

# SEGREGACIÓN ESCOLAR E INMIGRACIÓN EN CATALUÑA: APROXIMACIONES ETNOGRÁFICAS<sup>1</sup>

**Silvia CARRASCO PONS, Jordi PÀMIES ROVIRA, Maribel PONFERRADA ARTEAGA, Beatriz BALLESTÍN GONZALEZ y Marta BERTRÁN TARRÉS**  
*Universidad Autònoma de Barcelona*

La persistencia de experiencias escolares altamente diferenciadas entre el alumnado en una proporci3n importante de los sistemas educativos modernos de los pa3ses ricos est3 relacionada con la existencia de dos contradicciones. En primer lugar, la contradicci3n que existe entre los objetivos de equidad y excelencia declarados por las pol3ticas educativas y los mecanismos de selecci3n y admisi3n de alumnado permitidos por las autoridades educativas y practicados por las escuelas, que responden a presiones de grupos sociales y estrategias familiares de obtenci3n de capital social y acad3mico de prestigio por medio de la socializaci3n escolar. En segundo lugar, la contradicci3n que supone la separaci3n del alumnado en el interior de los centros educativos por medio de m3ltiples mecanismos y dispositivos educativos cuyo objetivo es, parad3jicamente, lograr una mayor integraci3n educativa y social del alumnado al que se dirigen bajo el r3tulo de la atenci3n a la diversidad. En Catalu3a, ambos tipos de procesos se han venido haciendo m3s evidentes y se han agudizado con la resistencia de sectores pol3ticos, profesionales y ciudadanos a la comprensividad promovida con la reforma de la LOGSE, por una parte, y con la transformaci3n de la composici3n del alumnado debido a la inmigraci3n, por la otra.

Sin embargo, es solo la primera de estas contradicciones la que constituye, por lo general, el n3cleo de los debates sobre la segregaci3n escolar y sus efectos y la que hasta el momento ha recibido mayor atenci3n en Catalu3a (ver, por ejemplo, el Informe del S3ndic de Greuges, 2008), lo

<sup>1</sup> El texto forma parte de los resultados del Proyecto I+D MCYT SEJ 2005-09333-CO2-CO1 *Familias transnacionales, relaciones interculturales e integraci3n socioeducativa de ni3os y j3venes de origen extranjero*, bajo la direcci3n de Silvia Carrasco. El proyecto ha incluido la realizaci3n de las tesis doctorales de Jordi Pàmies (2006), Maribel Ponferrada (2008), Beatriz Ballestín (2008) y Marta Bertrán (2009).

que constituye una limitación para su comprensión, en la medida en que el segundo de aquellos procesos distorsiona y enmascara al primero de ellos. Por consiguiente, parece necesario prestar atención no solo a la *segregación interescolar* desde la perspectiva de los procesos sociales que inciden en las desigualdades educativas, sino también a las trayectorias disponibles para el alumnado dentro de las instituciones educativas para comprender los procesos y efectos de la *segregación intraescolar* frente a los objetivos de la inclusión educativa. En otro lugar (Carrasco, 2008) hemos advertido de la ingenuidad de sostener que la llamada “escolarización equilibrada” de alumnado de origen extranjero resulta en sí misma una medida beneficiosa para responder mejor a los retos específicos que pueda representar para las escuelas y el profesorado, sin plantear la apuesta por una construcción sociocultural y lingüísticamente diversa de la composición del alumnado en los centros que considere aquella estrategia exclusivamente como un punto de partida. A pesar de que la escuela puede constituir un espacio de mayor igualdad relativa que la experimentada en el entorno social y familiar para una parte del alumnado, y al margen de las más que demostradas limitaciones de la hipótesis del contacto (Allport, 1954; Pettigrew, 1971) como base para la promoción de relaciones interculturales positivas, las relaciones que se establecen en ella difícilmente escapan a la desigualdad experimentada fuera de ella a medida que se avanza en el sistema educativo.

A este respecto, existe una abundante literatura socioantropológica que se ha encargado de señalar los efectos perversos de la proyección del pensamiento del déficit sobre el alumnado procedente de sectores sociales desfavorecidos y de minorías culturales en la organización escolar de los centros y en la gestión de las actividades de enseñanza/aprendizaje y su evaluación cotidiana en las aulas: desde el clásico estudio de Oakes (1985) sobre los itinerarios intraescolares segregados y, literalmente, sobre cómo las escuelas estructuran la desigualdad, pasando por la “protesta antropológica” de Foley (1999) ante las construcciones desempoderadoras de los grupos en posiciones subalternas en la investigación sobre sus “respuestas adaptativas” a las mismas al margen de su diversidad interna y de su agencia, hasta enfoques más recientes que adoptan una perspectiva más global pero no por ello menos contundente, denunciando el incumplimiento de la igualdad de derechos educativos, mucho más allá de los planteamientos liberales y meritocráticos de la igualdad de oportunidades.

Las formas de jerarquización y estratificación interna condicionan la experiencia de aprendizaje y de socialización del alumnado al posibilitar, promover o limitar sus interacciones a través de categorías de alumnado y espacios educativos diferenciados. Sin por ello descartar otras opciones de flexibilidad en la creación de grupos temporales, la investigación sostiene que las estrategias más comunes de agrupación por niveles –a partir de categorías que supuestamente ordenan de forma objetiva las necesidades educativas del alumnado facilitando la labor del profesorado– son altamente reproductivas de las posiciones iniciales sin lograr una mayor eficacia y eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los resultados del alumnado (Hallam e Ireson, 2003; Mehan et al., 1996, entre otros). La sobrerrepresentación de alumnado de minorías y de sectores sociales desfavorecidos en los grupos de bajo nivel es una constante y los efectos perversos de los mecanismos de etiquetaje y selección internos suficientemente conocidos reintroducen y refuerzan las lógicas sociales en las culturas escolares a través de nociones apriorísticas sobre el origen del alumnado. Estos procesos afectan directamente a las condiciones de construcción de las oportunidades del alumnado y, finalmente, también de sus identidades académicas y sociales (Flores-González, 2005). De esta forma, las oportunidades escolares –reales y percibidas– y los contactos interculturales que tienen los estudiantes en la escuela y fuera de ella, vienen condicionados por la propia organización escolar (Stearns, 2004) y el espacio físico y social en el que la escuela les sitúa (Olsen, 1985). Del mismo modo que las formas de segregación interna dificultan las oportunidades de relaciones interculturales (Hallinan y Williams, 1987; Oakes, 1985), también dificultan las posibilidades de acceso a prácticas y estilos culturales que, más allá de la lengua, son objeto de legitimación y por lo tanto, de valoración y premio por parte de la escuela. Con ello se completa el círculo de la profecía autocumplida en la que se fundamenta inicialmente la separación.

El informe *Les desigualtats educatives a Catalunya* (Ferrer et al., 2008), en el que se mide la equidad, la excelencia y la eficiencia del sistema educativo a partir de datos del informe PISA 2006, muestra las grandes diferencias existentes entre alumnado nativo y no nativo (a pesar de que estas categorías esconden una mayor complejidad) en las puntuaciones medias obtenidas en ciencias, matemáticas y comprensión lectora, siendo el alumnado extranjero el que obtiene las puntuaciones más bajas de todos los países

de la muestra y 70 puntos por debajo del ya bajo resultado del alumnado nativo en comparación con el resto de países, es decir, revelando a su vez un muy bajo nivel de excelencia. Además, los datos de comprensión lectora y ciencias por clase social del alumnado, tal como los mide PISA, muestran asimismo malos resultados y enormes diferencias entre nivel social bajo y alto (de hasta 84 puntos). En cuanto a la eficiencia del sistema, es interesante destacar dos aspectos: por una parte, parece que no se corresponde la distribución socioeconómica de las familias y la inversión educativa realizada con los resultados obtenidos, por debajo de los niveles medios de eficiencia esperables; por la otra, se observa que las diferencias entre alumnado nativo y no nativo son mucho menores en algunos países con una proporción más alta de alumnado de origen extranjero, algunos de los cuales obtienen globalmente las mejores puntuaciones en las pruebas. Concluye el informe, por lo tanto, que el sistema educativo “no consigue compensar las desigualdades sociales de origen del alumnado” (Ferrer et al., 2008), que afectan en mayores proporciones al alumnado extranjero globalmente y al alumnado con menos recursos económicos y sociales de forma específica. Finalmente, sabemos que las tasas de abandono y no acreditación por origen y clase son también importantes, pero a diferencia de la mayoría de países avanzados los datos oficiales al respecto son todavía escasos y poco consistentes. La investigación de Serra y Palaudàries (2007) sobre abandono y trayectorias académicas de alumnado extranjero a partir de algunos datos proporcionados por el Departament d'Educació de la Generalitat y otros procedentes de una muestra de 18 centros educativos de secundaria, con todas las prevenciones sobre la fiabilidad de los datos que los autores también expresan, muestra un abandono escolar de facto del 30% entre el alumnado extranjero, más del doble que el 12% del registrado entre el alumnado de nacionalidad española. Esta proporción de abandono antes de finalizar la ESO es del 42% entre el alumnado de incorporación tardía de los centros estudiados, teniendo en cuenta, sin embargo, que este alumnado solo representa una quinta parte de todo el alumnado extranjero en tales centros.

