

La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela

David Poveda

Universidad de Castilla - La Mancha. Cuenca

Introducción

A pesar del creciente interés por la diversidad cultural y la educación intercultural en la investigación educativa española, los modelos y explicaciones más importantes que se han desarrollado en el plano internacional para comprender la experiencia educativa de las minorías étnicas no parecen haber recibido la atención suficiente, ni parecen haberse incorporado al discurso educativo del estado español. Algunos autores sí que han señalado las diferentes tendencias y razonamientos a la hora de explicar la experiencia educativa de los niños y niñas gitanas (Abajo 1996) o han incorporado a sus análisis explicaciones antropológicas bien conocidas como las de John Ogbu (Lalueza *et al.* 2001). Sin embargo, por lo general, los intentos por explicar la experiencia educativa de las minorías étnicas en España (tarea diferente a intentar proponer modelos pedagógicos sobre cómo debería ser la educación de estos grupos o sobre qué contenidos curriculares debería abarcar) parecen tener lugar en un vacío teórico o, más frecuentemente, se examina aplicando modelos sociológicos europeos originalmente diseñados para dar cuenta de las relaciones de clase social (ej.: Bernstein 1972a 1993).

Como señala Willis (1993), es posible e incluso recomendable reelaborar las explicaciones sociológicas basadas en la clase social para desentrañar las desigualdades por razón de la etnicidad, siempre y cuando esto se conciba como una tarea empíricamente guiada. No obstante, esto podría obviar que desde la antropología y la sociolingüística, principalmente Norteamericana y Latinoamericana, sí que se han ofrecido diferentes explicaciones diseñadas para dar cuenta de las condiciones educativas de las minorías étnicas. El modelo de Ogbu (1981, 1982, 1994) antes señalado es uno de los intentos más comprensivos y ambiciosos. El 'marco de las continuidades- discontinuidades familia-escuela' (*home-school continuity-discontinuity*) o 'desajuste familia-escuela' (*home-school mismatch*) es otra de las propuestas importantes que viene desarrollándose, generando investigación empírica y controversias teóricas durante los últimos veinte años. A pesar de esto, que yo tenga conocimiento, este marco no ha recibido un tratamiento sistemático, ni se ha incorporado al trabajo de investigación-aplicación español de modo significativo (cf: Lacasa 1997).

Por ello, parece importante hacer una presentación amplia del marco que permita conocer sus planteamientos y facilitar el que sea utilizado por otras investigadoras e investigadores del estado español. Además, esta labor de difusión no sólo es relevante por sí misma, sino que en el

caso concreto de España es necesaria para que el marco ejerza el mismo correctivo teórico y empírico que realizó hace casi treinta años en otros contextos y que no parece haber llegado a la investigación educativa española (o al menos a parte de ella, pero que es la que más difusión y aceptación ha tenido, e.g. Díaz-Aguado y Baraja 1993; Bueno 1993).

Con estas ideas en mente, el propósito de este artículo es presentar los principales supuestos y estrategias de investigación del marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. En primer lugar, se realiza una contextualización histórica del marco y su impacto en Norteamérica. Igualmente, con esta presentación se comenta el papel que podría tener en la investigación española y su relación con algunas propuestas europeas. En segundo lugar, se presentan esquemáticamente los axiomas e hipótesis que sustentan el marco. En tercer lugar, se discuten algunas de las principales evidencias empíricas que la sustentan y la lógica de investigación detrás de ellas. Finalmente, se realiza una valoración del marco comentando algunas de las críticas que ha recibido y presentando ciertos aspectos que podrían considerarse como punto de partida para futuras investigaciones.

Historia del marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela

A comienzos de los años 60, en Estados Unidos, la desegregación racial en la educación impuesta judicialmente comenzó a generalizarse. Entonces, por primera vez en la historia educativa del país, empezó a plantearse seriamente el problema del rendimiento académico de las alumnas y los alumnos afro-americanos. A raíz de esta preocupación, y un clima político que propiciaba la reforma e innovación educativa, se comenzaron a elaborar explicaciones e intervenciones de muy diferente ámbito.

A pesar de que la discriminación racial y las diferencias entre el servicio educativo de las escuelas segregadas para alumnos y alumnas afro-americanas eran hechos incuestionables, menos de una década de educación desegregada en la que no se logró la igualdad en el rendimiento de alumnas y alumnos anglo-americanos y afro-americanos fue suficiente para elaborar un primer tipo de explicación sobre las diferencias en rendimiento: la explicación biológica. Para algunos autores las diferencias en rendimiento académico, y en consecuencia las diferencias en la distribución socio-ocupacional, entre grupos raciales se debían y deben a diferencias en su capacidad intelectual innata. Según este argumento: a) está constatado que en Estados Unidos en pruebas estandarizadas de capacidad intelectual la población afro-americana obtiene puntuaciones medias inferiores a la población anglo-americana; b) esta diferencia explica las discrepancias en rendimiento escolar y ocupación laboral y; c) el origen de estas diferencias es más bien biológico frente a social, ya que la inteligencia es una capacidad psicológica de base primordialmente biológica (heredable). Además, como estamos hablando de distribuciones normales de dos poblaciones que se solapan parcialmente, es esperable y explicable que encontremos un pequeño porcentaje de la población afro-americana que sí tiene una inteligencia alta (más que la de muchos anglo-americanos) y, por tanto, obtiene buenos rendimientos académicos y éxito en la escala socio-ocupacional (ej: Jensen 1969, Herrnstein y Murray 1994).

Este argumento ha recibido toda clase de críticas y ha generado un debate académico de corte técnico y político prácticamente sin precedentes en las Ciencias Sociales (ej: Fraser 1995, Kamin 1995). No obstante, por ser equilibrados, a pesar de la virulencia de estos debates, la explicación biologicista no es la que más influencia ha tenido en la investigación y práctica educativa. Intuitivamente es posible proporcionar dos razones para entender esta aceptación escasa. En

primer lugar, porque al establecer el problema en términos biológicos deja poco espacio para el cambio y la intervención educativa - conclusión que, por lo general, no suele atraer a los educadores. En segundo lugar, porque la carga política e ideológica de los defensores de las tesis biologicistas es fácilmente reconocible y frecuentemente no es compartida por gran parte de los educadores comprometidos con la reforma social que supuestamente promovían otras explicaciones que, además, justificaban otras estrategias de intervención socio-educativa.

Una segunda explicación, sin duda la de mayor impacto en la investigación y práctica educativa, atribuye las diferencias en rendimiento a factores socioculturales. Partiendo de elaboraciones de la idea de *cultura de la pobreza* (para una revisión y crítica del concepto ver Monreal 1996; Ogbu 1982) numerosos autores comenzaron a hablar de *déficit cultural* o *privación cultural*. Estos trabajos argumentaban que las experiencias familiares y extraescolares de numerosos jóvenes de minorías étnicas carecían de la riqueza y complejidad suficientes para proporcionar los recursos cognitivos y lingüísticos necesarios para enfrentarse a las demandas de la escuela - experiencias a las que sí estaban expuestos los niños y las niñas de clase media blanca y que, por tanto, a la hora de empezar la escolarización provocaban un desequilibrio importante entre ambos grupos (e.g: Irvine y York 1995). Lo fundamental de esta explicación es que, al situar el problema en factores socio-ambientales, permitía espacio para la intervención sobre ellos, dando lugar a una de las respuestas educativas más ambiciosas y debatidas de los últimos treinta años: la educación compensatoria y sobre todo la importancia de la intervención temprana (plasmada en el desarrollo de *Head-Start* en Estados Unidos; ver Gómez 1998).

