

PROCESO DE INTEGRACIÓN DE TRES ALUMNOS INMIGRANTES NUEVOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES SOCIALES ESTABLECIDAS POR LOS IGUALES

Henar RODRÍGUEZ NAVARRO
Universidad de Valladolid

Alfonso GARCÍA MONGE
Universidad de Valladolid

RESUMEN

El artículo que presentamos a continuación relata algunos resultados obtenidos como fruto de un estudio etnográfico escolar. En él se realiza un seguimiento intensivo a tres alumnos inmigrantes nuevos y con diferentes procedencias durante las jornadas escolares de un curso académico, en un centro educativo español. El objetivo es estudiar las relaciones sociales entre iguales que se establecen en este contexto y de esta manera conocer cómo es su proceso de integración y su acceso a la cultura escolar. Extraemos también unas fases comunes que se suceden en los tres escolares. Analizamos los factores educativos influyentes en dicho proceso y los choques o diferencias culturales encontrados respecto a sus compañeros veteranos. Describimos a la escuela como un lugar donde se produce un entramado sociocultural en el que conviven de forma simultánea códigos verticales (emanados de la institución y los docentes) y horizontales (regulados por los escolares). Las interacciones de ambos códigos marcarán las relaciones sociales y condicionarán los procesos de integración.

Palabras clave: interacciones sociales entre iguales, integración escolar de inmigrantes, cultura escolar, códigos culturales, diversidad cultural.

ABSTRACT

The article we present now shows some results obtained from a scholar ethnographic study. We develop an intensive follow-up of three new immigrant students of different origin during the school days of an academic course, in an Spanish educational centre. The aim is to study the social relationships among equals which are settled in this context and thus to know how the process of integration works and the access to the school culture. We also take out some common stages which happen in the three students. We analyze the educational factors which influence in such process and the shake or cultural differences found in relation to their veteran colleagues. We describe the school as a place where a sociocultural situation where simultaneously vertical (coming from the institution and teachers) and horizontal (coming from students) codes coexist. The interactions of both codes will set the social relations and will determine the processes of integration.

Key words: social interactions among equals, school integration of immigrants, school culture, culture codes, cultural diversity.

1. INTRODUCCIÓN. INTENCIONES DEL ESTUDIO

Analizamos en este estudio los procesos implicados en las relaciones sociales en contextos escolares étnicamente diversos. A través del seguimiento de tres alumnos inmigrantes de diferentes procedencias recién escolarizados en un centro público, intentamos indagar en los detalles que envuelven el proceso de incorporación escolar de un niño o niña inmigrante, así como los factores (personales, institucionales, curriculares...) que lo facilitan o dificultan.

Nos planteamos como objetivos principales:

- Desvelar y describir las posibles fases que pueden transcurrir durante el proceso de resocialización e integración escolar en un contexto nuevo para ellos.
- Descubrir y analizar aquellos factores que resultan favorables y desfavorables para la integración de estos escolares.
- Indagar y descifrar los choques culturales encontrados al poner en interacción procedencias culturales diferentes, así como los diferentes códigos y usos que rigen en el ambiente escolar.

2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

El fenómeno descrito posee un marcado carácter dinámico y necesita ser investigado con una metodología que sea capaz de narrar los procesos y detalles que lo constituyen. La etnografía constituye una poderosa herramienta para comprender la vida social de los centros educativos. Constituye igualmente un importante potencial para investigar el interior de la cultura escolar y dentro de ella, los grupos étnicos y la lucha por las mejoras educativas con las que poder ofrecer una educación sólida e igualitaria.

La estrategia utilizada para acceder a esta cultura escolar es el seguimiento de tres alumnos con diferentes procedencias que acaban de llegar al país de acogida. Diferentes procedencias (Bulgaria, Marruecos y República Dominicana), diferentes sexos, diferentes situaciones personales de partida, mismo curso escolar y mismo centro educativo. A través de ellos intentamos revelar “lo invisible”, convertir lo *privado* en *público* (Velasco y Díaz, 1998), y poner en cuestión los temas de interés común en el campo de la educación intercultural.

