

pero creo que las razones expuestas son enteramente atendibles.

Concluyendo, nos encontramos con una obra de extraordinaria utilidad para quienes quieran conocer el funcionamiento del régimen legal español de la nacionalidad y, más aún, para quienes, siendo agentes sociales en el ámbito de las migraciones prestan, su asesoramiento a las personas migrantes sobre su situación respecto de la nacionalidad española. Los comentarios críticos apuntados en esta reseña en modo alguno desmerecen el valor de la obra que es enteramente recomendable para los fines que se propone.

JOSÉ M.^a RUIZ DE HUIDOBRO
DE CARLOS

FRANZÉ MUDANÓ, ADELA.
Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración.

Este libro es fruto de una investigación social realizada entre 1994 y 1997 en un centro de Madrid con elevado porcentaje de hijos de inmigrantes, un «colegio difícil». Tras un amplio marco teórico entrelazado con la descripción del barrio donde se ubica el

centro objeto de estudio, nos acercamos a los puntos de vista de distintos agentes sociales que mantienen un determinado feed-back con el contexto escolar, con especial atención a profesionales que trabajan con la infancia desde distintas instituciones. Finalmente, la autora nos acerca a las prácticas cotidianas que acontecen en el centro educativo entre docentes y alumnos para posteriormente abordar el «choque cultural» que se produce en este contexto entre ambos colectivos. La metodología utilizada ha sido el resultado de una simbiosis cuantitativa y cualitativa: realizándose por un lado encuestas a tres centros de E.G.B. del barrio en cuestión y por otro, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. La observación participante también ha jugado un papel fundamental, puesto que se ha pretendido conocer tanto el discurso oficial que se proyecta hacia el exterior (o en «ropas de domingo» según la denominación de Franzé) como la línea discursiva interna desarrollada en un ámbito de cierta privacidad «fuera de las censuras impuestas por el discurso público» (p. 116).

La unidad de análisis la ha constituido una escuela pública de E.G.B., situada en un céntrico barrio madrileño,

con una situación socioeconómica compleja y un alto porcentaje de alumnado inmigrante. Se le ha asignado la denominación ABC al centro y «Flores» al barrio, para garantizar su anonimato y el de todos los actores sociales que de un modo u otro han participado en la investigación. El objetivo no ha sido conocer únicamente los entresijos de este centro escolar como tal, sino que ha querido ir más allá siguiendo el concepto de Escuela-red (utilizado por autores como Fernández Enguita) acercándose a la realidad del barrio (sus condicionantes, sus antecedentes...), a la de distintos profesionales de otros ámbitos: servicios sociales, ONG's, etc. y al modo en que éstos se relacionan y/o se implican con el centro. Como ya hemos apuntado anteriormente, el marco teórico es extenso y no vamos a profundizar en él, pues aspectos como la industrialización y sus efectos, u otras consideraciones sobre la infancia en riesgo han sido tratados con profusión en numerosas obras e investigaciones sociales.

Mayor atención merece el barrio «Flores» donde está ubicado el ABC, centro que como ya dijimos, ha constituido el objeto de estudio de esta etnografía educativa. Es un

barrio «pobre» con población en situación de riesgo social. Aunque se habla de alumnado inmigrante y gitano al inicio del libro, lo cierto es que a lo largo de su lectura comprobamos que se hace especial hincapié en el colectivo inmigrante. Cuenta con 7 colegios (tanto públicos como concertados) con la peculiaridad de que los alumnos inmigrantes estaban escolarizados en el curso 96/97 en dos de los colegios de titularidad pública entre los que está el ABC.

Reclaman nuestra atención las relaciones entre la escuela y la calle, dos espacios con dos normativas tanto implícitas como explícitas muy diferentes. En barrios como «Flores», con una problemática socioeconómica importante «la escuela encarna... una alternativa distinta a la cultura de la calle». (p. 120). La autora pone de manifiesto una de las contradicciones a las que se enfrentan los centros escolares en la actualidad: si bien se afanan esfuerzos para lograr la igualdad e integración, lo cierto es que cada día el sistema educativo «parece estar más destinado a comportarse como un espacio de diferenciación social» (p. 115). Se vislumbran las reservas del profesorado ante la concentración de alumnado en

situación de riesgo social y sus temores a expresarlo abiertamente por miedo a ser tachado de racista, intolerante...

