

EL PAPEL DE LAS REDES ÉTNICAS EN EL LOGRO EDUCATIVO DE LOS HIJOS DE INMIGRANTES ¿RECURSOS U OBSTÁCULOS? **

THE ROLE OF ETHNIC NETWORKS IN THE EDUCATIONAL ATTAINMENT OF CHILDREN OF IMMIGRANTS: RESOURCES OR OBSTACLES?

ALBERTO ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR *

Resumen: *La influencia que tienen las relaciones y las redes sociales que se establecen entre individuos de un mismo origen étnico sobre el logro educativo de los alumnos inmigrantes es una cuestión que ha sido profusamente tratada por la sociología de las migraciones internacionales. En su estudio, se ha privilegiado en los últimos años la utilización del concepto de capital social, destacándose fundamentalmente el efecto positivo que en el logro educativo de los inmigrantes ejercen tales relaciones.*

Sin embargo, la literatura existente acerca de una forma concreta de este tipo de relaciones —aquella que se refiere a los grupos de pares— suele llegar a la conclusión contraria, predominando en ella los trabajos que resaltan los efectos perniciosos que tienen estas relaciones co-étnicas en los resultados de dichos estudiantes.

Partiendo de esto, el objetivo de este trabajo consiste en contrastar dialécticamente ambas tendencias de la literatura, lo que nos permite abordar el estudio de la asociación existente entre relaciones co-étnicas y logro educativo desde una perspectiva crítica. Como resultado de ello, el trabajo subraya la ambivalencia que presenta el «factor étnico» implícito en este tipo de relaciones.

* Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA-CSIC).

Palabras Clave: Logro educativo; Relaciones y Redes co-étnicas; Capital social; Oposición cultural.

Abstract: *The influence that co-ethnic relationships and co-ethnic networks have on the educational attainment of immigrant students is a topic that has often been researched within the sociology of migrations. During the last years, the concept of social capital has been privileged in the analysis of this topic, highlighting fundamentally the positive effect of such relationships and networks over the educational attainment of immigrant pupils.*

Nevertheless, the opposite outcome is shown by a second type of literature that focuses on the analysis of a particular form of this kind of relationship: the one that occurs inside the peer groups. Researches included within this second sort of literature usually highlight the negative effects of these co-ethnic relationships on immigrant students.

The purpose of this article is to make a dialectic contrast between both tendencies in the literature, which allows us to face the analysis of the association between co-ethnic relationships and the educational attainment of immigrant pupils from a critical perspective. As a result, this paper underlines the ambivalence of the «ethnic factor» that is implicit in this kind of relationships.

Keywords: *Educational attainment; Co-ethnic relationships and Co-ethnic networks; Social capital; Cultural opposition.*

La influencia que tienen las relaciones y las redes sociales que se establecen entre individuos de un mismo origen étnico sobre el logro educativo de los alumnos inmigrantes es una cuestión que ha sido profusamente tratada por la sociología de las migraciones internacionales. En su estudio, se ha privilegiado en los últimos años la utilización del concepto de capital social, destacándose fundamentalmente el efecto positivo que en el logro educacional de los inmigrantes ejercen tales relaciones. Como puede adivinarse, este tipo de argumento ha sido recurrente a la hora de explicar cómo, a pesar de la modesta situación socioeconómica que viven, muchos jóvenes de ciertas minorías étnicas igualan o superan en resultados educativos a los de la mayoría autóctona (procedentes de familias con un estatus socioeconómico más elevado) o a los de otras minorías que ocupan una posición socioeconómica similar.

Sin embargo, la influencia de estas redes sociales co-étnicas no siempre es beneficiosa para los resultados de los estudiantes inmigrantes. Un segundo grupo de estudios (aquellos que se centran en los grupos de pares y en el análisis del papel que ciertos factores vinculados a la adscripción étnica o a la condición de inmigrados desempeña dentro de ellos) da buena muestra de ello al destacar los efectos negativos que, bajo determinados condicionantes estructurales, dichos grupos de pares pueden tener para el desarrollo educativo del joven inmigrante.

Partiendo de esto, el objetivo del trabajo que aquí se presenta consiste en contrastar dialécticamente ambas tendencias de la literatura¹. En primer lugar, este trabajo analizará los principales argumentos del primer grupo de estudios mencionado (aquellos que basan en el concepto de capital social), estableciendo también las principales limitaciones que presentan. En la segunda parte haremos lo propio con la literatura que subraya la influencia negativa de los grupos de pares co-étnicos. Todo ello supone abordar el estudio de la asociación existente entre relaciones co-étnicas y logro educativo desde una perspectiva crítica y holística, un ejercicio que permite entender más y mejor dicha asociación y que contribuye al mejor conocimiento de los posibles condicionantes del logro educacional de los hijos de los inmigrantes.

1. CAPITAL SOCIAL Y DESIGUALDAD EDUCATIVA DE LOS INMIGRANTES

En su origen, el concepto de capital social estuvo unido fundamentalmente al análisis de la influencia que ejercen las relaciones intersubjetivas en las oportunidades sociales del individuo, campo en el que ha tenido un indudable impacto. Pero durante las dos últimas décadas la resonancia de este concepto ha sido tal que sus aplicaciones académicas se han multiplicado y su uso ha dejado de ser ya dominio exclusivo de las ciencias sociales (de la sociología, la economía y la ciencia política en particular), impregnando también la retórica de organizaciones políticas y civiles de naturaleza muy

¹ Un intento similar, aunque diferente en su planteamiento, puede verse en Terrén (2004).

dispar, y haciéndose un hueco en el diseño de las políticas públicas de gobiernos de todo el mundo. Así, podemos encontrar el término capital social asociado, al menos, a siete áreas de estudio y de actuación distintas: la familia y los jóvenes, la escuela y la educación, la vida de las comunidades, el trabajo y las organizaciones, la democracia y la gobernanza, los problemas de la acción colectiva y el desarrollo económico (Woolcock, 2001); y hallarlo, por ejemplo, como parte del ideario de organizaciones internacionales del peso del FMI, la OCDE o el Banco Mundial.

Aunque en la actualidad su aplicación más extendida sea aquella que tiene que ver con el desarrollo económico y social, prácticamente desde su nacimiento el término capital social ha estado vinculado al ámbito educativo y, en particular, al problema de las desigualdades educativas. El hecho de que dos de los tres grandes impulsores del mismo (Pierre Bourdieu y James S. Coleman) dedicaran buena parte de su esfuerzo intelectual a este campo resultó determinante en este sentido².

Pero además de las diferentes nociones del término mantenidas por cada uno de estos tres autores, otras muchas aproximaciones, a menudo vagas, imprecisas y eclécticas, se han ido acumulando a lo largo de la breve historia del concepto de capital social, lo que se ha venido criticando como una de sus grandes debilidades. No obstante, a pesar de la vaguedad con la que a menudo ha sido definido y de la multiplicidad de formas en las que ha sido aplicado, en esta diversidad de interpretaciones podemos hallar los suficientes puntos de encuentro como para que exista una idea colectiva de lo que se entiende por capital social (Portes, 1998). En términos generales, el capital social se define como la capacidad que tienen los actores de disponer de ciertos recursos gracias a su acceso a conexiones y redes sociales.

Por su parte, la utilización de este término en el campo de las migraciones y, más concretamente, en el ámbito de las «nuevas» desi-

² El tercer nombre a añadir al de estos dos ilustres de la sociología contemporánea es el del politólogo Robert D. Putnam, cuyas aportaciones, a diferencia de las de Bourdieu y Coleman, no se han dirigido de forma específica a la cuestión de las desigualdades educativas, si bien en ellas pueden encontrarse numerosas referencias acerca de cómo la educación y la participación escolar influyen positivamente en la creación de capital social (Putnam, 2002).

gualdades educativas que emergen a raíz de estos movimientos, ha sido muy prolífica, especialmente en EE.UU. Puede decirse que, en este contexto y en este campo, el interés por dicho término responde, fundamentalmente, a tres elementos:

1. El hecho de que existía un vacío explicativo en lo referente a las desigualdades educativas entre los distintos grupos étnicos de EE.UU. Mientras había grupos que igualaban o incluso superaban en resultados a los nativos estadounidenses (los chinos, principalmente), para otros (los afroamericanos y la mayor parte de los de origen latinoamericano) el logro educativo alcanzado era notablemente inferior al de dichos nativos. Numerosos estudios que examinaron esta cuestión a través del uso de técnicas de análisis multivariable encontraron que, tras controlar las variables socioeconómicas, dichas diferencias seguían siendo significativas, lo que motivó el surgimiento de análisis que buscaban en el diferente capital social de los diversos grupos étnicos el factor que explicase los porcentajes de varianza restantes.
2. La necesidad de profundizar en el análisis de un hecho social observable dentro del fenómeno migratorio. Y es que, como había venido reflejando buena parte de la literatura que analizaba la incorporación de los inmigrantes a las sociedades de llegada, éstos, cuando se enfrentan a un nuevo contexto, alejados del que hasta entonces era su entorno más cercano y expuestos ante el que a menudo se les presenta como un entorno hostil, se refugian con gran frecuencia en los recursos y en la seguridad que les reportan los vínculos con individuos de su misma procedencia u origen étnico. Los enclaves étnicos son la expresión más visible de este fenómeno (aunque ni mucho menos la única), debido a la gran densidad de conexiones de este tipo que en ellos encontramos.
3. El periodo de auge que vivía el propio término en la década de los noventa. No es ésta la primera vez ni será la última en la que el oportunismo académico se erige en el motor (o, al menos, en uno de los motores) que empuja a la elección del objeto concreto a estudiar, de un concepto a aplicar o del marco teórico de la investigación; una situación que alcanza su punto extremo cuando dicha elección sigue el cauce de lo que prácticamente se ha convertido en una moda.

