

LOS SIGNIFICADOS DE LA INMIGRACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS RELACIONES ADOLESCENTES: UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

Estela D'Angelo

Profesora Universidad Complutense de Madrid

Piedad Pozo

Profesora Instituto "Federico García Lorca" Las Matas (Madrid)

David Viadero

Doctorando. Universidad Complutense de Madrid

El siguiente aporte se hace desde una visión psicopedagógica de las problemáticas que presentan los y las jóvenes cuando reclaman, ciertamente no de muy buena manera, su autonomía y su permiso para crecer. Con la intención de comprender las realidades sociales que ellos y ellas construyen en continua interrelación con los demás, así como sus aprendizajes (y sus "no aprendizajes"), se opta por escuchar sus propias voces para interpretarlas desde un marco explicativo de corte integrador, planteamiento imprescindible para comprender los comportamientos humanos, más aún, cuando éstos se retroalimentan en contextos comunicativos cargados de incertidumbre. Hoy, estos contextos se perfilan, entre otras muchas variables, con culturas diversas, vivencias distantes, desencuentros incomprensibles, llegadas sorprendentes, en resumen, con una inmigración desconocida.

Palabras clave: Inmigración, relaciones familiares, ámbito escolar, adolescencia, construcción de significados, diferenciación emocional, proyecto de vida, comportamientos dependientes, comportamientos autónomos.

Con la intención de escuchar la palabra de las y los adolescentes, se decide, cual etnógrafos, un acercamiento a los escenarios donde la misma cobra sentido y se plasma en narraciones. Pero, ¿qué tipo de narraciones resultan de interés? Fundamentalmente, las que expresen un proyecto de vida con dificultades, teniendo en cuenta la importancia de observar cómo comprenden y se comunican con las dificultades que experimentan los demás. En este contexto, surge el interés por la palabra del alumnado de Garantía Social, considerando que sus narraciones expresan vivencias relacionadas con una "última oportunidad" o, muchas veces, con un "camino perdido". Evidentemente, el paradigma básico de tratamiento/grupo control no proporciona los medios para obtener la información perseguida en este trabajo de investigación, ni tampoco las

unidades de análisis concentradas en individuos (evaluación de sujetos en forma aislada) permiten reflejar la complejidad de la interacción que se pretende investigar (Delgado y Gutiérrez, 1994). En consecuencia, se opta por trabajar desde un enfoque etnográfico, teniendo en cuenta la posibilidad que el mismo brinda para buscar, selectivamente, datos en los escenarios naturales donde interactúan, de forma personal o a través de otros, los protagonistas de esta investigación (trabajo de campo), y traducirlos a **unidades de análisis** que expresen los procesos interactivos (Cook y Reichardt, 1986) de dichos contextos. El equipo considera adecuado, entonces, interpretar dichas unidades de análisis a la luz de un encuadre teórico de corte sistémico y del propio juicio de valor profesional. Elige una perspectiva intensiva de descripción densa (Gibaja, 1983),

sabiendo que los resultados no son por tanto generalizables, sino que, buscan ofrecer diferentes niveles de análisis que ayuden a comprender la realidad estudiada. El objetivo es la "comparabilidad y traductibilidad" de los datos más que la "transferencia directa" a los grupos no investigados (Goetz y LeCompte, 1988).

¿Qué escenarios resultan significativos para los fines de este estudio? Los grupos de discusión diferenciados por el tipo de población (por un lado, entre el alumnado de Garantía Social, por otro, entre familiares de dichos alumnos, y finalmente, entre el profesorado de instituto) ofrecen muy buenas posibilidades para que se exprese la narrativa de la vida cotidiana de los y las adolescentes de hoy (sus ideas, sentimientos, conocimientos, relaciones, etc.). Para dinamizar la fluidez de la palabra se decide la utilización, en cada uno de los tres grupos de discusión, de dos técnicas de participación: la puesta en común de una entrevista y el comentario de un barómetro de valores.

1. Posicionamiento que asume el equipo de investigación respecto de la realidad de los y las jóvenes de hoy

Para expresar la dirección y complejidad de su mirada, el equipo investigador recurre a enlazar los interrogantes considerados fundamentales para comprender las conceptualizaciones que los y las adolescentes de hoy configuran respecto a sí mismos y a sus relaciones con los demás: ¿cómo es el "hoy" en el que construyen su identidad los adolescentes?, ¿qué se pretende de ellos en esta sociedad?, ¿cómo dan forma a un proyecto de vida interactuando en el contexto social actual? En este marco, es importante indagar cómo "encajan" en su cosmovisión la reciente llegada a nuestra sociedad de jóvenes inmigrantes cuyos comportamientos, aun procediendo de sociedades que usan la misma lengua, se diferencian del "modelo" con el que están acostumbrados a "negociar" (distintas reacciones culturales, prioridades e intereses marcados por historias de

vida muy diversas, repertorio de dificultades muy alejado de los compañeros y las compañeras habituales, etc.). De modo que, al hilo de esta realidad intercultural existente, las preguntas expresadas anteriormente necesitan redefinirse: ¿cómo es el "hoy multicultural" en el que construyen su identidad los adolescentes?, ¿qué se pretende en esta sociedad del encuentro entre jóvenes culturalmente diversos?, ¿cómo dan forma a un proyecto de vida que integra al distinto como interlocutor válido y de pleno derecho? La búsqueda de respuestas a estos interrogantes será, entonces, el modo de abordar el planteamiento teórico asumido por el equipo respecto al fenómeno estudiado, claramente definido por una visión sistémica e integradora del desarrollo humano.

1.1. ¿Cómo es la sociedad en la que construyen su identidad los adolescentes de "hoy"? ¿Qué aportes incorpora el panorama multicultural de los últimos tiempos a esta realidad?