¿Qué relación tienen estos datos con las estrategias de segregación escolar interna? La revisión de la literatura de investigación realizada por Nusche (2009) para el informe de la OCDE *What works in migrant education* previene de forma explícita contra el fracaso de las prácticas educativas basadas en una organización segregada y separada de la atención al alumnado

extranjero, pero la segunda parte del informe realizado por Ferrer et al. (2008) revela que en Cataluña uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles y que esta forma de agrupación es mucho más frecuente entre los centros que atienden población más desfavorecida y de origen inmigrante, siendo la comunidad autónoma donde esta práctica está más generalizada. Esto resulta todavía más incongruente en un sistema inspirado en la comprensividad, que dice apostar por la inclusión educativa mientras en la práctica ignora otras propuestas de organización de la instrucción (cooperativa, colaborativa, multilingüe, etc.) sin responder satisfactoriamente a las aspiraciones educativas de una parte significativa de su alumnado extranjero (halladas por Aparicio y Portes, 2009) o impidiendo que tales aspiraciones emerjan en amplios sectores de la población.

Tras la ocasión perdida de expandir y asentar la filosofía de la comprensividad por las pésimas condiciones políticas en las que tuvo que desarrollarse la LOGSE, se impuso una fragmentación progresiva (Carrasco, 2003) de los dispositivos de atención a la diversidad que afectó en especial a la forma de conceptualizar y tratar educativamente al alumnado *inesperado* –adoptando la expresión de Izquierdo (1995)– llegado con la inmigración. Este proceso ha desembocado en una lógica de creciente separación y segregación del alumnado alimentada por la falta de un debate social real y una transformación pedagógica seria sobre la discriminación étnica en la sociedad y en la escuela, que la recientemente aprobada ley de educación catalana (LEC, 2009) no enfrenta ni resuelve. Y aunque todavía es escasa la investigación cuantitativa que permita mostrar el alcance del impacto de las prácticas de segregación interna sobre la reproducción de resultados desiguales por origen nacional y clase social, nuestra aproximación etnográfica quiere ser una contribución que arroje luz sobre los procesos mediante los cuales se produce este impacto.

A partir del trabajo de campo etnográfico realizado en diversos centros educativos<sup>2</sup> de la Región Metropolitana de Barcelona dentro de un proyecto común sobre las condiciones de integración social y educativa de los

<sup>2</sup> El trabajo etnográfico se realizó en 5 llars d'infants, 6 escuelas de educación infantil y primaria, y 3 institutos de Barcelona y de la Región Metropolitana de Barcelona y sus entornos comunitarios, entre 2002 y 2006, por parte de un equipo de 6 investigadores a lo largo de varios cursos académicos con el apoyo de dos proyectos I+D y un proyecto de la Fundació Jaume Bofill. Los casos referidos en este artículo proceden de 2 llars d'infants, 1 CEIP y 2 IES.

niños y jóvenes de origen extranjero, en las secciones siguientes se describirán y analizarán algunas de las dinámicas informales y de las estrategias formales recurrentes de separación del alumnado dentro de las escuelas, desde los servicios educativos destinados a la pequeña infancia hasta la finalización de la educación obligatoria, así como sus efectos más allá de esta última.

### **1. Una efímera diversidad vivida en la etapa 0-3: “Mientras son pequeños, no importa mucho que se mezclen”**

Los resultados etnográficos siguientes corresponden al trabajo de campo realizado en cuatro centros educativos municipales de primer ciclo de educación infantil, que abarca la etapa del primer año de vida hasta los 3 años, denominados en catalán *llars d'infants*<sup>3</sup> (LI a partir de ahora) situados en Ciutat Vella, el distrito de la ciudad de Barcelona en el que reside la mayor proporción absoluta y relativa de población no española inmigrada en los últimos diez años.

La principal característica de las LI en este distrito es que cuentan con la presencia de familias muy diversas a nivel socioeconómico y socio-cultural, como resultado de la combinación de la creciente *gentrificación* de algunos barrios y zonas, por una parte, y de la diversidad real de nacionalidades que se ubican en el distrito a raíz de la inmigración. Entre el 25 y el 50% de los niños y niñas asistentes a las LI tienen un progenitor de nacionalidad extranjera<sup>4</sup>, y entre el 20 y el 30% pertenecen a familias que reciben ayudas públicas<sup>5</sup>, de las cuales aproximadamente dos terceras partes son de nacionalidad española. Se trata, por lo tanto, de espacios educativos de encuentro de la diversidad que difícilmente se reproducen en otras etapas educativas. Es comprensible, pues, que uno de los objetivos de las educadoras de las LI sea incentivar las relaciones interfamiliares en la escuela bajo el lema de *favorecer relaciones e intercambios interculturales*, puesto que en las relaciones entre los niños y las niñas pequeños no se detecta en absoluto la existencia de problemas derivados de esta diversidad –se exploran a sí mismos y a los

<sup>3</sup> En Cataluña se utiliza indistintamente *llar d'infants* y *escola bressol* para referirse al primer ciclo de educación infantil. Sin embargo la especificidad terminológica *escola bressol* generalmente está vinculada a una trayectoria reivindicativa de los centros y profesionales del 0-3 como etapa verdaderamente educativa que finalmente fue reconocida con la LOGSE.

<sup>4</sup> Datos propios, recogidos directamente de los cuatro centros educativos durante la investigación.

<sup>5</sup> Datos propios, recogidos directamente de los cuatro centros educativos durante la investigación.

demás en todos los aspectos y se relacionan en todos los sentidos—, y porque ofrece un espacio afín a familias extremadamente diversas.

Actualmente, las familias recurren a las LI por necesidad<sup>6</sup>. La elevada demanda de las LI de titularidad municipal<sup>7</sup>, incluso por parte de familias de elevado nivel económico, se debe a criterios de calidad. María, arquitecta de profesión, si bien prefería una LI más cercana a su lugar de trabajo, se decidió por otra para poder garantizar el acceso a una plaza:

Madre: No escogimos esta. Bien, sí que la escogimos. Queríamos ir a X, porque es la que nos cae más cerca de donde yo trabajo [...] pero llamamos el último día y nos dijeron que tenían veintitrés solicitudes para siete plazas; después llamamos aquí y nos dijeron “seis solicitudes para siete niños”, trajimos la séptima, y decidimos esta porque entraba seguro. Además, queríamos que fuera a una escuela municipal si podía ser...

Entrevistadora: ¿Por qué?

M: Porque mi madre trabaja en el Institut Municipal d'Educació. Ha sido maestra de escuela muchos años, y dice que son las mejores, y lo son. Fuimos a mirar y la verdad es que nos gustaba cualquier escuela de las municipales.

A pesar de que esta familia tenía información privilegiada, el criterio de calidad basado en una idea de prestigio reconocido públicamente es utilizado en general por la población de clase media que valora, también, la dimensión educativa. Este criterio no siempre está tan presente en otras familias, en las que el coste económico es necesariamente la razón prioritaria. En estos casos, la preferencia por una escuela municipal se centra en la posibilidad de acceder a una beca, y de hecho muchas familias de escasos recursos económicos rechazan la plaza otorgada cuando saben que no les ha

<sup>6</sup> A pesar de que las LI son espacios educativos y algunas familias deseaban la asistencia de sus hijos por motivos de sociabilidad y aprendizaje, actualmente la demanda de este servicio supera la oferta existente y básicamente su utilización se ha reducido a criterios de necesidad derivados de la dificultad de conciliación (ausencia del hogar de los progenitores por razones laborales). El significativo incremento del peso en términos de tiempo que la socialización en espacios formales está ganando a los espacios informales desde edades tempranas ya ha sido objeto de atención sobre sus efectos en las experiencias infantiles y en los cambios producidos en los adultos. Ver, a este respecto, Langlois y Liben (2003).

<sup>7</sup> Únicos centros de primer ciclo de educación infantil públicos en la ciudad de Barcelona.

sido concedida una beca porque no pueden asumir los costes<sup>8</sup>. Sin embargo, aquellas que pueden incorporarse a las plazas obtenidas valoran enormemente las escuelas y, muy especialmente, a las educadoras. En palabras de una madre, de escasos recursos económicos, nacida y escolarizada en el barrio, que trabaja en un café familiar:

M: Sí, a mí me gusta mucho esta escuela

E: ¿Qué te gusta en especial?

M: Todo, porque las maestras son muy cariñosas, te ayudan. Hablan mucho conmigo de Derek y no sé, me ayudan mucho; yo también hablo mucho con ellas. Si tengo algún problema con los niños se lo explico.

El funcionamiento de las LI, que se caracteriza por un elevado intercambio de información cotidiano entre educadoras y familia, transparentes en su funcionamiento y actividades cotidianas, es valorado enormemente (Bertran, 2005). A pesar de que muchas familias a menudo pueden no estar en condiciones de realizar un reconocimiento profesional de tipo pedagógico de las educadoras y su trabajo, se muestran satisfechas con ellas y opinan que sus hijos están contentos en la escuela, que son felices.