1.1. La etnia como fuente de capital social

La literatura sobre capital social, no sin discrepancias al respecto, sostiene que éste puede alojarse tanto en las relaciones entre los miembros de la familia, como en las que se producen fuera de ésta. Desde comienzos de los noventa muchos de los estudios que han utilizado este concepto para alcanzar un mejor entendimiento de la integración de los inmigrantes han venido destacando el importante papel que puede desempeñar la etnia en el surgimiento de capital social «exo-familiar» para los inmigrantes. De hecho, parte de esta literatura ha enfatizado ese componente étnico hasta el punto llegar a considerar a la etnia directamente como una fuente de capital social en sí misma (Bankston *et al.*, 1997; Zhou, 2005).

Efectivamente, los movimientos migratorios, como consecuencia de esa nueva realidad a la que se enfrentan quienes los realizan, provocan entre ellos la proliferación de conexiones y redes sociales que extralimitan el ámbito de la familia y que les sirven de apoyo siempre que les posibilite el acceso a recursos a los que difícilmente tendrían alcance por sí solos. Conexiones que en la mayoría de los casos ya se han iniciado incluso antes de que el desplazamiento se lleve a cabo, puesto que el emigrante suele valerse previamente del contacto con un familiar o conocido instalado en el país de destino que, de algún modo, facilita su asentamiento en el mismo. De esta forma, para los inmigrantes, el capital social que nace de las redes étnicas resultaría crucial a la hora de enfrentarse a los obstáculos que dificultan su proceso de adaptación. Y es que, como ya anunciara Coleman (1990), el capital social es especialmente importante para suplir las deficiencias que puedan tenerse respecto a otras formas de capital. De hecho, el capital social no debe ser considerado un recurso en sí mismo, sino un proceso que facilita la capacidad de acceder a otros recursos y, por tanto, a otras formas de capital (Fernández Kelly, 1995: 218). Este importante matiz nos lleva a aclarar dos cuestiones generales sobre este concepto que también resultan claves para entenderlo de manera holística.

En primer lugar, en la literatura sobre capital social ha sido central la cuestión de su «convertibilidad» en otras formas de capital. Atendiendo a los que hemos identificado previamente como los tres autores que mayor influencia han tenido en el desarrollo de este concepto, diremos que Bourdieu (1997; 2001) se centró en describir su convertibilidad en capital material, que Coleman dedicó su ma-

por esfuerzo a analizar los modos en los que facilita la creación de capital humano, y que Putnam es reconocido por haber hecho lo mismo con la participación cívica y la cohesión social. En segundo lugar, la cuestión de la convertibilidad del capital social implica necesariamente separar y distinguir la disposición o posesión de capital social de su activación —el capital social estará activado en la medida en que, mediante su conversión, pueda materializarse en recursos más tangibles—. A esta separación ya hacía referencia Bourdieu, cuando definía esta forma de capital como «el conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento e inter-reconocimiento» (Bourdieu, 2001: 83), es decir, como aquellos recursos que puede movilizar el individuo gracias a su pertenencia a organizaciones y a redes sociales. Su distinción entre capital actual y potencial da cuenta de la activación del capital como acción indispensable para que éste pase de ser una condición latente a una actual o real.

Una vez realizadas estas aclaraciones sobre el concepto general de capital social y sobre su aplicación al fenómeno de la inmigración, nos encontramos ya en disposición de abordar la siguiente pregunta: ¿de qué forma o formas esas conexiones y redes sociales que se producen entre los inmigrantes afectan al logro educativo de los hijos de inmigrantes? ¿De qué maneras el capital social que se encuentra en el seno del grupo étnico puede contribuir a mejorar los resultados de los estudiantes inmigrantes? Dos son las formas más habituales:

En primer lugar, el capital social fundado en las redes de inmigrantes o étnicas puede actuar de una manera indirecta sobre el logro educativo de las segundas generaciones mediante su conversión en **capital económico o financiero**. Y es que dichas redes proporcionan a menudo oportunidades laborales que se traducen en oportunidades económicas. Esta provisión sucede a veces simplemente en forma de información sobre una vacante en un puesto de empleo, o como un contacto personal que abre la opción de acceder al mismo, mientras que en otras lo que se proporciona es una oferta directa de trabajo en un negocio dirigido por personas de la misma procedencia. Ello revierte, como decíamos, en la condición económica de la familia, la cual resulta un factor de crucial importancia para el desarrollo educativo del niño.

De un modo más inmediato y vertical, el capital social que se aloja en el grupo de inmigrantes puede propiciar la creación directa de **capital humano**, es decir, de recursos educativos y formativos. A la explicación de cómo se produce esta segunda forma de conversión me dedicaré a continuación con mayor detenimiento. Para ello resulta indispensable volver la mirada hacia la obra de Coleman (1990; 2001), la cual, a través sobre todo de su modelo de cierre social, también ha resultado ser enormemente influyente en el campo de la inmigración y, más concretamente, en la cuestión de las desigualdades educativas que aquí nos ocupa.

Son tres las formas de capital social consideradas por Coleman: obligaciones y expectativas, normas y sanciones efectivas, y canales de información. De ellas, las dos primeras son las que este autor considera más relevantes en la creación de capital humano y la forma más propicia de que se den es, según Coleman, a través del mantenimiento de redes sociales que conformen una estructura cerrada (Coleman, 2001). Eso implica que el modelo de cierre de las redes sociales que plantea constituye, para él, la estructura social que facilita en mayor medida la formación de capital social. Pero, ¿en qué consiste exactamente ese modelo? Pues bien, el cierre social del que habla Coleman y, en particular, el por él denominado *cierre intergeneracional*, entraña una estructura en la que a los estrechos vínculos que existen entre padres e hijos —aquellos que constituyen la estructura de cierre social básica de la familia—, se les unen aquellos derivados de las relaciones entre los primeros con otros adultos que estén de algún modo conectados a sus hijos y que puedan influir en sus decisiones y comportamientos. Coleman se refiere, sobre todo, a las relaciones que los padres puedan mantener con los padres de los amigos de sus hijos y, de forma especial, con los de sus compañeros de clase o colegio. Esta estructura cerrada, que confiere elevados niveles de control social, resulta propicia para incrementar la autoridad de los padres sobre los hijos, ya que las normas que los primeros establezcan podrán ser reforzadas por otros adultos que también tienen influencia en el comportamiento de los segundos, facilitando, además, que se origine un entorno de confianza que propicie la creación de una estructura de obligaciones y expectativas entre unos y otros (Coleman, 2001: 86). Según este autor, en este entorno de control social el niño se verá más presionado a acatar las normas de los padres y a esforzarse en los estudios —si es que es

esto lo que le transmiten sus progenitores—, tratando de corresponder así a las expectativas y aspiraciones de éstos.

Como puede verse, la *densidad* de las relaciones entre los individuos es el rasgo esencial de este modelo de cierre de las redes sociales, pues facilita que se lleven cabo comportamientos cooperativos de los que se benefician quienes participan en ellos. Bajo este prisma, en el caso de los inmigrantes el capital social no dependería tanto del éxito económico u ocupacional alcanzado por éstos, como de la densidad de los lazos que entre ellos existan. Así:

«No importa que muchos doctores y empresarios vengan del mismo país si después se encuentran geográficamente dispersos o inalcanzables entre sí. Al contrario, comunidades modestas pero unidas estrechamente pueden constituir un recurso muy valioso, ya que sus lazos ofrecen apoyo al control paternal y a las aspiraciones que los padres tienen respecto a sus hijos. Entre los inmigrantes que poseen medios limitados, esta función de capital social es vital» (Portes y Rumbaut, 2001: 65)³.

Esta observación ya había sido recogida por Coleman previamente, ilustrándola mediante el ejemplo de las familias asiáticas (Coleman, 1990). En ellas se observaba cómo, cuando la familia estaba sometida a una estructura de cierre intergeneracional, el interés de los padres por la educación de sus hijos podía llevar a estos últimos a conseguir un nivel educativo elevado incluso cuando el capital humano de los primeros era escaso (Coleman, 1990: 318).