En la adolescencia, en tanto período de transición, cambio, crecimiento y desequilibrio, se producen ciertas transformaciones en la posición relativa de la persona frente a la familia, los iguales y la sociedad. Tradicionalmente se ha reconocido la importancia del entorno familiar en el desarrollo del individuo a lo largo de todas las edades. Sin embargo, hoy está ampliamente reconocido que esta importancia reside en la implicación en la generación del proyecto de vida de los demás: los comportamientos no se generan tan sólo a nivel emotivo-cognitivo, sino en su interacción con los distintos contextos vitales. La familia es uno de ellos, probablemente el más importante, la escuela, los compañeros, los amigos..., son otros. Los y las adolescentes construyen una identidad propia y, por tanto, diferente a la de las demás, conquistando autonomía según sus edades. Un adolescente autónomo, siguiendo a Ríos (1994), es aquel que parte de su propia realidad, mide sus posibilidades y toma decisiones cargando con toda

la responsabilidad que se derive de sus mismas decisiones. Desde la perspectiva del ciclo de vida familiar, tanto la vertiente de la sociología de la familia (Durvall y Miller, 1985; Hill, 1964) como la terapia familiar (Carter y McGoldrick, 1989; Halley, 1973; Solomon, 1973), se asume que la adolescencia no sólo afecta al individuo, sino también a otros miembros de su red social y, por tanto, es un acontecimiento normativo que supone un cambio en el ciclo vital de la familia en el que se abordan temas como la identidad, el conflicto dependencia/independencia y se prepara a los adolescentes para la vida adulta. Todo ello, exige un cambio en el sistema para poder adaptarse a las necesidades y demandas de sus miembros y de la sociedad. Estos cambios no sólo se circunscriben al contexto familiar, sino que se extienden a distintos ámbitos donde se comunican los y las adolescentes, entre ellos el escolar (Pelegriño et al, 2002). El estilo de comunicación/relación de la familia y la red social, determinante para el proceso de diferenciación emocional de sus miembros, puede oscilar entre un modo mutuo, en el que los límites estarían claros, habría suficiente apego y afecto con un espacio de crecimiento para el o la adolescente, a otro pseudomutuo, en el que hay un exceso de control y parte de la carga emocional de los sujetos está vertida en los demás miembros de la familia (Wynne, 1991; Wynne et al, 1971). De modo que, desde esta mirada, se considera adecuado hacer una revisión del mundo del adulto de hoy, en tanto un hito fundamental para la construcción del proyecto de vida de los y las adolescentes, es decir, describiendo variables que se consideran determinantes para el largo proceso por el cual toda persona se diferencia del otro en busca de su autorregulación. Desde este ángulo, es importante señalar que, en nuestra cultura, se ha producido un cambio en relación con el modelo de autoridad: el adulto, por el mero hecho de serlo, ya no detenta autoridad, es cuestionado. ¿Qué consecuencias trae esta situación para el perfil adolescente actual? La aplicación en nuestra sociedad del omnipresente modelo educativo que intenta regular el comportamiento de la prole a

través, prioritariamente, del premio a las conductas “adecuadas” y el castigo a las “inadecuadas”, ha facilitado que los mayores pierdan la autoridad porque el poder lo tiene la juventud. ¿De qué poder hablamos? El que rechaza el premio o no le importa el castigo, ante el cual, los adultos (familiares, profesorado, etc.), como administradores de premios y castigos, se han quedado sin autoridad para poner límites y con una sensación de impotencia que enturbia sus relaciones con las y los jóvenes. Sin embargo, los adultos continúan abusando de su poder ¿De qué abuso de poder hablamos? El que invade las decisiones y responsabilidades de los demás (hijos/as o alumnos/as), y no permite, ni comprende, sus repertorios habituales, generando en estos, rabia y frustración. Los padres y las madres, también el profesorado en otros aspectos, suelen hacerse cargo de decisiones y acciones que deberían ser propios de los y las adolescentes, no ayudándoles a aprender a regular sus propias conductas ni a responsabilizarse de las consecuencias de sus actos. Ante el mensaje implícito “*tú no puedes, soy yo quien debo organizarte la vida*”, los chicos y las chicas deben construir su identidad sobre la base de la incapacidad y la debilidad, y paralelamente, oponiéndose a un adulto que, hoy, no existe como referente que sostiene y sabe poner límites auténticos. La adolescencia es el momento en el que se niega el apego de los padres y se asumen posiciones extremas para demostrar que se ha crecido. De este modo, son consideradas “normales” muchas de las tormentas emocionales producidas durante la adolescencia (tal como lo explican muchas teorías psicológicas), si bien desde un enfoque sistémico se considera que son manifestaciones de apego no resuelto: un adolescente bien diferenciado de los demás, que haya iniciado en la infancia el proceso de crecimiento emocional que lo aleja de los padres, mostrará un crecimiento más tranquilo y ordenado (Bowen, 1991). En la actualidad se ha desdibujado la jerarquía que ayuda a la juventud a interactuar con los adultos en posiciones de poder, a “negociar” e ir

construyendo una personalidad autónoma. Dentro de las familias de hoy, por oposición a un autoritarismo denostado, existe la idea de que los padres tienen que ser amigos de los hijos, porque consideran que ello les permitirá entenderse mejor y a que no existan conflictos generacionales, se ha producido una "horizontalización" dentro de la estructura familiar, los subsistemas están al mismo nivel, lo que provoca un sentimiento de abandono en los y las adolescentes. Si los padres son colegas, ¿quién les protege? Di Segni Abiols (2002) opina que un adolescente debería ser alguien capaz de autorregularse sobre la base de sus propias decisiones en ámbitos como el del estudio y sus relaciones sociales, sin embargo, llamativamente, han aparecido en las últimas décadas familias que quieren estar al tanto de todos y cada uno de los pequeños conflictos sociales de sus hijos, saber todo lo que ocurre con sus amigos como si fueran propios, y otros que consideran que los estudios secundarios e incluso los universitarios requieren de ellos haciendo resúmenes, buscando bibliografía, pagando profesores particulares en una sobreprotección que no les deja crecer.

