



Práctica discursiva familiar y cultura contra-escolar en minorías étnicas

María Paulina Viñuela Hernández; Carmen Rodríguez Menéndez; Susana Torío López
y Carmen María Fernández García

Universidad de Oviedo – España

RESUMEN

Una de las características que nos define y diferencia de otros seres vivos es nuestra especial capacidad para comunicar información compleja mediante el uso de un lenguaje altamente sofisticado. La sutileza de la comunicación que es posible entre nosotros resulta impresionante. En principio esta posibilidad es un elemento enriquecedor, pero no se debe olvidar que puede conllevar problemas. Uno de ellos es la transmisión de mensajes estereotipados y otro la confusión generada por los mensajes ambivalentes que enviamos. Sus implicaciones pueden ser muchas. Lo que se aborda en este trabajo es el efecto que puede tener la transmisión de mensajes estereotipados y ambivalentes respecto a la escuela. Limitaremos su análisis a la población de minorías étnicas. Se analizará especialmente el papel de la familia en este proceso según la dinámica de la relación histórica establecida entre la comunidad minoritaria y la comunidad de origen siguiendo el modelo explicativo de Ogbu y se cotejarán los efectos de ésta sobre el papel limitador de la familia desde la teoría del *double blind* de Bateson. Este marco explicativo se acompaña de las evidencias empíricas que aportan los resultados de las investigaciones etnográficas que avalan el corpus teórico presentado y sobre éste presentaremos, por último, dos propuestas educativas que pueden contribuir a reducir el efecto perverso y coactivo de la comunicación estereotipada transmitida por la familia y el entorno próximo. Una de ellas para aplicar desde el marco escolar y familiar: la Pedagogía de la Autonomía de P. Freire y otra para intervenir directamente desde el entorno familiar: La teoría de la Autodeterminación desde el contexto inglés (Estados Unidos).

Palabras Clave: Estereotipos, rendimiento escolar, familia, minorías étnicas.

Family discursive practice and anti-school culture in ethnic minorities

ABSTRACT

One of the characteristics that defines human beings and makes them different is their ability to communicate complex information by using a highly sophisticated language. The subtleness of human's communication is really impressive. Although this kind of communication is enriching, it can also lead to problems. Some of them, have to do with the transmission of stereotyped messages and others can be associated with the confusion generated by ambivalent messages. The implications of these facts can be numerous. In this paper we will focus on the effects of ambivalent and stereotyped messages regarding schools. We will limit the analysis to population who belongs to ethnic minorities. We will study families' role in this process, considering the dynamics of the historical relationship established between the minority community and the community of origin following Ogbu's model. We will also analyze the effects of families' limiting role according to Bateson's double blind theory. This explanatory framework will be complemented with empirical evidence obtained from ethnographic research and which can support the theoretical corpus in which we found our work. We will also present two educational proposals that can help reducing the perverse and coercive effect of stereotyped communication transmitted by the family and the surrounding environment. One of them may be used in the school and family context: Freire's Autonomy theory and the other in family context: self – determination theory from English context (USA).

Keywords: Stereotypes, school performance, family, ethnic minorities.

El proceso de construcción de los mensajes estereotipados

Los problemas socioeducativos que presentan los escolares pertenecientes a minorías étnicas han tratado de abordarse

desde diferentes teorías explicativas que llevan asociadas propuestas de intervención específicas. No obstante, el problema aún persiste (Ortega y Peña, 2019) por ello es pertinente seguir trabajando en el conocimiento del tema, con este propósito se

ofrece esta aportación. En este trabajo se defiende que esta situación problemática se produce, en gran medida, por la tendencia humana a establecer y mantener el proceso de comunicación, sobre elementos perversos y distorsionadores, entre los que se encuentran los esquemas estereotípicos. La familia no está exenta de este mecanismo perverso y esto debe ser tenido en cuenta (López, Richards, Morao y Gómez, 2019). Para entender su participación en este proceso es necesario detenerse, aunque sea someramente, en exponer cómo se produce la conformación y transformación de mensajes estereotipados.

El esquema estereotípico tiene una naturaleza social, se conforma y transmite por aprendizaje social dentro del grupo; entre los grupos adquiere significado, y sobre los grupos en relación se manifiestan sus consecuencias. Desde el modelo explicativo de Bar-Tal (1994) el proceso se secuencia del siguiente modo: a) A través de las diversas pertenencias grupales el individuo configura su identidad social. Una vez establecida, estos perciben a los demás y los juzgan como pertenecientes a su mismo grupo o como ajenos, aparece la dualidad, nosotros/ellos, y se establece una dinámica de percepción y valoración simbólica y significativa, mutua, desde la que, grupos e individuos, no sólo se perciben, sino que también se juzgan a sí mismos por la imagen especular que reciben de los demás individuos y grupos. Desde esta dualidad, establecida entre dos marcos referenciales, endogrupo/exogrupo, aparecen los estereotipos y se dotan de contenido, positivo o negativo. Este contenido es aprendido y transmitido. b) Lo que se aprende, y cómo se transmite, viene mediatizado por el marco social, de modo que las condiciones económicas, políticas, sociales; la historia y la naturaleza de las relaciones intergrupales (de cooperación o de conflicto, de igualdad o de subordinación) serán en parte los responsables de los estereotipos colectivos sobre una minoría étnica dada y la posición de ésta entre la mayoría. c) Sobre esta base el esquema estereotípico se difunde en mayor o menor medida e intensidad a través de distintos mecanismos. Éstos son relevantes porque señalan el poder que juega el “aprendizaje” y el proceso de socialización en la conformación y difusión de los estereotipos. Los canales transmisores son muy diversos y la naturaleza de su intervención, su poder de influencia, la forma de vehicular los estereotipos, etc., adquiere en cada canal perfiles específicos. El canal transmisor que se aborda directamente en este trabajo, la familia, también tiene su propia dinámica de funcionamiento. En la familia los menores reciben su primera cosmovisión. En este proceso de enculturación, la posición de las personas revestidas de un halo de importancia, significación y con cierto grado de ascendencia sobre los menores, como los progenitores, aparecen como garantes de una interpretación de la realidad de la que no se disiente. En el aprendizaje de posiciones estereotípicas la influencia que ejercen los otros significativos sigue el proceso de observación, imitación y refuerzo descrito por Bandura (1982) en su teoría del aprendizaje social. Los estereotipos se transmiten a través de las conversaciones que se establecen entre los progenitores, parientes, etc., conversaciones en las que los menores no sólo escuchan sino también participan. En ellas se refuerza a los menores cuando expresan contenidos estereotípicos similares a los mantenidos por ellos o se desaprueban cuando disienten. Además, como grupo de filiación, en las edades tempranas, marca un alto grado de confianza sobre el estereotipo transmitido, y la afinidad afectiva facilita un alto consenso sobre el contenido del mismo y d) En el proceso de conformación estereotípica las personas interpretan y filtran la información recibida, de modo que, serán las *variables mediadoras* las que permitan explicar parte de la conformación y variabilidad estereotípica entre ellas.