Por su parte, las familias inmigrantes no siempre conocen la existencia de las LI y a veces, cuando tienen la información, las consideran innecesarias o inapropiadas. Pero aquellas que acaban utilizándolas tienen opiniones parecidas a las ya presentadas. Farida era una madre de origen marroquí con tres hijos, dos de ellos en primaria, que trabajaba en el servicio doméstico y explicaba en estos términos por qué llevó a su primer hijo a la LI:

F: Bueno, cuando llevé a la grande (a la LI) yo no trabajaba ni nada. Mi hermana llevaba aquí a su hija e iba a buscarla. Cuando nació mi hija tampoco la quería traer a la guardería porque no trabajaba y *pa* que la voy a meter en la guardería si no trabajo; que se quede conmigo. Entonces mi hermana me dijo que era una guardería muy buena, que a lo mejor el día de mañana empezaba a trabajar o cualquier cosa... y entonces me decidí a apuntarla.

<sup>8</sup> De hecho, por este motivo, se observa que la presencia de población extranjera en las LI ha disminuido ligeramente en los últimos diez años.



Farida coincidiría con el criterio de su hermana y más tarde, estableciendo trato y llamando por su nombre a las educadoras, también se remitía a la familiaridad y a la ayuda recibida por su parte, como otras madres. Es decir, la calidad de las escuelas y la dimensión relacional, probablemente por esta misma dimensión, es un criterio importante en la elección y en la valoración posterior. Sin embargo, estos criterios desaparecen al elegir centro de primaria. María lo exponía claramente:

M: Buscamos que sea pública pero no en este barrio. ¿Qué le pasa a este barrio? Pues lees los periódicos y ya está, hoy vuelve a salir en los periódicos, y salió la semana pasada, que en las escuelas públicas de aquí hay un setenta por ciento de inmigrantes. [...] Nosotros decimos “una escuela pública en el barrio”, pero lo que no queremos es que nuestra hija reciba una influencia que no sea buena para ella. Nos han dicho que hay profesores muy válidos en el CEIP y que está muy bien, pero por mucha voluntad que se ponga, a veces la situación es superior, y si hay un setenta o cincuenta por ciento de inmigrantes, rápidamente esto es como un lastre, no por mala fe, sino porque entre ellos hablan árabe, hablan filipino...

Esta familia acabó llevando su hija a una escuela pública de un barrio adyacente. Sin embargo, su criterio no es exclusivo de su estatus socioeconómico, sino que, como veremos, es compartido también por otros tipos de familias.

La madre de Derek expresaba rotundamente su negativa a permitir que su hijo asistiera al CEIP Z, público, en el que ella había sido escolarizada de pequeña:

M: No, porque para que sea un *golfo* pues tenemos toda la vida, ¿vale?

E: ¿Que quieres decir con un *golfo*?

M: A ver, en los colegios públicos, hay de todo, ¿no? Cuando yo iba de pequeña no había tantos, pero ahora hay muchos moros, paquistaníes... y los colegios públicos ahora están haciendo cómo, no sé cómo explicarte, es como si dejaran atrás a los de aquí, porque si se les enseña algo y llega un niño nuevo tienen que introducirlo y ponerlo al día como el tuyo, y entonces pierden mucho, creo yo, ¿eh? Y aquí en el barrio, yo a mis niños ni los traigo a la calle; de la escuela a casa. Si los traigo al parque, media horita y hacia casa...

La argumentación es parecida a la de la madre anterior y se basa en evitar la relación con niños de familias inmigrantes, especialmente los que son nombrados: magrebíes y pakistaníes. Reconoce, como muchas otras madres, que no solo se trata de la escuela, sino que la evitación se produce como estrategia explícita en otros lugares, como los parques. La evitación no se refiere, pues, solamente a los aspectos de aprendizaje (*dejar atrás*), sino también, y claramente, a las cuestiones relacionales (*ser un golfo, ni los traigo a la calle*).

Sin embargo, los hijos de Farida, de nacionalidad marroquí, asistían al centro rehusado por la madre de Derek; ella realiza sobre el mismo una valoración positiva, aunque con ciertas dudas:

F: Pero en estos meses ya no estoy tan convencida del CEIP Z... Bueno, al principio era un colegio muy bueno, y es bueno, y las profesoras que tiene son muy buenas (*remarca los dos "muy bueno"*). Pero son las mamás (*de los niños*), digamos (*lo que no me gusta*) [...] No soy racista. Pero hay muchos pakistaníes, hay muchos moros, hay muchos gitanos, hay de todo, mezclado de todo.

Farida comentaba algunos conflictos y peleas entre familias a la salida de la escuela y es este ambiente el que no deseaba para sus hijos, diferenciando, como se ha visto antes, la escuela de las familias con hijos e hijas escolarizados en ella. Lita, de nacionalidad filipina y trabajadora en el servicio doméstico, apostaba por la escuela concertada después de la experiencia de la LI municipal, a pesar de haber resultado satisfactoria:

L: A ver, te digo la verdad, en la escuela pública hay mucho marroquí, mucho pakistaní. Yo no soy racista, pero sé que son mayoría y no me gusta que en una clase sean de muchos de esos países [...] No se cómo explicártelo... Yo no me siento a gusto, no son tan buenos, digamos. [En cambio] Yo a los de aquí y a los inmigrantes de Sudamérica los encuentro iguales.

En el momento de elegir una escuela de primaria, las preferencias vienen definidas por las características socioeconómicas de las familias que asisten a ellas, estableciendo conexiones entre la composición social y la calidad educativa, sin dudar por ello de la profesionalidad del profesorado. Sin embargo, estos argumentos no se utilizan para justificar la elección de las LI. La argumentación de Lita es la reproducida por todas las familias en general (sigue de la entrevista anterior):

E: Pero aquí (*LI, primer ciclo de educación infantil*) también los hay (inmigrantes de diversos orígenes).

M. Sí, pero no tanto como en la primaria. *Aquí no me importa, porque los niños son muy pequeños. Pero cuando ya empieza a hacerse mayor...*

“Los niños son muy pequeños”, “para que sea un *golfo* tenemos toda la vida” y otros argumentos parecidos expresan la relevancia que tienen para las familias las relaciones sociales de sus hijos y la vinculación que establecen entre estas y la educación que, sin embargo, resultan invisibles en la pequeña infancia. Dentro de las prácticas de crianza y socialización se incluyen, ya desde estas edades, *la familiarización con procesos de acercamiento-evitación de base étnico-social*, donde la clase social se superpone a la etnia, procesos que introducen a los niños y niñas en las nociones de jerarquía social. Las familias niegan involuntariamente, en la representación social de la pequeña infancia en las edades de 0 a 3 años, la importancia que pueda tener la socialización entre iguales (Bertran, 2008). Sin embargo, controlan el desarrollo de los talentos y conocimientos socialmente valorados de los hijos e hijas (*concerted cultivation* frente al *natural grow* de Lareau, 2002) y transmiten las bases que regulan la priorización de sus relaciones y entrenan en las habilidades para afrontar estas situaciones a partir de ese momento, en lo que Caughy y otros (2002) denominan prácticas de socialización “racial” (*racial socialization practices*).

No es de extrañar, pues, que los esfuerzos de las educadoras para propiciar las relaciones interfamiliares en las *llars d'infants* a través de proyectos, o incentivando la coparticipación en acontecimientos escolares, tengan escasos resultados y, generalmente, se visibilice una endogamia relacional de base socioeconómica y de origen (Bertrán, 2005; Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009), como refleja la composición activa de las escasas AMPA existentes en esta etapa (Garreta, 2008).

## **2. La reproducción de jerarquías socioculturales en la escuela primaria: “Juntos, pero no revueltos”**

El relato que sigue procede de la etnografía de una escuela de primaria pública, única en su municipio, situada en una población que representa uno de los enclaves más tradicionales del turismo en Cataluña, con una larga trayecto-

ria en la recepción de extranjeros europeos y de otros países ricos en la comarca del Maresme, primero como turistas, y recientemente como residentes en un proceso de asentamiento familiar. Sin embargo, estos últimos representan menos de un tercio de la población de nacionalidad extranjera del municipio, superior al 15% de la población total en su conjunto. Se trata de un municipio pequeño, de menos de 3.000 habitantes, con una población autóctona relativamente menos diversa que en otras localidades de la comarca, en la que las relaciones sociales adquieren un carácter diádico, relativamente polarizado, de forma que apenas hay contacto entre locales y “foráneos”.

La escuela fue creada a finales de los setenta del pasado siglo y no tiene más de 100 alumnos, entre los que se encuentra un 31% de niños y niñas nacidos en el lugar de origen de sus familias, que pertenecen a una gran diversidad de nacionalidades, predominando las latinoamericanas (República Dominicana, Paraguay, Colombia), Marruecos, Reino Unido, Alemania y diversos países de Europa del Este.

El centro sufría una persistente situación de precariedad en cuanto a infraestructuras y estabilidad de la plantilla –fluctuante y poco cohesionada internamente–, así como una deriva en los proyectos docentes en términos de coherencia y continuidad. Una situación que se compensaba con la elevada implicación de las familias autóctonas y de países europeos, quienes, pudiendo “escoger” matricular a sus hijos en la red concertada disponible en las localidades vecinas y en Mataró –como así lo hacían otros conciudadanos–, preferían llevar a sus hijos a la escuela del pueblo, no solo por comodidad, sino por principios progresistas. En este sentido, el centro sacaba partido de una AMPA bien nutrida y activa, muy integrada en la vida local, en la cual sin embargo brillaban por su ausencia las familias de la inmigración económica, y en especial las marroquíes.