Resulta interesante observar que, para las generaciones pasadas (ahora padres, madres, profesorado,...), la llegada al mundo adulto significaba alcanzar unos privilegios, un poder, acceder a un estatus social. Los y las jóvenes de hoy consideran que ya no se gana nada, más bien al contrario: responsabilidades, sacrificio, entrega a otros, obligaciones..., son valores que, ciertamente, "cotizan a la baja", a cuenta de que no son deseados en esta sociedad tan cuantificada y cuantificable. Entonces, ¿para qué se quería crecer antes y para qué se quiere crecer hoy? Hace unas décadas, dentro de las ventajas de ser adulto, se contaba con la posibilidad de obtener informaciones vetadas a la niñez, mientras que hoy, como las fronteras intergeneracionales se traspasan con facilidad y se diluyen los límites, la información se pasa en todas las direcciones: los datos que antes pertenecían a unas edades (las actividades propias de la adolescencia, la trasgresión, entre otras cuestiones), ahora suelen

ser del dominio de todos los integrantes del grupo familiar, cuestión que provoca una comprensión descontextualizada de los hechos, nada propicia para un desarrollo emocionalmente equilibrado. También hoy es habitual que muchos adultos digan frases del tipo "Yo a tu edad...", con la intención de exigirles a los y las adolescentes logros que ellos tuvieron en su juventud, sin analizar que, por un lado, las condiciones socioeconómicas han cambiado tanto que aunque pusieran todo su empeño, ahora sería imposible conseguirlos, y, por otro, que el nivel de control ajeno que reciben de parte de los adultos ("abuso de poder") no les permite aprender a autorregularse, a conocer sus límites, a planificar metas y a esperar procesos. Curiosamente, muchos adultos de hoy guiados, probablemente, por la tendencia a buscar la eterna juventud y a evitar cualquier tipo de incomodidad y sufrimiento, "descubren" que crecer supone excesiva responsabilidad y algún que otro sacrificio. Pretenden, por tanto, seguir siendo adolescentes, y no sólo en su imagen externa, que también, sino en la dejación de sus responsabilidades, en la búsqueda de comodidad y placer, en la satisfacción inmediata de sus deseos, en el hedonismo como doctrina vital, en la ausencia de reflexión... Como consecuencia, excluyen todo lo que atente contra esos principios, contexto nada propicio para educar a la prole en los principios que ésta necesita para organizar un proyecto de vida incipiente: la importancia de la reflexión, el valor del tiempo, la satisfacción por autorregularse, la capacidad para anticipar acontecimientos y analizar consecuencias, la generación de proyectos propios...

En este marco, muchas son las sociedades, entre ellas la española, que vivencian la llegada masiva de inmigrantes, de modo que, atendiendo a las características que dinamizan las relaciones actuales, se hace difícil conocer al otro, al distinto, y reflexionar sobre este fenómeno que hace poco (años 50, 60) protagonizaban los propios españoles. No es difícil, entonces, que esta presencia se perciba como una amenaza a la tranquilidad: el inmigrante puede ser alguien que

“viene a aprovecharse de nuestro estado del bienestar” o que “nos va a quitar lo que nos pertenece por derecho”. Desde esta cosmovisión, que no colabora con la organización la historia inmediata, se propicia un corte con el pasado y se analiza el fenómeno de manera simplista y lineal. No se favorece así, que los y las adolescentes comprendan el sentido de esta movilidad humana ni que se conozcan, mutuamente, con los compañeros inmigrantes, menos aún, que desarrollen alguna relación basada en la confianza, único camino para llegar a los pilares que sostienen una sana comunicación escolar, la tolerancia y la solidaridad. Juzgar a los recién llegados sin conocerlos, desde los propios parámetros y sin ponerse en lugar del otro, utilizar y generalizar tópicos (es difícil salir “absuelto” de un “juicio” que, a partir de comentarios del estilo “*Todos los alumnos sudamericanos traen un desfase curricular de dos años*”, define incluir estos alumnos en programas de compensatoria o, más grave aún, escolarizarlos dos cursos por debajo de su edad). Esta situación no deja de tener consecuencias en las escuelas, donde competencia, sexismo y racismo se disfrazan de rendimiento académico considerando que, los que no llegaron a niveles de competencias determinados, no lo hicieron por su propia responsabilidad (Belgich, 2003). Evidentemente, éste es un terreno poco abonado para que generar procesos interactivos, donde los y las alumnos adolescentes puedan conocerse y construir una idea más ajustada de la realidad pluricultural que les ha tocado vivir. Este modelo relacional trae consecuencias negativas a los y las adolescentes, pero mucho más a los que son inmigrantes: si bien, en general, no se dispone de un espacio y un tiempo para sus historias personales, familiares y religiosas, menos aún para el alumnado inmigrante por el aislamiento que comporta el desconocimiento. Parecería que este colectivo tiene que olvidarse de lo que es, para integrarse en una escuela que, sin pretenderlo, los infravalora y que, en la mayoría de los casos, produce marginación. Éstos, tienen que dejar su lengua, sus costumbres, su cultura,

en definitiva parte de su identidad en la puerta del centro y, una vez dentro, el afán del profesorado es instruirles, integrarles sin tener en cuenta su cultura. No se valoran sus capacidades lingüísticas, de modo que, tal como comenta Noguerol (2002), la autoestima del alumnado inmigrante se ve gravemente afectada cuando su lengua es relegada, ignorada e inclusive menospreciada (“*esas palabras que utilizan no creo que estén ni en el diccionario*”, es una afirmación paradigmática que, en esta oportunidad, fue expresada por una bibliotecaria ante una consulta realizada por un joven latinoamericano). A menudo, los alumnos inmigrados no consiguen una competencia lingüística porque tienen un “handicap”: la marginación social (Arenas, 2002). Evidentemente, los adultos que coordinan y gestionan el sistema de la escolaridad cotidiana tienden a reproducir los valores que la sociedad ha legitimado en otros ámbitos, en especial, la comodidad que conduce a responsabilizar a otros (alumnos, padres, la Administración, etc.) de acciones compartidas. “*No aprovechan lo que se les ofrece*”, “*las familias están desestructuradas*”, “*Yo no puedo detenerme en enseñarle el idioma, tengo que dar el programa*”, son los comentarios habituales de un profesorado que prefiere no reflexionar, y menos con los alumnos, sobre sus prácticas, frente a los cambios que se han producido en los últimos años. La presencia de inmigrantes en la escuela merece un profundo análisis ya que en los años escolares se forjan la integración o la marginación. De acuerdo con Power (2002), se asume que, en la escuela y en la familia, la juventud tiene que generar un proyecto de vida autónomo que le permita comprender el valor de la diversidad, como un aspecto propio de la naturaleza humana, aprender a apreciar a los demás y ser capaces de trabajar junto a otras personas distintas a ellos mismos, con una religión, un color de piel o una procedencia étnica diferente. A continuación, en íntima relación con el punto anterior, se pretende expresar, como parte del encaje de respuestas propuesto al inicio, la visión

