

INTEGRATION DOESN'T MEAN ASSIMILATION: ETHNICITY, SOCIAL CAPITAL AND SCHOOLING

Eduardo Terrén
University of A Coruña, Spain
soso@udc.es

¿Pueden los jóvenes procedentes de familias inmigradas incorporarse a la sociedad receptora sin ser asimilados por ella? ¿Son las comunidades étnicas establecidas una fuente de socialización divergente o una barrera a la integración social y educativa de los más jóvenes? ¿Disminuye el rendimiento escolar de éstos cuando los vínculos o los patrones de conducta de sus familias o su círculo de amistad están enraizados en la etnicidad de un grupo? Son éstas preguntas que interesan a quienes observan cómo muy frecuentemente los centros educativos de ciertas zonas urbanas son popular y despectiva –pero inadecuadamente- calificados como “guetos” porque su porcentaje de alumnado procedente de la inmigración va creciendo, tanto por el aumento de su matrícula como por el descenso de la matrícula de autóctonos (debido generalmente, más que a un simple descenso demográfico, a lo que se conoce como “*white flight*”).

Para intentar responder a esas preguntas se recoge en este trabajo la evidencia encontrada al respecto en la investigación académica reciente en torno a la influencia de la etnicidad en la experiencia educativa del alumnado procedente de la inmigración. Sobre ella, y dentro del marco general de la teoría del capital social, se levantan algunas reflexiones que tienen por base tres hipótesis interrelacionadas entre sí: 1) una escuela contribuye a la integración social de las familias inmigrantes (y no sólo de sus descendientes) cuando favorece situaciones de aprendizaje que permiten el máximo rendimiento posible del alumnado procedente de ellas. 2) Análogamente, una escuela constituida como un espacio de igualdad participativa y que, por tanto, potencia la implicación de las familias inmigrantes tiene una mayor probabilidad de conseguir ese máximo rendimiento. 3) En consecuencia, las escuelas con alumnado procedente de la inmigración pueden encontrar muy útil trabajar en la línea de la sensibilidad y el reconocimiento racional –es decir, no arbitrario ni irreflexivo- de los patrones culturales, formas de organización y experiencias familiares de las comunidades de inmigrantes, pues la etnicidad de sus estilos de vida se ha mostrado en muchas ocasiones como un estímulo a la incorporación, y no necesariamente una

rémora (como se desprende de las visiones del “déficit cultural” asociadas a las visiones simplistas de la asimilación).

Las proposiciones enumeradas en segundo y tercer lugar son las que es posible desarrollar desde la perspectiva teórica del capital social, ya que sugieren que las escuelas capaces de ofrecer una acogida eficaz son fundamentalmente lo que en dicha perspectiva se conoce como “sistemas de confianza” (Coleman, 1990a: 177). La idea es que la existencia de vínculos basados en la confianza y redes fluidas que permiten a los miembros de la comunidad educativa darse apoyo e información y compartir objetivos comunes es lo que caracteriza a una escuela con una buena reserva de capital social¹.

Nuestra consideración de la función instrumental del capital social en la incorporación educativa de los inmigrantes a la sociedad de acogida sigue la tesis de Lauglo (2000) por la que el capital social tiene un importante valor explicativo en el análisis de la adaptación del alumnado procedente de la inmigración a la escuela. Este valor explicativo radica en que permite una mejor comprensión de los procesos que influyen sobre el rendimiento escolar. Permite, por ejemplo, ver la instrumentalidad social del desarrollo afectivo de los individuos y muy especialmente de sus sentimientos de autoestima, identidad y pertenencia. Permite, en definitiva, entender cómo dichos sentimientos son centrales en la búsqueda de una escuela eficaz en la acogida y forja de nuevos ciudadanos. Después de todo, la calidad de la acogida y de la incorporación dependen de la calidad del contacto intercultural y éste, a su vez, depende mucho de las actitudes culturales y las habilidades sociales sobre las que se produce.

Desde los años noventa el concepto de capital social ha crecido exponencialmente en su uso, saltando incluso las barreras de la discusión académica e incorporándose al discurso político a través de teorizaciones diversas como la del declive de la sociedad civil o la que subyace a los programas de desarrollo auspiciados por el Banco Mundial. No obstante, su expansión no ha dejado de ir acompañada de una controvertida aceptación, que va desde quienes no renuncian a

¹ Aunque estas redes comprenden tanto la interacción de los miembros de la propia organización entre sí (la que podríamos llamar dimensión intraorganizativa del capital social escolar) como la interacción con el entorno local y su público (la que en correspondencia llamaríamos dimensión extraescolar del capital social), nos centraremos aquí en esta segunda. La primera dimensión es la vinculada a los procesos organizacionales de lo que Fullan llama “la dimensión olvidada del cambio”: la que tiene como protagonista a la propia escuela como organización. Como he intentado mostrar en otro lugar (Terrén, 2003a), en esta dimensión intraescolar la ventaja que proporciona el capital social de las escuelas es que, normalmente bajo un estilo de dirección democrático, promueve climas abiertos y desarrollo docente en el marco de culturas colaborativas, lo que las hace más adaptativas a las incertidumbres que resultan de los cambios en el entorno, como por ejemplo, en la población a la que atienden.

su uso aunque matizan siempre sus limitaciones y ambigüedades (Portes, 1998) hasta quienes son netamente escépticos ante sus posibilidades (Arrow, 2000). Bien puede decirse en este sentido que su proliferación multidisciplinar ha corrido pareja a una más que denunciada “diversidad definitoria” (Baron, Field y Schuler, 2000: 24), a la que se une una no menos criticada diversidad en su operativización. No es ajeno a ello la dificultad de encontrar instrumentos de medida comparables, dificultad que emana a su vez de los múltiples aspectos actitudinales y comportamentales que es preciso medir y cuantificar para dar cuenta de este tipo de capital. Por todo ello, y porque – además- ha sido una perspectiva prácticamente olvidada en la sociología de la educación española, parece oportuno trazar, aunque sea a vuela pluma, una panorámica general de los usos clásicos del concepto más vinculados a nuestro objeto.

Capital social: usos y perspectivas relacionadas con la educación

Como se ha dicho, el concepto de capital social está siendo utilizado actualmente en muy diferentes áreas, pero casi siempre con la referencia del politólogo estadounidense Robert Putnam. Su trabajo de los últimos años ha supuesto una auténtica renovación en el estudio de la cultura política, popularizando el uso de la idea y haciéndola sintonizar con el discurso político en mucha mayor medida de lo que lo han hecho otros teóricos, como James Coleman o Pierre Bourdieu. No obstante, son estos dos últimos autores los más citados por quienes más interesados están en aproximar el mundo económico de la acción racional y el mundo no económico, o en buscar un análisis más integrador de la estructura social y la acción individual.

