunda generación de inmigrantes.

De todas maneras, tanto la teoría de las continuidades-discontinuidades como la de las experiencias comunitarias nos permiten entender, junto a las expuestas de las teorías de la reproducción y resistencia, cuál es el alcance de la institución escolar en las sociedades occidentales y qué elementos debemos tener en cuenta, como punto de partida, para generar un proceso de investigación socio-educativa.

## 2.1. REALIDADES DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE DE PAÍSES EMPOBRECIDOS

La realidad de la inmigración en España ha sido mirada en los últimos veinte años de manera diferente. En los primeros años, segunda mitad de los años noventa, se lanzaban noticias desde un punto de vista que tenía más relación con lo festivo, lo pintoresco y lo llamativo. En los años 2000 se destaca una “mirada unipolar negativa” (Lorite, 2004), es decir, se ponía el foco en la llegada masiva, en las avalanchas de pateras, inmigrantes detenidos, mujeres embarazadas, etc. El mismo autor destaca que en el año 2002 los medios españoles comienzan a introducir una mirada multipolar:

(...) tiende a otorgársele protagonismo a una serie de temas políticos nacionales e internacionales entre los que destaca como protagonista principal la Unión Europea y en concreto esa asignatura pendiente de

la regularización europea de la inmigración no comunitaria, que pasa por la discusión y aprobación de una nueva legislación que sea capaz de definir mejor las fronteras del territorio europeo y el origen e identidad de sus respectivos ciudadanos.

Numerosos estudios han puesto encima de la mesa que se tiende a estereotipar la inmigración por parte de los medios (Cea, 2007), que se convierten sucesos atípicos en representativos (Cea, 2004) o que se utiliza un léxico no apropiado (Crespo, 2008). Esto ocurre incluso en las noticias sobre el campo educativo; por ejemplo, Ridao (2006) en el análisis realizado sobre las noticias en prensa del alumnado de origen inmigrante concluye lo siguiente:

La representación discursiva que la prensa realiza de las noticias sobre educación intercultural sigue la línea de las noticias sobre inmigración en general, es decir, suele presentar la imagen positiva del endogrupo, el cual, como es sabido, es quien emite la información, mostrando una imagen negativa del exogrupo (p. 233).

De todas maneras, debemos pensar que el contacto entre la mayoría y la minoría puede volverse tenue socialmente y, en cambio, pasa a situarse en el campo del “contacto obligatorio entre minorías y mayorías” (Carrasco, 2004, p. 24) dentro de las instituciones escolares, dada su obligatoriedad de los seis a los dieciséis años. Esta situación de partida debería llevar aparejada una gestión de la diversidad que se situase más allá del conflicto o, al menos, en una perspectiva del conflicto que redunde en aspectos positivos, es decir, en su gestión mediante, por ejemplo, la cooperación. De hecho, las diferencias de resultados académicos que apuntan algunos estudios, como por ejemplo el informe PISA (2009), que situaba en más del doble el riesgo de continuar en una trayectoria académica a partir de la edad obligatoria por parte del alumnado de origen inmigrante de primera generación que del autóctono en los países de la OCDE. Muchas explicaciones a esta situación se sitúan en una gestión de la incorporación inadecuada (Pàmies, 2006), la construcción de la diversidad o los modelos de acercarse a la diferencia (García, Pulido y Montes, 1997; Franzé, 2002), una educación



intercultural que no se activa en la práctica (Carrasco, 2004, 2011), la influencia que ejerce la percepción del profesorado y los etiquetajes que realizan en tanto en cuanto representantes de la mayoría (Zamora, 2008), entre otros.

Con el aumento de la inmigración se están comprobando distintos fenómenos a la hora de establecerse en unos lugares determinados, “existe una concentración residencial de los/las inmigrantes en ciertos barrios” (Aja et. al. 2000, p. 83), por los precios más baratos de las viviendas, por la atracción de los compatriotas o familiares que ya vivían en esas zonas, o por la huida de la población autóctona que desencadena los problemas de convivencia. Muchas familias autóctonas prefieren trasladar a sus hijos/as a otras escuelas donde no exista una proporción tan alta de este colectivo. Es así muy común que “el alumnado inmigrante ocupe el 50% o el 60% en determinados centros públicos y mientras que en los concertados sólo un 20%” (Aja et. al. 2000, p.84). Esta escolarización desproporcionada fomenta la actitud discriminatoria y acelera el proceso de privatización de la enseñanza con este trasvase creciente del alumnado autóctono hacia el sector privado. Las estrategias de las familias y de los centros educativos se conjugan por producir una diferenciación creciente entre unos centros educativos y otros.

Esta concentración territorial demuestra, una vez más, la poca preparación y recursos que muchos centros tienen dado que, al no tener los medios adecuados, no se puede evitar una degradación generalizada de la educación y, así, el propio alumnado se convierte en víctima, puesto que las dificultades acaban generando que se vean mermadas las expectativas de formación y promoción social.

De hecho, nos encontramos ante cambios que ponen en entredicho los propios pilares tradicionales y que obligan a la comprensión del otro y sus propias realidades (López, 2007). Estas, en esencia, son los objetivos y la finalidad de la acción educativa intercultural que se presenta como la mejor respuesta ante este cambio. A diferencia de otros modelos, la acción intercultural no tiene que ligarse necesariamente a las minorías, sino también a las mayorías culturales (López, 2007), de esta manera se conforma una de las bases de la educación general como son la merma de prejuicios y estereotipos, el desarrollo cultural y la participación de todos por igual.

Sin embargo, y más allá de unos principios ideales que compartimos, las realidades concretas parecen manifestar que los saberes con los que llega el alumnado no son valorados ni reconocidos en la institución escolar y, por lo tanto, se construye la diferencia en términos étnicos y se llega a etnizar las desigualdades sociales frente a la escuela (Franzé, 2002); o el desconocimiento de las expectativas del alumnado y sus familias en la escuela y el exceso de estereotipos generan, por ejemplo y como ha expuesto Bhatti (1999), que se retrate a los adolescentes de origen de Bangladesh, Pakistán e India en Inglaterra como procedentes de familias encapsuladas. Se incide en el desconocimiento de las vidas vividas del alumnado de origen inmigrante, es decir, la distancia entre la escuela y las propias poblaciones que recibe se vuelve tan grande que lleva a una construcción de la realidad sobre lo supuesto, lo imaginado, lo estereotipado o, simplemente, desde la construcción de la diversidad que se acerca más a elementos que recalcan las diferencias y ahondan en el nosotros-otros y, por lo tanto, desde una perspectiva etnocéntrica. En cambio, una gestión de la diversidad diferente podría ser aquella que ponga el peso en todos aquellos elementos que se han basado en el proceso y ahondan en las situaciones de desigualdad, o en aquellos conocimientos que forman parte del bagaje social y cultural del alumnado y que pueden dar juego a sacar partido en el aula de sus conocimientos previos, como pueden ser el conocimiento de otras lenguas, de experiencias diferentes y que, en definitiva, permitirían redundar en aspectos positivos.