Sin embargo, a pesar de que en su origen era sin duda una propuesta progresista (Watras 1997), la no consecución de los objetivos propuestos ha llevado a cuestionar algunos de sus supuestos. Una de las críticas-justificaciones de estos resultados es la postura biológica antes señalada. Otra crítica, la fundamental desde la perspectiva de este trabajo y desarrollada principalmente por antropólogos y sociolingüistas, cuestionaba directamente los supuestos teóricos y empíricos detrás de la noción de *privación* o *déficit cultural*. Entre ellos, uno de los conceptos que más críticas ha recibido ha sido la idea de *déficit lingüístico*. Labov (1972) en sus estudios pioneros sobre la organización del habla vernácula negra (*Black English Vernacular*) en Estados Unidos logró mostrar, de un modo que ha llegado a tomarse como definitivo, dos cuestiones fundamentales para rebatir la lógica de las tesis privacionistas. En primer lugar, que las formas lingüísticas de los niños de minorías étnicas eran tan lógicas, complejas y sistemáticas como las formas lingüísticas estándar (sólo que basadas en reglas diferentes que los profesionales de la educación no reconocían [\(1\)](#)). Por tanto, potencialmente, estas variaciones son válidas en el mismo grado para razonamientos complejos, la lecto-escritura y la escuela. En segundo lugar, que la pobreza en rendimiento verbal de los alumnos y las alumnas afro-americanas en pruebas escolares se debe mucho más a factores relacionados con las condiciones y contexto de la tarea propuesta que con capacidades intrínsecas al niño o la niña - siendo este segundo aspecto tan relevante como el primero pero cuyas implicaciones han tardado mucho más en reconocerse en algunas partes de la investigación educativa.

A partir de estas críticas, desde los años 70 y recogiendo esta incidencia del contexto comunicativo en el rendimiento del aprendiz, numerosos autores inspirados en la etnografía de la comunicación y la etnolingüística (Hymes y Farr 1982) han intentado explicar las diferencias del rendimiento del alumnado de minorías étnicas en términos de diferencias culturales y/o comunicativas entre el contexto escolar y extra-escolar. La implicación práctica de esta perspectiva es que lograr mejorar el rendimiento de estos niños y niñas comporta intervenir más sobre el contexto escolar que sobre el aprendiz (siendo esta última aproximación la idea subyacente a la educación compensatoria). Esta es la aproximación que ha venido a conocerse

como marco o hipótesis de las continuidades-discontinuidades familia escuela o desajuste familia-escuela y la propuesta educativa que realiza 'congruencia cultural en la instrucción' (*cultural congruence in instruction*) o 'instrucción culturalmente responsiva' (*culturally responsive instruction*).

Este marco se ha desarrollado como una estrategia de intervención eficaz y uno de los modelos explicativos del rendimiento de los alumnos y las alumnas de minorías étnicas principales dentro de la antropología educativa - sobre el cual existen numerosas descripciones y revisiones en la bibliografía (ej: Gumperz y Cook-Gumperz 1994; Gumperz 1988; Erickson 1984, 1987, 1992; Guthrie y Hall 1983; Tharp 1989; Mehan *et al.* 1995; Mehan 1984, 1992, 1998; Au y Kawakami 1994; Heath 1984, 1991). El siguiente apartado explica su lógica y base empírica, pero para terminar esta contextualización histórica es importante señalar cómo su desarrollo en Estados Unidos se relaciona con el pensamiento educativo en España y en Europa.

En primer lugar, si se observa la evolución histórica presentada sobre política y teoría educativa en Estados Unidos y se compara con la situación española resulta claro que en la actualidad en España estamos inmersos en la práctica de la educación compensatoria. Como programa educativo, la educación compensatoria tiene dos componentes. Por un lado, tiene una aplicación concreta y práctica, la cual partiendo de algunas líneas generales varía de contexto a contexto y de centro a centro (ej.: Gómez 1998). Por ello, hacer comparaciones a este nivel entre Estados Unidos y España sería complicado y poco productivo. Por otro lado, tiene un sustento teórico y conceptual, el cuál sí suele ser común a todos los contextos ya que se basa en un cuerpo de conocimientos científicos compartidos. Si contrastamos el pensamiento educativo español con la evolución histórica descrita, se puede observar que éste se ha detenido precisamente donde comienzan las contribuciones del marco del desajuste familia-escuela; hecho que, como veremos, tiene implicaciones importantes y no necesariamente positivas.

El caso más claro de esta situación lo reflejan los trabajos de María José Díaz-Aguado, los cuales, aunque no están exentos de críticas, son de los que más difusión y repercusión han tenido en la investigación educativa española. Por ejemplo, si analizamos los referentes bibliográficos manejados en su libro *Interacción educativa y desventaja sociocultural* (Díaz-Aguado y Baraja 1993) sobre las características socioculturales de los alumnos de minorías étnicas (capítulo 3), vemos que de los 47 estudios manejados sólo 13 se corresponden a trabajos realizados desde los años 80 y de éstos sólo 6 en los diez años precedentes a la publicación (1993). Lo relevante de este análisis cronológico no es señalar la falta de actualización en la base de conocimientos (podría ser que las contribuciones más relevantes se hicieron entonces) sino que la base empírica se detiene precisamente en el comienzo de un periodo en el que se producen cambios teóricos y metodológicos importantes. Una posible explicación para este desfase es que mientras que los estudios sobre déficits culturales de los años 60 y 70 lo realizaron en su mayoría psicólogos, las críticas desde la continuidad-discontinuidad familia-escuela las han desarrollado principalmente sociolingüistas y antropólogas. Así, siendo Díaz-Aguado psicóloga, el acotamiento disciplinario ha impedido dar entrada a esta segunda oleada de trabajos - lo cual tampoco es una justificación, ya que a la hora de diseñar programas educativos lo fundamental es disponer de la información más actual y eficaz independientemente de límites disciplinares.

Igualmente, en el caso concreto de la investigación española con alumnado gitano, las revisiones realizadas por Abajo Alcalde (1997, 1996) señalan las mismas tendencias que hemos expuesto en cuanto al pensamiento educativo, aunque este autor es mucho más crítico con ellas. En el caso concreto de valoraciones sobre la competencia lingüística de niños y niñas gitanas, el único

estudio disponible (que yo conozca) sobre el tema, realizado por Bueno Aguilar (1993) presenta una imagen claramente deficitaria del habla de éstos niños y niñas y, aunque se define como basado en una "perspectiva funcional", obvia todas las consideraciones sociolingüísticas que se han señalado anteriormente - por otra parte, este trabajo tiene tantas limitaciones analíticas y metodológicas que realmente es difícil extraer algún resultado claro y aplicable.

En resumen, dadas las tendencias dominantes en España y el conjunto de críticas que han comenzado a recibir desde diferentes aproximaciones (Abajo 1997; Unamuno 1995; Gómez 1998; Lalueza y Crespo 1996) parece que existe un clima adecuado para introducir y examinar las contribuciones del marco del desajuste familia-escuela en el contexto español.

En segundo lugar, dado el carácter eminentemente lingüístico-comunicativo del marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela, parece necesario señalar la relación potencial de éste con otra teoría explicativa también de corte lingüístico que sí ha tenido una influencia importante en España y Europa: la 'teoría de los códigos' de Basil Bernstein. La pertinencia de los trabajos del recientemente desaparecido Bernstein se debe, por una parte, al impacto que ha tenido y, por otra, a que con frecuencia están asociados a la etiqueta de 'déficit'. Por ello, es importante aclarar, aunque sea esquemáticamente, algunos de los contrastes conceptuales y metodológicos que la aproximación de Bernstein tiene con el marco que proponemos - tarea que no implica examinar en detalle los trabajos de Bernstein (obra que es apreciablemente compleja, tanto en contenido como en redacción, por lo que su valoración en sólo unos párrafos es una labor bastante complicada).