El modelo de cierre ha sido seguido por muchos de los estudios que han examinado el logro educativo de los inmigrantes⁴, aunque, frente a la formulación inicial de Coleman, la de éstos es algo más amplia, como veremos a continuación. Por lo general, la mayoría de ellos comparte la idea de que cuando los inmigrantes se enfrentan a un entorno social desfavorecido —cuando tienen su residencia en un barrio socioeconómicamente deprimido— y a una realidad social frecuentemente discriminatoria y en la que el capital humano y el estatus que traían de sus países de origen se ha visto devaluado,

³ Traducción propia.

⁴ Ver, por ejemplo: CLARK y RAMSAY (1990); ZHOU y BANKSTON (1994); FERNÁNDEZ KELLY (1995); FURSTEMBURG y HUGHES (1995); BANKSTON *et al.* (1997); SUN (1998); HAO y BONSTEAD-BRUNS (1998), y ZHOU y BANKSTON (1998).

puede surgir entre ellos lo que identifican como «una solidaridad co-étnica» que se traduce en el establecimiento de múltiples interconexiones de apoyo mutuo. Solidaridad que tiene sus pilares tanto en la experiencia que comparten a partir del fenómeno inmigratorio, como en las afinidades culturales derivadas de compartir origen étnico, y que supone la creación de redes sociales más densas que refuerzan unas orientaciones normativas en las que se mantienen muchos patrones culturales propios de sus lugares de origen. Según expresan estos autores, la existencia de estas mallas de apoyo hace más probable que se origine un capital social que haga disminuir las posibilidades de fracaso en la integración educativa y socioeconómica de estos inmigrantes (Zhou y Bankston, 1994; Portes, 1995).

Sin embargo, a pesar de que estos estudios desarrollan el modelo de Coleman, algunos de ellos presentan diferencias respecto al mismo que merecen ser señaladas. La primera tiene que ver con la localización del capital social. Por más que la estructura de cierre intergeneracional se extienda más allá de los límites del núcleo familiar, el modelo de cierre de las redes sociales de Coleman tiene su centro neurálgico en la familia. La consideración de la condición de inmigrante o de la etnia como fuente de capital social supone, en cierta forma, trasladar este centro de la familia a la comunidad (de inmigrantes, en este caso). Ello nos lleva a la segunda de las diferencias. El hecho de centrarse en la comunidad o grupo de inmigrantes implica, además, adoptar una concepción menos atomizada e individualista sobre la creación de capital social, prestando mayor atención a las características definitorias de ese grupo (Portes, 1995; Bankston y Zhou, 2002)⁵. En tercer lugar, hay que mencionar el he-

⁵ Curiosamente, este enfoque también tiene su posición paralela dentro de la economía dedicada al análisis de la integración de los inmigrantes, en la que, también en los noventa, surgió con fuerza la noción de *capital étnico* (Borjas, 1992; 1995; 1997), concebida como la media de capital humano de un grupo étnico (Borjas, 1997: 230), del cual podría beneficiarse un miembro de dicho grupo a través de sus redes relacionales. La relativa novedad del concepto viene de que aquí no es el individuo sino el grupo étnico en su conjunto la unidad sobre la que se mide el capital. El capital étnico ha sido examinado y considerado como un factor relevante en el proceso de integración de los inmigrantes. Así, por ejemplo, en lo que a la integración socioeducativa se refiere, las diferencias en cuanto al capital étnico del que disponen los distintos grupos influirían en el grado de «éxito escolar» que alcanzasen los estudiantes pertenecientes a cada uno de estos grupos.

cho de que algunos de estos trabajos prestan atención a un capital social no sólo interpersonal, sino también institucional. Si bien Coleman tuvo en cuenta en su obra el papel de determinadas organizaciones —especialmente, las religiosas— en la creación de capital social (Coleman, 1990; 2001: 84), para él, éstas constituían en realidad una extensión de las estructuras sociales propias de su enfoque individualista del cierre social (Bankston y Zhou, 2002: 33). En sus principales trabajos al respecto, Coleman centró su atención fundamentalmente en las conexiones informales de red. Por el contrario, estos estudios ponen de relieve la importancia de las organizaciones formadas por inmigrantes de una misma procedencia en la generación de ese capital social fundado sobre la etnia. Al igual que hacen los individuos a título personal, estas organizaciones pueden servir de refuerzo de las normas de la comunidad, crear estructuras de reciprocidad (obligaciones y expectativas) o ser importantes canales de información. Las segundas generaciones pueden contactar con ellas a través de la familia o independientemente de ella, lo que refleja también ese «desplazamiento» de la familia como centro del capital social al que antes nos referíamos.

Sintetizando, podemos decir que el cierre de las redes sociales es, para Coleman y para quienes han seguido su modelo, la configuración social que mejor asegura el origen y mantenimiento de un capital social que facilita, además, la creación de capital humano, ya que es aquella que propicia en un mayor grado el establecimiento de una estructura de *normas y sanciones efectivas*, y de *obligaciones y expectativas*. En la literatura que analiza el problema de las desigualdades educativas de los inmigrantes mediante la aplicación del concepto de capital social, podemos encontrar numerosos ejemplos que ilustran la importancia de estas dos formas de capital social. Investigaciones sobre vietnamitas en un distrito de Nueva Orleans (Zhou y Bankston, 1994), sobre un grupo de mexicanos en Florida (Matute-Bianchi, 1986) o sobre chinos en Nueva York (Zhou, 2005), entre otras muchas, ilustran empíricamente cómo el capital social que se genera en el grupo o en la comunidad de inmigrantes puede influir positivamente en la trayectoria educativa de los hijos de inmigrantes.

Pero además de estas dos formas de capital social, también podemos encontrar algunas referencias a los *canales de información* (la tercera contemplada por Coleman) como elemento explicativo de las diferencias educativas entre inmigrantes y nativos, y, sobre todo, de aquellas que se dan entre los distintos grupos de inmi-

grantes. Aunque no es tan frecuente en la literatura —lo cual va en consonancia con la importancia que el propio Coleman otorgara a esta forma de capital social en la creación del capital humano—, a este tipo de argumento también se ha acudido a la hora de explicar parte del éxito educativo de los inmigrantes de origen asiático. Según esta tesis, la que algunos han llegado a etiquetar como «minoría modelo» debería, en parte, sus buenos resultados a la eficiencia de sus redes co-étnicas que, sustentadas fuertemente en la cohesión de sus comunidades en los países de llegada, proveen de información adecuada sobre las mejores escuelas, los mejores profesores, sobre cómo solicitar el acceso a la universidad, o sobre las formas de obtener apoyo financiero para costear los gastos de los estudios superiores. Por ejemplo, en el caso del *Chinatown* neoyorquino, Zhou (2005) describe cómo son sobre todo las madres las encargadas de recopilar esta información. Ésta suele circular entre los padres chinos de forma que cuando, por ejemplo, una madre se entera de cuáles son los mejores colegios o institutos públicos a los que podría ir su hijo, pone todo su empeño en que el niño consiga entrar en alguno de ellos. Y esto lo hace pensando no sólo en los beneficios que ello reportaría tanto al niño como a su familia, sino también porque, en cierto modo, se ve presionada por su grupo étnico a actuar así (Zhou, 2005: 150), ya que eso le supondría un signo de reconocimiento y de cierto estatus dentro del mismo.

La consideración de que la etnia pueda servir como fuente de capital social y que, con ello, pueda ayudar a disminuir la probabilidad de exclusión socioeducativa y socioeconómica para los inmigrantes tiene importantes implicaciones teóricas. Fundamentalmente, en la medida en que se opone a la que hasta entonces había sido la teoría y la postura dominante en EE.UU. en lo que a la integración de esta población se refiere: la denominada *teoría de la asimilación lineal*, que había sido elaborada para analizar la inmigración previa a 1965, una inmigración predominantemente europea. Según esta teoría, la integración (asimilación⁶) de los in-

⁶ Es necesario resaltar que en la literatura estadounidense el término asimilación no arrastra la carga negativa que ha adquirido en Europa. Mientras que en Europa el uso del término conlleva sobre todo una connotación cultural, que implica la pérdida por parte del inmigrante de las señas de identidad propias de su cultura de origen, en EE.UU. tiene tam-

migrantes en EE.UU. era y es cuestión de tiempo; lo harán a medida que vayan adaptándose y abandonando en el camino su cultura originaria⁷. En contraste, gran parte de los estudios que se han centrado en la «nueva inmigración» que se produce a partir de 1965 han ido constatando progresivamente lo simplista e incompleta que esta teoría resultaba, al no reflejar adecuadamente la complejidad de este proceso de integración y la diversidad de experiencias que en él se encuentran. Este tipo de trabajos y, en concreto, aquellos que acabamos de revisar sobre el capital social que se origina en el seno del grupo étnico, han ido demostrando que, al menos en el contexto estadounidense, no resulta imprescindible para los inmigrantes tener que abandonar la herencia cultural de sus sociedades de origen para completar una integración socioeconómica satisfactoria, así como que la duración de la estancia en la sociedad de llegada (la variable «tiempo») no tiene por qué estar asociada de forma positiva a su integración, sino que, al contrario, puede afectar negativamente (Portes y Rumbaut, 2001)⁸.