Atendiendo al modelo presentado la confluencia de las diferentes variables perfilarán si en un determinado contexto se da una postura cultural y simbólica de interacción con las minorías saturada de estereotipo, desprecio o discriminación o no. Cuando las minorías interactúan sobre esquemas estereotipados (Alba y Holdaway, 2013; Ballestín, 2011; 2015), se provocan efectos lesivos sobre quienes los sufren y puede repercutir en el rendimiento escolar. Esta línea de estudio es desarrollada inicialmente por Ogbu en la década de los setenta y continuada también por un amplio número de investigadores, entre otros: (Fordham, 1996; Fordham y Ogbu, 1986; Gibson y Ogbu, 1991; Jacob y Jordan, 1987; Ogbu, 1974, 1978; Ogbu y Matute-Bianchi, 1986) ha sido trabajada ampliamente también por el psicólogo cultural George De Vos y por Suárez-Orozco, M. y Suárez-Orozco, C., en el estudio de adolescentes latinos de Estados Unidos (De Vos, 1973, 1980; De Vos y Suárez-Orozco, 1990; Suárez-Orozco, M., y Suárez-Orozco, C., 1995, 2003). Sus aportaciones nos permiten establecer dos tipos de efectos: Aquellos que revierten in situ sobre el proceso educativo de los escolares y los que inciden directamente sobre la dinámica relacional entre el individuo y el grupo familiar. 1) Sobre los primeros, se considera oportuno señalar son los siguientes: a) Enajenación institucional. Si se da una relación intergrupales de discriminación hacia las minorías, el estereotipo étnico puede hacer que los escolares lleguen a considerar las instituciones en general y la institución educativa en particular, como un terreno ajeno y reproductor de desigualdad. Sobre esta base será difícil conseguir su implicación escolar. b) Miedo al etiquetaje en el aula. De Vos y Suárez-Orozco (1990) citado en Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; García Pastor, 2011; Patiño, 2007) señalan que la propia amenaza del estereotipo baja el rendimiento intelectual de los escolares de las minorías porque éstos deben emplear gran parte de su energía psíquica en defenderse de los ataques del yo que padecen por la sociedad mayoritaria. c) Percepción del racismo desde edades tempranas. Siguiendo la misma línea de análisis que realizara el matrimonio Clark durante la década de los 50, Suárez-Orozco (1995) citado en Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, 170) en su trabajo con menores de entre 10 y 14 años, entre los que se encontraban: chinos, dominicanos, centroamericanos, haitianos y mexicanos, confirma que el racismo es claramente percibido en la infancia y los menores desarrollan rápidamente una aguda capacidad para discernir el lugar de la raza y del color como elemento de estratificación social. d) Desarrollo de una autoimagen étnica negativa. Cuando la construcción de la identidad personal se da en circunstancias de discriminación genera una *doble conciencia*, se aprende a mirar siempre al propio yo a través de los ojos de un mundo que mira con desprecio y lástima. En ocasiones la “diferencia” obliga a los pertenecientes a las minorías a crear una personalidad étnica que nunca habían sentido. 2) Los esquemas estereotípicos a su vez generan respuestas que configuran una dinámica de relación individuo-grupo familiar que consideramos lesiva. La investigación recoge que las reacciones que un menor manifiesta ante hostilidades de este tipo, pueden oscilar entre dar una respuesta resignada, inconsciente o ignorante, o resistente. Cada una refleja una línea de actuación compleja que afecta a la vinculación de la persona con el grupo familiar: a) Para quienes optan por la huida étnica el coste emocional es alto, pues se sufre rechazo de los iguales. Para que se produzca, no es necesario que el hijo o hija de una minoría se distancie conscientemente de su cultura, puede bastar con ser buen estudiante para que los compañeros le castiguen, éstos pueden acusarles de “actuar como un blanco”, de ser un “coco”, un “plátano” o una gallina “Oreo” (moreno, amarillo o negro por fuera y blanco por dentro) (Fordham y Ogbu, 1986) citado en Suárez-Orozco y

[Suárez-Orozco, 2003, p. 181](#)). Hay evidencias de que pese a haber conseguido éxito profesional, se revelan un cúmulo de sentimientos encontrados enorme, respecto a la familia. Éstos van desde la sensación inicial de vergüenza ante la marginalidad de que se es objeto; la alienación vivida en la trayectoria de exclusión; la presión de la escuela para que se deje la lengua de origen en segundo plano en casa; la vergüenza sentida porque la familia tenga que hacerlo; el sentimiento de venganza ante la familia por consentirlo, la culpa, por el sentimiento de venganza que se ha tenido contra la familia, etc. Ante la incapacidad de identificarse con la familia se sigue una línea inculpatoria que conduce a que cuanto más inmerso se está en el mundo público de la escuela y de la cultura del grupo mayoritario, más alejado se va estando con el de la familia, el carácter étnico y la cultura del propio grupo. b) En el caso extremo contrario, se opta por una postura de oposición activa contra “la generalidad de la sociedad”. Las personas construyen sus identidades en torno al rechazo de las instituciones de la cultura mayoritaria, cuando se ven bloqueadas las aspiraciones de movilidad social. También puede darse la autoexclusión o huida de ambas referencias culturales, en cuyo caso, aumentaría la probabilidad de emergencia de respuestas violentas, como reacción ante lo perdido, y puede darse la derivación a las bandas. Según señala el antropólogo urbano [Vigil \(1988](#) citado en [Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, 199](#)) explica que con unos adultos ineficaces se gira hacia los iguales, las bandas. Éstas, se perciben como una buena opción porque aportan la ilusión de una protección y a corto plazo proporcionan un estilo de vida menos anodino que el que ofrece la escuela excluyente. c) En el tercer tipo de respuesta, el proceso de transculturación, se combinan los dos sistemas que son a la vez propios y ajenos. En este caso se asumen como legítimas las competencias biculturales y lingüísticas y el éxito escolar se experimenta, como forma de pagar a los padres el sacrificio que éstos han hecho por ellos, en cuyo caso puede aparecer el síndrome de culpa del superviviente, por no haber padecido lo mismo que sus progenitores. Los tres tipos de respuesta permiten desvelar que el estereotipo y la discriminación genera una dinámica relacional individuo-grupo familiar, según nuestro criterio, lesiva, porque: a) por un lado, en todos los casos el estereotipo persiste y la familia, en los tres tipos de respuesta, se limita a resistir y a soportar esta evidencia. b) Por otro, los tres tipos de respuesta tienen una connotación negativa, incluso la que es presentada como más óptima. Así se deduce que el primer tipo de respuesta, la huida étnica, convierte a la persona en “inmigrante respecto a su familia”; en la respuesta de oposición activa, se habla de una “raza perdida”, que provoca una actitud que recurre al sensacionalismo o la violencia como manifestación de una humanidad confusa, y que puede conducir a que se huya de los dos marcos referenciales, endogrupo-exogrupo, provocando que la persona gire hacia sus iguales, en busca de un espacio en el que guarecerse de las inclemencias del tiempo; en el tercer caso, cuando se consigue dar una respuesta de transculturación, se alude a la aparición del síndrome del superviviente por no haber padecido lo mismo que los progenitores. Este tipo de requiere apoyo profesional para evitar “tener miedo” ante la presión del grupo y se da por tener un poderoso sentido de finalidad que se concreta prioritariamente en el “agradecimiento a la familia por el esfuerzo realizado”. Por todo ello consideramos que desde los tres tipos de respuestas encontradas se establece una dinámica relacional entre el grupo familiar/grupo étnico y el individuo que coarta. Al respecto, apuntamos que se debe trabajar desde la educación para enseñar a asumir que no se debe prescindir de la influencia del grupo, pero debe mantenerse con éste una relación de equilibrio, desde la que se tiene que entender que se necesita al grupo, pero no

para establecer con él una relación construida en términos de “deuda”, aunque la haya, ni en términos de “temor”, ya sea, por el incumplimiento o por el excesivo cumplimiento hacia los propios o los extraños, aunque el temor exista. De momento avanzamos que en lo que respecta a la relación individuo-grupo y viceversa, se debería optar por la conveniencia de plantear como óptimo, únicamente el tipo de relación que quede establecida en términos de equidad, negociación, complementariedad, confianza y ayuda mutua, establecida sobre personas, todas, nacidas para “ser más”, en el sentido Freireriano ([Freire, 1972, 1994, 1997b, 2006](#)). Las dos propuestas educativas que se presentan en este trabajo van dirigidas a fomentarlo.

Una visión como la que se acaba de presentar da cuenta de cómo la familia y la cuestión escolar están imbricadas en el proceso estereotípico y discriminatorio, sin embargo, para revertir la situación, tomando como referente el grupo familiar, es necesario detenerse en analizar el modo en que el estereotipo sobre lo escolar puede filtrarse en el escenario familiar y generar efectos limitadores.

El discurso familiar y la cultura contra escolar

El modelo de [Bar-Tal \(1994\)](#) permite poner de manifiesto que los mismos factores que contribuyen a conformar el estereotipo, pueden y debieran ser utilizados para revertirlo. La familia juega aquí un papel fundamental, puede hacer de elemento transmisor del estereotipo o frenarlo, puede contribuir a que sus miembros difieran, del estereotipo y puede dar cuenta del carácter cambiante de los estereotipos entre sus miembros y entre los grupos con los que interactúa. La familia es un grupo con un enorme poder de influencia y las dos orientaciones son posibles, pero la familia no actúa en el vacío, el sentido de su influencia está relacionado por la interferencia e intensidad, con que los demás elementos que intervienen en el proceso de conformación del estereotipo, puedan estar ejerciendo sobre el grupo. De forma que, debido a ello, la familia puede convertirse, sin pretenderlo, en uno de los mecanismos transmisores de estereotipos enormemente potente.

