

**Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa.**

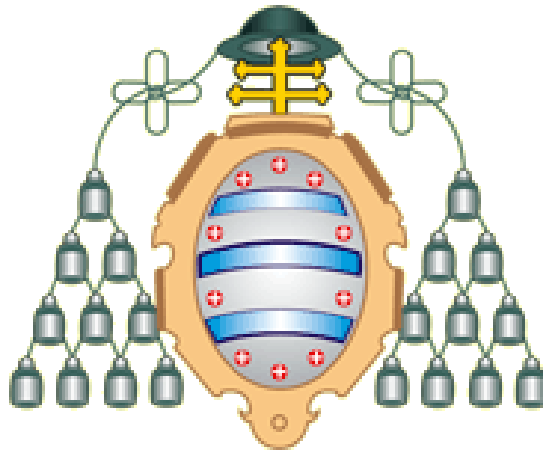
**CLASES SOCIALES E INMIGRACIÓN EN LA ESCUELA:**

**Un estudio sobre la realidad de las clases trabajadoras en el contexto educativo.**

Alumna: Lara Quindós García.

Tutora: María Esperanza Fernández González

Julio de 2015



**Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa.**

**CLASES SOCIALES E INMIGRACIÓN EN LA ESCUELA:**

**Un estudio sobre la realidad de las clases trabajadoras en el contexto educativo.**

Alumna: Lara Quindós García.

Tutora: María Esperanza Fernández González

Julio de 2015

*“las ciencias sociales utilizan la lección simétrica según la cual hay que aceptar el mundo si se pretende cambiarlo”*

(Lévi-Strauss, 1966)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Citado por Lerena, 1989, p.100.

## ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN .....	2
MARCO TEÓRICO .....	3
La sociedad sin clases y el bien común:.....	3
La sociedad dividida en clases y la diversificación de la educación: .....	4
La sociedad feudal, cambio de paradigma: .....	6
La burguesía emergente y el ethos burgués:.....	11
Los comienzos del capitalismo: .....	13
La consagración del sistema de producción capitalista y la correspondiente educación: .....	17
El contexto actual de jerarquización social y educativa: .....	19
Las consecuencias del sistema de producción capitalista: .....	25
La migración y la sociedad de acogida:.....	26
OBJETIVOS.....	30
DISEÑO METODOLÓGICO.....	31
FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	33
Planteamiento del problema .....	33
Selección de la muestra.....	34
Instrumentos y recogida de datos.....	34
ANÁLISIS DE DATOS.....	36
CONCLUSIONES .....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación ha sido desarrollada en un colegio público de la localidad de Oviedo, durante el Practicum del Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa.

Aunque las prácticas se desarrollaron en diferentes centros educativos, como Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad (PTSC en adelante) del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (E.O.E.P), la investigación se llevó a cabo en un solo centro. Esta elección está decantada por el bagaje académico y cultural adquirido, así como por la personal concepción de la Pedagogía, y el contexto socioeconómico al que pertenece dicho centro.

De este modo, este trabajo pretende investigar la correlación entre clase social con *status*, *aptitud*, *vocación*, *profesión*...intentando clarificar el papel que tiene la escuela en el juego establecido del poder. Así, la muestra de estudio son 18 Familias (33 personas en total) de niños y niñas que acuden al centro educativo de referencia. Éstas tienen en común la variable *clase social* y la mayoría comparte la condición de *migrante*, por lo que nos encontramos ante dos de las tres<sup>2</sup> variables que más condicionan nuestra "posición" en el actual sistema capitalista.

A modo de sinopsis histórico, considero necesario abordar los diferentes momentos que impulsaron el papel de la escuela como instrumento legitimador de la cultura dominante, así como la *exclusión* de los y las diferentes a esa cultura, estando aquí inmersas las clases obreras desde la constitución de la sociedad, y el colectivo migrante desde el boom de la migración. El objeto no es toda práctica educativa, sino la institucionalización en el sistema de enseñanza. La fundamentación que se desarrolla a continuación, pretende explicar de qué modo todo es un producto histórico, siendo el mismo modificado en función del momento, sistema de producción, en el que nos encontremos.

---

<sup>2</sup> La tercera variable sería *sexo*.

## MARCO TEÓRICO

Para abordar el análisis de la situación que viven millones de personas hoy día, se debe plantear un enfoque holístico, que reflexione acerca del porqué de la misma. Planteado de manera radical (raíz), se trata de abordar los diferentes motivos y causas por las que la educación, como práctica institucionalizada ha estado al servicio de ciertas clases sociales, realizando de este modo un rastreo cultural que esclarezca las causas. Por ello, el objetivo de esta fundamentación es, mediante un recorrido histórico y sociológico que analice el devenir de la historia, mostrar y reflexionar mediante una actitud crítica la relación entre el saber y el poder que ha existido siempre.

Como se ha señalado con anterioridad, la muestra de estudio está compuesta por familias pertenecientes a la clase trabajadora, siendo muchas además de condición migrante. Por lo tanto se ha de abordar la constitución de esta clase, los momentos que experimentó, así como la educación que recibió.

### **La sociedad sin clases y el bien común:**

A diferencia actual, en la comunidad primitiva el bien común regía la norma, la enseñanza era para la vida por medio de la vida. Los niños y niñas aprendían acompañando a sus mayores en la vida diaria, de modo que participando en las funciones sociales se educaban en las mismas.

Bajo el régimen de tribu la educación tiene por característica esencial de ser difusa y suministrada por todos los miembros del clan indistintamente. No hay maestros determinados ni inspectores especiales para la formación de la juventud: son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores las que desempeñan ese papel (Durkheim, 1975, p.81)

Y es que como muestra Ponce (1987), en una sociedad en la cual la totalidad de los bienes están a disposición de todas y todos, puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores (p.12). En este momento de la historia,

no existe la división en clases sociales, todos los miembros de la comunidad son valorados y respetados del mismo modo. Aquella sociedad ofrecía una educación espontánea, si por ello entendemos que estaba modelada y configurada por el momento histórico.

En esta comunidad primitiva donde prima el bien común hay ausencia de clases sociales, y es que la aparición de las mismas tuvo un doble origen: el escaso rendimiento del trabajo humano y la sustitución de la propiedad común por la propiedad privada (Bujarin, 1985, p.309). La escasa productividad y la propiedad privada abrieron la veda a la explotación y el dominio para asegurar la continuidad de un grupo <sup>3</sup>

### **La sociedad dividida en clases y la diversificación de la educación:**

Al no haber propiedad común y dividirse la sociedad en clases, los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad (Ponce, 1987, p.18), el proceso educativo se escindió entre explotadores y explotados.

Algunas de las personas que conformaban la antigua tribu, comenzaron a almacenar alimentos, poseyendo de este modo excedentes, lo que les otorgaba más propiedades. Las personas encargadas de la producción tenían una mejor posición, pues podían intercambiar sus productos con tribus vecinas. En ese momento, se establece la escisión del proceso educativo, la desigualdad económica entre los “organizadores” y los “ejecutores” trajo la desigualdad educativa. Se requerían ciertos conocimientos, ahora que la estructura social era diferente, al igual que la producción; por lo que esos conocimientos fueron una fuente de dominio, ya que las personas cercanas al organizador tenían más facilidad de aprender esa función.

---

<sup>3</sup> Como expone Ponce en *Educación y Lucha de clases*: si veinte esclavos no bastaban para un trabajo, se tomaban cien, trescientos, mil. Con semejante facilidad y baratura, no había para que perfeccionar las técnicas (p.30)

Como expone Ponce (1987), es aquí donde comienzan los ritos de iniciación, donde ya aparece una educación diferenciada. Todas las grandes funciones llevan consigo ritos que cristalizan las tradiciones y los mitos.

Una vez constituidas esas clases sociales, la conservación es el evangelio principal, siendo la escuela adecuada puesto que conserva lo establecido. De este modo la clase dominante, o como Ponce etiqueta, el soberano, los magos, los funcionarios, los sacerdotes y los guerreros formaron una clase compacta con intereses comunes diferentes a los intereses del grupo. No obstante algo más era necesario, algo que legitimase esa división y el derecho a la dominación de muchos sobre unos pocos: esa institución era el Estado, y apareció (Engels, 2012, p.101)

Desde esta división, la historia ha experimentado diferentes contradicciones derivadas de los distintos intereses entre las clases que conforman la sociedad, y es que el producto de toda la historia se basa en la concentración gradual de la propiedad en pocas manos, y el empobrecimiento más acentuado del resto. Pero para que esa división se perpetúe en el tiempo es necesario desvirtuar el *ethos* que no sea el dominante, teniendo éste la virtud (areté). Para perpetuar esa riqueza privada a través de generación tras generación, y en beneficio exclusivo de los propios hijos e hijas, a diferencia que en la sociedad sin clases, apareció la filiación paterna.

Una parte de la población debía trabajar para mantener la otra, esta última desligada del trabajo manual, por eso eran los filósofos los que debían conducir la sociedad, realizando una división de la fuerza física y la fuerza mental. Ya Platón constataba el fenómeno de la división social del trabajo, una división dicotómica entre magistrado-guerrero/ artesano-campesino; guardianes del Estado/oficios serviles; aristocracia/clases mercenarias; ricos/pobres; y en fin, dirigentes/dirigidos (citado por Lerena, 1989, p.45). Esta división, principal fuente de conflicto, hace plantearse a Platón el modo para hacer compatible dicha división con la estabilidad social o reproducción del orden social.

Así pues, ya en la Atenas idílica que nos muestra la historia, el Estado comprendió la necesidad de controlar de manera más minuciosa la enseñanza de la escuela, para impedir que las ideas subversivas se infiltraran en los niños



y niñas (Ponce, p. 50)<sup>4</sup> y poder asegurar, de este modo, su continuidad. La educación, en todo momento, juega un papel crucial, llegándose a convertir en una industria de la cual dependía la prosperidad de las ciudades.

Ese modo de producción basado en la esclavitud de multitud de hombres<sup>5</sup> y el dominio de enormes pueblos (latifundia) trajo pareja una gran miseria, que hacía insostenible tal modelo al no producir beneficios, por lo que la esclavitud era innecesaria. Y es que, un modo de producción es un determinado modo de manifestarse la vida de las personas o un modo de vida de las mismas. "Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son" (Marx, 2012, p. 24). Esta cooperación de diversos individuos no es voluntaria, sino natural:

"Esta concepción revela que (la historia) en cada una de sus fases se encuentra un resultado material, una suma de fuerzas de producción, una relación históricamente creada con la naturaleza y entre unos y otros individuos, que cada generación transfiere a la que le sigue, una masa de fuerzas productivas, capitales y circunstancias, que, aunque de una parte sean modificados por la nueva generación, dictan a ésta, de otra parte, sus propias condiciones de vida y le imprimen un determinado desarrollo, un carácter especial; de que, por tanto, las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace las circunstancias" (pp. 36-37).

### **La sociedad feudal, cambio de paradigma:**

El sistema de producción cambió, siendo el cultivo a pequeña escala el único que producía beneficios. El esclavo dejaba de producir más de lo que costaba mantenerlo, así este sistema de explotación a gran escala desapareció (Ponce, 1987, p. 79), no porque atentara contra los derechos de ciertos colectivos o contra la dignidad de los seres humanos, sino porque no producía beneficios. Los villanos, habitantes de la villa, eran todos los campesinos y campesinas que

---

<sup>4</sup> Glotz expone un decreto instigado por el adivino Dispeithes donde se exigía al pueblo que denunciara a todas las personas que no reconocían las cosas divinas o enseñaban teorías heterodoxas sobre las cosas celestes(1928, citado por Ponce 1987)

<sup>5</sup> Cuando utilizo el término "hombre" me refiero a la especie humana, formada tanto por varones como por mujeres.

se encontraban divididos/as en libres y siervos/as. Las/os campesinas/os libres podían abandonar las tierras que trabajaban y buscar hogar y protección en otro señorío, cuando así lo desearan. En cambio, las/os siervas/os carecían en absoluto de libertad y no podían abandonar la gleba (tierra o heredad) en que trabajaban. Con todo, estas y estos habitantes se debían a sus señores, pagando ciertos tributos: en especie y en trabajo (Lucila, 2008, p.2) En 1770, Oliver Goldsmith escribió “The Deserted Village” (el pueblo abandonado), un poema donde plasma esa lucha de clases que caracteriza la historia:

The robe that wraps his limbs in silken sloth

Has robbed the neighbouring fields of half their growth<sup>6</sup>

Estos son los indicios del nuevo régimen económico que se empieza a desarrollar, donde las grandes extensiones de tierra eran divididas en parcelas y propiedad de los colonos, por lo que poseían la forma fundamental de riqueza, así como los instrumentos apropiados para explotarla, los molinos<sup>7</sup>. Los propietarios de tierras buscaron también quien los protegiese a ellos y a las mismas, reconociéndose así vasallos de un señor. La tierra pasaba al señor, el cual dejaba la explotación de ésta al antiguo dueño. De esta forma, llegó un momento en que ya no hubo tierra alguna que no dependiese de un señor. La “desaparición” de la esclavitud trajo consigo la aparición de la servidumbre, la cual obligaba al siervo (antiguo descendiente del esclavo) a estar al servicio total del señor:

Para adquirir esclavos y mantenerlos, se necesitaba un gran capital. La servidumbre en cambio, no requería ningún gasto: el siervo se costeaba su propia vida y todas las contingencias del trabajo corrían por su cuenta. La servidumbre, pues, representaba la única manera que el patrón tenía

---

<sup>6</sup> El traje que lo envuelve en pereza de seda de cuello a pies/ ultraja y ultra a los campos vecinos la mitad de sus mies.

<sup>7</sup> La sociedad medieval tenía una dedicación predominante agrícola, donde los cultivos de cereal, tanto de secano como de regadío, constituían la producción principal. Constancia de lo dicho son la gran cantidad de molinos aún existentes en las márgenes de los ríos principales del territorio español, casi todos con cimientos del medievo. Para saber más ver Moreno, A., y López, Y. (2012) Los molinos como impulsores de la industria medieval.

de sacar provecho de su propio fundo; y para los cultivadores constituía la única manera de proveer a su propio sostenimiento (Ponce, 1987, p.81)

Y del mismo modo que en la actual sociedad, ese trabajo realizado por el trabajador o la trabajadora iba pasando de mano en mano como un tributo en una jerarquía vertical donde cada escalafón significa sumisión respecto al superior, y dominio respecto al inferior:

Todas estas clases, excepto la última oprimían a la gran masa de la nación: los campesinos. El campesinado soportaba el peso integro de todo el edificio social: príncipes, funcionarios, nobleza, frailes, patricios y burgueses. El príncipe como el barón, el monasterio como la ciudad, todos le trataban como mero objeto, peor que a las bestias de carga. Como siervo, estaba entregado a su señor atado de pies y manos. Siendo vasallo, los servicios a que le obligaba la ley y el contrato eran ya suficientes para aplastarlo; pero todavía se las aumentaban continuamente. Durante la mayor parte del tiempo, debía trabajar en las fincas del señor; con lo que ganaba en sus ratos libres tenía que pagar los diezmos, censos, pechos, tributos de guerra e impuestos regional e imperial. No podía casarse ni morir sin que cobrase algo su señor. Además de los servicios regulares, tenía que recoger paja, fresas, bayas, conchas de caracol, ayudar en la caza, cortar leña, etc., todo para el señor. La pesca y la caza pertenecían al señor; el campesino tenía que callar y resignarse mientras que la caza del amo destruía su cosecha. Los señores se habían apropiado de casi todos los montes comunales, pertenecientes a los campesinos. Lo mismo que de la propiedad, el señor disponía arbitrariamente de la persona del campesino y de la de su mujer e hijas. Tenía el derecho de pernada. Cuando quería mandaba encerrar a sus siervos en el calabozo donde los esperaba la tortura con la misma seguridad que el juez de instrucción les espera en nuestros días (Engels, 2011, p.37)

Algunas voces relacionadas con la Iglesia cristiana se alzaron en contra de la propiedad privada y la explotación de los señores, no obstante estos gritos fueron desapareciendo y recluyéndose en conventos. Los obispos y abades fueron

también señores feudales de esas tierras, con los mismos deberes y derechos de los señores no eclesiásticos. Como expone Marx en *El Capital* (tomo II), debido a que el sistema estaba basado exclusivamente en el trabajo de la tierra, la institución eclesiástica tomó en sus manos la dirección y la organización de la economía de la agricultura, encontrándose la contabilidad agrícola en los conventos (p.119) Gracias a la gran riqueza acumulada, si las cosechas eran pésimas (debido a las escasas técnicas y la baja productividad del ser humano) podían recurrir a la Iglesia, no sin una hipoteca a cambio que podía salvar al campesino o campesina obligando a que cediera sus tierras al monasterio:

La Iglesia prohibía el interés; pero no prohibía la venta de sus propiedades para hacer frente a la penuria, ni siquiera el traspasarlas por un determinado tiempo o hasta el reembolso de la cantidad prestada a la persona que prestaba el dinero, para que le sirviesen de garantía y se resarciese del empleo del dinero prestado por ella con su disfrute durante el tiempo que las tenía en su poder... La misma Iglesia o las comunidades y *pia corpora*<sup>8</sup> pertenecientes a ella, obtuvieron grandes utilidades por este medio, sobre todo en la época de las Cruzadas. Sin la prohibición de los intereses, jamás habrían llegado las iglesias ni los claustros a adquirir tan grandes riquezas (Marx, *El capital*, p.381)

Ante semejante poder no cabe duda que los monasterios se encargaran de la educación, convirtiéndose en las primeras escuelas medievales. Las que estaban destinadas a la instrucción del pueblo, las únicas a las cuales podía acudir, no se enseñaba a leer ni escribir, sino familiarizar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas en la docilidad y el conformismo (Ponce, 1987, p. 88). De este modo, como nos muestra Foucault, esa relación saber-poder nos ha acompañado durante toda nuestra filogenia, cerrando el acceso al mismo por parte de las masas y nunca dejando que se elevaran. La educación del noble, no obstante, era diferente. Estos señores, preocupados por aumentar sus riquezas, no ofrecían consideración alguna sobre la cultura. La nobleza careció de una escuela, pero no careció de educación:

---

<sup>8</sup> Corporaciones piadosas.