Aunque al principio Putnam sólo hizo un uso marginal del concepto de capital social, secundario inicialmente frente al de “comunidad cívica”, su evolución ha ido centrándose cada vez más en el análisis de “esos rasgos de la vida social –redes, normas y confianza- que posibilitan a los participantes una actuación conjunta más efectiva en la búsqueda de objetivos compartidos” (Putnam, 1996: 56). A esto es a lo que Putnam llama capital social, concepto que sintetiza un conjunto de valores y actitudes que generan en un determinado conglomerado social la capacidad de trabajar cooperativamente para lograr objetivos comunes. Como objeto de investigación, el capital social se traduce para Putnam en un análisis de actitudes y comportamientos que van desde tomar café con vecinos o visitar amigos hasta

pertenecer a ONGs o votar en las elecciones². La tendencia general que resulta de su análisis de la sociedad americana (Putnam, 2002) es la progresiva degeneración de las redes de sociabilidad en que se sustenta el capital social, algo cuando menos llamativo dado el aumento coetáneo de los niveles de educación y la tradicional asociación positiva de éstos con la participación cívica.

Con carácter general, la descapitalización social de las sociedades liberales contemporáneas es considerada como un síntoma de decadencia o falta de vitalidad de su democracia. La principal causa de este proceso se encuentra, según Putnam (2002: cp. 1), en el retroceso de la “reciprocidad generalizada”, auténtica regla de oro de toda forma civilizada de vida que se asienta sobre la confianza generalizada, “el lubricante de la vida social” que promueve los tipos de interacción y normas que alimentan la reciprocidad general. Adaptando esta perspectiva a lo que aquí nos ocupa, cabría concluir que el hecho de que las diferencias culturales vuelvan normalmente más difícil la consecución de esta base de confianza necesaria para el establecimiento de la reciprocidad hace de la construcción de capital social un recurso imprescindible en la construcción de un contacto intercultural igualitario.

Aunque las referencias de Putnam a la labor de las escuelas y la participación educativa en la promoción del capital social no son infrecuentes, han sido Bourdieu y Coleman los que por su trayectoria intelectual han ofrecido tratamientos del concepto más cercanos al ámbito de la sociología de la educación. Pierre Bourdieu estuvo siempre muy interesado en analizar el papel desempeñado por la reproducción cultural en el proceso de reproducción social, un proceso para cuyo análisis intentó articular la acción de diferentes formas de capital (Bourdieu, 1997/1983). Junto con el capital económico y el cultural, el capital social constituye una forma más de manifestación de los recursos cuyo disfrute otorga poder. En un acercamiento más estructural que actitudinal, los recursos a los que refiere el capital social son, para Bourdieu, “aquellos vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de contactos y reconocimiento (...) que proporciona a cada uno de sus miembros el respaldo del capital colectivamente poseído” (1997/1983: 51). En su opinión, estos recursos, distintos pero no ajenos a los de las otras formas de capital, ejercen una influencia multiplicadora sobre éstas al traducir sus efectos clasistas al ámbito de la sociabilidad.

Aunque en un lenguaje tan distinto como lo son los marcos teóricos de los que parten, el interés de Bourdieu por vincular el análisis del funcionamiento del capital

² Concretamente, Putnam (2002: cp.16) condensa la forma operativa de su concepción del capital social en cinco tipos de indicadores que miden, respectivamente, la organización de la vida comunitaria, el compromiso con los asuntos públicos, el voluntarismo comunitario, la sociabilidad informal y la confianza social

social a la reproducción de las relaciones de clase y, por tanto a la desigualdad social, guarda un cierto paralelismo con el interés de James Coleman por considerar el capital social como una fuente de ventaja social y, más concretamente, educativa. Así como Bourdieu utilizó el concepto para indicar una de las formas en que la élite cultural reproduce sus privilegios a través de sus contactos, Coleman se centró más en el otro lado de la reproducción de la estratificación social al prestar atención, por ejemplo, a cómo los recursos del capital social podían contribuir a contrarrestar los bajos niveles de capital humano y cultural de los más desfavorecidos. Tanto Bourdieu como Coleman comparten también una aproximación estructuralista al concepto de capital social (Herreros y de Francisco, 2001) al definirlo como conjunto de recursos a disposición del individuo. Pero mientras que Bourdieu parece supeditarlos siempre a las inversiones reproductoras de una clase, para Coleman la creación de capital social es un proceso básicamente no intencional que resulta indirectamente de actividades pensadas para otros fines (Coleman, 1990a: 312).

El interés de Bourdieu por los efectos reproductores del capital social cede su primacía en Coleman al interés por mostrar los efectos positivos de la integración normativa, lo que le lleva a primar el análisis de los vínculos fuertes o primordiales (basados en la familia o la etnicidad) frente a los débiles³. Desde su tratamiento inicial del capital social, Coleman abordó la clásica relación entre desigualdad social y desigualdad educativa desde el punto de vista del desarrollo cognitivo del individuo y su rendimiento educativo. En ocasiones (1990b: 334) utiliza el concepto refiriéndolo al crecimiento del niño y definiéndolo como “las normas, redes sociales y relaciones entre adultos y niños que tienen valor para el desarrollo de éstos. El capital social – sigue diciendo Coleman- existe en la familia, pero también fuera de ella, en la comunidad (...) en el interés, incluso en la intrusión de un adulto en las actividades del niño de otro”. Una definición más integradora es, sin embargo, la que presenta el capital social como “el conjunto de recursos inherentes a las relaciones familiares y a la organización social comunitaria que resultan útiles para el desarrollo cognitivo o social de un niño o un joven” (1990a: 300). Desde este enfoque, que prima la relevancia del capital social para el estudio del rendimiento educativo, es desde el que mejor se entiende el interés de Coleman por la cuestión de la equidad, pues pensaba

³ Véase Portes (1998:5) para una crítica de este punto y Kolankiewicz (1996) para una visión escéptica de lo que se considera como un tratamiento excesivamente benigno de las redes densas y cerradas. Esta discusión se prolonga en el debate acerca de las formas “puente” y “nudo” de capital social (“*bridging*”/“*bonding*”) de la que se hace eco Putnam retomando la clásica distinción de Granovetter entre los vínculos “débiles” y los “fuertes”.

que el incremento del capital social podía contrarrestar otras formas de desigualdad social o racial que limitan las oportunidades de los individuos⁴.

El enfoque de Coleman es el que se ha nutrido de una evidencia más característicamente educativa, pues no en vano emerge del estudio comparativo de la relación entre rendimiento educativo y desigualdad social en escuelas públicas y católicas, así como del análisis de la contribución y complementariedad del capital social en la creación de capital humano (Hoffer, Greely y Coleman, 1985; Coleman y Hoffer, 1987; Coleman 2001/1988). Su visión del capital social consiste en entenderlo como “un conjunto de entidades” que constituyen “un tipo particular de recurso a disposición del actor” y que, siendo un “aspecto de las estructuras sociales”, “facilitan determinadas acciones del actor –tanto individual como corporativo- en el marco de la estructura” (2001/1988: 51). Su idea fundamental era, en definitiva, que las relaciones sociales se constituyen en recursos para los actores a través de procesos que generan obligaciones recíprocas, expectativas compartidas y confianza social a medida que aumentan los canales de información y de control social.