La experiencia se ha desarrollado en un centro público de la capital vallisoletana. Hemos realizado un seguimiento intensivo a estos tres alumnos durante las jornadas escolares de un curso académico (de septiembre a junio). Se han tomado como fuentes de información; la observación de las situaciones vividas por dicho alumnado en diferentes espacios y momentos de la jornada escolar; las entrevistas realizadas a los compañeros y compañeras de los niños y niñas escogidos; las so-

ciometrías realizadas al principio y al final del curso con los cursos observados; los datos tomados de los grupos de discusión y de las entrevistas mantenidas con maestros y maestras; diferentes documentos oficiales del Centro (Proyecto Educativo, Plan de Acogida); y el diario de uno de los niños inmigrantes del estudio.

La interpretación de estos datos por diferentes profesionales así como por algunos protagonistas del estudio nos ha permitido tener una imagen más completa del proceso de integración de estos niños y niñas y de los factores implicados en el mismo. A su vez, esta información obtenida y compartida por los profesionales del centro permite entender y reformular posteriormente las prácticas educativas en relación con la integración de alumnado perteneciente a colectivos étnicos diferentes. De esta forma, pretendemos que el estudio se convierta en una fuente de información útil y de cambio para la comunidad educativa (Stenhouse, 1991; Elliott, 1993).

El producto: una “densa” descripción que refleja varios niveles de la realidad. A través de esta inmersión en el campo y la reflexión cotidiana y prolongada vamos vislumbrando diferentes códigos que regulan la vida en el centro escolar: los *códigos verticales* y *horizontales*. Es decir, aquellos generados por la institución y sus docentes (verticales) y los de los generados por el alumnado (horizontales)¹. Recurrimos a esa metáfora espacial (vertical-horizontal) para remarcar la idea adulto-escolar (vertical) y la idea relación entre iguales (horizontal). Sabemos que incurrimos en cierta imprecisión al asociar las normas y usos de los docentes a las normas institucionales, dado que las primeras suponen también una forma de *código restringido*, pero dado que este estudio intenta enfatizar el proceso que vive el escolar, nos ha parecido más adecuada esta división dado que el niño o niña no sabe diferenciar entre lo que le imponen ya venga de una ley, una norma del centro o un uso del docente en particular. Así, en la cultura escolar, vemos cómo los docentes establecen unas normas generales como hacer unas filas de subida a las aulas (*códigos verticales*) y el alumnado las transforma con otros *códigos horizontales* como: llegar el primero o el último, darse golpecitos en la espalda, realizar juegos de manos. Las interacciones entre ambos niveles irán conformando, entendiéndolo desde la perspectiva del interaccionismo simbólico (Goffman, 1979, Blumer, 1982), una nueva realidad que caracteriza el mundo escolar.

¹ Reconocemos en estos conceptos algunas similitudes con conceptos descritos por otros autores. Erikson (1993) utilizaba los conceptos *conocimiento reificado* para el formal o los verticales y *regenerativo* para el informal u horizontal. Berstein (1974) habla de *códigos elaborados* y *códigos restringidos*. Esos códigos tienen que ver con las redes que influyen y desbordan la escuela, con el tejido de redes sociales que se dan de manera tácita en este contexto y que hay que inducir las a través del proceso etnográfico. Por eso autores como A. Díaz de Rada y H. Velasco (1997) encuentran en la etnografía, la herramienta perfecta para disolver la barrera y ver la circulación de cómo uno se va transformando en otro. Otras formas de explicar y denominar estos conceptos hacen referencia a la acción técnica (vertical, formal) y a la acción ritual (horizontal) o también en palabras de Weber (1985) “*racionalidad que se orienta a fines vs. racionalidad que se orienta a valores*”.

3. PRINCIPALES APORTACIONES SOBRE LAS RELACIONES SOCIALES EN CONTEXTOS ÉTNICAMENTE DIVERSOS

3.1. ¿Cómo son las interacciones sociales y el acceso a la cultura escolar de tres alumnos inmigrantes nuevos en el país y en el centro escolar?