que el grupo asume respecto, por un lado (1.2.), al perfil adolescente que la sociedad actual demanda (sin tener en cuenta, muchas veces, que dicho perfil se construye en procesos interactivos), y por otro (1.3.), a la forma que se dibuja en el comportamiento de los y las adolescentes de hoy (en íntima relación y complicidad con las características de nuestra sociedad).

1.2. ¿Qué se pretende de los y las adolescentes en la sociedad actual? ¿Qué se espera del encuentro entre jóvenes culturalmente diversos?

- Que comprendan las características y propuestas de la sociedad actual, incluida la numerosa presencia de población inmigrante, y que establezcan pautas relacionales que “no traigan problemas”.
- Motivarse para aprender de forma responsable y autónoma.
- Ser solidarios y tolerantes con los otros (diferenciarse para ser diferentes en una sociedad plural).
- Ser ciudadanos y ciudadanas responsables.
- Tener un proyecto de vida autónoma (a nivel familiar, escolar, de relaciones, de relaciones amistosas, etc.) y trabajar por él.
- Resolver pacíficamente sus diferencias por medio del diálogo.

1.3. ¿Cómo dan forma (los y las adolescentes) a un proyecto de vida interactuando en el contexto social actual? ¿Cómo pueden dar forma a un proyecto de vida que integre al distinto como interlocutor válido y de pleno derecho?

Les es difícil construir un proyecto de vida autónomo, ya que, desarrollan pautas relacionales emocionalmente dependientes.

Por lo tanto, tienen dificultades para:

- resolver las situaciones que se les presentan, por lo tanto, son proclives a generar más dificultades que soluciones;

- construir límites claros y definidos (en relación consigo mismo y con los demás), cuestión que los inhibe en su autorregulación y respeto a los demás;
- relacionarse con los demás de forma tranquila: siempre están intentando no ser débiles frente a los demás y encontrar débiles a los otros;
- pedir ayuda a los demás, ni reflexionar sobre cuál sería esa ayuda;
- anticipar sucesos dentro de la cadena de vivencias propias y, muchas más, los que pertenecen a situaciones alejadas de su interés directo, como es el caso de la llegada masiva de corrientes migratorias;
- prever tiempos y recursos, ni beneficios a corto y largo plazo;
- responsabilizarse de sus acciones, optando por culpar y responsabilizar a los demás;
- realizar acciones que no sean a corto plazo y respondan al principio hedonista;
- tener en cuenta las consecuencias que, en el ámbito personal, familiar, escolar y social en general, tienen sus acciones;
- hacerse responsables de sus proyectos vitales y participar de proyectos sociales.

2. Seguimiento del proceso de investigación etnográfica

Con la intención de indagar los significados de la inmigración en el contexto de las relaciones adolescentes, en este espacio, tal como se adelantó en el punto 1, se hace un seguimiento de la información aportada por las narrativas registradas en cada una de los tres escenarios seleccionados: un grupo de discusión entre el alumnado de Garantía Social; otro grupo, entre familiares de dichos alumnos y, por último, otro entre el profesorado de instituto. Las técnicas de participación utilizadas para dinamizar la discusión fueron, en todos, la puesta en común de una entrevista realizada con anterioridad y, en el caso del primer grupo, el comentario de un barómetro de valores.

GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 1: Entre alumnos y alumnas que asisten a Garantía Social.

BARÓMETRO DE VALORES:

- "Más del 70% de los españoles piensan que los inmigrantes traen pobreza y delincuencia, y yo estoy de acuerdo".
- "Los racistas y nazis son dos formas más de pensar dentro del diverso abanico de posturas existentes, por tanto hay que aceptarlas".
- "Los chicos y las chicas no son sólo diferentes por el cuerpo, sino que tienen distintas capacidades (su inteligencia es diferente)".
- "Realizar actividades de ocio y tiempo libre es sólo una forma de entretenimiento para "pijos" y "niños buenos".
- "El tener el color de piel diferente, o costumbres distintas, es suficiente para que no seamos iguales".
- "La principal razón de buscar pelea con otros es porque son diferentes".
- "No soporto que haya otras personas distintas a mí viviendo en mi pueblo".
- "El resto de las clases del instituto nos ven diferentes porque se creen superiores".
- "Ska" y "grafiteros" no merecen mezclarse con los "bacalás" y los "skin", las tribus han de estar en distintos barrios".
- "¡Los que no son iguales *que yo que se vayan a sus casas!*"

ENTREVISTA:

- ¿Cómo te ves como alumno? ¿Por qué crees llegaste a Garantía Social?
- ¿Qué expectativas de futuro tienes? ¿A qué te gustaría dedicarte?
- ¿Cómo crees que ha sido tu paso por la escuela y el instituto? ¿Por qué?
- ¿Conservas amigos de la escuela? ¿Y del instituto? ¿Tienes novia (o pareja)?
- ¿Qué opinan tus amigos de la escuela o instituto?
- ¿Qué opinan del programa que estás cursando?
- ¿Qué harías si tu mejor amigo te dice que el trabajo (estudio) de otro es mejor que el tuyo?
- ¿Haces actividades que no compartes con tus amigos? (o con otros grupos de amigos)
- ¿Qué actividades haces en casa? ¿De qué estás encargado?
- ¿Qué opinión tienen en casa del instituto? ¿Y de la escuela?
- ¿Qué te dicen a ti (de su situación)? ¿Qué expectativas tienen sobre ti?
- ¿Qué decisiones puedes tomar tú aunque a tus padres no les guste? ¿Y cuáles tomas?

UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS

Los alumnos y las alumnas...

1. Buscan autoafirmarse (propio del ciclo vital).
2. Responden a un perfil de alumno que "pide" y "defiende" su autonomía ante el profesorado a través de comportamientos que perjudican su propia imagen.
3. Interactúan con adultos que suelen desconfiar de ellos.
4. Mantienen con los adultos una comunicación asimétrica.
5. Están expuestos constantemente a relaciones de competencia con los adultos y entre los pares.
6. Se mueven en un ambiente que no favorece la construcción de grupos de pertenencia.
7. Tienen que resolver muchas situaciones con autonomía y seguridad, pero no han desarrollado estas posibilidades.
8. Han aprendido comportamientos dependientes en etapas evolutivas anteriores (tanto en la familia como en la escuela).
9. Se sienten agredidos por lo diferente y lo desconocido.
10. Tienen dificultades para ponerse en el lugar del otro.
11. No se responsabilizan de las consecuencias de sus actos.
12. Manifiestan una tendencia a un procesamiento cognitivo lineal y convergente.

GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 2: Entre padres y madres de adolescentes que asisten a Garantía Social:

ENTREVISTA:

- ¿Cómo ha sido la trayectoria escolar de su hijo o hija?
- ¿A qué atribuye el fracaso escolar de su hijo o hija?
- ¿Ha ido con regularidad al instituto durante la escolaridad de su hijo o hija?
- ¿Qué puede hacer su hijo o hija adolescente, aunque a ustedes no les guste?
- ¿Dedica tiempo al estudio aunque ustedes no se lo indiquen?
- ¿Han tenido compañeros de otras culturas durante su escolaridad?
- ¿La presencia de otras culturas ha favorecido o dificultado la formación de su hijo o hija? ¿Cómo?
- ¿Hablan en casa con su hijo o hija sobre el problema de la inmigración?
- ¿Cree que sus comentarios sobre la inmigración influyen en su hijo o hija?

UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS

Los padres y las madres...

1. Sienten que en el fracaso de su hijo han tenido mucha culpa la institución escolar (centro, profesores, cambio de la ley...)
2. Reciben información solamente de las malas conductas de su hijo o hija.
3. Prefieren una institución que pueda controlar más a sus hijos (más parecida a la de primaria)
4. Asumen responsabilidades que son de los hijos o hijas. Organizándoles el estudio. Excesivo control.
5. Generan comportamientos dependientes en sus hijos.
6. Se van adaptando lentamente a los inmigrantes, aunque creen que bajan el nivel de las aulas.
7. Inciden en que sus hijos construyan estereotipos sobre la inmigración.
8. Perciben pocas posibilidades para modificar las conductas con respecto al estudio de su hijo o hija.
9. Consideran que los profesores les ofrecen poca participación en el instituto.
10. Sienten que el fracaso académico de sus hijos está relacionado con el fracaso laboral-profesional que puedan tener en el futuro.
11. Sienten que la escuela no ha respetado la diversidad ya que las dificultades que ha tenido su hijo o hija no han sido atendidas.
12. No creen que sus comentarios u opiniones influyan en su hijo o hija, no les escuchan.

GRUPO DE DISCUSIÓN Nº 3: Entre profesores y profesoras de Instituto.

ENTREVISTA:

- ¿Qué criterios se utilizan para orientar a un o una alumna a G. Social?
- ¿Cree que sirve para algo?
- ¿Qué valoración hace de los programas de G. Social? ¿Y de compensatoria?
- ¿Cómo cree que favorece o dificulta la diversidad de alumnado en las aulas?
- ¿Hay tiempos en el aula para hablar del fenómeno de la inmigración?
- ¿Tiene alumnos o alumnas de otras culturas en su aula? En caso afirmativo ¿Hay carteles, libros diccionario... de esas culturas?
- ¿El profesorado debería conocer con más detenimiento la cultura de los y las alumnas distintas a la suya?
- ¿En el aula hay tiempo para hablar del mundo vivencial y emocional de los y las alumnas?
- ¿Cómo participan los padres y madres en el IES? ¿Piden muchas entrevistas? ¿Y los padres de los inmigrantes?

UNIDADES DE ANÁLISIS REGISTRADAS

Los profesores y las profesoras:

1. Responden a una tradición de trabajo individual de transmisión del conocimiento.
2. Poco consenso entre los profesionales respecto al sentido del trabajo con la diversidad cultural.
3. Tiene sentimientos de insatisfacción: por el tipo de alumnado, bajo nivel, muy heterogéneo.
4. Hay relaciones competitivas y burocratizadas entre el profesorado y el alumnado.
5. Cree que el que termina en estos programas es el responsable único.
6. Afirman que la queja, de padres y alumnos, es injusta, ya que el sistema les da una nueva oportunidad.
7. Piensan que los padres nunca les han puesto límites. Están abocados a la delincuencia.
8. Se comunican poco con las familias de los alumnos y menos con la de los inmigrantes. Los padres no se interesan.
9. Sólo los inmigrantes del Este vienen bien preparados.
10. No pueden conocer todas las culturas que están viniendo a España.
11. Sienten una sobrecarga en su trabajo al tener
12. aulas multiculturales.
13. Los inmigrantes no aprovechan los medios que reciben, profesorado, materiales...
14. Tienen que habilitar más aulas para el alumnado que llega de otros países para que aprendan el idioma antes de escolarizarlos en las aulas ordinarias.
15. Interpreta literalmente las expresiones del alumnado.
16. Reconoce la diversidad del alumnado, al tiempo que, al desarrollar el currículo "privilegia" la homogeneidad.
17. Desarrolla poca variedad metodológica.
18. Las diferencias cognitivas de los alumnos no constituyen una preocupación pedagógica.
19. Los factores metodológicos no se incluyen entre las causas del fracaso escolar.