Al igual que [Poveda \(2001\)](#) consideramos que uno de los intentos más comprensivos para explicar los problemas de los escolares de minorías étnicas centrándose en la familia es el que ha sido elaborado por el antropólogo John Ogbu. En este trabajo recurrimos a su Teoría porque permite explicar cómo los estereotipos sobre lo escolar que circulan en la familia tienen un efecto limitador sobre el estilo de afrontamiento que sus hijos e hijas mantienen ante la escuela. Además, para llegar a la comprender cómo se produce y el verdadero alcance de este hecho se analiza el poder distorsionador que puede darse en el proceso comunicativo dentro de la familia, partiendo de la concepción sistémica y de la teoría del doble vínculo de [Bateson \(1972\)](#). A través de la primera se señala la importancia que tiene en el proceso la dinámica interactiva que se da en el grupo familiar. Gracias a la segunda se encuentra explicación al efecto que ejerce sobre los menores la transmisión, por parte de la familia y del entorno próximo de mensajes paradójicos respecto a lo escolar.

Para entender este proceso es necesario perfilar someramente su modelo explicativo y contexto. J. Ogbu a mediados de la década de los 60 del pasado siglo entra de lleno en la antropología suburbana e inicia una línea de investigación desde la que trata de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿por qué la minoría negra de EE.UU fracasa escolarmente en comparación con los blancos? ([Ogbu, 1974](#)). Este trabajo culmina con la propuesta de un modelo explicativo desde el que intenta ir más allá de explicaciones al uso, pues entiende que éstas no abordan la verdadera

raíz del problema escolar de este tipo de minoría (Ogbu, 1991 citado en Ogbu, 2004). Las evidencias empíricas que lo avalan son: 1) la explicación basada en diferencias de clase social es descartada, pues encuentra evidencias de que las diferencias del grupo trascienden los límites de clase. En su último estudio etnográfico (Ogbu, 2003) analiza la desconexión académica entre los afroamericanos en la comunidad más adinerada de Ohio y llega a la misma conclusión y al igual que Willis (1998, 2008) mantiene que se deben desentrañar las desigualdades por razón de etnicidad. 2) Descarta la teoría del déficit cultural por varias razones. Por un lado, las enormes diferencias de rendimiento académico de las minorías en las diferentes partes del mundo, permite concluir, que el status de minoría, por sí sólo no es la fuente del bajo rendimiento académico. Por otro, estas teorías dejan tres cuestiones sin resolver: a) No son capaces de explicar por qué algunas minorías rendían bien en las escuelas públicas norteamericanas, pese a que ni su lengua ni su cultura fueran parecidas a la cultura estadounidense o al inglés estándar, mientras que otras minorías con mayor proximidad respecto a la cultura estadounidense fracasaban escolarmente. (Abajo y Carrasco, 2011; Ogbu, 2004). b) Comprobó que tanto las que tienen éxito como las que tienen fracaso, en algún momento experimentan algún tipo de conflicto cultural, pero en unas ocasiones se vuelven persistente y en otras no; y c) Cuando se observa el mismo grupo minoritario en dos o más escenarios diferentes se puede producir una respuesta diferencial de rendimiento escolar. En un contexto en el que son discriminados, como grupo, el rendimiento es bajo y cuando emigran, y reciben un trato igualitario su rendimiento mejora.

Estas cuestiones le hicieron contemplar el problema desde una perspectiva más amplia, e incorpora en el análisis la influencia de variables estructurales, macro sociales y culturales, las mismas que están en el fondo de la conformación de los esquemas estereotípicos del modelo de Bar-Tal (1994). En base a ello, elabora un modelo ecológico-cultural en el que se plantea que la explicación de la situación escolar de minorías étnicas, hay que buscarla no sólo dentro sino también fuera de las aulas pues es configurada por la confluencia de los tres factores siguientes: a) La historia de contactos entre esa minoría y la mayoría. b) El estatus de esa minoría actualmente y c) La respuesta colectiva adaptativa que la minoría crea ante esto (Ogbu, 1974, 1978, 2004; Ogbu y Matute-Bianchi, 1986, Ogbu y Simons, 1998). Desde este modelo estos factores interactúan para situar a algunas minorías étnicas en una situación desde la que ellas mismas, a través de la presión comunitaria –la familia incluida– contribuyen a que el fracaso escolar se convierta en un problema persistente.

Sobre esta base establece que pueden darse dos formas de incorporación a la sociedad mayoritaria, una forma de incorporación violenta y otra voluntaria. La primera es aquella que se ha producido por colonización, conquista o esclavitud, en la que ésta reduce a la fuerza a una comunidad y la sitúa en lo que DeVos denomina, una situación de “casta”. Como ejemplo de esta minoría, en su investigación, toma como referencia al grupo afroamericano. La segunda, la modalidad de incorporación voluntaria, se da en el caso de inmigración (Abajo y Carrasco, 2011; Carrasco 2004; Carrasco y Abajo, 2008; Ogbu, 1974, 1977, 1993, 2004; Ogbu, y Matute-Bianchi, 1986; Ogbu y Simons, 1998). Los dos modos marcan dos situaciones distintas en términos de estratificación racial. En el primer caso se da una expectativa de mejora, en el segundo una expectativa de minorización, y esta diferencia perfila comportamientos distintos ante lo escolar que se explican por teoría de los factores push-pull (Massey, 2000). En base a esto se explica la diferencia de éxito/fracaso de una y otra de modo que: 1) El Mayor éxito escolar de las minorías voluntarias se debe a que estas minorías tienen un “doble marco de

referencia positivo” (Abajo y Carrasco, 2011; Carrasco 2004; Carrasco y Abajo, 2008; Ogbu, 1974, 1977, 2004; Ogbu, y Matute-Bianchi, 1986; Ogbu y Simons, 1998; Suárez-Orozco, 1989, 1994, 1996, 1998, 1999; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco 1995, 2003). El primer marco de referencia es su situación en la sociedad de acogida y el segundo es la situación que tenían en sus países de origen. Este doble marco de referencia actúa como “filtro perceptivo” (Suárez Orozco y Suárez Orozco 1995 citado en Suárez Orozco y Suárez Orozco 2003) a través del cual los recién llegados procesan sus nuevas experiencias. Por ello, en la familia el sistema educativo no se cuestiona y se enseña que es casi la única oportunidad de ascenso social (Abajo y Carrasco, 2011; Carrasco, 2004; Carrasco y Abajo, 2008). Ogbu, extiende el peso de influencia de los factores macro, hacia un análisis micro, e interpreta, que esto repercute en el afrontamiento que los escolares tienen en el aula. De todas las respuestas posibles, la que más aparece es la estrategia que Gibson (1988) denomina de “acomodación sin asimilación”: se asume la escuela desde un plano instrumental y se acude a ella por lo que aporta, con buena disposición hacia lo escolar y en el aula. Sería el caso de los inmigrantes Sikhs del Punjabi en California, estudiados por el autor y de las dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala, en la periferia de Barcelona que investigó Pamés (2006). La interpretación de este fenómeno es que este resultado viene determinado, por la percepción, apreciación y valoración sobre la escuela que tiene el grupo minoritario, para quien, al menos en las primeras generaciones, el país receptor y lo que éste ofrece, es positivo en el imaginario colectivo del grupo. Se debe señalar que Ogbu (1974, 1977, 2004) sostiene que las minorías voluntarias pueden mantener un balance positivo, al menos en la primera generación de emigrantes porque no han sido expuestos a la discriminación durante el tiempo suficiente como para haber interiorizado sus efectos y aún mantienen la creencia en la igualdad de oportunidades. 2) Por el contrario, Las minorías involuntarias se incorporan al grupo mayoritario sobre un formato de inferiorización que no consiguen superar. Quedan situadas en una posición minoritaria de casta (DeVos, 1967, 1984, citado en Ogbu, 2004) que se establecería sobre la configuración de un pensamiento de casta, en el grupo mayoritario, desde el que se mantiene la creencia de que hay una inferioridad inalterable, biológica o social que diferencia a unos de otros. Para éstas el primer marco de referencia es su situación dentro del país en el que viven. El segundo, el status social y económico de la clase media blanca del país en el que viven. En este caso la comparación es negativa y este filtro perceptivo marcara su afrontamiento vital y escolar. Esto repercute en el modo en que los miembros de la familia perciben lo escolar de diversas maneras: a) Los progenitores mantienen expectativas más bajas sobre la escuela porque son escépticos respecto al papel de la educación formal para lograr ascender en la escala social. b) Los hijos e hijas asumen los fracasos académicos iniciales como resultado de la relación de desigualdad entre ellos y la mayoría (Abajo y Carrasco, 2011; Carrasco, 2004; Carrasco y Abajo, 2008). c) Se instala la teoría de que existe un techo limitado de éxito y promoción social y ésta se transmite entre generaciones. Además, se entiende que, en el caso de los afroamericanos, debido a que la discriminación se mantuvo durante mucho tiempo, se elabora la teoría sobre el techo de empleo, que lleva asociada las siguientes creencias. La primera: el grupo será derivado a trabajos “serviles” de bajo estatus, poder, dignidad y sueldo (Ogbu, 2004) y la segunda: se mantiene la creencia de que, para conseguir una movilidad ascendente, a veces se exigen requisitos adicionales, como el “servilismo” o el “clientelismo”, dos actitudes que, según el autor, se instalarán en el colectivo, se