El joven noble, en poder de la madre hasta los siete años, pasaba luego como paje al servicio de un señor amigo. Escudero a los catorce, acompañaba al caballero a la guerra, a los torneos y a la caza, y cuando se acercaba a los veintiuno, solemnemente era armado caballero (Ponce, 1857, p. 91)

Así pues, nos encontramos ante dos realidades con unos intereses muy diferentes, donde el *ethos* idealizado era el del caballero, la *areté* guerrera. Estas virtudes asociadas a la sangre o la cuna, eran acompañadas con tierra e infinidad de siervas y siervos. Sin embargo, al noble solo le preocupaba la guerra, forma de aumentar su dominio<sup>9</sup> Este *ethos* en particular, el del noble del sistema feudal, trajo consigo serios problemas, ya que eran necesarias grandes fortunas para mantener dicho modo de vida. Así, el caballero se fue desprendiendo poco a poco de sus privilegios, e incluso se deshizo de sus vasallos, no sin poner precio a la libertad de los mismos: y tal es el origen de la leyenda del señor “generoso” que liberaba siervos, como en otros tiempos del “austero” romano que liberaba esclavos (Ponce, 1987, p.94) No obstante, el señor de la ciudad o del burgo<sup>10</sup> seguía viviendo a costa de las y los habitantes de la misma, viendo provechoso permitir que sus trabajadores produjeran para otros, permitiendo así la entrada y salida de mercaderes:

La ciudad se hizo así un centro de comercio donde los productores cambiaban sus productos (...) Fortaleza hasta ayer, empezaba desde hoy a ser mercado. Sus habitantes los burgueses, acabaron por fundirse en una clase social predispuesta a la vida pacífica y urbana, bien distinta de la guerrera y rural de la nobleza (Ponce, 1987, p. 94)

---

<sup>9</sup> Estos caballeros asaltaban el dominio del adversario, saqueando a las campesinas y campesinos, robando el ganado y haciendo algún prisionero de importancia para luego pedir un rescate. El rescate esperado por un prisionero distinguido era, tanto para el caballero como para el soldado mercenario, una de las promesas mas seductoras de la lucha (Huizinga, 1930, p.138)

<sup>10</sup> Deriva del alemán *burg* que significa ciudad fortificada.

## La burguesía emergente y el ethos burgués:

Los tiempos comenzaban a cambiar, los burgueses comenzaron a agruparse en asociaciones, en contra de un enemigo común, los señores, hasta el punto en que dejó de cobrar tributos a capricho y se estableció una tarifa. Otro momento de cambio, no incitado por la consideración a los derechos humanos, sino al miedo existente a una posible insurrección o revuelta que hiciera peligrar la hegemonía de la nobleza.

Esto no dejó impasible a la educación, sino que ahora que el comercio era el núcleo alrededor del cual todo giraba, era necesaria otra instrucción, la primera victoria intelectual de la burguesía. Así, este grupo comenzó a engrosar las filas de la universidad<sup>11</sup>, abriendo la participación que antaño la nobleza y el clero le habían negado. Este espacio continuaba cerrado para gran parte de la población, pues el finalizar la larga carrera que era la Universidad conllevaba grandes gastos; eran estos (los estudiantes) de condición desahogada, lo suficiente no sólo para remunerar a los maestros, sino para vivir en las pensiones, costear los viajes y pagar las larguísimas retribuciones (Ponce, 1987, p.100) Por consiguiente, aquella parte de la población que no se podía permitir estos gastos conexos a la educación, saturaban la enseñanza primaria, la cual tampoco era gratuita.

Una nueva realidad nace, la burguesía posee el dinero y la industria; mientras el caballero solo debía mantenerse en pie sobre su caballo, ahora las reglas del juego han cambiado: la pólvora y las armas de fuego están en manos de la burguesía.<sup>12</sup> El *ethos* del hombre feudal desaparece para abrirse camino el modo de vida burgués, con el consecuente giro educativo que demandaba la legitimación de este nuevo *ethos*. Así pues, la educación se presentó diferente, ya que la burguesía impulsó la reforma del naciente capitalismo comercial que se imponía en la estructura económica y política del feudalismo. Y es que la “antigua” educación de poco le servía ahora al joven caballero, siguiendo la expresión de Sócrates deberíamos limitar la esfera de nuestros estudios a las

---

<sup>11</sup> En la Edad Media se emplea el término *universitas* para designar una asamblea corporativa (Ponce, 1987, p. 96)

<sup>12</sup> Este era el único modo de derribar los imponentes castillos amurallados que pertenecían a la nobleza

cosas de probada utilidad (Montaigne, 1944, p.86) o dicho en palabras de Vives: el estudiante no debe avergonzarse de entrar en tiendas y factorías y preguntar a los comerciantes y conocer los detalles de sus tareas. Antes los hombres cultos desdeñaban indagar aquellas cosas que tan útil es en la vida conocer y recordar (p.39). Lo práctico y lo que es de utilidad pasan al primer plano de la consideración. Aparece la confrontación entre el modo de vida “santo” de los monjes, la vida “caballeresca” de los barones y la ahora vida burguesa que se caracteriza por un mayor laicismo y un mayor “humanismo” que rechazaba la sociedad depredadora característica del sistema feudal. Este interés por los negocios, la investigación y la razón, adquieren un alcance innovador si lo comparamos con las tradiciones dominantes de la enseñanza feudal. Como expone Ponce (1987), la obra de un docente en la Edad Media era secundaria y accidental, como tarea de un guía que coopera con Dios (p.114)

El individualismo burgués exige una disciplina menos ruda, una mayor consideración hacia el educando y un ambiente más alegre<sup>13</sup> La burguesía elabora su propia ideología, y es que, como señala Engels, la burguesía necesita de la ciencia y es partícipe en la lucha que frente a la Iglesia sostenía la ciencia en ese momento. No obstante todas estas posiciones progresistas solo eran aplicadas a un círculo limitado: la capa elevada de la sociedad. La burguesía nunca se manifestó por la explotación del campesinado, ni se interesaba por el derecho a la educación de éste, sino que consideraban que era el trabajo físico la ocupación de este sector.

Esta reforma llevada a cabo por la burguesía protestante le concedió la honorabilidad ansiada, no sin que ésta se hallase restringida al círculo de la burguesía. Así surgieron dos frentes con diferentes intereses, liderados por dos teóricos: Martin Lutero (intérprete de la burguesía moderada y de la pequeña nobleza, aspiraba a concluir con el poderío del clero y pedía una Iglesia sin muchos gastos) y Thomas Munzer (interprete de los elementos campesinos y

---

<sup>13</sup> La Casa de la Alegría (Casa Gioiosa) fue una de las primeras escuelas del Renacimiento fundamentada en los principios de la pedagogía humanista (Marco Apud, blog:historia de la educación)

plebeyos de la Reforma, quería ajustar las cuentas a los opresores y reclamaba la igualdad civil y la social)<sup>14</sup>

La instrucción elemental constituía un acto de caridad, donde el protestantismo materializaba su preocupación por la educación “popular” en el tratamiento directo de la Biblia: La enseñanza en dichas escuelas no pasó de la religión, el latín y el canto de la Iglesia (Weimer, 1961, p.57). Así Lutero fue uno de los primeros en expresar la importación que tenía la instrucción para la burguesía, siendo esta una fuente de riqueza y poder, no obstante estos beneficios no fueron extendidos a las masas<sup>15</sup>, una vez más, al varón y a la mujer de las clases inferiores se les excluye de la enseñanza: el horizonte mental de las aldeas no había variado en lo más mínimo: en vez de maestros, seguían recibiendo predicadores (Ponce, 1987, p. 119) Como muestra el autor, el verdadero espíritu del protestantismo fue educar a las clases acomodadas y no “abandonar” a las clases desposeídas. Este no abandono se traduce por la temprana dirección de estas clases, de los obreros y obreras. La función primera y esencial del sistema de enseñanza no es enseñar, sino que funciona como instancia imprescindible para el mantenimiento del orden social, vía selección de una élite y legitimación de la desigualdad social.

### Los comienzos del capitalismo:

La burguesía comenzó a reunir a los trabajadores y trabajadoras, antes aislados/as, de manera que cooperasen todos y todas. Así se pasó de la cooperación simple a la manufactura, y de la manufactura a la gran industria. Cuando la máquina de hilar reemplazó a la rueca y el telar mecánico al manual, la producción dejó de ser una serie de actos individuales para convertirse en una serie de actos colectivos (Ponce, 1987, p. 124) No obstante, ese trabajo

---

<sup>14</sup> Los campesinos y plebeyos por fin formaron el partido revolucionario, cuyo portavoz más ardiente fue Tomas Münzer. Según Münzer este reino de Dios no significaba otra cosa que una sociedad sin diferencias de clase, sin propiedad privada y sin poder estatal independiente y ajeno frente a los miembros de la sociedad. (Engels, 2011, p.46-54)

<sup>15</sup> Lutero se refiere a las clases inferiores con la expresión “Herr Omnes” (el Señor Todo el Mundo): al Señor todo el mundo se le debe empujar corporalmente a trabajar y a cumplir con sus deberes piadosos, como se tiene a las bestias salvajes en prisión y encadenadas. (*Las memorias de Lutero*, p.156)



individualista existió a la par que la propiedad privada, ya que no debemos olvidar la característica de la sociedad primitiva, el bien común, donde el trabajo colectivo era fundamental para la supervivencia.

Este nuevo sistema de producción llevó aparejado el sueño por el que venía suspirando el hombre, el dominio sobre la naturaleza. Es interesante destacar cómo nuestra relación con la naturaleza en cuanto a explotación de la misma, viene apoyada por el paradigma de ciencia expuesto ya por Francis Bacon, en el que la naturaleza por ser femenina pueda ser expoliada y degradada (o en palabras del autor violada) ya que en el tratado “Novum Organum” de 1620 expone que la ciencia es la técnica capaz de dar al ser humano el dominio sobre la naturaleza, viéndola como un cuerpo femenino al que había que violar una y otra vez para revelar sus secretos. Él mismo afirmaba que “el poder” aumenta con los conocimientos, sin embargo esta promesa tentadora seguía sin ser introducida en las escuelas.

Así desde Voltaire a Diderot, ambos con aspiraciones diferentes, se extendió la idea de la importancia que la educación tenía en todas las capas de la sociedad. Sin embargo, tras el triunfo de la burguesía sobre la nobleza, y con ésta de la “humanidad” y la “razón”, se vio cómo eran la humanidad y la razón burguesas. Ahora ya no era la *areté* del caballero, en función de su cuna o rango, sino la *areté* del burgués basada en la aptitud o la vocación. Como muestra Ponce, las masas explotadas por la antigüedad y el feudalismo no habían hecho, en efecto, nada más que pasar a un nuevo amo (p.135)

La riqueza de la burguesía no necesitaba de campesinos y campesinas que explotara sus dominios, convirtiendo sus tierras en praderas para el ganado. El campesinado ya no tenía un rincón en el que vivir y del que vivir, ya no era un asalariado momentáneo, sino asalariado hasta su muerte. Nada tenía ya para sobrevivir, fuera de su fuerza de trabajo (Ponce, 1987, p.135)

Otro acontecimiento marcó este periodo, y es el desarrollo de producción de mercancías, surgiendo una nueva forma de apropiación, como cita Marx, “capitalista”. Ahora el trabajador y la trabajadora debe vender su fuerza de trabajo, pues ya no le queda otra cosa. Ya no intercambia lo que produce por algo de menor o mayor valor, ahora vende su fuerza productiva. Este nuevo

sistema sigue trayendo consigo la apropiación del trabajo de muchos y muchas por unos pocos.

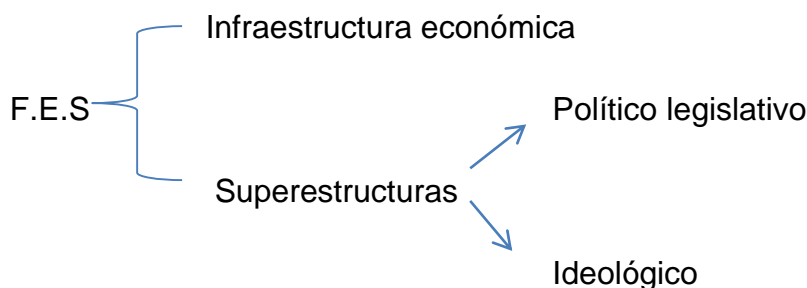
Es la fuerza de trabajo la que asume dos funciones, primero la de mercancía, al ser vendida (cuando se estipula el salario que ha de pagarse, el dinero sólo actúa como medida ideal de valor), y luego en proceso de producción, donde actúa como capital, es decir, como elemento creador de valor de uso y de valor en manos del capitalista. Antes de que el capitalista pague su equivalente al obrero en forma de dinero, ya ella ha suministrado a aquél ese equivalente en forma de mercancía. Es, pues, el mismo obrero el que crea el fondo a costa del cual le paga el capitalista. Pero esto no es todo. El dinero que recibe el obrero es invertido por él en sostener su fuerza de trabajo y, por tanto –enfocando la clase capitalista y la clase obrera en su conjunto–, para asegurar al capitalista el instrumento sin el cual no puede seguirlo siendo (Marx, *El Capital*, p.283)

Por todo esto, nos encontramos en el mismo punto que al principio, pues la clase trabajadora siempre ha estado en igualdad de condiciones, lo único que ha cambiado ha sido el amo, el señor, el patrón. Ahora, el ideal de esa burguesía triunfadora es el de formar individuos aptos para la competencia del mercado (Ponce, 1987, p. 136) Esa burguesía aseguraba la formación del “hombre”, como afirmaba Mirabeau<sup>16</sup>, aunque también se oponía a la gratuidad de la misma de modo que todo quede “atado y bien atado”. Con esta afirmación Mirabeau quiere decir que cada uno de los individuos participen en la educación de acuerdo con su origen, sus circunstancias sociales y su destino económico. Y esta es la finalidad primordial de la burguesía, mantener el orden establecido en función de la división en clases sociales, donde todo el peso descansa sobre la clase trabajadora.