El proceso de socialización secundaria

La conducta prosocial, el control de impulsos, la adopción de perspectivas ajenas, o la agresividad atenuada son aprendizajes que los escolares adquirirán a través de las interacciones entre iguales. Éstas constituyen una inmensa fuente de socialización del niño, pues garantizan la adquisición progresiva de aprendizajes y habilidades sociales fundamentales para su funcionamiento como ciudadanos (Corsaro, 1988). La escuela puede llegar a ser un marco en el que las relaciones interpersonales entre iguales se conviertan emocional y socialmente en complejos entramados de códigos y normas que van creando entre los protagonistas del grupo. En esas interacciones construirán su identidad en procesos ambivalentes en los que necesitarán la amistad y la aprobación de otros y a veces la autoafirmación mediante la oposición y agresión hacia sus propios compañeros (Hartup, 1996). Los escolares nuevos deberán realizar una serie de aprendizajes para poder comprender, adaptarse y participar de los códigos implícitos en esta cultura escolar.

Dentro del marco definido por los códigos y normas verticales (distribución de tiempos académicos y tiempos de recreo, distribución espacial, exigencias académicas, valores y normas del profesorado...) se desarrollan las interacciones entre niños y niñas, a su vez regidas por una serie de usos y códigos horizontales. Así, en función del lugar del centro o de la presencia o ausencia del adulto, apreciaremos diferentes tipos de comportamientos o interacciones.

A través de la observación prolongada podemos apreciar un escenario relacional cuyos códigos horizontales se caracterizan por: una marcada diferenciación de género, un dominio de los códigos impuestos por los niños sobre las niñas, una jerarquía establecida por edades y sexos, cierta agresividad y competitividad, y con algunos estereotipos negativos consolidados cuando nos referimos a la étnia gitana. En este ambiente, los alumnos inmigrantes debían poner en juego todas sus estrategias y habilidades sociales para lograr ser aceptados por el grupo mayoritario.

Los tiempos en los que el adulto se retira o queda en un segundo plano (recreos, cambio de clases, acceso y salida del centro) nos permiten apreciar mejor estos códigos horizontales. Comentaremos sólo algunas cuestiones sobre los mismos:

- Los códigos emanados de los niños se imponen a los femeninos. La distribución de los espacios; la valoración de las conductas apropiadas; o la definición jerárquica que legitima el uso de espacios, prácticas o derechos viene marcada por los chicos. Esto se ve de forma clara

en los recreos en los que el espacio queda distribuido por edades y sexos. Siendo los mejores espacios (aquellos que han sido valorados como tal) y más amplios los utilizados por los niños mayores. Las niñas mayores, en ocasiones hacen girar su actividad en torno a los campos de juego de los chicos, actuando como observadoras de sus prácticas.

- Estos códigos masculinos se definen por la agresividad en las interacciones. Esta se manifiesta continuamente en las formas habituales de interacción entre niños: los empujones para estar primeros en la fila, los “golpecitos” en la espalda, las burlas, los juegos de persecución que acababan en agresión, o las patadas fuertes en el fútbol conforman un ambiente en el que se prueban continuamente los umbrales de aguante y en el que resulta difícil saber los límites entre la broma y la agresión (amistad y agresión trazan una frágil línea por la que el alumnado circula y traspasa con facilidad). En este ambiente de ambivalencia no es de extrañar que tengan problemas de adaptación aquellos niños nuevos con menos aguante, con menos capacidad para interpretar el doble sentido de las interacciones, o con más reticencias a adoptar estas formas de interacción.
- La interacción entre los chicos también se caracteriza por la práctica de unas prácticas corporales con un marcado carácter competitivo e individualista desprendido de los modelos deportivos con los que organizaban sus juegos. La aceptación en el grupo dependía en gran medida del grado de éxito demostrado en el juego y lo que rodea a la aplicación del mismo: la aceptación de las normas, conseguir goles o puntos para su equipo, o defender al endogrupo ante los ataques de los otros. Todo ello bajo el flujo cambiante de preferencias personales, expectativas manifestadas entre el alumnado y creencias personales depositadas en los otros. Todo ello va constituyendo un panorama relacional regido muchas veces por reglas azarosas que dificultan el entendimiento. Se prima la acción individual y el éxito final y esto supone una barrera difícilmente franqueable por el alumnado inmigrante nuevo que necesita tiempos flexibles donde no sienta tensión por estar siendo evaluado, donde su estatus social no dependa del gol que meta o de la canasta que enceste. Necesita un ambiente relajado en el que la acción de cada uno sea menos observada y exista un tiempo con el que el chaval pueda ir adaptándose a los nuevos códigos culturales a los que se enfrenta.
- Por su parte, las niñas configuraban su jerarquía social en función de la aceptación a las normas, de la obediencia a las normas existentes en