transmitirán a las siguientes generaciones, que, a su vez, lo trasladarán a la escuela. d) Por otro lado, el racismo, ha hecho que las minorías involuntarias no consiguieran en el pasado ni trabajos ni sueldos correspondientes a sus títulos escolares y esto ha provocado que muchas familias no hayan probado en sí mismas, a través de la evidencia concreta, que se necesita el éxito académico para mejorar de estatus y tampoco han podido comprobar que el éxito académico puede aportar beneficios superiores a los costes y riesgos que genera estudiar. Por todo ello, muchas familias no adquieren la creencia de que se necesita el éxito académico para ocupar una posición de clase media. Esta creencia es reforzada por la teoría del techo de empleo, que, les confirma que, aunque tengan títulos, estos no les van a servir de mucho en un contexto laboral discriminatorio. Desde esta posición el fracaso académico de las minorías involuntarias se debe a que éstas no se establecen en el país receptor con la expectativa de un futuro mejor, como los inmigrantes, sino bajo la autopercepción de la sumisión ante los otros, la mayoría. Al respecto se consiguen testimonios que atestiguan que, de hecho, en algunos casos “les molesta la pérdida de su libertad anterior” (Ogbu, 2004). Esta creencia se convierte en un legado que se deja como herencia que la familia transmite a través de los mensajes ambivalentes Bateson (1972) en la práctica discursiva que establece con sus miembros. De este modo, el discurso, se convierte en la arteria por la que circulan los estereotipos que la familia ha recogido del grupo y éste de su dinámica histórica. El proceso se da del siguiente modo: desde el discurso, por un lado, se les dice a los menores que hay que trabajar duro en la escuela para ser alguien en la vida, mientras que, paralelamente los menores oyen a sus mayores hablar sobre sus experiencias personales y las frustraciones que les causa el techo de empleo y otras barreras sociales. La transmisión de la frustración de las expectativas de movilidad social también se produce a través del contexto inmediato más amplio. Así pues, cuando la familia habla de experiencias y frustraciones similares de parientes, vecinos, amigos, o del grupo como minoría, los menores oyen de forma explícita este tipo de mensajes de boca de sus mayores. Por otro lado, la experiencia vital que los miembros de la familia transmiten cada día, por el estilo de vida, aspiraciones, etc., tiene una carga significativa negativa. Según la teoría sistémica de la comunicación de (Bateson, 1972; Watzlawick, Beavin y Jackson, 1981), la relevancia de este tipo de discurso que se mantiene en la familia viene dado por los siguientes aspectos: a) Lo que hacemos, sea lo que sea, tiene un valor de mensaje, está en relación a otro, va dirigido al otro y este otro, a su vez debe decodificar el mensaje. En este caso, la ambivalencia es ya un mensaje que los menores deben decodificar. b) El valor de cada nivel determina su importancia. El mensaje que se transmite por la vía relacional y situacional (nivel analógico) tiene mucho poder y anula o al menos minimiza los mensajes de apoyo verbal (nivel digital o de contenido) que los progenitores lanzan a sus menores para que rindan en la escuela. c) A su vez la función y posición en el grupo, concede un valor para cada miembro y determina el valor del mensaje. Estos elementos perfilan la significatividad de los mensajes ambivalentes para los menores por ser recibidos de sus grupos de referencia.

Hay que entender, por otra parte, que, desde la teoría sistémica, el modo en que revierte el discurso no permite hablar de responsables individuales, sino de problemas interactivos, que, en este caso, se concretan en mensajes ambivalentes sobre lo escolar. Estos patrones comunicativos reflejan un síntoma de un problema y lo que sucede es producto de las interacciones entre los miembros, no de las características de sus miembros tomados individualmente. En consecuencia, el problema de rendimiento escolar habría que interpretarlo como producto de una comuni-

cación, como un eslabón de la cadena interaccional, establecida en torno a la significatividad que la escuela tiene para el grupo.

Esta línea de interpretación delimita también una línea de intervención, se trata de cambiar la dinámica de comunicación familiar, pues este tipo de discurso mantenido en el tiempo, genera un patrón interaccional, en el que la dinámica histórica se inserta, y da cuenta de cómo las acciones, interacciones y significaciones entre sus miembros se retroalimentan.

Debe añadirse, además, que, desde una concepción homeostática de la familia, Dom. D. Jackson (Bateson, 1972), encontró que en el sistema familiar se producen presiones para mantener la dinámica familiar imperante y esto afecta a como sus miembros interactúan entre sí y con el resto de los grupos, de modo si un miembro intenta alejarse de los parámetros de funcionamiento establecidos genera la aparición de movimientos interactivos correctivos como respuesta de resistencia al cambio. Este elemento también se ha encontrado dentro de las minorías involuntarias. (eg. Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003) refiere el caso de progenitores de inmigrantes de segunda generación que se debaten inevitablemente en la ambivalencia y esto hace que, por un lado, les animen a que aprendan inglés, pero, al mismo tiempo, les piden que dejen el idioma y los nuevos modos culturales, fuera de casa, so riesgo de acusarles estar convirtiéndose en norteamericanos. Igualmente (eg. Abajo, 1997; Abajo y Carrasco 2011; Bereményi, Bereményi, 2007a, 2007b; Bereményi y Carrasco, 2015; Carrasco 2004, Carrasco y Abajo, 2008) en sus estudios con estudiantes gitanos en España encuentran el mismo proceso, y aportan testimonios de que si una persona se comporta como un payo, se le tilda de “apayarse”. Pero, esta presión no se ejerce únicamente desde la familia, puede proceder también del grupo de iguales. Al respecto, Ogbu observó que los estudiantes negros que intentaban destacar en el trabajo escolar eran ridiculizados por sus compañeros/as negros llamándoles “uncle tommings” (tío Tom) o “acting whites” (actuar como los blancos). (Fordham y Ogbu, 1986 citado en Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Con estas expresiones la minoría culpa a sus miembros de querer emular la cultura dominante, lo que es interpretado por éstos, como mantener un comportamiento “servil” hacia el grupo mayoritario. Signithia Fordham, discípula de J. Ogbu, nos habla de presiones del grupo étnico-racial, refiriéndose a él como a la presión que ejerce un potente “parentesco ficticio” (Fordham 1988; Fordham y Ogbu, 1986); De Vos lo expone en términos de “consolidación étnica”. Esto significa que si un negro se comportaba como un blanco para tener éxito escolar se opinaba que estaba desertando y renunciando a su propia identidad cultural como negro. J. Ogbu entiende que esta actitud contra-escolar (de resistencia escolar) les ayuda a mantener y reproducir su propia identidad étnica. Igualmente mantiene que hay que interpretar esta actitud de resistencia escolar como una diferencia cultural “secundaria”, esto es, como uno de los rasgos de comportamiento y de pensamiento colectivo exhibidos por la minoría de casta, exclusivamente generados en las relaciones minoría-mayoría, como mecanismos de autodefensa y en ningún caso, como una característica cultural propia de la minoría.

