

# La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu<sup>1</sup>

*The School Situation of the Student Body of Ethnic Minorities:  
The Explanatory Ecological-Cultural Model of John Ogbu*

JOSÉ EUGENIO ABAJO ALCALDE y SILVIA CARRASCO PONS

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS Y EOEP DE ARANDA DE DUERO (BURGOS), UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

---

## Resumen

El modelo explicativo más contrastado (y, por ello, seguramente el más fructífero) para entender la situación escolar del alumnado de minorías étnicas es el elaborado por el antropólogo John Ogbu y constituye, además, un punto de referencia central en los estudios sobre este tema a nivel internacional. Por eso, no deja de producir sorpresa que cuando se realizan investigaciones o escritos o se organizan congresos relativos a la escolarización de alumnado de minorías étnicas en España a menudo se siga sin tener en cuenta a Ogbu y, por el contrario, se repitan explicaciones manidas que Ogbu y sus seguidores ya hace tiempo se encargaron de rebatir con datos y argumentos muy sólidos.

El presente documento tiene como único fin ser *un material divulgativo* sobre el modelo explicativo de John Ogbu. Este texto está realizado con fragmentos de artículos de Ogbu o bien de autores que han desarrollado este marco teórico y/o que lo han aplicado en España (en ocasiones dichos fragmentos son párrafos tomados textualmente y en otras son resúmenes de párrafos de dichos artículos).

La teoría explicativa ecológico-cultural fue elaborada por John Ogbu desde su primer estudio en 1974 hasta su fallecimiento en agosto del 2003, con diversas reformulaciones y nuevas aplicaciones empíricas de la misma, por parte del propio Ogbu y de otros investigadores.

Palabras clave: teoría ecológico-cultural, modelos de integración y exclusión escolar, identidad y marginación, gitanos, negros.

## Abstract

The explanatory model more contrast (and therefore probably the most fruitful) to understand the school situation of pupils from ethnic minorities is developed by the anthropologist John Ogbu and is also a central reference point in studies on this subject internationally. So do not stop producing surprise that when doing research or writing or organize conferences on the schooling of students

---

<sup>1</sup> Resumen y selección de textos de Silvia Carrasco y José Eugenio Abajo.

from ethnic minorities in Spain are often still not taken into account and Ogbu, however, be repeated trite explanations Ogbu and his followers that long ago undertook to refute with facts and solid arguments.

This document only serves to be an informative material on the explanatory model of John Ogbu. This text is made with fragments of Ogbu or articles of authors who have developed this framework and / or who have applied in Spain (sometimes these fragments are taken verbatim paragraphs and other paragraphs are summaries of those articles).

The eco-cultural explanatory theory was developed by John Ogbu from his first studio in 1974 until his death in August 2003 with various reformulations and new empirical applications of the same, by Ogbu's own and other researchers.

Keywords: eco-cultural theory, models of integration and school exclusion, identity and marginalization, gypsies, blacks.

## Preguntas iniciales

Es de sobra conocida la enorme distancia que existe entre el rendimiento académico de algunas minorías, como los afroamericanos, y el de los americanos blancos... ¿Qué pasa con los niños negros<sup>2</sup> en la escuela? ¿Por qué su situación de marginación? ¿Por qué se da más éxito escolar en inmigrantes que en los negros norteamericanos? ¿Por qué, bajo situaciones similares, algunos grupos minoritarios van bien en la escuela mientras que otros no? ¿Por qué los afroamericanos van peor que los blancos que tienen semejantes orígenes socioeconómicos? ¿Qué tipo de minorías tienen más problemas en el ámbito escolar? ¿Qué explicaciones se dan al rendimiento escolar deficiente y al llamado comportamiento «disruptivo» de los alumnos de grupos minoritarios —«raciales» y/o culturales?

## Explicaciones insuficientes sobre el rendimiento académico

Se han formulado explicaciones divergentes sobre la distancia académica existente entre los distintos grupos sociales: el factor genético, las raíces familiares, factores escolares, la desigualdad socioeconómica, las diferencias culturales y del lenguaje, etc.

Cada uno de esos factores puede estar contribuyendo al problema; pero, desde una perspectiva transcultural o comparativa, cada uno falla en el momento de explicar por qué, bajo situaciones similares, algunos grupos minoritarios van bien en la escuela mientras que otros no. Si se considera, por ejemplo, la

---

<sup>2</sup> John Ogbu era nigeriano, de la etnia Ibo. Por tanto, él era negro y conoció la experiencia de ser negro en EE. UU. y de ser inmigrante.

explicación basada en las diferencias sociales, la evidencia disponible no apoya la pretensión de que el rendimiento menor de los niños negros sea debido a las diferencias de clase social, ya que si bien es cierto que los afroamericanos de clase baja no van tan bien en la escuela como los afroamericanos de clase media (del mismo modo que los blancos de clase baja no lo hacen tan bien como los blancos de clase media), sin embargo, cuando comparamos a los negros con los blancos, las diferencias de grupo trascienden los límites de las clases (como promedio, los afroamericanos van peor que los blancos que tienen semejantes orígenes socioeconómicos).

Otro tanto ocurre si analizamos la opinión de los antropólogos que atribuyen el menor rendimiento escolar de los niños de las minorías a discontinuidades o conflictos culturales y diferencias en la lengua. De acuerdo con este punto de vista, los niños de las minorías van mal en la escuela porque las escuelas no los educan ni en su lengua ni en su cultura; en una lengua y una cultura de blancos de clase media, que les son ajenas:

[...] el contenido del currículum es desconocido para los niños de las minorías, de modo que aquello que aprenden en la escuela no se refuerza ni en casa ni en la comunidad; los métodos de enseñanza y la forma de aprendizaje de la escuela son diferentes de aquellos que se utilizan en casa o en la comunidad; las escuelas pueden enfatizar valores en conflicto con los valores de la cultura de los niños; la escolarización puede fomentar aspiraciones y objetivos que están fuera de su alcance; diferencias en los estilos y estrategias de comunicación; existen diferencias en los estilos y estrategias cognitivas; se produce un desajuste en los estilos sociointeraccionales.

Otros investigadores sugieren que los niños fracasan en la escuela porque *pertenecen a «culturas orales», mientras que la escuela es un lugar de «cultura escrita»*... Pues bien, una de las dificultades que encontramos con estas explicaciones del choque o conflicto cultural es que no profundizan suficientemente para explicar por qué los conflictos derivados de las «discontinuidades» entre la cultura blanca americana o cultura mayoritaria y las culturas de las minorías subsisten en unas ocasiones y en otras no, ya que las diferencias culturales no siempre dan lugar a conflictos persistentes. Por ejemplo, algunas minorías (árabes, chinos, filipinos, japoneses, habitantes de las Indias Occidentales que emigraron a los EE. UU., por mencionar a unos pocos) van bien en las escuelas públicas americanas, aunque, sus culturas y lenguas no son ni lejanamente parecidas a la cultura americana o al inglés estándar, de lo que son la cultura y la lengua de los afroamericanos, de los mejicano-americanos, ni las de los nativos americanos —indios— (y, sin embargo, los miembros de estas tres últimas minorías se encuentran en una situación comprometida ante la escolaridad).