Hay una preocupación por «remontar la imagen del centro» (p. 157). Esta es de vital importancia, tanto por la percepción que se tiene en el interior por parte del profesorado y alumnado del ABC, como por la «fama» que se tiene fuera de los muros del centro. A modo de ejemplo se cita el hecho de que un técnico de educación valora positivamente que se haya producido un cambio en la dirección del centro porque en el anterior equipo directivo «no se trabajaba la fama lo suficiente» (p. 157). En esta labor de mejorar la percepción del colegio hay (como en tantos otros temas) dos posturas bien diferenciadas en el ABC (como en tantos otros centros): la de aquellos que mantienen un planteamiento conservador y la de los más innovadores, que son mejor considerados por los alumnos y parten de una pedagogía «democrática y solidaria» (p. 160). Recogemos textualmente unas líneas muy clarificadoras del proceso de «guetización» de centros como el ABC: «La mayor demanda en los centros de *mejor imagen*, unida a los movimientos de fuga de parte del alumnado, trans-

forma a los centros estigmatizados en los menos solicitados y por tanto en los más susceptibles de atraer y acentuar el reclutamiento de una población con limitadas oportunidades de desplazamiento y elección escolar» (p. 165). En la práctica esto se traduce en una fuga de alumnado de centros públicos con alumnado «difícil» a los concertados con una clientela diferente.

El capítulo III recoge la perspectiva de los propios alumnos respecto a la escuela, la de los profesores en relación al alumnado «difícil» y las estrategias que unos y otros elaboran en sus interacciones cotidianas. Estos vínculos son en muchas ocasiones problemáticos, y *Lo que sabía no valía* plantea algunos ejemplos de situaciones que se viven diariamente en numerosos centros españoles. El profesorado se encuentra con dificultades como la indisciplina, la falta de respeto, las grandes diferencias de nivel (tanto de competencia académica como nivel cultural del alumno y de su entorno familiar), el desinterés... En el caso del alumnado inmigrante habría que añadir la problemática de la lengua, en el del gitano el absentismo. Se establece un paralelismo entre alumnos gitanos e inmigran-

tes, pues ambos colectivos son incluidos en los cursos escolares atendiendo más a su edad que a su nivel. El texto señala las limitaciones que tiene cada una de estas dos opciones. Como curiosidad mencionar que el alumnado gitano es el que peor acepta la presencia de extranjeros «quizás por celos» (p. 192) según palabras de un profesor. Las estrategias del profesorado en su quehacer profesional varían: mientras unos trataban y tratan de *preservar* a los más capaces (pedagogía estricta), otros apostaban en principio por metodologías más participativas (corrientes más renovadoras de la enseñanza) para motivarlos pero a menudo han acabado frustrados. El alumnado por su parte, ve el colegio como «un muermo», «una mierda» y califica duramente al profesorado respondiendo a la escuela desde un doble sentido: «el de contestar y el de ajustarse a esos valores» (p. 223).

Un aspecto ampliamente abordado en el libro es, en palabras de la autora, el «choque cultural» producido en la escuela entre alumnos y profesores con esquemas culturales y de acción muy diferentes. Se produce una ruptura para el alumno con su sentido práctico (hábitos expresivos lingüís-

ticos y no lingüísticos) que se manifiesta de modo especial en el lenguaje. Los docentes distinguen entre competencias lingüísticas «*para entenderse*» y «*para seguir la clase*». El código que ambos colectivos manejan es diferente tal y como queda reflejado en numerosos ejemplos del capítulo IV. A través de Naima y María (dos alumnas del ABC) se nos muestra el ejemplo de niñas *difíciles* que «habían logrado integrar los códigos de los buenos y malos modos, del lenguaje y las formas legítimas e ilegítimas, alternándolos y utilizándolos según las exigencias tácticas de cada situación». (p. 310).

Adela Franzé nos presenta con frases textuales la terminología utilizada por distintos actores sociales: madres/padres, educadores de calle, trabajadores sociales... para referirse al ABC; profesores para referirse a los alumnos y viceversa, y un largo etcétera. La lengua y el lenguaje han sido unos de los ejes en torno a los cuales ha girado esta investigación. Hacemos un inciso para citar a Meter Woods para quien las palabras por sí mismas no bastan, aún cuando sean las mismas que emplea el investigador; deben ser interpretadas. Es una reflexión que sin duda hay que tener en

cuenta en etnografía y la autora así lo ha hecho.