Sea cual sea la paternidad del concepto que se considere como la más relevante, lo cierto es que nadie puede negar el lugar decisivo que en el análisis social actual ha adquirido el estudio de las actitudes y los comportamientos en función de los sentimientos, motivaciones y expectativas que emanan de las redes de relaciones sociales⁵. La confianza social es, sin duda, el principal sentimiento a este respecto, y es especialmente relevante para el estudio de la acogida e incorporación de las familias inmigrantes, pues hablar de confianza social es hablar de nuestra disposición a la relación con quienes no nos son familiares. En este sentido es en el que puede afirmarse que las actitudes que indican desconfianza frenan el establecimiento de relaciones que promueven la inclusión y disminuyen la calidad del contacto intercultural. El uso de los recursos propios del capital social propicia el tipo de entramado relacional que Coleman (1990: 177) denomina “sistemas de confianza”. Y el acceso o no a este tipo de sistema es lo que explica que los individuos –y las instituciones- disfruten o no de capital social. Es importante retener esta idea por cuanto los esfuerzos por aumentar el capital social a disposición de las escuelas y de quienes las utilizan pueden considerarse como esfuerzos por incrementar la confianza

⁴ Este punto, no obstante, ha sido puesto en entredicho por investigaciones como la de Stanton-Salazar y Dornbusch (1995) sobre los estudiantes de secundaria de origen mexicano, pues encontraron que Coleman había sobredimensionado el “*role-modelling*” y “*cheer-leading*” de los otros significativos, y que la influencia del capital social era relativamente pobre a la hora de dar cuenta de las diferencias en las calificaciones.

⁵ Claro exponente de ello son los esfuerzos de la actual teoría social de la confianza como facilitadora de la acción y del desarrollo (Sztompka, 1999; Aguiar, 1993).

tanto desde dentro de las escuelas como desde afuera. La confianza social generada por la participación contribuye a la cantidad y, sobre todo, a la calidad de los contactos; y, en esa medida, el establecimiento de relaciones participativas en el seno de las escuelas y entre éstas y su entorno puede contribuir a una mayor calidad del contacto intercultural en las escuelas.

Del apretado recorrido por los usos del concepto de capital social más apegados a la esfera educativa, puede extraerse una visión sintética que permite considerarlo como un fenómeno emergente de las prácticas de grupos e instituciones en la medida en que den lugar a sistemas de redes sociales que estructuran las relaciones entre personas en el seno de ese grupo o esa institución como sistemas de confianza. Lo importante, pues, no es simplemente que ese grupo o esa institución existan como entidades colectivas, ni siquiera que las relaciones estén formalmente previstas; sino que funcionen realmente de una determinada manera. Análogamente, no basta con que las relaciones interactivas se den, sino que el que se produzca genuino capital social depende del sentido de dichas relaciones, esto es, de que favorezcan o no la confianza interpersonal y la inclusividad e igualdad de los participantes⁶. De ahí que, siguiendo a Cox (1995), hablemos de auténtico capital social cuando la red de relaciones de la que emana comprende tanto interna como externamente dos características fundamentales: promueve la participación activa en un marco de igualdad y no contribuye a generar exclusión social y clausura comunicativa respecto a otros, sino a la expansión y profundización de las esferas de diálogo.

Lo expuesto puede bastar para entender el capital social no como un objeto, sino como un proceso que a través de una “serie densa de asociaciones” (Coleman 1990: 316) facilita el acceso a recursos. Según cuál sea la cualidad de esas relaciones en proceso, esto es, según cuál sea el grado de confianza y fluidez de las interacciones desarrolladas, el capital social emergente permitirá en mayor o menor medida el logro de objetivos que sin él no se lograrían, o se lograrían de una forma menos eficiente. Es, pues, un recurso que genera acceso a ulteriores recursos y que

⁶ En el caso de que favorecieran aspectos contrarios (como la desconfianza o la exclusión), lo que tendríamos sería un desarrollo incívico del capital social, como ocurre en los casos de la mafia, las organizaciones racistas o cualquiera de los movimientos del tipo NIMBY que impiden la incorporación de inmigrantes o gitanos al alumnado de un centro o al vecindario. Debe tenerse en cuenta, además, que -como señala Coleman (2001/1998: 51)- “una forma dada de capital social que resulta valiosa para facilitar determinadas acciones puede ser inservible o perjudicial para otros”. En el ámbito de las actitudes hacia la escuela, podemos encontrarnos igualmente con desarrollos del capital social entre iguales que proporcionan redes y esquemas de vidas opuestos a lo que supone un rendimiento escolar satisfactorio. Estos casos se dan normalmente cuando el grupo en cuestión constituye un grupo racializado, cuya segregación residencial va unida a su marginación en el mercado de trabajo.

se incrementa cuando se usa (“una moneda inagotable” es la metáfora con la que lo describe el Banco Mundial). Por su capacidad para crear valor social y optimizar los beneficios del capital físico y humano, es fácil ver hasta qué punto el capital social puede constituir un factor clave en los procesos de mejora escolar y en la gestión eficaz de la diversidad cultural en las escuelas.⁷

Pero, además, siempre que se habla de capitales se habla de recursos que pueden ser disfrutados en mayor o menor medida y, por tanto, subrayar la importancia de un cierto tipo de capital en la escolarización es una forma de analizar de una cierta manera la producción de la desigualdad educativa. Para Putnam (2001/1993), por ejemplo, el incremento de capital social es incompatible con el incremento de la desigualdad social y, por ello mismo, las medidas o programas tendentes a promover lo primero deben considerarse como un complemento (más que como una alternativa) de cualquier medida de política social, incluida la política educativa.

El análisis de la función de esta específica forma de capital (la más “democráticamente distribuida”, en opinión de Coleman) puede, ciertamente, hacer de contrapeso al interés de los modelos reproductivistas por los efectos clasistas de la escolarización. Puede, en este sentido, rescatar a la escuela y a sus sujetos de ese rígido esquema analítico que los condena por su origen y condición; y que, por lo que la escolarización de los hijos de los inmigrantes respecta, no ve otra vía para explicar su éxito que su asimilación de los valores de la cultura dominante. La reproducción social es una realidad, sin duda; pero también las fuerzas que la desafían (Lauglo, 2000: 167). Muchas veces estas fuerzas se han explicado en términos puramente individualistas haciéndose eco de versiones superficiales de la meritocracia como explicación (y justificación) del éxito y el fracaso escolares. Como profundización en la perspectiva que subraya la influencia de los factores socioculturales sobre el rendimiento desigual del alumnado, la teoría del capital social permite superar tanto las