Para empezar, por ser ecuánime con la teoría de Bernstein, el modo en que su trabajo ha sido asociado con una visión deficitaria-privacionista de la competencia lingüística de los niños de clase trabajadora no parece justificada. El propio Bernstein ha dedicado bastante tiempo a desligarse de estas posturas y contrarrestar los malentendidos que su obra ha generado (Bernstein 1993). De hecho, su postura en torno a la lógica de la educación compensatoria desde temprano ha sido bastante clara, como se desprende de la visión irónica que presenta de ella:

"El concepto de educación compensatoria sirve para desviar la atención de la organización interna y el contexto educativo de la escuela y centrarse en cambio en la familia y los niños. También implica que falta algo en la familia y por tanto en el niño. Como resultado, los niños son incapaces de beneficiarse de la escuela. Consiguientemente la escuela tiene que 'compensar' algo que falta en la familia y los niños se convierten en pequeños sistemas deficitarios. Si los padres estuvieran interesados en las golosinas (*goodies*) que ofrecemos, si fueran como los padres de clase media, entonces podríamos hacer nuestro trabajo. Una vez vemos el problema, aunque sea tácitamente, en estos términos entonces resulta apropiado asignar términos como *privación cultural*, *privación lingüística*, etc. Y entonces estas etiquetas hacen su propio trabajo lamentable (*sad work*)" (Bernstein 1972b: 137).

Lo que sí hace Bernstein (1972a, 1972b, 1993) es establecer una relación entre visión del mundo, construcción del significado y dos códigos globales: 'elaborado' y 'restringido' (que tienen un carácter más holístico que complejidad sintáctica o léxica). Estos códigos tienen su origen en diferentes formas de socialización, orientación hacia el trabajo y estructura familiar. Cualquier organización de estos tres sistemas da acceso al código restringido pero sólo algunas disposiciones más específicas dan acceso al código elaborado. Sus observaciones teórico-empíricas le hacen afirmar que estos segundos patrones de socialización, orientación hacia el trabajo y estructura familiar se encuentran con más frecuencia en las familias de clase media que

en las familias de clase trabajadora. Igualmente, afirma que la escuela principalmente se basa en el uso de un código elaborado y por ello aquellos niños que sólo han tenido acceso a un código restringido se encuentran con un problema suplementario en su escolarización. Teniendo en cuenta la complejidad del argumento y las relaciones que establece entre código-grupos sociales-escuela no es extraño que su teoría haya generado tantos malentendidos.

No obstante, en relación con el marco del desajuste familia-escuela, el problema a resaltar es principalmente conceptual-teórico. Bernstein construye sus códigos a partir de la relación del habla con su contexto comunicativo, pero posteriormente establece una oposición taxonómica entre las posibilidades y significados que cada código puede desarrollar. Además, esquemáticamente la transición del código restringido a código elaborado se produce por una mayor descontextualización y universalización del significado en la medida que pasamos del primero al segundo. Este modo de definir la cuestión conlleva una serie de problemas que los autores trabajando desde una perspectiva etnográfica han intentado dejar de lado.

En primer lugar, basa su funcionamiento en conceptos tan escurridizos como 'contexto' y 'descontextualización'. Así, Bernstein parece manejar una concepción de contexto mucho más estática y externa al discurso de la que desde algún tiempo la mayoría de los autores trabajando sobre el habla en interacción manejan (ej.: Duranti y Goodwin 1992). En segundo lugar, de modo más relevante para este artículo, los trabajos desde el marco del desajuste familia-escuela han dejado de lado la idea de códigos o sistemas identificables y con potencialidades diferentes para poner todo el peso en la construcción del proceso comunicativo y la gestión de la interacción, asumiendo también que los contenidos pueden presentarse de diferentes formas igualmente válidas y funcionales (lo cual no implica que la escuela, como institución, valore y acepte estas formas por igual).

En conclusión, existe un volumen de bibliografía considerable en España [\(2\)](#), el resto de Europa y Norteamérica que converge en torno a los mismos problemas educativos. Las relaciones históricas entre estas tres regiones son bastante complejas por lo que no es de esperar que sigan caminos paralelos, ni que el trasvase de conocimientos de un entorno a otro sea automático. No obstante, sí que parece valioso y relevante, por razones teóricas y prácticas, que el 'marco de las continuidades- discontinuidades familia-escuela' sea extendido y reaplicado en el contexto español. Para ello, el siguiente epígrafe presenta la lógica de este marco para posteriormente discutir la investigación empírica que lo sustenta.

La lógica del marco del desajuste familia-escuela

El 'marco del desajuste familia-escuela' se basa en una serie de supuestos y consideraciones. Algunas de estas consideraciones pueden adoptar el formato de hipótesis mientras que otras se plantean como objetivos. Esquemáticamente estas son:

I. Explicación del problema educativo:

1. La enseñanza-aprendizaje es principalmente un proceso comunicativo basado en la interacción social (Green, 1983). Para el aprendiz participar en este proceso implica realizar una doble tarea y ser competente en dos dimensiones: una centrada en los contenidos conceptuales de aprendizaje y otra en el formato de interacción-comunicación en el que se insertan estos contenidos (Erickson 1982).

2. El lenguaje, la interacción y la comunicación son conductas y conocimientos culturales que se adquieren en y son constitutivos del proceso de socialización familiar y comunitaria (Schieffelin y Ochs 1986). Para cuando las niñas y los niños comienzan su escolarización en torno a los 5-6 años ya han adquirido un repertorio complejo y significativo de habilidades comunicativas, lingüísticas e interactivas.

3. Las escuelas y las aulas son entornos comunicativos 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 o la alumna entrante 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 y las alumnas de clase trabajadora y grupos minoritarios entran en la escuela se enfrentan a una serie de situaciones y eventos comunicativos 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 (en consonancia con el punto 1) pueden tener implicaciones muy importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La clave radica en que, dado que para las docentes el componente social de la enseñanza-aprendizaje con frecuencia es transparente (Phillips 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.) o cognitivo (retraso intelectual o lingüístico) (Iglesias y Goldstein 1994).

II. Implicaciones para la intervención educativa:

6. Considerar como hipótesis alternativa un desajuste en la gestión del proceso comunicativo frente a un problema de capacidad atribuida al aprendiz, comporta redefinir la estrategia de intervención. Si se modifica la organización de la actividad en el aula/escuela para acercarla más a la experiencia del alumno o la alumna (hacerla más congruente con su experiencia cultural) se logra que despliegue una mayor competencia conceptual y, además, se facilita su transición al funcionamiento social del marco escolar (Vogt, Jordan y Tharp 1987; Erickson 1996).

7. El mayor potencial explicativo de esta hipótesis y la mayor parte de la base empírica que la sustenta se centra en los primeros años de escolarización donde la transición y las relaciones familia-escuela son más salientes (Cazden 1986).

8. Trabajar con la idea de incorporar el repertorio socio-interactivo de los subgrupos socioculturales que participan en la escuela supone una orientación de trabajo general. No obstante, las características de estos repertorios y sus consecuencias para el aprendizaje escolar son aspectos que deben ser definidos empíricamente para cada subgrupo cultural o al menos desentrañados por el propio docente en el proceso reflexivo de su actividad diaria.

9. Por ello, desarrollar un programa culturalmente congruente supone una estrategia marco que debe ser elaborada y "llenada" de contenido para cada caso concreto. Esto implica ir más allá de las estrategias de intervención general propuestas como compensación educativa y que, en el caso español, parecen ser igualmente aplicables a alumnos gitanos, inmigrantes, de entornos marginales o de entornos rurales.

Estas premisas, como todas aquellas que construyen un marco explicativo, se centran en algunos aspectos mientras que dejan otros de lado. Igualmente, problematizan empíricamente algunas cuestiones mientras que otras las toma como punto de partida. El resultado de estas decisiones, inevitables en cualquier programa de investigación, ha generado los malentendidos y críticas más importante hacia el marco. Estas críticas y su posible valoración se discuten hacia el final del capítulo, ya que a continuación se presenta parte de la base empírica que sustenta estas proposiciones.