En definitiva, las escuelas se presentan como oportunidades que brindan el fomento de la integración y formación específica, pero en su mayoría parecen realizar todo lo contrario, es decir, fomentan el aumento de desigualdades porque no se encuentran organizadas mediante una orientación desde la escuela inclusiva. Como expone Carrasco (2011):

(...) desde la perspectiva de la inclusión, se trata de invertir las preguntas ante las situaciones de desigualdad educativa, preocupándonos por identificar y superar las barreras al aprendizaje y a la participación (imprescindible para que se produzca un aprendizaje real) en la organización escolar

y en las prácticas y relaciones que tienen lugar en la escuela y entre la escuela y el entorno al que debe servir, desde la perspectiva de todos los actores. A estos dos conceptos clave de la propuesta, nuestra propia investigación añade un tercer aspecto, sin el cual pensamos que se corre el riesgo de que en la práctica la propuesta se oriente hacia los aspectos formales: la cuestión de la sociabilidad, es decir, el compromiso de fomentar el establecimiento de relaciones afectivas positivas en los procesos de aprendizaje y en el tratamiento de la participación (p. 500).

### **3. DINÁMICAS SOCIOEDUCATIVAS DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE EN LA CIUDAD DE VIGO**

#### **3. 1. CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR**

Los procesos migratorios, y la diversidad que estos conllevan, son una realidad que día a día observamos en nuestra sociedad. La institución escolar se ha convertido en un espacio de reclutamiento obligatorio para toda la población de edad comprendida entre 6 y 16 años, aunque en la práctica casi el 100% de la población desde los tres años se encuentra escolarizada. Por lo tanto, la escuela se convierte en un lugar privilegiado en el que observar las dinámicas socioeducativas del alumnado en general y, en nuestra investigación, del alumnado de origen inmigrante en la ciudad de Vigo.

Galicia posee un volumen relativamente bajo de población de origen inmigrante en comparación con otras comunidades, lo que no deja de implicar que se están llevando a cabo cambios a raíz de este aumento de población extranjera. Hoy en día, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), las provincias gallegas donde esta población se concentra en mayor porcentaje también son las de mayor población (Pontevedra y A Coruña). Teniendo en cuenta esta proporción, la investigación se llevó a cabo en la ciudad de Vigo, situada en la provincia de Pontevedra con un censo de 294.997 habitantes, de los cuales 17.370 son población inmigrante. La diversidad de esta población está centralizada mayoritariamente en cuatro nacionalidades: Uruguay, Colombia, Brasil y Argentina,

seguidas de Bolivia, Perú y Venezuela. Los residentes procedentes de la Unión Europea proceden de Portugal, Rumanía e Italia y del continente africano de Senegal.

A la hora de observar la distribución de esta población en la ciudad de Vigo cabe tener en cuenta que esta está distribuida en 21 barrios independientes que rodean la zona más céntrica. En estos se encuentran un total de 131 centros educativos, 85 son públicos y 46 concertados. En Vigo destacan tres zonas por el alto porcentaje de población inmigrante según el censo del Ayuntamiento: en la parte céntrica existen un total de 205.388 habitantes, de los cuales hay 3.197 inmigrantes concentrados, en su mayoría, en las zonas de Choróns y Calvario, seguido del barrio de Teis, con 3.170 de 35.000, y la zona de Torrecedeira y Orillamar, con un total de 3.077 inmigrantes sobre 17.984 habitantes. Por lo tanto, en los centros educativos de estas zonas también encontramos una gran concentración de alumnado inmigrante.

Si bien el binomio elección del centro escolar-proximidad al domicilio familiar es fundamental a la hora de asignar centro escolar, se vuelve tenue cuando pensamos en los datos que configuran los dos colegios seleccionados, puesto que se ha focalizado una centralización de determinado alumnado en algunos centros educativos. El mismo personal docente y dirección de los centros es consciente de sus peculiaridades:

Dudo que cierren este centro aunque casi no tiene alumnos, sino, a donde van a mandar a los que tienen estos problemas, aquí viene todo lo que el resto no quiere. (Docente del centro A.B., el 28 de abril de 2014).

Sabemos en qué zona está el colegio y la clase de alumnado que vamos a tener en nuestras aulas (...) y que solo se acuerdan de nosotros cuando salimos en las noticias. (Directora del centro C.D., el 12 de mayo de 2014).

La escolarización fomenta la actitud discriminatoria y acelera el proceso de privatización de la enseñanza a través de un trasvase en crecimiento del alumnado autóctono hacia el sector privado. De hecho, Ballestín (2007) ha expuesto que “Los fenómenos problemáticos de la llamada “concentración” del alum-



nado inmigrante en determinadas escuelas no deja de ser un reflejo de los problemas educativos” (p. 70) y Garrido y Cebolla (2006) se centran en que, más allá del estatus migratorio del alumnado, las problemáticas se deben a la concentración de lo que denominan perfiles desaventajados.

La centralización de recogida de alumnado, que en otros centros no admiten o ponen trabas para su matriculación, supone también un desprestigio de la calidad de enseñanza. Se adquiere así una etiqueta más que cataloga y que la sociedad específica tiene en cuenta, por ejemplo a través del indicador de las matriculaciones en centros escolares alejados del barrio de muchos de los autóctonos.

Ante este contexto, se planificó una investigación exploratoria en la que se seleccionaron dos centros de dos de los barrios donde existe una mayor concentración de población inmigrante y que compartían una serie de características, como la cantidad de alumnado de origen extranjero que está matriculado en ellos y que mostraba un bajo rendimiento escolar o estaban cualificados como alumnado con desfase curricular. La selección de los centros de educación infantil y primaria se debe a nuestro interés en acercarnos a los primeros años de escolarización y construir, de esta manera, como se generan las diná-

micas socioeducativas durante este período. Nos hemos centrado principalmente en el discurso del profesorado y del servicio de orientación.

La investigación ha seguido una perspectiva etnográfica y se ha basado en la observación participante como estrategia durante el curso escolar 2013-2014. Se realizaron 23 visitas a los centros y se entrevistó a parte del equipo docente, la dirección y el departamento de orientación. Se transitó por distintos espacios y tiempos en los centros escolares, como las aulas, el patio y el comedor escolar. En la misma, se tuvo contacto con varios miembros de las familias durante la salida del colegio y con miembros de las asociaciones de madres y padres. En su mayoría fueron familias de origen sudamericano, junto con tres madres rumanas, una madre y una hermana marroquí y un padre y una madre senegaleses. También se generó información con cinco madres autóctonas y con organizaciones presentes en el espacio educativo, como la Fundación Secretariado Gitano, responsables del Plan Comunitario del Barrio de Teis, y Cáritas, que trabajan directamente con el alumnado de origen inmigrante de los centros educativos estudiados a través de apoyo y recursos. Los cursos elegidos y el alumnado matriculado se exponen en la tabla 1.