Esta posición de la minoría ante el éxito/fracaso escolar, siguiendo la teoría del doble vínculo de Bateson (1972) se explica porque muchas personas en posiciones de autoridad utilizan los dobles vínculos como herramienta para controlar a otras. Esto es como ha de interpretarse lo que han encontrado J. Ogbu y sus colaboradores, cuando observan que el propio colectivo presiona por un lado para estudiar y paralelamente censura de infidelidad al grupo al adquirir modos culturales, valores o costumbres académicas, por considerarlas contrarias al ethos cultural del endogrupo, tal como se ha señalado. Desde la concepción de los

mensajes “double blind” se aclara que el miedo y la amenaza a las dobles exigencias dejan a la persona sin capacidad de comunicación o reacción ante la presión del grupo. Esto se comprende si se tiene en cuenta que la esencia de un doble vínculo es el hecho de que hay dos imperativos en conflicto donde ninguno de los dos mensajes puede ser ignorado. Esto deja a la víctima ante una disyuntiva irresoluble pues al querer cumplir una demanda se incumple la otra. Así, cuando se está sometido a un estilo comunicativo de este tipo, como en los ejemplos de los estudios señalados, se interpreta: Yo debo estudiar, pero no puedo hacer, pensar, sentir o actuar como los que estudian. El mismo Ogbu reconoce haber tardado en comprender que algunas de las conductas que tienen los menores estudiados por él en el aula, y que han sido registradas en las investigaciones, son debidas a la incongruencia que se da entre las habilidades y a actitudes de supervivencia previamente aprendidas y las demandas del aprendizaje escolar (Ogbu, 1993).

Debe considerarse paralelamente que la significación de estos mensajes double blind, “doble trampa” (Bateson, 1972, p. 236; Watzlawick et al., 1981) permite entender la situación experiencial en la que se encuentra una persona cuando se ve sometida a una relación interpersonal comunicativa establecida sobre la paradoja pragmática en los siguientes términos: a) Se producen en intercambios verbales entre dos personas, desde la que uno de ellas puede definirse como el otro significativo. b) Se da en una relación en la cual la persona siente que es importante que discrimine acertadamente qué clase de mensaje se le está comunicando, para responder a él de manera acertada. c) Es una experiencia tan reiterada que la estructura del doble vínculo pasa a ser una expectativa habitual. De hecho, si se producen de forma reiterada durante la infancia, es naturalmente imposible escapar de su efecto. La situación se complica si se añaden procedimientos como promesas de querencia, fidelidad, etc. Esta situación hace que el sujeto no puede metacomunicarse, hablar o comentar sobre la incongruencia entre los mensajes que se le expresan para poder discriminar adecuadamente entre ellos, o para retraerse.

En consecuencia, desde esta línea de investigaciones en el problema de los escolares de las minorías étnicas involuntarias interviene una cosmovisión estereotipada interiorizada que contribuye a la conformación de una cultura secundaria contra escolar que se refuerza a través de la presión que ejerce la familia y los grupos próximos con el establecimiento de un sistema comunicativo dentro del grupo familiar y comunitario sobre mensajes de doble vínculo. Desde el ámbito educativo debe hacerse un esfuerzo para contrarrestar o evitar las dinámicas familiares presentadas. Esta cuestión se aborda a continuación.

Enseñar-aprender a tomar decisiones en un contexto multicultural

Como se señala desde algunos planteamientos, con acierto, para abordar los efectos mal gestionados de la diversidad que recaen sobre las minorías étnicas “con el amor no basta” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). En este aspecto, la familia es una agente de socialización primario y como tal tiene la tarea de servir de puente entre los nuevos y el mundo (Arendt, 1996), un mundo en el que la diversidad es ineludible, pues como sostiene Geertz (2003) éste es un rasgo distintivo de los humanos. Sobre esto conviene tener presente que, dada la propia naturaleza de la educación, la gestión de la diversidad es una cuestión problemática, pues, como plantea H. Arendt la educación no puede dejar de lado la tradición ni la autoridad, pese a que, en la actualidad, debe ejercer ambas en un mundo que no está retenido especialmente por la tradición. Al respecto,

consideramos que esta paradoja sólo puede ser resuelta incorporando en la educación procesos que permitan enseñar-aprender a discernir y decidir entre lo diverso. Pero en el campo educativo ¿cómo podemos combinar la función de la educación que compete a la familia con el carácter dinámico del mundo?, se trata de establecer una urdimbre con dos elementos: un mundo en crisis, con la propia crisis de la Educación (Coombs, 1971). Desde esta situación lo que corresponde en el escenario familiar es preparar y prepararse para poder manejar esa diversidad de manera autónoma y responsable y sobre esta base se presenta la Pedagogía de la Autonomía como alternativa de intervención ante el problema que hemos planteado, que en este trabajo se muestra bajo dos modalidades, de todas las posibles: la propuesta de P. Freire y la Teoría de la Autodeterminación.

Antes de presentar esta alternativa cabe señalar algunas consideraciones previas. Tal como la entendemos en este trabajo la Pedagogía de la Autonomía es un planteamiento exigente, no liga bien con actitudes laxas ni con el autoritarismo ni con la permisividad; no permite relajarse en el proceso educativo, no admite fórmulas trilladas. Exige muchos requisitos, por ejemplo: a) requiere la implicación mutua en el proceso educativo, exige tiempo completo. b) Se debe partir de una concepción de los otros, aunque sean hijas e hijos, sin la concepción de propiedad, son propiedad, sí, pero no del nosotros ni de los otros, sino de sí mismos en el mundo. Es consigo mismos y con el mundo con lo que tendrán que armar los ejes de su propia existencia. c) En este viaje hacia la autonomía desde la familia se debe de entender que no se trata enseñar/aprender a decidir sobre lo que gusta, o no gusta, sino de enseñar/aprender a decidir para encontrar la convergencia en la diversidad, sobre una ética de mínimos. d) Es una tarea que requiere gestionar las dos dimensiones de la cultura (instrumental y expresiva). Téngase en cuenta que en la cultura hay un enorme componente afectivo y la base familiar es sustancialmente emotiva (Rodríguez, Torío y Viñuela, 2004). Sobre esto aquí se trata, como diría Mead (1972) de no mutar la ética por el afecto. e) En la familia se debe enseñar/aprender a leer el mundo: a interpretar en clave de estar en el mundo para “ser más” (Freire, 1994, 1997b, 2006), al margen de los afectos, pues de lo contrario, en el caso de que la familia funcione como cédula cerrada, igual que cualquier grupo, deja a sus miembros sin las herramientas necesarias para lograr esa conquista. Sobre esto, aquí se trata de no perder el sentido individual y colectivo, sino de que se entienda que lo colectivo es muy diverso. f) La familia tiene que acometer el desafío de fomentar la disposición para la elección sin que ello acarree la pérdida de los contenidos básicos. No se trata de evadir, de difuminar o de dispersar, sino de todo lo contrario, se trata de enseñar/aprender a ejercitar la capacidad de elección, para que no se caiga en la dispersión, sino en la disponibilidad para el cambio. g) Tampoco se trata de eludir la responsabilidad, sino de enseñar/aprender a acatarla, pues el que elige la alternativa, opta también por las consecuencias.

En suma, la apuesta por una pedagogía de la Autonomía se presenta en este documento no para dimitir de la tarea educativa ni para volcar en el menor las responsabilidades que deben ser propias del adulto, sino, reiteramos, para enseñarle a poner en práctica dos cosas: la primera, la facultad de decidir (decidir en la elección) y la segunda, la de responsabilizarse por las elecciones hechas. Ambas cuestiones deben ser consideradas un requisito necesario para aprender a moverse ante la diversidad. Se quiere dejar claro que no se postula un mundo de los niños-niñas independiente y emancipado del mundo de los adultos, sino un mundo con adultos y niñas-niños en el que los adultos incorporan en el espacio doméstico y en el espacio escolar la enseñanza-aprendizaje de la capacidad de elección.

Sobre la base de estos supuestos procede señalar las líneas fundamentales de algunas propuestas de intervención educativa que contribuyan a reorientar la inversión del modelo cultural oposicional a lo escolar que pueden presentar las minorías étnicas. Se parte del planteamiento de intervención que propone J. Ogbu y, a continuación, se presentan la propuesta de P. Freire y la Teoría de la Autodeterminación.