---

<sup>16</sup> Honoré Riqueti de Mirabeau fue un político y ensayista francés. Hijo del reconocido economista Victor Riqueti, marqués de Mirabeau. En 1780 y durante los siguientes años trabajó como agente secreto para varios ministros y hombres de Estado y escribió varias obras de contenido histórico. Tras el estallido de la Revolución Francesa, fue una de las figuras más relevantes de la Asamblea Nacional. Para saber más consultar: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/mirabeau.htm>

De este modo, el esquema de formación económica y social, es el siguiente y se encuentra presente a lo largo de toda la historia:



El modo de producción es un modelo teórico de análisis, útil como instrumento de interpretación de una cierta realidad social. Un modo de producción comprende tres niveles o instancias: la infraestructura económica, la superestructura político-jurídica y la superestructura ideológica. La formación social resulta de la combinación específica de varios modos de producción (Quintanilla, 1985)

La infraestructura económica vendría a significar el modo de producción, siendo distinto en función del periodo histórico, así que un cambio en la infraestructura económica genera un cambio en las superestructuras creando un conocimiento que legitime las actuaciones de las personas, como por ejemplo el privilegio de unos sujetos frente a otros (relación económica y social). El modo de producción de los bienes materiales, base de cada formación económica social concreta, constituye la unidad de las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Este esquema respondería a:

- Infraestructura económica: distinción del trabajo en función de la escisión entre trabajo intelectual y manual. Durante el desarrollo de la investigación, se observa como esta distinción hace mella al grupo de estudio, el cual posee una escasa formación (en la mayoría de los datos), y trabajos calificados como “manuales”
- Superestructura: políticas que legitimen la distinción en función de clase, diversificación del sistema educativo cerrando ciertas etapas a la masa de la población. Las actuales políticas neoliberales que se centran en privatización y mercantilización, afectan a las clases trabajadoras de la

sociedad, teniendo que afrontar gastos que deberían ser subsanados por los diferentes sistemas. Del mismo modo, los recortes sufridos han dejado a la escuela pública en una situación de precariedad, reduciendo sus becas, ayudas... así como el profesorado.

- Ideología: la ideología ha de legitimar las políticas que se realizan. En el momento actual, es el capitalismo el que legitima las políticas, así como la infraestructura (la ideología baña todo el esquema). Esta ideología está presente a lo largo de todo el proceso, ya que el mismo sirve para legitimar el capitalismo.

### **La consagración del sistema de producción capitalista y la correspondiente educación:**

Los grandes cambios pedagógicos se imponen con el triunfo de la clase revolucionaria, que reclama su igualdad ante todas las esferas de la sociedad. Pero al lado de los obreros con un mínimun de educación y de obreros con una cultura mediana, el capitalismo requería además la presencia de verdaderos especialistas (Ponce, 1987, p.148) así comenzaron a aparecer las escuelas politécnicas donde la burguesía preparaba sus peritos industriales como en el S.XVI preparaba sus peritos mercantiles. De este modo se aseguraba la estructura social en manos de la clase dirigente, que desvinculaba totalmente a sus hijos e hijas del trabajo. Así el camino a la Universidad estaba tan alejado del trabajo productivo y era tan inaccesible para las masas populares que solo podía entrar en ella quien no tuviera que pensar en su propio sustento. De este modo la burguesía capitalista “prohíbe” al gran número el acceso a la cultura moral e intelectual, y mientras eso dure- es decir, mientras la burguesía sea la clase dominante- el gran número debe “pensar, querer y actuar” a través de la burguesía (Ponce, 1987, p. 152)

No obstante, esas enormes masas de obreros y obreras, despertaron su conciencia de clase. Así en octubre de 1917 el proletariado ruso dividió la época en dos sociedades existentes la burguesa (actual) y la socialista que continúa siendo el futuro para todas las clases oprimidas. En el primer congreso Pan-Ruso

de 1918, Lenin decía: alguien nos reprocha de hacer de la escuela una escuela de clase. Pero la escuela ha sido siempre una escuela de clase. Nuestra enseñanza defenderá por eso, exclusivamente, los intereses de la clase laboriosa de la sociedad (p.27-28) Esta nueva educación de la que habla Marx pretende que el Estado se autolimite, no intervenga y donde el maestro o la maestra llegue limpio de toda mentalidad de clase, algo que no es posible, ya que somos sujetos sujetados por nuestro contexto social, cultural y económico.

Este nuevo paradigma educativo pretende la transformación del trabajo individual por el trabajo colectivo, y se tiene sobre la educación una confianza absoluta como medio de transformación social. Como expone Ortega y Gasset, si educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades (*Revista de educación*, 1997, p.72). Pero esta confianza no es más que un sueño idílico del que nunca nos despertaremos, es el desconocimiento absoluto, como expone Anibal Ponce, de la realidad social.

El proletariado aspiraba a realizar escuelas de trabajo, desapareciendo así la antigua escisión entre las fuerzas mentales y físicas que llevaba vigente desde que la sociedad primitiva se dividió en clases. El alumnado no se sustraía de su clase social y asimilaba otra clase que despreciaba la suya propia, sino que en este sistema no había ningún obstáculo que impidiera a las masas el acceso a la cultura, el obrero o la obrera podía pasar del aula universitaria al banco de su taller cuantas veces quisiera. No obstante este sistema degeneró en un brutal totalitarismo sobre el que no me voy a extender.

Como el propio Francisco Ferrer i Guardia (2002) expone, otro tipo de educación se estaba formando, pues la severidad de la lógica, aplicada sin censura y con oportunidad, limó asperezas fanáticas, estableció concordias intelectuales y quién sabe hasta qué punto determinó voluntades en sentido progresivo (p.7)

La sociedad siguió su curso, y esas nuevas prácticas pedagógicas quedaron relegadas, ya que es el modo de producción quien dirige todo. Hasta hoy por hoy, la escuela es llamada a la neutralidad, como forma metodológica de trato

no diferencial. Sin embargo esa neutralidad escolar solo quiere ocultar la verdadera realidad social: la realidad de la lucha de clases y de culturas.

### **El contexto actual de jerarquización social y educativa:**

Las familias entrevistadas en la presenta investigación muestran características que condicionan su desarrollo en la actual sociedad. Como se ha venido abordando, la mayoría de estas familias pertenecientes a la clase trabajadora, han sufrido la exclusión del sistema educativo por pertenecer a dicha clase, ya que, siguiendo la idea de Lerena (1989), la permanencia en el sistema educativo consiste en alargar la situación de “no trabajo”, lo que no se puede permitir todo el mundo.

Ciertamente, con advenimiento del Estado de Bienestar y sus correspondientes políticas educativas y sociales, se fomentó la educación obligatoria y gratuita. No obstante, hay una gran distinción entre los centros educativos gratuitos, para la gran masa de la población, y los de pago, para aquellas personas que puedan costearlo (perpetuando una educación elitista que cierre sus conocimientos a una gran parte de la población).

En el año 2010, Nicolás Sarkozy, intentó reformar las escuelas de élite francesas, y pidió a estos centros de enseñanza que diseñaran mecanismos para permitir el ingreso de un 30% de alumnado becado por el Gobierno. De este modo, estas escuelas exclusivas abrirían sus puertas a estudiantes con escasos recursos. La reacción fue la esperada: las directoras y los directores de dicha Grandes Escuelas rechazaron la propuesta. La Conferencia de las Grandes Escuelas (CGE), el órgano que las agrupa y representa, emitió un dictamen donde mostraba cómo el libre acceso a las Grandes Escuelas bajaría el nivel, exponiendo que “los niveles de los concursos deberán seguir siendo los mismos para todos”<sup>17</sup> Las respuestas sociales no se hicieron esperar, así el Comisionado de Diversidad e Igualdad de Oportunidades, Yazid Sabeg dijo indignado: “los

---

<sup>17</sup> Para saber ver consultar: [http://mobile.lemonde.fr/societe/article/2010/01/04/les-grandes-ecoles-opposees-aux-quotas-de-boursiers\\_1287198\\_3224.html](http://mobile.lemonde.fr/societe/article/2010/01/04/les-grandes-ecoles-opposees-aux-quotas-de-boursiers_1287198_3224.html)

pobres no amenazan la calidad de nuestras escuelas ni la de los estudiantes que se gradúan. Decir eso es escandaloso (...) Todas estas escuelas están sujetas a una línea política, y la línea política de hoy es hacer de la apertura social una cuestión fundamental de la política educativa”(AFP, *Lefigaro*, 4/01/2010) También ante esta realidad se pronunció el director del Instituto de Estudios Políticos de París, Richard Descoings, mostrando su total rechazo: “la inteligencia, la curiosidad intelectual, la capacidad de trabajo, todo eso (según las élites) sería exclusivo de “los ricos”, porque facilitar el ingreso a los becarios, es decir, a la clase obrera y a las clases medias bajas, significaría bajar el nivel” (Jean-Pierre Muller, *20minutes*, 5/01/2010) Podemos observar como la reacción es la esperada, puesto que tantos años de privilegios no se entregan tan fácilmente, todo se resume en perpetuar la reproducción del orden social. Podemos observar así la formación ideológica existente, cuya función es ocultar, preservando de este modo los fundamentos reales en los que descansa la práctica educativa.

La jerarquización a la que está sometido el sistema educativo desde su creación, lo convierte en una compleja red de cursos, grados y especialidades, estando llamado a ser una especie de tren capaz de permitir que cada persona efectúe su viaje en función de sus posibilidades tanto económicas como de capacidad. Las capacidades que valora la escuela ejercen una distinción entre las capacidades intelectuales de las élites, y las manuales de las clases trabajadoras. Del mismo modo, esa escuela es deudora de las capacidades de la élite, no prestando ninguna atención a las demás. No obstante, a medida que suben los escalones del sistema educativo, el número de los y las que se quedan decrece, muchos son los llamados y pocos los elegidos. Antes de llegar a su verdadero destino, o sea el *hombre universal* o *verdadero*, ese tren que es el sistema escolar ha de apearse a la gran mayoría de alumnos en estaciones intermedias (Lerena, 1989, p. 37) Sin embargo, esta finalidad es legitimada mediante la criba selectiva de “las/os mejores”, convenciéndonos de que está llamado a ser el instrumento esencial de cambio histórico, aunque como expone Lerena ha luchado por imponer la idea del *homo jerarquicus*:

La escuela sería, o estaría llamada a ser una especie de recinto o fortaleza que tendría la virtud de ver estrellarse en sus muros, las jerarquías

sociales, como son la de la cuna, la de la riqueza, la del poder. A la escuela no le valen ninguno de los principios que de puertas afuera rigen los particulares destinos de los hombres (Lerena, 1989, p.39)

Así, la educación es un gran instrumento de conservación social, aunque predique la igualdad. Como mostró J.Costa<sup>18</sup>, la cuestión pedagógica se da orgánicamente con la económica, y con la administrativa, y no puede abstraerse o aislarse de ellas, aunque este sistema vive negando continuamente sus relaciones, propósitos y finalidades. Esto es una condición de supervivencia, hasta ahora ha habido historia pero ya no la hay (Marx, 2012, p. 90) así las funciones reales de la escuela son cambiadas continuamente por la ideología dominante, siendo las de “ayer” contrarias a la misión que esta tiene y las de “mañana” estarán lejos de coincidir con las de “pasado mañana”.

El gran papel que desempeña la escuela no deja indiferente a nadie, siendo ésta quien juzga las diferencia entre los individuos y los distribuye en diferentes posiciones sociales. No obstante, esa falsa diferenciación impone la jerarquización auténtica, la jerarquía del mérito escolar. Se trata de conseguir que cada vez más amplios sectores de población tengan la “oportunidad” de probarse y de medirse (Lerena, 1989, p.44) este es el verdadero sentido de la igualdad de oportunidades. La función ideológica ante la cual estamos expuestas/os dentro del sistema de enseñanza, no es otra que la de justificar la división social en virtud de lo que serían desigualdades innatas, de este modo se invierte el razonamiento, y no se acude a la raíz del problema, pues como he apuntado antes “ya no hay historia”.

Esta división en base a aptitudes innatas no solo es sufrida por las clases trabajadoras, los animales no humanos también se encuentran en dicha situación, siendo minusvalorados, explotados y asesinados en base a una supuesta capacidad innata que no les acompaña. De este modo, en 1700, el término *farm* (granja) que significaba originariamente arrendar algo (como un toro o un arado) con fin lucrativo, pasó a significar un lugar concreto de producción (Hribal, 2003, p. 11)

---

<sup>18</sup> Para saber más: <http://barricadaletrahispanic.blogspot.com.es/2011/09/escuela-y-despensa-joaquin-costa.html>



Toda esta división suscita un gran problema, y es que no hay orden desigualitario natural y justo, a no ser que seamos desiguales por naturaleza, así se encuentra el principio de la desigualdad natural e incuestionable entre todos los terrícolas:

Sois, pues, hermanos todos cuantos habitáis en la ciudad -les diremos siguiendo con la fábula-; pero, al formaros los dioses, hicieron entrar oro en la composición de cuantos de vosotros están capacitados para mandar, por lo cual valen más que ninguno; plata, en la de los auxiliares, y bronce y hierro, en la de los labradores y demás artesanos (Platón, 1973, p.92)

Vemos una apelación biológica constante, a la que la ideología dominante se aferra para que todo se base en una aptitud, o en el caso de Platón una voluntad divina que autoriza a los magistrados supremos. Así, como ya señalaba Lerena (1989), el sistema educativo ha de cumplir dos funciones: descubrir, seleccionar a la aristocracia (selección de los que han nacido para mandar), y realizar esa operación de modo que todas las personas (tanto las elegidas como las excluidas) acepten el resultado como legítimo, natural e incuestionable (p. 47), esto se resume en que las diferencias sociales siempre deben ser naturales ya que son injustas y peligrosas.

La plataforma de pensamiento en que descansa el plan educativo actual es básicamente igual al planteado por Platón, donde se catapultaba la ideología dominante en el campo de la educación. Actualmente podemos observar como esas aptitudes tienen un poderoso instrumento legitimador: los test de inteligencia o de aptitudes; así la escuela certifica las pretendidas desigualdades naturales: la verdad sería el automático resultado de poner en fila los hechos, los cuales tendrían la virtud de hablar por sí mismos con un lenguaje unívoco y ante el cual habría que rendirse (Lerena, 1989, p. 55) siempre se habla de algo preexistente: la aptitud ya se encuentra en la persona. Cuando nos dicen que las cosas preexisten, quienes lo hacen no solo juegan con deslizamientos lingüísticos, esas cosas ya están en algún sitio:

Hay algo en que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado

que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero (Marx, 2002, p.146)

Así las aptitudes, aspiraciones o necesidades no son un producto de la ideología dominante, sino que ya preexistían y se encuentran dentro del sujeto que se trata.

De este modo, todas las familias que son objeto de estudio y que se encuentra en situación de pobreza y/o exclusión social, presentan una cultura totalmente diferente a la dominante y una escasa formación en la mayoría de los casos. Y es que no hay nada que sea independiente de las relaciones sociales, por lo que esas capacidades, aptitudes o vocaciones de las personas no son independientes del particular entramado de las relaciones sociales dentro del cual se producen.

No obstante el imaginario colectivo tiene instaurada la ilusión sobre esta enseñanza, viéndola neutral y natural. Sin embargo, como expone Reimer (1973), es un mundo injusto porque está compuesto por instituciones defectuosas (p.13), estas instituciones resultan ser la representación de los fenómenos sociales, siendo éstos convenciones entre las personas<sup>19</sup>. Así, estas instituciones no representan a la sociedad sino que son meros instrumentos con una finalidad explícita, aunque el sistema educativo es la sociedad en sí misma, y todo lo que ocurre en su interior es dependiente de las relaciones existentes entre las diferentes clases sociales en un momento determinado

Respecto a esa idea de innatismo, anteriormente expuesto, solo queda responder: y es que el destino no está escrito de antemano por la naturaleza, sino por la sociedad en la que el varón o la mujer vive por lo que es un producto artificial y arbitrario, nunca natural ni inocente. Cada sociedad define lo que es valioso, normal... para la misma. No puede producirse el individuo aislado ni entenderse como tal ya que sus realidades pertenecen a un contexto mucho más amplio. Nuestra inclinación hacia la "verdad" no es algo natural, sino que es un

---

<sup>19</sup> Esto es lo que Durkheim denominaba como artificialismo, una representación ilusoria de la génesis de los hechos sociales según la cual el científico podría comprender y explicar estos hechos "mediante el solo esfuerzo de su reflexión personal" (citado por Bourdieu, Chamboredon y Passerón, 2002, p. 13)

producto y una creación de las sociedades, cuya supervivencia descansa en el establecimiento de determinados sistemas de reglas de juego, los cuales han de ser incorporados coercitivamente por los individuos que forman dicha sociedad. Esto se incorpora, como señala Lerena (1989), sobre la base de la ilusión: de que eso que hacemos y de lo que somos producto es una elección libre y consciente, y que eso es lo natural, lo auténtico, lo legítimo, lo incuestionable, lo dictado por leyes divinas y/o por leyes de la naturaleza (p. 66) Y es que cada época tiene un determinado producto que es considerado como representante del “hombre natural”, auténtico, un determinado modo de vida que se antepone a todo lo demás como el único y verdadero. Por todo ello educar equivale a elegir una cultura y desechar todas las demás.