**Tabla 1. Origen del alumnado de las aulas seleccionadas de los centros educativos A.B. y C.D. del curso escolar 2013-2014**

CEIP A.B.										
	EXTRANJEROS/AS								AUTÓCTONOS/AS	
	UNIÓN EUROPEA		AMÉRICA DEL SUR		ÁFRICA		OTROS			
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2º Infantil	1	3	1	-	2	-	-	-	2	4
3º Ed. Primaria	1	2	2	-	-	-	-	-	5	7
6º Ed. Primaria	2	1	1	1	1	-	-	-	3	5
CEIP C.D.										
	EXTRANJEROS/AS								AUTÓCTONOS/AS	
	UNIÓN EUROPEA		AMÉRICA DEL SUR		ÁFRICA		OTROS			
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2º Infantil	-	1	2	2	-	-	-	1	7	4
3º Ed. Primaria	2	-	2	4	1	1	-	-	5	8
6º Ed. Primaria	1	1	2	2	1	-	1	1	6	7

Fuente: elaboración propia

El número de alumnado de origen extranjero es muy elevado y heterogéneo en su procedencia. De las 114 matrículas, 55 son de origen extranjero en el centro A.B., mientras que en el centro C.D., del total de 216 matrículas, 77 son de origen extranjero. Como nos muestra la tabla 1, el centro A.B., la población procedente de la Unión Europea (en su mayoría de Rumanía y de etnia gitana) es la más numerosa, seguidos de América del Sur (República Dominicana, Colombia y Venezuela) y Marruecos y Senegal del continente africano. En el caso del centro C.D., mayoritariamente proceden de América del Sur (Colombia, Brasil, Cuba, República Dominicana...), seguido de Senegal, Marruecos y China.

Como podemos observar, en esas aulas la multiculturalidad es una realidad representada por los distintos orígenes del alumnado que llega a los centros educativos, con unas determinadas experiencias en función de los recursos y de las familias de las que proceden, además de la diversidad que en sí mismo representan las distintas clases sociales presentes, la procedencia de distintos orígenes sociales, como puede ser el alumnado que procede de las migraciones interiores rural-urbano, entre otras. La diversidad no debería ser un problema, sino un enriquecimiento para nuestro sistema, pero la escuela es un fuerte agente socializador de la desigualdad que se muestra en el entorno social. Esta se establece como un núcleo de convivencia y de reproducción que lleva “consigo implícitos una serie de comportamientos construidos en base a unas normas, rutinas, habilidades, destrezas, etc. que los alumnos/as aprenden a descifrar” (Franzé, 2002, p.174). El alumnado debe adecuarse a esos códigos relacionados con el rendimiento escolar (conocimiento a adquirir) y con los comportamientos y actitudes (procesos de enseñanza-aprendizaje) para atravesar con mayor o menor éxito la vida educativa. El papel real se sitúa en establecer unas pautas socializadoras y modelos culturales mayoritarios para todo el alumnado que, dentro de los muros escolares, se ven reforzados y representados.

Por lo tanto, los resultados que se exponen a continuación se sitúan en una investigación en marcha que ha tenido como primera unidad de análisis los centros escolares y, por lo tanto, tratan de generar más dudas que certezas.

### 3. 2. ELEMENTOS DEFINITORIOS ANTE UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO: CONSTRUCCIONES DE LA IMAGEN DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE EN LA ESCUELA

La palabra inmigrante en nuestra sociedad es un “concepto de tipo ideológico colmado de estereotipos y trazos marginales” (Pena y García, 2006, p.210) que atribuimos a las personas desde fuera como un estigma que lo marca y lo diferencia por el simple hecho de venir de un determinado país con un objetivo específico. Esta lacra se hereda, y se fomenta de manera consciente o inconsciente en nuestro entorno y medios de comunicación. Esto conlleva a que el proceso de integración esté direccionado y acompañado por las diferencias socioculturales con efectos en la vida cotidiana. De hecho, los cambios acelerados en nuestra sociedad siguen poniendo de manifiesto que se continua con “una jerarquía de poder del grupo mayoritario, ya sea desde el punto de vista institucional o social que limita el acceso a los recursos y define la mayor parte de las estructuras y oportunidades” (Checa y Arjona, 2009, p.707), y los centros educativos parecen mostrarse como una representación clara de ellas, como se observa en las siguientes palabras:

El problema no es que en mi clase haya alumnos de cuatro países distintos, el problema es que estos no entienden nuestras normas y no les hacen caso y me desmontan la clase, es como si no sepan lo que son los límites, y como siempre los profesores tenemos que luchar con lo que hay en casa. (Docente Educación Primaria del centro C.D., el 8 de mayo de 2014)

No saben lo que son las normas, le pones un límite y ya empiezan las amenazas, los gritos y las malas contestaciones. Tras todo un curso ya decides en dejar que haga lo que quiera y atender al resto de la clase, es él o ellos. (Tutor de 6º Ed. Primaria del centro C.D., el 19 de mayo de 2014)

La diversidad en las aulas, lejos de ser un desafío y una oportunidad, se construye como problema, existiendo una distribución desequilibrada del poder y del status, donde el alumnado catalogado como inmigrante ya lleva acuñado en sí, solo con este término, una serie de estereotipos que le atribuyen di-

ferencias; una etiqueta que, sin embargo, si no proviniera de un cierto país y su familia no tuviera una serie de dificultades económicas y adaptativas, la construcción, de hecho, podría variar.

Los problemas concretos parecen apuntar a la construcción que se realiza del buen o mal alumno, es decir, el rendimiento escolar se sitúa en primer lugar y, en cambio, si este no se ajusta a lo que se considera idóneo se buscan elementos externos, principalmente relacionados con el comportamiento y con las situaciones familiares o los entornos sociales en los que se vive. Por ejemplo, se realizan continuas referencias a su situación social desfavorecida debido al proceso migratorio para crear una imagen.

Muchas de las familias de nuestros alumnos ahora es la primera vez en sus vidas que están conviviendo bajo el mismo techo, lo que conlleva problemas en la pareja, como malos tratos y divorcios. (Orientadora en la entrevista sobre el centro A.B., el 11 de abril de 2014).

De la misma manera, la propia situación de las familias se construye como elemento constitutivo y definitorio de sus rendimientos escolares o la situación social se piensa como un elemento de riesgo en su adaptación y rendimiento escolar.

Ayer bajé la basura sobre las 23.00h, y yo vivo aquí al lado del colegio, pues en el parque a esas horas de un miércoles allí estaban K. y J. jugando (...) mientras sigan en ciertos ambientes, lo que hagamos aquí no es suficiente. (Docente del centro D.C. el 15 de mayo de 2014).