Estudios y diseños a favor del marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela

La cadena argumentativa anteriormente expuesta es el resultado de numerosos trabajos de investigación de corte etnográfico, microetnográfico y sociolingüístico que han intentado desarrollar dos objetivos. Por una parte, documentar las discrepancias potenciales entre las formas de interacción o eventos de habla en la comunidad y en la escuela - que de darse se utilizan como explicación de los problemas de rendimiento escolar. Por otra parte, tomar estas discrepancias como punto de partida y desarrollar programas de intervención en la escuela encaminados a salvar estas discrepancias (hacer la instrucción culturalmente congruente). Algunos estudios se han centrado en el primer paso, otros han intentado desarrollar ambos y otros han intentado documentar el 'despliegue natural' (término que se explica más adelante) de ambos. Por razones, tanto de espacio como de consistencia argumentativa, en este epígrafe nos vamos a centrar en los dos últimos modos de actuación.

Como trabajo de investigación-intervención en el que se participa extensamente tanto en la comunidad como en la escuela, uno de los ejemplos más sólidos es el desarrollado por Shirley B. Heath (1983) en *Ways with words*. Esta autora documentó a lo largo de una década las prácticas y creencias en torno al lenguaje escrito y el lenguaje oral de tres comunidades de las Carolinas en Estados Unidos: una comunidad afro-americana rural, una comunidad anglo-americana rural y una comunidad de clase media urbana. Los dos primeros grupos tienen poco éxito escolar y, además, sus problemas de escolarización se hacen más visibles en diferentes momentos del proceso educativo. En la comunidad afro-americana se valoran los juegos de lenguaje y las grandes elaboraciones narrativas, sean estas o no verdaderas. Esta manera de usar el lenguaje es incompatible con las prácticas de los primeros años de escolarización, en los que predominan tareas muy concretas en torno a la decodificación del lenguaje escrita - y aunque podrían ser valoradas en años posteriores, para cuando llegan a este periodo ya acumulan un retraso considerable. Por el contrario, la comunidad anglo-americana rural, fuertemente religiosa ("fundamentalista"), tiene una visión muy estricta sobre cómo debe interpretarse lo que se lee y sobre qué se considera apropiado como relato personal - considerándose cualquier desviación literal de los hechos una mentira. Los niños y las niñas de esta comunidad comienzan bien los primeros años de la escuela pero empiezan a tener problemas a partir de los años medios, en los que la comprensión y elaboración de los propios aprendizajes tiene más relevancia.

Igualmente, Heath hizo una contribución importante a la hora de conceptualizar la intervención educativa: hizo que las propias maestras, los niños y las niñas se convirtieran en etnógrafas de sus propias prácticas. Con los docentes, a través de los cursos de actualización de profesorado que ella impartía, potenció que documentaran sus propias prácticas comunicativas, las de sus alumnos y alumnas y las de otros miembros de la comunidad para luego reexaminar las relaciones entre éstas. Igualmente, tomó las observaciones realizadas hasta el momento por los docentes sobre sus alumnos y alumnas y contribuyó a que el componente lingüístico-comunicativo (e.g: "es callado, lacónico", "cuando hago una pregunta parece como si tuvieran un problema de audición, me miran desorientados..."; Heath 1983: 268-269) casi siempre implícito se pusiera en primer plano y, además, se relacionara con los patrones culturales que la investigadora y los docentes estaban desentrañando. Con los niños y las niñas, en colaboración con las maestras de aula, la etnografía se convirtió en un método tanto para investigar y desarrollar contenidos curriculares (como la agricultura local) como para documentar la diversidad lingüística (oral-escrita, de dialecto, de registro, de función) a la que estaban expuestos. El resultado de este trabajo y autorreflexión se plasmó en mejor rendimiento en pruebas estandarizadas y tareas escolares y mayor motivación y mejor adaptación a la escuela por parte de los niños y las niñas de ambas comunidades (Heath 1983: 325).

Otra serie de trabajos de investigación-intervención que han recibido bastante atención son los desarrollados en torno al *Kamehameha Early Education Program (KEEP)* (Programa de Educación Infantil Kamehameha) en Honolulu, Hawaii. Estos estudios se desarrollaron en un centro de educación infantil asociado a la universidad a la que asistían mayoritariamente alumnos y alumnas nativas hawaianas de escasos recursos económicos. Además, en parte de estas investigaciones la maestra también era nativa hawaiana. Este proyecto se basa, entre otros aspectos centrados en la gestión del aula y la motivación, en la explotación en el contexto escolar de lecciones de lectura de un evento narrativo, *talk story* ('historia hablada'), practicado por los niños y las niñas fuera del aula. *Talk story* era una actividad previamente documentada (Watson-Gegeo y Boggs 1977; Watson 1975) consistente en embarcarse en narraciones, de contenido sexual y tabú, estructuralmente caracterizadas por la participación de múltiples hablantes que se desafían, contradicen y replican mutuamente. En estos términos, *talk story* no parecía tener cabida, ni en contenido, ni en forma en el contexto escolar. Sin embargo, la propuesta del programa KEEP fue adaptar la estructura de participación social de *talk story* a los objetivos y contenidos de sesiones de lectura (Au 1980) - lo cual, debe señalarse, implica derogar algunos de los principios más apreciados en aulas convencionales: orden y secuenciación en la toma de turnos y el control en manos del docente. El resultado es un modo de organizar la instrucción diferente, adaptado a objetivos académicos pero basado en formas de control e interacción distintas, que supone transformar tanto *talk story* como el contexto del aula y que produjo resultados positivos medidos a través de pruebas estandarizadas y la valoración de los participantes (Au 1980: 94).

Un aspecto interesante de este programa es que ha sido analizado desde múltiples perspectivas, algunas de las cuales inspiradas en la teoría socio-cultural de Vygotsky han argumentado que sobre todo lo que explica el éxito de este programa es que comporta buenas prácticas instruccionales en general (ej.: Tharp 1989) más que algún proceso de congruencia cultural local. Por ello, los investigadores del proyecto (Vogt, Jordan y Tharp 1987) formularon una serie de hipótesis alternativas: I. Si la 'hipótesis de la congruencia cultural' es cierta entonces: a) los problemas de rendimiento escolar pueden localizarse en aspectos proximales específicos a la relación alumno/a de grupo minoritario-contexto escolar, b) que pueden ser modificados para producir mejores resultados, c) estas modificaciones no tienen por qué ser efectivas en otros contextos culturales-grupos de alumnos/as - a) y b) han sido potencialmente corroboradas en el

estudio anterior (Au 1980). II. Si la 'hipótesis de la buena instrucción' es más correcta: a) los problemas de rendimiento escolar se pueden localizar en aspectos proximales específicos a la relación alumna-contexto escolar, b) que pueden ser modificados para producir mejores resultados, c) estas modificaciones deberían ser efectivas trans-situacionalmente en diferentes contextos escolares.

Para dilucidar la relación entre estas hipótesis, los investigadores de Hawaii trasladaron las estrategias de trabajo de KEEP a una escuela nativa-americana en una reserva navajo en Arizona (Vogt, Jordan y Tharp 1987). Los resultados fueron clarificadores: mientras que algunos aspectos funcionaban (como dirigir preguntas al grupo en vez de a individuos) otros produjeron resultados negativos, además, estos últimos parecían poder explicarse aludiendo a patrones culturales. Por ejemplo, mientras que en el programa KEEP la interacción y trabajo entre iguales tenía un peso importante y producía resultados positivos, en la escuela navajo los alumnos no colaboraban entre si, ni pedían ayuda a sus iguales a la hora de realizar tareas en grupo o sin dirección docente. Además, este desajuste entre método instruccional-actividad del alumnado era especialmente perjudicial para los alumnos menos aventajados, ya que realizaban mal la tarea o no la completaban y, además, su actuación pasaba desapercibida al no contar con la valoración de otros compañeros o el docente. A la hora de intentar entender este proceso, se detectaron varios problemas. En primer lugar, la ayuda y cooperación observada en la comunidad navajo se centraba en situaciones de cuidado familiar y esto no se traslada necesariamente al trabajo en grupo en general en clase. En segundo lugar, la separación de sexos y la limitación de interacción entre niños y niñas, especialmente hermanos, es una actitud que la comunidad imponía desde temprano - lo cual, dado el tamaño de la comunidad y la composición del aula limitaba seriamente el número de grupos potencialmente formables (Vogt, Jordan y Tharp 1987: 283-284). En conclusión, los resultados de esta experiencia y las re-adaptaciones que los investigadores realizaron para ajustarse al contexto navajo llevó a estos autores a aceptar la hipótesis de la congruencia cultural y rechazar las premisas de intervenciones de corte general.