A continuación realizaremos una serie de observaciones y comentarios críticos sobre esta clase de estudios basados en el capital social. Con ello pretendemos ofrecer una perspectiva más amplia y completa de su utilidad, de las ventajas y limitaciones que presentan en lo que al examen del desigual logro educacional de los inmigrantes se refiere.

bién (o más bien) un sentido social y económico que le haría ser equivalente a lo que aquí conocemos como integración social y económica. Una diferencia en los usos que apunta a que en EE.UU. se realiza en mayor medida la distinción de dos términos, asimilación y aculturación, que a menudo son utilizados como si fueran sinónimos, con la conjunción (y confusión) analítica de las esferas social y cultural que ello supone (véase Gans (1999) para una discusión sobre la necesidad de aplicar dicha distinción) aculturación. Asimismo, en EE.UU. el uso de este término parece estar mucho más desligado del que en Europa es considerado su sostén ideológico, el asimilacionismo.

⁷ Por supuesto, esta teoría asimilacionista no es exclusiva de EE.UU., como tampoco lo son las políticas que se han fundado sobre ella.

⁸ A este respecto, resulta interesante y de gran relevancia el valor explicativo —alternativo a la teoría de la asimilación lineal— que aporta la *teoría de la asimilación segmentada* (Portes y Zhou, 1993; Portes, 1995; Zhou, 1999), en la que se incluyen algunos de estos trabajos.

1.2. Capital social y desigualdad educativa de los inmigrantes: críticas y limitaciones

En este recorrido por el conjunto de comentarios críticos que suscitan este tipo de estudios, veremos cómo algunos de ellos responden a limitaciones generales vinculadas a la propia conceptualización del capital social y a su traslación a la realidad social, mientras que otros son más específicos de su aplicación particular al que constituye nuestro objeto de estudio. Tanto unos como otros tienen cabida en los siguientes puntos, que, en la medida de lo posible, se presentan ordenados siguiendo esa misma pauta; de lo más general a lo más concreto:

- a) Como ya se ha apuntado, una de las críticas a las que se enfrentan los defensores del capital social es aquella relativa a la falta de unicidad en su definición y en la operacionalización que permita su medición. Pero, además, a esta falta de unicidad se le une el disenso en cuanto a las variables que determinan su origen (aunque, en realidad, ambos aspectos están íntimamente relacionados entre sí). Resulta complicado ofrecer respuestas certeras y científicamente rigurosas a la pregunta de qué es lo que da lugar a la existencia y acumulación de capital social en el seno de un grupo determinado, dada la dificultad que entraña el hecho de que las hipótesis sugeridas en torno a esta cuestión sean empíricamente contrastadas. ¿Qué explica, por ejemplo, el elevado stock de capital social que tienen muchos de los grupos de chinos inmigrados en diferentes puntos del mundo? ¿Responde el origen de su capital social siempre a los mismos factores, o varía según el contexto y de un grupo a otro? Las respuestas a esta clase de preguntas pueden ser de diverso tipo. *Grosso modo*, éstas pueden clasificarse en dos grandes grupos: estructuralistas y culturalistas, según el tipo de concepción de capital social que mantengan (De Francisco y Herreros, 2001)⁹. En todo caso, estas respuestas no dejan de ser diferentes inter-

⁹ En pocas palabras, los estructuralistas son aquellos para los que el capital social se compone de recursos localizados en la estructura social de los que el individuo puede disponer. Los culturalistas, por su parte, conciben el capital social como un fenómeno subjetivo, compuesto por los valores y las actitudes de los individuos, que determinan cómo se relacionan unos con

pretaciones (hipótesis) que dibujan un debate muy abierto al respecto, el cual lleva inexorablemente a que emerjan serias dudas sobre lo acertado de implementar políticas que de algún modo persigan la creación de esta forma de capital, pues el problema del origen es, al fin y al cabo, el problema de la creación.

En esta línea, como crítica al caso concreto de los estudios que examinan la asociación entre capital social y logro educativo de los hijos de inmigrantes hay que anotar que algunos de ellos adolecen incluso de esa labor interpretativa, lo que hace, sin duda, más incompletos sus análisis, por más que éstos sólo pudiesen establecerse sobre bases hipotéticas.

- b) Otra de las críticas a las que se enfrentan algunas de las investigaciones que aplican el concepto de capital social tiene que ver con la concepción reificada que algunos adoptan del mismo. El hecho de asumir, como ciertos académicos hacen, una definición en la que esta forma de capital es considerada un recurso en sí mismo y no la capacidad de acceder a determinados recursos mediante la pertenencia a una red social, conduce a adoptar un interés excesivo por su cuantificación, lo que revierte en una mayor despreocupación por su dimensión cualitativa. Este interés por la medición en términos fundamentalmente cuantitativos es uno de los riesgos que conlleva la aplicación del modelo de cierre social Colemaniano, ya que, como sabemos, éste centra su atención en la densidad de redes sociales, dejando más al margen el análisis de las cualidades y de la «calidad» de las mismas, es decir, las características de los recursos de los que disponen los individuos y los grupos gracias a dichas redes y relaciones sociales (Fernández Kelly, 1995: 218). Este hecho acaba constituyendo una contradicción en la que aparentemente caen ciertas aproximaciones estructuralistas al capital social, ya que, si bien por un lado señalan a las normas y las sanciones efectivas como una de las formas de capital social más importantes, por el otro desatienden al mismo tiempo el contenido de las mismas, centrándose casi exclusivamen-

otros» (De Francisco y Herreros, 2001: 7). Por tanto, mientras que para las primeras la respuesta a la incertidumbre de su origen se sitúa en la configuración social, para las segundas se halla en el acervo cultural del grupo.

te en descifrar si una configuración social determinada es más o menos propicia para su mantenimiento. Y es que si, como hemos visto anteriormente, la principal forma en la que, según estos estudios, las redes relacionales co-étnicas contribuyen positivamente al rendimiento del estudiante es mediante la creación de una estructura social cerrada que facilite el refuerzo de las normas del grupo, ¿no parece lógico pensar que para que dicha contribución sea efectivamente positiva tales normas habrán de basarse en determinados valores como, quizás, el esfuerzo, la perseverancia, tener cierta perspectiva de futuro y saber posponer las gratificaciones inmediatas por las recompensas del mañana, entre otros?, ¿que no basta con enfatizar la relevancia que tiene la estructura de dichas redes para el fortalecimiento de las normas del grupo, sino que resulta indispensable además tener en cuenta el contenido y la dirección de dichas normas?

No obstante, el problema de la reificación del concepto de capital social no es exclusivo de determinados estudios sustentados en una concepción estructuralista del mismo. En realidad, las concepciones culturalistas más extremas, aquellas que consideran la cultura del grupo de un modo esencialista, como una entidad homogénea y atemporal que se trasmite de generación en generación —eso que algunos han acertado a denominar la «falacia culturalista» (Bidney, 1953)—, también acaban cosificando sobremanera el concepto de capital social que manejan.

- c) Este tipo de estudios que analiza el capital social en el grupo étnico es especialmente adecuado para establecer comparaciones entre distintos grupos étnicos o de inmigrantes —tipo de análisis que privilegian—, pero descuida la comparación entre inmigrantes y nativos en lo que a capital social se refiere. Hasta donde me ha llevado la revisión bibliográfica, parece que, a este respecto, existe cierto vacío en la literatura. Así, por ejemplo, si se argumenta el contrastado éxito educativo de los chinos (no sólo sobre otros grupos de inmigrantes, sino también, en muchos casos, sobre la población autóctona) aludiendo al cierre de sus redes sociales y al capital social que ello genera, sería necesario que éste fuese comparado también con el del principal grupo de referencia, los nativos. En esta línea,

Bankston y Zhou (2002) llevaron a cabo un análisis sobre una muestra de amplia representatividad en el ámbito nacional de EE.UU. Los resultados reafirmarían la tesis del modelo de cierre para explicar las mejores trayectorias educativas de los jóvenes chinos respecto a las de los jóvenes del resto de grupos de inmigrantes, ya que ésta es la minoría que presentaba un mayor grado de cierre social, pero el modelo se vería refutado a la hora de explicar el mayor logro educativo de esta minoría con respecto a la población blanca no inmigrante, dado que, según la forma escogida para medirlo, el nivel de cierre entre los blancos nativos es superior al de los chinos-americanos (Bankston y Zhou, 2002). Independientemente de la fiabilidad que ofrezcan estos resultados, lo que resulta incuestionable es que más estudios como éste, dedicados a la comparación población inmigrante-población no inmigrante, se hacen necesarios para contrastar la validez de los argumentos que se basan en el capital social para explicar las desigualdades educativas entre inmigrantes y nativos.