S. Llegó con 4 años a España de Colombia, era una niña excelente y muy inteligente que se adaptó sin problemas y en poco tiempo estaba al nivel de sus compañeros/as. Hace un año su madre tuvo un niño y desde ese momento todo fue a peor, empezó a faltar a clase, no traía los deberes, y su nivel bajó mucho. Tras investigar descubrimos que como sus padres trabajaban ella tenía que cuidar del pequeño, con solo 8 años. (Orientadora en la entrevista del centro A.B. el 11 de abril de 2014).

Notamos como el peso de las circunstan-

cias del alumnado en relación a su rendimiento escolar se busca siempre fuera de la propia institución escolar, es decir, se proyecta extramuros lo que ocurre intramuros, de manera que dentro de la institución escolar todo se vuelve tenue y se generan resúmenes individuales que tratan de buscar, en definitiva, elementos que pueden ser definitorios de su situación.

Se realiza, de esta manera, un resumen de elementos particulares en los que se toma una parte para construir el todo y se descontextualiza lo que es un proceso mediante un hecho concreto. No se trata de negar que estos elementos no sean importantes en la trayectoria educativa del alumnado, todo lo contrario. De hecho, las tensiones en el traslado y en el proceso de adaptación pueden desestabilizar distintos aspectos que influyen en las dinámicas familiares, como la autoridad paterna y materna o la cohesión familiar. 21 de los alumnos/as estudiados llegaron con poca edad y han vivido el proceso migratorio directamente, incluido la incorporación al sistema educativo español que en 15 casos fueron de forma tardía a la matriculación ordinaria. El proceso ante esta situación es similar en ambos centros; en un primer momento se recoge toda la información necesaria de la familia para ponerse en contacto con la Xunta y solicitar la plaza, seguidamente la Comisión de Escolarización determina a que colegio debe asistir, pero uno de los obstáculos en este proceso es exigir la documentación oficial a las familias, dado que muchas de ellas se encuentran en situación irregular suponiendo un retraso a nivel administrativo, como señala la directora de uno de los centros:

Muchas veces nos encontramos con el problema de que intentamos hablar con las familias y explicarles la situación, pero por miedo a que los expulsen del país prefieren no escolarizar a sus hijos, porque no saben ni siquiera que los menores tienen ese derecho. (Directora del centro A.B., el 11 de abril de 2014).

Una vez organizada la burocracia, el departamento de orientación de los centros realiza una evaluación para determinar cuál es la competencia curricular de cada alumno/a para asignarlo a un curso, con un intervalo máximo de dos años, como indica la Orden de 27 de diciembre de 2002, por la que se

establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de enseñanza no universitaria con necesidades educativas especiales. A partir de ahí existe una colaboración del departamento de orientación y los docentes para que la adaptación sea lo más rápida posible. En el caso de que el nivel académico del alumno/a sea muy inferior existen programas de refuerzo para alcanzar los objetivos del currículum, como es el caso del Programa de Orientación de Refuerzo Educativo (PROA) en el que están participando 9 alumnos en el centro A.B. y 6 en el D.C. Este programa se dirige a centros públicos que tengan una proporción significativa de alumnado en situación de desventaja educativa, con familias de baja formación académica y económica, en ámbitos con escasos recursos educativos, con minorías étnicas o familias inmigrantes. Consiste en proporcionar apoyo fuera del horario lectivo, durante dos tardes a la semana, para adquirir las destrezas básicas, mejora del hábito lector y facilitar la incorporación de los estudiantes al trabajo ordinario. Pero en su mayoría no parece suficiente esta intervención junto con otras regladas por parte del profesorado, como la adaptación de contenidos y materiales a su nivel educativo.

Debemos tener en cuenta que muchos de estos menores quedan huérfanos en el proceso migratorio comenzado por sus padres, es decir, al cuidado de algún familiar y sin tener casi ningún contacto con sus familias hasta que llegue la reagrupación familiar. Una vez en España, se encuentran en un lugar nuevo, con unas costumbres diferentes, conviviendo con personas que apenas conocen y tienen que crear nuevos lazos en un lugar donde se sienten distintos. Los padres y madres pueden ser desconocidos que los arrastraron a otro lugar fuera de su entorno. Estos elementos, importantes en sí mismos, no pueden reflejarse como aislados y, por lo tanto, únicamente nos proponemos dejar constancia de la construcción que se realiza del propio alumnado sin tener en cuenta las distintas partes que forman el conjunto de una persona, de manera holística e imbricada, desde elementos estructurales como la clase o el sexo hasta su situación con respecto al espacio en el que viven, a los grupos con los que interactúan, a su propia individualidad, entre otros.

Como estamos exponiendo, desde los

centros escolares se buscan explicaciones que, de alguna manera, puedan legitimar las intervenciones. Si el alumnado presente en las instituciones escolares no parte con las mismas posibilidades, el proceso que pueda generarse con este es importante para tratar de igualar las oportunidades o, al menos, generar mayores posibilidades.

Un alto porcentaje de la población estudiantada presenta un bajo rendimiento escolar (ver tabla 2) que no le permite seguir el ritmo de trabajo en el aula. El propio docente es el encargado de elaborar o seleccionar los materiales adaptados a sus necesidades, y las viejas teorías del déficit siguen impregnando toda la relación de enseñanza-aprendizaje, puesto que se trata de compensar desde el punto de vista de las carencias, muchas de ellas relacionadas con la lengua y los conocimientos curriculares, y otras relacionadas con las actitudes, comportamientos y formas de relacionarse. Es decir, se trata de construir un proceso que tiende a la asimilación porque pueden existir prejuicios hacia la diversidad que muestra el alumnado o se construye esta como problema, en la misma línea que han expuesto Jociles, Franzé y Poveda (2012) o Besalú (2002), o como discurso que, al restringirse a los resultados académicos, se aleja de una atención a la diversidad real o se ubica únicamente en el campo de medidas de tipo curricular, de manera semejante a como ha expuesto Prado (2007) para el alumnado de origen rural.

En general, la tendencia que se repite son unos mejores resultados por parte de las alumnas que de los alumnos, tanto en el alumnado extranjero como en el autóctono y que se replica en las estadísticas oficiales. Aunque en comparación con las alumnas autóctonas siguen teniendo un bajo rendimiento, existe una excepción en el centro C.D., donde una alumna de origen chino tiene mayores cualificaciones.

Tanto en el centro A.B. como el C.D. existen dos poblaciones de origen extranjero que tienen los peores resultados en comparación a sus compañeros. El propio profesorado, en sus palabras, sitúa el proceso educativo en términos de vivir la diversidad como problema, quizás más allá del origen, dado que este mal comportamiento conlleva que sean tratados críticamente, configurando la propia imagen que se tiene del alumnado.

Tabla 2. Media del alumnado del 1º y 2º Trimestre del CEIP A.B.