## **Necesidad de un enfoque ecológico-cultural y a nivel múltiple**

Así pues, afirmar que el alumnado de una minoría étnica fracasa en la escuela porque se halla en una situación económica desfavorecida o porque su cultura choca con la cultura escolar suponen explicaciones que no dan cuenta debidamente del conjunto de dimensiones que están incidiendo y de las relaciones entre las mismas.

Por otra parte, las investigaciones etnográficas que se limitan a considerar lo que ocurre en el aula o colegio son insuficientes, pues olvidan los contextos sociales más amplios, que condicionan la vida de esos niños, familias y docentes.

Por consiguiente, se precisa una explicación a nivel múltiple (que conjugue los aspectos micro o interpersonales que se dan en las aulas y los macro o socioeconómicos), que estudie los factores (sociales, estructurales y culturales) en combinación, de un modo ecológico, y que, además, dé cuenta de por qué algunas minorías étnicas no presentan altas tasas de fracaso escolar y otras sí.

## **El papel que juegan las desigualdades estructurales y las fuerzas comunitarias en el moldeado de las respuestas de los estudiantes a la escolarización**

A través de sus investigaciones, Ogbu y su equipo llegaron a la conclusión de que para entender la situación del alumnado de una minoría es preciso contemplar la historia de contactos entre esa minoría y la mayoría, el estatus de esa minoría actualmente, y también la respuesta colectiva adaptativa que la minoría ha ido creando ante esas relaciones históricas y ante la situación estructural actual. De modo que los factores principales de la diferencia en el rendimiento escolar son:

- 1) Las relaciones históricas mayoría-minoría: relación histórica conflictiva y hostil entre blancos y negros. Se trata de una historia de exclusión: los negros a lo largo de siglos han sufrido procesos de minorización, marginación y exclusión. Esto genera estereotipos, prejuicios, temores y representaciones negativas y simplificadas y recelos mutuos.
- 2) Las desigualdades estructurales o, lo que es lo mismo, la estructura de oportunidades sociolaborales (estratificada y racializada, limitada para los negros): el sistema social actual, las variables estructurales, la estructura económica y social actual, el tratamiento actual hacia el grupo minoritario: hay una proclamación de democracia y meritocracia, pero los grupos sociales favorecidos parten de una situación ventajosa, y los desfavorecidos de una situación desventajosa; y, además, esta situación de desigualdad de oportunidades tiende a justificarse por parte de la sociedad mayoritaria a través de renovados estereotipos («pensamiento de casta»).

- 3) Las estrategias o modelos culturales elaborados por el grupo minoritario acerca de/frente a la educación escolar, como respuesta a los anteriores factores y a la percepción de la estructura de oportunidades sociolaborales y académicas. Es decir, las percepciones y representaciones de su situación social y escolar (las creencias que la gente de una comunidad comparte con respecto a su situación), y las estrategias y prácticas o comportamientos que se derivan de ellas.

### **La forma de incorporación inicial del grupo a la sociedad mayoritaria configura dos tipos de minorías**

La forma de incorporación inicial del grupo a la sociedad mayoritaria es decisiva en su situación escolar actual. Las circunstancias históricas de incorporación a la sociedad mayoritaria son claves en la lectura que hacen los afroamericanos sobre la estructura de oportunidades que perciben. Ogbu enfatiza la importancia de los modos de incorporación a la sociedad mayoritaria y a la cultura dominante, separando aquellos procesos históricos en los que la incorporación fue violenta (colonización, conquista, esclavitud) y redujo a la fuerza a una comunidad a situación de «casta», de aquella que tuvo lugar como parte de la inmigración.

Existen dos tipos de minorías:

- a) Las minorías «voluntarias» o inmigrantes: llegan por voluntad propia, con cierto optimismo acerca de su estatus actual y sus posibilidades de movilidad social, por lo que consideran las dificultades en el trato que les da la sociedad y la escuela como barreras que hay que superar.  
Las minorías voluntarias son minorías inmigrantes que han emigrado más o menos voluntariamente a los Estados Unidos o a otras sociedades porque creían que eso les ayudaría a obtener mayor bienestar económico, unas mejores oportunidades globales, y/o una mayor libertad política.
- b) Las «minorías involuntarias o de casta» o «de tipo casta»: tienen una historia de esclavitud o conquista o de sometimiento a la fuerza y de inferiorización. Han sufrido una minorización que lleva a una posición inequívoca de casta. De ahí se deriva un gran pesimismo con respecto a sus oportunidades: consideran las dificultades en el trato que les da la sociedad y la escuela como barreras insuperables. Las minorías involuntarias o de casta son sectores de población que en un principio no escogieron ser miembros de la sociedad de los Estados Unidos. Al contrario, se incorporaron a Estados Unidos a través de la esclavitud, la conquista y la colonización. Un ejemplo de minorías involuntarias son los nativos americanos (indios), los afroamericanos, los puertorriqueños, los mejicano-americanos y los nativos hawaianos en el sudoeste de los EE. UU.

### **Marginación justificada con estereotipos («pensamientos de casta»)**

En el caso de los afroamericanos, el grupo dominante –los americanos blancos– tienden a desarrollar una ideología para racionalizar o apoyar el orden social de desigualdad basado en una adscripción de nacimiento (en lugar de basarse en la capacidad individual, la educación, las oportunidades...). Ogbu llama a este tipo de racionalización «pensamiento de casta». Añade y explica que el «pensamiento de casta» siempre implica la creencia de que hay una inferioridad inalterable, biológica, religiosa o social que distingue los miembros de un grupo minoritario de los del grupo dominante. Normalmente, esta creencia se sostiene en emociones arraigadas y se utiliza para justificar la subordinación y la explotación de las minorías. Incluso se toman medidas, como en el caso de los afroamericanos, para impedir que los miembros de los grupos de minorías «puedan contaminar» a los miembros de los grupos dominantes mediante la institución de barreras apropiadas, como la prohibición de casarse entre los diferentes grupos, la segregación residencial, y otras similares.

Durante generaciones, los americanos blancos han proyectado sobre los negros muchos rasgos que consideran inaceptables social, cultural y biológicamente; y han utilizado a los negros como cabeza de turco en tiempos de crisis, como base de sus mecanismos de defensa.