- d) Por otro lado, gran parte de los trabajos basados en el capital social y, más concretamente, los herederos del modelo de cierre social de las redes sociales iniciado por Coleman, han sido duramente criticados por ofrecer una lectura extremadamente optimista de dicho cierre como fuente de capital social positivo. De un lado, se ha puesto en duda el hecho de que el proceso migratorio fortalezca las redes sociales a las que tienen acceso los inmigrantes y promuevan una mayor densidad de éstas. Este tipo de movimiento no sólo puede alterar las relaciones entre los miembros de la familia, sino que también puede dificultar las relaciones exo-familiares. Así, la literatura muestra cómo frecuentemente los padres inmigrantes tienen serios problemas para establecer relaciones estrechas con otros adultos (Zhou, 2005). Esto se hace especialmente visible en los casos en los que los inmigrantes han de desenvolverse en el país de llegada en un idioma que desconocen. En tal situación, los hijos, con más capacidad y facilidades para aprender una nueva lengua rápidamente, se convierten a menudo en el principal punto de apoyo para los padres ante cualquier cuestión que tengan que resolver en la

«nueva sociedad». En última instancia, esta *dependencia sociolingüística* de los padres respecto a los hijos puede mermar la autoridad de los padres, efecto contrario al previsto por el modelo de cierre social.

De otro lado, en el caso de la población inmigrante se han denunciado los efectos perversos, sobre todo de tipo socio-cultural, que el ostracismo de una estructura de redes cerrada puede tener para su propia incorporación a la sociedad de llegada, al generar conexiones circulares y endogámicas que más que la integración provoquen la segregación social y económica de sus integrantes.

Así pues, la mayoría de estos estudios sobre capital social ofrecen una visión positiva de las implicaciones del mismo, prestando menos atención a las posibles implicaciones negativas que pueda tener. Pero este «sesgo positivo», lejos de ser exclusivo de los trabajos que se centran en el examen de las desigualdades educativas de los inmigrantes, constituye un rasgo generalizado de los estudios sociológicos que aplican un enfoque basado en este concepto.

Con objeto de ofrecer una visión completa y crítica tanto de esta forma de capital como, sobre todo, de los modos en los que el entorno o contexto social que rodea al niño inmigrante puede influir en su logro educacional posterior, consideramos ineludible dar cuenta de ese lado negativo del capital social.

1.3. Formas de capital social negativo

Como se acaba de puntualizar, las aplicaciones revisadas del concepto de capital social reflejan, por lo general, una interpretación muy positiva de los efectos de las estructuras y redes sociales que lo propician, lo que ha podido llevar incluso a generar una cierta imagen idealizada del mismo. En mucha menor medida, sin embargo, se han destacado los efectos negativos, como, por ejemplo, las consecuencias disfuncionales que también puede tener para el desarrollo y la movilidad social de los individuos el hecho de pertenecer a este tipo de estructuras sociales cerradas.

Irónicamente, Putnam, cuya obra ha sido la que indudablemente más ha contribuido a esta idealización del término, ya advirtió

del comportamiento bifronte del capital social al referirse a sus consecuencias positivas y negativas:

«Si hay una lección perdurable de los primeros debates sobre capital social, es que no podemos suponer que el capital social es en todas partes y siempre una buena cosa [...] debemos tener cuidado en considerar sus vicios potenciales o [...] la posibilidad de que formas virtuosas puedan tener consecuencias inesperadas que no son socialmente deseables [...]. En resumen, tenemos que entender los propósitos y efectos del capital social. Redes y normas pueden, por ejemplo, beneficiar a aquellos que pertenecen, en detrimento de los que no pertenecen» (Putnam y Goss, 2002: 11).

En esta línea, Portes (1998: 15-18) lleva a cabo una clasificación según la cual existen, al menos, cuatro tipos de consecuencias negativas que pueden derivarse de la existencia de «redes de capital social» asentadas en el grupo étnico. A estas cuatro he añadido una no incluida por Portes y que, por su contenido —más amplio y general—, he situado en primer lugar:

1. *No todo es solidaridad.* La literatura a la que aquí nos venimos refiriendo sobre capital social presta atención sobre todo a esa solidaridad que se da entre los inmigrantes de un mismo país u origen geográfico, considerando la existencia de tal voluntad de ayuda un requisito indispensable para el origen y el desarrollo de esta forma de capital. Sin embargo, por más que pueda parecer obvio, conviene recordar que tal comportamiento solidario no constituye la única realidad detectable dentro de estos círculos de inmigrantes. Por el contrario, podemos encontrar también a personas que se aprovechan y sacan partido económico de la situación de fragilidad que viven sus propios compatriotas en el país de llegada (desde aquellos implicados en las redes de tráfico ilegal de inmigrantes, a quienes, por ejemplo, les alquilan viviendas en condiciones precarias y, a veces, de hacinamiento), lo que representa la antítesis de la citada solidaridad co-étnica; al igual que podríamos hallar multitud de casos en los que la indiferencia ante la situación de los conciudadanos (en forma de no ayuda) es el comportamiento elegido.
2. *Restricciones a la libertad individual.* Este efecto tiene que ver con el control social que se produce entre los miembros

de un grupo cerrado. El grupo genera conformidad entre sus miembros y ello puede llegar a restringir la libertad individual; de ahí que sean normalmente los jóvenes y las «mentes más libres» los que deseen salirse del grupo. Se origina, así, un dilema entre la solidaridad en el seno de la comunidad y la libertad individual. En este sentido, en una de sus investigaciones, Rumbaut encontró que cuatro de las variables que usó para medir los resultados educativos de estudiantes inmigrantes de primera generación estaban asociadas negativamente al apoyo familiar, resultado que achacaba a los efectos que tenían en los jóvenes las constricciones a la libertad individual que dicho apoyo provocaba. En sus propias palabras, «los lazos familiares unen, pero a veces, más que facilitar determinados resultados, estos vínculos constriñen»¹⁰.

3. *La exclusión de los outsiders.* De la misma manera que la existencia de lazos fuertes en el seno de una comunidad resulta beneficiosa para los miembros del grupo, para quienes no pertenecen a él (los denominados *outsiders*) ésta supone un obstáculo que dificulta su acceso a dichos beneficios. Como señala Waldinger, «las mismas relaciones sociales que promueven la eficiencia de los intercambios económicos entre los miembros de la comunidad, implícitamente restringen a los outsiders (de tales beneficios)»¹¹. Probablemente el primero en destacar este efecto negativo fue Bourdieu, para quien el capital social era algo que sólo estaba disponible para la élite social. Luego, el capital social sólo traería beneficios a la minoría que lo tuviese al alcance; para el resto su existencia resultaría perjudicial, ya que contribuiría a mantener o a incrementar las desigualdades sociales respecto a las clases privilegiadas —o, en la terminología marxista empleada por Bourdieu, ayudaría a la reproducción de las relaciones de clase— (Bourdieu, 2001).

En el caso que nos ocupa, este efecto es claramente visible cuando el capital social genera canales o redes de información privilegiada. Los adultos inmigrantes que estén dentro de esas redes tratarán de enviar a sus hijos a los que en su

¹⁰ Citado en Portes (1998: 17). Traducción propia.

¹¹ Citado en Portes (1998: 15). Traducción propia.

- comunidad se consideran los mejores colegios e institutos, o intentarán que les enseñen los mejores profesores, limitando las posibilidades de que aquellos que están fuera de su círculo hagan lo mismo.
4. *Los efectos negativos de los elevados niveles de demanda por parte de los miembros del grupo.* Este efecto es el contrario al anterior, en la medida en que, bajo determinadas circunstancias, el cierre del grupo puede frenar el éxito de las iniciativas emprendedoras de sus miembros, dadas las altas cotas de exigencia de reciprocidad que éste impone. No obstante, este efecto no parece que sea tan habitual en lo que concierne a la educación de los jóvenes como en lo referente a los negocios de los adultos.
 5. *Normas sociales que provocan la movilidad descendente.* Algunos grupos sociales (fundamentalmente los grupos de pares), ante las desesperanzadoras perspectivas de movilidad social ascendente que, por diversos motivos, perciben para ellos, adoptan normas que se enfrentan a lo socialmente aceptado. En el seno de una estructura social cerrada serían éstas las normas que se verían reforzadas por el grupo de pares, lo que concedería a sus integrantes una alta probabilidad de acabar relegados a posiciones de marginalidad y exclusión social de las que resulta difícil escapar. Este fenómeno ha sido ampliamente recogido por la literatura sociológica a través de una tradición de trabajos dedicados al estudio de la influencia de los grupos de pares en los jóvenes. En el terreno de la inmigración y del estudio de las minorías étnicas y raciales, este tipo de trabajos presentan resultados contrarios a los de aquellos fundamentados en el capital social que acabamos de revisar, manifestando cómo las relaciones co-étnicas pueden ejercer un efecto negativo en el logro educacional de los jóvenes pertenecientes a esta clase de minorías. En las líneas que siguen profundizaremos en este otro grupo de estudios, pues las conclusiones que se extraigan del contraste con el primero contribuirán a tener un mayor conocimiento de los condicionantes de los resultados educativos de los inmigrantes y, más concretamente, del papel que las relaciones co-étnicas pueden jugar en ellos.