CEIP A.B.		SBR.		NOT		BIEN		SUF.		INSUF.	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Autóctonos/as	3º				X	X					
	6º			X	X						
Unión Europea	3º						X			X	
	6º								X	X	
América del Sur	3º							X			
	6º					X	X				
África	3º										
	6º					X					
Otros	3º										
	6º										

CEIP C.D.		SBR.		NOT		BIEN		SUF.		INSUF.	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Autóctonos/as	3º					X	X				
	6º				X	X					
Unión Europea	3º					X					
	6º					X	X				
América del Sur	3º						X	X			
	6º						X	X			
África	3º								X	X	
	6º									X	
Otros	3º					X					
	6º		X								

Fuente: elaboración propia

Eu non son racista, pero hai que dicir que teñen moito peor comportamento e son máis maleducados en xeral que os que son de aquí, aínda que existen excepcións, as nenas adoitan ser mellores, máis normais. (Madre colaboradora del ANPA del centro C.D, el 14 de mayo de 2014).

Sin embargo, nos ha resultado curioso que el profesorado de Educación Infantil exponga que no existe esa diferencia en el aprendizaje ni esa interiorización de status cultural, por lo tanto no existen problemas con el alumnado de distinto origen:

En educación infantil son todos iguales, son como esponjas que aprenden todo con

mucha rapidez, incluso el idioma, la gran mayoría ya nacieron aquí y se adaptan como los niños de aquí, teniendo en cuenta las características individuales de cada niño, si hay algún problema es por algo a mayores a nivel familiar, no porque existan diferencias de origen. (Docente Ed. Infantil el centro A.B. el 28 de abril de 2014).

Si bien la especificidad cultural no es definitoria de la imagen social en los primeros años de escolarización, a medida que transitamos por los cursos académicos se vuelve un elemento importante porque se mezcla con los resultados académicos y con la búsqueda de explicaciones a estos. Si no existen conductas transgresoras o disruptivas que pon-

<sup>4</sup> Las citas derivadas del proceso investigador respetan el idioma original en el que se han emitido. En este caso, la lengua gallega.



gan en cuestión la adaptación a la escuela, no se construyen problemáticas específicas, dado que se hace lo que la mayoría acepta.

Si partimos de que los distintos grupos se adaptan a diversos contextos de manera diferente, las sociedades de acogida suelen mostrar un trato desigual que se justifica culturalmente al resaltar una construcción del otro por la diferencia y convertir así estas en posibles desigualdades. Es decir, las diferencias son construidas desde una idea asociada a prejuicios que favorecen los marcadores de lo distinto a lo nuestro. Se construye, así, una imagen basada en la diferencia como peyorativa, más allá de la diversidad como algo positivo en sí mismo o en una construcción de la diferencia basada en la desigualdad de partida y en el reconocimiento de las duras son inherentes a todo proceso migratorio. Sin embargo, es importante exponer también que aquello que denominamos como “nuestro” no es “homogeneizado, transmitido idénticamente de generación en generación” (García, Castaño y Montes, 1997, p. 230). Cada uno de nosotros nacemos sin tener adquirido ningún tipo de conocimiento en cuanto al grupo de pertenencia. A lo largo de nuestra vida vamos construyendo nuestro ser cultural adaptativo mediante los procesos de enculturación familiar y comunitario, un conjunto de normas y valores que nos permiten participar en grupos, con unas características determinadas que hacemos nuestras: “Las personas pueden transmitir cultura sin saber que lo hacen. De hecho, es probable que la mayor parte de la cultura sea transmitida de esta forma más que con una intención consciente” (Spindler, 1993, p.209). Así, se van creando también las identidades y nos convertimos en una versión particular de lo que nos rodea y que, de alguna manera, vamos continuamente moldeando y cambiando, porque una de las características principales del ser humano es su dinamismo y creatividad al tener que adaptarse a distintos contextos y múltiples relaciones.

La escuela podemos mirarla como una institución especializada del estado para aprender a vivir con la diversidad, con el fin de que reviertan sus resultados positivamente en la sociedad. Sin embargo, si las prácticas escolares acostumbran a regirse por un “esquema simplista, de un profesor que sabe mucho y de un alumnado que apenas sabe nada” (Torres, 1991, p.15), el cual necesita y

tiene que aprender una serie de contenidos recogidos en materias con una estrategia metodológica, condicionada por recursos didácticos estandarizados que reflejan un modelo a seguir, y que, si no cumples tras una evaluación, no lo superas. Este método enfoca al alumnado como un ser ignorante preso en los procesos de democratización (Apple, 1994). De hecho, esta construcción del proceso educativo formal parece diluirse ante alumnado que puede mostrar situaciones diferentes o se le atribuyen y que observamos en el propio discurso del profesorado:

Moitos dos meus alumnos non teñen que aprender cando Colón descubriu América, senón como enfrontarse á vida que lles espera fóra, pero os obxectivos curriculares están aí. (Tutor Ed. Primaria del centro A.B. el 28 de abril de 2014).

La ambivalencia entre los contenidos curriculares y la adaptación a las necesidades parece redundar en una falta de contextualización de dichos contenidos al grupo-aula o del propio centro escolar. Es decir, la contextualización de la enseñanza pierde su flexibilidad y se construye sobre obstáculos constantes que el alumnado debe superar y, así, se supone que avanza y mejora en los conocimientos que adquiere. Las adaptaciones curriculares se muestran como una de las caras de la solución ante las distintas problemáticas relacionadas con el aprendizaje que pueda mostrar el alumnado, pero se vuelven frágiles porque únicamente se construyen sobre una relación de contenidos curriculares. La escuela, como marco sociocultural, debería tener en cuenta tanto las actitudes y relaciones que se mantienen entre los miembros de la comunidad como los significados que los distintos miembros mantienen y construyen sobre su realidad y sobre sus circunstancias, puesto que estas pueden ejercer significativamente en los procesos adaptativos hacia la integración y, por supuesto, hacia los propios resultados académicos. De hecho, viejas teorías pedagógicas y psicopedagógicas que fundamentaron la propuesta pedagógica de la LOGSE (1990) y que tan buena acogida tuvieron en los años ochenta y noventa, como son las zonas de desarrollo próximo de Vygotsky (1988) y la propuesta de aprendizaje significativo de Ausubel (1987), que continúan como vertebradoras en los currículos de los

grados de Magisterio, se encuentran ausentes de la práctica diaria de los centros en los que hemos realizado las observaciones.

Las escuelas están lejos de demostrar una ideología neutra con límites en la reproducción de relaciones e intereses sociales de la cultura dominante. En estas se establecen condiciones en las que el alumnado tiene poca voz y que, sin embargo, reproduce, moldea y cambia las identidades o, incluso, resiste a las asumidas generando procesos nuevos (Reed-Danahay, 1996). Se suele asumir que los saberes con los que llega a la escuela parte del alumnado no suelen ser valorados ni reconocidos por esta o, al menos, no encuentran la misma legitimidad. De hecho, Rodríguez (2010) se hace eco de que en ella aprendemos que somos seres individuales que tenemos que competir para conseguir alcanzar el mejor puesto, y no seres sociales que pertenecemos y vivimos gracias al grupo, elementos que pueden entrar en conflicto con la ideología colectivista de ciertos grupos (Trueba, 1989).