El profesorado mantenía un discurso de aceptación no problemática de cierta *diversidad cultural* por la trayectoria histórica del centro, colocando en el escaparate al alumnado del cual se sentían más orgullosos: el llegado de países europeos, principalmente de Alemania, Francia y Reino Unido. Sin embargo, destacaban de ellos su posición económica y una supuesta proximidad cultural. Cuando se trataba de las familias marroquíes y latinoamericanas (dominicanas en su mayoría), se enfatizaba la gran distancia no solo socioeconómica, sino

también cultural, que supuestamente separaba a estas familias del resto y que, también supuestamente, explicaba una falta de valoración de la escolarización de los hijos e hijas y del futuro que esta les pudiera proporcionar.

Pero el alumnado y las familias de origen marroquí, especialmente, eran vistos y tratados desde atribuciones conflictivas, de encapsulamiento “en sus costumbres”, de fanatismo religioso, de sexismo, etc. Las quejas de las docentes ante la supuesta tozudez de estos alumnos por formar “un gueto marroquí” se sucedían en el día a día escolar en un entorno donde, como veremos, las dinámicas entre iguales, lejos de ser integradoras –a pesar de las reducidas dimensiones del centro–, resultaban altamente segregadoras para este alumnado. El obstáculo para su integración –indefinida y abstracta– siempre se ubicaba en las supuestas barreras impuestas por la cultura de origen. A pesar de su caracterización global al referirse a ambos colectivos en abstracto, como hemos señalado anteriormente, la dinámica contraescolar que se asociaba al contexto cultural de origen de los niños y niñas de familias marroquíes concretas contrastaba vivamente con la supuesta facilidad de adaptación del alumnado de origen latinoamericano, atribuyéndole entonces una mayor proximidad lingüística y cultural.

En este contexto, la atención al alumnado extranjero recién llegado carecía de dispositivos de acogida y atención más allá de los refuerzos lingüísticos segregados pensados para *compensar* los *déficits* del alumnado marroquí de incorporación tardía, o de las *adaptaciones curriculares*, también masivas entre el alumnado llegado de Marruecos, es decir, la asignación de contenidos y actividades de nivel más simple, correspondientes a edades inferiores a la cursada por el alumno que las recibía y el aprendizaje de la lengua vehicular *aparte de los hablantes naturales* de la misma. Ni los alumnos llegados de países europeos ni los de origen latinoamericano eran incluidos en las aulas de refuerzo lingüístico en lengua catalana –tampoco en los refuerzos de nivel–, y solo a algunos de los segundos (dominicanos) se les había evaluado a partir de un currículum adaptado. Es más, el uso del inglés por parte de los niños y las familias británicas en la escuela no solo no era visto como un obstáculo para la adquisición de los aprendizajes –como sucedía con el árabe dialectal–, sino que incluso era contemplado como una ventaja: de hecho, se había propuesto a una de las madres que impartiera inglés como actividad extraescolar.

Pero, ¿no se suponía que todos los alumnos de lengua materna diferente a las vehiculares necesitaban un apoyo lingüístico? ¿Por qué solo el alumnado marroquí, y en algunos casos el dominicano, era construido desde el *déficit*? ¿Se debía únicamente a las condiciones socioeconómicas desfavorecidas y al menor nivel de instrucción de las familias? Los imaginarios culturales asociados a los diferentes colectivos desde una desigualdad de estatus influían en las expectativas y las prácticas de enseñanza/aprendizaje del profesorado. Y estas dinámicas no solo acababan repercutiendo en la evaluación y las calificaciones del alumnado –ensanchando la desigualdad de trayectorias–, sino que sus efectos se hacían extensibles al *grupo de iguales*, a la formación de grupos de amistad entre los propios alumnos, aunque siguiendo lógicas de creación y transmisión genuinamente enraizadas en las culturas infantiles (Connolly, 1998), y se traducían en la fractura de las relaciones de sociabilidad.

Observemos al respecto la siguiente escena desarrollada en un aula de ciclo inicial:

Clase de lengua catalana. Por indicación de la maestra, Selima, Imma, Berta y Marta se sientan juntas para resolver una serie de ejercicios de ortografía del libro de texto. En seguida se hace evidente que las tres últimas trabajan de forma cooperativa dejando totalmente de lado a Selima (padres marroquíes), que va continuamente a remolque, intentando copiar. Sus compañeras actúan como si ella no estuviera y la maestra no parece darse demasiada cuenta de la situación. Al preguntarles el motivo de ese comportamiento las niñas aseguran que Selima no sabe hacer los ejercicios, y que no pueden perder tiempo esperándola. Al cabo de un rato, se acerca Mustafá a la investigadora y le enseña orgulloso su libro de ejercicios terminado. Esta le felicitó efusivamente y al oírlo, su compañera Anna replica desdenosamente que ella sabe leer y escribir “mucho mejor” que Mustafá porque “soy muy buena en castellano”, algo que al parecer no era Mustafá...

De la misma forma que Hallam y su equipo (2005; 2002) constataban en los centros de primaria ingleses la sedimentación de atribuciones peyorativas –“*thick*”, “*dumb*”...– que marginaban y minusvaloraban a los integrantes de los grupos de “bajo nivel”, en esta escuela con una elevada proporción del alumnado autóctono –de entorno familiar relativamente acomodado– que

se posicionaba próximo a la cultura escolar, los alumnos de procedencia autóctona y mayoritaria tendían a construir a sus compañeros de orígenes desfavorecidos como “tontos”, incapaces, inferiores en definitiva. Así, por ejemplo, en una de las pocas ocasiones en que la maestra tuvo la iniciativa de hacer leer a Lamia (ciclo superior, incorporación tardía) en una clase de naturales, rompiendo una dinámica que las dejaba a ella y a su compañera Yafiah al margen de las actividades “normales” del currículum (mientras los demás seguían la clase, ellas realizaban actividades de lectura, escritura y matemática pensadas para los compañeros de ciclo inicial), esta fue la reacción suscitada:

Cuando ha empezado a leer Lamia, de forma lenta pero segura, se ha creado una gran expectación entre los compañeros: todo el mundo se ha quedado sorprendido de su gran fluidez, hasta el punto que uno de los chicos que más la suele fustigar ha exclamado, verbalizando el sentir general: “Qué bé que llegeix la Làmia!” (¡Qué bien lee Lamia!).

En algunas aulas el prejuicio de escasa brillantez académica se hacía extensivo a los alumnos dominicanos, pero no implicaba actitudes de evitación o rechazo en el grupo-clase. El alumnado de ascendencia europea resultaba en cambio y sin ninguna duda el más apreciado por los compañeros autóctonos como compañeros en las dinámicas de trabajo colectivo en el aula, siendo todos ellos admirados gracias en parte a las alabanzas del profesorado.

En resumen, todas estas experiencias componían un entorno relacional polarizado y extremadamente jerarquizado en función del origen sociocultural de los niños, siendo los de origen marroquí los más perjudicados por las dinámicas de segregación, y también de género, pues mientras ellos encontraban ciertos “nichos” de inserción y acomodación en el juego del fútbol, formando parte de los equipos, la marginalización más evidente en contextos informales lúdicos recaía casi exclusivamente sobre las niñas, teniendo en cuenta que estas tendían a desarrollar un tipo de sociabilidad más individualizada, donde la afectividad era mucho más visible.

De hecho, los actos de agresión más graves presenciados tuvieron como víctimas a dos alumnas de ciclo superior incorporadas ese mismo curso al centro: Lamia y Yafiah no solo eran consideradas intelectualmente inferiores y, por tanto, dejadas de lado en las actividades colectivas de clase,

sino que se convertían en objeto de burla y escarnio continuo por parte del grupito de chicos más popular; víctimas, como otros compañeros del mismo origen, de los rituales *lúdicos* de polución infantiles (Thorne, 1995; Hirschfeld, 2002) que *marcaban* a los y las parias, como por ejemplo la atribución de “ser de la muerte”, o marcar con sus nombres en un atlas la región de Mongolia (en el mundo infantil es claro y vigente el significado del insulto “mongólico”). Estas agresiones continuaron en el último curso de primaria, como confesaba su tutora para el caso de Yafiah:

A Yafiah, se ve que la molestaban mucho. Había un niño en concreto, A., que se metía mucho con ella. Pues el año pasado se pelearon (...) Era un día de una excursión, que fueron a Barcelona, y se ve que A. se pasó todo el día chinchándola, y al llegar aquí a la escuela, eso que E (tutora) no subió con ellos a la clase, y en un momento de estos, ¡patapaf!, Yafiah ya no aguantó más y le tiró la silla...