Un segundo modo de desentrañar el funcionamiento de la congruencia cultural en la instrucción es centrarse en la situación ya presente en el programa KEEP pero sin acompañarla de una intervención diseñada/ejecutada por un equipo de investigación: observar aulas y contextos donde las alumnas, los alumnos y el maestro o la maestra pertenezcan al mismo grupo sociocultural (minoritario). Bajo estas circunstancias, supuestamente la docente debería estar más familiarizada con las formas de participación y trabajo de sus alumnos y alumnas, por lo que podría considerarlas adecuadamente en su actividad cotidiana o reorganizar de modo intuitivo actividades del aula para ajustarse a estos patrones.

En Estados Unidos, uno de los ejemplos más frecuentes de esta situación es 'la clase hispana', donde tanto el alumnado como el docente son de origen hispano (aunque las nacionalidades dentro del aula luego puedan ser muy diferentes). Esta situación se ha dado sobre todo como parte de los programas de educación bilingüe, aunque sean de carácter transicional. Sin embargo, para algunos autores lo que caracteriza a estas aulas no es sólo que se hable español gran parte del tiempo (que se hace y es imprescindible para que el niño o la niña que no habla inglés tenga una comprensión mínima de lo que ocurre en clase), sino que la organización social del aula tiene un carácter distintivo frente a las aulas dirigidas por maestras anglo-sajonas. Por ejemplo, Cazden *et al.* (1980) discuten dos clases de primer curso de primaria compuestas por alumnos, alumnas y maestras mexicano-americanas que, a pesar de ser muy diferentes en cuanto a su organización, mantenían una serie de rasgos comunes como el uso de diminutivos ('profesorcito', 'toditos') y términos personalizadores-de proximidad ('tú' frente a 'usted', 'papi'),

acciones las cuales se toman como indicativos de patrones más globales de 'cariño' y 'respeto' (3). Igualmente, la interacción entre docente y alumno/a incluía un intercambio y discusión de información personal (sobre la familia, acontecimientos vitales, las abuelas) importante. Todo ello, en línea con la creencia de que para realizar cualquier trabajo significativo y duradero (como el escolar) antes es importante o imprescindible establecer una relación personal fluida (Cazden *et al.* 1980: 70).

Los trabajos de Ruth Paradise (1991, 1994) en escuelas de indígenas Mazahuas en México sigue la misma lógica del caso anterior. En estas clases, compuestas por alumnado indígena y en algunos casos docentes también Mazahuas la enseñanza-aprendizaje estaba organizada a partir de patrones de aprendizaje nativos visibles en contextos extraescolares. En concreto, para estos niños y niñas la observación, solitaria y libre de preguntas por parte de adultos u otros iguales, es una forma de aprendizaje fundamental tanto en la actividad con los iguales como en la actividad con los adultos - los cuales, además, socializan a sus hijos hacia la observación de modo explícito (Paradise 1991). Llevado al contexto del aula esto implica modificaciones importantes en la organización del trabajo. Por ejemplo, una estrategia de trabajo consistía en que cuando se realizaban tareas supuestamente individuales y el docente se acercaba a un alumno o alumna a ayudarle con un problema, muchos otros niños y niñas se levantaban (como señala Paradise 1991: 79, haciendo 'corros' de hasta ocho personas) y situaban en torno a esta pareja para observar detenidamente y sin intrusiones la explicación/resolución desarrollada - de nuevo esto también trastoca algunas de las convenciones más importantes del aula tradicional. Por otra parte, una de las observaciones más relevantes del trabajo de Paradise es que estas adaptaciones ocurrían tanto en maestros Mazahua como en maestros que no lo eran y eran el resultado de:

"la necesidad tanto de los maestros como de los niños de encontrar estrategias que permitan llevar a cabo lo mejor posible el trabajo escolar. Por el lado de los maestros, estas adaptaciones se logran gracias a su familiaridad con la cultura de los niños, en algunos casos por tener antecedentes mazahuas; en otros, por su experiencia previa y el contacto regular con los niños durante años" (Paradise 1991: 78-79).

Esta observación señala dos puntos cruciales. En primer lugar, refleja lo que es probablemente el modo más frecuente de desarrollar la congruencia cultural en la instrucción: maestras y maestros del grupo mayoritario que trabajando con alumnado de grupos minoritarios desarrollan una serie de adaptaciones fruto de su propia reflexión, interés y capacidad personal. En segundo lugar, aunque potencialmente esta sea la situación más habitual en la escuela, paradójicamente es la que menos se discute en la bibliografía del marco de las continuidades familia-escuela.

Estas adaptaciones y razonamientos por parte de las educadores pueden considerarse formas de 'saberes docentes' (cf: Heller 1994), constructo desarrollado por Ruth Mercado (en aquel momento compañera de Paradise en el Departamento de Investigaciones Educativas -DIE-mexicano) que hace referencia a los conocimientos prácticos y profesionales que los maestros y las maestras desarrollan en su propia actividad cotidiana (Mercado, 1994). Además, en relación con esta discusión, hay una característica fundamental que deben tener este tipo de 'saberes docentes' para contribuir a una 'práctica pedagógica culturalmente responsiva' y que tiene implicaciones importantes para su puesta en funcionamiento (en la formación de profesorado, reformas curriculares, etc.). Los conocimientos que un docente pueda adquirir inicialmente sobre la incongruencia entre la organización social del aprendizaje en el aula y en la vida extraescolar de ciertos alumnos y alumnas deben ser ante todo sintácticos, en el sentido de una hipótesis argumental como la que hemos ido elaborando en el tercer epígrafe, ya que los contenidos

semánticos del proceso se completan con la experiencia concreta que forman parte de los 'saberes docentes'. Esta forma de construir el conocimiento difiere sustancialmente de la lógica de formación profesional que considera educación intercultural presentar una serie de rasgos culturales de cada colectivo a tratar, los cuales los educadores deben aprender o suponer relevantes de antemano.

En conclusión, la forma de desplegar y adquirir los 'saberes docentes' que permiten desarrollar una pedagogía culturalmente responsiva se asimila más a la propuesta de docentes y aprendices como etnógrafos, la actitud exploratoria del programa KEEP aplicado al contexto Navajo y, por supuesto, al proceso reflexivo que practican los docentes discutidos por Paradise. Muchos de los estudios desarrollados en este epígrafe representan la versión clásica fundadora de la hipótesis de la continuidad-discontinuidad familia-escuela y, por ello, se ha considerado relevante seleccionarlos como ejemplos. No obstante, este marco no está exento de críticas. El siguiente epígrafe presenta algunas de estas críticas, mi respuesta a ellas y la propuesta que se realiza para contextualizar más adecuadamente el ámbito de aplicabilidad del marco.