⁷ Inversamente, puede afirmarse también que el sistema educativo es una vía importante de generación de capital social. De hecho, y a pesar de que los valores del capital social están estrechamente vinculados a las raíces culturales y a la evolución histórica de las sociedades (así se ve, por ejemplo, en los clásicos estudios de Putnam o Fukuyama) y, por tanto, no es fácil de incrementar a corto plazo en contextos con culturas o tradiciones deficitarias en estos valores, investigaciones recientes demuestran que sí es posible inducir exitosamente, en determinadas circunstancias, el crecimiento del capital social, entre otras estrategias, a través del sistema educativo. Instituciones como el Instituto de Políticas Públicas e Investigación social de la Michigan State University desarrollan proyectos al estilo de su *Social Capital Initiative*, que promueve la enseñanza de los valores del capital social a sus educandos, como forma de impulsar el fortalecimiento de estos valores en la sociedad norteamericana. Otro ejemplo sería el del programa de la enseñanza y práctica del capital social que, con el respaldo del programa Iniciativa Interamericana Sobre Capital Social, Ética y Desarrollo del BID, se ha emprendido en la Universidad Metropolitana de Venezuela. (v. el documento sobre Proyecto Tutorial de Capital Social y Liderazgo Juvenil en www.iadb.org/etica.)

estrecheces de este enfoque basado en una concepción ahistórica y asocial de la mente como las del reduccionismo que reduce el origen social a la clase.

Así, pues, frente a ese esquema reduccionista latente en el asimilacionismo tradicional que parece condenar al fracaso a quienes no parten de una situación socialmente acomodada o culturalmente dominante, existe evidencia –como la que más adelante consideraremos- de que buena parte del alumnado procedente de la inmigración o de las minorías se implica más y a veces con mejores resultados que sus iguales autóctonos con el mismo origen socioeconómico, e incluso que sus iguales de origen étnico similar⁸. Es la existencia del capital social lo que puede explicar este hecho.

La aportación de la teoría del capital social al análisis sociológico de la educación proporciona una visión más compleja de la producción social de la desigualdad. Al superar tanto el estructuralismo reduccionista como el individualismo meritocrático y centrar su atención en las redes de relaciones de los centros, las comunidades y las familias, la teoría del capital social conecta la práctica escolar con la infraestructura de la sociedad civil y el desarrollo de determinadas virtudes cívicas. Permite, así, analizar con mayor claridad una específica dimensión de la desigualdad social: la “desigualdad participativa”⁹.

Los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la escolarización de los hijos de inmigrantes

Diversos estudios realizados en nuestro país en los últimos años (Colectivo IOE, 1996; Cuesta Azofra, 2000; García Fernández y Moreno Herrero, 2001) informan de cómo el profesorado entrevistado percibe la integración escolar del alumnado procedente de familias inmigrantes como altamente dependiente no sólo ya de su propia implicación, sino también de la participación de los progenitores en el centro educativo. Valero (2002) muestra, de hecho, que los hijos de los padres inmigrantes vinculados a las

⁸ Conviene tener en cuenta, no obstante, una distinción ya tradicional desde el estudio de Ogbu (1991) entre minorías procedentes de la inmigración y minorías involuntarias. Tanto en su trabajo como en los de Tomlinson en Reino Unido o Lauglo en Suecia las actitudes y resultados vinculados a la motivación de “trabajar duro” por percibir que la inversión educativa es clave para su futuro y sus aspiraciones de movilidad social son más representativas de las primeras que de las segundas. Rumbaut (1995) lo muestra incluso para alumnado inmigrante y no inmigrante del mismo origen étnico.

⁹ (Verba, Scholzman y Brady, 1997). Entre los debates actuales sobre la vitalidad de la participación cívica se ha desarrollado una perspectiva que apunta no tanto hacia su cantidad, cuanto a su distribución. La desigualdad participativa apunta a que si sólo participan los inicialmente más preparados para ello, los resultados de la política resultante tienden a privilegiarles sobre el público en general. La participación diferencial se presenta así como un aspecto significativo de exclusión social.

AMPAS muestran pocas diferencias respecto a los hijos de los no vinculados en cuanto a higiene y disciplina, y sólo alguna más en cuanto a asistencia, pero bastantes más en lo que respecta a su rendimiento académico. Estos estudios constatan, en cualquier caso, la falta de participación de las familias inmigrantes en el proceso educativo de sus hijos e hijas, y muestran que las relaciones entre las familias de origen inmigrante y la escuela son menos fluidas y dinámicas que las que se establecen con las familias autóctonas (tampoco muy abundantes, por cierto, como ya es sabido). Consideramos ésta una importante limitación a la hora de establecer una interacción intercultural significativa, pues la evidencia disponible certifica igualmente el gran desconocimiento que buena parte del profesorado tiene de las peculiaridades de estas familias¹⁰.

En refrendo de la importancia atribuida por el profesorado español a la participación de las familias inmigrantes hay que señalar el notable consenso existente entre los educadores, los padres y el público en general sobre el hecho de que las escuelas tienden a ser más efectivas cuando las familias y los ciudadanos locales se involucran en sus actividades. En términos generales, se acepta que los docentes se muestran más comprometidos, los estudiantes alcanzan mejores resultados en los exámenes y las instalaciones de las escuelas se utilizan más eficazmente en aquellas comunidades en las cuales familias y ciudadanos se interesan en el bienestar educativo de los niños y colaboran con ellos en el trabajo escolar doméstico. Se sabe también (Munn, 2000) que la implicación de los padres en las escuelas ayuda a disminuir los riesgos de la exclusión social que padecen algunos grupos. En su repaso de diversos estudios sobre la participación de los padres en la educación de sus hijos, Epstein (1992: 1141), sugiere que "los alumnos de todo nivel sobresalen más en sus esfuerzos académicos y tienen actitudes más positivas respecto a la escuela, aspiraciones más altas y otros tipos de comportamiento positivos si tienen padres que se preocupan, alientan a sus hijos y se implican en su educación formal."

¹⁰ En relación con lo primero, es significativo que, en su opinión, y junto con la lengua, esta participación familiar es el factor más influyente en la integración educativa del alumnado inmigrante, muy por encima de la situación económica o legal de la familia. En relación con lo segundo, y a pesar de que tres cuartas partes del profesorado de centros con alumnado procedente de estas familias reconoce la necesidad de conocer las características de estas familias, sólo la mitad dice saber simplemente algo acerca de ellas y la cuarta parte muy poco o nada. Según los estudios referidos, las familias inmigrantes tienen dificultades para colaborar con las demandas de la escuela por sus dificultades con el idioma autóctono, tanto oral como escrito; por los posibles temores derivados de su situación legal en España, que obstaculizan un acercamiento franco y abierto a la escuela; por incompatibilidad laboral y, no en pocos casos, por el desconocimiento de las prácticas que regulan el funcionamiento y la dinámica de los centros educativos en nuestro país, algo que especialmente parece afectar a las familias procedentes de países árabes y asiáticos (IDP, 2002: 32, 80, 101).