Pero la prueba más palpable del importante componente de género y, aún más relevante, de la edad en estas dinámicas estaba en la estrategia de respuesta seguida por las alumnas de origen marroquí: reunirse en el patio y desarrollar sus juegos y canciones al margen del resto de compañeros, siendo ineficaces —o directamente contraproducentes— las pocas iniciativas docentes de “integración” de estas niñas en los grupos mayoritarios, cuando algunas maestras se dirigían a ellas como “marroquíes” y “catalanas” que debían superar sus preferencias de amistad y aproximarse.

Un último indicador de la fuerza de las dinámicas segregadoras en esta escuela lo constituyen las estrategias de encaje en el grupo de iguales desplegadas por aquellos alumnos de entornos culturales minoritarios con una escolarización de mayor duración o completa en el centro desde el principio: a menudo estos niños y niñas evitaban la relación con sus compañeros del mismo origen llegados más tarde. La estigmatización y el acceso desigual a los aprendizajes dominantes en la escuela les dirigían a buscar la asimilación con el alumnado mayoritario a cualquier precio. De forma implícita pero inequívoca, la separación era una condición *sine qua non* para ascender de estatus en los grupos de sociabilidad mayoritarios. Así se entiende, por ejemplo, la total falta de empatía y solidaridad de Fouad (padres marroquíes, ciclo superior) hacia los actos de humillación y ridiculización dirigidos a sus compañeras Lamia y Yafiah (en algunos de los incidentes observados en el



aula, como el del atlas mencionado anteriormente, no solo no las defendió, sino que se sumó a las burlas de los chicos), teniendo en cuenta el peso que en su construcción identitaria tenía la relación establecida con el grupo más popular de autóctonos, que le obligaban a distinguirse de los compañeros más estigmatizados, y aún más siendo chicas.

En contraste, las niñas de origen marroquí, por su situación especial de marginación grupal compartida, sí desarrollaban en la escuela funciones de apoyo mutuo y de acogida de las nuevas compañeras del mismo origen; y en cambio eran acusadas por el profesorado de querer “formar un zoco” en la escuela.

### **3. El rechazo de la escuela de la periferia: “Profesores de desecho, alumnos de refuerzo...”**

El análisis siguiente procede de la investigación etnográfica en un instituto fundado en la década de 1950 con el objetivo de capacitar a obreros especializados en mecánica y electricidad. El IES cuenta con 400 estudiantes y se encuentra en un municipio que a lo largo del siglo xx fue centro de atracción de inmigración del resto del estado y desde inicios de los años setenta se convirtió en un área de recepción de inmigrantes extracomunitarios, especialmente marroquíes. La implementación de la educación comprensiva en el IES se realizó en paralelo a la matriculación de los jóvenes, hijos de familias marroquíes que se habían ido instalando en el municipio. La presencia de estos chicos y chicas generó la imagen de que la escuela era conflictiva, de escaso prestigio, bajo nivel académico e indeseable para el *buen alumnado*. Al referirse a ella, los vecinos solían utilizar frases como “en ese instituto hay muchos problemas”, “está lleno de moros y gitanos”, o “ahí no quiere ir nadie”. Esta escasa valoración se hacía extensible también al profesorado, ya que si bien en el barrio y entre los padres se consideraba que realizaba una buena labor, las familias cuyos hijos e hijas no estaban escolarizados en el IES le atribuían una escasa capacitación. Una madre ajena al instituto lo formuló así: “*A ese instituto solo van los profesores de desecho*”.

A pesar de los esfuerzos que realizaban este profesorado y el equipo directivo –charlas y visitas organizadas para las familias, coordinación con escuelas de primaria de la zona, presencia en las comisiones y grupos de

trabajo escolares y municipales, desarrollo de proyectos de participación ciudadana, entre otras actividades–, el estigma de la escuela persistía en el barrio. Es más, las otras escuelas compartían la opinión de que el IES debía concentrar a la mayoría de los estudiantes inmigrantes y considerados difíciles con el argumento de su mayor experiencia con este tipo de población escolar. Incluso estaban de acuerdo en que recibiera para ello más fondos.

Las escuelas de primaria cercanas eran reticentes a que sus *buenos* estudiantes se matricularan en el IES, mientras aconsejaban hacerlo a aquellos de *origen marroquí*, con *dificultades educativas* y de *clase social baja*. Esta asociación era el principal pretexto de las familias de clase trabajadora del barrio con aspiraciones de movilidad para no matricular a sus hijos, mostrando la existencia de procesos de interdependencia competitiva entre las escuelas que refuerzan la segregación escolar (Van Zanten, 2001). Este discurso era interiorizado por estudiantes y profesorado y tenía consecuencias académicas para las expectativas de aprendizaje, pero también para las dinámicas relacionales. Los propios estudiantes de otras escuelas, autóctonos o de origen extranjero, también lo reproducían.

Para el profesorado este discurso servía para refrendar sus bajas expectativas, en especial, ante el alumnado de origen marroquí y conseguía explicar el supuesto poco interés que estos alumnos tenían por la escuela y su supuesta resistencia hacia el aprendizaje, que explicaban solo a través de posiciones culturalistas. Este profesorado pensaba que muy pocas posibilidades de éxito podían tener estos estudiantes y en especial los que se incorporaban a la escuela en el nivel de educación secundaria, a los que consideraban menos capacitados e interesados. Las escasas posibilidades de éxito que se atribuían a estos estudiantes mostraban las expectativas diferenciadas que existían en la escuela para los diferentes grupos y que se explicitaban en las prácticas que se dirigían a dar respuesta a la *diversidad*: el *streaming* o la creación de grupos de nivel por rendimiento, para establecer los llamados ‘grupos homogéneos’, y el refuerzo escolar en pequeño grupo fuera del aula ordinaria. A través de ambas estrategias se evidenciaba la estratificación escolar.

La primera práctica mencionada, la organización de grupos de nivel, era poco usual en los cursos de 1.º y 2.º de ESO en los créditos comunes, pero se repetía de forma sistemática en los variables, existiendo una so-

brerrepresentación del alumnado marroquí en las modalidades de refuerzo y en los créditos variables del área de expresión. Las agrupaciones de los estudiantes por nivel de rendimiento se realizaban en mayor medida en 3.<sup>er</sup> y 4.º curso y en las seis promociones contempladas los peores resultados académicos –y el mayor número de abandonos escolares al cumplir los 16 años– se obtuvieron en aquellas agrupaciones que eran consideradas de *bajo nivel académico*. Por ejemplo, en el curso 2000-2001 en uno de estos grupos solo acreditó un 15,38% de los estudiantes –frente al 79,16 y al 61,90% en los otros dos grupos *heterogéneos* de la misma promoción– y el número de abandonos al cumplir los 16 años –4 chicos y 1 chica– fue muy superior.

Este fracaso y abandono se promovió a partir de la propia configuración del grupo, limitando la trayectoria escolar de estos chicos y chicas. De esto eran conscientes los estudiantes, tal como afirmaba José, un chico autóctono:

¿Por qué se han hecho tres grupos si estábamos bien? Aquí nos han metido a todos los tontos. Si no vamos a hacer nada, bueno. Solo X y Y (nombres de dos chicas que fueron las dos únicas que acabaron aprobando al final del curso, como parecía estar anunciado), pero los demás, ¡ya ves!

La pertenencia a un grupo de *bajo nivel* suponía para estos chicos y chicas la pérdida de su estatus académico y les conducía a la búsqueda de otras estrategias para el triunfo social en la escuela. Al formar parte del grupo, su comportamiento empeoraba y aumentaba el número de conflictos con los chicos y chicas de otros grupos. Los chicos de este grupo de bajo nivel se comportaban como esperaba el profesorado y el resto de compañeros que lo hicieran. Y si en los grupos heterogéneos era difícil para los chicos y chicas seguir las exigencias académicas del profesor, que no se cuestionaban y podían resultar un incentivo, en estas agrupaciones de bajo nivel los comportamientos académicos, como decir a los compañeros que se ha estudiado para un examen o ser el primero en presentar un trabajo, resultaban fuera de lugar. También aumentaba el número de conflictos que estos chicos y chicas tenían con sus profesores. Juan, un chico autóctono que llegó al IES en 4.º curso con la etiqueta de *conflictivo*, estuvo en un grupo heterogéneo. Al inicio de curso tuvo un problema disciplinario, pero al finalizar el año su relación con el resto de estudiantes y con el profesorado se subrayó de *exquisita*. Consiguió la acreditación y siguió estudiando en bachillerato. El año anterior, en otro IES había estado en una agrupación de bajo nivel a la que se refería en estos términos:

Ahí (en referencia al instituto anterior) te ponían en un grupo malo y ya estabas sentenciado. No se preocupaban por ti y si pasaba algo siempre te la cargabas. Te colgaban una etiqueta y ya estabas. Por eso yo el año pasado hacía de todo. Total, no iba a aprobar... pues, ¿qué iba a hacer?