La mayoría de los núcleos familiares en esta comunidad educativa se corresponden al modelo de matrimonio heterosexual con varios hijos, conformando familias numerosas en casos como los procedentes de Marruecos y Rumanía. En cambio, el alumnado procedente de estados de América del Sur suele pertenecer a familias monoparentales donde un progenitor, en su mayoría mujeres, se responsabilizan de la educación y cuidado de sus hijos y suelen tener un empleo en el sector doméstico.

Como recoge Moreno (2002), el proceso migratorio acarrea el aprendizaje de nuevas prácticas culturales, sociales y en muchos casos el idioma. Si a esto le añadimos el complejo funcionamiento de la administración, observamos las grandes dificultades a las que se enfrenta este colectivo en un entorno nuevo. Este desconocimiento, junto con el miedo, crea obstáculos que continuamente afectan a la hora de alcanzar esa estabilidad deseada y una aceptación por parte de la población autóctona. Como se observa en la siguiente intervención:

Al principio cuesta que confíen en nosotros, muchas familias han sido despreciadas por la administración desde que llegaron, y ma-

reados de un lado para otro, cuando les ofreces algo, una ayuda o una beca, al principio no se fían. (Directora do centro A.B. o 11 de abril del 2014).

Acceder y conseguir una situación administrativa regular y un empleo es esencial dado que muchas ayudas y recursos dependen directamente de esos requisitos. Entidades sociales como Fundación Secretariado Gitano, Plan Comunitario do Barrio de Teis y Cáritas se ven con verdaderas dificultades para conseguir una mejora en estas familias. Estas organizaciones trabajan y colaboran de manera continua con el Departamento de Orientación de ambos centros educativos, detectando problemas y situaciones urgentes como la falta de ingresos, de productos básicos, vestimenta u otras carencias que ayudan a incrementar las estigmatizaciones o a mantenerlas.

Pobreza, precariedad y violencia son atributos subjetivos (Pena e García, 2006) que nos llegan de los medios de comunicación y que todos vamos interiorizando, incluido el colectivo minoritario que ya haya nacido o se haya criado en territorio occidental. Sin embargo, con la población autóctona este bombardeo peyorativo no tiene lugar aunque las situaciones de riesgo puedan ser similares, a no ser en el caso de colectivos muy estigmatizados como el gitano. La acción pedagógica se genera ante una imagen preestablecida o de la que se tiene muy poca información y, así, se vuelve imposible contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y programar las actividades más idóneas para el alumnado, puesto que estas no se agotan en las relacionadas con los contenidos curriculares. Nos hemos encontrado, por lo tanto, que en muchas ocasiones la especificidad cultural es un elemento definitorio de su imagen social y, en otras ocasiones, el proceso de construcción de la diversidad se genera por exceso en la repercusión de los resultados educativos negativos o no idóneos a los que espera la institución escolar.

Lo expuesto hasta aquí nos permite comenzar a desarrollar algún tipo de conclusiones que se sitúan en el campo de interrogantes de investigación, inherente a todo proceso investigador y más en uno que se encuentra en marcha.

#### 4. CONCLUSIONES REFLEXIVAS ANTE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN MARCHA

La institución escolar en nuestro estado tiene una corta trayectoria en la integración de la diversidad en las aulas. No es hasta la Ley General de Educación (LGE, 1970), que establece la obligatoriedad de la escolarización que, realmente, en el sistema educativo se comienza a visualizar eso que ha venido en llamarse la diversidad. Primero de clase social, género, las denominadas personas con discapacidad en las pretéritas aulas de educación especial y a finales de los años setenta con el alumnado de origen gitano mediante las famosas escuelas puente que, sin embargo, como recoge Salinas (2009), no eran más que escuelas segregadas que se habían creado en barrios muy empobrecidos. Será la propuesta de la LOGSE (1990) la que apueste realmente por dar una respuesta a la diversidad del alumnado mediante lo que se ha conocido como atención a la diversidad y, de manera resumida, a las necesidades educativas especiales.

La puesta en marcha de la LOGSE abrió una brecha en el sistema educativo español, si la comparamos con sus antecesoras, por entender la educación como un instrumento para la mejora social. El sistema anterior, con carácter segregador, daba por válida la desigualdad en el posicionamiento laboral. Por el contrario, la LOGSE trató de crear un modelo que estuviese basado en la consecución de unos objetivos mínimos necesarios para posicionarse en la sociedad actual de una manera competitiva. A principios de los años noventa la LOGSE comenzó a dar sus primeros pasos, proponiendo una organización a todos los niveles, desde las propias estructuras de los centros educativos hasta la propuesta de modelos de enseñanza-aprendizaje y evaluación diferentes. La comprensividad fue uno de sus objetivos, lo que permitió la diversificación curricular y la atención a la diversidad que genera la no segregación. Se optó por la ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años y por una nueva manera de entender el currículum, basada en la flexibilidad y en la heterogeneidad presente en el terreno social. Se trataba, por lo tanto, de abrir las posibilidades cerradas por la ley anterior y que dicha heterogeneidad social y cultural estuviese presente en las aulas. De esta manera, se abrió la posibilidad de aten-

der las necesidades de los distintos alumnos en el tercero de los tres niveles de concreción, con la intención de que se pudiera moldear el currículum para decidir cuáles son las experiencias más adecuadas para el alumnado.

Sin embargo, a pesar de que los cambios que se habían propuesto eran numerosos, las nuevas realidades que surgieron a partir de esta situación supusieron nuevas relaciones en el seno de las instituciones educativas. Nos encontramos con un alumnado no previsto, sobre todo en la educación secundaria, ahora obligatoria, y con nuevas culturas juveniles en lo que se refiere a la edad y al género, así como cambios en las expectativas sobre el papel de la educación, cambios en la cultura profesional de los docentes, aparición y visibilidad de nuevas minorías... Es decir, cambios a nivel global que han tenido sus particularidades a nivel local.

A esto, se sumó la llegada de los hijos de inmigrantes de países empobrecidos a partir de la segunda mitad de los años noventa y la escuela, en tanto en cuanto que institución de acceso obligatorio, tuvo que asumir nuevos desafíos, quizás no previstos. Nos encontramos con un profesorado no formado en atender a la diversidad social y cultural que, como hemos expuesto, se ha situado en una perspectiva que tendía más a la reproducción de status quo que a la generación de oportunidades reales, más allá de las movibilidades particulares para que el sistema, de alguna manera, siga teniendo legitimidad.