### **Mayor éxito escolar en los inmigrantes que en las minorías autóctonas**

Se da un éxito escolar mayor de aquellos que viven dentro de la identidad de inmigrantes su estatus de minoría. El modo en que los inmigrantes ven y responden al trato que reciben por parte de los americanos y de las instituciones que controlan los blancos (como las escuelas) está influenciado por las expectativas que los inmigrantes tenían de los Estados Unidos. Generalmente, los inmigrantes pasan por problemas iniciales de adaptación en la escuela, pero no se caracterizan por un problema constante de adaptación y bajo rendimiento académico. El propio *proyecto migratorio* –que es relativamente fácil de calificar de voluntario desde el continente americano– proporcionaría inicialmente una disposición mejor para la adaptación y/o el cambio cultural y una resistencia mayor ante las dificultades materiales, el rechazo y el racismo. Disponen, además, de un *doble marco de referencia* a través del cual valorar explícita e implícitamente sus experiencias y sus logros en la sociedad de destino: su cultura originaria y lo que recibe como premio por su migración (escuela gratuita de mayor calidad, seguridad, trabajo remunerado, derechos humanos, etc.) Las dificultades que surgen en el proceso de incorporación en la nueva sociedad son asumidas como precio necesario para conseguir los objetivos de la migración. Y la educación generalmente se interpreta como un

espacio donde se consiguen las competencias para los éxitos futuros y, por tanto, representa una inversión principal.<sup>3</sup>

Por su parte, las minorías involuntarias no llegaron a Estados Unidos con la expectativa de un futuro mejor, que es lo que caracteriza a los inmigrantes. Al contrario, a ellos les molesta la pérdida de su libertad anterior y la historia de humillaciones e interpretan las barreras sociales, políticas y económicas que hay contra ellos como una opresión inmerecida. La minoría involuntaria (o de tipo casta) adquiere su estatus minoritario, a menudo subordinado, en contra de su voluntad, y su único marco de referencia se restringe a la relación desigual con la sociedad mayoritaria. Y, por ello, consideran que el futuro es poco alentador, poco democrático. Esta perspectiva de opresión inmerecida y discriminación institucionalizada influye en el modo en que las minorías involuntarias responden a los americanos blancos y a las instituciones sociales controladas por los blancos. Los padres y los alumnos de la minoría involuntaria mantienen expectativas más bajas sobre la escuela y la educación formal, y sus modelos culturales ofrecen estrategias alternativas para conseguir éxito en la vida. Los fracasos académicos iniciales se asumen como resultados de la relación de desigualdad entre ellos y la sociedad mayoritaria (discriminación y prejuicios) y, como respuesta, se desarrolla una actitud antisistema. Por todo ello, generalmente, son las minorías involuntarias las que experimentan problemas persistentes de adaptación y de rendimiento académico.

### **Diferencias culturales primarias y secundarias**

Hay dos tipos de diferencias culturales:

- a) Las diferencias culturales «primarias»: rasgos culturales elaborados en tiempos anteriores al contacto con la sociedad mayoritaria, existían antes del contacto entre la mayoría y la minoría.
- b) Las diferencias culturales secundarias se han creado en condición de relación con la mayoría, como respuesta a ésta. Funcionan como mecanismo de mantenimiento de fronteras étnicas y se manifiestan en actitudes de oposición en contextos escolares. En este sentido, el bajo rendimiento de los afroamericanos en EE. UU. se interpreta como resultado de estas diferencias culturales secundarias, es decir, como respuesta adaptativa a la estructura de oportunidades sociolaborales. Se remarca la frontera étnica, las fronteras culturales, en casos de conflicto para señalar la desigualdad de derechos y obligaciones. Al sentirse estigmatizados, ponen en marcha reacciones de resistencia, conservadoras (en vez de acomodación o estrategias adaptativas).

---

<sup>3</sup> Inversamente, puede iniciarse un proceso de construcción de una posición minoritaria *de casta* entre las llamadas «segundas generaciones» cuando el *proyecto migratorio* se derrumba o sus expectativas iniciales se frustran por una diversidad de factores.

Las diferencias culturales secundarias –que a menudo son las que preocupan más a los docentes aunque no las entiendan como tales– serían, según Ogbu, aquellos rasgos de comportamiento y de pensamiento colectivo exhibidos por la minoría de casta, exclusivamente generados en las relaciones minoría-mayoría, como mecanismos de autodefensa. Las explicaciones de los conflictos en la escuela a causa de las «características culturales propias» de la minoría serían, pues, una gran falacia. La mayoría de niños y jóvenes de las minorías voluntarias o inmigrantes, desde una distancia objetiva aún mayor entre su universo cultural de origen (estructura social, cultura, lengua, paisaje, etc.) y las normas, las instituciones, las prácticas y los valores de la sociedad de destino, estarían, en cambio, en mejor disposición para una integración con éxito o –eventualmente– para una asimilación casi total. Sin embargo, el negro percibe –en ése, que es su propio país– que tiene un «techo limitado de empleo», que aun cuando posea titulaciones no va a estar en igualdad de oportunidades laborales (es una minoría autóctona en situación de casta involuntaria), y esto le provoca escepticismo y coraje, y le lleva a posiciones reactivas (rasgos culturales secundarios, mecanismos defensivos, por reacción, «por orgullo y bravata» –Margaret Gibson, investigadora del equipo de Ogbu–, mecanismos de defensa y autocontrol), que presionan hacia la desvinculación. Hay una percepción pesimista sobre su ubicación en la estructura de oportunidades laborales, educativas y de movilidad social.

Lo que hace que la cultura de los negros sea realmente diferente de la cultura de los blancos surgió de las experiencias de los negros. La cultura de los negros no es diferente de la cultura de los blancos o mayoritaria simplemente porque algunos de sus contenidos tengan raíces africanas, como sostienen algunos investigadores; no es sólo que los contenidos manifiestos de la cultura negra y blanca sean diferentes, como dicen otros investigadores. Las diferencias en los contenidos de las dos culturas *per se* no son la cuestión central. Más bien se trata de que el marco de referencia cultural de los negros se construye por oposición o es ambivalente respecto al marco de referencia cultural de los blancos, al menos desde el punto de vista de los negros: es un sistema cultural construido entre minoría y mayoría (y no un conjunto de «rasgos» socioculturales que actúa como un *a priori* en este tipo de proceso). Y, por otra parte, las diferencias secundarias respecto de la cultura dominante no son exclusivas de los afroamericanos, sino que las encontramos también en otros segmentos sociales que han sufrido posiciones de minorización que incluyen una posición de casta (tanto en el propio EE. UU. como en otros países).

Los modelos culturales son en gran parte *respuestas adaptativas* al contexto o estructura social existentes, formas en que comprenden e interpretan los significados de su universo y se ubican a sí mismos en relación con otros grupos sociales. Costumbres vigiladas o controladas por la comunidad.

Las relaciones de estatus social macro se traducen en el rendimiento y comportamiento escolar del alumno de origen minoritario. «El techo laboral» (las limitaciones de



las minorías con respecto a los trabajos bien remunerados y de prestigio) no es solamente una realidad objetiva, sino que también se interioriza a través de las expectativas y percepciones colectivas: sus percepciones negativas sobre la estructura de oportunidades laborales hace que se limiten sus expectativas acerca de la escuela y los estudios como potenciadores de la movilidad social. Los mensajes negativos sobre ellos se incorporan en su autoimagen: afectan negativamente a su autoestima y desarrollo de su identidad.

El techo de empleo radica en un conjunto de presiones y obstáculos altamente consistente que asignan selectivamente los trabajos de bajo estatus, poder, dignidad y sueldo a las minorías, mientras permiten a los blancos competir más fácil y libremente por encima de este techo de empleo para los trabajos más deseables, basándose en la educación y las capacidades. Una de las consecuencias del techo de empleo es que los negros tienen menos recursos y oportunidades para la movilidad social ascendente o para conseguir un estatus de «clase media» en términos mayoritarios. Además, su movilidad ascendente dentro del universo que se les abrió en el conjunto de la sociedad a veces exigía requisitos adicionales como el clientelismo/servilismo o el *uncle tomming* (ser un tío Tom) que no se exigían a sus semejantes blancos. Otro resultado del techo de empleo es que mantuvo a muchos negros en la pobreza o en un nivel de subsistencia marginal.