El hombre que la educación debe realizar en nosotros no es el hombre tal y como la naturaleza lo ha hecho, sino tal y como la sociedad lo quiere, tal y como lo reclama su economía interior. En el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es hasta en los detalles la obra de la sociedad. Es ella la que nos traza el retrato del hombre que debemos ser, y en este retrato vienen a reflejarse todas las particularidades de su organización (Durkheim, 1975, p. 85)

La determinada cultura que se impone en un contexto es siempre un producto histórico, cuya racionalidad se mide en función de su adecuación a unas circunstancias concretas de las cuales la cultura es expresión. Hay diversas culturas, que no pueden ser jerarquizadas en nombre de la razón ni de ningún principio universal: no tiene más razón un yanqui que un sioux, sino más fuerza (Lerena, 1989, p.68) Aparecen jerarquizadas por la diferencia de poder e incluso fuerza que ostentan. Podemos aceptar la interculturalidad, comprender y respetar otros pueblos, culturas... pero pertenecemos a una sola y particular cultura, por lo que “de donde venimos”, “lo que somos”, no es elegido sino que ha sido impuesto.

## Las consecuencias del sistema de producción capitalista:

La historia ha experimentado una transformación constante, siendo la transición de la producción industrial a la actual cultura de consumismo la que caracteriza los tiempos modernos. Se observa un auge en la tecnología, la comunicación y el sector servicios. Los mercados al sufrir la desregulación propiciaron, como expone Terry Eagleton (2011) que, el movimiento obrero fuera objeto de una salvaje ofensiva legal y política. Ya no se daba la misma importancia a la identidad de clase, cobrando mayor relevancia otras identidades como las locales, étnicas o de género. Al perder relevancia entre el imaginario colectivo esa clase de origen, la vida social pasó a un segundo plano. De este modo: la política pasó a entrar cada vez más de lleno en el terreno de la gestión y la manipulación (Eagleton, 2011, p. 17).

El sistema se globaliza por lo que opta por la distribución de los mercados a través del planeta, buscando un beneficio económico cada vez mayor y más fácil. A raíz de esa movilidad global se produjeron los flujos migratorios que caracterizan el presente. España ha sido, durante la década anterior a la crisis, el segundo país de la OCDE en recepción de inmigrantes, detrás de los Estados Unidos (OCDE, 2008). Las causas de estos flujos migratorios son debidas a la alta tasa de crecimiento económico experimentado, el cual es generado por un modelo de desarrollo intensivo en mano de obra poco cualificada y baja productividad (Pajares, 2009).

A esto debemos añadir la reducida oferta de “mano de obra” nacional, el aumento de su cualificación y las posibilidades mayores para rechazar los “malos” empleos. Esta realidad queda plasmada en el crecimiento de un 30% del PIB durante 1996-2006 y un 50% en los años 2001-2006, siendo asignado este crecimiento al proceso de inmigración (Torres y Gadea, 2015, p.9)

En el caso que se aborda, las fatales consecuencias del capitalismo han sido la búsqueda de condiciones de vida en un país extranjero, diferente y hostil.

## La migración y la sociedad de acogida:

La gran mayoría de la muestra de estudio es migrante, reforzando su etiqueta de clase social. Ésta entrecruza diversos problemas que atraviesan lo económico, lo cultural, lo territorial... El proceso migratorio es acatado por la persona, ya que se ve obligada a abandonar su país de origen. Ello conlleva infinidad de problemas, no siendo la mayoría de las veces conscientes de los mismos la sociedad de acogida.

Los flujos migratorios dentro del Estado Español han estado caracterizados por la rapidez del asentamiento, pues en otros países europeos, como Alemania o Francia, fueron necesarios más de veinte años para pasar de los primeros migrantes a una migración familiar (Bade, 2003). Las familias consideradas en la muestra logran mayor estabilidad residencial gracias, precisamente, a contar con hijas e hijos en edad escolar. Haciendo que se establezca de algún modo la residencia, que se dé más importancia a sus condiciones de vida y a una mayor relación con los servicios públicos y otros espacios de la vida social.

No obstante, para el cuerpo empresarial las personas migrantes han constituido la “mano de obra” flexible, barata y sin “poder” social que garantizaba una plusvalía extra (construcción), o una competitividad ampliada frente a otros países (agricultura, hostelería). Durante la recogida de información se ha podido contrastar cómo la mayor parte de las personas que trabajan, lo hacen en la hostelería o limpieza, del mismo modo que gran parte de las personas paradas (padres) proceden de la construcción.

Así mismo, varias realidades de la población vieron mejorar su calidad de vida con la contratación, a bajo precio, de mujeres inmigrantes para las tareas domésticas y el cuidado de las criaturas y mayores (Torres y Gadea, 2015, p.10). Esta visión economicista asimilada por gran parte de la sociedad, al igual que la normativa actual, menosprecian de manera explícita la dimensión social y humana. Del mismo modo como muestran Cea y Valles (2011) entre la opinión pública española ha aumentado la aceptación del discurso de la “preferencia nacional” respecto al acceso a un empleo, el 66% en 2011.

Nos encontramos en un momento en el que el porcentaje de las personas que están en situación de riesgo social se ve incrementado año tras año. Con las actuales políticas de austeridad, que tienen origen en la ofensiva neoliberal que ha venido cuestionando las políticas socialdemócratas, se están desarrollando diferentes medidas que traen consigo mayores cuotas de pobreza y desigualdad, a la par que debilitan el sistema de bienestar y los derechos sociales. En el caso de España el riesgo se incrementa ya que se inicia el recorte desde una situación de partida de menor desarrollo de los sistemas de protección (Pérez Eransus, 2013, p.41) por lo que el efecto de los recortes se multiplica. El presupuesto del Estado destinado a políticas de bienestar social se ha visto reducido, tal como muestra la tabla 1.

**Tabla 1. Evolución del Presupuesto del Estado en gasto social por políticas de gasto.**

	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Serv. Sociales y Promoción Social</b>	2.288	2.509	2.737	2.513	2.119	2.845
<b>Gestión y Admón. Seguridad Social</b>	11.233	12.920	6.362	7.771	2.901	4.436
<b>Educación</b>	2.933	2.988	3.092	2.843	2.220	1.945
<b>Cultura</b>	1.220	1.284	1.199	1.104	942	722

Fuente: Torres y Gadea, 2015. Datos en millones de euros<sup>20</sup>

En diciembre de 2009, el Estado Español aprueba una nueva reforma de la Ley de Extranjería, la LOEX 2/2009, introduciendo varios artículos dedicados a la política de inmigración y a la integración de las personas inmigrantes centrándose en el “esfuerzo de integración” que deben llevar a cabo, sin embargo. Del mismo modo la visión economicista aparece plasmada, contemplando a estas personas, como mano de obra ignorando otras realidades,

<sup>20</sup> No aparecen incluidos los datos relativos a pensiones, otras prestaciones económicas, fomento del empleo, desempleo, vivienda y fomento, edificación y sanidad.

como la parte que ya está asentada y cuyos flujos no son estrictamente laborales.

Como exponen Torres y Gadea (2015), en 2004 las tasas de riesgo de pobreza en España se mantenían en niveles muy elevados, lo que muestra que incluso en el periodo de crecimiento económico una parte importante de la población se encontraba en situación de vulnerabilidad social. Entre la población extranjera extracomunitaria, dicha tasa se situaba en el 40,8%, muy superior a la que presentaban las/os extranjeras/os comunitarias y la población española. Y es que la crisis ha aumentado la tasa de riesgo de pobreza en la mayoría de los colectivos que conforman la sociedad, pero especialmente ha afectado a la población extranjera.

**Tabla 2. Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (estrategia Europa 2020) por nacionalidad (personas de 16 y más años)**

	Española	Extranjera (Unión Europea)	Extranjera (resto del mundo)	Total
2004	24,6	29,0	40,8	25,4
2005	22,6	29,6	38,4	23,6
2006	22,0	26,9	38,9	23,1
2007	21,4	33,6	32,8	22,5
2008	21,5	32,9	43,6	23,5
2009	21,8	33,3	42,5	23,8
2010	23,9	31,3	48,2	26,0
2011	24,6	33,5	51,7	26,8
2012	25,0	34,9	53,3	27,4

Fuente: Torres y Gadea, 2015.

Como muestran Torres y Gadea (2015) esta disminución del gasto social se ha producido en un momento de incremento de las necesidades por parte de la

población, lo que hace que haya disminuido la capacidad de cobertura de las prestaciones y servicios públicos, y que las familias hayan tenido que aumentar su gasto en servicios de bienestar, como es el caso de la educación.

Según Cáritas, la cobertura de las prestaciones económicas públicas no alcanza a más de dos tercios de las personas en situación de pobreza y exclusión, y en el caso de la educación se produce un incremento del gasto por parte de los hogares debido a la restricción en el acceso a becas para estudios y la falta de atención a necesidades educativas especiales (Cáritas, 2013, p.21) Esto ha supuesto que ante esta continua recesión, el umbral de aceptabilidad para conseguir un empleo se haya reducido o el hecho de aceptar peores condiciones laborales para mantenerlo. Si atendemos a la evolución del salario medio entre 2007 y 2010, éste aumentó en un 6,5% para las/os españolas/es mientras que disminuyó un 5,5% para la población extranjera (Colectivo Ioé, 2012, p.103)

Con estas políticas de austeridad, asistimos a una quiebra del principio de universalidad en un doble sentido. Tal y como se observa en el caso de estudio, diferentes entidades han de entrar en acción para paliar las consecuencias del actual sistema. Por un lado, la falta de cobertura del sistema convierte las prestaciones y ayudas en asistenciales. Por otro lado, estas políticas favorecen la privatización de los servicios de bienestar orientada a los grupos con recursos económicos suficientes para compensar, por la vía del mercado, las insuficiencias del sistema público (Torres y Gadea, 2015, p.20) Tras estos años de crisis, las hijas e hijos de las y los inmigrantes se encuentran en un posición subordinada de la que les es difícil escapar, a la que se debe añadir la condición obrera que refuerza su etiqueta de migrante. Los problemas acaecidos remiten a cuestiones estructurales de nuestras sociedades neoliberales que integran mal a una parte creciente de sus miembros, tanto autóctonos como inmigrantes. A escala global, el capital se encuentra más concentrado y se comporta de forma más predatoria que nunca, mientras el tamaño de la clase trabajadora no hace más que aumentar (Eagleton, 2011, p.21)

Se observa, durante el desarrollo de las prácticas, cómo las familias entrevistadas que atraviesan una situación de pobreza y/o exclusión social, mantienen en común ciertas características que responde a la nacionalidad, la



etnia, la formación recibida o el status laboral. De este modo, esa reproducción social que aborda la investigación puede seguir desarrollándose en todas las personas que compartan todas o gran parte de esas características.

El centro educativo de referencia, sin embargo, sí pretende apoyar dichas familias con un soporte económico, de modo que minimice los graves impactos que sufren como consecuencia de las ideologías neocapitalistas. No obstante, este tipo de recursos y apoyos han de ser analizados, puesto que al ser un problema estructural se ha de abordar desde la raíz, y no interviniendo en las ramas.

En el caso estudiado, la escuela aún sigue con su papel seleccionador-reproductor. Asume un papel asistencial que para quienes malviven la exclusión, es absolutamente esencial para no permanecer en la más absoluta indefensión. Se da el caso, que para algunas familias, el vínculo con la escuela o con el centro de salud es un auténtico cordón umbilical que permite sostener su vulnerabilidad.

## OBJETIVOS

Los objetivos que a continuación se explicitan, están vinculados y relacionados, con el rastreo de las características que acompañan a la clase trabajadora y migrante. Así pues, se considera abordar los mismos para dar respuesta a toda la documentación planteada en la fundamentación.

### Objetivos generales y específicos:

- Establecer el rapport con las familias en riesgo de exclusión social del alumnado del centro educativo.
  
- Rastrear la pervivencia del clasismo en educación:
  - Analizar la relación existente entre el nivel académico alcanzado y la clase social de origen.
  - Conocer la situación socioeconómica de las familias.
  - Interpretar las relaciones existentes entre el centro educativo y las familias en riesgo de exclusión social.

- Analizar como el actual sistema de producción, repercute en las personas migrantes:
  - Reflexionar acerca de la relación entre la condición migrante y el riesgo de pobreza y/o exclusión social:
  - Reflexionar acerca de las diferentes culturas de origen, distintas a la dominante y sus posibles repercusiones.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

La presente investigación tiene carácter cualitativo, de modo que su finalidad es la de comprender a los individuos y cualquier tipo de evento en su medio, examinando el fenómeno en la totalidad del contexto en el que ocurre. Los datos han sido recogidos directamente de la interacción con los sujetos de estudio.

Se considera este instrumento el idóneo para este tipo de investigaciones ya que partimos del supuesto de que nada es trivial o poco importante, pues cada detalle registrado puede contribuir a una mejor comprensión de la situación. Ha existido un contacto directo entre investigadora y el sujeto investigado, algo que puede llegar a presentar riesgo, ya que se deben guardar las distancias en todo momento así como el hecho de no simpatizar (dejarse arrastrar por los sentimientos de la persona a investigar) ya que surgirían interferencias en la realidad. Cuando lo investigado tiene que ver con las realidades personales, sus dificultades, sus sufrimientos, la acción analítica sucumbe, de modo que comprender lleva a empatizar y por ende los límites de lo investigado se ensanchan.

El estilo de comunicación empleado durante el desarrollo de las entrevistas ha sido asertivo por lo que se ha llevado a cabo una atención reflexiva, fomentando el respeto hacia la otra persona. Se ha realizado una escucha activa durante todo el proceso, creando confianza con las/os interlocutoras/es y utilizando “mensajes yo” para huir de un estilo de comunicación acusador y agresivo,

escuchando y no oyendo. En todo momento la comunicación ha sido adecuada al público a quien iba dirigido, de modo que todas las personas pudieran entender el discurso, ya que en diversas ocasiones se tuvo que recurrir a otro idioma para continuar la entrevista.

Se ha recurrido a la triangulación de métodos (recogida y análisis de datos) con la tutora de prácticas, aportando de este modo validez a la investigación y minimizando los sesgos.

Lo que se trata de delimitar no es simplemente la ocurrencia ocasional de algo, sino las huellas de la existencia social o cultural de algo (cuya significación aún no conocemos) a partir de su recurrencia, es decir diferenciar o distinguir la casualidad de la evidencia (Bisquerra, 2004)

Esta investigación cualitativa posee rasgos etnográficos<sup>21</sup> ya que se dirige al estudio en profundidad de una unidad social determinada (clase escuela, familia...) en sus manifestaciones y comportamientos culturales y educativas, formas de vida y estructuras sociales subyacentes (García Llamas, 2003, p.74) Este método alude a datos cualitativos, expresiones... Como expone Sandín (2003) su objetivo es aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los agentes educativos.

No obstante como Pedagoga pretendo que mi práctica sea efectiva, que realice un cambio en pro de la mejora social, por lo que en todo momento la investigación-acción está presente en el transcurso de esta investigación. De este modo, toda actuación fue sometida a un proceso de análisis y reflexión, a una autocrítica que buscase la mejora en todo momento, pudiendo detectar fallos a la hora de la realización de las entrevistas o al planteamiento de algunos problemas, puesto que al trabajar con realidades sociales estamos ante una incertidumbre constante donde no conocemos las respuestas hasta que surgen.

Es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y

---

<sup>21</sup> Etnografía del griego *ethos* (pueblo/modo de vida) y *graphie* (descripción), busca la explicación de los comportamientos en el ambiente donde se originan. La etnografía educativa estudia las relaciones sociales educativas

la justicia de sus prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuáles ellas tienen lugar (Kemmis, 1988, p. 174)

La investigación posee un carácter interpretativo ya que se centra en la percepción que tiene un grupo de personas sobre la realidad, como es percibida por otros grupos, como puede ser modificada para mejorarla. Puesto que es una investigación social los resultados se basan en las interpretaciones e inferencias de las personas implicadas en la investigación. Del mismo modo se pretende el desarrollo de una actitud crítica buscando la actuación como agentes críticos y autocríticos tanto a la investigadora como al grupo investigado.

## **FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

### **Planteamiento del problema**

Durante las prácticas se llevó a cabo una serie de entrevistas enmarcadas dentro del programa de concesión de becas de la Asociación Ayuda en Acción, con la finalidad de seleccionar a aquellas familias cuya situación económica es precaria, para ser beneficiarias de una beca de comedor.