En lo que sigue veremos cómo este enunciado general se cumple también para el caso de las familias inmigrantes. Y se cumple con mayor fuerza, pues, después de todo, la emigración es una cuestión de familia que tiende a reforzar más que a debilitar los lazos familiares y que hace al alumnado procedente de ellas más sensible a los efectos de una socialización divergente (Borjas, 1995; IOÉ, 1996: 114; Siguán, 2003: 178).

La implicación familiar puede darse de dos formas, que constituyen las dos dimensiones del capital social extraescolar aquí revisadas: la asociativa y la doméstica o comunitaria. La primera viene determinada por las relaciones de la familia con la escuela, relaciones sobre las que se establecen las principales redes entre ésta y su entorno comunitario. La segunda tiene que ver tanto con el seguimiento y apoyo al trabajo escolar doméstico por parte de los padres como con las motivaciones que emanan de los valores y actitudes generados por la cultura del grupo; es decir, se refiere tanto a la cantidad y calidad de las relaciones intrafamiliares como de las intracomunitarias.

Un punto a tener en cuenta respecto a la primera dimensión es que, como reconoce Gary Anderson (2003), la participación auténtica puede verse obstaculizada cuando los padres no comparten la cultura organizativa de la escuela. Cuando de lo que se habla es de la implicación de familias y alumnado pertenecientes a minorías raciales y culturales es pertinente preguntarse acerca de la posibilidad real de participación, pues la aproximación a la perspectiva de los "establecidos" enfrenta a éstos con una cultura de poder en la que el valor de cambio de su capital cultural es percibido como menor o en la que las pautas de comunicación y autoridad esperadas divergen notablemente.

El caso de los hispanos en los Estados Unidos es revelador a este respecto. Para disminuir su extrema vulnerabilidad en términos de educación formal¹¹ se considera imprescindible que los padres dejen de ser lo que se ha llamado un gran "recurso no utilizado" (Espinosa, 1995). Pero que la relación con ellos devenga realmente un recurso activo exige no ya sólo que exista la posibilidad formal de establecerla, sino que haya por parte del centro un esfuerzo de comprensión tal que le permita procesar la información necesaria para atender a su público. Apunta Espinosa que los educadores deben comprender los factores culturales que actúan como

¹¹ A pesar de su heterogeneidad como grupo y de que en los últimos años su situación ha mejorado notablemente, la mayoría muestra alto índice de pobreza y bajo nivel de éxito académico. Comienzan la educación preescolar más tardíamente que sus iguales y a los trece años el 44% se encuentra al menos un grado menor que el nivel esperado; más del 40% abandona los estudios antes de acabar con su bachillerato (Liontos, 1992).

barreras al éxito académico de los niños hispanos, y luego, diseñar nuevas estrategias para ayudar a que los programas preescolares alcancen a los padres hispanos y establezcan una buena relación con el hogar de los alumnos.

Entre los factores culturales que tienen una especial relevancia para el diseño de estrategias participativas, Espinosa destaca el énfasis que la “cultura hispánica” pone en la obediencia y valora el respeto por la autoridad de los adultos. El estilo comunicativo entre padre e hijo en algunas familias hispanas es de autoridad, con conversación sencilla, poca comunicación colaborativa y escasas experiencias primarias de lectura (Liontos, 1992). Por consiguiente, el desarrollo lingüístico del niño hispano frecuentemente parece atrasado respecto al de sus iguales estadounidenses cuando entran en la escuela.

Hasta donde pueda generalizarse, existe, además según Espinosa, una creencia general en la autoridad absoluta de la escuela y de los maestros, lo que puede obstaculizar inicialmente la tendencia de los padres a participar. En muchos países latinoamericanos se considera que es de mala educación entrometerse en la vida escolar de los hijos; muchos padres consideran que es la labor del maestro educar formalmente al niño, mientras que la crianza del mismo es el deber de los padres. En la misma línea parecen trabajar otros factores ligados a la vida comunitaria, como los fuertes nexos familiares y la creencia en la lealtad hacia la familia. Esto se refleja culturalmente en el énfasis en los estilos de interacción cálidos y personalizados, una concepción más relajada respecto al tiempo y la necesidad de un ambiente más informal para comunicarse (Zuñiga, 1992). Todas estas preferencias son indicativas del freno a la participación auténtica que puede suponer la diferencia cultural; y de cómo ésta puede bloquear la construcción de capital social extraescolar. De ahí las recomendaciones extraídas a partir de diversos proyectos de educación preescolar y de escuela primaria que, con el objetivo de involucrar a los padres hispanos en la escolarización de sus hijos, se han centrado sobre todo en forjar una comunicación más cercana que pueda servir de puente sobre la división cultural entre el hogar y la escuela¹².

¹² Entre ellas destaca Espinosa (1995): la importancia de establecer una *comunicación en persona* y en el idioma primario de los padres hispanos cuando se hace el primer contacto con ellos. Los panfletos enviados a la casa del alumno, aun cuando escritos en español, han mostrado ser poco eficaces. Tal vez hagan falta varias entrevistas con ellos antes de que se le brinde la confianza deseada para poder incorporarlos a la participación activa. *La comunicación sin prejuicios*: para ganar la confianza de los padres hispanos, los maestros deben evitar la idea de que son culpables o están haciendo algo equivocado respecto a la educación de sus hijos. *La perseverancia en mantener la participación* asegurándose de que las actividades programadas responden a una verdadera necesidad o preocupación de los padres. *El apoyo bilingüe y bicultural* que ayude a promover la confianza. *La flexibilidad* con los reglamentos y un *ambiente cálido*, lo que requiere el liderazgo y el apoyo administrativo. Y, *last but not least*, el

Este tipo de estrategia y la importancia concedida en ella a las competencias comunicativas muy bien pueden ayudar a superar lo que podría considerarse como una participación ineficaz, resultado de su planteamiento puramente formal o no sensible a cada caso específico. De hecho, la simple participación no basta. En su estudio del alumnado de raíces pakistaníes o vietnamitas en Suecia, Helland (1997 cit. *apud* Baron *et a.*, 2000), por ejemplo, ha mostrado que el que los padres meramente acudan a las reuniones escolares no mejora *per se* las calificaciones de los hijos. En el caso de los hispanos anteriormente referido, el solo hecho de aumentar la participación paterna en las actividades escolares de sus hijos no da tampoco siempre necesariamente resultados positivos (Costas, 1991). La razón estriba en que el producto que resulta de esa relación es contrario al efecto esperado porque muchos de estos padres se sienten obligados a participar y perciben que no se les hace caso, con lo que no llegan a beneficiarse del contacto adicional con las actividades escolares de sus hijos. Lo que parece claro, en todo caso, es que, como sugieren diversos estudios referidos tanto a población inmigrante como, en general, a población de bajos ingresos (Brantlinger, 1985; Delgado-Gaitan, 1992), puede cuestionarse si la participación de los padres y la comunidad puede ser efectiva sin una comprensión de cómo ven ellos sus escuelas (y de cómo definen su participación). El capital social exige confianza, y ésta, a su vez, exige un conocimiento del otro que vaya más allá de los estereotipos al uso.