Conclusiones: Críticas y réplicas al marco del desajuste familia-escuela y propuestas finales

El marco que hemos ido desarrollando a lo largo del capítulo ha recibido principalmente dos conjuntos de críticas. Un primer grupo proviene de la antropología educativa y sobre todo de los modelos alternativos disponibles para dar cuenta de la experiencia escolar de grupos minoritarios. Un segundo grupo de críticas proviene de estudios psicolingüísticos sobre el mismo ámbito. En mi opinión, ninguna de estas críticas logra cuestionar la validez global del marco. Por una parte, algunas objeciones tienen su origen no tanto en la evidencia empírica como en el punto de partida teórico; lo que nos lleva a debates más amplios y complejos sobre los que sólo señalo algunos puntos. Por otra parte, algunas de las debilidades identificadas pueden ser tratadas incorporando nuevas ideas o delimitando mejor aspectos del marco. En este segundo sentido, un examen de todos estos debates desde el desarrollo humano también puede ayudar a aclarar algunas cuestiones poco elaboradas y dado que este es un ángulo poco señalado en la bibliografía disponible me detendré en él algo más.

Desde la antropología educativa una de las voces críticas más claras y tempranas al marco del desajuste familia-escuela ha sido John Ogbu desde su modelo ecológico comparativo (Ogbu 1981, 1982), otra alternativa teórica muy influyente dentro de la antropología educativa (Fordham 1999; Foley 1991; Levinson y Holland 1996). Esquemáticamente Ogbu realiza tres objeciones al marco: a) que no es suficientemente comparativo, b) ignora factores socio-políticos estructurales más amplios fuera del aula, c) la información del marco puede ser utilizada para realizar modificaciones en el aula pero no para embarcarse en reformas socio-educativas más amplias (Ogbu 1981: 11). Una lectura atenta de estas críticas muestra que en su raíz hay diferencias epistémicas y que son éstas las que ha generado el mayor debate.

En primer lugar, Ogbu (y otros autores afines) difieren radicalmente del marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela en el modo en que conceptualizan las relaciones macro-micro y el papel que las comunicación y los encuentros cara-a-cara tienen en la construcción de estas relaciones. Este es un problema complejo sobre el que muchos autores han escrito ampliamente (Erickson 1984, 1996; Portes 1996, Ernst-Slavit 1997; Mehan 1992, 1998; Mehan *et al.* 1996; Trueba 1991, 1993; Coulon 1995) por lo que no es necesario reproducir estos debates aquí. No obstante, lo que está claro es que los encuentros cara-a-cara y el

lenguaje para Ogbu forman un elemento (menor) entre varios en el mundo social mientras que para los autores microetnográficos son el elemento central constitutivo del mundo social - y es en este 'abismo' teórico donde se estanca la discusión.

En segundo lugar, Ogbu con su modelo pretende construir una explicación con carácter universal de la experiencia escolar de grupos minoritarios y de ahí su énfasis en mantener un marco comparativo riguroso. De nuevo, nos encontramos con un objetivo ontológico no compartido por muchos autores de la tradición expuesta (Mehan 1998; Erickson 1986). Sin embargo, el punto a destacar ahora no es de carácter ontológico, ya que incluso suponiendo que en lo teórico y metodológico Ogbu y el marco del desajuste familia-escuela fueran fácilmente conmensurables tienen una lógica diferente que es importante destacar (producto de estas diferencias en objetivos). Con su marco comparativo, Ogbu establece una taxonomía de tres tipos de grupos minoritarios: autóctonos, voluntarios e involuntarios/tipo casta - siendo los dos últimos los analíticamente relevantes. Como resultado de sus investigaciones, Ogbu (1994) establece rasgos psico-culturales comunes a cada grupo y diferenciales entre ellos (diferencias culturales primarias frente a secundarias, un estilo atribucional y motivacional específico, etc.). Así, partiendo de la base empírica documentada, su modelo se convierte en un marco hipotético-deductivo con predicciones sobre determinados procesos y contenidos en nuevas situaciones que pudieran ser asimiladas a su esquema (como, por ejemplo, el caso de la comunidad gitana en España). Por una parte, este razonamiento ha sido cuestionado cuando de hecho se ha intentado probar estas hipótesis en nuevos contextos (ver el número especial de *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (3): *Ethnicity and School Performance: Complicating the Immigrant-Involuntary Minority Typology*). Por otra parte, y este es el punto a destacar, esta forma de razonar difiere sustancialmente del esquema y lógica sintáctica que hemos argumentado anteriormente caracteriza al marco del desajuste familia-escuela.

Finalmente, debe señalarse que entre estas dos familias de estudios (y en este sentido es posible relacionar a Ogbu con los trabajos sobre la 'reproducción social' europeos) hay tanto diferencias metodológicas y teóricas, como en el tramo escolar en el que se han concentrado preferentemente para desarrollar sus estudios. El marco del desajuste familia-escuela predominantemente se ha centrado en la entrada en la escuela y la educación primaria (ya que supuestamente es en este tramo donde los nexos familia-escuela son más relevantes) mientras que los trabajos desde la reproducción y estratificación social se han centrado en la escuela secundaria (ya que supuestamente es en este tramo donde las relaciones entre la educación y el sistema laboral son más relevantes). Una interpretación posible desde una perspectiva evolutiva es que el cambio de la relevancia de micro-procesos comunicativos durante la entrada en la escuela a la primacía de procesos de oposición-reproducción cuando se acerca el final de la escolarización secundaria conforma un patrón longitudinal específico. Sin embargo, puede tratarse de una limitación empírica importante que no está siendo considerada, especialmente a la luz de evidencias que muestran tanto problemas interactivos-comunicativos en situaciones interculturales entre adultos (ej: Erickson 1975; Cook-Gumperz y Gumperz 1997) como la alienación temprana que muchos alumnos de minorías étnicas parecen experimentar en la escuela y que facilita una conducta oposicional a los pocos años de experiencia escolar. Por ello, parece importante que los estudios comiencen a examinar trayectorias escolares y la evolución temporal de la vida escolar de los alumnos y las alumnas para entender cuál es la relación entre las hipótesis propuestas desde estos dos marcos explicativos.

Desde la psicolingüística se han planteado dos objeciones con componentes teóricos y metodológicos. En primer lugar, Chandler *et al.* (1986) han señalado que el marco del desajuste familia-escuela parece hacer poca justicia a la flexibilidad y capacidad de ajuste de familias y

niños/as del grupo minoritario (1986: 175). Por una parte, asume que los niños son incapaces de adaptarse y aprender la lógica de nuevos contextos comunicativos. En este sentido, Hemphill y Snow (1996) frente al supuesto retrato que proporciona el marco consideran que los niños y las niñas son 'sociolingüistas prácticos' excelentes, capaces de identificar las diferencias entre contextos y adaptarse a las exigencias de ellos. Por otra parte, el marco asume que los padres de estos grupos no se interesan, ni organizan su actividad familiar en función de preocupaciones escolares - lo cual, como veremos, cuestionan a partir de sus propios datos con familias de clase trabajadora.

La relevancia de esta crítica es una cuestión de grado: si los alumnos son muy/poco capaces de adaptarse, si la discontinuidad es grande/pequeña, etc. Frente a la atribución que realizan estas críticas, casi todos autores trabajando desde el marco del desajuste familia-escuela sí que entienden la transición a la escuela como un proceso dinámico de adaptación mutua en la que el niño o la niña realiza ajustes según aumenta su experiencia escolar (ej: Erickson 1996). Lo que sí hace el marco es introducir dos matizaciones. En primer lugar, que esta adaptación puede ser costosa y compleja, por lo que es importante que el docente comprenda el proceso que está teniendo lugar y tome medidas para facilitararlo - en colaboración con la familia si es necesario/posible. En segundo lugar, que la adaptación eficaz por parte de la alumna o el alumno al contexto escolar sólo tiene lugar de modo adecuado si éste percibe un respeto inicial por parte de la escuela hacia el modo en que organiza su experiencia al entrar en la escuela (Erickson 1996; Michaels 1988).