Tras la selección por parte del Equipo Directivo del centro educativo de referencia, de todas las familias que se encuentran en esa difícil situación, se procede a realizar una entrevista individualizada con cada una de ellas. Esta entrevista es diseñada por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Durante dichas entrevistas se definen los siguientes problemas de estudio:

- ¿De qué modo la condición de migrante se ve atravesada por la de clase social?
- ¿Qué relación existe entre el nivel de estudios adquiridos y la situación socioeconómica de las familias entrevistadas?
- ¿Cuál es la relación entre migración y riesgo de exclusión social?

- ¿Cuál es la efectividad de las propuestas desarrolladas para intervenir con dichas familias?

Es necesario aclarar que todas las familias entrevistadas han sido seleccionadas para recibir dicha ayuda, ya sea total (pago total del comedor por parte del centro) o parcial (tanto por ciento a cargo del Ayuntamiento de Oviedo y tanto por ciento restante a cargo del centro educativo). Las ayudas económicas destinadas a este programa de concesión de becas, con las que se subsanada el coste del comedor por parte de las familias, han sido incorporadas por Ayuda en Acción.

### **Selección de la muestra**

La muestra ha sido impuesta por el Equipo Directivo del centro de referencia, que elaboró un listado de aquel alumnado susceptible de ayuda de beca para comedor, siguiendo el criterio de las condiciones socioeconómicas de las familias, por lo que son elementos informativos-clave. Por ello, la muestra es criterial ya que los casos seleccionados cumplen un criterio en común. La muestra está compuesta por un total de 18 familias (33 personas), por lo que la población es el total de las familias pertenecientes al centro educativo de referencia.

### **Instrumentos y recogida de datos**

El instrumento utilizado para la recogida de información ha sido la entrevista, siguiendo la técnica de la encuesta. No obstante durante el desarrollo de las mismas se realizó una observación participante, mediante la cual fueron registradas notas de campo que describieran de forma detallada el fenómeno observado junto con las interpretaciones de las observadoras. Estas notas son tanto descriptivas como reflexivas ya que se deben interpretar los sentimientos e ideas de las personas entrevistadas. Por ello, se consideran dos perspectivas; una basada en descripciones desde el punto de vista externo el cual es

empleado por las personas que realizan la investigación (Etic), y otra cuya perspectiva es interna (Emic), utilizada por las personas que ya están integradas dentro de la cultura o de la propia sociedad al desglosar la interpretación del significado, con sus reglas y categorías, como el conocimiento sociocultural que rige y es común para ese grupo o sociedad. Es decir cómo se comportan, cómo interactúan, cuáles son sus creencias, sus valores, sus motivaciones, etc., tratando de hacer todo esto dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Frecuentemente las operaciones Etic incluyen la medida y la yuxtaposición de actividades y acontecimientos que los informantes nativos pueden encontrar inapropiados o sin sentido.

El instrumento sobre el que pivota la investigación, por su aportación a la investigación cualitativa, ha sido la entrevista. La entrevista realizada (Anexo I) fue elaborada por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias. Aunque este instrumento no haya sido elaborado por una misma, lo considero de gran utilidad para la investigación cualitativa ya que recoge información sobre las temáticas de análisis de la investigación y ayuda a identificar variables y relaciones (Kerlinger, 1982). Durante el desarrollo de éstas no se entró a valorar lo que otras personas están diciendo, de este modo se eliminan los prejuicios sin juzgar la percepción de la realidad que el/la entrevistado/a muestra. Esta es una ardua tarea que no siempre se consigue, ya que la subjetividad siempre nos acompaña, por lo que puede amenazar la validez de los datos, por lo que para paliar esto se contó con dos observadoras y una triangulación de los datos obtenidos.

La modalidad de la entrevista es estandarizada, de modo que posibilita la obtención de datos más sistemáticos como conclusiones generales. De este modo, todos los ítems que componen la entrevista se basan en cuestiones previamente redactadas y organizadas, y su contenido se repitió en todas las personas entrevistadas. Antes de entrar a realizar la entrevista se explicó a todos los sujetos los motivos de la misma, agradeciendo su colaboración y garantizando el anonimato de sus respuestas. En función de la tipología de preguntas desarrollada por Patton (1988) los ítems de la entrevista corresponden a preguntas sobre opiniones y valores (metas, intenciones, deseos...), y

preguntas sobre cuestiones ambientales/demográficas (edad, curso, contexto social...)

El registro de la información se llevó a cabo mediante notas y recursos mnemotécnicos. Una vez que la entrevista finaliza se contrastan los resultados y las conclusiones con la tutora de prácticas, del mismo modo que se anota toda la información recordada que no se hubiera apuntado. Al contrastar los datos obtenidos y elaborar a partir de esta interacción nuevos resultados, se pretende aportar fiabilidad a la investigación. Del mismo modo la entrevista ha medido lo que pretendía medir por lo que es válido.

También la investigación se ha apoyado en técnicas no interactivas como los documentos oficiales, que validasen y contrastasen parte de la información expuesta por las personas entrevistadas. Estos documentos son registros internos, expedientes, informes... han sido consultados tanto documentos internos (los elaborados por el centro educativo) como externos (informes servicios sociales, E.O.E.P...). En algunos casos concretos se produjo una comunicación con los servicios sociales del Ayuntamiento de Oviedo.

## ANÁLISIS DE DATOS

Una vez recogidos los datos se realiza el correspondiente análisis. Para esto, se ha utilizado el programa de análisis de datos cualitativo Weft-QDA<sup>22</sup>. El análisis realizado con dicho programa se encuentra adjuntando en el CD. En todo momento la investigación salvaguarda el anonimato, por lo que tanto el nombre de la persona entrevistada como el alumno o la alumna del centro relacionado con dicha persona, han sido omitidos en el estudio.

El análisis de los datos es inductivo, ya que pretende desvelar las explicaciones de los fenómenos para elaborar conclusiones, que formarán la base de la investigación. El análisis se basa en la organización de los datos, siendo estos separados en categorías o temas. La interpretación realizada posterior, pretende dotar de sentido a los datos. Los indicadores desde los que se parte son los

---

<sup>22</sup> Programa que categoriza la información, pudiendo crear categorías transversales.

indicadores de las familias, recogidos en los distintos ítems que conforman la entrevista:

1. Persona entrevistada.
2. Nombre de madre y/o padre.
3. Edad.
4. Dirección.
5. Nacionalidad
6. Tipo de familia
7. Estudios
8. Profesión
9. Idioma hablado en casa
10. Estancia en el Estado Español.
11. Situación económica.
12. Tipo de vivienda.
13. Implicación escolar.
14. Escolarización.
15. Aspectos a trabajar.
16. Actitud en la entrevista.
17. Propuestas de mejora.
18. Escuela de Familias.

Tras el análisis de estos ejes temáticos (han sido omitidos el sexo, los nombres, para salvaguardar el anonimato, y la dirección, aunque se ha realizado un estudio sobre el contexto de las zonas en las que viven estas familias). La categoría aspectos a trabajar ha sido omitida, pues agrupaba los diferentes recursos propuestos y su viabilidad, del mismo modo las respuestas son muy diversas en función de cada caso, ya que podían ser desde clases de castellano en ACCEM, como ciertas normas y límites que debían imponer a las criaturas. Las categorías y subcategorías resultantes son las siguientes:

1. Persona entrevistada:
  - Madre.
  - Padre.
  - Madre y padre.



- Madre o Padre y pareja actual.
2. Nacionalidad:
- Española.
    - Etnia minoritaria.
  - Comunitaria.
  - Extracomunitaria.
3. Tipo de familia
- Monomarental.
  - Extensa o Numerosa (en esta subcategoría aparecen aquellas familias compuestas por 5 o más miembros, y que además pueden tener como miembro abuelas, abuelos, sobrinas, sobrinos...)
  - Nuclear.
  - Reconstituida.
4. Estudios
- Analfabetismo (aquellas personas que no tienen estudios y no saben leer ni escribir)
  - Sin estudios (aquellas personas que no tienen estudios pero saben leer y escribir)
  - Primarios.
  - Secundarios (E.S.O, Bachiller y Formación Profesional)
  - Universitarios
5. Profesión (para esta categoría como para la anterior, se contabilizó el total de padres y/o madres así como abuelas siendo un total de 33 personas, aunque estas no hubieran acudida a la entrevista ya que se pregunta a la pareja por la situación de toda la familia).
- En paro.
  - Limpieza y/o cuidados en el hogar.
  - Hostelería.
  - Venta ambulante.
  - Asociaciones del tercer sector.
  - Pensionista.
6. Situación Económica:
- Sin ingresos.
  - Subsidio por desempleo.

- Salario Social.
  - Con ingresos.
7. Tipo de vivienda:
- Alquiler.
  - Alquiler Social.
8. Implicación escolar:
- No relación con centro educativo.
  - Relaciones con el centro.
  - Dificultades en el apoyo educativo.
9. Idioma hablado en casa y estancia (en esta categoría solo se contabiliza a las personas migrantes, sumando un total de 13 familias)
10. Escolarización:
- Necesidad de apoyo en el aula.
11. Recursos propuestos:
- Beca comedor.
  - Incorporación al programa de refuerzo escolar PETETE (subvencionado por el Ayuntamiento de Oviedo).
12. Escuela de Familias (debido al desarrollo de un programa de Escuela de Familias en el centro de referencia, se pregunta a todas las familias si estarían dispuestas a acudir al mismo, previa explicación del programa y su finalidad):
- Interés en acudir.

A continuación se muestra la información recogida por cada categoría:

### **Persona entrevistada:**

Del total de personas entrevistadas, 11 son madres por lo que representan un 61,1 %, 4 padres siendo el 22,2%, 1 padre y madre que son el 5,6% y 2 padre/madre y pareja actual representando el 11,1%.

Solo son 3 los casos, en los que la tarea de acudir al centro educativo para realizar la entrevista pertinente es compartida entre padre y madre (o la actual pareja).

Aunque actualmente, la implicación del padre en el terreno escolar se ve en aumento, aún queda mucho que trabajar sobre este aspecto. El trabajo de las madres en beneficio de sus hijas y/o hijos, es superior al de los varones: acuden con mayor frecuencia al centro educativo, se relacionan más con el profesorado... esta implicación que es tomada como consustancial y natural por parte de la sociedad, es otro de los estereotipos que la mujer lleva consigo desde hace mucho tiempo. Como escribía la Condesa de Campo Alange (citado por Sau, 2004, p. 28), en general nunca se concedió a la mujer la facultad de liberar su energía materna para emplearla en alguna actuación extramaterna. Y es que es una exigencia para las mujeres, a las que se les acusará de “malas madres” y “desnaturalizadas” si no demuestran las formas de amor esperadas (p. 103).

La implicación de los padres es igual de importante que la de las madres, por lo que se debe fomentar la participación en este y otros muchos terrenos, por parte de los compañeros. La implementación de programas de Escuelas de Familias, como el desarrollado por el centro educativo de referencia, pueden beneficiar este aspecto, llamando a la participación y a la comunicación a todos los miembros de la comunidad familiar, siendo todos participes y sin delegar determinadas funciones a otras personas.

### **Nacionalidad:**

Son de nacionalidad Española 5 de las familias, no obstante 4 de ellas pertenecen a la etnia gitana. Es necesario resaltar este dato, ya que la pertenencia a etnia minoritaria, trae estereotipos anejos, así como la estigmatización que hoy en día sigue sufriendo el pueblo gitano.

Como expone María Teresa Andrés (coordinadora de acción social de la Fundación Secretariado Gitano), España es el país de la U.E con mayor número de población gitana, lo cual significa un peso importante en el conjunto de la población de nuestra sociedad. Aunque es la minoría étnica más importante y llevando casi seis siglos de historia en el país, es un grupo cultural cuyo proceso de integración social no ha sido fácil, siendo el colectivo más rechazado de la sociedad española, y uno de los más excluidos social y económicamente.

Poseen nacionalidad comunitaria 6 de las familias, es decir, pertenecen al contexto de la Unión Europea. No obstante, hay que resaltar que el total de estas familias posee nacionalidad rumana, por lo que su riesgo de exclusión social aumenta ya que no es lo mismo la nacionalidad alemana que la rumana por muy europeas que ambas sean. Del mismo modo, cantidad de estereotipos se vierten sobre estas personas en la sociedad actual, y más aún sobre las pertenecientes a etnias minoritarias, siendo 4 de las 6 familias comunitarias de etnia gitana.

Según el programa Decadewatch, el cual evalúa las estrategias de integración social de la esta minoría en vario países europeos, más del 70% de la población gitana rumana, trabaja al margen de la economía oficial (Gascón; Monge, 2011, p. 40). Esta situación complica aún más la problemática que dichas familias atraviesan, pues la tasa de pobreza extrema entre los romanienses es 5 veces mayor que la de la media nacional.

Son extracomunitarias 7 de las familias entrevistadas, representando el 38,9%. Aquí son diversas las nacionalidades, perteneciendo todas a Latinoamérica o África. En cuanto a la tasa de pobreza de las/os extranjeras/os extracomunitarias/os, ésta casi triplica la de la población autóctona en 2013. Según el informe “El estado de la pobreza (2009/2013)” que la Red Europea Contra la Pobreza y la Exclusión Social (EANP-Esp) elaboró por aquel entonces, que la tasa de pobreza de las personas autóctonas se situaba en el 16,5%, en el caso de las personas migrantes europeas ésta era del 35,1%, mientras que la de las extracomunitarias suponía el 47,8%. Por aquel entonces, el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social en España, se situaba en 13 millones de personas, afectando a algo más de 1 de cada 4 ciudadanas/os, es decir, 27,3% de la población (Andrés, p.7)

### **Tipo de familia:**

Monomarentales: 5 familias.

Numerosas o extensas: 8 familias, estando compuestas por 5 o más miembros.

Nucleares: 4 familias, formadas por madre, padre, hija(s) y/o hijo(s), siendo 3 o 4 miembros.

Reconstituidas: 1

### **Estudios:**

En esta categoría son contabilizadas 33 personas ya que se cuenta la formación del padre y de la madre, en aquellos casos en los que sean dos las/os cabeza de familia.

No poseen estudios, ni conocimientos de lectura ni escritura, 5 personas (madres y/o padres). Hay 2 familias en las que tanto el padre como la madre no sabe leer ni escribir.

Otras 5 personas tampoco poseen estudios de ningún tipo, aunque sí saben leer y escribir.

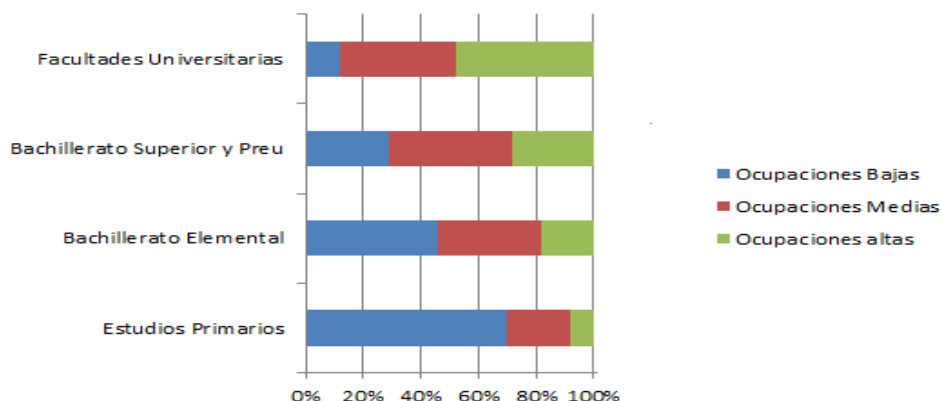
Tienen estudios primarios 12 personas.

Poseen estudios Secundarios 6, siendo estos E.S.O, Bachiller o Formación Profesional, tanto en el Estado Español como en los diversos países de origen de las familias entrevistadas.

Por último 5 personas tienen titulación universitaria. Todas ellas han cursado estos estudios en sus países de origen. Solo hay 1 familia en la que tanto el padre como la madre poseen estos estudios.