### **Las respuestas de los negros**

Los afroamericanos y las minorías similares no aceptan como inamovible el hecho de ser explotados ni la racionalización de los blancos o su subordinación y explotación. Pero no acaban de escapar de los efectos de la denigración y la racionalización. Además, con el fin de enfrentarse a su subordinación, los negros reaccionaron expresivamente e instrumentalmente. Y crearon su propia racionalización o explicación del orden social, en parte para rechazar las imputaciones de los americanos blancos.

A nivel instrumental, los negros desarrollaron teorías populares sobre el funcionamiento de la sociedad americana y su posición en el sistema de movilidad de estatus en la sociedad. Llegaron a creer que existe, por ejemplo, una discriminación institucionalizada contra ellos. Eso quiere decir, que, consciente o inconscientemente, los negros veían y analizaban su realidad social y económica y parecían llegar a la conclusión de que probablemente no podían triunfar simplemente siguiendo las normas de comportamiento para el éxito (por ejemplo, ir a la escuela para tener acreditaciones) lo que sí que funcionaba con los americanos blancos; para ellos, tenía requisitos adicionales.

En consecuencia, los negros desarrollaron una serie de «alternativas» y «estrategias de supervivencia» para hacer frente a su explotación económica, social y política. Alguna de las estrategias intentaba eliminar, elevar o subvertir el techo de

empleo y las barreras asociadas al mismo. Estos son algunos ejemplos de estrategias de supervivencia:

- a) El clientelismo. Los negros han empleado el clientelismo desde los días de la esclavitud. Con el tiempo han aprendido que una de las claves para sobrevivir y mejorar personalmente, incluso en la parte del universo a la que pueden acceder, es el favoritismo, no el mérito. También han aprendido que el modo de atraer el favoritismo es siendo serviles, dependientes, conformistas y manipulables. En el lenguaje popular eso se conoce como «uncle tomming» (ser un Tío Tom: la actitud servil y sacrificada de los sirvientes negros, que implica la interiorización de la dominación moral). Los americanos blancos como individuos y como grupo hacen el papel de patrones con los individuos negros y con las organizaciones y los grupos de negros. Las organizaciones de blancos llevan a cabo funciones similares.
- b) La lucha colectiva. Es otra estrategia que los negros y otras minorías similares han utilizado con efectividad para enfrentarse a la explotación instrumental. Algunas formas de lucha colectiva están legitimadas por los blancos como actividades de «derechos civiles». Sin embargo, la lucha colectiva, para las minorías, incluye disturbios y otras acciones colectivas que no reciben siempre la aprobación de los blancos, pero aún así llaman la atención sobre los agravios de las minorías y, eventualmente, aumentan el acceso a recursos valiosos o necesitados, tales como el mayor acceso a una mejor educación, empleos, vivienda y similares.
- c) Tener trapicheos (economía informal). Las minorías suelen utilizarlas para asegurarse recursos convencionales y no convencionales (por ejemplo, la economía de la calle, el buscarse la vida). E incluso, un paso más allá, actividades delictivas. Hoy en día el tráfico de drogas es, en algunos sectores, otra actividad importante. Los negros han utilizado éstas y otras estrategias de supervivencia para reducir el impacto de la explotación y la subordinación a los blancos.

Con el paso de las generaciones, las estrategias de supervivencia han pasado a estar más o menos institucionalizadas e integradas en la cultura. Dentro de la comunidad negra, las palabras como «lucha colectiva» y «estrategias de supervivencia» tienen significados culturales. Las estrategias dan paso a reglas, valores y competencias que no se encuentran necesariamente en los mismos niveles en los blancos.

### **El bajo rendimiento escolar como adaptación**

El bajo rendimiento escolar de estas minorías resultaría ser adaptativo en situaciones en las que el paso por la escuela no garantiza ninguna expec-

tativa de movilidad ascendente y, en cambio, una identificación «excesiva» con los requisitos escolares sería interpretada como un alejamiento –cuando no directamente una traición– del propio grupo de origen: actuar como los blancos (*acting white*, sinónimo claro de «apayarse»). Las minorías involuntarias se caracterizan por lo que podría denominarse el bajo esfuerzo o falta de perseverancia en el esfuerzo académico. Por este motivo, las minorías involuntarias no tienen éxito en la escuela como el que podrían tener, en parte debido a que no se esfuerzan lo suficiente para conseguir los objetivos escolares. El síndrome del bajo esfuerzo aparece en un primer lugar como producto derivado de las reacciones que desarrollaron las minorías involuntarias para defenderse de la subordinación y de la explotación que ejercen sobre ellos los americanos blancos. Sin embargo, las creencias y las prácticas que resultan de la falta de actitudes y esfuerzo académico serios surgieron hace mucho tiempo y han pasado a estar bien integradas en su respuesta cultural, de modo que sus «representantes» no son plenamente conscientes de la naturaleza o del alcance de su influencia en la orientación hacia la escuela y en el esfuerzo académico.

El «síndrome del bajo rendimiento escolar como adaptación» constituiría una forma de resistencia de consecuencias gratificantes a medio plazo pero completamente negativas a medio y largo plazo. Es una actitud de *resistencia*, pero también de mínimo esfuerzo y de *desplazamiento* de las responsabilidades de un eventual fracaso personal en la escuela hacia «la mayoría» (en unas circunstancias en que las expectativas escolares de los padres afroamericanos son muy altas). Fordham, destacada discípula de Ogbu, ha caracterizado esta respuesta de acomodación a las presiones del grupo étnico-racial como un potente *parentesco ficticio*.

El sistema de identidad de los afroamericanos es oposicional en desarrollo, forma y funcionamiento. Los negros han desarrollado especialmente el don de gentes y una identidad social colectiva a partir de la experiencia de subordinación por el hecho de que, aunque hubiesen podido ser miembros iniciales de diferentes tribus africanas con diferentes culturas y sistemas identitarios y, aunque vivían en diferentes partes de Estados Unidos, experimentaban y soportaban una explotación y una derogación similares por parte de los blancos. Eso quiere decir que, independientemente de su lugar de origen en África, del lugar donde viven en América, de su capacidad individual, de su formación y de su estatus económico y aspecto físico, los afroamericanos creyeron que no podrían escapar fácil o libremente de su adscripción de nacimiento a un grupo despreciado y subordinado. Se dieron cuenta de que no se podían asimilar y de que no podían esperar que se les asimilará como a los diversos grupos de inmigrantes blancos para los que la puerta de asimilación estaba abierta; tampoco podían volver a su

«tierra natal» como pudieron hacer e hicieron, de hecho, algunos inmigrantes no blancos. Además, los negros empezaron a creer que sus experiencias degradantes, la falta de oportunidades para avanzar y sus circunstancias vitales generalmente poco satisfactorias eran y son debidas a la explotación de los blancos y no a causa de algo inherentemente relacionado con ellos. Incluso entre aquellos que habían tenido opciones de ascender, sólo unos pocos lo habían logrado realmente, por el coste social y psicológico que conlleva para el individuo minoritario que lo intenta. Bajo estas circunstancias, los negros, como las minorías en situaciones similares, respondieron con lo que DeVos llama «consolidación étnica» o un sentido de identidad colectiva.