Todo parece indicar que la activación de redes que alimenten el capital social extraescolar y la participación auténtica de las familias la escuela necesita (y al mismo tiempo propicia) desarrollar una comprensión más profunda de las características culturales de las familias inmigrantes, en especial de las que más influyen en las prácticas de crianza y socialización de sus hijos, los estilos de comunicación, y la orientación hacia la educación formal. Por el contrario, el no tener una relación activa con las familias inmigrantes supone para la escuela un claro déficit de capital social que no sólo se traduce en el desperdicio de la insustituible fuente de información que ellas mismas brindan, sino también en el desaprovechamiento del recurso que supone una actitud proescuela como la que se deduce de las expectativas y valoración de relaciones manifestadas por los padres y madres inmigrantes (véase IDP, 2002 para el caso español).

Existen, con todo, formas de participación que no tienen como escenario la escuela, aunque sí tienen un impacto sobre ella (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997: 6).

horizonte de integración social que puede promover la escuela, pues a través de programas de lectura entre familia, la capacitación vocacional, ESL (el inglés como segundo idioma), etc., puede proporcionar recursos que apoyen la fuerza integral y la estabilidad de la familia

Estas formas de participación incluyen el compromiso de la familia en el control y supervisión del progreso de los hijos, su ayuda con el trabajo escolar doméstico, el comentario de los sucesos ocurridos en la escuela o de los temas de clase, o la oferta de actividades enriquecedoras y pertinentes con el éxito en la escuela. Todos estos comportamientos tienen como base actitudes proescuela que se traducen en una valoración positiva del trabajo escolar y la experiencia educativa, en una confianza en la rentabilidad del esfuerzo que conlleva y en los frutos de invertir en él. ¿Puede el capital social que emana de la inmersión de la vida familiar en la vida cultural de la comunidad étnica ser fuente de estas disposiciones proescuela?

Este tipo de participación que estudiamos como la segunda dimensión del capital social escolar (la intrafamiliar o intracomunitaria) está muy vinculada a lo que Borjas (1995) denomina el “capital étnico”¹³. Coleman (2001/1988) desarrolló un uso clásico del concepto al mostrar que el abandono de la secundaria estaba relacionado con una insuficiente regulación social del alumnado por parte de las familias y la comunidad. Anteriormente, Coleman había utilizado datos de familias asiáticas en las que el interés de los padres por la educación de los hijos favorecía el rendimiento de éstos aun cuando aquellos carecieran de capital humano. Una fuerte regulación y solidaridad social parecían, así, decisivas para la creación de capital humano en la escuela. En su opinión (1990: 318), la estabilidad y fuerza de la estructura social de una comunidad puede contribuir a hacer aumentar el capital social de una familia al reforzar su orientación y marcaje normativo. El capital étnico de Borjas puede considerarse como fuente de esas fuerza y estabilidad.

Ya señalamos anteriormente como, al privilegiar la estructura familiar como escenario de capital social, el enfoque de Coleman manifestaba un cuestionable interés por los vínculos primarios o “primordiales” (ligados al parentesco) como la fuente más robusta de capital social (frente a otras formas secundarias o “construidas” de organización social), y por el valor de las redes intergeneracionales cerradas en las que niños, padres, líderes comunitarios y profesores se comunicaban regular y eficazmente entre sí (Coleman, 2001/1988)¹⁴.

¹³ El concepto de capital étnico es utilizado por Borjas como el conjunto de habilidades, actitudes culturales y contactos intracomunitarios de un grupo étnico al que los niños tienen acceso cuando son frecuentemente expuestos a la interacción con personas del mismo origen étnico. En cuanto tal, resulta un buen indicador del sustrato socioeconómico de las comunidades de vecindario y permite calibrar el papel de la etnicidad en la acumulación de capital humano.

¹⁴ En una línea similar a la que el propio Putnam (2002, cp.22) reconoce al hablar de usos del capital social que pueden no contribuir a la creación de confianza y compromiso cívico (lo que él llama el “lado oscuro” del capital social), existen críticas a esta valoración “benigna” de las redes primordiales como fuentes de capital social y que subrayan su eventual función “constrictiva” (Field, Schuller y Baron, 2000: 261), como las que muestran sus posibles efectos

Por lo que respecta a la escolarización de alumnado procedente de la inmigración, interesa ver hasta qué punto la familia puede ser refugio de la etnicidad y si ésta realmente debe considerarse como un freno a la integración social y educativa del alumnado procedente de la inmigración, tal y como se defiende el asimilacionismo clásico. Si entendemos el anclaje de las familias inmigrantes en las estructuras sociales de la etnicidad como fuente de disposiciones y redes que propician capital social podemos encontrar que, en muchos casos, ocurre más bien lo contrario.

Diversos estudios han mostrado, de hecho, que la pervivencia de la solidaridad de grupo y los hábitos culturales originarios a través de la vida familiar pueden ser más un factor de adaptación que un obstáculo a la integración. En su estudio de los jóvenes inmigrantes de Oslo, por ejemplo, Lauglo (2000) destaca que, a pesar de la asociación mediática que se establece rutinariamente entre inmigración y delincuencia juvenil, los jóvenes procedentes familias inmigrantes tienden en menor medida que sus iguales a formar parte de bandas delictivas y más a formar parte de comunidades religiosas, todo lo que unido a la mayor cohesión de sus familias facilita su actitud marcadamente proescuela. Zhou y Bankston (1996), por su parte, analizan cómo algunos aspectos de una cultura inmigrante de los vietnamitas de Nueva Orleans incluyen comportamientos comunitarios y familiares que pueden ser vistos más como fuentes de ventajas adaptativas que como desventajas, pues proporcionan fuentes de capital social que ayudan a superar las dificultades del desarrollo de la segunda generación en un contexto de bajo estatus. En su opinión, es ese colchón de tradición comunitaria lo que permite que la mayoría de los jóvenes vietnamitas se aparten de los comportamientos disruptivos a los que son enormemente vulnerables las infraclases juveniles de los guetos urbanos. Como ocurre en el caso de muchos grupos inmigrantes instalados en Suecia, los alumnos vietnamitas-americanos estudiados por Zhou y Bankston muestran valores familiares tradicionales, y una ética de trabajo y unos compromisos étnicos más arraigados, lo que les lleva a registrar mejores calificaciones y mayores expectativas de acceder a la educación superior. El nivel educativo de los padres, sin embargo, no parece tener una influencia significativa, lo

tendientes al facilismo amoral y el clientelismo (Kolankiewicz, 1996) u otros que pueden inhibir más que facilitar el desarrollo (Portes y Landolt, 1991). Pahl y Spencer (1997:102) han sugerido a este respecto la importancia de los "vínculos puente" (*bridging ties*) que establecen conexiones entre diferentes comunidades de interés y que ayudan a superar las posibles limitaciones de los solos vínculos primordiales y hacer más favorable la adaptación a contextos de riesgo. Field, Schiller y Baron (2000: 248) señalan igualmente los términos tradicionales en que Coleman despliega su visión de la familia y el sesgo de género que se desprende de su visión de los hogares uniparentales o con madre trabajadora como deficitarios en capital social. Para un tratamiento más general de los posibles riesgos de este enfoque en educación véase también Gamarnikov y Green (1999).

que sugiere que el capital social intrafamiliar a disposición del alumno es más importante que el capital humano de los progenitores.