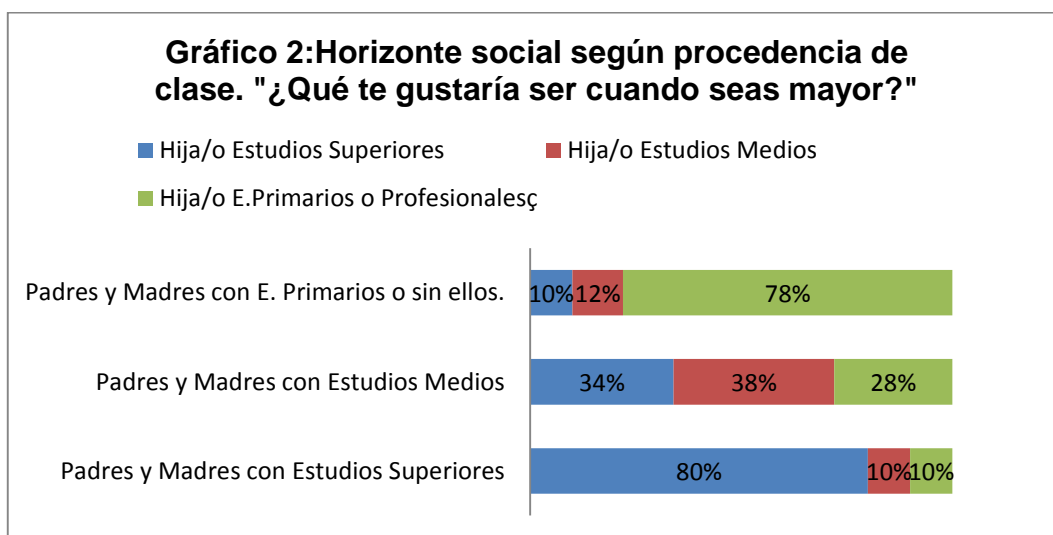
Ya en el 1989 Lerena mostró como la composición social del cuerpo estudiantil en los distintos niveles de enseñanza, no es otra cosa que la traducción escolar de la estructura de clase social. A cada uno de los niveles educativos le corresponde una clientela específica, que se caracteriza por su origen de clase.

**Gráfico 1: Origen social del alumnado matriculado en distintos niveles de enseñanza en España (1970)**



Fuente: Lerena, 1989, p. 73

Existe un gran número de monografías que constatan que las posiciones ocupadas por el alumnado dentro de la jerarquía escolar, y la jerarquización de éste en pruebas de inteligencia o aptitud, en calificaciones académicas, o en orden de las llamadas aspiraciones y vocaciones, aparecen rigurosamente asociadas a la clase social de origen (Lerena, 1989, p. 76) El siguiente gráfico muestra como la llamada “vocación” está significativamente asociada a la procedencia social:



Fuente: Encuesta de Lerena, 1989, p.77. Muestra 412 niñas/os de 6 a 9 años.

El sistema educativo constituye el instrumento capaz de diferenciar a los individuos. Siguiendo con la teoría del autor, el sistema educativo es el aparato encargado de justificar y crear esa diferenciación, la cual es secundaria y está subordinada a la diferenciación de posiciones sociales que crea y reproduce un determinado modo de producción (p. 91)

Del mismo modo, ya que una parte importante de la muestra pertenece a etnia gitana, se ha de recalcar que este grupo es hoy en día, el que posee un nivel educativo menor que el de ningún otro grupo social de semejante tamaño y composición (ya que no podemos considerar a toda la comunidad gitana como un grupo homogéneo). Las causas de estos problemas, como muestra la F.S.G, son siempre culturales., pues un gran número de familias no da la misma importancia a la escuela que el grupo cultural dominante, del mismo modo que las expectativas en terreno educativo, pueden ser dispares.

### **Profesión:**

En esta categoría, al igual que en la anterior, el total contabilizado es de 33 personas.

Se encuentran en situación de paro 21 de las madres o padres. Siendo 3 familias monomarentales en las que la madre se encuentra en paro. En 8 de las familias, tanto el padre como la madre se encuentran en paro.

Trabajan en la asistencia del hogar y/o personas, 7 de los padres y/o madres Siendo en 3 casos un trabajo esporádico.

Trabajan en hostelería, como ayudantes de cocina, 1 padre y 1 madre (no pertenecen a la misma familia)

Es pensionista 1 de los padres, perteneciendo a la población activa. El motivo es debido a enfermedad.

Trabaja en la venta ambulante en mercadillo 1 de los padres.

Por último, 1 padre trabaja en dos asociaciones (tercer sector).

El desempleo que actualmente caracteriza la situación social ha afectado de manera especial al colectivo de trabajadoras/es extranjeras/os puesto que las/os mismas/os se concentraban en el segmento secundario del mercado de trabajo, en los sectores más afectados por la crisis y en las categorías laborales de menor cualificación y con mayor índice de temporalidad (Esteban, 2014).

También habría que añadir la mayor presencia del colectivo migrante en la economía sumergida, y es que está representa la única oportunidad de acceder a un empleo por parte de las personas migrantes, y en especial de las personas que se encuentran en situación irregular. Esto contribuye a la exclusión de los sistemas de seguridad social, incrementando de este modo la vulnerabilidad de dicho colectivo frente a los procesos vitales asociados al empleo. Una quinta parte de las/os ciudadanas/os extracomunitarias/os (21,5%) que fueron atendidas/os por Cáritas durante el 2012, están indocumentadas/os o en situación de irregularidad, generalmente sobrevenida a consecuencia de la crisis (Cáritas 2013, p.12)

Actualmente el hombre o la mujer propio/a de la sociedad actual, se erige mediante supuestos procesos objetivos, como son la alta movilidad de la fuerza productiva, la exigencia de un cierto grado de cualificación, una formación continua (reciclaje), capacidad de asimilación ideológica (pero no crítica o análisis reflexivo) y un diversificado consumo. Estos procesos, ya fueron detectados y analizados, siendo mostrados por Lerena (1989), sin embargo la situación no ha disminuido un ápice, todo lo contrario, puesto que como se ha mostrado con anterioridad, la clase trabajadora no hace más que crecer.

Esta situación se caracteriza además por un gran número de trabajos precarios. Para medir el riesgo de pobreza y exclusión social, el informe EAPN utiliza la tasa AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclusion). El estudio demostró, que el empleo no supone una garantía frente a la vulnerabilidad social, ya que un 11,7% de la población tiene trabajo y es pobre.

Como se muestra a continuación, la tasa de paro entre la población extranjera, es superior a la de la nacional:



**Tabla 3. Evolución de la tasa de paro por nacionalidad 2005-2014**

	<b>Española</b>	<b>Extranjera UE</b>	<b>Extranjera no UE</b>
<b>2005</b>	9,73	8,01	14,68
<b>2006</b>	8,58	8,01	12,90
<b>2007</b>	7,78	11,57	12,98
<b>2008</b>	8,72	13,37	15,31
<b>2009</b>	15,22	24,16	30,17
<b>2010</b>	17,93	25,62	32,65
<b>2011</b>	19,23	30,66	32,36
<b>2012</b>	22,07	32,80	38,65
<b>2013</b>	24,98	32,94	42,24
<b>2014</b>	24,25	32,41	40,77

Fuente: Torres y Gadea, 2015.

Del mismo modo, se observa como el mercado de trabajo etnoestratifica, dejando la huella de la expansión económica del 2005. Así pues, independientemente de la formación, el colectivo migrante y la clase trabajadora se concentran en ciertos estratos del mercado, los cuales están sujetos a mayores cambios estructurales como económicos.

### **Situación económica:**

Una de las madres pertenecientes a familia monomarental, no tiene ingresos de ningún tipo. Aún no puede solicitar ningún tipo de ayuda, debido a que en el momento en el que se realiza la entrevista lleva 1 mes en España.

Tienen subsidios por desempleo 3 de las familias.

Cobran salario social 10 de las familias, siendo dos de ellas monomarentales. En 3 ellas el Salario Social se complementa con ingresos (máximo 300€) y en una de las familias tanto la madre como la abuela, que viven en el mismo domicilio, cobran Salario Social.

Tienen ingresos por trabajo 6 familias. La horquilla de ingresos va desde los 240€/mes hasta los 1.600€/mes. 1 de las familias es monomarental.

España es, junto a Portugal, el país de la U.E-15 que menos dinero destina a la familia, en lo que se refiere a las prestaciones familiares por persona y año, España destina 309 euros, mientras que la media de la Unión Europea es de 560, cifra también lejana del máximo europeo: Luxemburgo dedica 2.935 euros a este efecto (*EuropaPress*, 2014) Del mismo modo, en el caso de la educación, los brutales recortes puestos en marcha han producido un incremento de los gastos en educación para los hogares. Este incremento no puede ser llevado a cabo por todas las familias, ya que no todas se encuentran en la misma situación, la restricción al acceso a becas y la falta de atención a la N.E.A.E, han supuesto un especial problema en el terreno educativo (Cáritas, 2013)

Mediante el programa que se desarrolla durante las prácticas, se pretende ayudar de manera económica a las familias con el pago del comedor, ya que muchas de ellas se enfrentan a serios problemas para afrontar el mismo. Aunque son necesarios este tipo de programas, no suponen más que una ayuda asistencial, puesto que la reproducción social que se trata no se puede paliar con medidas de ese tipo. Como exponen Torres y Gadea (2015) la mayoría de intervenciones con el colectivo migrante corresponde a ayudas de emergencia (19,3%), salario social (10,5%) y cobertura de necesidades de subsistencia (10%)

### **Tipo de vivienda:**

De las 18 de familias que conforman la muestra de esta investigación, 17 residen en piso de alquiler. Pagando alrededor de 400-500€/mes por el alquiler con gastos. De este modo, la anterior categoría y sus respectivas subcategorías se ven afectadas por esta, ya que en los casos en los que existen ingresos, los mismos han de ser reducidos significativamente.

Tan solo una de las familias reside en Alquiler Social, pagando por el mismo 75€/mes.

### **Estancia e idioma hablado en casa (con la(s) hija(s) y/o hijo(s))**

Las familias contabilizadas en estas dos categorías, son sólo las migrantes, es decir 13 familias. Salvo una de las familias monomarentales, en las que madre e hija llevan residiendo un mes en el Estado Español, las 12 restantes llevan un mínimo de dos años (residiendo 9 de ellas durante 7 o más años), por lo que la gran mayoría de estas familias migrantes han construido ya en nuestro contexto sus planes de futuro.

En cuanto al idioma hablado, 2 de las familias dicen hablar en Inglés en casa, siendo ambas monomarentales y de nacionalidad Senegalesa. 4 de las familias, con nacionalidad rumana, hablan en rumano con sus hijas y/o hijos. Esta categoría está relacionada con la propuesta ofertada de refuerzo educativo extraescolar a todas las familias, ya que el refuerzo educativo extraescolar puede beneficiar una mayor temprana adquisición del idioma.

### **Implicación escolar:**

Consciente de la subjetividad de esta categoría, considero que debe ser medida más a fondo para conocer la realidad de la misma. No obstante, ya que era una de las categorías requeridas por la entrevista desarrollada, se recabó información relacionada con la relación con el centro educativo, el apoyo en tareas escolares y las dificultades encontradas en los mismos.

Afirman no mantener relación con el centro educativo de sus hijas y/o hijos, 4 de las familias. No obstante, las razones son diversas, pues:

- Una de ellas no acude debido a la falta de tiempo de la madre (solo tiene libre de 6 a 8 de la tarde) y la enfermedad del padre. Por lo que la conciliación de la vida laboral y la vida sociofamiliar, es imposible de desarrollar.
- Pertenecen a la cultura senegalesa 2 de ellas. Utilizando un enfoque intercultural, esta cultura se caracteriza por confiar en la figura del maestro o maestra hasta el punto de delegar todos las competencias educativas

sobre el/la mismo/a. Las diferentes conductas de las personas están totalmente interrelacionadas con la cultura de procedencia. Siguiendo la idea de Lerena (1989), la formación de los conceptos, como por ejemplo el bien o el mal, varían en función de la cultura que los construya. Todas las culturas tienen intereses diversos, los cuales responden a unas necesidades fijadas por ciertos sujetos. Nunca son inocentes, ni evolucionan por casualidad. Como expone Charlot (1981):

Históricamente, la cultura humana comienza efectivamente por una actividad material de transformación de la naturaleza. Pero, como hace notar Marx, esa actividad genera nuevas necesidades y nuevas fuerzas sociales. A partir de ese momento, la definición de la cultura por la transformación material del mundo no es suficiente: hay que definir igualmente la cultura por el conjunto de relaciones sociales que engendra la producción de unos medios de existencia (p.240)

En este caso la transformación desubica a estas familias, las cuales se ven forzadas a abandonar sus países de origen y buscar suerte en los más “desarrollados”, están expuestas a un mayor riesgo de precariedad social y laboral.

- Por último, una de las familias que no mantiene relación con el centro, presenta a la vez absentismo. Esta familia pertenece a la etnia gitana.

Hay que tener presente, que para muchas familias cuyo modo de vida dista del dominante, la educación se realiza fundamentalmente en casa, en la familia, ya que la escuela no enseña los valores de otras culturas minoritarias. No obstante, si es cierto que coexiste una tendencia en aumento, dentro de la comunidad gitana, que valora cada vez más positivamente a la escuela y a la educación, como medio básico de promoción social, de desarrollo personal y apertura de posibilidades para el futuro (Andrés, p. 5)

El resto de familias poseen relaciones con el centro, no obstante algunas dicen haber acudido una sólo una vez al trimestre para hablar con el/la tutor/a.

De todas las familias entrevistadas, 6 de ellas exponen tener dificultades a la hora de prestar apoyo en las tareas educativas de sus hijas y/o hijos. En 4 de ellas las dificultades son debidas al desconocimiento del idioma o al desconocimiento del vocabulario escolar. Del mismo modo, 3 de ellas exponen que debido a sus carencias formativas presentan limitaciones a la hora de prestar ayuda a sus hijas y/o hijos. Este problema se verá acentuado conforme pasen los años, por lo que son necesarios programas de refuerzo extraescolar gratuitos como el PETETE en nuestra localidad. No obstante, los datos muestran cómo la educación y las políticas sociales, han sufrido grandes recortes, que dificultan la atención y el desarrollo de muchas familias que residen en el Estado.

Es oportuno intervenir en el ámbito familiar, potenciando la creación de redes extensas interculturales que faciliten la acomodación y siendo fruto de la creación de una cultura compartida. Nos hemos servido de recursos como los cursos de castellano gratuitos que oferta la asociación ACCEM, a los que pueden acudir de mañanas o de tardes; también es positivo el desarrollo de actividades que potencien la relación familia-centro como la consideración de otras culturales durante las jornadas de puertas abiertas o las actividades fruto de un consenso de todas las familias. Otro recurso propuesto ha sido la participación en el programa de Escuela de Familias que el centro educativo desarrollo con posterioridad. El curriculum debe tener presente la composición de las familias, de modo que trate la diversidad y no homogenice a las mismas

### **Escolarización:**

En esta categoría se han abordado los datos formales sobre la escolarización de las hijas y/o los hijos: edad de inicio, colegio, número de etapas cursadas en el centro de referencia, curso actual... En 3 de las 18 familias entrevistadas, sus hijas y/o hijos reciben apoyos por parte del especialista en Pedagogía Terapéutica del centro, presentando Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En otra familia el niño recibe apoyo por parte del tutor (algo que la madre agradece sincera y felizmente) debido al desfase que presentaba cuando llegó de su país de origen; al igual que otra niña debido a su desconocimiento del idioma (reside desde hace un mes en España).

Las trayectorias formativas del alumnado migrante muestran también dificultades a la hora de llegar a determinados niveles educativos, y la mayor existencia de un riesgo de fracaso escolar. La asistencia al sistema educativo varía en función de la etapa en la que nos encontremos:

**Tabla 4. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado según tipo de enseñanza. Curso 2012-2013.**

	%
Infantil	7,9
Primaria	18,6
Especial	12,0
E.S.O	11,3
Bachillerato	6,9
F.P Medio	1,1
F.P Superior	5,3
PCPI <sup>23</sup>	20,8

Fuente: Torres y Gadea, 2015.

El estudio realizado por Fernández Enguita *et al.* (2010) indica que el riesgo de fracaso entre el alumnado no nativo es de 55,1% frente al 34,1% del autóctono, y sólo un 10% de las y los menores de origen extranjero continúan estudios más allá de los 16 años. Del mismo modo, se constata el aumento de la población extranjera en los programas de garantía social (actualmente de formación profesional), llegando a crecer a un ritmo de hasta el 25 % (Torres y Gadea, 2015, p. 112). Esto lleva a pensar hasta qué punto, determinados itinerarios se han ido configurando como itinerarios de y para migrantes.

---

<sup>23</sup> Actualmente Formación Profesional Básica.

### **Recursos propuestos:**

Esta categoría responde a la finalidad del programa de donación de becas, desarrollado por el centro educativo de referencia en conjunto con una asociación.