2. LA INFLUENCIA DE LOS GRUPOS DE PARES CO-ÉTNICOS EN EL LOGRO EDUCATIVO DE LOS INMIGRANTES

Los estudios que han analizado el efecto de los pares en el logro educacional de los hijos de inmigrantes han tenido como foco de atención principal la influencia en dicho logro de aquellos grupos que adoptaban actitudes y comportamientos que se oponían a las normas y valores establecidos en el sistema educativo. Este tipo de análisis no resulta ni mucho menos novedoso. Desde mediados de la década de los setenta, numerosos estudios dentro de la sociología de la educación han dado cuenta de este tipo de reacciones, atendiendo, sobre todo, a su vinculación con la posición socioeconómica de los individuos. De hecho, la repercusión de estos estudios les llevó incluso a que fueran identificados como una sola corriente teórica, la conocida bajo la etiqueta de «teorías de la resistencia».

Las *teorías de la resistencia*, que daban cuenta de esas respuestas contraculturales de los jóvenes concibiéndolas como formas de oposición al sistema capitalista, surgían en parte como respuesta a las limitaciones que dentro de la sociología de la educación presentaban tanto las teorías de la correspondencia como las de la reproducción, aunque más que una alternativa su aportación suponía un complemento a las mismas, dado que en ellas se seguían manteniendo muchos de los presupuestos teóricos que caracterizaban a estas últimas¹². Básicamente, las teorías de la resistencia seguían manteniendo un posicionamiento de corte marxista, si bien se alejaban en parte del mecanicismo y determinismo estructuralista que caracterizaban a las dos anteriormente mencionadas, introduciendo

¹² Entre los máximos exponentes de las teorías de la resistencia se encuentran nombres como los de Michael Apple, Henry Giroux y Jean Anyon, aunque fue, sin duda, Paul Willis, a través de su clásico *Aprendiendo a trabajar* (1988), el primero que sentó las bases fundamentales para los trabajos de este tipo que posteriormente se han ido sucediendo. Algunos incluyen también dentro de estas teorías de la resistencia el nombre de Michel Foucault, más que por su dedicación específica a esta cuestión, por la influencia que tuvo su pensamiento en el de algunos sociólogos de la educación que desarrollaron esta perspectiva (Varela, Diccionario Crítico de Ciencias Sociales).

do en el ámbito educativo una dimensión transformadora que éstas últimas no contemplaban y concibiendo la relación entre estructura y agencia de un modo más dialéctico.

Los trabajos que se enmarcaron bajo estas teorías de la resistencia fueron ampliamente criticados por motivos en los que no nos vamos a detener aquí¹³. No obstante, sí que resulta interesante resaltar la crítica que se refiere a su determinismo económico. Y es que en un principio, estos trabajos tenían a los factores de tipo socioeconómico como los únicos condicionantes de estas relaciones de desigualdad, pauta que se rompe con el tipo de estudios que se analiza en el siguiente epígrafe.

2.1. Cuando los grupos de pares co-étnicos afectan negativamente al logro educativo de los inmigrantes

La literatura sociológica que se dedica al estudio de las migraciones internacionales y de los grupos étnicos —sobre todo la procedente de los EE.UU.— ofrece numerosos ejemplos de cómo estas formas contraculturales de las que venimos hablando pueden afectar a las trayectorias educativas de los jóvenes que pertenecen a estas minorías y de cómo la adscripción étnica y la racial pueden tener un peso significativo en el origen o refuerzo de las mismas.

Así, por ejemplo, en los EE.UU. diversos estudios desarrollados en este país muestran a grupos de inmigrantes de segunda y tercera generación que adoptan estas pautas conductuales en las que se invierte la norma educativa, de manera que lo que se premia dentro de ellos no es el buen hacer en la escuela o el instituto —al contrario, éste es castigado con la exclusión o marginación por parte del resto de sus miembros—, sino lo opuesto a ello (absentismo escolar, irrespetuosidad por los profesores, malas calificaciones, etc.). Estudios so-

¹³ La crítica más extendida fue probablemente la interpretación extremadamente positiva que en trabajos como los de Willis (1988) se hacía de estas formas de oposición cultural y sistémica. Dicha interpretación resultaba a la postre contradictoria, puesto que el ejercicio de esa resistencia conducía a los jóvenes que la adoptaban a adquirir valores y cualificaciones que les llevarían a perpetuarse en estratos socioeconómicos bajos y, por tanto, acababan resultando funcionales para el sistema capitalista y para la reproducción social de las clases contra la que supuestamente reaccionaban estas formas de oposición.

bre jóvenes de origen mexicano en California (Matute-Bianchi, 1986), haitianos en Miami (Stepick, 1992; Fernández Kelly y Schaufler, 1996), o puertorriqueños en el Bronx neoyorquino (Bourgois, 1995), entre otros, ilustran que lo que en realidad se aprende en estos grupos de pares es a no aprender (Suárez Orozco, 1987).

En la base que explica la adopción de estos posicionamientos contraculturales por parte de inmigrantes y de minorías étnicas se halla el choque frecuente que se produce entre las expectativas de empleo y de bienestar social que estos albergan, y aquello que la realidad les acaba deparando. Muchos inmigrantes de segunda y tercera generación sufren este choque al comprobar por sí mismos que la educación no garantiza su ascenso social y al percibir que la discriminación social actúa como barrera que lo dificulta¹⁴. Para otros muchos no es necesario vivir este choque a través de su propia experiencia personal, sino que para que éste se produzca basta con que cale en ellos el mensaje —explícito o no—, portado por otros pares de su entorno residencial o escolar, de que la marginalización y discriminación estructural que sufren imposibilita su avance socioeconómico, lo que hace que la inversión educativa no merezca la pena (Portes y Rumbaut, 2001: 61). La oposición a la norma y la etnia se convierten, así, en importantes signos de identidad para estos grupos, uniéndose la una a la otra de tal forma que para ser aceptado por el grupo resulte necesario cumplir ambas condiciones. Por el contrario, aquel que actúa de conformidad con la cultura escolar y con las normas del sistema educativo (esforzándose en las tareas escolares, estudiando, mostrando respeto por los profesores, etc.) es señalado y marginado del grupo por «actuar como un blanco». La condición de inmigrantes y la adscripción étnica funcionarían, de esta forma, como factores que median entre los condicionantes estructurales y la respuesta individual a éstos; factores que, en estos casos, conducirían a actuar de modo contestatario, lo que, finalmente, incidiría negativamente en el logro educativo de los individuos que así lo hiciesen.

¹⁴ Este ha sido, por ejemplo, uno de los argumentos más reiterados a la hora de explicar la explosión de disturbios acaecida en Francia durante los meses de octubre y noviembre de 2005, cuando miles de jóvenes de origen inmigrante encauzaron su malestar con la situación que viven a través de la quema de coches.

En EE.UU., la base argumental de esta tesis fue impulsada por John Ogbu, que se centró especialmente en el desigual logro educativo de los jóvenes negros (afroamericanos) respecto al de la población nativa blanca. En su modelo teórico ocupa un lugar central la tipología que elabora de las diversas minorías étnicas existentes, a través de la cual ofrece una explicación al hecho de que algunas minorías tengan una trayectoria educativa exitosa y consigan, de este modo, mantenerse al margen de la adopción de formas contraculturales. Ogbu (1978) contempla la existencia de tres tipos de minorías étnicas: las minorías *autónomas*, que, en pocas palabras, son minorías en el sentido cultural pero no en el sentido económico, político o social, ya que no ocupan una posición de subordinación en ninguno de estos ámbitos (los judíos, por ejemplo); las *inmigrantes* o *voluntarias*, que se componen de individuos que, según interpreta, se fueron libremente de su país de origen y que mantienen un sentido muy optimista y positivo de la situación que viven y de las posibilidades futuras de movilidad ascendente en la sociedad de llegada, debido a que tienden a compararse con los parientes que se han quedado en la sociedad de partida (Ogbu pone como ejemplo a los inmigrantes asiáticos); y las *involuntarias*, víctimas de una situación de opresión y discriminación histórica y, por ello, en una posición psicológica de mayor vulnerabilidad, con niveles inferiores en cuanto a expectativas y aspiraciones de «éxito» educativo y socioeconómico (Ogbu, 1978). Ogbu incluye dentro de este grupo a los afroamericanos, a los que presta mayor atención, y a los chicanos (personas de origen mexicano nacidas en EE.UU.), fundamentalmente. Mientras que las minorías inmigrantes, al estimar que la inversión educativa será recompensada, realizan un mayor esfuerzo por obtener mejores resultados, las involuntarias, que observan en su entorno más próximo la restricción de oportunidades laborales a la que se tendrán que enfrentar tras finalizar sus estudios, se despreocupan de esta tarea. La raíz del inferior nivel educativo que alcanzan estas minorías involuntarias se encuentra, según este autor, en la discriminación estructural que sufren, sobre todo en el acceso al mercado laboral, lo cual hace más probable el hecho de que sus integrantes escojan como modo de acción las formas de resistencia a las que nos hemos venido refiriendo, a las cuales Ogbu se refiere mediante el término «oposición cultural»¹⁵ (Ogbu, 1978; Fordham y Ogbu, 1986).