Finalmente, un aspecto interesante de esta crítica psicolingüística es que tácitamente se centra en la capacidad de los niños y las niñas para ser agentes de su propia escolarización, lo que en términos más generales remite a la atribución de agencia a los actores sociales. Estas autoras (Chandler *et al.* 1986) consideran que la atribución no es lo suficientemente generosa en el marco del desajuste familia-escuela. Lo destacable de esta valoración es que dentro de las discusiones en antropología y sociología educativa el marco microetnográfico de las continuidades-discontinuidades familia-escuela siempre se ha señalado como defensor del primer término en los debates agencia-estructura (Mehan 1992; Bauman 1992) y preocupado por no presentar un retrato determinista de la experiencia y capacidad escolar de los alumnos de minorías étnicas.

En segundo lugar, Chandler *et al.* (1986) consideran que la base empírica del marco se ha realizado principalmente con comunidades culturales semiautónomas (nativos hawaianos, nativos americanos, indígenas) del sistema cultural más amplio, en las que el marco parece funcionar y tiene validez, pero su extensión explicativa a situaciones más complejas (subcomunidades urbanas, diferencias de clase social) no parece justificarse. Por un lado, hay una crítica teórica, ya que parecen confundirse diferentes variables y grupos. Por otro lado, hay una crítica empírica, ya que sus investigaciones en familias multi-étnicas urbanas de clase baja muestran un grado alto de continuidad entre las actividades del hogar y la escuela y un grado de relaciones familia-escuela alto, por lo que el bajo rendimiento de muchos de estos niños y estas niñas no parece poder explicarse en estos términos.

La relevancia de esta crítica es sobre todo una cuestión empírica a resolver en la medida que acumulemos diversos estudios que examinen las condiciones que potencian o disminuyen la distancia familia-escuela en diferentes comunidades y sub-comunidades. Sin embargo, la crítica sólo tiene sentido en la medida en que atribuye contenidos específicos a estas discontinuidades e intenta presentarlas como generales a determinados grupos. De nuevo, como he señalado

antes, esta forma de razonar se distancia de la aproximación sintáctica que se ha propuesto para el marco del desajuste familia-escuela por lo que desde este punto de vista pierde su fuerza.

En cualquier caso, en esta reticencia a sobre-extender la base empírica del marco hay un desafío tácito en cuanto a la aplicabilidad potencial del marco desajuste familia-escuela como práctica pedagógica. Como vimos en el epígrafe anterior, es cierto que el marco se ha desarrollado a partir de un análisis profundo de situaciones principalmente biculturales pero ahora se espera que tenga aplicabilidad en contextos radicalmente multiculturales, lo cual no hace sino aumentar la complejidad de la situación a explicar y tratar. Este es el punto en que se encuentra actualmente el marco, sin que se haya dado respuesta todavía al desafío. Como punto de partida, y conclusión de este trabajo, tenemos los principios que señalan Mehan *et al.* (1995: 141-142) para los posibles desarrollos del marco en el futuro: a) debe mantener objetivos académicos pero en un contexto de apoyo social a la vida escolar y personal de los alumnos y las alumnas; b) debe organizar el discurso escolar en torno a los niños y las niñas y las formas de interacción aprendizaje que más las favorezcan; c) el docente debe pensar como etnógrafo, no tanto para acumular conocimientos socio-antropológicos sobre los grupos con los que trabaja como para comprender la experiencia vital (en el aula, el patio, la comunidad, la familia) de sus alumnos y alumnas concretas; d) debe considerar los conocimientos de las niñas y los niños y la comunidad como recursos educativos y, finalmente; e) debe basarse en la idea de adaptar principios generales a circunstancias locales.

Notas

1. Aquí *reconocer* podemos entenderlo en su doble sentido. Por una parte, no reconocer como resultado de la falta información o desconocimiento y, por otra parte, no reconocer como proceso en que no se admite la legitimidad de determinadas alternativas.

2. En esta discusión no se pretende dar una visión lineal-progresiva del conocimiento científico pero sí quiero señalar que, estando la investigación educativa española inspirada en la bibliografía anglosajona, resulta significativo que esta inspiración se detenga en un momento determinado. Cronológicamente, como veremos, esto implica manejar referencias delimitadas tanto en el tiempo como en el pensamiento.

3. Como señalan los propios autores, para el lector de habla hispana estos términos no necesiten mayor explicación. Pero en el contexto de esta discusión y la investigación en Estados Unidos deben tomarse como tan "antropológicamente extraños" y relevantes como lo que he expuesto sobre los nativos hawaianos o los navajo.

Bibliografía

Abajo, J.

1996 "La escolarización de los niños gitanos (o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y contradictorias)", *Cultura y Educación*, 3: 81-100.

1997 *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Au, K.

1980 "Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event", *Anthropology and Education Quarterly*, 11: 91-115.

Au, K. (y A. Kawakami)

1994 "Cultural congruence in instruction", en E. Hollins, J. King y W. Hayman (coords.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany, State University of New York Press: 5-23.

Bauman, B.

1992 "Contextualization, tradition and the dialogue of genres: Icelandic legends of the *kraftaskáld*", en A. Duranti y C. Goodwin (coords.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press: 125-146.

Bernstein, B.

1972a "Social class, language and socialization", en P. Gigliolo (coord.), *Language and social context*. Middlesex, Penguin Books: 157-178.

1972b "A critique of the concept of compensatory education", en C. Cazden, V. John y D. Hymes (coords.), *Functions of language in the classroom*. Nueva York, Teachers College Press: 135-154.

1993 *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control (volumen IV)*. Madrid, Morata.

Bueno, J.

1993 *El lenguaje de los niños gitanos: una perspectiva funcional*. Salamanca, Amarú.

Cazden, C.

1986 "Classroom discourse", en M. Wittrock (coord.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York, McMillan Publishing: 432-463.

Cazden, C. (R. Carrasco, A. Maldonado-Guzmán y F. Erickson)

1980 "The contribution of ethnographic research to bicultural bilingual education", en J. Alatis (coord.), *Georgetown University roundtable on languages and linguistics, 1980*. Washington, Georgetown University Press: 65-80.

Chandler, J. (D. Argyris, W. Barnes, I. Goodman, y C. Snow)

1986 "Parents and teachers: Observations of low income parents and children in a homework-like task", en B. Schieffelin y P. Gilmore (coords.), *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*. Norwood: Ablex: 171-187.

Cook-Gumperz, J. (y J. Gumperz)

1997 "Narrative explanations: Accounting for past experiences in interviews", *Journal of Narrative and Life History*, 7: 291-298.

Coulon, A.

1995 *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.

Díaz-Aguado, M. (y A. Baraja)

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

Duranti, A. (y C. Goodwin) (coords.)

1992 *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ernst-Slavit, G.

1997 "Different words, different worlds: Language use, power, and authorized language in a bilingual classroom", *Linguistics and Education*, 9: 25-48.

Erickson, F.

1975 "Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counselling encounters", *Harvard Educational Review*, 45: 44-70.

1982 "Classroom discourse as improvisation: Relationship between academic task structure and social participation structure in lessons", en L. C. Wilkinson (coord.), *Communicating in the classroom*. Nueva York, Academic Press: 153-181.

1984 "School literacy, reasoning and civility: An anthropologist's perspective", *Review of Educational Research*, 54: 525-546.

1986 "Qualitative methods in research on teaching", en M. Wittrock (coord.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York: McMillan 119-161.

1987 "Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement", *Anthropology and Education Quarterly*, 18: 335-356.

1992 "Ethnographic microanalysis of interaction", en M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (coords.), *The handbook of qualitative research in education..* San Diego, Academic Press: 201-225.

1996 "Ethnographic microanalysis", en S. McKay y N. Hornberger (coord.), *Sociolinguistics and language teaching*. Nueva York, Cambridge University Press 283-306.

Foley, D.

1991 "Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure", *Anthropology and Education Quarterly*, 22: 60-86.

Fordham, S.

1999 "Dissin' 'the standard': Ebonics as guerrilla warfare at capital high", *Anthropology and Education Quarterly*, 30: 272-293.

Fraser, S. (coord.)

1995 *The bell curve wars*. Nueva York, Basic Books.

Gómez, V.