Juan cuestionaba los beneficios de estar incluido en las agrupaciones de *bajo nivel* mientras ofrecía argumentos acerca del porqué de las respuestas antiescolares de los estudiantes que siguen sus trayectorias en estos grupos. Aunque algunos profesores se dedicasen a estos grupos con intensidad, su aportación perdía fuerza, más allá del interés que mostraba el alumnado en su área, en cuanto salía del aula. Porque, en realidad, la mayoría del profesorado tampoco esperaba buenos comportamientos en estas agrupaciones. Los profesores bajaban su nivel de exigencia, relajaban la disciplina y encontraban “normal perder el tiempo mientras los chicos no molestaran”. Para una parte elevada del profesorado la existencia de estas agrupaciones de bajo nivel suponía relegar a estos estudiantes a un lugar en el que no perturbaran el trabajo de los que *estaban verdaderamente interesados*, aquellos para los que se construían las condiciones de éxito y de continuidad académica postobligatoria de mayor prestigio. Paradójicamente, los profesores se quejaban del escaso interés que los chicos tenían en estos grupos y de las condiciones adversas a las que ellos se tenían que enfrentar. Pero no consideraban que eran los profesores mismos los que habían decidido agrupar los estudiantes de este modo y creado esta situación que ahora denunciaban.

Los padres marroquíes que tenían a sus hijos en estos grupos de bajo nivel opinaban que los profesores “ya sabían lo que hacían”, mientras que los padres autóctonos se manifestaban de forma contraria, como este:

No entiendo por qué a todos los que les cuesta los ponéis en el mismo grupo, eso en una fábrica o en una empresa no pasa nunca. Cuando uno no sabe algo le ponen al lado de otro para que le enseñe, si no, no se podría aprender nunca.

Cuando en un grupo clasificado de nivel bajo la mayoría de los chicos y chicas eran marroquíes, los resultados eran aún peores. En el curso 2001-2002 el fracaso de esta estrategia de agrupación fue rotundo. Todos los chicos del grupo, 6 de 7 –y todos marroquíes–, abandonaron el IES al cumplir los 16 años –algo que por otra parte deseaban tanto ellos como una parte

del profesorado—. Además, desde que fueron ubicados en el grupo afloraron las fronteras étnicas entre ellos y los estudiantes ubicados en otros grupos, aumentando también los enfrentamientos de los chicos de este grupo con algunos profesores. A estos profesores el comportamiento de estos chicos les reafirmaba sus ideas previas como evidencias del efecto negativo atribuido a su pertenencia étnico-nacional.

Otra de las agrupaciones que contribuyó a la construcción de las trayectorias de fracaso entre los chicos marroquíes fue el *refuerzo escolar fuera del aula en pequeño grupo*. Esta era una de las medidas de atención a la diversidad que la escuela promovía pero, con excepción de tres chicas y un chico que llegaron al IES en 3.º y 4.º de ESO, ninguno de los jóvenes marroquíes que siguieron esta estrategia consiguió la acreditación, aunque algunos de ellos hubieran ido a refuerzo escolar desde la etapa de primaria o hubieran nacido en Cataluña, como Hamza e Idris. Porque en el IES una cosa era *ir a refuerzo* y otra ser un chico o chica de refuerzo. Hamza e Idris, como otros estudiantes, *eran* chicos de refuerzo. *Ser* un alumno de refuerzo significaba algo más que aprender en esa aula. Para Idris fue fácil camuflarse como alumno de refuerzo desde primaria al ser un *alumno marroquí*. Pero, como otros estudiantes, este alumno de refuerzo nunca dejó de serlo, y afirmaba: “*Cuando iba a primaria al principio hacia la letra mal. Así me dejaban tranquilo todo el año y me enviaban a refuerzo. Ya no había exámenes ni nada y mi padre ya no me decía nada*”.

*Ser* alumno de refuerzo condicionaba las relaciones que se podían tener y la calidad de estas. También las posibilidades que se ofrecían para construir en esta relación las identidades escolares y sociales. Cuando los chicos marroquíes jugaban a insultarse entre ellos en el aula de refuerzo, lo hacían a través de la imagen del *marroquí pobre e inmigrante*. Sin embargo, esta práctica, habitual en esta aula, no era utilizada por estos chicos cuando estaban en el grupo de clase. He aquí algunas de las frases a las que hacíamos referencia:

“Muerto de hambre, que tu padre busca cartones en los contenedores.”

“Cállate tú, que viniste en una patera.”

“Si tú viniste en un camión dentro de una caja de melocotones.”

La implementación de estas estrategias organizativas contribuyó de forma significativa a perpetuar las desigualdades y a construir las trayectorias académicas de fracaso de estos jóvenes marroquíes. Pero a pesar de sus ineficientes resultados, la agrupación por niveles en grupos homogéneos y el refuerzo escolar fuera del aula continuó siendo una práctica generalizada en el IES y defendida por el profesorado.

Ahora bien, el impacto para los jóvenes de la existencia de los grupos de nivel y de las actividades de refuerzo desarrolladas de forma continua fuera del aula no solo fue perceptible en sus trayectorias académicas, sino que también tuvo efectos en sus identidades. Los chicos y chicas marroquíes que se graduaron nunca asistieron a aulas separadas de refuerzo escolar o estuvieron encuadrados en grupos de bajo nivel (coincidiendo con los resultados de la investigación sobre alumnado gitano con trayectorias académicas postobligatorias, de Abajo y Carrasco, 2004), pudieron desarrollar elevadas expectativas en sus estudios, encontraron los modos de mantenerse fieles a su comunidad y acabaron identificándose como musulmanes. En contraposición, ninguno de los estudiantes marroquíes que estuvo sometido a estos procesos de segregación interna consiguió graduarse. En una aparente paradoja, a pesar de haber experimentado altos niveles de aculturación y un mayor número de relaciones interculturales, el rechazo académico y social de la mayoría les terminó encapsulando reactivamente en su identidad como marroquíes.

#### **4. El fracaso de la selección intraescolar: “Los que tienen las condiciones”**

El caso que veremos a continuación procede de un instituto de secundaria público fundado durante la década de 1970, situado en uno de los barrios periféricos de una ciudad de tipo medio del área metropolitana de Barcelona, o “periferia de la periferia”, tal y como lo describen algunos de sus profesores. La mayoría de los jóvenes que asisten a la escuela proceden de familias de clase trabajadora, descendientes de inmigrantes españoles del resto del estado que llegaron a Cataluña entre 1950 y 1970, y alrededor de un 20% son jóvenes extranjeros, principalmente de Marruecos, Ecuador y China. Las familias de unos y otros están generalmente formadas por

progenitores con ocupaciones en los sectores de la construcción o de los servicios, la mayoría con niveles de instrucción que no sobrepasan el nivel de secundaria, aunque algunas madres y padres extranjeros han cursado en su país estudios universitarios.

El instituto se representa a sí mismo como una “isla” de calidad en un entorno social y urbano percibido por la mayoría del profesorado como deficitario, a pesar de que algunos de ellos son de la misma ciudad. Este aura de buena escuela “capaz” de conseguir el éxito en un barrio obrero procede de su origen como instituto de bachillerato y su fama de “duro” por el supuesto alto nivel de exigencia académica, prestigio que la escuela ha intentado mantener para asegurarse una posición en el mercado escolar y no convertirse, en los términos de algunas de sus profesoras, en una “escuela gueto”, refiriéndose a la presencia del alumnado extranjero, de minoría gitana y español en situación económica de precariedad. Esta lucha por seguir manteniendo la “buena fama” ha implicado la continua negación de sus responsables a aceptar cualquier dispositivo escolar que pueda estigmatizar al IES, como ser declarada centro de atención educativa preferente (CAEP), participar en los planes de entorno o rechazar durante algunos cursos los TAE (talleres de adaptación escolar, anteriores a las actuales aulas de acogida). La resistencia al reconocimiento de “lo inmigrante” en el centro se plasma en la ubicación de la actual aula de acogida en un espacio difícilmente visible y en la negación de la escuela a utilizar las palabras “extranjero” o “inmigrante”, que son sustituidas por el eufemístico término “nouvingut” o recién llegado.

Como estrategia para garantizar que haya alumnos en los niveles de bachillerato, y al mismo tiempo conseguir alumnos “enseñables” (Payet, 1997) destinados al antiguo profesorado de bachillerato, el IES creó un sistema de segregación por niveles de rendimiento académico justo en el momento de la entrada en vigor de la LOGSE, que paradójicamente, era una apuesta por la comprensividad. Esta separación-segregación se llevó a cabo bajo el discurso de la excelencia y la ideología meritocrática sobre la movilidad social, para conseguir el éxito “al menos” para un grupo de jóvenes y no poner en cuestión la razón de ser del instituto. Sin embargo, en la actualidad, esta estrategia afecta especialmente al alumnado extranjero, que queda prácticamente excluido de los grupos C, los grupos-clase “destinados” en cada curso a seguir bachillerato, de los que se piensa que “tienen las condi-

ciones". La mayoría de estos jóvenes acaban escolarizados en los grupos A, donde está la mayoría del alumnado autóctono de NEE, o en los grupos B, destinados a trayectorias de formación profesional. Se excluye del éxito a la mayoría del alumnado extranjero y se condiciona su trayectoria académica, pero además se contribuye a la asociación de la diversidad étnico-nacional con el déficit intelectual, condicionando las experiencias sociales y académicas de los que consiguen traspasar las barreras académicas y logran situarse en grupos "altos", como veremos a continuación.