Sin embargo, es asumido que el paso por la escuela puede impactar directamente en las imágenes sociales de cualquier colectivo y, por este motivo, hemos comenzado la investigación que hemos expuesto. Si bien no es momento de exponer conclusiones taxativas, nos encontramos en disposición de presentar algunos elementos de corte reflexivo que nos permitirán seguir avanzando.

En la ciudad de Vigo se genera una distribución desigual de alumnado de origen inmigrante de países empobrecidos, lo que origina una masiva concentración que otorga un carácter segregador y una falta de recursos para dar una respuesta integral a este alumnado, lo que ocasiona pérdida en la calidad educativa. La comunidad educativa es consciente de esta situación y fomenta el trato desigual inconscientemente a partir de las expectativas iniciales que presuponen de este alumnado y se imponen así relaciones

hegemónicas propias de la cultura dominante en las relaciones docente-alumno. De hecho, el funcionamiento es similar al que han expuesto otras investigaciones, como hemos mostrado más arriba, y se centran en la construcción del alumnado mediante teorías preteritas del déficit que han sido muy criticadas y refutadas por la investigación desarrollada desde las distintas ciencias de la educación. Por lo tanto, es preciso preguntarse si la estrategia de la concentración del alumnado no está generando nuevas desigualdades que no ayudan en nada a cambiar la imagen de las distintas colectividades. Es decir, ¿Cómo se realiza la acogida del alumnado en la institución escolar y qué impacto tiene ésta en la dinámica socioeducativa? Las primeras informaciones nos indican que el proceso seguido no cumple, realmente, con sus propósitos. De todas maneras, tendremos que ir generando un mayor flujo de informaciones.

En los centros educativos, los equipos docentes actúan de manera directa con el alumnado y tratan de ofrecer una atención individualizada, adaptando los contenidos a su nivel educativo, pero extrapolan todas las causas de las problemáticas concretas fuera del centro porque se recrimina poca colaboración y distancia con las familias. Esto se convierte en un factor debilitador a la hora de favorecer los procesos de integración escolar y social. Sin embargo, nuestras observaciones establecen que no existe un proceso de contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, la participación de la población autóctona no es mucho mayor, a no ser que entendamos por esta acercarse al centro escolar a preguntar por el proceso que siguen sus hijos e hijas.

La mayoría de la población inmigrante que forma parte de esta comunidad educativa procede de países empobrecidos. Por lo tanto, el proceso migratorio se realiza mediante las motivaciones de generar una vida mejor, tanto social como económicamente. Sin embargo, la situación de las familias es muy débil y distintos organismos y asociaciones ofrecen apoyo y ayuda a estas familias, principalmente a los menores escolarizados y en plena relación con los centros educativos. Esta situación, de todas maneras, no redundan positivamente en una mejora del rendimiento académico ni en la imagen que se construye del alumnado y de los propios inmigrantes, quizás porque se genere con un exceso de

paternalismo. Así, estamos en disposición de preguntarnos si se establece una desigualdad que se centra en ser pobre, inmigrante, obtener un bajo rendimiento académico y tener una imagen negativa. Estos cuatro elementos deben atravesarse por la construcción del sistema de sexo-género, tanto en los centros escolares como en las familias y en el entorno más amplio y por la proyección que puedan realizar los distintos grupos de las oportunidades socioeconómicas.

Las distintas situaciones de riesgo académico constituyen un problema de extraordinaria importancia dentro de la institución escolar, pero también tiene consecuencias sociales preocupantes, como es la falta de oportunidades en un entorno extremadamente competitivo en el que existen múltiples brechas. La adaptación en la escuela exige que el alumnado, especialmente el inmigrante, deba aprender rápidamente como funciona todo en ese entorno nuevo, para garantizar unas evaluaciones positivas. Cuando la adaptación es más lenta se etiqueta por exceso al alumnado y se recurre a la explicación de lo que supuestamente ocurre fuera del centro educativo, bien en la propia situación de las familias o bien en los entornos sociales específicos. De todas maneras, en los primeros años de escolarización la asimilación es mucho más flexible y no se visualizan problemáticas concretas en el campo de la adaptación. Sin embargo, en la transición a la Educación Primaria y a medida que se va progresando en los cursos académicos, se generan elementos que se sitúan en el conflicto. Quizás se deba a que no existe una construcción de éxito escolar definida por el aprovechamiento del bagaje social y cultural con el que llega el alumnado. Estos elementos nos permiten seguir avanzando y tratar de construir si la negación de los conocimientos previos o los que se van construyendo puedan ser definitorios de alumnado que puedan mostrar resistencias o conductas antiescolares, como parecen indicar los situados en los cursos más altos.

En definitiva, podemos exponer que la institución escolar no es capaz de generar dinámicas de vinculación positivas de cara a la integración social porque no incide en los discursos construidos socialmente y, además, se acerca más a la reproducción de imágenes estereotipadas y estigmatizadas que acaban generando situaciones de riesgo e, incluso, vulnerabilidad.

Ante estas primeras conclusiones, resultado de un estudio exploratorio, los caminos de este proceso investigador han comenzado a desarrollar, una vez que se ha establecido como primera unidad de análisis los centros educativos y una pequeña incursión en el entorno e instituciones parapedagógicas, una segunda unidad de análisis centrada en los entornos específicos, es decir, fuera del centro escolar. Nos hacemos así eco de la propuesta de Ogbu (1993): “Aunque el aula sea “el escenario de la batalla” (Roberts 1971), la causa de la batalla puede estar en otro lugar.” (p. 157).

Una investigación en marcha que pone el peso en las familias, en los grupos de iguales, en las relaciones en el medio entre mayorías-minorías, instituciones parapedagógicas que intervienen con la infancia, entre otros. El objetivo no es otro que acercarse a aquello que ha denominado Ogbu (1993) como etnoecología de la escolarización:

La etnoecología de la escolarización se refiere a la epistemología que tiene la gente

sobre la escolarización y que influye en su participación en los acontecimientos en la escuela y en su interpretación de ellos. Sin embargo, el estudio de la etnoecología de la escolarización también insiste en un estudio de la escuela, de las fuerzas sociales e históricas que influyen en las percepciones, en el conocimiento de y en las respuestas a las escolarización en un grupo dado. (p. 163).

Hacer visibles cuáles son las distintas etnoecologías de la escolarización que aparecen representadas y como unas y otras se construyen, cuáles se privilegian y se tienen en cuenta, y cuales se excluyen, nos permite continuar con esta investigación, cuya finalidad es comprender lo que ocurre dentro-fuera de la institución educativa como dos caras de la misma moneda. Por lo tanto, si somos capaces de elaborar preguntas acertadas podremos acercarnos a explicaciones que reviertan positivamente en el desarrollo integral del alumnado y, quizás, poder incidir en la mejora social.