A la luz de éste último caso es relevante señalar cómo el asimilacionismo no parece ser la única vía de acceso a la integración educativa. La etnicidad no parece operar en estos casos como refugio o nido de resistencia, sino como fuente de redes y motivaciones que generan formas híbridas de incorporación. Y es que, en el seno de una comunidad étnica fuertemente integrada como la originada por la emigración vietnamita a los Estados Unidos, el estudio referido muestra como el alumnado procedente de ella desarrolla compromisos y habilidades comunicativas muy ligadas a una fuerte identidad como americanos-vietnamitas. Se subrayan, entre ellas, la importancia de su orientación hacia el trabajo escolar y el rendimiento académico derivado de su énfasis en la obediencia, la laboriosidad y su desprecio por el egoísmo y la popularidad competitiva, rasgos que asocian con una vida americana frente en la que –a pesar de compartir la mayoría una religión occidental como es la católica– tienden a no dejar que sus niños se sumerjan demasiado (el 80% de sus amigos son de origen vietnamita). Su interés por la educación se muestra, por ejemplo, en el hecho de que algunas de sus asociaciones tienen este objetivo específico. La Asociación Educativa Vietnamita, por ejemplo, se reúne anualmente en la iglesia para homenajear a los estudiantes más sobresalientes. Es igualmente significativo que algo más de la mitad de los estudiantes entrevistados manifiestan ser ayudados siempre o muy a menudo por sus padres en las tareas escolares y que sólo el 9% manifiesten no tener nunca esa ayuda.

Similares resultados que confirman esta aculturación sin asimilación se encuentran en otros estudios que relacionan la fuerte identidad de los mexicanos-americanos (Matute-Bianchi, 1991), los sijs californianos (Gibson, 1995) y los refugiados indochinos en Estados Unidos (Caplan, 1992) con su éxito educativo. En este último caso se llegó a introducir como factor relevante la tradición cultural confucionista (Caplan, Whitmore y Choy, 1989). Portes y MacLeod (1996), por su parte, subrayan con carácter más general igualmente la importancia de la etnicidad y del capital social de las familias inmigrantes en la escolarización de sus hijos.

Quizá por el carácter todavía reciente de la agrupación familiar y la falta de perspectiva temporal suficiente para establecer comparaciones entre un alumnado todavía muy concentrado en la enseñanza primaria, no existe todavía en España una tradición de estudios de caso comparable. Hasta donde se me alcanza, no hay datos que permitan calibrar el efecto de la comunidad étnica en la motivación al estudio. Pero sí hay cierta evidencia de las altas expectativas educativas de las familias inmigrantes. El IDP (2002), por ejemplo, señala que la escuela es la institución social

mejor valorada por los inmigrantes en general; que la relación con el profesorado es percibida como muy satisfactoria y que la expectativa de escolarización de los hijos es más larga que la de la media de las familias autóctonas. Puede encontrarse algún caso etnográfico de escaso interés de los padres por la educación de los hijos (Siguán, 2003: 57) –caso relacionado también con un escaso capital social intrafamiliar y un talante calificado como “cerrado”. Para la mayoría, sin embargo, vale el principio de que el proyecto migratorio tiene en los estudios de los hijos un componente importante y que, de hecho, la preocupación de las familias por la educación de los hijos es un factor clave de éxito escolar (Siguán, 2003: 149,188)¹⁵.

Como se ve, el hincapié de estos estudios en la influencia normativa de una vida familiar cohesionada sigue muy de cerca la hipótesis comunitarista de Coleman. No obstante, en su estudio de la relación entre la vida familiar y las aspiraciones de los adolescentes latinos de los Central a los Estados Unidos, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (1995) explican este interés de los inmigrantes por la educación no tanto en función de las normas de obediencia y orgullo étnico asociado a la cohesión interna de las familias y su vinculación étnica o religiosa, cuanto en función de su “orientación hacia el futuro” y de su tendencia a asociar la creación de una nueva y mejor vida con la inversión educativa. Según Lauglo (2000), que aúna los dos tipos de explicaciones, el capital social manifiesto en las características comunitarias de las familias inmigrantes procedentes de países en desarrollo explica sólo parte de una actitud positiva hacia la escuela, pues esta actitud se ve reforzada por el estímulo que genera una clara percepción de la dureza del mercado de trabajo como vía de integración para toda minoría racialmente visible.

La evidencia revisada sugiere que la etnicidad puede propiciar capital social sobre la base de herencias culturales, obligaciones, expectativas, canales de información y normas, que son las fuentes identificadas por Coleman (2001/1988); y que, en esa medida, puede ayudar al rendimiento educativo del alumnado procedente de familias inmigrantes por cuanto la conformidad con las expectativas familiares y comunitarias contribuye a reforzar el sentimiento de seguridad, la percepción del apoyo y la sensación de reconocimiento. Como muestra el estudio ya referido de Zhou y Bankston (1996), al emerger las normas familiares de la comunidad étnica y ser reforzadas por ella, los comportamientos esperados por los padres y por la comunidad respecto a los niños son prácticamente los mismos y éstos tienden por tanto a no sufrir los efectos de demandas o expectativas contradictorias, lo que evita en buena medida

¹⁵ Es interesante señalar que aunque en muchas de las familias inmigrantes, sobre todo las marroquíes, la autoridad paterna es la dominante, se observa en muchas narraciones la importancia de la figura materna en el ejercicio cotidiano de esta preocupación.

los efectos disuasorios de la “carga del actuar como blanco” descrita por Fordham y Ogbu (1986)¹⁶. El fracaso escolar, como la actividad delictiva o un embarazo precoz dañan no sólo la imagen y el orgullo familiar, sino de toda la comunidad. Si uno falla, todos fallan.

Obviamente, no sólo a través de las familias es como se despliega este capital social. Aunque, como se ha dicho, la emigración es un asunto familiar, sobre todo en el tramo de la adolescencia “los lazos que identifican [al alumnado] con sus familias y los comportamientos heredados se aflojan, al mismo tiempo que la opinión de los iguales gana peso” (Siguán, 2003: 181). Pero, una vez más, esto no significa necesariamente que, pese a los efectos del innegable empuje de la asimilación lingüística (Rumbaut, 1999), la identificación étnica disminuya, que el capital social suministrado por este nuevo ámbito de socialización arruine el capital étnico, y que ésta sea la única vía posible de incorporación activa e integrada a la sociedad adulta.