Un sistema de identidad oposicional colectiva cumple algunas funciones básicas para los individuos negros. Por ejemplo, tiende a promover la formación de los grupos de iguales que satisfacen sus necesidades de afiliación, necesidades que aparentemente no se atienden de manera adecuada en la familia. DeVos sugiere que las familias de minorías de casta no son capaces de satisfacer las necesidades de afiliación de sus miembros porque, generalmente, están debilitadas por el sistema de estratificación que niega a los hombres negros los recursos materiales que necesitan para llevar a cabo adecuadamente su papel como maridos y padres. En el caso de los afroamericanos, los grupos de iguales son importantes históricamente porque servían de institución de supervivencia durante la esclavitud, cuando las familias negras se rompían con frecuencia (por la propia lógica de la esclavitud).

### **Identidad reactiva y presión del grupo**

Los negros en EE. UU. han utilizado diversos mecanismos para desarrollar, proteger y mantener la identidad del grupo y el sentido del valor propio frente a la denigración blanca. Los mecanismos incluyen sanciones contra los miembros del grupo que intentan alinearse con los blancos para beneficio personal, lucha colectiva, conductas transgresoras (es decir, desde el punto de vista de los blancos), desconfianza colectiva respecto a los blancos y sus instituciones, e inversión cultural.

Los marcos de referencia culturales están fuertemente asociados tanto con las necesidades emocionales, como con el sentimiento de identidad de grupo de los negros y minorías similares. En consecuencia, los individuos que intentan traspasar las barreras culturales en algunos ámbitos o juntarse con los blancos pueden toparse con la oposición de otros miembros de su grupo (que lo perciben como amenaza a su identidad colectiva: y no tanto como amenaza a unos elementos culturales concretos originarios o «primarios», cuanto contra la unión grupal y su autoestima, es decir, estamos hablando de elementos culturales como reacción o «diferencias secundarias»).

Los grupos de adolescentes de la misma edad son particularmente sensibles a los intentos de algunos miembros de cruzar barreras culturales. Eso, de acuerdo con DeVos, sucede porque los adolescentes perciben el hecho de cruzar las barreras culturales como una amenaza a la cohesión del grupo que sirve para satisfacer sus necesidades de afiliarse y su sentido de identidad de grupo. Pero DeVos también dice que incluso con la ausencia de presión por parte de los compañeros, los adolescentes negros podrían abstenerse del *acting white* (actuar como los blancos) en parte porque han interiorizado el marco de referencia cultural opuesto o ambivalente, y en parte por la inseguridad de ser aceptados por los blancos de su misma edad después de cruzar las barreras culturales con éxito.

### **Mensajes familiares ambivalentes**

Las escasas oportunidades laborales en el futuro tienden a generar desilusión y una falta de seriedad y de esfuerzo en los estudios. Aunque, cuando se les pregunta directamente, los negros expresan altas aspiraciones educativas, esto podría corresponder más a un deseo; es decir, se observa una cierta inconsistencia entre los discursos y las prácticas. Ellos desearían poder salir adelante por medio de la educación como los blancos; pero ellos «saben» que «no pueden» por su choque histórico con el techo de empleo.

El encuentro de los negros con el techo de empleo y otras barreras relacionadas dio paso a una forma particular de teoría popular de autopromoción, y a un nivel de desilusión más alto sobre posibles oportunidades futuras a través de las acreditaciones escolares, y los llevó a crear estrategias alternativas de supervivencia que requieren reglas propias, valores y rasgos personales. Los conflictos sostenidos con los blancos y las instituciones que éstos controlan dieron paso a una desconfianza profundamente arraigada.

El techo de empleo y otras barreras moldearon las teorías populares de los negros sobre cómo salir adelante; las últimas, a su vez, influenciaron sus percepciones y comportamientos en la escuela. Sus aspiraciones educativas y laborales no necesariamente los motivaban a esforzarse en la escuela.

Podemos trazar históricamente el proceso por el cuál los negros han adquirido esas creencias, actitudes y comportamientos sobre los deberes o el trabajo académico en relación con el techo de empleo. Una vez las creencias, las actitudes y los hábitos se consolidaron y adoptaron una existencia independiente, los niños negros empezaron a adquirirlos bastante antes de ser suficientemente maduros para entender cómo funciona el mercado laboral. Esto ocurre en parte porque sus padres y otros adultos que los rodean no les enseñan a partir de experiencias personales concretas el tipo de actitudes, creencias y esfuerzo perseverantes que los padres

blancos de clase media enseñan a sus propios hijos. Y tampoco les ayudan las experiencias personales de los adolescentes negros de los centros históricos a adquirir actitudes y esfuerzos más serios como lo hacen las experiencias personales de sus compañeros blancos de clase media. En otras palabras, debido al techo de empleo, los negros no consiguieron en el pasado ni trabajos ni sueldos correspondientes a sus acreditaciones escolares. Por tanto, muchas familias negras no adquirieron la tradición que proporciona la evidencia concreta de que se necesita el éxito o la acreditación académica para obtener y/o mantener el estatus de clase media; o que perseguir el éxito académico traería beneficios (por ejemplo, buenos sueldos, reconocimiento social) superiores a los costes y a los riesgos involucrados. En ausencia de estas expresiones concretas de sus propias vidas y de sus tradiciones familiares, y a causa de sus continuos encuentros con la discriminación, los padres negros parece que enseñen a sus hijos creencias y actitudes ambivalentes y contradictorias sobre la escuela. Por una parte, ellos los conminan fuertemente a tener una educación para conseguir un buen empleo; por otra, enseñan a sus hijos que la sociedad americana no recompensa de igual manera a los negros que a los blancos por las acreditaciones escolares o los logros educativos similares.

¿Cómo enseñan los padres negros a sus hijos ideas contradictorias sobre la educación? Vehiculan los mensajes contradictorios sutilmente y de manera inconsciente mientras hablan sobre sus experiencias personales y las frustraciones que les causa el techo del empleo y otras barreras sociales, y también cuando hablan sobre experiencias y frustraciones similares de parientes, amigos, vecinos y de los negros en general. La composición real de las vidas de los padres y de las vidas de otros negros adultos a base de desempleo, subempleo y discriminación vehicula un poderoso mensaje que contrarresta el apoyo y ánimo verbal de los padres para aplicarse en la escuela. Incluso los niños negros más pequeños empezarán a formar su imagen de la conexión entre la falta de ajuste entre el éxito escolar y el futuro estatus ocupacional de los negros a partir del conocimiento de las experiencias paternas y de otros adultos negros de la comunidad. Además, tal como los niños van haciéndose mayores y empiezan a experimentar personalmente los disgustos y las frustraciones de la incapacidad de conseguir trabajo a tiempo parcial o trabajos de verano, sus percepciones e interpretaciones desfavorables pasan a ser incluso más claras y desalentadoras. Sus creencias y actitudes concretas tienden a enfatizar la idea de que las oportunidades laborales son más limitadas para los negros a causa del «sistema». El hecho de culpar al «sistema» no sólo refuerza la desilusión, sino que lleva al fatalismo.