Con posterioridad al registro de estas **unidades de análisis** en cada uno de los tres escenarios, se realizó un entrecruzamiento triangular de las mismas con el fin de construir **categorías interpretativas** que permitiese caracterizar los significados que los y las adolescentes construyen respecto a la presencia de inmigrantes en su entorno. Cabe recordar, que la selección de una muestra centrada en el alumnado de Garantía Social respondió a la posibilidad de buscar un análisis de la situación desde quienes sienten en su propia experiencia la sensación de reorganizar (los jóvenes inmigrantes, su vida en un contexto nuevo; los alumnos de Garantía Social en general, su proyecto de vida hacia una etapa adulta). Esto permitió detectar una convergencia entre los datos que dio lugar a una interpretación más acabada de los objetos en cuestión (Forni, 1993), unos objetos que, dada su significatividad y recurrencia en cada uno de los tres colectivos participantes, se

expresan en tres **categorías interpretativas, con sus correspondientes especificaciones:**

A-Construcción de la identidad e interculturalidad

B-Representación de la realidad multicultural

C-Límites y poder en relaciones con pares inmigrantes

Se analizan, a continuación, algunas especificaciones de estas categorías interpretativas.

A-Construcción de la identidad e interculturalidad

Las expresiones de los tres grupos coinciden en mostrar un prototipo de adolescente que no ha podido construir una identidad incluyente, por el contrario, ante un repertorio distinto al suyo, surgen dudas y poca confiabilidad. Es decir, se enfrenta al fenómeno de la inmigración en su contexto habitual con una visión homogénea y prejuiciosa respecto a lo distinto: lo propio pasa a ser lo único válido (porque da seguridad) y no puede comprender al otro poniéndose en su lugar. Esta situación, en el marco de una identidad emocionalmente dependiente (véanse los puntos 1.1. y 1.3.), puede ser propicia para que la juventud nativa encuentre, en los extranjeros, "débiles" con quien ejercer el control (a veces con violencia) que otros le aplican a ellos y ellas. Desde esta perspectiva, el hecho de la inmigración facilita sentirse, "momentáneamente", seguro (seguridad poco genuina porque no emerge desde el interior de la persona; corresponde a un "abuso de poder" de cara a la evaluación de los compañeros ("tribu" "colegas",...)). Sin embargo, esta postura no sería definitiva en tanto un mediador (adulto o compañero con cierta autonomía emocional) interviniese para que se conociesen y se respetasen en busca de un proyecto de vida más autónomo. "Sí, somos tontos" (profecías autocumplidas) (G.D.1, alum.); "sí, somos tontos, los demás pueden sentirse superiores" (profecías autocumplidas) (G.D.1, alum.); "y usted cree que va a poder (aprobar)" (muy bajas expectativas

hacia los hijos) (G.D.2, fam.); *“estos son unos predelinquentes, yo les llamo Garantía Penal”* (G.D.3, prof.); *“yo no me presento al examen, por si suspendo”* (G.D.1, alum.); *“...y si suspendo...”* (G.D.1, alum.); *“yo no valgo para esto”* (G.D.1, alum.); *“le he prometido una moto si acaba Garantía Social”* (se refuerza la dependencia con premios y castigos) (G.D.2, fam.); *“los profesores de Garantía Social hacemos de “misioneros” con estos chicos”* (G.D.3, prof.); *“yo con estos negros no voy”* (primera toma de contacto con compañeros inmigrantes); a la media hora el mismo chico invita a estos compañeros con un bocadillo ya que *“no habían traído”* (G.D.1, alum.); *“ya le digo yo, no todos pueden ir tan bien vestidos, ni sus madres se preocupan tanto por ellos como yo”* (G.D.2, fam.); *“la gente dice que no es racista, pero si les pasa algo a ellos...”* (G.D.1, alum.); *“es que yo no lo entiendo, como la madre se queda en Marruecos y manda al hijo de 14 años con el padre”* (pensamiento simplista respecto a la inmigración) (G.D.3, prof.).

Jóvenes que han construido una identidad de corte hedonista y cómodo, que buscan una satisfacción inmediata y no soportan ningún grado de incertidumbre ni estrés, se encuentran imposibilitados, por sí mismos, para reflexionar y comprender el alcance y los significados de la inmigración; es más fácil juzgar al otro sobre la base de lo desconocido.

“Somos jóvenes, ahora tenemos que disfrutar” (G.D. 1, alum.); *“a mí la guerra, no me da de comer”* (G.D. 1, alum.); *“de qué me vale a mi estudiar”* (G.D. 1, alum.); *“yo de mayor quiero seguir con mis padres”* (G.D. 1, alum.); *“le he hecho un plan con los tiempos que tiene que estudiar cada asignatura”* (impiden la autoorganización a favor de la comodidad) (G.D.2, fam.); *“qué les voy a pedir si no pueden seguir las clases”* (G.D.3, prof.); *“tú me dejas tranquilo y yo no te molesto”* (G.D. 1, alum.); *“todo lo que pide sabe que se lo compro, solo quiero que estudie”* (sobrepotege, al eliminar toda dificultad imposibilitan el compromiso) (G.D.2, fam.); *“si lo paso mal puede migrar para ganar dinero”* (pero los de otros países no pueden migrar a España)

(G.D. 1, alum.); *“no te enfades, es broma, pero no se te ocurra hacérmelo a mí”* (G.D. 1, alum.); *“yo no buscaría en la basura aunque me muriera de hambre”* (G.D. 1, alum.); *“me estoy rallando”* (me lio) (G.D. 1, alum.); *“estoy hasta las narices de todo”* (G.D. 1, alum.); *“si no pueden leer un texto, cómo les voy a pedir que relacionen”* (G.D.3, prof.).

Dado que los y las jóvenes de hoy no pueden autorregularse con facilidad (véanse puntos 1.1. y 1.2.), tienen dificultades para anticipar consecuencias y asumir responsabilidades: dependen excesivamente de lo que consideran una autoridad instituida en la que delegan sus responsabilidades. Aportando este repertorio al encuentro intercultural entre nativos y extranjeros, existe la posibilidad de cerrar un círculo comunicativo, en sí mismo agresivo, entre los que se consideran fuertes y débiles.