El grupo de iguales suministra una importante fuente de relaciones y actitudes que –como tiende a mostrar hoy día gran parte de la investigación- es igualmente sensible a los efectos positivos de la etnicidad sobre el rendimiento educativo y, a la larga, sobre la incorporación activa a la sociedad receptora. Algunos de los estudios realizados en esta línea (Hemmings, 1996; Horvart y Lewis, 2003) se han centrado en el caso de la población negra en los Estados Unidos, una minoría “involuntaria” como lo es la gitana en España. Pero, hasta cierto punto, en la medida en que éste es el caso que tradicionalmente se ha considerado más negativamente asociado con la motivación al rendimiento académico, los hallazgos encontrados en el estudio de la importancia de la comunidad y la identidad étnica sobre su experiencia educativa pueden ser de aplicación a los casos de las familias inmigrantes, donde es menos patente la elaboración de una identidad cultural de oposición (Ogbu, 1992). Esta línea de investigación empuja a abandonar la idea de que el desarrollo de una fuerte conciencia étnica por parte de los hijos de los inmigrantes ha de estar necesariamente asociado a una identificación contraria al éxito educativo. Horvart y Lewis (2003), por ejemplo, señalan que lo que Ogbu llamaba un comportamiento camuflado no es realidad más que una estrategia de negociación del sentido de diferentes círculos de amistad que se abren en un mismo grupo, y que puede albergar igualmente gestos

¹⁶ La teoría de Fordham y Ogbu (1986) estaba elaborada fundamentalmente sobre la experiencia de los jóvenes negros norteamericanos y guarda una gran afinidad con la conocida imagen de los “colegas antiescuela” de Paul Willis. Su tesis era que la mayoría de estos jóvenes desarrollaban una identidad por oposición que definía ciertos comportamientos como impropios de su grupo: ir bien en la escuela suponía comportarse como blancos. Dentro de su mismo marco teórico, esta tesis ha sido revisada por Horvart y Lewis (2003) al analizar casos de alumnos negros en que una buena experiencia educativa se muestra compatible con una fuerte identidad étnica si es gestionada con eficacia en el grupo de iguales.

compartidos de orgullo ante la percepción común de una movilidad social de difícil acceso. Y lo que es más importante, las alumnas analizadas no sólo se sentían apoyadas por sectores de su grupo, sino que mostraban además una arraigada conciencia racial.

Al hilo de esa utilización estratégica de la etnicidad por parte de los jóvenes según la red de capital social en que estén implicados, importa señalar que una conceptualización benigna de la etnicidad como fuente de capital social, y de su funcionalidad respecto a la experiencia escolar de los hijos de los inmigrantes, no debe entenderse como una defensa férrea o esencialista de una etnicidad refugiada en el cierre social. Los miembros de las minorías están acostumbrados de hecho, a albergar identidades múltiples, por lo que conviene no deificar el concepto de minoría étnica (Rex, 2002/1994: 266). Como muestra el estudio de Hovart y Lewis, su negociación en el ámbito de las formas de vida juveniles es un buen ejemplo de lo contrario. Retomando el debate entre los vínculos “*bonding*” y los “*bridging*”, se trata de ver, simplemente, que ambos tipos de lazo social no necesariamente tienen que operar en sentido contrario y que, aunque sea como efecto no buscado, un fortalecimiento del capital étnico suministrado por la dimensión familiar o intracomunitaria del capital social puede ser funcional para un mejor aprovechamiento educativo, lo que supone mejorar las condiciones con que produce la incorporación a la sociedad de los jóvenes procedentes de familias inmigradas.

Así, pues, también la teoría de la identidad puede beneficiarse del marco del capital social, pues éste parece especialmente relevante a la hora de indagar en la identidad de la juventud postinmigrante desde el presupuesto de lo que podría describirse como un modelo complejo de pertenencia (Terrén, 2001^a; Bartolomé *et al.*, 2000). En esta línea prevalece una visión dinámica del contacto intercultural y de la construcción de la pertenencia que privilegia fenómenos como la flexibilidad adaptativa o la hibridación y supera la tradicional visión de articulación familia-comunidad-escuela basada en la perspectiva del choque cultural.

En conclusión

De lo dicho se desprende una conclusión contraria a la clásica tesis asimilacionista posiblemente muy dependiente de la imagen de la inmigración de origen europeo a los Estados Unidos. Los mejor adaptados o integrados (al menos en cuanto a su rendimiento educativo) no parecen ser siempre, necesariamente, los más aculturados por abandonar los compromisos y sentimientos de la pertenencia étnica. Podría

incluso llegar a decirse que –como sugiere Coleman- buena parte de las familias inmigrantes cuentan con un soporte de capital social del que carecen muchas de las familias autóctonas, aquejadas de la descapitalización social que conlleva la progresiva individualización y pérdida de vínculos comunitarios denunciadas por la tesis putmaniana del declive de la sociedad civil.

En cualquier caso, este estudio ha intentado sistematizar una literatura sociológica que pone de manifiesto una relación entre no asimilación y éxito educativo contraria a lo que establece la visión clásica de la integración. Las investigaciones revisadas parecen confirmar que los positivos resultados registrados en la escolarización de buena parte de alumnado procedente de familias inmigrantes muestra que la participación de éstas en el proceso educativo constituye una importante forma de participación cívica y representa una forma particularmente productiva de capital social.

Tomar en cuenta una perspectiva tan poco utilizada en la sociología de la educación española como es la teoría del capital social para el estudio de la escolarización del alumnado procedente de la inmigración permite igualmente cuestionar la tan a menudo demonizada concentración de este alumnado. Los estudios revisados muestran que la concentración puede muy frecuentemente favorecer la participación y puede considerarse, por tanto, como un factor facilitador de capital social. Ello no convierte la concentración en un objetivo deseable en sí mismo, por supuesto, pero la libera del estigma de la guetización y la devuelve al plano de la compañía y la colaboración, bases de la confianza en que se gesta el capital social.

Frente a la mitología popular de la guetización, la evidencia recogida en este trabajo muestra que la pervivencia de la solidaridad de grupo y los hábitos culturales asociados a una etnicidad no dominante a través de la vida familiar proporciona una estructura de vínculos, modelos de referencias y canales de información que en muchos casos puede ser más una fuente de que un freno a disposiciones y actitudes proescuela que redundan en el mejor rendimiento educativo del alumnado procedente de la inmigración. Es igualmente relevante en el examen de esta cuestión el considerar que cuando el capital social se produce de esta forma, el anclaje de las familias inmigrantes en las estructuras sociales de la etnicidad pueden ser más un factor de adaptación que un obstáculo a la integración si ello le lleva a participar en la gestión de la experiencia educativa de sus hijos. En las investigaciones revisadas, la etnicidad no parece operar en estos casos como refugio o nido de resistencia, sino como fuente de redes y motivaciones que pueden llegar a generar a través de una positiva experiencia escolar formas de incorporación más o menos híbridas desde el punto de vista étnico. Esto parece confirmar que, por consiguiente, que la etnicidad

puede ser motor de participación e integración activa (como sugiere más allá del campo educativo la perspectiva de Rex, 2002/1994).