A mediados de curso llegó a 3.º C una joven de Venezuela, Verónica Alexandra. Había venido con su madre y la nueva pareja de esta, mientras su padre seguía viviendo en Caracas. Su familia era de clase media en su país de origen, ya que su madre y su padre tenían estudios medios o superiores y habían tenido empleos cualificados en Venezuela. Allí la joven había asistido a una escuela privada, había disfrutado de clases extraescolares de inglés, de una profesora particular para mejorar sus resultados escolares y de los entrenamientos en un equipo de voleibol. El empeoramiento de la situación económica, añadida a la ruptura de pareja, contribuyó a que la madre de Verónica decidiera migrar a España, junto a su nueva pareja y Verónica. Cuando la investigadora conoció a Verónica, acababa de llegar a Cataluña y ya en aquel momento expresaba sus deseos de continuar unos estudios superiores además de llegar a ser entrenadora de voleibol. En aquel momento transmitía una gran seguridad en sí misma, y su misma fortaleza física, ya que era alta y fuerte, reforzaban esa imagen de seguridad. Al poco tiempo de llegar a Cataluña, intentó reconstruir la misma vida que tenía en Venezuela, animada por su madre, que tenía altas expectativas escolares de ella, como el resto de su familia. Además de matricularse en el instituto de su nuevo barrio, se animó a hacer un curso de mecanografía y empezó a entrenar en un equipo de voleibol local.

La escuela le hizo pasar algunas pruebas escritas para decidir en qué grupo-clase debía estar y no le hizo pasar por el aula de acogida para alumnado extranjero porque era hispanohablante –en aquel momento y en aquella escuela saber español era considerado suficiente para estar en el aula ordinaria–. Se evaluaron positivamente sus conocimientos escolares previos y la escuela la situó en el grupo "alto" de 3.º de ESO, ayudándole en el aprendizaje del catalán con algunas clases suplementarias. En el aula del grupo-



clase “alto”, la profesora-tutora le indicó que se sentara junto a las otras dos jóvenes extranjeras y una de las jóvenes españolas con mejores notas, pero con la que nadie parecía estar dispuesto a compartir amistad. El objetivo de la tutora era que la joven fuese ayudada por estas tres chicas y que al mismo tiempo la acogieran como amigas. En el primer trimestre de clases y a pesar del cambio de país y de la nueva situación familiar, ya que su madre tuvo un hijo con su segunda pareja, la joven suspendió cuatro asignaturas de las trece que cursaba en total. Esto era un buen comienzo en un momento de adaptación inicial y en comparación con las siete u ocho asignaturas que suspendían algunas de sus compañeras españolas. En el siguiente trimestre del mismo curso mejoró rápidamente sus resultados escolares y no suspendió ninguna asignatura, así que parecía tener la normalidad escolar asegurada en 3.º de ESO. Estaba en un grupo-clase “alto”, sus conocimientos en la escuela de Venezuela y su español y su rápido aprendizaje del catalán le permitían seguir las clases.

Sin embargo, su rápida integración escolar no contó con sus experiencias sociales. Las jóvenes latinoamericanas con las que la joven se sentó en clase eran dos chicas llegadas en los últimos cursos de la primaria a España. Una de ellas era de Bolivia y la otra de Argentina. A pesar de que ya no tenían problemas para seguir las clases en catalán, estaban implicadas en estrategias para ser admitidas en los grupos de popularidad femenina de su clase, liderados por jóvenes españolas. Verónica no parecía estar muy interesada en las luchas simbólicas de sus amigas, pero la mayoría de las jóvenes españolas no se acercaban a ella como amiga, a pesar de que era extrovertida, abierta y segura de sí misma. Solo las chicas españolas poco exitosas socialmente se le acercaban y le proporcionaban su ayuda.

Verónica pasó de curso, de 3.º a 4.º, aunque con algunas dificultades, porque a pesar de sus altas expectativas y su buen nivel escolar se fue desmotivando progresivamente. Finalmente, aprobó la ESO pero no de forma holgada. Después de acabar la ESO, se matriculó para estudiar bachillerato en el mismo instituto con intenciones de seguir estudios superiores. Sin embargo, no llegó a aprobar 1.º de bachillerato, ya que lo dejó a medio curso. Estuvo unos meses trabajando y mientras tanto estuvo pensando en estudiar bachillerato nocturno. Su madre, preocupada ante la posibilidad de que suspendiera de nuevo incluso en el bachillerato nocturno, buscó a toda

prisa una escuela privada religiosa de formación profesional, precisamente de la misma congregación en la que ella estudiaba en Venezuela y en la que la familia confiaba. Sus aspiraciones profesionales también habían ido cambiando entre 3.º y 4.º de ESO. En 3.º quería ser entrenadora de voleibol, en 4.º quería estudiar bachillerato humanístico-social para hacer Sociología en la universidad, pero después de suspender bachillerato abandonó la idea de cursar estudios universitarios, viéndose a sí misma en el futuro trabajando “en una oficina o en algo relacionado”. Su amiga argentina, a pesar de haber logrado acreditar la ESO, no había seguido estudiando y trabajaba en una cafetería. Su otra amiga, la joven de Bolivia, se convirtió en su mejor amiga y volvió a repetir bachillerato en la misma escuela después de haber estado un curso sin estudiar, mientras las dos amigas españolas que había tenido durante sus cuatro años en la escuela catalana sí aprobaron bachillerato, pasaron la selectividad y se matricularon en las carreras de Biotecnología y de Filología Inglesa. A pesar de que Verónica había tenido aspiraciones y expectativas iniciales más altas que la mayoría de sus compañeras españolas, la complejidad de su experiencia escolar, especialmente en los aspectos sociales, la llevó al fracaso en el bachillerato, la aceptación de una vía escolar alternativa y de menor nivel de titulación para contentar las expectativas de su madre y de su familia en Venezuela, así como a la reducción de sus aspiraciones profesionales. La escuela, al basar su integración únicamente en su buen nivel escolar al llegar a España y en su aparente seguridad académica, no tuvo en cuenta la importancia de la amistad adolescente para la plena adaptación escolar. Bajo el aparente éxito escolar medido por la obtención del título de la ESO se esconde una reducción de aspiraciones y de expectativas, un fracaso que no le ha permitido continuar estudios superiores.

Tres elementos parecen haber forjado la deserción de Verónica, objeto en este caso de dinámicas escolares discriminatorias de clase y género que se suman a su condición de extranjera, cuyo éxito inicial carece de acompañamiento social, generando aislamiento y alienación como los descritos por Davidson (1996) entre jóvenes de minorías étnico-raciales. Archer (2007), además, ha llamado la atención sobre la fragilidad del aparente éxito en momentos cruciales de la trayectoria escolar de las chicas, más allá de la convencional consideración optimista que suscita su escolarización en comparación con la de sus compañeros varones. Su posición marginal como extranjera en la escuela, aun en un grupo-clase alto, puede desarrollar pro-

gresivamente sus perspectivas de una ciudadanía también limitada y de una integración social incompleta en la sociedad catalana, socavando sus aspiraciones y acomodando su potencial a la baja.

La segregación por niveles empeora las condiciones para el éxito escolar del alumnado extranjero, además de representar una selección inconsistente del alumnado nacional, como muestran los datos globales de acreditación de la ESO en la cohorte seguida en la investigación: aunque el alumnado extranjero representaba un tercio del alumnado de la ESO, solo el 15% obtuvo la acreditación, a pesar de que los niveles de acreditación entre el alumnado nacional también eran bajos, ya que solo el 63% se acreditó. En los barrios de clases populares, el centro de secundaria selectivo, internamente segregador, acaba reforzando la interiorización de las posiciones subalternas en la mayoría de su alumnado. En este caso, el IES llevó al éxito más allá de la ESO a un grupo reducido que no solo no coincidía con el alumnado con mayores expectativas, sino tampoco con el que mostraba inicialmente mayor potencial: de los 81 estudiantes de la cohorte inicial estudiada desde tercer curso de la ESO, solo 11 llegaron a terminar bachillerato, solo tres de estos fueron chicas y ninguno fue de origen extranjero. ¿Solo este grupo “tenía las condiciones”, tras quince años de escolarización? Si estos fueron los resultados entre el alumnado nacional, no es de extrañar la nula existencia de altas expectativas respecto al alumnado extranjero y, como consecuencia, la normalización de su ausencia en las oportunidades académicas postobligatorias.

## **5. A modo de recapitulación**

Los casos analizados ilustran diversos aspectos del acceso a los recursos educativos, los procesos educativos vividos dentro de los centros y las aulas, así como algunos de sus efectos educativos, mediante la reconstrucción de experiencias escolares concretas que permiten mostrar el alejamiento progresivo que se produce respecto a las posibilidades de hacer efectiva la inclusión y la equidad.

En la etapa 0-3, hemos mostrado el carácter efímero de la vivencia de una diversidad no relevante en los mismos términos para los distintos actores implicados –las educadoras, las familias y los niños y niñas–. Las familias no piensan en la relación con los otros niños y niñas, sino en la cali-

dad del servicio prestado, ignorando el trabajo de socialización entre iguales y proyectando una cierta incapacidad de relación y construcción de culturas de iguales en niños y niñas pequeños. Estas convicciones pueden coexistir, así, con una cierta aproximación intercultural tolerable y solo aparente, cuyas limitaciones lamentan las profesionales, que conciben como una oportunidad única la que ofrece su espacio educativo, que se desvanece en gran medida a la hora de elegir la escuela primaria con la emergencia de las estrategias de selección y evitación.