Han sido beneficiadas con dicha beca 17 de las 18 familias entrevistadas, por lo que el centro educativo pasa a abonar el importe del comedor, ya sea total o parcial (un parte del precio del comedor es subvencionada por el Ayuntamiento de Oviedo). Una de las familias rechazó esta beca debido a problemas alimenticios de la hija, alegando que es “mala comedora” por lo que prefiere que coma en casa. Por ende, el centro educativo se hace cargo de 8 becas parciales y 9 becas totales de comedor. Este recurso es necesario, aunque es meramente asistencial, el pago de comedor debería ser gratuito para aquellas familias para las que represente un problema, o tengan unos ingresos reducidos.

10 de las familias incorporan a sus hijas y/o hijos al programa de refuerzo extraescolar. Las 8 restantes ya acuden al mismo, por lo que se trata el seguimiento del programa y la permanencia en el mismo.

Este tipo de recursos, totalmente necesarios, pueden llegar a convertirse en mecanismos de segregación, puesto que el refuerzo parece ser únicamente para aquellas familias que están en situación de pobreza y/o exclusión social. De este modo el programa PETETE<sup>24</sup>, calificado como refuerzo educativo desde el Ayuntamiento de Oviedo, vincula los programas de educación compensatoria con los programas de educación intercultural. Esto muestra culturización de las dificultades académicas del alumnado de origen migrante y de la gestión de la diversidad, desde el paradigma de déficit mediante el cual se vincula la educación intercultural con los programas de refuerzo (Torres y Gadea, 2005, p. 112) Así, la condición de migrante se reproduce en la escuela a través de los procesos de etiquetación y prácticas segregadoras.

---

<sup>24</sup> La población objeto de este programa está formada por niños/as y jóvenes con edades comprendidas entre los 4 y los 16 años, integrantes del sistema educativo obligatorio, que proceden de otros países. Para saber más: <http://www.oviedo.es/servicios-municipales/inmigracion/actividad-desarrollada/medidas-insercion-sociolaboral#sthash.RldkSz64.dpuf>

### **Escuela de Familias:**

Finalmente, se informa a todas las familias entrevistadas del programa Escuela de Familias que el centro educativo desarrollará con posterioridad. Estos programas son necesarios ya que constituyen un apoyo en la tarea del rol parental y/o parental. Sin embargo, son 7 las familias interesadas en el mismo aunque 2 de ellas no sabe si dispondrá de tiempo para acudir. El resto de familias no muestra interés ya sea por incompatibilidad horario, de modo que no existe una conciliación de la vida laboral y social; algunas de las mismas no se sienten atraídas por el mismo.

## **CONCLUSIONES**

Tras el análisis de los datos vemos un centro educativo que ofrece apoyo a las familias en situación de pobreza y/o exclusión social. Este tipo de programas socioeducativos son importantes y benefician a la comunidad, no obstante se sigue observando el problema inicial: la diferenciación en la educación.

Otorgando un mayor peso a las categorías: nacionalidad, estudios, profesión y situación económica, nos encontramos ante la reproducción social. Estas familias pertenecientes a la clase obrera se apearon mucho antes del tren, como diría Lerena, que la gran parte de la sociedad española. Su condición proletaria y su nacionalidad, condicionan su futuro académico-laboral tanto en el país de origen como en el de acogida.

Incluso aquellas familias en las que el padre y/o la madre poseen estudios universitarios, pertenecen a los sectores de producción más castigados por la crisis, y los que son reestructurados con mayor facilidad. La condición se perpetúa. Aquel viejo mito, de que la educación fomento el ascenso en la pirámide jerárquica, es falso. En gran parte de las familias migrantes esto no sirve ya que su nacionalidad condiciona su futuro, de modo que se refuerza su condición de clase.



La situación económica de mucha de estas familias es precaria, y no parece que se vaya a solucionar con las actuales políticas neoliberales. Sumado a la situación de paro, trabajos esporádicos que ofrecen poco dinero... hay que añadir la vivienda por la que todas las familias han de pagar. Llama la atención, que tan solo 1 de las familias entrevistadas posea alquiler social. Esta emergencia habitacional que está presente en la sociedad española, se encuentra en proceso de intervención en ciertas localidades del Estado; lo cual debiera ser asumido por la totalidad, ya que en muchos casos el alquiler supone más de la totalidad de los ingresos.

Analizando la situación actual, el horizonte se presenta oscuro. Estamos atravesando un momento marcado por el desmantelamiento del Estado de Bienestar, donde aquello que denuncia o hace crítica fundamentada sobre el mismo, es calificado de "radical".

La situación socioeconómica que viven hoy día millones de personas es producto de ciertos intereses, totalmente diferentes a los de la gran mayoría de personas. No obstante, como expone Eagleton (2011), el capitalismo puede crear suficiente excedente como para llegar a abolir la escasez (y con ellos las clases sociales), sin embargo únicamente un sistema caracterizado por políticas sociales fuertes y radicales, pueden llevar esto último a la práctica.

Se puede observar como todas las familias objeto de estudio, poseen ciertas características que otorgan más papeletas para sufrir la pobreza y la exclusión social, convirtiéndose el hogar como unidad de reproducción social. El colectivo migrante ha sufrido serios problemas derivados de la actual crisis, estando ya en condiciones de desigualdad antes de la misma. Los desplazamientos geográficos han sido una estrategia para encontrar o mejorar el trabajo, al igual que la calidad de vida del núcleo familiar. La estrategia actual a la que se ve abocada esta parte de la población, ahora pasa por reducir el umbral de la aceptabilidad para conseguir un trabajo, o aceptar peores condiciones laborales para mantenerlo (Torres, y Gadea, 2015, p. 29)

Ciertos sectores de la población han desarrollado paradigmas acerca de este colectivo, basado en estereotipos y sesgos (en muchas ocasiones infundados por los medios de comunicación). No obstante, el colectivo migrante ha supuesto

enormes beneficios a nuestra sociedad, tanto a nivel cultural o económico, o como en el caso de Asturias donde ha supuesto un “rejuvenecimiento” de la población:

Durante las primeras ocho décadas del siglo XX, la población asturiana mantuvo una línea ascendente (...)Sin embargo, las reconversiones y las crisis económicas de los años ochenta y noventa hicieron mella en el censo, que comenzó a experimentar sucesivas bajadas. En ese momento se inició una tendencia que continúa en la actualidad. Así, el siglo XXI se inició con 1.076.567 habitantes, una cifra que, a pesar de la bonanza económica, se mantuvo relativamente estable hasta 2007. Entonces comenzó a experimentar un notable ascenso, sobre todo, tirado por el incremento en la llegada de emigrantes. (...)Por un lado, se encuentra el crecimiento vegetativo negativo. Cada vez nacen menos niños y hay más defunciones que alumbramientos, casi el doble. Por tanto, los nacimientos no pueden compensar la cifra de fallecidos. (Erausquín, 2014).

De este modo, no podemos olvidar nuestro pasado como migrantes, la población asturiana de finales del S.XIX se caracterizó por una fuerte migración hacia América, convirtiéndose en un fenómeno social que forma parte de la historia de nuestra región. Tanto para las personas que re-emprendieron sus “indias” de regreso a Asturias, como la imborrable huella que dejó América a los y las emigrantes asturianos y asturianas, por las dos cosas, la emigración asturiana en América Central y Sudamérica ha formado parte del imaginario colectivo del pueblo asturiano. Tras la industrialización, gracias a la existencia de materias primas y fuentes de energía como el carbón, se desarrolló una potente industria siderúrgica, metalúrgica y textil en diferentes puntos del Estado Español, sobre todo en el norte del mismo. Asturias fue de ellos, acogiendo miles de migrantes procedentes del Estado Español (Andalucía principalmente). Actualmente, miles de vecinos y vecinas, se ven forzados a emigrar, siendo esta diferenciada. La migración actual que caracteriza nuestro contexto es universitaria, cualificada y con dominio de idiomas; mientras que ese mismo contexto es receptor de una buena parte de población en situación de precariedad, la cual se encuentra condicionada por los modos de vida que configura la economía. Esto evidencia

la dramática actualidad de la proclama “Nativa o extranjera, la misma clase obrera”

Siendo conscientes de la realidad en la que vivimos, España es un Estado que se aleja de la interculturalidad. Como afirma Puelles (2006) el modelo actual de respeto hacia el otro, reconoce el derecho de las culturas a existir dentro de la sociedad de acogida, no obstante, el peligro del multiculturalismo reside en que, llevado a sus últimas consecuencias, puede producir una fragmentación de la sociedad en múltiples grupos multiculturales, con la consiguiente reacción hostil de la comunidad receptora. La institución escolar prioriza unos elementos culturales sobre otros, las formas culturales dominantes no aceptan la aportación de diferentes formas de conocimiento, lo que se hace es sostener un modelo de organización social y económico determinado, y, así se mantienen las desigualdades estructurales que le son propias (unicef, 2011, p.77).

Una sociedad intercultural se basa en relaciones humanas caracterizadas por el apoyo mutuo, la comprensión, el reconocimiento, la valoración y el diálogo. Es un constructo común con lo que nos une y respetando las diferencias. En dichos espacios democráticos y de aprendizaje deberá ser tomado en cuenta el enfoque radical, ya que va a la raíz del problema, su pretensión no es ir a lo particular sino a lo global, teniendo una visión holística de los problemas para poder intervenir en ellos. Este enfoque plantea el rastreo de los problemas, qué los provoca y cuál es la estructura económica y el orden social, así como político y social que los sustenta.

Así pues, se trata también de fomentar redes de apoyo y comprensión, que puedan favorecer a este colectivo, ya que el hecho de no poseer redes cercanas como pueden ser la familias y amistades (al no estar en el país de procedencia), pueden acarrear problemas emocionales, que sumados a los económicos y culturales, dificulten aún más la situación de estas personas. Del mismo modo, no se trata de continuar con la creciente asistencialidad de las ayudas que se dirigen a las personas en situación de pobreza y/o exclusión social, sino que es necesario un cambio de paradigma que abogue por los derechos absolutos, es decir, aquellos que han de ser ostentados por todas las personas sin distinción alguna. Sería grandiosa una escuela que ofertara una alimentación sana y

gratuita, como sucede en muchos países nórdicos donde se invierte en políticas sociales de mayor calado.

Como señala Alguacil (2012), los Servicios Sociales al no contar con una normativa estatal, no cuentan con una legislación general capaz de garantizar unos servicios y prestaciones que se apliquen, con carácter de universalidad e igualdad en todo el Estado (p. 65) Sin embargo, la crisis hace evidente las contradicciones estructurales del sistema de servicios sociales, particularmente la universalidad y el reconocimiento de derechos subjetivos frente a las prácticas asistencialistas. Se trata de pedir justicia social, no caridad.

Vemos que la actual situación, no es debida a los problemas de integración por parte de diferentes culturas o clases sociales, sino de los problemas de la integración social general. Como desataca Portes (2009) citado por Torres y Gadea (2015), los y las inmigrantes modifican la composición étnica de la clase obrera y capas populares, pero sin transformar el orden social (p. 33) Los problemas que suceden remiten a cuestiones estructurales de las sociedades capitalistas, que clasifican y etnifican.

Del mismo modo, es necesario el fomento de políticas educativas mediante la inversión en la misma. Esta idea se presenta lejana, el gasto público en 2013 supuso el 44,3% del PIB. Sin contabilizar la ayuda financiera –que no se tiene en cuenta a efectos del cumplimiento del déficit- el nivel baja al 43,8%. Supone el decimotercer porcentaje más bajo de la UE de los Veintiocho, encontrándose a 5,6 puntos de la media de la zona euro (49,4%). En lo que se refiere a educación, uno de los pilares del Estado de bienestar, el gasto representó en 2013 el 4,5% del PIB, la séptima cifra más baja de la UE. Se encuentra medio punto por debajo de la media de la zona euro, siendo Dinamarca, Suecia y Chipre los países que más gastan en educación. Estos recortes en educación, que se presentan por la clase dirigente, como un ajuste necesario para garantizar los servicios y la supervivencia en tiempos de crisis, forman parte de una política de más largo aliento enmarcada en una lógica depredadora de la educación como bien público (Torres y Gadea 2015, p.106). Las reducciones en materia educativa llegaron hasta el punto de reducir el número de ayudas para libros, comedor y transporte, modificando así la financiación de las becas y ayudas al estudio.

La crisis y las políticas de austeridad son un terreno fértil para transformar el derecho a la educación en un bien mercantilizado, proceso que consolida las desigualdades sociales y contribuye a reproducir la condición de migrante, proletaria/o... La educación es una mercancía, cuyo valor reside en el cambio no en el uso. Del mismo modo, el reconocimiento al derecho a la educación y el acceso a la misma, no garantiza la inclusión efectiva en igualdad de condiciones, por lo que la inclusión en el mercado de trabajo será la misma.

No obstante, tenemos la historia para analizarla y reflexionar sobre el devenir de la misma. Como ya escribía Ferrer i Guardia en “La escuela Moderna”:

“(...) hemos llegado a un punto en que es preciso determinarnos a buscar una orientación nueva. El mundo necesita de nosotros, reclama nuestro apoyo, y en conciencia no podemos negárselo. Me parece que emplear en comodidad y placeres recursos que forman parte del patrimonio universal, y que servirían para fundar una institución útil y reparadora, es cometer una defraudación, y esto, ni en concepto de creyente ni en el de librepensador puede hacerse” (p.8)

El programa educativo desarrollado por La Escuela Moderna en 1901, estaba caracterizado por la convivencia de distintas clases sociales en el aula donde se desarrollaba. Esta convivencia entre las diferentes clases, es necesaria, ya que es el único modo de que se forme una clase común.

Se ofrecía una educación basada en la demostración natural, como el propio Ferrer i Guardia exponía, conglomerando diferentes sectores de la población sin distinción de la educación ofertada. Podría ser una escuela elitista hoy día por el tipo de educación ofertada (ya que está instaurada a idea de que la educación de “calidad”, es la que se imparte en los centros elitistas a los que solo puede acudir un cierto tipo de clase); no obstante acudirían todas las clases que conforman la sociedad a dicha escuela. El objetivo primordial de aquella escuela era combatir la desigualdad social, algo que actualmente es necesario. Algunos de los objetivos incluidos en el programa eran:

- La misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y las niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio.
- Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad.
- Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: «No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes».

Los valores transmitidos de desarrollo personal e individual pero fomentando la solidaridad y la colaboración, distan de los actuales donde la competitividad y la homogeneización del alumnado don la regla.

Del mismo modo, la escuela era abierta en domingo, pudiendo concurrir las familias al centro y asistir a las clases impartidas. Esto es una forma de apertura del conocimiento, ya que se comparte con el conjunto de la sociedad, se convierte en una escuela popular en la que el tratamiento del saber no se reserva a una única instancia y un momento del día.

Siendo la coeducación importante, ésta debe ocupar un papel importante en la formación del alumnado. De la misma manera que se trata la coeducación de ambos sexos, se puede trabajar la coeducación de las clases sociales. De este modo la educación sería común para las diferentes clases sociales. Este punto abordado por la el programa de La Escuela Moderna en su capítulo VI, expone que es la coeducación de pobres y ricos/os, que pone en contacto unas/os con otras/os en la inocente igualdad de la infancia, por media de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora (p. 20) Así se pretende refundir al alumnado en una clase única, practicando un sistema de nivelación que iba desde la gratuidad, las mensualidades mínimas, las mensualidades medianas y las máximas.

Esta escuela era social, puesto que participaba del propio contexto, se asistía a congresos de obreros trabajando en el aula la manera de mejorar sus condiciones de trabajo y de existencia. La escuela participaba en la realidad

social. Un niño de 9 años, escribió con motivo de la asistencia a un congreso de obreros ferroviarios:

La tierra debe pertenecer a los obreros lo mismo que a los demás. La naturaleza no ha creado hombres para que se queden con todo. La tierra debería cultivarse sin que el que trabaja fuera explotado y otro se comiera sus frutos. El obrero habilita en casa pequeña y oscura, como poco y mal y no va en coche como el burgués. Si el obrero quisiera, todo sería suyo; si no, que se cuenten los obreros y los burgueses, ¿de cuáles hay más? Pues como los obreros son más, pronto, o mejor dicho, en seguida obtendrían su deseo (Ferrer i Guardia, 2002, p. 69)

Otra niña de 11 años exponía:

Llegará día en que sea más repartido el trabajo, domine la razón, prevalezca la ciencia y desaparezcan las clases sociales... El deber del hombre es hacer todo el bien posible, ya por medios manuales, ya intelectuales, con lo que sale beneficiado, y el que hace lo contrario es inhumano... La instrucción es la base de la humanidad y la redentora del hombre, pues ella le reintegrará en todos los derechos (Ferrer i Guardia, 2002, p. 70)

En la actualidad este tipo de programas pueden ser tachados de utópicos por gran parte de la población, pero como escribe Sau (2004) la persecución del pensamiento libre suele ser implacable porque es un pensar adelantado; se le llama utopía desde hace bastantes años para denegarle su valor (p. 104). Como agentes educativos debemos ser partícipes en la transformación social. De este modo reconstruyendo la idea de Zuluaga (2010) se trata de generar conocimiento articulando la formación y la práctica docente con lo colectivo, lo popular, destacando la articulación creativa entre conocimiento/ comunicación/ cambio transformador, a través de un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores educativos en un territorio, con el fin de lograr la transformación social.