su microcontexto, la fidelidad mostrada hacia los miembros del grupo, la muestra de afecto de forma constante (también reflejado en los estudios de Eggly, 1996). Tanto niños como niñas coincidían en la aceptación de las normas como clave para ser aceptado dentro del grupo.

Este microsistema se encuentra dentro de una encrucijada de redes sociales por las que se ve influenciada, reflejando los valores que caracterizan a la sociedad en la que vivimos, marcada por la competición, el individualismo o el machismo.

Ante este panorama nos cabe preguntar: ¿serán estos los aprendizajes que el alumno inmigrante nuevo deberá aprender para ser aceptado por el grupo mayoritario? Este desolador escenario que describimos convive con la otra cara de la moneda. Ésta última ofrece un panorama más optimista. Se trata de la existencia en la escuela de un discurso tolerante hacia las minorías étnicas que consigue promover una actitud que favorece el acercamiento a los escolares nuevos procedentes de otros países. Así, los primeros días, los alumnos inmigrantes son recibidos con una mezcla de entusiasmo y curiosidad por parte de sus compañeros de clase y esto, posiblemente, sea debido a la preparación previa del alumnado por parte del profesorado (convencido del discurso tolerante que impregna a la escuela).

3.2. Proceso de socialización de tres alumnos inmigrantes nuevos ¿Cómo acceden a la cultura escolar?

El acceso a la cultura escolar por parte del alumnado inmigrante nuevo sigue un proceso que nos permite hablar de cinco fases comunes:

1ª FASE: Desconocimiento total del centro y del grupo.

En esta primera fase los alumnos inmigrantes a los que realizamos el seguimiento muestran y sienten inseguridad ante el desconocimiento total del contexto nuevo en el que se encuentran. Es el momento en el que más ayuda del adulto necesitan. Su presencia en un contexto totalmente nuevo produce manifestaciones de ansiedad y dependencia.

2ª FASE: Conocimiento de las normas básicas del centro.

Con el paso de tan sólo dos semanas, los alumnos van conociendo los primeros aspectos que constituirán el inicio de su socialización escolar: los espacios físicos, las normas básicas de funcionamiento del centro, los nombres de los profesores/as y alumnos/as, o el conocimiento del significado de los códigos básicos compartidos entre los iguales (palabras o gestos de iniciación a la conversación, con quién y a qué jugar, diferenciación en la interacción en función del sexo).

3ª FASE: Primeros acercamientos a la cultura escolar y aprendizaje de los códigos verticales y horizontales: choque cultural.

En este momento notamos un salto cualitativo en las interacciones entre los alumnos inmigrantes nuevos y los veteranos. Van profundizando en el conocimiento del funcionamiento del aula donde se desarrollan procesos psicosociales sutiles entre los iguales. Toman relevancia aspectos tales como las habilidades sociales y de comunicación, la seguridad y autoestima, la situación personal y familiar, el rendimiento académico y el estatus social de cada alumno o alumna ocupa dentro del grupo.

4ª FASE: Primera definición o estabilidad del estatus social dentro del grupo.

Esta fase se caracteriza por la finalización del período que hemos llamado *efecto novedad* que producen los alumnos nuevos al llegar al grupo. Tras un periodo aproximado (depende de cada caso) de dos meses desde que empezó el curso las interacciones sociales entre los escolares sufren un punto de inflexión en cuanto a la intensidad. Las acciones educativas de seguimiento ahora empiezan a cobrar importancia.

5ª FASE: Consolidación de este estatus dentro del grupo.