En su propuesta [Ogbu \(2004\)](#) actúa directamente sobre la minusvaloración y plantea que la solución se encuentra en enseñar/aprender a actuar en el mundo sin estereotipos. Dirige sus propuestas sobre este eje y plantea las siguientes pautas de actuación:

En primer lugar, hay que dar a entender a las familias y a los estudiantes de las minorías involuntarias que parte de la naturaleza del problema es provocada por “las fuerzas comunitarias”, incluida la familia, y no por el “sistema”, como interpretan éstas.

En segundo lugar, exige la implicación de las víctimas (familia y escolares) en el proceso de enseñanza/aprendizaje y expone que el “síndrome de bajo esfuerzo” que presentan los escolares debe mutarse por trabajo y persistencia.

En tercer lugar, propone que los escolares de las minorías aprendan a evitar equiparar su aprendizaje escolar con el marco de referencia cultural de los blancos, para contrarrestar los efectos de la minorización.

En cuarto lugar, entiende que se deben reorientar las presiones que ejercen los grupos de iguales para evitar la persistencia y difusión de un marco cultural referencial oposicional.

En quinto lugar, a las escuelas les plantea que deben comenzar a entender que también participan de forma activa, aunque no consciente, en la producción de un comportamiento deficiente de los escolares y para invertir la situación en materia de política educativa aconseja centrar la atención en eliminar estereotipos, más que en compensar “supuestas” carencias o deficiencias individuales.

Sin desmarcarnos de su planteamiento, consideramos que se pueden señalar algunas directrices que planteen lineamientos educativos para contrarrestar esta situación. Los que se presentan en este trabajo, tanto desde la Pedagogía de la autonomía ([Freire, 1997b](#)) como desde la teoría de la autodeterminación ([Kaap-Deeder, Vansteenkiste, Soenens, Loeys, Mabbe y Gargurevich, 2015](#); [Soenens y Vansteenkiste, 2010](#)) van dirigidos especialmente a actuar sobre la cuestión primera, segunda, cuarta y quinta que aluden a las presiones coactivas que generan la familia y las fuerzas comunitarias a través de los mensajes double blind. Se presentan a continuación.

Pedagogía de la autonomía de P. Freire

La justificación de la propuesta que realiza P. Freire en *Pedagogía de la autonomía* ([Freire, 1997b](#)) actúa directamente sobre la minorización y para combatirla propone pautas para enseñar/aprender a actuar sin estereotipos desde el marco escolar. En la propuesta implica a los propios afectados haciéndoles participar en la solución de sus problemas en una línea que recoge las propuestas que plantea J. Ogbu.

En primer lugar, exige la implicación de las víctimas. Para implicar a los escolares alude al protagonismo y la responsabilidad que cada uno debe tomar en el desarrollo de sus potencialidades y sobre esta idea ofrece su propuesta. También manifiesta su repulsa a los planteamientos deterministas. Al respecto hace saber a los escolares y a los docentes que las personas son seres “programados, pero para aprender” ([Freire, 1997b, p. 97](#)). Sobre lo escolar a los afectados les exige la implicación en el proceso como un ejercicio de libertad responsable ([Freire, 1997b](#)). Entien-

de que el ejercicio de la libertad responsable requiere ser aprendido y al respecto articula una guía de actuación desde la que se proponen pautas para enseñar-aprender a tomar decisiones, que incluye tener que aprender a asumir límites y a analizar las posibles consecuencias de las decisiones que se van a tomar ([Freire, 1997b](#)).

En segundo lugar, reorienta las presiones que ejercen las fuerzas comunitarias. Es realista sobre el peso que tiene la influencia del contexto sobre el sujeto y piensa, al igual que Ogbu, que “en el fondo las resistencias –la orgánica y/o la cultural- son mañas necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos” ([Freire, 1997b, p. 76](#)). Para contrarrestar este tipo de respuesta plantea que, para invertir la “inversión cultural” los afectados deben evitar el fatalismo.

En tercer lugar, reorienta los efectos de la minorización. La Pedagogía de la autonomía que elabora no desatiende la cuestión de la identidad cultural pues lo considera un elemento clave para que las minorías aprendan a posicionarse ante el mundo sin agravios comparativos ni minusvalorantes respecto a las mayorías.

Por otro lado, contrarresta la participación de la escuela en el comportamiento deficiente de los escolares planteando varias pautas:

Primera: Es necesario combatir estereotipos. Para Freire, comunicación y educación van de la mano como plantean [Bateson \(1972\)](#) o [Watzlawick, et al., \(1981\)](#); entiende la educación como comunicación y la comunicación como educación, y sobre esta cuestión propone que en el proceso educativo hay que estar vigilante sobre lo que se transmite a través del lenguaje gestual y desde el escenario informal, tanto en la escuela como fuera de ella. Para combatir las interacciones establecidas sobre los estereotipos y las minusvaloraciones invita a la “reflexión” sobre la “acción” (discurso) y expresa la necesidad de eludir discursos ambivalentes sobre lo escolar, del tipo ya señalado y que recordamos con el siguiente ejemplo: “Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos” ([Bereményi, 2007a](#)).

Segunda: el ejercicio de la autonomía y de la libertad responsable hay que enseñarlo-aprenderlo y a tal fin, el docente debe proporcionar experiencias estimulantes de la decisión y de la responsabilidad, respetuosas de la libertad que no de libertinaje.

Tercera: se debe ofrecer una práctica educativa coherente, que evite enviar mensajes ambivalentes. Por ejemplo, declara que no se puede abogar en clase por los derechos universales y ser racista.

Cuarta: para evitar la huida escolar o la actitud contra escolar el docente debe acortar distancia con aquellos a los que se enseña siendo empático, Freire habla de –hablar con el otro ([Freire, 1997b](#)).

Quinta: también prescribe que como docente se debe incitar a percibir y exponer las dificultades escolares eludiendo la actitud conformista y resignada ante situaciones consideradas como inmutables, pues considera que esta es la postura de quien no percibe a la persona como posibilidad (su pedagogía de la esperanza. [Freire \(1997a\)](#)).

Sexta: defiende una propuesta educativa humanista vs tecnista pues es la que enseña a leer con el otro y le ayuda a superar una visión ingenua de entender el mundo y hacerla más crítica. La fuerza sobre la que se apoya esta actitud es la ética universal del ser humano de su vocación a “ser más”. Se hace esta apuesta porque se asume que con el desarrollo de potencialidades se encuentra el antídoto ante la manipulación o la minusvaloración,

Séptima: no olvida la afectividad. P. Freire habla de que querer bien a los educandos. Considera que la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Este elemento le permite sellar un

compromiso con el educando y transmitirle estilos interactivos y relacionales no coercitivos.

Teoría de la Autodeterminación

En la misma línea de propuestas de intervención, pero con un punto de concreción mayor y especialmente orientada hacia la aplicación en el contexto familiar, cabe situar a la Teoría de la Autodeterminación como una prolongación de la Pedagogía de la Autonomía que se está planteando. La justificación de la propuesta reside en que desde este marco teórico se actúa directamente sobre la minorización, pero no sólo para combatirla, sino también para evitar que se produzca.

Tal como ya se ha señalado en [Rodríguez, Viñuela y Rodríguez \(2018\)](#) los ejes sobre los que se delinea la teoría de la Autodeterminación son los siguientes: 1) se considera que la provisión de afecto y cuidado a los menores permitiría satisfacer una necesidad básica, el sentido de pertenencia, pero se considera que para lograr fomentar la calidad de vida de las personas limitar la función de la familia al desarrollo de la dimensión afectiva no es suficiente, sino que es imprescindible que los progenitores además faciliten el desarrollo de otras dos necesidades básicas y universales: la necesidad de autonomía en la elección de la acción en la que uno se implica y la necesidad de competencia, entendida como la capacidad de ejecutar acciones y de aprender a afrontar los obstáculos para lograr realizarlas con éxito ([Grolnick, 2009, 2012](#)).