#### Referencias Bibliográficas

- Aja, Eliseo, Carbonell, Francesc, Pereda, C., Actis, W., Funes, Jaume, y Vila, Ignasi. (2000). *La inmigración extranjera en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de [https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obra-social/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/es01\\_esp.pdf](https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obra-social/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/es01_esp.pdf)
- Apple, Michael W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal S. A.
- Apple, Michael W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, Michael W. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, David P. (1987). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ballestin, Beatriz (2007). *Inmigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació escolar al Maresme* (Tesis de Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Baudelot, Charles, y Establet, Roger (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bhatti, Gahzala (1999). *Asian Children at Home and at School*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia*. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure.
- Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bowles, Santiago y Gintis, Herbert (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Carrasco, Silvia (2004). Inmigración y educación: oportunidades y dificultades para un modelo plural e inclusivo. En Silvia Carrasco (Coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación* (pp. 15-36). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrasco, Silvia (2011). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. En Silvia Carrasco, y F. Javier García (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 493-502). Madrid: Ministerio de Educación.
- Carrasco, Silvia, y García, F. Javier (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Cea, M<sup>a</sup>. Ángeles (2004). *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?* Madrid: CIS/Siglo XXI.
- Cea, M<sup>a</sup>. Ángeles (2007). *Inmigración, racismo y xenofobia en el nuevo contexto europeo*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Checa, Juan Carlos, y Arjona, A. (2009). La integración de los inmigrantes de “segunda generación” en Almería. Un caso de pluralismo fragmentado. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 67, 701-727.
- Crespo, Eiecer (2008). El léxico de la inmigración: atenuación y ofensa verbal en la prensa alicantina. En María Martínez (Ed.), *Inmigración, discurso y medios de comunicación* (pp. 45-64). Alicante: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.



### Referencias Bibliográficas

- Delpit, Lisa (1995). *Other people's children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Franzé, Adela (2000). Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud*, 49, 67-73.
- Franzé, Adela (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- García, Francisco Javier, Pulido, Rafael, y Montes, Ángel. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-255. Recuperado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>
- Gibson, Margaret (1997). Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(3), 431-454.
- Giroux, Henry (1983). *Theory and resistance in education. A pedagogy for the Opposition*. United States of America: Bergin y Garvey Publishers.
- Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós / Madrid: MEC.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Principales series de población*. Recuperado el 3 de mayo de 2014 de <http://www.ine.es>
- Jociles, M<sup>a</sup> Isabel, Franzé, Adela, y Poveda, David, (2012). La diversidad cultural como problema: Representaciones y prácticas escolares con adolescentes inmigrantes latinoamericanos. *Alteridades*, 22(43), 63-78.
- Kemmis, Stephen (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lahire, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires.
- López, Lourdes (2000). Una aproximación a la construcción social del sistema educativo: la imagen del sistema escolar en el discurso de los estudiantes rurales. *Cultura y Educación*, 17-18, 189-204.
- López, Sara (2007). *Fluxos migratorios e escola intercultural: un estudo diagnóstico en Galiza*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Lorite, Nicolás (2004). *Como miran los medios la inmigración y transmiten la* diversidad. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de <http://www.mugak.eu/observatorio-de-medios/analisis-de-medios>
- Ministerio de Educación, Gobierno de España (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- Moll, Luis C., y Diaz, Stephen, (1987) Change as the Goal of Educational Research. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 300-311.
- Moreno, Pedro (2002). Reflexiones en torno a la segunda generación de inmigrantes y la construcción de la identidad. *Ofrim*, 4, 11-30. Recuperado el 24 de abril de 2014 de [http://webcasus.usal.es/idcon/ester/textos/lecturas%20informes%20IEC/Moreno\(Fuenlabrada\)%20reflex.pdf](http://webcasus.usal.es/idcon/ester/textos/lecturas%20informes%20IEC/Moreno(Fuenlabrada)%20reflex.pdf)
- Ogbu, John (1974). *The Next Generation*. New York: Academic Press.
- Ogbu, John (1987). Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of a Explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 312-334.
- Ogbu, John (1991) Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. En Gibson, M. y Ogbu, J. (Comps.), *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (pp. 3-31). New York y London: Garland Publishing.
- Ogbu, John (1993) Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En: Velasco, H, García, F.J. y Díaz, A., (Eds), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Orden, de 27 de diciembre de 2002, *pola que se establecen as condicions e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais*. Diario Oficial de Galicia, 20, el 30 de enero de 2003.
- Pàmies, Jordi (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yébalá en la periferia de Barcelona* (Tesis doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pena, Miguel Anxo, y Galindo, Ángel (2006). *Inmigración y estructuras socia-* les. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca.
- Perrenoud, Philippe (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata S. A.
- Prado, Santiago (2007). *Novas minorías nas institucións educativas*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Edicións S. L.
- Reed-Danahay, Deborah (1996). *Education and Identity in Rural France*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridaio, Susana (2006). Inmigración y Educación. A propósito de su representación discursiva. En Manuel Lario (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (pp. 215-235). Murcia: CAM-Obra Social.
- Salinas, Jesús (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 165-188.
- Spindler, George D. (1993) La transmisión de la cultura. En Honorio Velasco, Francisco J. García, y Ángel Díaz, A. (Eds.), *Lecturas de Antropología para educadores* (pp. 205-242). Madrid: Trotta.
- Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tharp, Roland G. (1989). Culturally Compatible Education: A Formula for Designing Effective Classrooms. En Henry T. Trueba, Goerge Spindler, y Louise Spindler, *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts?* (pp. 51-66). Bristol: The Falmer Press.
- Torres, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vázquez, Gonzalo (1994). *¿Es posible una Teoría de la Educación Intercultural? Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Vygotsky, Lev S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo: Barcelona.
- Willis, Paul, (1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Zamora, Begoña M<sup>a</sup>. (2008). Qué escuela, para qué inmigrantes. Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de Canarias. *Papers. Revista de Sociología*, 89, 11-39.

## NOTAS BIOGRÁFICAS

**María Gregorio Sobrino** es diplomada en Magisterio y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo y ha realizado el máster de Menores en situación de desprotección social y conflicto social de la misma universidad. En la actualidad trabaja como psicopedagoga en el Gabinete Psicopedagógico del Campus de Ourense de la Universidad de Vigo.

Contacto: mariagsobrino@gmail.com

**Santiago Prado Conde** es profesor adjunto en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, España) y es miembro del grupo de investigación Observatorio Prospectivo en Políticas Sociales e Intervención Social (OPPSIS) que dirige el Dr. Manuel Herrera. También forma parte como investigador del Centro de Estudios Transdisciplinarios para o Desenvolvemento (CETRAD) de la Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro y del grupo de investigación EMIGRA de la Universitat Autònoma de Barcelona que dirige la Dra. Silvia Carrasco. Ha sido docente en la Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal) y en la Universidade de Vigo (Galicia, España).

Contacto: santiago.prado@unir.net