Cerca del final de curso se producen algunos cambios en las interacciones sociales de forma paralela a la modificación del estatus social de cada uno de los estudiantes seguidos. En algunos casos se enfatizan los lazos por la progresiva integración del alumno en el grupo y otras veces se produce un distanciamiento por no haber conseguido aprender los códigos con los que serán aceptados por el grupo mayoritario. Parece que el alumnado veterano ofrece inconscientemente un tiempo para que el nuevo se adapte, si en ese período de tiempo no lo consigue, empieza a bajar considerablemente la valoración social hacia él.

El denominador común existente en cada una de estas fases es la necesidad manifestada por el alumno nuevo de ser aceptado por su grupo de iguales. Este deseo es mucho más intenso que la pretensión de ser valorado por el profesor. La insistencia en la aceptación viene marcada, entre otras razones, por la fuerza que presente la identidad con otro grupo de referencia constituido fuera del centro escolar.

3.3. Choques o diferencias culturales para el alumnado inmigrante que accede por primera vez a la cultura escolar española

Es relativamente fácil para los niños y niñas inmigrantes cambiar aspectos externos de la cultura como puede ser la forma de vestir, los juegos de interacción con sus compañeros/as, incluso el idioma. Pero es más difícil que adapten sus creencias arraigadas. Algunos aspectos pueden llegar a suponer verdaderos conflictos culturales con los que tienen que enfrentarse, cuestionando su identidad. Uno de los objetivos de nuestro trabajo consistió en sacar a la luz algunos de ellos:

- Diferencia en la responsabilidad en la vida (más cercanas a las de un adulto).
- Experiencia cultural previa: diferencia en los contenidos, metodología y evaluación del currículum.
- Diferencias en la comunicación: volumen, ironía, agresividad.
- Gregarismo familiar vs. Individualidad.
- Estilos familiares de autoridad más severos.
- Diferencia en los valores, temas de conversación y actitudes de la preadolescencia.
- Perturbación familiar ante los valores transmitidos por los medios de comunicación: libertad sexual, agresividad, modelos sexuales transmitidos,...
- Problemas de identidad en el contexto familiar al sumergirse en la lengua del país de acogida.

3.4. Factores educativos que influyen en la integración y en las relaciones sociales del alumnado inmigrante nuevo

El alumnado inmigrante pasa diferentes fases en su proceso de adaptación. Cada escolar sigue un proceso personal, de manera que algunos superarán estas fases de forma más rápida y otros se podrán quedar anclados más tiempo en alguna de ellas. Esta singularidad de cada proceso se mantiene incluso entre personas pertenecientes al mismo entorno cultural de procedencia. Entendemos que ello es debido a la influencia de múltiples factores. En nuestro caso podemos apuntar aquellos que hemos analizado en el ámbito educativo del estudio. En la siguiente tabla los agrupamos en torno a aquellos que favorecen el proceso de adaptación (“facilitadores”) y a los que lo perjudican (“inhibidores”).

FACILITADORES	INHIBIDORES
Relacionados con aspectos del centro educativo	
Nombrar a un alumno mediador de la misma procedencia que el alumno inmigrante nuevo.	Descoordinación entre las acciones educativas del profesorado del centro.
Realizar una buena bienvenida al centro: ofrecer toda la información necesaria sobre el funcionamiento del centro y acompañarle por los espacios físicos.	Vacío legal y desconocimiento de algunas funciones de la profesora de compensatoria y tutor.
Presentarle al grupo-clase.	No presentarle al grupo.
Realizar un seguimiento individualizado del alumno en los apoyos.	No hacer seguimiento de las relaciones que mantienen en los recreos (animar a que les incluyan en los juegos, seguirles en esos tiempos fuera de las aulas...).
Realizar un seguimiento una vez finalizado el plan de acogida de los primeros meses.	
Planes de sensibilización sobre la llegada de alumno inmigrantes con los padres y alumnos.	No fomentar en las actividades de padres, estructuras que posibiliten el intercambio de familias de diversas procedencias.
Coordinación con asociaciones de ayuda al inmigrante.	No participación en actividades extraescolares con compañeros y compañeras del colegio.
Relacionados con acciones docentes en el aula	
Utilización de metodologías cooperativas facilitando intercambios socioafectivos.	Metodologías que no favorecen las interacciones entre iguales. Trabajo en grupos, pero no cooperativo.
Utilización de refuerzos adecuados al alumno nuevo.	Currículo alejado de las experiencias vitales de los alumnos inmigrantes nuevos.
Expectativas depositadas y manifestadas sutil o explícitamente	Prejuicios manifestados de forma sutil.
Relacionados con las interacciones entre iguales	
“Efecto novedad”	Expectativas negativas depositadas en los alumnos que salen del aula a clases de apoyo.
Implicación afectiva depositada en las interacciones y vínculos sociales.	Expectativas depositadas en los alumnos con bajo nivel académico, repetidores, etc.
Manifestar agrado y alegría al interactuar con compañeros.	Aislarse y huir del intercambio social con iguales.
Relacionados con las características individuales del alumno inmigrante nuevo	
Hablar inglés además de su lengua materna	No hablar ningún idioma con el que se le entienda en el país de recepción.