Es un modelo que aporta un marco de intervención acorde a las pautas que plantea J. Ogbu: a) En primer lugar, implica a los propios afectados haciendo ver a la familia que con el amor no basta. b) En segundo lugar, desde este marco se configura un entorno familiar que es útil para contrarrestar o evitar el “síndrome de bajo esfuerzo” y los efectos de “minorización” porque en él se puede enseñar-aprender a ser competente. c) En tercer lugar, permite reorientar las presiones que pudieran ejercer los grupos de iguales, sobre la persistencia y difusión de un marco cultural referencial oposicional sobre lo escolar porque desde la familia se promueve el desarrollo de la autonomía en la elección de acuerdo a los valores e intereses personales sin perder el sentido de pertenencia ni de competencia.

Lo que sucede es que a través de esta propuesta la familia cambia la dinámica interactiva y comunicativa del grupo. Al ampliarse las funciones del grupo familiar hacia el desarrollo de las tres necesidades básicas señaladas, se modifican las bases del vínculo que se establece entre la persona y el grupo, cambia la dinámica interactiva. Este vínculo no se sustenta únicamente sobre la dimensión afectiva, sino también sobre la instrumentalidad (competencia) y para el desarrollo de la autonomía. Desde esta concepción se establece una dinámica interactiva en la que: a) no se confunde ni se fusiona la afectividad y la competencia y se puede decidir prepararse para ser competente sin que esto sea un obstáculo para mantener la vinculación con el grupo b) La familia conjuga tradición y diversidad: No se establece la vinculación de la persona con el grupo familiar en términos de fidelidad sustentada únicamente en la tradición, sino que se prepara para la elección y la toma de decisiones en base a criterios personales, sin perder el sentido de competencia ni el de pertenencia.

Por otro lado, se debe señalar que desde la SDT la familia para satisfacer el desarrollo de la competencia se dota de una estructura desde la que la narrativa discursiva familiar se construye sobre la coherencia y la previsibilidad no sobre la ambivalencia. Desde la SDT los progenitores, entre otras cuestiones, deben proveer un contexto –una estructura- que aclare las conductas que son esperadas para que los menores puedan orientar su conducta de

modo competente algo que no puede darse en entorno parental es impredecible o caótico ([Farkas y Grolnick, 2010](#); [Grolnick, 2012](#); [Grolnick y Pomerantz, 2009](#); [Grolnick, Raftery-Helmer, Marbell, Flamm, Cardemil y Sánchez, 2014](#); [Grolnick, Raftery-Helmer, Marbell, Flamm y Cardemil, 2015](#)). De modo que un entorno estructurado ofrece: a) Reglamentación: presencia de reglas y expectativas claras, b) Previsibilidad: presencia de consecuencias claras y contingentes a las acciones, c) Feed-back constructivo: Se comunica si se han cumplido expectativas o no y como mejorarlas, d) Racionalidad: Se explicita a los menores la orientación de la conducta a través de la argumentación. Este tipo de narrativa discursiva contrarresta la imposición (manifiesta o latente) o el caos, como el que se da en el discurso ambivalente que se establece en el contexto de las minorías involuntarias analizadas, contexto desde el que, como ya se ha señalado, se impide que los menores puedan saber a qué a tenerse a la hora de tomar una decisión sobre lo escolar. Por el contrario, el entorno estructurado presenta enormes ventajas. Entre ellas se pueden señalar las siguientes: a) facilita el proceso de socialización porque se diseña un marco para la acción social realmente orientativo: Se pauta el desempeño de roles y las expectativas que van asociadas a estos y b) Uno sabe a qué atenerse porque se evita la ambigüedad y la ambivalencia en la transmisión del mensaje. Si se analiza este proceso comunicativo desde la teoría de sistemas ([Bateson, 1972](#); [Watzlawick et al., 1981](#)) se observa que en el nivel de contenido se trata de reducir la incertidumbre y el mensaje se convierte en una fuente de conocimiento para la acción. Este elemento permite dar carta de presencia a la coherencia que debe darse entre el nivel de contenido del mensaje y el nivel analógico o relacional. Por el contrario, cuando el entorno parental es impredecible o caótico, los menores y los progenitores se mueven sobre la incertidumbre y esto se refleja en el discurso. Es lo que sucede en un escenario tipo minoría involuntaria como el que plantea J. Ogbu. En él los progenitores no tienen una posición clara sobre lo escolar, o no saben transmitirla, y esta problemática se filtra en el escenario familiar a través de discurso ambivalente –mensajes double blind- y repercute en las expectativas y en las actitudes que los menores mantienen sobre lo escolar.

Conclusión

A lo largo de este trabajo se han dejado testimonios sobre las distintas formas por las que la familia y el grupo presiona a los menores a través del discurso respecto a lo escolar. Recordamos que las tres cuestiones claves que ponen el énfasis en la potencia que tienen los discursos ambivalentes que se reciben de los otros significativos ([Bateson, 1972](#)) son: a) La primera, según la teoría de sistemas, cuando una persona aprendió a percibir su universo bajo patrones de doble vínculo, casi cualquier parte de la secuencia de doble vínculo puede ser suficiente para colocar a la persona en un estado de impotencia o desorientación para actuar. b) La segunda, los mensajes “doble blind” son un mecanismo de presión muy potente, y tal como ya se ha señalado, parte de su potencia reside en que la ambivalencia de los mensajes se da en un contexto y sobre temas, respecto a las cuales, la persona siente que necesita discriminar de forma correcta para responder como se espera de ella. c) La tercera: los mensajes “doble blind” son incapacitantes, y parte de su efecto reside en la imposibilidad de comunicar la paradoja que se percibe en el mensaje.

Las propuestas de intervención que se han abordado en este trabajo ayudan a fortalecer las posiciones y relaciones comunicativas e interactivas que se mantienen en los escenarios escolares y familiares y permiten prevenir o contrarrestar los efectos de un patrón comunicativo e interactivo como el que se ha analizado en estas páginas.

Desde la Pedagogía de la Autonomía se propone que en el proceso educativo hay que estar vigilante sobre lo que se transmite a través del lenguaje gestual y desde el escenario informal, tanto en la escuela como fuera de ella. Para combatir las interacciones establecidas sobre los estereotipos y las minusvalores se invita a la “reflexión” sobre la “acción” (discurso) y se expresa la necesidad de eludir discursos ambivalentes sobre lo escolar. Para el ámbito escolar P. Freire hace ver a los docentes que las personas son seres “programados, pero para aprender” (Freire, 1997b, 97) y que para fomentar el ejercicio de la autonomía y de la libertad responsable el docente debe proporcionar experiencias estimulantes de la decisión y de la responsabilidad, ofrecer una práctica educativa coherente, que evite enviar mensajes ambivalentes, apostar por una propuesta educativa humanista y fomentar una dinámica interactiva afectiva vs coactiva.

Por otra parte, desde la Teoría de la Autodeterminación cabe señalar las siguientes aportaciones:

En primer lugar contribuye a establecer y mantener un estilo educativo que fomenta la competencia. Esto genera una dinámica interactiva familiar en la que no se da cabida a la comunicación distorsionada, estereotipada ni minusvalorante (Ogbu, 2004). La familia y los otros significativos ofrecen una cosmovisión de la realidad a los menores que difiere de la que reciben éstos en un contexto en el que vehiculan los esquemas estereotípicos y esto cambia las significaciones sobre las que se establece el proceso de observación, imitación y refuerzo, sobre los que se apoya el proceso de aprendizaje social de los menores (Bandura, 1982). Este hecho contribuye a modificar el tipo de interpretación y filtro que cada persona hace de la realidad, esto es, modula también de forma diferente las variables mediadoras que intervienen en la conformación y variabilidad estereotípica en cada una de ellas. Por todo ello, es viable interpretar que los efectos de los estereotipos sobre los escolares que se han señalado (enajenación institucional, miedo al etiquetaje en el aula, percepción del racismo desde edades tempranas, desarrollo de una autoimagen étnica negativa) dejen de reforzarse desde el entorno familiar.

En segundo lugar, cabe señalar que este estilo interactivo también contribuye a que la relación individuo-grupo familiar se modifique. Los tres ejes sobre los que se configura la dinámica familiar son la autonomía-pertenencia y competencia. Sobre esta base la familia no contribuye a que se establezcan dinámicas de elección excluyentes entre el individuo o el grupo como las del tipo huida étnica, oposición activa o transculturación que evidencian Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003).

En tercer y último lugar, cabe señalar que se hace a la familia participe en la solución de parte del problema y ésta contribuye a actuar según las pautas que propone J. Ogbu (2004).