¹⁵ Este es, de hecho, el nombre (teoría o explicación de la *oposición cultural*) bajo el que se ha dado ha conocer el modelo teórico de Ogbu.

2.2. Críticas y limitaciones

En cualquier caso, tampoco esta corriente de estudios está exenta de críticas. En respuesta a ellos, diversas investigaciones sugieren que el efecto de esa «oposición cultural» en los grupos de pares de minorías étnicas está sobredimensionado, o que en realidad no guarda relación con la adscripción étnica o racial de los individuos (Ainswoth-Darnell y Downey, 1998; Cook y Ludwig, 1998; Roscigno y Ainswoth-Darnell, 1999). Estas investigaciones han refutado buena parte de los supuestos y conclusiones de aquellos estudios que pretendían explicar parte de las desigualdades educativas de los inmigrantes y de las minorías étnicas en función de sus comportamientos contraculturales y, en especial, el modelo teórico de Ogbu. De este último se critica, sobre todo, el hecho de que para su contraste no se llevara a cabo una comparación sistemática entre los blancos nativos y las minorías étnicas. Sin una evidencia empírica de que esa «oposición cultural» es, por ejemplo, mayor entre los negros que entre los blancos, difícilmente se puede concluir que estas formas contraculturales contribuyan al inferior logro educativo de los primeros (Rothon, 2005: 28). Así, por ejemplo, centrándonos de nuevo en los EE.UU., diversas encuestas reflejan niveles de expectativas tanto o más altos entre los afroamericanos que en los blancos nativos, tanto educativas (Ainswoth-Darnell y Downey, 1998; Cook y Ludwig, 1997) como ocupacionales (Ainswoth-Darnell y Downey, 1998; Portes y Wilson, 1976), lo que contradiría uno de los supuestos a los que nos referíamos. Algunas señalan también que las minorías étnicas, y en particular los afroamericanos, invierten tanto o más que la mayoría blanca en aspectos que deben conducir a una mayor probabilidad de éxito educativo, como mostrar una buena actitud ante los profesores, el respeto a las normas y el esfuerzo en clase, y que, lejos de que esto le conduzca a la imposición de algún tipo de sanción social por parte de sus pares (por comportarse como blancos), quienes adoptan este comportamiento suelen ser más populares dentro de su grupo (Roscigno y Ainswoth-Darnell, 1999: 173) o, al menos, tienen las mismas probabilidades de serlo que si no lo hiciesen (Cook y Ludwig, 1998). De hecho, Roscigno y Ainswoth-Darnell concluyen que de no ser por las actitudes y comportamientos positivos de esta «minoría involuntaria», sus resultados educativos se distanciarían aún más de los que obtienen los blancos

nativos y los asiáticos (estos últimos tomados como ejemplo de las «minorías voluntarias»).

Recientemente, en un intento de verificar una hipotética traslación del modelo de oposición cultural de Ogbu al Reino Unido, Rothon (2005) llegó a resultados similares. Los dos grupos étnicos que en Gran Bretaña podrían identificarse como minorías involuntarias —afro-caribeños, por un lado, y pakistaníes y bengalíes, por otro¹⁶— tampoco mostraban niveles de oposición a la norma escolar significativamente superiores a los de los blancos británicos, ni valoraban en menor grado que éstos la importancia de la formación educativa a la hora de conseguir un empleo.

Por otro lado, un serio problema empírico de los estudios basados en la influencia de los grupos de pares es el de la autoselección. Según diversas investigaciones, los jóvenes, además de por razones de proximidad, eligen a sus amigos por cuestiones de afinidad, esto es, porque tengan objetivos, aspiraciones o gustos similares a los suyos (Kandel, 1978; Epstein y Karweit, 1983; MacLeod, 1995). De acuerdo con esto, los estudiantes con aspiraciones educativas elevadas buscarán sus amistades entre otros que compartan deseos educacionales similares, mientras que aquellos con aspiraciones bajas harán lo propio entre estudiantes que busquen alcanzar un nivel similar al que ellos desean para sí mismos. Si así fuera, y si contrastáramos la existencia de correlación entre las aspiraciones o el logro educativo de los individuos y las aspiraciones o el logro de sus pares, ¿a qué se debería tal correlación, a la influencia real de los pares o simplemente a los procesos de selección dentro del grupo? Mientras que para algunos estudiosos de esta cuestión el efecto de los pares fundamentalmente escondería estos procesos de selección (Brown, 1990), otros concluyen que tal efecto continúa siendo estadísticamente significativo incluso después de tener en cuenta analíticamente dichos procesos (Savin-Williams and Berndt, 1990).

En resumidas cuentas, este repaso por los trabajos que han profundizado en el análisis de la influencia que tienen los pares de un mismo origen étnico en el logro educativo de los hijos de inmigrantes y de las minorías étnicas, en general, muestra un estado de la cuestión al respecto marcado por la disparidad de resultados y de interpretaciones: unos muestran el efecto negativo de estas relacio-

¹⁶ Para conocer los argumentos que llevan a adoptar esta categorización ver Rothon (2005: 11-12).

nes co-étnicas cuando éstas tienen lugar en un entorno socioeconómico desfavorecido cuya influencia no es contrarrestada por otro tipo de factores, lo que nos sirve como constatación e ilustración de la última de las formas negativas de capital social señaladas previamente; otros recogen un efecto positivo, lo que, por el contrario, iría en consonancia con los estudios que subrayan las relaciones co-étnicas como fuente de capital social positivo; y otros proclaman la ausencia de esta asociación en cualquiera de los dos signos o, en todo caso, que ésta ha sido sobredimensionada por la literatura especializada.

Este contraste de resultados advierte, por un lado, de la complejidad de esta cuestión y, con ello, de la inviabilidad de generalizar e inferir conclusiones relativas a procesos tan variables de un contexto y de un grupo a otro. Por otro lado, descubre el comportamiento ambivalente de las redes co-étnicas y de los vínculos que en ellas se crean en lo que a su efecto sobre el logro académico respecta, dando lugar a dos consecuencias de naturaleza antagónica entre sí. Ambas consecuencias pueden encontrarse dentro de un mismo contexto de análisis como parte de trayectorias de integración y de movilidad divergentes en la sociedad de llegada. Los trabajos que constituyen la base de la Teoría de la Asimilación Segmentada (Portes y Rumbaut, 1996: 2001) dan buena cuenta de la coexistencia de las dos. Sin embargo, en el marco explicativo de esta teoría es el capital social positivo el que claramente ocupa un mayor protagonismo y el que, a su vez, mayor resonancia ha tenido, siendo menor la atención recibida por esas «identidades étnicas contraculturales»¹⁷ que afectan negativamente a su logro educativo y a su futuro socioeconómico.

3. CONCLUSIONES

El contraste y la revisión crítica de estos dos grupos de estudios han arrojado luz sobre dos dinámicas divergentes derivadas del establecimiento de relaciones y redes sociales co-étnicas en lo que a la integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes se refiere.

¹⁷ Una respuesta a la que Portes y Rumbaut le ponen la etiqueta de *reactive ethnicity* (Portes y Rumbaut, 2001: 284).

Mientras que el primero de ellos (investigaciones basadas en el capital social) muestra la dinámica más positiva de dicha integración, el segundo tiene como foco de atención la más negativa, atendiendo específicamente a la influencia de los grupos de pares en las trayectorias de vida de los jóvenes, e incidiendo, sobre todo, en los efectos que tienen las formas de comportamiento conflictual ya descritas sobre el logro educativo de los hijos de inmigrantes. Ambas pautas de integración se encuentran, efectivamente, en la realidad social de los países en los que el fenómeno ha sido estudiado.

En ambos casos se describe la existencia de redes sociales de apoyo y de solidaridad mutua en las cuales la identidad étnica constituye el eje principal en torno al que éstas se construyen, y en ambos casos dichas redes ofrecen a los individuos insertos en ellas la capacidad de disponer de determinados recursos, ya sean estos estructurales o normativos. Sin embargo, sólo en el primero ellos, cuando esos recursos ayudan en última instancia a la movilidad social ascendente, se habla de capital social. La revisión y el contraste dialéctico de ambos grupos de estudios ha servido, en primer lugar, para mostrar y deconstruir, en cierto modo, el sesgo positivo que existe en torno a este concepto, visibilizando lo que algunos han venido a considerar como formas de capital social negativo y dando cuenta, con ello, del ambivalente efecto que las relaciones co-étnicas y la identidades que se definen en su seno pueden tener sobre la integración socioeducativa de los hijos de inmigrantes. Ello ha servido, a su vez, para incidir en la necesidad de que los análisis de este tipo indaguen no sólo en aspectos estructurales de esas redes (densidad, número de contactos, fortaleza y dirección de los vínculos, etc.), sino también en las cualidades de las mismas, es decir, en los rasgos y las pautas normativas que las definen, sin que ello haya de implicar necesariamente caer en el esencialismo y en las tautologías propias de las explicaciones más culturalistas. Pero por encima de todo, la constatación de dicha ambivalencia sirve para poner sobre la mesa un importante reto de alcance sociológico y político: el de encontrar las formas de que esas redes co-étnicas que se crean entre los jóvenes de origen inmigrante constituyan un recurso, y no un obstáculo, para la integración socioeducativa de sus integrantes; o en otras palabras, cómo conseguir que el capital social que se genera en ellas sea uno de signo positivo, y no negativo.