Poseer habilidades sociales con las que interactuar	No manifestar competencia social en el trato
Poseer competencia motriz y habilidad en juegos o deportes culturalmente valorados	Limitaciones o torpeza motriz
Carácter extrovertido y alegre.	Carácter tímido y aislado
Sumisión y paciencia	Agresividad y respuestas violentas
Atribuciones positivas y autoestima	Atribuciones negativas y autoestima baja
Relacionados con las situaciones familiares personales	
Estructuración y unión del núcleo familiar	Desestructuración y segregación familiar
Situación legalizada en el país receptor	Situación ilegalizada en el país receptor
Nivel económico sostenible y estable	Nivel económico insostenible o inestable
Convivencia con familias del país receptor	Aislamiento con grupos culturales de su misma procedencia
	Tensiones generadas por la nueva situación de vida: adaptación a un nuevo espacio, piso reducido con pocos metros,...
Implicación activa en la escuela.	Poca importancia otorgada a la función de la escuela.
Ayuda en las tareas escolares y el aprendizaje del idioma.	Prohibición de practicar el idioma fuera de la escuela.
	Frustración por sentirse atrapados en trabajos de cualificación inferior a la suya.
Relacionados con la cultura educativa general	
Nivel académico ajustado con el centro de recepción	Desfase notable en el nivel académico demostrado respecto al que pide el centro
Conocer los significados de los códigos escolares	Desconocimiento de los significados de los códigos escolares
Proximidad en cuanto a los conocimientos previos académicos.	Distancia en los conocimientos previos académicos
	Experiencia educativa previa inexistente o muy diferente

Tabla 1. Factores educativos influyentes en el proceso de integración escolar.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Al intentar comprender de cerca la estructura relacional del alumnado extraemos interesantes detalles sobre la cultura escolar y el proceso que vive el alumnado inmigrante nuevo. Este conocimiento puede ayudar a mejorar los procesos de integración escolar, pero especialmente, brinda una oportunidad de abrir la mirada a los códigos y usos que rigen la institución educativa para poder transformarlos. Cada miembro de la comunidad educativa ha ido consolidando en ella unos roles y usos rígidos, difíciles de ajustar a la cambiante situación educativa. Al sacar a la luz las fuerzas e inercias que dominan la escuela, así como los problemas que ello genera para gran parte del alumnado intentamos ayudar a promover una ruptura de estos patrones, un cambio en las prácticas educativas y, desde ellas, un cambio social (Stenhouse, 1991).

BIBLIOGRAFÍA

- BERSTEIN, B. (1974). *Class, codes and control*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 3 vols.
- BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.
- CORSARO, W. (1988). Discussion and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. *American Sociological Review*. nº 53, pp. 879-894.
- EAGLY, A. (1996). Differences between women and men: Their magnitude, practical importance, and political meaning. *American Psychologist*, nº 51, pp. 158-159.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo en la investigación – acción*. Madrid: Morata.
- ERICSSON, F. (1982). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase, en H. Velasco, F.J. García Castaño y A. Díaz de Rada (comps.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.
- GOFFMAN, E. (1979). *La presentación del yo en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu Editores.
- HARTUP, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, nº 67, pp. 1-13.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VÁSQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, H. y DIAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- WEBER, M. [1903] (1985). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.