Por un lado, se modifica la narrativa discursiva familiar y la familia deja de transmitir una postura ambivalente ante la escuela. Los mensajes ambivalentes (Bateson, 1972; Watzlawick, et al., 1981) son sustituidos por una información clara y el estilo comunicativo deja de tener un efecto limitador sobre el estilo de afrontamiento que los escolares mantienen ante la escuela. Con ello, la familia no contribuye a que se configure una respuesta adaptativa de “oposición escolar” como la que describe J. Ogbu en sus investigaciones, sino que participa en que este tipo de respuesta se mute por un tipo de respuesta desde la que se contempla la actuación de la persona y el grupo sobre la expectativa de éxito. Esto permite que desde la familia se ayude a ofrecer un doble marco de referencia positivo desde el que: las personas no se incorporan a la sociedad sobre un formato de inferiorización y desde el que los hijos e hijas dejan de interpretar los fracasos académicos iniciales como resultado de la relación de desigualdad.

Por otro lado, desde la teoría de la autodeterminación la familia acomete el desafío de fomentar la disposición para la elección y enseña a tomar decisiones y a elegir alternativas sin eludir responsabilidades (Epstein y Sheldon, 2019). Este aprendizaje puede contribuir a que desde el grupo familiar no se contribuya a la persistencia del “síndrome de bajo esfuerzo” y a reorientar las presiones que ejercen los grupos de iguales hacia la configuración de un marco cultural referencial oposicional a lo escolar.

Referencias

- Abajo, J. (1997). *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Abajo, J. y Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca*, 11, 71-92. Recuperado de <https://bit.ly/2GKP16V>
- Alba, R. y Holdaway, J. (2013). *The children of immigrants at school. A comparative look at integration in the United States and Western Europe*. New York: New York
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ballestín, B. (2011). Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar, entre el “color blindness” y los esencialismos culturalistas. En I. Jociles, A. Franzé y D. Poveda (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia* (pp. 133-159). Madrid: Los libros de la catarata.
- Ballestín, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 361-379.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bar-Tal, D. (1994) Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado. *Psicología Política*, 9, 21-49.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autoconciencia del hombre*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- Bereményi, B. (2007a). 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. [Silvia Carrasco (dir. tes. Departament d' Antropologia Social i Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona)]. Recuperado de <https://bit.ly/2kkA7vi>
- (2007b). Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa. *Periferia*, 6. Recuperado de <https://bit.ly/2ssf6mE>
- Bereményi, B. y Carrasco S. (2015). interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2DawuTb>
- Carrasco, S. (Ed.), (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: Instituto de Modelos de Educación y Diversidad Cultural. Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carrasco, S. y Abajo, J. (2008). El Portal sobre la Educación Intercultural. [la-situacion-escolar-del-alumnado-de-minorias-etnicas](http://la-situacion-escolar-del-alumnado-de-minorias-etnicas.com). Recuperado de <https://bit.ly/2IKy6ak>
- De Vos, G. (1973): *Socialization for Achievement: Essays on the Cultural Psychology of the Japanese*. Berkeley: University of California Press.

- (1980). Ethnic Adptation and Minority Status. *Jornal of Cross-Cultural Psychology*, 11(1), 101-125.
- DeVos, G. y Suárez-Orozco, M. (1990). *Status Inequality: The Self in Culture*. Newbury Park: Calif.: Sage.
- Farkas, M., y Grolnick, W. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266-279.
- Fordham, S. (1988). Racelessness as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory? *Harvard Educational Review*, 58, 54-84.
- Fordham, S. y Ogbu, J. (1986). Black Students' School Success: Coping with the "Burden of 'Acting White". *The Urban Review*, 18(3).
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1997a). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- (2006) (2003). *El grito del manso*. Argentina. S. XXI.
- Coombs, P. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Geertz. C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of schools, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48 (1) 31-42.
- García Pastor, B. (2011). Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 392-410.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation Without assimilation: Punjabi Sikhs Immigrants in an American High School*: Cornell University Press.
- Gibson, M. y Ogbu, J. (Eds.) (1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Grolnick, W. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173.
- (2012). The relations among parental power assertion, control and structure. *Human Development*, 55, 57-64.
- Grolnick, W., y Pomerantz, E. (2009). Issues and challenges in studying parental control: toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165-170.7.
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Marbell, K., Flamm, E., Cardemil, E., y Sánchez, M. (2014). Parental provision of structure: implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 355-384.
- Grolnick, W., Raftery-Helmer, J., Flamm, E., Marbell, K., y Cardemil, E. (2015). Parental provision of academic structure and the transition to middle school. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 668-684.
- Jacob, E., y Jordan, C. (1987). Explaining The School Performance of Minority Students. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 4.
- López, S., Richards, A., Morao, S. A. y Gómez, L. (2019). Teachers and trainee teachers' beliefs about family-school relationships. *Aula Abierta*, 48 (1) 59-66.
- Massey, D. et. al. (2000). Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación. *Trabajo*, 2(3).
- Mead, M. (1972). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.
- Ogbu, J. (1974). *The next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. New York: Academic. Press.
- (1977). Racial Stratification and Education: The case of Stockton, California. *ICRD Bulletin*, 12(3), 1-26.
- (1978). Minority Education and Caste. The American system in cross-cultural perspective. London: Academic Press.
- (1991). Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. En J. Ogbu y M. Gibson, (Eds.), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (pp. 3-33). New York: Garland.
- (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, F. García y B. Díaz de Rada. *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb: A Study of Academic Disengagement*. Mahway: N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2004). Respuestas de las minorías a la experiencia escolar, Universidad de California, Berkeley. *Boletín de Enseñantes con Gitano*, 25, Recuperado de: <https://bit.ly/2IFjM37>
- Ogbu, J. y Matute-Bianchi, M. (1986). Understanding Sociocultural Factors: Knowledge, Identity, and School Adjustment. En *Beyond Language: Social and Cultural Factors in the Schooling of Language Minority Students*. Sacramento: Bilingual Education Offices, California State of Education.
- Ogbu, J. y Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some implications for Education. *Anthropology and Education Quarterly* 29, 155-188.
- Ortega Martín, J. L. y Peña García, S. (2019). Comparative study on language support classrooms: the case of Andalusia and England. *Aula Abierta*, 48 (2), 213-220.
- Pamés J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*: Tesis Doctoral. UAB. Recuperado de <https://bit.ly/2IIq81J>
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17. Recuperado de
- Rodríguez, C., Viñuela, M. P. y Rodríguez, S. (2018). Hacia una nueva conceptualización del control parental desde la Teoría de la Autodeterminación. *Teoría de la Educación*, 30, 179-199.
- Rodríguez, T., Torío, S. y Viñuela, M. P. (2004). Familia Trabajo y Educación. En Santos Rego, M. A. y Touriñan, J. M. (Eds.), *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario Teoría de la Educación*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela, 137-168.
- Rojas, L. (2018). A modo de introducción... Aprender a envejecer. *Aula Abierta*, 47(1), 7-11.
- Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.
- Suárez-Orozco, M. (1989). *Central American Refugees and U.S. High Schools: A Psychosocial Study of Motivation and Achievement*. Standford, Calif.: Standford University Press.
- (1994). Anxious Neighbors: Belgium and its Immigrant Minorities. En W. Cornelius, P. Martín y J. Hollifield, (Eds.), *Controlling Immigration: A Global Perspective*: Standford University Press.
- (1996). Unwelcome Mats. *Harvard Magazine*, 98(6), 32-35.
- (1998). *Crossings: Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge, Mass.: David Rockefeller Center for Latin American Studies and Harvard University Press.
- (1999). Latin American Immigration to the United States. En V. Blumer-Thomas y J. Dunkerley (Eds.), *The United States and Latin American: The New Agenda*. Cambridge, Mass.: David

- Rockefeller Center for Latin American Studies and Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C y Suárez-Orozco, M. (1995). *Transformations: Migration, Family life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*. San Francisco, Calif: Stanford University Press.
- (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Loeys, T., Mabbe, E., y Gargurevich, R. (2015). Autonomy-supportive parenting and autonomy-supportive sibling interactions: the role of mothers' and siblings' psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41, 1590-1604.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones patológicas y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Willis, P. (1998). *Aprendiendo a trabajar como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del Siglo XXI. *Rase*, 1(3), 43-66.