De este modo, podemos tomar la Investigación-Acción como método de transformación y reflexión constante, constituyendo el empoderamiento popular. Pone en discusión la legitimidad de una única verdad (Freire, 1987) y abre espacios donde “el otro” emerge como un ser diferente, legítimo y autónomo, desenmascarando discursos, condiciones, acciones... que colocan el poder de las determinaciones socio/culturales/educativas históricamente entronizadas en las representaciones sociales de los sujetos (individuales/colectivos) y sobre su pensamiento/acción/conocimiento. La dialéctica conocimiento/acción, por tanto, es el referente básico de poder: mientras más capacidad de conocimiento y reflexión sobre la praxis/ acción desarrolle el sujeto/comunidad, más poder tendrá. Considerando el “conocer” como un proceso signado por el diálogo entre iguales, en el que la reflexión y la construcción del conocimiento se consolidan como un hecho social, se proponen alternativas enmarcadas en una visión crítica y emancipadora. Por ende no se trata de una mera acumulación de conocimientos, que nada sirve para realizar esa transformación.

Para que la práctica educativa, en un contexto social determinado, alcance su nivel más alto y se vuelva dinámica y fructífera debe incluir, como plantean Ruiz y Rojas (2001), la investigación, ya que este tipo de práctica conducirá, a formar individuos críticos de su realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento a través de su participación en procesos concretos de investigación (p. 118) Utilizando un paradigma sociocrítico, que indague entre la relación teoría/práctica, se intentará abordar las causas de esa desigualdad, la cual está legitimada por un tipo de conocimiento. Estas investigaciones no se hacen en el vacío o en soledad, ya que el hombre es un ser social e histórico.

En las últimas décadas del siglo XX, se gestó un proceso mundial de reformas económicas basadas en ofensivas neoliberales y en la globalización de las economías. Es así como se erige un icono del conocimiento: la concepción de “verdad única”, impoluta, ligada a la modernidad (Becerra y Moya, 2005, p.5). Al respecto, Kincheloe (2001) asegura, seducidos por su proclamada neutralidad, científicos y educadores utilizan la epistemología cartesiano-newtoniana en su búsqueda de la tierra prometida de la verdad impoluta” (p.14) y, en nombre de esa neutralidad de la que nos habla este autor, se ha asumido como visión y misión de la escuela la transmisión de cultura sin comentarios, para lo cual se ha



dividido los conocimientos con la intención de inculcarlos. Por esto, el paradigma a asumir es el de conectar la realidad con el individuo, participando de forma activa en la construcción de una nueva ciudadanía; fomentar una investigación y una educación comprometidas con el desarrollo pleno del hombre como ser social: un proceso de producción de conocimientos que se socializa y produce rupturas en el monopolio del saber” (Bigott, 1992, p. 106)

Así pues la escuela debe propiciar el acercamiento entre las y los participantes, mediante conversaciones abiertas, programas socioculturales... realizando las exposiciones sobre los puntos críticos que afectan al grupo o a la praxis instaurada, propiciando igualmente la indagación sobre los principales problemas que se confrontan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alguacil, J. (2012). La quiebra del incompleto sistema de Servicios Sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 5(1), 63-74.
- Andrés, M. (s/f). *La comunidad gitana y la educación*. Fundación Secretariado Gitano.
- Anónimo. (2014, 16 de noviembre). Estos son los países europeos donde conciliar la vida laboral y familiar es más difícil. *Europa Press*. Recuperado de: <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-son-paises-europeos-donde-conciliar-vida-familia-laboral-mas-dificil-20141116081508.html>
- Bacon, F. (s/f). *Novum Organum*. Recuperado de: <http://juango.es/baconnovumorganon.pdf>
- Bade, K. (2003). *Europa en movimiento: Las migraciones desde finales del S.XVIII has tas nuestros días*. Barcelona: Crítica.
- Becerra, R; Moya, A. (2005). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente de construcción. *Integra educativa*, 3(2), pp 133-156.
- Bigott, L. (1992). *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bujarin, N. (1985). *La teoría del materialismo histórico: Ensayo popular de sociología marxista*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- Cáritas. (2013). *Empobrecimiento y desigualdad: VII Informe del Observatorio de la Realidad Social*. Equipos de Estudios de Cáritas Española.
- Cea, M., & Valles, M. (2011). Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2010. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. Recuperado de: <http://www.oberaxe.es>

- Charlot, B. (1981). *Educación, cultura e ideología*. Madrid: Anaya.
- Colectivo Ioé. (2012). *Impactos de la crisis sobre la población inmigrante*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Eagleton, T. (2011). *¿Por qué Marx tenía razón?*. Barcelona: Ediciones Península.
- Engels, F. (2012). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Marxist Internet Archive. Recuperado de: [https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el\\_origen\\_de\\_la\\_familia.pdf](https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf)
- Engels, F. (2011). *La guerra de los campesinos en Alemania*. Marxist Internet Archive. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/guerracamp/>
- Erausquín, N. (5 de enero, 2014). La población Asturiana cae a cifras de los años 70. *El comercio*. Recuperado de: <http://www.elcomercio.es/v/20140105/asturias/poblacion-asturias-cifras-anos-20140105.html>
- Esteban, F. (2014). *El impacto de la crisis sobre la mano de obra inmigrante*, en Torres, F., & Gadea, E. *Crisis, inmigración y sociedad*. Madrid: Talasa.
- Fernández Enguita, M., & Mena, L; y Riviére, J. (2010). *¿Misma cultura, misma religión, misma lengua? Y también fracasan: Migraciones latinoamericanas en la nueva civilización*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrer i Guardia, F. (2002). *La Escuela Moderna*. México: Tusquets Editores.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED.
- Gascón, M; Monge, G. (13 de septiembre, 2011). El estigma de ser Gitano no caduca. *El progreso*.

- Goldsmith, O. (1950). *The Deserted Village*. Poets of the English Language. Viking Press. Recuperado de: <http://www.poetryfoundation.org/poem/173557>
- Hribal, J. (2003). Los animales también pertenecen a la clase trabajadora. *Labor History*, 44 (4). Recuperado de: <http://ochodoscuatroediciones.org/wp-content/uploads/2014/12/APCT-libro>
- Huizinga, J. (2001). *El otoño de la edad media*. Madrid: Alianza.
- Kemmis, S. (1998). *El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kerlinger, F. (1982). *Fundamentos de la Investigación del Comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales*. Barcelona: Círculo de Lectores para Círculo Universidad.
- Lucila, M. (2008) *El feudalismo*. Monografías. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos61/feudalismo/feudalismo.shtml>
- Marx, K., & Engels, F. (2002). *El capital, tomo I*. Biblioteca de autores socialista. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/capital1/>
- Marx, K. (s.f) *El capital, tomo II*. Libros electrónicos libres. Recuperado de: <http://bivir.uacj.mx/libroselectronicoslibres/Autores/CarlosMarx/El%20capital%20II.pdf>
- Marx, K. (s.f) *El capital, tomo III*. Librodot. Recuperado de: [http://librodot.com/es/book/detail\\_prod/1101](http://librodot.com/es/book/detail_prod/1101)
- Marx, K., & Engels, F. (2012). *El manifiesto comunista*. Madrid: Nórdica Libros.
- Montaigne, M. (1944). *Ensayos Pedagógicos*. Buenos Aires: La Lectura.

- Moreno, A., & López, Y. (2012) 8º Congreso Internacional de molinología. Los molinos como impulsores de la industria medieval: ingenios para la obtención de alimentos. Pontevedra.
- Pajares, M. (2009). *Inmigración y mercado de trabajo: Informe 2009*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Patton, M. (1988). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park-California: Sage.
- Pérez Eransus, B. (2013). *El impacto de las políticas de ajuste en la cohesión social en España*, en Fundación FOESSA, *análisis y perspectivas 2013: Desigualdad y Derechos Sociales*, 38-48.
- Platón. (1973). *La República o el Estado*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ponce, A. (1987). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.
- Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Quintanilla, M. (1985). *Diccionario de Filosofía Contemporánea*. Salamanca: Sígueme.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Ruiz, A., & Rojas, R. (2001). *Vínculo docencia-investigación para una Formación Integral*. México: Plaza y Valdés.
- Sandín, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill
- Sau, V. (2004). *El vacío de la maternidad*. Barcelona: Icaria.
- Torres, F., & Gadea, E. (2015). *Crisis, inmigración y sociedad*. Madrid: Talasa.
- Unicef. (2011). *La infancia en España (2012-2013): El impacto de la crisis en los niños*.
- Vilanou, C. (1997). De la crisis finisecular al regeneracionismo pedagógico: Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors, dos modelos culturalistas. *Revista de educación*, 1,47-64.

Weimer, H. (1961). *Historia de la pedagogía*. México: Uteha.

Zuluaga, R. (2010). *La investigación-acción-transformadora (I.A.T): Una apuesta para generar conocimiento articulando práctica docente y lo colectivo popular*. Venezuela. Recuperado de:  
<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Rocio%20Zuluaga%20de%20Prato,%20Investigacion%20Accion%20Transformadora%20.pdf>

## ANEXO I

 <b>GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS</b> CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE	<b>Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Oviedo</b>
--	--

### ENTREVISTA SOCIO-FAMILIAR

#### DATOS DE LA DEMANDA DE COLABORACIÓN

<b>CENTRO ESCOLAR</b>	
<b>MOTIVO DEL ESTUDIO</b>	VALORACIÓN SOCIOFAMILIAR PARA CONCESIÓN DE AYUDA EN LA COBERTURA DE MATERIAL ESCOLAR Y/O COMEDOR.
<b>FECHA DE ENTREVISTA</b>	
<b>PERSONA ENTREVISTADA</b>	

#### I.- DATOS PERSONALES DEL ALUMNO O ALUMNA:

<b>APELLIDOS</b>		
<b>NOMBRE</b>		
<b>Fecha Nacimiento</b>		<b>Edad:</b>
<b>Domicilio</b>		
<b>Código Postal</b>		<b>Localidad:</b>
<b>Teléfono</b>		<b>Correo electrónico/Tf. Móvil:</b>

#### 2.- SERVICIOS RELACIONADOS CON LA ATENCIÓN DEL ALUMNO O ALUMNA

<b>SERVICIOS SOCIALES MUNICIPALES</b>	UTS de Zona: referente/teléfono/@	Recursos/Medidas de Atención
<b>HUCA -A. PRIM. S. S. MENTAL</b>	Diagnóstico. Especialistas	Datos relevantes: tratamientos y revisiones.
	Año de reconocimiento- Fecha de revisión	GRADO- DIAGNÓSTICO

<b>DATOS DE DISCAPACIDAD y/o NEE</b>		
<b>OTROS:</b> tratamientos privados; atención asociaciones...		

### 3.- DATOS SOCIO-FAMILIARES

<b>TIPO DE FAMILIA</b>	<input type="checkbox"/> Nuclear	<input type="checkbox"/> Extensa	<input type="checkbox"/> Monoparental	<input type="checkbox"/> Reconstituida	<input type="checkbox"/> Otras
------------------------	----------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------	--	--------------------------------

<b>NOMBRE Y APELLIDOS DEL PADRE</b>		
<b>Lugar de nacimiento:</b>		<b>Edad:</b>
<b>DATOS FORMATIVOS Y LABORALES DEL PADRE</b>		
<b>Profesión:</b>	<b>Empresa y horario:</b>	<b>Estudios:</b>
<b>Datos relevantes de la situación laboral del padre:</b>		
<b>Enfermedades importantes</b>		
<b>CONSIDERACIONES RESPECTO A LA REPRESENTACIÓN LEGAL</b>		

<b>NOMBRE Y APELLIDOS DE LA MADRE</b>		
<b>Lugar de nacimiento:</b>		<b>Edad:</b>
<b>DATOS FORMATIVOS Y LABORALES DE LA MADRE</b>		
<b>Profesión:</b>	<b>Empresa y horario:</b>	<b>Estudios:</b>
<b>Datos relevantes de la situación laboral de la madre:</b>		
<b>Enfermedades importantes</b>		
<b>CONSIDERACIONES RESPECTO A LA REPRESENTACIÓN LEGAL</b>		

<b>RESUMEN DE LA SITUACIÓN ECONÓMICA FAMILIAR</b>	
<b>Ingresos mensuales:</b>	
<b>Percepción de prestaciones-ayudas sociales.</b>	



<b>Parados y sin recursos</b>	
<b>Asalariados sin contrato</b>	
<b>Economía sumergida</b>	
<b>Préstamos- Hipoteca</b>	

<b>HERMANOS Y HERMANAS DEL ALUMNO-A</b>				
NOMBRE	LUGAR DE NACIMIENTO	EDAD	ESCOLARIZACIÓN	DATOS RELEVANTES
<b>OTROS MIEMBROS QUE CONSTITUYEN LA UNIDAD DE CONVIVENCIA</b>				
NOMBRE	PARENTESCO O RELACIÓN	DATOS RELEVANTES COMO RED DE APOYO A LA FAMILIA		

<b>TIPO DE VIVIENDA Y CONDICIONES (alquiler, vivienda social, acogida, compartida, familia exten)...</b>
<b>IDIOMA DE LA FAMILIA Y ASPECTOS RELACIONADOS CON LA LENGUA</b>

**4.- ASPECTOS RELEVANTES EN LA DINÁMICA E HISTORIA FAMILIAR**

Acontecimientos importantes en la hª familiar. Hábitos familiares. Preocupaciones actuales de la familia; roles familiares (competencias y responsabilidades); relaciones en el grupo familiar (grado de acuerdo, ajuste general, estilo de comunicación, de disciplina, actitudes

**5.- RELACIÓN FAMILIA ESCUELA**

A) Tipo de relación que se mantiene (periódica, puntual, inexistente) y a iniciativa de cuál de las partes. B) Asunción de responsabilidades de la familia en relación al ámbito escolar colaboración con los hijos en los estudios, expectativas en relación a su educación, implicación en las actividades de centro, puesta en práctica de orientaciones para el ámbito familiar. C) Actitud de los padres en relación a la situación /problema del hijo/a: culpabilidad, beligerante, a la defensiva, derivan responsabilidades a otros contextos de relación y educativos, no tienen conciencia del problema y sus repercusiones, rechazo o aceptación de ayuda para abordar el problema...D) Características del grupo familiar que pueden
--

**interferir en el ejercicio de responsabilidades parentales:** conflictos conyugales, separación, enfermedad mental, adicciones- drogas, alcohol juego-, delincuencia, privación de libertad, mendicidad... **E) Grado de justificación del absentismo, si se da, percibido por la familia;** soluciones intentadas para resolver los problemas educativos;

## 6.- ESCOLARIDAD

CENTRO	EDAD	NIVELES	NOMBRE CENTRO
GUARDERÍA			
E. INFANTIL			
E. PRIMARIA			
C.E.E.			

### DATOS RELEVANTES DE LA ESCOLARIDAD

Cambios de centro y motivos por los que cambió:

¿Cómo fueron los primeros cursos de escolaridad y nivel alcanzado?

¿Qué información tiene del comportamiento en el colegio, relación con iguales y adultos?. Cómo obtiene esa información?.

¿Conoce su rendimiento académico y avances en la socialización?

¿Cómo vive el niño/a y la familia la situación escolar?

Condiciones para el estudio en casa y tiempo dedicado; referente para la supervisión/apoyo:

**IMPRESIÓN y OBSERVACIONES DURANTE LA ENTREVISTA** (actitud, expectativas, temas y dificultades destacables durante la entrevista, necesidad de atención especializada, derivaciones...). Establecimiento de acuerdos

--

<b>QUEJAS, DUDAS O DEMANDAS QUE EXPRESA LA FAMILIA EN RELACIÓN A LA AYUDA PLANTEADA</b>