Las teorías populares, la ambivalencia y la falta de seriedad en las actitudes y el esfuerzo académicos calan en los adolescentes negros y méjico-americanos. Muchos de ellos creen que sus compañeros blancos se toman los deberes más en serio, que trabajan más duro, y que van mejor en la escuela porque «saben que tienen más

oportunidades en la sociedad». Aducen que los negros y los mejicanos-americanos no se comportan como los estudiantes blancos porque los primeros se dan cuenta que no tienen las mismas oportunidades que los blancos al terminar la escuela. Un estudiante dijo: «los anglos trabajan más duro porque creen que son el cerebro de todas las empresas de EE. UU.». El mismo estudiante continuó diciendo: «la mayoría de los anglos no dan ninguna oportunidad a los grupos minoritarios». En general, al igual que sus padres, los estudiantes negros mantienen creencias y actitudes contradictorias sobre la educación y su conexión, o su falta de conexión, con el empleo futuro. Probablemente sea esto lo que les hace más difícil el hecho de tomarse los deberes más en serio y trabajar más duro.

Entre estudiantes negros, hay una tendencia a ver el uso del inglés estándar, las actitudes y los comportamientos que mejoran el éxito académico, algunas actividades extra curriculares normalmente dominadas por los estudiantes blancos, e incluso algunas áreas del currículum (por ejemplo, matemáticas, ciencias, etc.) como de «blancos» o como parte del marco de referencia cultural de los blancos. Cuando los estudiantes negros definen áreas del currículum, actividades escolares, y comportamientos asociados con el éxito académico como una parte del marco de referencia cultural blanco, se enfrentan a una elección difícil: si participan en actividades de «blancos», hacen cursos de «blancos» o se comportan «como blancos» (*acting white*) o de tal manera que mejora su éxito académico, son castigados por sus compañeros negros; y si, por el contrario, eligen conformarse a las presiones de sus compañeros negros, entonces consiguen notas bajas, o suspenden o no toman «los cursos correctos».

Hay varios estudios etnográficos sobre este fenómeno entre los adolescentes negros. Generalmente, estos estudios muestran que los adolescentes negros tienden a definir las tareas académicas y las actividades extra curriculares generalmente dominadas por estudiantes blancos como «de blancos» y, por tanto, no para negros; al mismo tiempo definen los deportes y otras actividades extra curriculares normalmente dominadas por los negros como apropiadas para los negros. Bajo estas circunstancias, a los estudiantes negros que intentan destacar en el trabajo académico o que quieren involucrarse en algunas actividades extra curriculares dominadas por los blancos se les ridiculiza llamándoles *uncle tommings* o *acting whites*. Por otra parte, se elogia a los estudiantes que destacan en los deportes y en otras «cosas de negros». Consideran que para que una persona tenga éxito académico en la escuela debe aprender a pensar y a actuar como blanco, y desertar de las actitudes, formas de pensamiento y conducta de su grupo, y renunciar o perder su propia identidad anterior. Esto es, esforzarse por conseguir éxito académico es un proceso sustractivo: el estudiante negro individual que sigue las prácticas estandarizadas de la escuela que conducen al éxito académico es visto como alguien que adopta el marco de referencia de actuación de los blancos, como alguien que



«actúa como blanco», con el resultado inevitable de que pierde su identidad negra, abandonando a su gente y a las causas negras, afiliándose con el enemigo, es decir, con los blancos. «Actuar como blanco» significa hablar el inglés estándar, trabajar duro en la escuela para obtener buenas calificaciones, llegar a tiempo al colegio, etc. De modo que la resistencia entre los negros estudiantes no puede ser atribuida simplemente a su estatus socioeconómico subordinado; también procede de la estratificación racial que remarca los límites de clase. Existe, por tanto, un mensaje tácito a sus hijos: el título no les garantizará mejor vida, y tener éxito en la escuela constituye un intento por escapar de las condiciones sociales de la familia y un insulto a las familias que viven en esas condiciones y buscan su apoyo en el propio grupo. De tal manera que cierta resistencia escolar o comportamiento oposicional tiene que ver con la representación que tiene el chaval sobre «cómo se comporta un negro ante la escuela».

### **El conflicto, la desconfianza y el cumplimiento de las normas escolares por los niños**

Debido a la larga duración de los conflictos entre los negros y las escuelas públicas, empezando por la exclusión (contenidos inferiores y segregación escolar) hay un fuerte sentimiento entre los negros de que las escuelas públicas están diseñadas para evitar que reciban una educación «igual» y de «calidad» como la que se les da a los blancos, y así evitar que se cualifiquen para los trabajos más deseados a los que tienen acceso los blancos. Por lo tanto, una parte significativa de la lucha colectiva de los negros se dirige a forzar a las escuelas y a los blancos que las controlan a dotarles de una educación «igual» y de «calidad».

Como resultado de este conflicto persistente, los negros han desarrollado una gran desconfianza hacia las escuelas públicas y hacia los blancos que las controlan o hacia sus representantes minoritarios. Los negros parecen creer que no pueden confiar en las escuelas para educar a sus hijos tan bien como lo hacen con los niños blancos. Los niños negros se dan cuenta de eso y de lo que piensan de las escuelas públicas sus padres y la comunidad negra en general. Bajo estas circunstancias, es bastante difícil para los padres negros enseñar a sus hijos para que confíen en las escuelas y en el personal que allí trabaja. También es difícil para los niños aprender a aceptar y a seguir las normas de comportamiento en la escuela que facilitan el éxito académico, a través de sus propios padres o de la escuela misma.

Una razón principal por la que los niños negros y de otras minorías no logran un éxito mayor es porque no trabajan suficientemente o no persisten suficientemente en las tareas y no mantienen actitudes serias para con sus deberes. Los estudiantes negros se caracterizan por lo que llamo el *síndrome del bajo esfuerzo o bajo*



*rendimiento*. La otra conclusión es que el síndrome del bajo rendimiento se debe, probablemente, a varias fuerzas comunitarias, a saber, las teorías populares de los negros sobre el éxito y el avance social en un sistema de estratificación de casta, el desánimo a causa del techo de empleo que da paso a la ambivalencia sobre la escolaridad, la identidad de grupo y marco de referencia cultural ambivalente u oposicional, y el conflicto y la desconfianza en las escuelas públicas y en los blancos que las controlan. Estas fuerzas comunitarias son consecuencia de las reacciones o adaptaciones que los negros han hecho a la subordinación a la que les sometieron los blancos.

Existe una visión determinista sobre la ventaja cultural (históricamente conseguida) de la mayoría, con resignación por la batalla perdida. No se considera una circunstancia recuperable, sino más bien una condición que afectará definitivamente las oportunidades laborales y sociales de la persona. Se piensa que el niño negro empezará el colegio con desventaja cultural, y a lo largo de los años dicho retraso se irá acumulando, y consecuentemente tendrá peores notas, menos posibilidades de continuar los estudios y peores trabajos. Consideran las dificultades acerca de la escuela como barreras imposibles de superar, además de como una amenaza de la identidad colectiva o cohesión étnica.