“¡Si lo dicen en la tele!” (G.D. 1, alum.); *“me quiere mucho, dice que mataría por mí”* (G.D. 2, fam.); *“tengo que fumar un pitillo”* (y sale del aula a mitad de un examen) (G.D. 1, alum.); *“ya estaba roto”* (evita explicar que lo acaba de romper) (G.D. 1, alum.); *“si él no hubiese empezado...”* (G.D. 1, alum.); *“Le pilló el cambio de ley justo al entrar en el instituto”* (G.D. 2, fam.); *“se esfuerzan cada vez menos, no tienen ninguna motivación”* (G.D.3, prof.); *“la culpa es... -de los padres, de la sociedad, de la inmigración...”* (G.D. 1, alum.); *“tuvimos muy mala suerte, en su clase había muchos inmigrantes”* (G.D.2, fam.); *“cada vez se lo damos más “mascadito” y lo aprovechan menos”* (G.D.3, prof.); *“el que viene sin papeles es que no se ha preocupado”* (G.D. 1, alum.); *“el que no trabaja es porque no quiere, es más fácil robar”* (G.D. 1, alum.); *“la mayoría viene a pasar de todo”* (en alusión a la droga) (G.D. 1, alum.); *“los que no tienen papeles, no tienen ningún derecho”* (G.D. 1, alum.).

B-Representación de la realidad multicultural

La construcción de una realidad, en la que “el otro” (sea nativo o inmigrante) quepa en una relación de igualdad, salvo en aquellos casos en los que las representaciones construidas coincidan de una

forma casi mimética, es un objetivo al que difícilmente pueden llegar los y las adolescentes sin relacionarse de forma tranquila (intentando no ser débiles frente a los demás y encontrar débiles a los otros). Más allá de que en lo cotidiano, los tres grupos, asuman que toda cultura, pensamiento o identidad es admisible (que no valiosa), confundiendo los límites existentes entre la aceptación de la diversidad y la necesidad de exigir el respeto de los derechos humanos.

“las chicas son diferentes tanto en cuerpo como en inteligencia” (G.D. 1, alum.); *“cada año los alumnos tiene menos nivel”* (G.D. 3, prof.); *“siempre ha habido quien manda y quien obedece, le he dicho que no se deje pisar”* (G.D.2, fam.); *“he tenido compañeros sudacas y moros”* (con la discriminación implícita en la palabra) (G.D. 1, alum.); *“yo tolero todas las ideologías”* (incluidas las racistas y las xenófobas) (G.D. 1, alum.); *“yo le he dicho que no se meta en nada, pero que si le pegan que de más fuerte”* (G.D.2, fam.).

La dificultad para representar una realidad multicultural, se nutre de estereotipos y tópicos, propios de una construcción simplista y lineal de los fenómenos, que se desprende de la postura hedonista y escasa en anticipación de situaciones vivenciales que caracteriza a la juventud emocionalmente dependiente (véase punto 1.3.). Otra forma de no comprometerse con sus proyectos vitales, ni de participar de proyectos sociales, es buscar “la culpa”, o a los culpables, fuera de sí mismos, desprendiéndose de este modo de cualquier responsabilidad.

“Los colombianos son traficantes” (G.D. 1, alum.); *“los del este son mafias que vienen a robar”* (G.D. 1, alum.); *“los moros traen hachís y vienen a robar”* (G.D. 1, alum.); *“los países pobres lo son porque se lo han buscado”* (no pueden relacionar con España como país de emigración) (G.D. 1, alum.); *“como sigan llegando no vamos a tener ni plazas para nuestros hijos”* (referido a los alumnos inmigrantes) (G.D. 2, fam.); *“en Secundaria no tenemos tiempo para hablar ni de sus vidas ni de sus culturas, no estamos en Infantil”* (G.D. 3, prof.); *“te han educado teniendo manía a los*

inmigrantes” (G.D. 1, alum.); *“nos enseñan diferente a las chicas y a los chicos”* (G.D. 1, alum.); *“trabajamos los dos todo el día, el ya es mayor como para cuidarse solo”* (G.D.:2, fam.); *“la culpa es de los padres que no les saben poner límites”* (G.D. 3, prof.).

C-Límites y poder en relaciones con pares inmigrantes

Los límites que se establecen en el contexto de la juventud por parte del mundo adulto (familias, profesores...), suelen ser difusos; no hay fronteras entre generaciones ni restricción de las informaciones en los grupos de iguales, o rígidos; poca adaptación a los cambios que exige una sociedad multicultural (véase punto 1.1.). Lo que genera, en el primer caso, una dependencia respecto a los grupos de referencia, relaciones basadas en el abuso de poder, confusión respecto al lugar que se ocupa en la familia o la escuela, y en el segundo caso, la rigidez en los límites impide la comunicación, diluye las responsabilidades (proyecto de vida) y surge la necesidad de focalizar en un débil (desubicado, como el inmigrante) toda la violencia que genera la falta de flexibilidad del sistema.

“No damos clase, ¿quién se va a enterar?” (G.D. 1, alum.); *“pero si no sirve para nada, que importa”* (ante materia de clase) (G.D. 1, alum.); *“ya le he dicho, que si le suspenden yo hablo con quien haga falta”* (dan un poder al adolescente que no le corresponde) (G.D. 2, fam.); *“es muy importante controlar las amistades que tienen”* (y se lo quitan cuando es necesario para crecer) (G.D. 2, fam.); *“nos cuestionan a nosotros, antes de reconocer una falta en sus hijos”* (se reprocha fusión entre padres e hijos) (G.D.3, prof.); *“le enseñé el parte (falta escolar) a mi madre y se partió de risa”* (G.D. 1; alum.); *“sólo nos faltaba tener que aprender árabe”* (G.D.3, prof.); *“hay que hacer aulas especiales hasta que aprendan a hablar (castellano)”* (G.D. 3, prof.); *“no me fío de lo que no conozco”* (G.D. 1, alum.); *“que vengan a recoger tomates, si hacen falta, pero luego que se vuelvan a su país”* (G.D. 1, alum.).