1998 *Efectos de distintas modalidades de educación compensatoria en el desarrollo infantil a través del estudio de casos. ¿Es realmente compensatoria la "educación compensatoria"?* Tesis doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

Green, J.

1983 "Research on teaching as a linguistic process: A state of the art", *Review of Research in Education*, 10: 151-252.

Gumperz, J.

1988 "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización", en J. Cook-Gumperz (coord.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós: 61-84.

Gumperz, J. (y J. Cook-Gumperz)

1994 "Language in education: Changing views of anthropological perspectives", en T. Husén y T. Neville (coords.), *The international encyclopedia of education (2nd ed.)*. Oxford, Pergamon Press/Elsevier Science: 3235-3238.

Guthrie, L. (y W. Hall)

1983 "Continuity/discontinuity in the function of language use", *Review of Research in Education*, 10: 55-77.

Heath, S.

1983 *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.

1984 "Linguistics and education", *Annual Review of Anthropology*, 13: 251-274.

1991 "The sense of being literate: Historical and cross-cultural features", en R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson (coords.), *Handbook of reading research, vol. II*. Nueva York, Longman: 3-25.

Heller, A.

1994 *Sociología de la vida cotidiana (4ª edición)*. Barcelona, Ediciones Península.

Hemphill, L. (y C. Snow)

1996 "Language and literacy development: Discontinuities and differences". en D. Olson y N. Torrance (coords.), *The handbook of education and human development*. Oxford, Blackwell: 173-213.

Herrnstein, R. (y C. Murray)

1994 *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York, Free Press.

Hymes, D. (y M. Farr)

1982 *Ethnolinguistic study of classroom discourse: Final report*. Washington, National Institute of Education.

Iglesias, A. (y B. Goldstein)

1994 "Language differences versus language disorders", en T. Husén and T. Neville (coords.), *International encyclopaedia of education, 2nd edition*. Oxford, Pergamon Press: 3225-3228.

Irvine, J. (y D. York)

1995 "Learning styles and culturally diverse students: A literature review", en J. Banks y C. McGee Banks (coords.), *Handbook of research on multicultural education*. Nueva York, McMillan: 484-497.

Jensen, R.

1969 "How much can we boost IQ and scholastic achievement", *Harvard Educational Review*, 39: 1-123.

- Kamin, L.
1995 "Behind the curve", *Scientific American*, 272 (2): 99-103.
- Labov, W.
1972 *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lacasa, P.
1997 *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Visor.
- Lalueza, J. (y I. Crespo)
1996 "Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano", *Cultura y Educación*, 3: 51-69.
- Lalueza, J. (I. Crespo, C. Pallí, y L. Luque)
2001 "Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano", *Cultura y Educación*, 13 (1): 115-130.
- Levinson, B. (y D. Holland)
1996 "The cultural production of the educated person: An introduction", en B. Levinson; D. Foley y D. Holland (coords.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany, State University of New York Press: 1-54.
- Mehan, H.
1984 "Language and schooling", *Sociology of Education*, 57: 174-183.
1992 "Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies", *Sociology of Education*, 65: 1-20.
1998 "The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues" *Human Development*, 41: 245-269.
- Mehan, H. (D. Okamoto, A. Lintz, y J. Wills)
1995 "Ethnographic studies of multicultural education in classrooms and schools", en J. Banks y C. McGee Banks (coords.), *Handbook of research on multicultural education*. Nueva York, McMillan: 129-144.
- Mehan, H. (I. Villanueva, L. Hubbard, y A. Lintz)
1996 *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Mercado, R.
1994 "Saberes and social voices in teaching", en A. Álvarez and P. del Río (coords.), *Education as cultural construction*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje: 61-70.
- Michaels, S.
1988 "Presentaciones narrativas: Una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso", en J. Cook-Gumperz (coord.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós: 109-136.
- Monreal, P.
1996 *Antropología y pobreza urbana*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

Ogbu, J.

1981 "School ethnography: A multilevel approach", *Anthropology and Education Quarterly*, 12: 3-29.

1982 "Cultural discontinuities and schooling", *Anthropology and Education Quarterly*, 13: 290-307.

1994 "From cultural differences to differences in cultural frame of reference. En P. Greenfield y R. Cocking) (coords.), *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum: 365-391.

Portes, P.

1996 "Ethnicity and culture in educational psychology" en D. Berliner y R. Calfee (coords.), *Handbook of educational psychology*. Nueva York, McMillan: 331-357.

Paradise, R.

1991 "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", *Infancia y Aprendizaje*, 55: 73-85.

1994 "The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities", en A. Álvarez y P. del Río (coords.), *Education as cultural construction*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje: 89-95.

Phillips, S.

1972 "Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom", en C. Cazden, V. John, D. Hymes (coords.), *Functions of language in the classroom*. Nueva York, Teachers College Press: 370-394.

Schieffelin, B.(y E. Ochs)

1986 "Language socialization", *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-191.

Tharp, R.

1989 "Psychocultural variables and constants: Effects on teaching and learning in schools", *American Psychologist*, 44: 349-359.

Trueba, H.

1991 "Linkages of macro-micro analytical levels", *The Journal of Psychohistory*, 18: 458-468

1993 "Culture and language: The ethnographic approach to the study of learning environments", en B. Merino, H. Trueba y F. Samaniego (coords.), *Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish*. Washington, The Falmer Press: 26-44.

Unamuno, V.

1995 "Diversidad lingüística y rendimiento escolar", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 6: 19-28.

Vogt, L. (C. Jordan, y R. Tharp)

1987 "Explaining school failure, producing school success: Two cases", *Anthropology and Education Quarterly*, 18: 276-286.

Watras, J.

1997 *Politics, race and schools: Racial integration, 1954-1994*. Nueva York, Garland.

Watson, K.

1975 "Transferable communicative routines: Strategies and group identity in two speech events", *Language in Society*, 4: 53-72.

Watson-Gegeo, K. (y S. Boggs)

1977 "From verbal play to talk story: The role of routines in speech events among Hawaiian children", en S. Ervin-Tripp and C. Mitchell-Kernan (coords.), *Child discourse*. New York, Academic Press: 67-90.

Willis, P.

1993 "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción", en H. Velasco; F. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta: 431-461.

David Poveda. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla - La Mancha. Cuenca. España.
dpoveda@psi-cu.uclm.es

Resumen

La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela

Este artículo presenta una discusión de la propuesta conocida como marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela o desajuste familia-escuela para dar cuenta e intervenir sobre la experiencia educativa del alumnado procedente de minorías étnicas. En la primera sección se presenta un desarrollo histórico del marco en Norteamérica como crítica a las perspectivas privacionistas de los años 1960. Igualmente, en esta discusión se señalan las posibles vinculaciones con el pensamiento sociológico europeo y las contribuciones que podría hacer a la investigación educativa española. En los epígrafes siguientes se desglosan los supuestos que sustentan el marco y se revisan algunos estudios empíricos que lo apoyan, especialmente aquellos que han incorporado cambios instruccionales diseñados a aumentar la congruencia cultural del proceso educativo. Finalmente, se discuten las principales críticas que el marco ha recibido y se proponen líneas futuras de desarrollo.

Abstract

The education of ethnic minorities from the home-school continuity-discontinuity framework

This article presents a discussion of the proposal known as home-school continuity-discontinuity framework or home-school mismatch framework, designed to explain and to intervene on the educational experience of ethnic minority pupils. In the first section a historical development of the framework in North America is presented in relation to the deprivation perspectives of the 1960's. In this discussion the possible linkages with European sociological thought are pointed out and the contributions that could be made to Spanish educational research are also discussed.

In the following sections the tenets that sustain the framework are presented and some empirical studies that support it are reviewed, especially those that have incorporated instructional changes designed to increase the cultural congruence of educational processes. Finally, the main criticisms of the frame are discussed, and some future lines of development are proposed.

Extraído de Gazeta de Antropología N° 17, 2001 [en línea]
http://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html