Hemos podido observar, así mismo, la reproducción de jerarquías socioculturales en la escuela primaria y la interpretación etno y sociocéntrica de las diferencias percibidas y atribuidas al alumnado de distintos orígenes en términos de sus capacidades e intereses. Con presencia de alumnado de la Unión Europea además de alumnado de origen marroquí y latinoamericano, los discursos y las prácticas del profesorado se dejaban impregnar por un imaginario esencializador, en una escala de xenofilia y xenofobia que encontraba su correlato en una clara desigualdad de expectativas en función de la pertenencia social y el origen nacional, lingüístico-cultural y étnico. Este esquema era incorporado y reproducido por el alumnado, que buscaba su posición en el mismo a partir de agrupaciones separadas y jerarquizadas en el seno del mismo grupo clase.

Finalmente, los dos casos de centros y alumnado de secundaria analizados ejemplifican tendencias recurrentes observables en los centros públicos de los barrios de clases trabajadoras en los que se ha ido asentando población inmigrante extranjera en los últimos quince años. Así, parece que se establece una disyuntiva entre las fuerzas que presionan permanentemente hacia la interiorización de la inferioridad y la pérdida de confianza en la escuela como medio generador de expectativas de mejora de las condiciones sociales, y la apuesta por el mantenimiento del prestigio a base de pagar el alto precio de una implacable selección interna, que sin embargo fracasa en la identificación de aspiraciones y potenciales. En ambos casos, la introducción de criterios de homogeneización de grupos sin tener en cuenta la complejidad de factores que inciden en el rendimiento del alumnado de origen extranjero en la adolescencia, como las condiciones reales que permiten el desarrollo de su vinculación escolar y social, tuvo como resultado una exclusión desproporcionada del mismo de las trayectorias postobligatorias.

Más allá de otras consideraciones sobre la relación entre capital social, escuela e inmigración, el trabajo del grupo británico School and Social Networks y, en particular, el de Morrow (2001) sobre la creación de capital social de niños y jóvenes, nos permite insistir aquí en esta vía de interpretación. Según Morrow (2001), niños y jóvenes crean, consolidan, destruyen, erosionan y renegocian su propio capital social diariamente en las escuelas, independientemente de sus padres y profesores y, de forma inequívoca, uno de los beneficios más importantes que los jóvenes atribuyen a la escolarización es la creación de oportunidades para establecer relaciones sociales. Por consiguiente, desde esta perspectiva es necesario identificar en el análisis de los datos tanto el impacto del capital social “latente” sobre los resultados educativos como el impacto de las políticas y prácticas educativas sobre el capital social, es decir, sobre las posibilidades de su creación según las condiciones de interacción entre iguales.

En este sentido, son diversas las responsabilidades sociales, políticas y profesionales que concurren ante las desigualdades educativas creadas entre los centros escolares y dentro de ellos a través de distintos procesos y estrategias de selección, separación y segregación que afectan negativamente al alumnado que más depende de ellos, progresivamente constituido por niños y jóvenes de origen inmigrante. Ante la progresiva naturalización de la estratificación étnica y social a nivel intraescolar debemos añadir, ampliando la crítica de Van Zanten (2006) a los efectos de las estrategias de selección escolar posibilitadas por las políticas educativas, que *también dentro de la escuela se banaliza la discriminación* y que ello es incompatible con un modelo de escuela democrático y emancipador.

## **Bibliografía**

- AINSCOW, M., 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), pp. 109-124.
- ALLAN, J., 1999. *Actively seeking inclusion: pupils with special needs in mainstream schools*. London: Falmer.
- ALLPORT, G. W., 1954. *The Nature of Prejudice*. Cambridge (Massachusetts): Addison-Wesley.

- APARICIO, R. y A. PORTES, 2009. *La segunda generación en Barcelona*. Barcelona: Fundació CIDOB [Material multicopiado].
- ARCHER, L. y C. LEATHWOOD, 2003. New times-Old Inequalities: diverse working-class femininities in education. *Gender and Education*, 15 (3), pp. 227-235.
- BALLESTÍN, B., 2008. *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ, 2007. *Processos de segregació escolar a Catalunya*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BERTRÁN, M., 2005. *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. [Finestra Oberta, 46] También disponible en la página web <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/419.pdf>.
- BERTRÁN, M., 2009. *De les expectatives a les relacions. Infants, maternitats i atenció a la infància en una Barcelona diversa*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- CARRASCO, S., 2003. La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.
- CARRASCO, S., 2008. Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Revista Nous Horitzons*, 190, pp. 31-40.
- CARRASCO, S., J. PÀMIES y M. BERTRÁN, 2009. Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), pp. 55-78.
- CAUGHY, M. et al., 2002. The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of African American preschoolers. *Child Development*, 73 (5), pp. 1611-1625.
- CONNOLLY, P., 1998. *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.

- DAVIDSON, A. L., 1996. *Making and molding identities in school. Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. Albany: State University of New York Press.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2008. *Pla per la Llengua i la Cohesió Social*, Generalitat de Catalunya.
- FEITO, R., 2004. La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos. En B. MULET (coord.). *Sociologia de l'educació. Cultura i pràctica escolar: les reformes actuals*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pp. 713-724.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.), 1997. *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- FERRER, F. (dir.), 2008. *Les desigualtats educatives a Catalunya (I y II)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- FLORES-GONZÁLEZ, N., 2005. Popularity versus respect: school structure, peer groups and Latino academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (5), pp. 625-642.
- FOLEY, D., 1997. Deficit thinking models based on culture: the antropological protest. En R. VALENCIA (ed.). *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. Washington, DC: The Falmer Press, pp. 113-131.
- FRANZÉ, A., 2002. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*, Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- GARRETA, J., 2008. Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, pp. 133-155.
- GIBSON, M. y J. OGBU, 1991. *Minority Status ans Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Nueva York y Londres: Garland Publishing.

- GIBSON, M., P. GÁNDARA y J. KOYAMA, 2004. *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- HALLAM, S. y J. IRESON, 2003. Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (3), pp. 343-356.
- HALLAM, S., 2002. *Ability Grouping in Schools: a Literature Review*. Londres: University of London, Institute of Education.
- HALLAM, S., J. IRESON y J. DAVIES, 2005. Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30 (4), pp. 515-532.
- HALLINAN, M. T. y R. A. WILLIAMS, 1990. Students' Characteristics and the Peer-Influence Process. *Sociology of Education*, 63 (2), pp.122-132.
- HIRSCHFELD, L. A., 2002. Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104 (2), pp. 611-627.
- IRESON, J., H. CLARK y S. HALLAM, 2002. Constructing Ability Groups in the Secondary School: issues in practice. *School Leadership & Management*, 22 (2), pp. 163-176.
- LAREAU, A., 2003. *Unequal childhoods. Class, race and family life*. University of California Press.
- MEHAN, H., I. VILLANUEVA, L. LEA HUBBARD, A. LINTZ y D. OKAMOTO, 1996. *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low Achieving Students*. Cambridge (RU): Cambridge University Press.
- MORROW, V., 2001. Young people's explanations and experiences of social exclusions: retrieving Bourdieu's concept of social capital. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21 (4), pp. 37-63.
- NUSCHE, D., 2009. What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. *OECD Education Working Papers*, 22 [OECD publishing].



- OAKES, J., 2005 [1985]. *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- PÀMIES, J., 2006. *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- PÀMIES, J., 2008. *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona* [Col·lecció Aportacions (32)]. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- PAYET, J. P., 1995. *Colleges de Banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. París: Armand Colin/Masson.
- PETTIGREW, T. F., 1971. *Racially Separated or Together?* Nueva York: McGraw-Hill.
- PONFERRADA, M., 2008. *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- PONFERRADA, M., 2008. Éxitos difíciles, fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona. *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo. También disponible en la página web <http://www.ub.es/-xcol/31>.
- POVEDA, D., FRANZÉ, A., M. I. JOCILES et al., 2007. La segregación étnica en la Educación Secundaria en la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. *II Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. Barcelona, UAB.
- SERRA, C. y J. M. PALAUDÀRIAS, 2007. L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris. En M. J. LARIOS y M. NADAL (eds.). *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Mediterrània, pp. 301-334.

- SÍNDIC DE GREUGES, 2008. *Informe Extraordinari: La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- STANTON-SALAZAR, R., 2004. Social Capital among Working-Class Minority Students. En M. GIBSON, P. GÁNDARA y J. PETERSON KOYAMA (eds.). *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- STEARNS, E., 2004. Interracial friendlines and the social organization of Schools. *Youth & Society*, 4 (June), pp. 395-419.
- THORNE, B., 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.
- VALENZUELA, A., 1999. *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- VAN ZANTEN, A., 2001. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París: Presses Universitaires de France.
- VAN ZANTEN, A., 2006. Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaire. En D. FASSIN y E. FASSIN (eds.). *De la question sociale à la question raciale?* Paris: La Découverte, pp. 195-210.