Las «presiones comunitarias» se elaboran como «respuesta adaptativa» a los problemas comunes con los que se enfrenta la minoría. De este modo, la escolarización de las minorías se encuentra en un triángulo de fuerzas estructurales, sociales y culturales.

Por otra parte, el estereotipo, el conflicto y la desconfianza también impulsan a las escuelas a adoptar posturas defensivas hacia los negros, en forma de evitación, control, segregación, paternalismo o plantear «litigios» y sanciones disciplinarias.

Las consecuencias de todo ello son: deficiente comunicación entre maestros y padres y entre maestros y alumnos, explicaciones clínicas/psicologizantes de los problemas académicos de los niños, conductas disruptivas, escasa asistencia a la escuela, falta de actitudes y esfuerzos serios de los niños con respecto a las tareas académicas, reproches mutuos, y desvinculación progresiva y creciente.

### **Diferencias generadas por los cambios de escenario**

Cuando se observa el mismo grupo minoritario en dos o más escenarios diferentes emergen pautas interesantes: una de las cosas que se han observado es que un grupo minoritario con fracaso relativo en un país, puede tener otro comportamiento en la escuela en otro país, donde tiene un estatus de minoría inmigrante. Un buen ejemplo de ello es el caso de los parias japoneses, los Buraku, que siguen teniendo un bajo rendimiento cuando son comparados con los Ippan, que son el grupo dominante. Pero, en los Estados Unidos, donde los americanos tratan a los Buraku del mismo modo que tratan a los inmigran-

tes japoneses, los Buraku tienen como mínimo el mismo éxito relativo en la escuela y en el lugar de trabajo que el resto de sus compatriotas japoneses. En efecto, la minoría buraku o burakumin en Japón padece discriminación en todos los espacios sociales y su escolarización es conflictiva en cuanto a rendimiento y convivencia. En cambio, en EE. UU se les incluye en la categoría de «minorías asiáticas» y sobrepasan el rendimiento de sus compañeros blancos (descendientes de inmigrantes europeos) de la sociedad mayoritaria. Un proceso similar estudió Yangsook Lee (del equipo de Ogbu) para la minoría coreana en Japón cuando inmigra a EE. UU. Los coreanos emigraron a Japón principalmente como súbditos coloniales, y su rendimiento escolar continúa siendo muy malo cuando se compara con el grupo dominante japonés. Sin embargo, en los Estados Unidos, donde los coreanos son inmigrantes voluntarios, tienen el mismo rendimiento que el resto de los estudiantes americanos de origen asiático. Otro caso interesante e instructivo es el de los finlandeses. El rendimiento escolar de los niños finlandeses en Suecia es muy bajo; mientras que en Australia los finlandeses van muy bien en la escuela. Hay que destacar que los finlandeses durante muchos años estuvieron colonizados por los suecos. Finalmente, deberíamos mencionar que mientras los niños afrocaribeños en Gran Bretaña (que ellos ven como su «madre patria») se encuentran en el puesto más bajo del rendimiento académico, parece que van relativamente bien en las escuelas americanas. En los Estados Unidos, se refieren a sí mismos como «inmigrantes».

## No a los reduccionismos y determinismos

Lo expuesto anteriormente no debe hacernos caer en reduccionismos ni dicotomías, pues explica una tendencia, y no actúa de una manera física o determinista, y ello por varios motivos:

- También hay influencia de factores como la clase social, el género... y, de hecho, existe una gran diversidad en el interior de un grupo étnico.
- Las estructuras de oportunidades (en un sistema social abierto y en profunda transformación) y la percepción de estas oportunidades se hallan en una relación dinámica y no lineal.<sup>4</sup>
- Las expectativas son objeto de un proceso constante de negociación, son procesuales (dependen de cómo le vaya yendo a uno, de su propia experiencia social y escolar).<sup>5</sup>

4 El maestro valenciano gitano Ricardo Borrul, actual presidente de la Asociación de Enseñantes con Gitanos, ha reflejado en diversos escritos y también lo han hecho diversas asociaciones gitanas y federaciones de asociaciones gitanas que hasta hace dos o tres décadas el gitano, y más la gitana, que proseguía estudiando era mirado/a a menudo con recelo por personas de su entorno étnico, mientras que ahora en muchas familias gitanas –cada vez en un mayor número– el tener un hijo o hija con estudios es percibido como un orgullo y un prestigio.

5 En la investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano (Abajo y Carrasco y equipo de investigación sobre el éxito escolar, 2004) constatamos que en ocasiones una misma familia puede cambiar de expectativas ante la escuela

- Existe la posibilidad de una identidad pluricultural, aditiva, de «acomodación sin asimilación» (Margaret Gibson).

## Qué se puede hacer

Los jóvenes negros deben aprender a evitar equiparar los comportamientos de aprendizaje escolar con el marco de referencia cultural de los blancos y se deben reorientar las presiones que ejercen los grupos de iguales en los niños negros. Para que salga bien la inversión de la situación actual, tanto los agentes de cambio como los estudiantes negros tienen que darse cuenta del problema y aceptar su naturaleza, causada por las fuerzas comunitarias. Esto parece que no va a ser fácil, porque los negros han desarrollado una perspectiva sobre el problema del rendimiento escolar que culpa «al sistema». Por otra parte, las escuelas culpan a los negros. Pero tanto los negros como las escuelas, de forma activa aunque no consciente, participan en la (re)producción del comportamiento académico deficiente de los niños negros. En última instancia, los cambios reales vendrán de los continuos esfuerzos por deshacer las barreras y todas las demás formas de subordinación, explotación y estereotipia que han sufrido los negros en la sociedad como un todo y en la escuela en particular,<sup>6</sup> y no sólo «apedazando» (o compensando) supuestas deficiencias individuales.

Terminamos citando una de las principales conclusiones de una reciente tesis doctoral realizada desde el marco explicativo ecológico-cultural, que ideara J. Ogbu:

La experiencia escolar [de los niños de minorías étnicas] viene condicionada por factores que se sitúan más allá del aula escolar y de la propia escuela y que se sitúan en los contextos y las dinámicas que hemos definido [de tipo social y comunitarias], pero sus trayectorias académicas y sociales son el resultado de su experiencia escolar cotidiana y el espacio en que la escuela sitúa a estos chicos y chicas. [...] El cambio es posible si [los agentes implicados] lo creen posible. [...] El profesorado construye las expectativas hacia el alumnado [de minorías étnicas] y condiciona su experiencia escolar desde los planteamientos que suscribe sobre la relación inmigración [o diferencia cultural], educación y relaciones interétnicas. [...] El hecho de

---

por el hecho de mudarse a vivir a un barrio no segregado, o bien como fruto de los buenos resultados académicos que va obteniendo su hijo/a.