Además de un amplio trabajo de recopilación y análisis de frases o expresiones, este libro nos habla de otros elementos como el programa de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) que enseña árabe estándar, *la lengua de la escuela, de la cultura*, no la lengua que se habla en la vida cotidiana de Marruecos. Es una muestra más de que en el cotidiano escolar hay una «distancia existente entre las prácticas y comportamientos culturales reales y las normas que se da por supuesto domina e inculca» (p. 318). A este respecto, la construcción de categorías y las representaciones sobre los escolares (buenos/difíciles) se realizan a través de mecanismos de objetivación: de un lado a través de las relaciones de la práctica cotidiana y de otro en la estructuración del campo escolar que distingue entre buenos y malos o entre más o menos prestigiosos.

La escuela sigue siendo un lugar fundamental en la observación de la infancia y en la detección de sus necesidades. En el caso del componente étnico la cuestión no es tanto que reconozca la diversidad cultural en términos étnicos, sino que se acerque a la com-

plejidad de experiencias, códigos, hábitos sociales, etc. De hecho, es clave la relación que cualquier alumno extranjero establezca con los valores predominantes en su contexto de destino, pues estos le conferirán prestigio o desprestigio. En la escuela esos valores se fundamentan en «competencias ligadas a los saberes generales y pretendidamente universales que conforman la cultura» (p. 325). Enguita abordaba este tema cuando afirmaba que la socialización de cada persona presenta elementos comunes a la de los demás, junto a otros específicos relacionados con su posición en la sociedad.

Por lo que se refiere a las minorías, se realiza un acercamiento a las claves que pueden ser de interés desde el punto de vista educativo en relación a distintos agentes socializadores: familia, escuela, instituciones... poniendo especial énfasis en la cultura. La autora (con cierto talante crítico) sostiene que la educación intercultural está directamente asociada con la cuestión inmigrante, con el consiguiente sesgo restrictivo del concepto de *diversidad*.

Las conclusiones extraídas del estudio se pueden resumir en la contradicción entre el modelo ideal «normativo» de

educación *en y desde* la diversidad que plantean las reformas educativas y la realidad de unas prácticas que convierten esa diversidad en diferencia y la legitiman por la vía escolar. El sistema de valores que rige en el mercado escolar tiene dos códigos: el relativo a los hábitos escolares (actitudes ante la escuela, los profesores, el grupo de iguales...) y los conocimientos a adquirir. La manera de interiorizar estos códigos derivará en «lo normal» o en «lo desviado». La escuela tiene como reto la exploración de la cultura en su sentido amplio y para ello debe afrontar un doble desafío: «construir contextos educativos que partan de las experiencias de todos los alumnos... y evitar la deriva populista del relativismo extremo que corre el riesgo de encerrar a los niños en lo que cree son sus culturas de origen». (p. 328)

Esta investigación social se completa con un apéndice que se refiere a la infancia, abordando temas tan diversos como su relación con la escuela e instituciones de tutela, el debate de la escuela pública, el estado de bienestar, las reformas comprensivas o la reforma educativa en España, entre otros.

Para terminar, queríamos hacerlo con un juego de pala-

bras que puede servir de reflexión a muchos profesionales del ámbito educativo en relación a los jóvenes en situación de riesgo (y no queremos decir inmigrantes porque supondría una reducción del concepto): «LO QUE SABÍA NO VALÍA Y LO QUE VALÍA NO LO SABÍA».

NOELIA MORALES ROMO
BERNARDINA BENITO MARTÍN

BELTRÁN ANTOLÍN, JOAQUÍN, y SÁIZ LÓPEZ, AMELIA. *Comunidades asiáticas en España*. Barcelona. Documentos CIDOB, núm. 3, CIDOB Edicions, 2002, 91 págs.

En esta edición de *Documentos CIDOB*, Joaquín Beltrán y Amelia Sáiz abordan varios aspectos de la inmigración procedente de una amplia gama de países asiáticos a España.

En el trabajo los autores definen sus objetivos alrededor de dos ejes. Por una parte, la presentación de un estado de la cuestión de las investigaciones realizadas sobre la inmigración asiática residente en nuestro territorio. Y por otra parte, la aportación de la descripción socioeconómica y