Conclusiones finales

Analizada la situación con una mirada sistémica, en esta investigación etnográfica constatamos, en los grupos analizados, la percepción de unas actitudes aparentemente racistas, agresivas, xenófobas, discriminatorias..., entre los y las adolescentes. Sin embargo, esta violencia no genuina, oculta una realidad de desconocimiento "del otro", del distinto, de lo nuevo o lo inestable, y unida a la construcción de una identidad hedonista, inmediatista y dependiente (sin proyecto vital autónomo), impide la relación y comunicación necesaria para poder conocer e integrar el mundo multicultural en el que vivimos.

Es necesario un cambio de perspectiva (mirada de la realidad), y una prevención tanto desde la organización de las relaciones familiares, sociales y escolares como desde acciones concretas de formación del profesorado y de investigación en el campo de la infancia y adolescencia.

Desde la organización de las relaciones familiares sabemos que las pautas relacionales (de acuerdo con la autonomía emocional de la familia y del resto de los sistemas vinculados al adolescente) son determinantes para ayudar a la diferenciación emocional de quienes se comunican en el marco de la vida cotidiana.

Desde la formación del profesorado, es necesario la mejora de la calidad y eficacia de la atención social a la infancia y a la adolescencia, con planes de formación específicos dirigidos a profesores que trabajen en este campo.

Desde el campo de la investigación, generar marcos interpretativos que integren la comprensión de la inclusión social y la complejidad cultural y que ayuden a la construcción de la autonomía emocional y la elaboración de proyectos de vida, a través del apoyo y seguimiento educativo a adolescentes en su medio de convivencia.

En definitiva, pensamos que si desde los sistemas "familiar, escolar y social", no favorecemos una comprensión más compleja del mundo que les rodea, no se les permitirá crecer en su propia diferenciación y enfrentarse a las incertidumbres

de la vida (procesos migratorios, por ejemplo). Por tanto, es necesario establecer programas preventivos que favorezcan la comunicación y la relación entre los jóvenes y los adultos, que les permita superar el miedo de conocerse y conocer a los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- Arenas, J., Noguero, A. et al (2002). "El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos". *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- Belgich, H. (2003). "La infancia violentada. La escuela como testigo humanizante". *Novedades Educativas*, 147, 8-14.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carter, B. y McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt (1982). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, Sage Publications [Trad. esp.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986].
- Chomsky, N. (1996). *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Barcelona: Crítica.
- Delgado, J. M. y J. Gutierrez (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Di Segni Abiols, S. (2002). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Ediciones Educativas.
- Durvall, E. M. y Miller, B. C. (1985). *Marriage and family development*. New York: Harper and Row.
- Fishman, Ch. (2001). *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Barcelona: Paidós.
- Furni, F. (1993). "Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social" en *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. y Peralbo, M. (2001). "La adquisición de la autonomía conductual durante la adolescencia: expectativas de padres e hijos". *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 165-180.
- Gibaja, R. (1983). *La descripción densa, una alternativa en la investigación educativa*. Río Cuarto: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo*. Madrid: Morata.
- Halley, J. (1973). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hill, R. (1964). "Methodological issues in family development research". *Family Process*, 3, 186-206.
- Maceda, P. (1994). *La educación ante los grandes cambios culturales*. Madrid: Eurolices.
- Pelegrino, S., García Linares, M. C. y Casanova, P. F. (2002). "Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes". *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Power, M (2002). "Esto es lo que esperamos para los niños y niñas en nuestras escuelas, estén donde estén en Europa". En Muñoz Sedano, A. et al (coord.) *La educación Intercultural. Un reto en el presente de Europa*. Comunidad de Madrid.
- Ríos González, J.A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.

- Solomon, M.A. (1973). "A developmental, conceptual premise for family therapy". *Family Process*, 12, 179-196.
- Wynne, L. C. et al (1971). "Pseudo-mutualidad en las relaciones familiares de los esquizofrénicos". En Bateson, G. et al. *Interacción Familiar*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Wynne, L. C. (1991). "Un modelo epigenético de procesos familiares". En Falicov, C. (comp.) *Transiciones de la familia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

NOTAS:

- Delgado, J. M. y J. Gutierrez (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Gibaja, R. (1983). *La descripción densa, una alternativa en la investigación educacional*. Río Cuarto: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo*. Madrid: Morata.
- Ríos González, J.A. (1994). *Manual de orientación y terapia familiar*. Madrid: Instituto de Ciencias del Hombre.
- Durvall, E. M. y Miller, B. C. (1985). *Marriage and family development*. New York: Harper and Row.
- Hill, R. (1964). "Methodological issues in family development research". *Family Process*, 3, 186-206.
- Carter, B. y McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle*. Boston: Allyn and Bacon.
- Halley, J. (1973). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Solomon, M.A. (1973). "A developmental, conceptual premise for family therapy". *Family Process*, 12, 179-196.
- Pelegrino, S., García Linares, M. C. y Casanova, P. F. (2002). "Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes". *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Wynne, L. C. et al (1971). "Pseudo-mutualidad en las relaciones familiares de los esquizofrénicos". En Bateson, G. et al. *Interacción Familiar*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Wynne, L. C. (1991). "Un modelo epigenético de procesos familiares". En Falicov, C. (comp.) *Transiciones de la familia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Segni Abiols, S. (2002). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Ediciones Educativas.
- Belgich, H. (2003). "La infancia violentada. La escuela como testigo humanizante". *Novedades Educativas*, 147, 8-14.
- Arenas, J., Noguero, A. et al (2002). "El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos". *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- Arenas, J., Noguero, A. et al (2002). "El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos". *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- Power, M (2002). "Esto es lo que esperamos para los niños y niñas en nuestras escuelas, estén donde estén en Europa". En Muñoz Sedano, A. et al (coord.) *La educación Intercultural. Un reto en el presente de Europa*. Comunidad de Madrid.
- Forni, F. (1993). "Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social" en *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.