No está de más, por tanto, que los que ahora comenzamos a analizar la cuestión de los resultados educativos de los hijos de inmi-

grantes en el contexto español partamos del conocimiento de estas dos tendencias, puesto que, independientemente del enfoque o marco teórico que utilicen y de que estemos más o menos de acuerdo con el mismo, ambas dan cuenta de fenómenos que podemos encontrar en los paisajes sociales en los que se vive el fenómeno de la inmigración, y ambas, al ser enfrentadas dialécticamente, plantean un reto bajo el que subyacen cuestiones tan vigentes y controvertidas como la relativas a la concentración escolar del alumnado de origen inmigrante o a la existencia de bandas de inmigrantes de delincuencia juvenil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSWORTH, D. J. (1998): «Assessing the Oppositional Culture Explanation for Racial/Ethnic Differences in School Performance», *American sociological review*, 63, (4), pp. 536-553.
- BANKSTON, C., y ZHOU, M. (2002): «Social Capital and Immigrant Children's Achievement», en FULLER, B., y Hannum, E. (Ed.): *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, pp. 13-39, Oxford, Elsevier Science.
- BANKSTON, et al. (1997): «The Academic Achievement of Vietnamese American Student, Ethnicity as Social Capital», *Sociological Focus*, 30, pp. 1-16.
- BIDNEY (1953): «The concept of culture and some cultural fallacies», en BYDNEY, D.: *Theoretical Anthropology*, New York, Columbia University Press.
- BORJAS, G. (1992): «Ethnic capital and intergenerational mobility», *The Quarterly journal of economics*, CVII (1), pp. 123-150.
- (1995): «Ethnicity, neighbourhoods, and human-capital externalities», *American Economic Review*, 85 (3), pp. 365-90.
- (1997): «To ghetto or not to ghetto: Ethnicity and residential segregation», *Journal of Urban Economics*, 44, pp. 228-253.
- BOURDIEU, P. (1991): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- (1997): «The forms of capital», en: HALSEY, A. H. et al. (Ed.): *Education. Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press, pp.
- (2001): «El capital social. Apuntes provisionales», *Zona Abierta*, 94-95, pp. 83-87.
- BOURGOIS, P. (1995): *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*, New York, Cambridge University Press.
- CLARK, E., y RAMSAY, W. (1990): «The Importance of Family and Network of Other Relationships in Children's Success in School», *International Journal of Sociology of the Family*, 20 (2) pp. 237-254.

- COLEMAN, J. S. (1990): *Foundations of social theory*, Cambridge, Harvard University Press.
- (2001): «Capital social en la creación de capital humano», *Zona Abierta*, 94-95, pp. 81-94.
- COOK, P. J., y LUDWIG, J. (1997): «Weighing the “burden of acting white”: Are there race differences in attitudes toward education?», *Journal of policy analysis and management*, 16 (2), pp. 256-278.
- DE FRANCISCO, A., y HERREROS, F. (2001): «Introducción», *Zona Abierta*, 94-95.
- EPSTEIN, J. L., y KARWEIT, N. (1983): *Friends in School: patterns of selection and influence in secondary schools*, New York, Academic Press.
- FERNÁNDEZ KELLY, P. (1995): «Social and Cultural Capital in the Guetto: Implications for the Economic Sociology of Immigration», en PORTES, A. (Ed.): *The Economic Sociology of Immigration*, pp. 213-247. New York, Sage.
- FERNÁNDEZ KELLY, M. P., y SCHAUFFLER, R. (1996): «Divided Fates: Immigrant Children and the New Assimilation», en PORTES, A. (Ed.): *The New Second Generation*, pp. 30-53, New York, Russell Sage Foundation.
- FORDHAM, S., y OGBU, J. (1986): «Black Students’ Success: Coping with the Burden of Acting White», *Urban Review*, 18, pp. 176-206.
- FURSTENBERG, F. F., y HUGHES, M.: «Social capital and successful development among at-risk youth», *Journal of Marriage and the Family*, 57, pp. 580-592.
- GANS, H. J. (1999): «Towards a reconciliation of assimilation and pluralism: the interplay of acculturation and ethnic retention», en: HIRSCHMAN, C. et al. (Eds.): *The Handbook of International Migration*, New York, Russel Sage Foundation, pp. 161-169.
- HAO, L., y BONSTEAD-BRUNS, M. (1998): «Parent-Child Differences in Educational Expectations and Academic Achievement of Immigrant and Native Students», *Sociology of Education*, 71, pp. 175-98.
- MACLEOD, J. (1995): *Ain't no making it: aspirations and attainment in a low-income neighbourhood*, Westview Press.
- MATUTE-BIANCHI, M. E. (1986): «Ethnic identities and patterns of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California high school: An ethnographic analysis», *American Journal of Education*, 95, pp. 233-255.
- OGBU, J. (1978): *Minority Education and Caste*, New York, Academic Press.
- PORTES, A. (1995): «Children of Immigrants: Segmented Assimilation and Its Determinants», en PORTES, A. (Ed.): *The Economic Sociology of Immigration*, pp. 248-280. New York: Sage.
- (1998): «Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology», *Annual Review of Sociology*, 24, pp. 1-24.
- PORTES, A., y KENNETH WILSON (1976): «Black-white differences in educational attainment», *American Sociological Review*, 41, pp. 414-41.

- PORTES, A., y ZHOU, M. (1993): «The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants», *Annals of the American Political and Social Sciences*, 530, pp. 74-96.
- PORTES, A., y RUMBAUT, R. G. (1996): *Immigrant America: A Portrait* (Second edition), Berkeley, University of California Press.
- (2001): *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Los Angeles, University of California Press.
- PUTNAM, R. D., y GOSS, K. A. (2002): *Democracies in Flux. The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, en PUTNAM, R. D. (Ed.): Oxford, Oxford University Press.
- ROSCIGNO, V. J., y AINSWORTH-DARNELL, D. (1999): «Race, Cultural capital and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns», *Sociology of Education*, 72, pp. 158-178.
- ROTHON, C. (2005): «An assessment of the “oppositional culture” explanation for ethnic differences in educational attainment in Britain», *Sociology Working Papers of the Department of Sociology*, University of Oxford.
- SAVIN-WILLIAMS, R. C., y BERNDT, T. J. (1990): «Friendships and Peer Relations during Adolescence», en *At the Threshold: The Developing Adolescent*, FELDMAN, S. S., and ELLIOTT, G. R. (Ed.): Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STEPICK, A. (1992): «The refugees nobody wants: Haitians in Miami», en GRENIER, G. J., y STEPIC, A. (Ed.): *Miami Now! Immigration, Ethnicity and Social Change*, pp. 57-82, Gainesville, Univ. Fla. Press.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M. (1987): «Towards a Psychosocial Understanding of Hispanic Adaptation to American Schooling», en TRUEBA, H. T. (Ed.): *Success or Failure? Learning and the Languages of Minority Students*, pp. 156-68, New York, Newbury House.
- SUN, Y. (1998): *The Academic Success of East Asian-American Students- An Investment Model*, *Social Science Research*, 27, pp. 432-456.
- TERRÉN, E. (2004): «¿Incorporación sin asimilación?: etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración», en *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de exclusión social*, Madrid, Catarata.
- VARELA, J.: *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, voz: «Educación (Sociología de la)», Algunos modelos críticos», en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/> (consulta realizada el 07/07/2006).
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- WOOLCOCK, M. (2001): «Micro enterprise and social capital: a framework for theory, research and policy», Brown University and the World Bank, Washington, DC, USA, *Journal of socio-Economics* 30, pp. 193-198.
- ZHOU, M. (1999): «Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation», en HIRSCHMAN, C.; DEWIND, J., y KASINITZ, P. (Ed.): *The Handbook of International Migra-*

tion: The American Experience, New York, Russel Sage Foundation, pp. 196-211.

ZHOU, M. (2005): «Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks», en LOURY, G. C.; MODOOD, T. y TELES, S. M. (Ed.): *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 131-159.

ZHOU, M., y BANKSTON, C. L. (1994): «Social capital and the adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans», *International Migration Review*, 28 (4), pp. 821-845.

— (1998): *Growing Up American: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*, New York, Russel Sage Foundation.