6 En la investigación sobre el éxito escolar del alumnado gitano se evidenció que un factor que favorece el éxito y la continuidad académica es el contar con una experiencia de relaciones interétnicas positivas, lo cual posibilita una aculturación aditiva, y, sobre todo, que cuando un alumno/a encuentra un mensaje inequívoco de valoración y competencia académica y social por parte de alguno de sus agentes de su socialización, así como constatación del éxito académico en su práctica escolar cotidiana, se hace probable que dicho/a escolar interiorice ese mensaje de valía y se fragüe un proyecto de continuidad en los estudios.

creer en las capacidades del alumno y mantener una buena relación mejora su rendimiento académico, mientras que una menor implicación personal y afectiva del profesor contribuye a peores resultados académicos del alumnado. La inclusión del eje afectivo-relacional en la práctica cotidiana es imprescindible para conseguir el éxito académico aunque no sea suficiente (Jordi Pàmies, 2006).

## **Pertinencia de la teoría de J. Ogbu para explicar la situación del alumnado gitano en España**

Desde hace siglos y dentro del territorio del estado, la minoría gitana ha experimentado la dominación y la exclusión en todos los ámbitos de la vida (legal y político, residencial, ocupacional, sanitario, educativo) y desde todas las posiciones interiores del grupo (hombres y mujeres, viejos y jóvenes) en un particular sistema de *apartheid* hasta 1978 y en una variedad de situaciones reales desde entonces, a pesar de su profundo proceso de diferenciación social interna. En los barrios realmente *guetizados* que persisten en muchas ciudades de nuestro territorio, la situación educativa de chicos y jóvenes gitanos se sigue considerando un problema sin solución, y a pesar de décadas de investigaciones que demuestran lo contrario, algunas publicaciones recientes de eminentes científicos sociales en nuestro país (así como de algunos miembros paradójicamente muy ilustrados del propio colectivo) se permiten achacar a «su diferencia» sus mayores proporciones de abandono y comportamiento oposicional (Silvia Carrasco, 2004).

En la investigación sobre *La escolarización de los niños gitanos* (Abajo, 1997) se observó en las familias gitanas actitudes y comportamientos y, por supuesto, efectos muy similares a los descritos por Ogbu sobre los estudiantes afro americanos en EE. UU.: en un contexto social bifronte y estratificado y con existencia de doble lenguaje muchas familias gitanas se hallan en una situación de marginación y estereotipia y perciben una limitada estructura de oportunidades... y, a causa de todo ello, con frecuencia al alumnado gitano le llegan mensajes «doble-vinulares» o contradictorios por parte de sus agentes de socialización, que les generan perplejidad y desconcierto, lo cual les lleva a una bajas autoexpectativas, mala adaptación, bajo rendimiento, absentismo, reacciones paradójicas y progresiva desvinculación.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> En esa investigación, un anciano gitano para explicar la situación de los gitanos en el conjunto de la sociedad (y también los mecanismos de defensa y autocontrol que presionan hacia la desvinculación y, finalmente, al «portazo») hizo alusión a un conocido cante flamenco: «Un juez preguntó a un gitano si vivía robando. Y el gitano respondió: “Como usía, pero no tanto”». Y un padre gitano, refiriéndose a sus expectativas escolares sobre sus hijos, señaló: «A mi gustaría que alguno de mis hijos estudiara derecho... y, si no, torcido».

Ábel Bereményi (2007) ha aplicado la teoría de J. Ogbu, comparando la situación del alumnado gitano de una ciudad catalana y la de otra de Colombia:

Los estudios de Ogbu y de sus seguidores sobre el rendimiento escolar de la comunidad negra de EE. UU. ayudan a entender ciertas dinámicas de la comunidad gitana de España. [...] Siguiendo el modelo ecológico-cultural de Ogbu, los gitanos españoles, como una *minoría involuntaria* afrontan problemas escolares que en última instancia conducen a la deserción (desde el punto de vista de la escuela: fracaso académico). La desvinculación puede interpretarse como una *respuesta adaptativa* a la realidad sociolaboral, es decir una reacción lógica reconociendo la imposibilidad de acceder a estudios más avanzados y a puestos de trabajos mejor remunerados. A esto añadiría un aspecto: la actitud contra-escolar que como una práctica de la *diferencia cultural secundaria* apoya activamente el mantenimiento y la reproducción de la identidad étnica (Ábel Bereményi, 2007).

*Acting white* o actuar como un blanco significa exactamente lo mismo que «apartarse entre los gitanos o ser un tío Tom (actuar de una manera servil)» (Silvia Carrasco, 2004).

Una de las retóricas habituales –a menudo desde fuentes ilustradas– es la que se dedica a abusar cada vez más de una idea popular de cultura esencialista (es decir, lo opuesto al concepto antropológico de cultura) para ocultar los efectos de unas larguísimas y nefastas relaciones interétnicas en las posibilidades o no de establecer una vinculación escolar positiva por parte del alumnado gitano [...] aduciendo la existencia de «valores culturales» de tipo *comunitarista* a la minoría, contrarios a la orientación individualista del aprendizaje escolar mayoritario. Aparte de una incomprensión total del papel de la cultura y de su significado, este tipo de estudios soslaya con pasmosa naturalidad los efectos de autodefensa del grupo por medio del control social de sus individuos en lo que se interpreta como «terreno enemigo». La perversión del argumento estriba en el hecho de que indirectamente atribuye mayor bondad a la supuesta orientación cultural minoritaria, es decir, se proporcionan argumentos a la reproducción de la desvinculación y el abandono y, se quiera o no, se transmite un mensaje bien claro al alumno o alumna minoritaria, de hecho, el mismo de siempre: como individuo, no puede hacer lo mismo que los demás, porque no es como el resto (Abajo y Carrasco y equipo de investigación sobre el éxito escolar, 2004).

## Bibliografía

Los párrafos de este documento son citas textuales o bien resúmenes de los dos artículos de Ogbu traducidos al castellano o de trabajos de Silvia Carrasco o Ábel Be-

remenyi. Hemos omitido las comillas y los paréntesis o notas con citas, que tendrían que ser continuas, en aras a la mejor lectura de este documento divulgativo. Remitimos a las personas interesadas a la lectura de dichos textos originales en su totalidad, así como a los de otros/as autores que han desarrollado este marco explicativo:

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

ABAJO, José Eugenio, CARRASCO, Silvia (eds.) y EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*, Instituto de la Mujer/CIDE, Madrid.

BEREMÉNYI, Balint-Ábel (2007 a): «Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa». *Periferia*, núm. 6, julio.

—(2007 b): «Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos». *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis Doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona.

CARRASCO, Silvia (2001): «Cap a una síntesi oberta», en SAN ROMÁN (coord.), CARRASCO, SOTO y TOVIÁS (2001): *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'enseyants en el camp de les relacions interculturals*, Universitat Autònoma de Barcelona.

—(2004): «Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu», *Ofrim*, núm. 11: pp. 37-67.

OGBU, John U. (original en inglés de 1981, versión en castellano de 1993): «Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple», en DÍAZ DE RADA, Ángel, VELASCO, Honorio M., GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier (coords.) (1993): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, pp. 145-174. Original publicado en *Anthropology and Educational Quarterly*, 1981, XII(1), pp. 3-29.

—(original en inglés de 1991, versión en castellano de 2004): «Respuestas de las minorías a la experiencia escolar» (traducción de Paola Portalés y Silvia Carrasco), en *Boletín de Enseñantes con Gitanos*, núm. 25. Original de 1991 en *The Journal of Psychobistory*, vol. 18 (4): pp. 433-456.

PÀMIES, Jordi (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona.