

**LOS NIÑOS DE LA INMIGRACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA:
IDENTIDADES Y DINÁMICAS DE DES/VINCULACIÓN
ESCOLAR, ENTRE EL 'COLOUR BLINDNESS'
Y LOS ESENCIALISMOS CULTURALISTAS**

BEATRIZ BALLESTÍN

INTRODUCCIÓN

La presencia creciente de los niños hijos e hijas de familias inmigradas extranjeras en las aulas de primaria a menudo ha sido enfocada desde la investigación educativa local a partir de la "diversidad cultural" aportada, haciendo de esta variable el eje principal a la hora de formular la necesidad de nuevos planteamientos pedagógicos que enfrenten las desigualdades y las diferencias en el sistema escolar.

Ahora bien, hay que tener en consideración que la escuela, como institución de la mayoría, no deja de verse expuesta a los imaginarios culturales etnocéntricos dominantes que estigmatizan los bagajes de la inmigración procedente de países pobres, y, en cambio, privilegian los de áreas económicamente dominantes (Carrasco, 2003).

Estas imágenes y discursos se plasman en las oportunidades de aprendizaje brindadas al alumnado, lo que nos permite comprender la ubicación sistemática de los niños y niñas de orígenes socioculturales supuestamente "alejados" de las normas de socialización escolar en los diversos dispositivos reunidos bajo el paraguas de "atención a la diversidad", favoreciendo su asociación al déficit y a unas necesidades de *compensación* específicas.

Habría que analizar precisamente hasta qué punto las dinámicas y prácticas docentes ejercen su influencia no sólo sobre los resultados y trayectorias académicas de estos niños y niñas, sino especialmente sobre las dimensiones más subjetivas y emocionales de las experiencias infantiles. Es decir, cabría preguntarse: “¿Cómo viven los niños y niñas de la inmigración su paso por la escolarización obligatoria en destino?”, “¿qué impacto tienen sus experiencias de *vinculación y desvinculación escolar*¹ sobre sus construcciones identitarias?”.

La investigación presentada precisamente pretende abrir una vía de aproximación a las vidas escolares de estos niños desde una perspectiva etnográfica.

CONTEXTO ETNOGRÁFICO Y METODOLOGÍA

El territorio que ubica el estudio es la comarca costera barcelonesa del Maresme, que con 49.614 residentes de nacionalidad extranjera registrados en 2008 (Idescat) —casi el 11,8 por ciento de la población total, 420.521— constituye un fiel reflejo de la creciente realidad multicultural —generadora de nuevas desigualdades— presente en Cataluña.

Dentro de la comarca se escogieron dos municipios con la intención de comparar dos territorios y dos modelos de asentamiento de la inmigración bien diferentes, pero representativos: Mataró, la capital, y una pequeña localidad a la que denominaré *Miramar* a fin de preservar el anonimato de su única escuela.

Mataró, con una larga tradición industrial especializada en el sector textil, actualmente en reconversión debido a las deslocalizaciones y el abaratamiento de la mano de obra, ha sido pionera en la recepción de contingentes procedentes de África, que llegaron (años setenta del siglo XX) para trabajar en la agricultura intensiva que aún pervive en la zona. Actualmente (2008) el 15,6 por ciento de los aproximadamente 119.900 habitantes son de nacionalidad extranjera, con una diversificación en sus procedencias, si bien aún predomina la población de origen africano: marroquí y subsahariano.

En la capital de la comarca se escogió el CEIP *Icaria* (nombre ficticio), con una matrícula de alumnado de origen inmigrante proporcionalmente similar al peso de esta población en el tiempo de realización del trabajo de campo (7.4 por ciento), principalmente marroquíes y subsaharianos de *segunda generación* (los alumnos de familias latinoamericanas aún no estaban presentes en el centro). Una escuela forjada mediante unas señas identitarias muy específicas del contexto de su nacimiento —lucha política contra la dictadura y el déficit de centros públicos—, siendo pionera en la adopción de los principios de la pedagogía activa y la inmersión lingüística, y disfrutando de un cierto estatus de élite en el barrio periférico de ubicación, compuesto mayoritariamente por familias de extracción obrera.

Por su parte, *Miramar*, con unos 2.750 habitantes empadronados en 2008 (el 16,7 por ciento es de nacionalidad extranjera), representa uno de los enclaves más tradicionales del turismo en Cataluña, atrayendo inmigración de muy diversos orígenes (europeo, latinoamericano, norteafricano). Ofrecía, pues, un escenario único de comparación a nivel de la gran diversidad cultural presente en su único CEIP público (al que llamaré *Muntanyà*), donde los hijos e hijas de las familias europeas que optaban por matricular allí a sus hijos convivían con niños/as procedentes de países extracomunitarios.

Durante el curso 2000-2001 se desplegó el trabajo de campo de observación participante en los centros: la etnógrafa visitó ambas escuelas dos veces por semana en franja de mañana o tarde, y en un inicio su rol se centró en prestar apoyo docente en los grupos de refuerzo lingüístico y recuperación, para después pasar por las aulas ordinarias de todos los niveles de Educación Infantil y Primaria. También se incluyeron observaciones en los recreos, en las excursiones, y en las fiestas escolares (Carnaval, Fin de curso...). Complementariamente, se realizaron entrevistas semidirigidas tanto al profesorado y otros profesionales de la atención al alumnado de origen inmigrante (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, profesores de Educación Especial y Compensatoria, asistentes sociales...), como a actores claves en los dos territorios, incluyendo entidades asociativas y vecinos a título individual.

MARCOS CONTEXTUALES: REPRESENTACIONES DOCENTES DEL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE Y DINÁMICAS RELACIONALES

El análisis etnográfico comparativo en ambos centros y territorios hizo emerger, como uno de sus principales resultados, dos grandes modalidades simbólicas y relacionales de reproducción de las desigualdades escolares en contextos de inmigración: por un lado, aquella identificada con lo que desde la literatura especializada se denomina *colour-blindness* (Gillborn, 1990; Sefa Dei, 1999; Lewis, 2003), ramificación docente de una retórica ideológica supuestamente ciega “al color” y, por extensión, la cultura de origen de los alumnos; por otro, aquella basada en imaginarios y dinámicas que podríamos calificar de *culturalistas* (Franzé, 2002), que hacen de dicha cultura de origen el elemento diferencial explicativo de las trayectorias académicas y expectativas hacia el alumnado.

Las intersecciones entre discursos y dinámicas relacionales permitieron distinguir y perfilar ambas modalidades: en la primera de ellas, los procesos se desencadenaban mediante importantes contradicciones entre unos (imaginarios) y otras (dinámicas de interacción entre alumnado y profesorado); en cambio, en la segunda, las fisuras devenían menores, de forma que las representaciones docentes sobre el alumnado de origen inmigrante y sus familias mostraban una coherencia con las dinámicas relacionales establecidas.

Ahora bien, en lo que respecta a las prácticas docentes, hay que señalar que en ambos centros las adaptaciones curriculares dirigidas a “compensar” los “déficits” detectados, así como la segregación en espacios de refuerzo lingüístico —incluso a nivel de Preescolar en la escuela mataronesa para “los Ni-nis”, alumnos sin suficiente competencia “ni” en castellano “ni” en catalán— dificultaban el acceso de los alumnos y alumnas de origen marroquí, subsahariano y, en menor medida, latinoamericano, a una trayectoria escolar normalizada. En cambio, las aulas especiales “de acogida”, de “refuerzo”, por sus pequeñas dimensiones, aplicación de metodologías cooperativas, trato individualizado y sensibilidad afectiva del profesorado responsable, favorecían el desarrollo de dinámicas de participación y sociabilidad que desafortunadamente no encontraban su eco en las aulas ordinarias.

Veamos cada una de las modalidades presentadas en su plasmación en las dos escuelas del estudio.

'COLOUR-BLINDNESS' EN LAS REPRESENTACIONES Y DINÁMICAS RELACIONALES EN EL CEIP 'ICARIA' (MATARÓ)

En el caso del CEIP mataronés, resultó un hallazgo detectar una serie de claroscuros en la autoimagen progresista de prestigio que caracterizaba al centro en comparación con algunas de las prácticas que allí tenían lugar: por un lado, y de acuerdo con el ideario supuestamente progresista que guiaba el *ethos escolar* (Bourdieu, 1970), el profesorado se mostraba claramente reticente a hablar de la diversidad cultural presente en el centro: "estos niños ya son de aquí". Las diferencias entre el alumnado siempre eran tratadas desde una perspectiva "ciega" al origen étnico-cultural, y en cambio vinculada a déficits análogos a los atribuidos a la familias de la inmigración interior² más empobrecidas:

En este momento la mayoría de niños de familias de origen inmigrante ya son nacidos aquí, o ya llevan bastante tiempo. Y yo diría que la 'despreocupación' entre comillas es muy igual de unos a otros. Todo está enmascarado por la capacidad económica y de encontrar trabajo, ¿eh? Y te diría que es muy igual, es decir, si van bien, ningún problema, y si van mal, como los otros. No es que se preocupen ni más ni menos que los autóctonos, para entendernos³ (Maestra de Ciclo Medio).

Una parte del profesorado admitía que la escolarización, en concreto, de las familias de origen marroquí resultaba complicada, pero no tanto por la distancia lingüística y cultural, sino porque estas familias parecían, según ellos, demasiado preocupadas por adquirir un nivel económico equivalente al de sus vecinos autóctonos, aun a costa de "descuidar" la educación de sus hijos. En cambio, las familias subsaharianas eran vistas como más complacientes a la vez que "encerradas" en "su mundo":

[...] viven más en su mundo. Pero se les ve bien. Se les ve como más organizados ellos, cerrados [...] Tienen su mundo, pero quizá ya les llena y son capaces de decir, "pues también

estamos en éste otro”, ¿no? Y no conllevan muchos problemas, en principio. [...] No tienen esa necesidad que vemos en los magrebíes de hacer como nosotros, ¿no? De decir, “pues va, trabajemos o hagamos lo otro para llegar al mismo nivel [...]” Parece como si ellos ya vivieran bien así [...] (Maestra Ciclo Inicial).

En cualquier caso, llamaba la atención la negativa de los docentes a hablar de características culturales que influyeran en las trayectorias de los alumnos de origen inmigrante más allá de las idiomáticas. Las familias recién llegadas eran recibidas con una cierta comprensión paternalista, subsumible en la expresión “no t’entenén però et creuen”: “no te entienden pero te creen, te siguen”.

Sin embargo, en el día a día se daba una contradicción manifiesta entre esos discursos relativamente ciegos a las variables culturales y unas prácticas relacionales en las que emergían tratos diferenciados en función de los orígenes del alumnado, evidentes especialmente en el Ciclo Superior, que hacían entrar en juego los estereotipos asociados a determinados orígenes y entornos culturales. Así, muchos de estos alumnos (no tanto las chicas, consideradas en conjunto más “formales”, “aplicadas”, “estudiosas” y con mayores potencialidades de adquisición de aprendizajes) eran objeto de un grado adicional de control, desconfianza y trato disciplinario: en todas las clases alguno de los alumnos considerados más “problemáticos” era de origen marroquí o subsahariano.

La posición *colour-blindness* adoptada por el centro implicaba que, aunque partiese de una retórica (y algunas prácticas, especialmente las realizadas fuera de las aulas) interactiva, cooperativa y de proximidad a los alumnos y sus familias, materializase prácticas contradictorias, por ejemplo, mediante un alto grado de burocratización en la comunicación y relación cotidiana con las familias, que disponían de muy pocas ocasiones de relación espontánea con el profesorado.

El catalanismo y la política de inmersión lingüística que marcaron los primeros pasos de la escuela como bandera del progresismo durante la transición, parecían haberse escorado hacia un monoculturalismo poco sensible a la composición sociocultural del alumnado, a juzgar por el clima material —con una decoración

prácticamente carente de referencias a realidad multicultural del barrio y del centro— y unos eventos extraescolares fosilizados en los emblemas de la propia tradición cultural, impermeables a los bagajes de las familias inmigrantes extranjeras, como ya lo habían sido respecto a los de la inmigración interior en una coyuntura de intensa reivindicación nacionalista post-dictadura. Como corolario, las valoraciones sobre la participación de los alumnos de origen inmigrante en los eventos y actividades más emblemáticos del centro se enraizaban en la convicción de que “saben separar”, y de hecho lo hacen, entre su vida en la escuela y la vida familiar y comunitaria, legitimando esa *discontinuidad cultural* (Spindler, 1994):

¿Qué ellos fuera tienen su vida y tal? Muy bien, pero saben separar, y saben lo que se hace aquí, y lo que se hace allá, y las fiestas que celebramos aquí y las que tienen que celebrar ellos. A ver, ¡más orgullo que dos niños magrebíes hagan de angelitos en Els Pastorets⁴ del colegio! Eso ya es el colmo, ¿no? (Maestra Ciclo Superior).

La anterior cita revela hasta qué punto la escuela vehiculaba un tratamiento discursivo ambiguo, doblevincular (Bateson, cit. por J. E. Abajo, 1998) de la diversidad cultural presente en el centro: la convicción de que los niños de origen inmigrante ya “son de aquí”, son iguales que el resto, quedaba diluida por el reconocimiento y la legitimación de una gran discontinuidad en sus experiencias cotidianas en la escuela y en el entorno familiar. En ningún momento parecía plantearse la aproximación de esos dos mundos (escuela y familia) concebidos como irreductibles, la demolición de unas fronteras a veces opacas y otras bien visibles.

CULTURAS VISIBLES, CULTURAS INVISIBLES: EL ‘CULTURALISMO’ EN LAS REPRESENTACIONES Y DINÁMICAS RELACIONALES EN EL CEIP ‘MUNTANYÀ’ (CALDES)

En la escuela *Miramar* la percepción más común entre los docentes era que los niños y niñas en general se adaptaban bien a la escuela “y tienen muchas ganas de aprender”. Se esgrimía para este logro el

papel central del AMPA —formada básicamente por familias autóctonas—, muy implicada en el día a día del centro.

Desde este balance general satisfactorio, el profesorado integraba en su discurso una aceptación natural de la diversidad cultural, colocando en el aparador al alumnado del cual se sentían más orgullosos, el llegado de Europa. Paradójicamente, en las prácticas cotidianas estos niños eran asimilados a los autóctonos, invisibilizándose totalmente su condición de “hijos de inmigrantes”.

La mayoría del profesorado reconocía las ventajas que suponía para su “integración” el elevado estatus socioeconómico y nivel de estudios del grueso de las familias europeas, pero también aparecían argumentos culturales, incluso de índole *genética*, como se pudo constatar en una conversación con un grupo de maestras, de la cual forma parte un fragmento suficientemente elocuente:

Maestra C. Superior. Yo es que creo que es como una cosa genética, ya. Que ya se nace con ello...

Maestra C. Inicial 1. No, es una cosa cultural y económica...

Maestra C. Infantil 2. Los niños funcionan mejor... Y además llegan con una buena preparación...

La diversidad cultural de la que hacía gala el centro se convertía en problemática cuando se trataba del resto de orígenes, en los que se enfatizaba una distancia que implicaba una falta de valoración de la escolarización de los hijos e hijas y del futuro que ésta les podía proporcionar. Así lo expresaba una docente respecto a las familias marroquíes:

Si te refieres al mundo marroquí, pues la integración es superdifícil: económicamente no pueden, por lo tanto ya les es dificultoso. Y después [...], bueno, su cultura está muy lejos, y la valoración que tienen del día de mañana de sus hijos pues no es la misma que la de los autóctonos [...] (Maestra Ciclo Medio).

Las visiones del profesorado sobre los niños y niñas de origen marroquí en el CEIP *Muntanyà* se dejaban impregnar de forma mucho más evidente que en el centro mataronés por el imaginario culturalista —como identificación fija y reduccionista de los grupos

sociales en tanto culturas— atribuido a las familias musulmanas: cerrazón, encapsulamiento “en sus costumbres”, fanatismo religioso, poco respeto por la mujer, etc. Los conflictos con estos alumnos y sus familias siempre eran interpretados desde esa perspectiva:

Pues en principio nosotros [...], insistíamos en que se integraran, pero después hemos quedado en que insistimos en que se cumplan las normas básicas, y en que convivan [...]. Pero claro, cuando están entre ellos pues unos marcan a los otros, ¡desengáñate! Y si uno hace una cosa que a los demás no les parece que culturalmente esté bien, pues [...] Ahora tenemos un niño que “pollo no come, tampoco”, y ¡monta unos shows! Cuando le preguntas, te dice: “No, no, tampoco comemos pollo si no está [matado] hacia la Meca”, quiero decir, se marcan mucho. Es una cultura muy fuerte (Maestra de Ciclo Medio).

Experiencias como la citada habían ido asentando en la plantilla esta idea de una cultura magrebí “fuertemente” opuesta a la escuela. Hasta el punto de que algunas docentes habían llegado a expresar una sensación de provocación, incluso de invasión, del espacio escolar. De hecho, el peligro invasor (o contaminador) más evidenciado parecía concentrarse en un grupo de alumnas —los chicos en principio participaban, no sin problemas, en los partidos de fútbol colectivos— de diferentes edades que se reunía en el patio y que según las maestras “como se juntan entre ellas ya no tienen tanta necesidad de esforzarse por relacionarse con el resto de compañeros y aprender el idioma”⁵.

El supuesto *tour de force* de “la cultura marroquí”, en tanto elemento clave integrante de las experiencias y el imaginario del profesorado, llegaba también a la esfera de los aprendizajes, donde se constataba una resistencia a determinados contenidos del currículo y prácticas escolares. Como ejemplo, una profesora relataba:

Antes tenía niñas [marroquíes] que cuando daba Ética pues ya ni me escuchaban, no podían escuchar lo que decía. Tenía una clase con diferentes religiones, tenía niños budistas, tenía niños sincretistas, tenía de todo, y hacíamos historia

de las religiones. Y estas niñas es que ya por norma cerraban el cerebro [...] (Maestra de Ciclo Medio).

La percepción de una actitud supuestamente refractaria hacia los aprendizajes escolares se materializaba en otras afirmaciones del tipo: "Siempre hablan en marroquí en la clase, y entonces somos nosotras las que no los entendemos"; "sólo aprenden las palabras que les interesan, y después quieren que tú sepas cómo se dice 'folio' en árabe", etc.

Sin embargo, el uso del inglés por parte de los niños y las familias británicas en la escuela no sólo no parecía causar ningún malestar, sino que incluso era contemplado como una ventaja (de hecho, se había propuesto a una de las madres que impartiera inglés como actividad extraescolar), dejando al descubierto la desigualdad con que era encajada la diversidad lingüística, palpable especialmente en el hecho de que sólo los niños y niñas de familias marroquíes asistían al refuerzo lingüístico que el centro organizaba para los alumnos/as extranjeros/as recién llegados.

La oposición y la "fuerza" contraescolar que se asociaba al contexto cultural de origen de los niños y niñas de familias marroquíes contrastaba vivamente con la supuesta facilidad de adaptación de los alumnos/as de origen latinoamericano, gracias a una percepción de proximidad lingüística y cultural:

Supongo que los que son sudamericanos, que conocen una de las dos lenguas oficiales, pues aun nuestro idioma, el catalán [...] Tiene más similitud, ¿no? Y la cultura es más cercana a la nuestra. Entonces, la adaptación quizá sea más rápida, ¿eh? O no sea tanto un choque para ellos, ¿no? O sea, se incorporan con más [...] Les cuesta menos, ¿no? Y pienso que los que tienen más dificultades son los árabes, supongo, por la cultura, que es diferente, y por el idioma (Miembro Equipo Directivo).

Una y otra vez el profesorado resaltaba su "voluntad de integración" en contraposición con la atribuida "automarginación" del alumnado y las familias de origen marroquí: las familias latinoamericanas, a diferencia de la mayoría de marroquíes, eran más

fáciles de socializar y acababan respondiendo positivamente a las demandas de la escuela, aunque tuvieran los mismos impedimentos por razones económicas y laborales: ello reforzaba los estereotipos culturales negativos asociados al colectivo marroquí.

Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿Qué impactos comportaban estos imaginarios y percepciones socioculturales en las experiencias escolares de estos niños y niñas? ¿Hasta qué punto incidían en sus construcciones identitarias?

EXPERIENCIAS INFANTILES DE VINCULACIÓN/DESVINCULACIÓN ESCOLAR A LA LUZ DE LA COMPARACIÓN ETNOGRÁFICA

Los contextos escolares esbozados efectivamente parecían condicionar las experiencias y dinámicas protagonizadas por las y los alumnos de familias inmigrantes, incluso entre los que mostraban una mayor proximidad a los parámetros de una trayectoria académicamente modélica a ojos docentes. En este apartado nos aproximamos al complejo repertorio de perfiles académicos infantiles: en concreto, se siguieron en detalle las vivencias escolares de 56 niños y niñas procedentes de familias marroquíes, subsaharianas, latinoamericanas y europeas, con edades comprendidas entre los tres y los 12 años, clasificándolas según si se construían mayoritariamente sobre experiencias de vinculación o desvinculación escolar, bien en el ámbito de los aprendizajes, bien en el ámbito del entorno relacional escolar. En cada una de las categorías construidas se contrastan:

- Los contextos familiares mayoritarios de los alumnos y alumnas en cada una de las categorías.
- Las identidades académicas y experiencias de vinculación/desvinculación escolar más frecuentes por categoría.
- Diferencias emergentes según procedencia étnico-cultural y género.

Todos los nombres propios reales de los niños que aparecen en los siguientes apartados han sido cambiados por otros inventados con la finalidad de mantener su anonimato.

EXPERIENCIAS Y DINÁMICAS DE VINCULACIÓN A LOS APRENDIZAJES
Y AL ENTORNO ESCOLAR

Se trata del “cajón” analítico que reúne las trayectorias relativamente más exitosas no sólo desde la perspectiva de la adquisición de contenidos curriculares, sino desde las vivencias de acomodación de sus protagonistas. En el CEIP *Icaria* (Mataró) estas experiencias están representadas mayoritariamente por alumnos/as con dos tipos básicos de perfiles familiares: de un lado, aquellas familias de origen marroquí con más antigüedad en el barrio y un estatus socioeconómico y cultural relativamente elevado; del otro, familias marroquíes recién llegadas cuyos hijos e hijas ya pasaron por la escuela en origen. En el CEIP de *Miramar* se incluyen, en primer lugar, la práctica totalidad de los alumnos y alumnas de familias europeas (inglesas, alemanas), y en segundo lugar, de familias latinoamericanas llegadas de países relativamente ricos en el contexto de origen (Paraguay).

Ahora bien, en ambas escuelas las experiencias de vinculación a los aprendizajes no necesariamente comportaban unos resultados académicos brillantes entre los niños de orígenes extracomunitarios, que frecuentemente combinaban una disposición inequívocamente pro-escolar con unos rendimientos no demasiado brillantes, aunque aceptables en términos de progreso evaluativo a lo largo del curso.

Éste era el caso de Karim, un alumno de tercero de primaria procedente de una de las familias marroquíes más largamente asentadas en el barrio y con una posición relativamente más acomodada —poseían un negocio propio de carne *halal*—. En su clase era el único de origen extranjero y su tutora aseguraba que “es uno más en la clase, absolutamente: en cuanto a rendimiento, no se diferencia, va haciendo, no necesita ir al refuerzo pero tampoco destaca en los resultados, es como si le diera miedo superar unos mínimos”. Efectivamente, por ejemplo, en las redacciones presentadas en clase Karim tendía a escribir poco, pero lo suficiente para cubrir satisfactoriamente el nivel exigido. Y a nivel relacional Karim disfrutaba de una posición consolidada en el grupo de chicos de la clase, especialmente en el juego del fútbol. En el aula ordinaria su “invisibilidad” como marroquí dio lugar a situaciones poco menos que chocantes, tal y como registré en mis notas:

En la clase de lengua catalana, Karim ha mostrado un comportamiento muy tranquilo y bastante tímido, interviniendo muy poco por iniciativa propia, aunque parecía que seguía con atención las explicaciones de la maestra. En un momento dado, los compañeros de mesa de Karim han comentado que sus madres les tenían que acompañar casi hasta la puerta del cole "para que no nos hagan algo los moros": no parecían caer en la cuenta del origen de Karim, pero aun ha sido más significativa la falta de reacción de éste a sus comentarios [...] (Fragmento Diario de campo, abril 2001).

Las "presiones" asimiladoras comportaban para estos alumnos de orígenes minoritarios que los grados de adhesión al centro y su cultura docente variaran selectivamente de un entorno a otro, como sucedía en el caso de Assma (12 años, origen marroquí), una alumna del CEIP *Icaria* que, aun siendo una de las más brillantes del centro, se mostraba perfectamente consciente de su falta de encaje en el grupo de iguales autóctono, así como de los sesgos etnocéntricos del currículum, desarrollando una identidad académica *no convencional* (Davidson, 1996), que desafiaba tanto los estereotipos del "alumno ideal" como las imágenes asociadas a la "alumna marroquí" (supuestamente tímida, reservada, poco participativa).

Como muestra, en una ocasión, trabajando en una redacción en la cual los alumnos debían adoptar el rol de un vasallo medieval que dirigía una carta a su señor feudal utilizando una serie de formalismos, Assma, para sorpresa mayúscula de la clase, inició su texto de esta forma: "Yo, Assma de Marruecos, me encomiendo al Corán y a San Mohamed [...]".

En otros casos esta orientación, en dos entornos *asimiladores* aunque mediante dinámicas diferentes, comportaba para los alumnos más implicados en los aspectos académicos un mismo efecto: dejar de lado a la mayoría de compañeros del mismo origen, pagando un elevado precio en términos de sociabilidad. Sirve a colación la misma alumna acabada de mencionar: Assma. En la clase sólo se relacionaba con un pequeño grupo de compañeras autóctonas a las que unía su actitud proacadémica, pero su acercamiento a estas niñas

la alejaba del grupito de alumnas de origen marroquí que ponían poco interés en las actividades escolares, y además no acababan de ver con buenos ojos que Assma participara, aunque con un papel secundario, en la representación teatral más emblemática de la escuela: *Els Pastorets* (Los Pastorcillos). Pero Assma tampoco acababa de encontrar su sitio entre la mayoría autóctona, de forma que, como reconocía la profesora de gimnasia, “en realidad no tiene ningún grupo fijo de amigas, y a la hora de la verdad, cuando tienen que hacer equipos, todas tienen su amiguita y Assma se queda fuera, sin nadie”.

En el CEIP de *Miramar*, los niños y niñas de origen europeo se adscribían sin fisuras al polo de la máxima vinculación, disponiendo de un gran dominio de los códigos de socialización escolares (Pollard, 1999), de tal manera que les resultaba extremadamente fácil gestionar pequeñas transgresiones y travesuras sin menoscabar la buena reputación de que disfrutaban, vinculada al imaginario cultural positivo o “neutro” de sus procedencias. Un caso paradigmático es el de William, un niño de familia inglesa integrado en el grupo de P-4 y considerado de los más “brillantes” por su tutora, cuya precoz popularidad entre iguales —y no precisamente por su “buen comportamiento”— emergió en multitud de ocasiones, como la siguiente, extraída del Diario de campo:

Esta tarde los alumnos de P-4 han jugado con unos coches elaborados por ellos mismos con piezas de madera. En vez de seguir las instrucciones dadas por la maestra, William ha iniciado otro juego que consistía en revolcarse por la alfombra del circuito, haciéndose cosquillas y blandiendo los puños de forma falsamente amenazadora [...] Al ser reñidos por la maestra, los tres implicados han parado inmediatamente y han simulado jugar de forma adecuada, pero en cuanto se ha visto fuera de la vigilancia adulta, William ha animado a los demás a volver a arrastrarse por el suelo y a lanzarse sobre la alfombra. A pesar de su corta edad, William parece dominar perfectamente los resortes que le permiten cumplir con las expectativas de un “buen comportamiento” escolar a la vez que el despliegue de una fuerte personalidad propia reconocida en el grupo de iguales (Fragmento Diario de campo, mayo de 2001).

En la clase contigua de P-5 se encontraba Dora, de padres alemanes llegados a *Miramar* hacía un lustro. Una niña “de anuncio” (rubia, piel nívea, ojos azules) literalmente: durante el curso faltó diversas veces para ir a castings publicitarios con su madre, empeñada en hacerla triunfar en el mundo de la imagen. Estas ausencias jamás fueron calificadas de “absentismo” por el profesorado como sucedía en el caso del alumnado de otros orígenes. En cambio, la tutora expresaba mayoritariamente palabras de elogio hacia la familia (“estimulan mucho a los niños”, “siempre colaboran en las fiestas”) y destacaba a Dora como una niña “muy creativa e imaginativa en la expresión artística”. La observación en el aula reveló facetas de la niña que raramente aparecían en el discurso de su tutora, como que con frecuencia Dora esquivaba o se resistía a seguir algunas de las actividades académicas, por ejemplo *equivocándose* adrede a la hora de colorear un dibujo (pintando una nube lila...) o demorándose en la finalización de las tareas. Como William, parecía dominar los resortes de una identidad académica poco acomodaticia en los parámetros escolares dominantes sin ver afectadas las atribuciones docentes de “buena alumna”. Su popularidad entre los compañeros de clase se hacía especialmente evidente en el monopolio que ejercía de las relaciones entre iguales, que se sentían atraídos tanto por su atractivo físico según el canon (etnocéntrico) dominante como por —en el caso de las compañeras— sus deslumbrantes muñecas.

EXPERIENCIAS Y DINÁMICAS DE VINCULACIÓN A LOS APRENDIZAJES Y DESVINCULACIÓN AL ENTORNO ESCOLAR

En esta categoría se han agrupado las experiencias relativas a los alumnos que evidenciaban una cierta adhesión *instrumental* (Bernstein, 1975) a las prácticas pedagógicas en contraste con unas vivencias de desafección respecto el entorno de relaciones escolares. No pudo establecerse con nitidez un perfil mayoritario en cuanto al estatus socioeconómico y la antigüedad de residencia de las familias, si bien la gran mayoría procedían de Marruecos y África Subsahariana.

Las principales implicaciones que se desprenden del análisis comparativo de casos se explican a continuación.

Las vivencias más introspectivas (inhibición participativa, invisibilización en los espacios y momentos más informales) las expresaban de forma más frecuente las niñas. Por ejemplo, Awa (origen gambiano), en P-3 de la escuela mataronesa: calificada por las maestras de Ciclo Infantil como “una niña silenciosa e independiente, poco participativa en las actividades colectivas pero con un buen seguimiento en los aprendizajes”, Awa a menudo combinaba un interés selectivo por las actividades escolares con un distanciamiento e incluso una cierta desconfianza en las relaciones más espontáneas con sus compañeros y la profesora, tal y como se muestra en la siguiente escena presenciada en el aula:

Hoy en P-4 ha tenido lugar una actividad consistente en la identificación de diversas texturas a través del tacto: se trataba de pasar por un circuito de bandejas con diferentes productos (harina, sal, arena, agua, etc.) y palparlos. Awa ha realizado la actividad en solitario, sin interaccionar con nadie. Luego, en el patio ha jugado en solitario con una muñeca negra, sin buscar ni ser buscada por ningún compañero. La maestra me ha explicado que ella es la única que juega con esa muñeca, y que le gusta atársela a la espalda con un trozo de tela, a la manera en que las mujeres africanas portan las criaturas [...] En conjunto Awa parece mantener a su corta edad un posicionamiento ambivalente, de distanciamiento y aislamiento en algunos momentos y de aproximación en otros (Fragmento Diario de campo, marzo 2001).

En cambio, las conductas escolares más disruptivas, bien en forma de boicot a las actividades, bien en términos de unas relaciones conflictivas con los compañeros/as, las protagonizaban sobre todo los niños. Ése era el caso de Salah (origen marroquí), en segundo curso del CEIP *Icaria*, un alumno que aparentemente seguía sin dificultades el currículum impartido en clase a la vez que ese rendimiento se veía oscurecido por unas experiencias relacionales de marginación y rechazo en el grupo de iguales. Tal y como quedó anotado en el siguiente pasaje del Diario de campo:

Salah acostumbra a realizar las tareas de clase atentamente y en silencio —es muy bueno en matemáticas, y no tanto en lengua—, aunque limita mucho la comunicación con sus compañeros y, sobre todo, con la tutora, a quien no pide jamás ayuda. Se muestra disgustado por tener que compartir mesa con dos de los niños de estatus más marginal en la clase (uno de ellos de su mismo origen) y constantemente busca distanciarse: “Yo no me junto con ese, es tonto [...]”. Tampoco, sin embargo, consigue acercarse a los más populares, por lo que se dedica a provocarlos y a molestarlos. Según su tutora, Salah forma parte del trío que “siempre están enredando y acaban en peleas”. Sus compañeros lo describen como “un niño que siempre pega, es malo” (Fragmento Diario de campo, abril 2001).

Las dinámicas de resistencia entre el alumnado de origen marroquí y subsahariano se desencadenaban con frecuencia en base a una recurrente percepción de “agravios comparativos” (en aspectos como la participación en actividades y juegos colectivos, la distribución de material escolar, etc.) que lejos de ser vista por los docentes como el reflejo de unas vivencias de indefensión y exclusión, se interpretaba desde un supuesto *victimismo*: “juegan la carta del racismo para salirse con la suya [...]”. Los docentes no parecían calibrar en su justa medida experiencias como las de Fili (segundo, CEIP *Icaria*, padres gambianos) y el mencionado Salah: su estatus marginal en el grupo-clase les llevaba a ingeniar diversas provocaciones para llamar la atención de sus compañeros en la hora del recreo. Así, en una ocasión en que perseguían a unas niñas de su curso, éstas acudieron a la etnógrafa para quejarse de su actitud, y gritaron con toda naturalidad: “¡Jo! ¡Dile al *negrito* y al *colacao* que paren de pegarnos y de perseguirnos!”.

Expresiones de este tipo eran repetidas frecuentemente ante la impasibilidad de los adultos, que continuaban opinando que estos niños mantenían una actitud “victimista”.

De hecho, éstos y otros alumnos/as de orígenes desvalorizados en la escuela, especialmente marroquí y subsahariano, tanto si mostraban un perfil de vinculación a los aprendizajes, como de resistencia al currículum académico, acostumbraban a convertirse

en objeto de burla y escarnio continuo por parte de los grupitos de autóctonos más populares; víctimas de los rituales lúdicos de *polución* (Thorne, 1995; Hirschfeld, 2002) infantiles que *marcaban* a los y las parias, como por ejemplo la atribución de “ser de la muerte”, o señalar con sus nombres en un atlas la región de Mongolia (en el mundo infantil es claro y vigente el significado del insulto “mongólico”).

EXPERIENCIAS Y DINÁMICAS DE DESVINCULACIÓN A LOS APRENDIZAJES Y VINCULACIÓN AL ENTORNO ESCOLAR

Bajo esta entrada se recogieron y documentaron los casos de aquellos alumnos y alumnas que seguían una adaptación y acomodación relativamente exitosa en la escuela en términos de sociabilidad, bien en el grupo de iguales, bien entre el profesorado, en contraste con un desinterés por el trabajo escolar y unas dificultades manifiestas de adquisición de los aprendizajes académicos.

En la escuela *Icaria* el grueso de los niños y niñas próximos al perfil descrito procedían de familias marroquíes con una larga trayectoria de asentamiento en el barrio, y por esta razón, familiarizadas con el funcionamiento del centro. En el CEIP *Muntanyà* destacaban los alumnos de familias dominicanas recién llegadas, como Yadyris, en quinto de primaria.

A pesar de ser considerada una alumna con dificultades de aprendizaje, especialmente en lectoescritura (incluso en lengua castellana la profesora consignaba en las notas del curso: “No pronuncia correctamente los sonidos de las grafías; su comprensión es un poco pobre; le falta fluidez en la lectura; su participación es muy pobre”), se crecía en sus aportaciones cuando realizaba actividades colectivas con sus compañeros de clase. Si en las tareas individuales su angustia por la falta de dominio de la lengua vehicular catalana así como la conciencia de sus limitaciones la dejaban prácticamente paralizada, cuando el grupo realizaba otras más expresivas y sociales, como la música, la danza o la plástica, Yadyris resplandecía participando con evidente ilusión, pues podía mostrar unas habilidades —especialmente en la expresión corporal— admiradas por el resto de compañeras. La misma tutora reconocía que era en este terreno donde la niña “despuntaba” y conectaba más con la escuela,

especialmente en la organización de los eventos festivos, donde disfrutaba aportando sus propuestas en la organización de talleres, bailes y actuaciones.

Generalmente, estos alumnos eran mayoritariamente aceptados y gozaban de una cierta popularidad, en el grupo de iguales y/o entre el profesorado, por ser "cariñosos", "bromistas", "despiertos". Predominaban unas personalidades *alocadas*⁶, preocupadas por ganarse un lugar en el entorno social a la vez que por rehuir y "escaquearse" de las tareas académicas, aunque sin oposición abierta. El uso estratégico del humor les servía de válvula de escape, de *resistencia* en los sentidos definidos por Franzé (2002).

Un ejemplo claro de este tipo de experiencias es Mahir (origen marroquí), que cursaba primero en la escuela de Mataró. El siguiente extracto viene a ilustrar de forma elocuente sus estrategias en el día a día escolar:

Mahir parece un niño travieso, enredador y "payaso", especialista en rehuir el trabajo escolar y muy bien integrado en el grupito más movido. Las maestras le marcan los límites a sus gracias, pero su afán por acaparar la atención y jugar a todas horas carece precisamente de ellos. Hoy, que los alumnos del grupo de refuerzo debían resolver una sopa de letras compuesta por nombres de flores, ha tenido lugar una secuencia bien hilarante: Cuando ha oído la palabra "rosa", Mahir se ha reído escandalosamente señalando a la maestra, y después le ha soltado, con gesto burlón: "Como eres una flor no puedes estar, aquí: ¡Vete!", "Yo soy un lirio, ¡adéu!", y se ha levantado haciendo amago de marcharse. Tanto los compañeros como la maestra se han reído ante su ocurrencia pero ésta le ha hecho volver a su asiento, y él ha obedecido inmediatamente (Fragmento Diario de campo, abril 2001).

Con frecuencia se les atribuían "déficits" basados en la falta de atención y de autonomía ("es disperso/a", "perezoso/a", "distráido/a", "sólo trabaja cuando estás por él/ella en exclusiva"), así como una tendencia a la disrupción fácilmente reconducible mediante una atención personalizada y dosificadas muestras de afecto.

Sarah (cuarto, CEIP *Icaria*, padres marroquíes) se ajustaba con bastante nitidez a este tipo de perfil. Vista por su tutora como una alumna con muchos problemas de concentración y una trayectoria escolar perjudicada por un contexto familiar difícil (su padre, en paro, tenía problemas de alcoholismo y adicción al juego, y la madre se pasaba el día limpiando casas y trabajando en un bar sin contrato, por lo que la niña transitaba siempre con la llave de casa al cuello), Sarah se desconectaba absolutamente de las actividades escolares a menos que un adulto estuviera exclusivamente por ella. Así, el acompañamiento de la maestra de educación especial en el aula de refuerzo parecía ser uno de los pocos alicientes que la motivaban en su rendimiento académico. En las diferentes sesiones a las que asistí Sarah trabajó aplicadamente durante todo el tiempo que esta profesora estuvo sentada junto a ella, no sólo por la atención personalizada, sino porque ésta no rehuía sus acercamientos afectivos, como en una ocasión en que trajo a la clase de refuerzo un par de fotografías que compartió con ella y con la etnógrafa: "Mira, ésta es mi madre vestida de novia cuando se casó. Y ésta soy yo con mi madre cuando era muy pequeña". La conversación en torno a estas dos fotografías familiares y el compartir con la profesora vivencias cotidianas implicaba un reconocimiento con efectos beneficiosos en términos de vinculación a las tareas escolares. Una calidez que contrastaba con la distancia con que habitualmente era tratada Sarah en el marco del aula ordinaria.

Más allá del caso de Sarah, un sector importante de los alumnos/as de ciclo medio y superior mostraban un cambio sustancial hacia la vinculación al trabajo escolar cuando el espacio de observación era el aula de refuerzo, que favorecía la proximidad relacional, permaneciendo en cambio marginados/as, silenciados/as y desmotivados/as cuando el ámbito de observación se desplazaba al aula ordinaria.

El origen étnico-cultural del alumnado más presente en este tipo de experiencias correspondía al marroquí, con una pequeña presencia de alumnos de procedencia latinoamericana (*Miramar*) y subsahariana (*Mataró*). En cambio, las diferencias de género resultaban opacas, dándose un cierto desequilibrio a favor de los chicos.

EXPERIENCIAS Y DINÁMICAS DE DESVINCULACIÓN A LOS APRENDIZAJES Y AL ENTORNO ESCOLAR

Bajo esta denominación se recogieron las experiencias escolares más negativas en el *cómputo absoluto*, es decir, tanto en el ámbito de los aprendizajes y actividades escolares, como en los aspectos interaccionales.

Generalmente, los niños de origen inmigrante incluidos compartían un contexto familiar marcado por la precariedad económica (derivada en parte de una situación jurídica irregular) y la defragmentación ("desestructuración") debida a las dificultades de los procesos de reagrupamiento familiar. En un buen número de casos, se trataba de familias invisibles en los centros, sin respuesta a los requerimientos mínimos de participación escolar: en el CEIP *Icaria* estas ausencias eran interpretadas como un signo de anomía y deculturación, mientras que el *Muntanyà* las contemplaba como una "pauta cultural" de desinterés por la escuela y la educación de sus hijos/as.

El repertorio de alumnas y alumnos que aquí confluyen compartían el ser categorizados por la escuela desde una perspectiva de déficit y privación fundamentada en un diagnóstico psicológico (trastornos de conducta) y cognitivo (retraso intelectual, deficiencias en psicomotricidad, "juego primario", problemas de logopedia, etc.), que en muchos casos implicaba un tratamiento y seguimiento especializado.

Así ocurría con Farah, alumna de P-4 (CEIP *Icaria*) de familia marroquí residente desde hacía muchos años en el barrio mataronés. Diagnosticada por el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico con un trastorno por déficit de atención, su tutora estaba convencida de que adolecía de un retraso intelectual ante las deficiencias de comprensión y expresión oral evidenciadas en el aula, si bien reconocía que "a veces te sorprende alguna frase bien planteada y un discurso coherente". Como en otros casos, los problemas de Farah eran atribuidos a una situación familiar complicada: sus padres se habían "occidentalizado", según los docentes, en el peor sentido del término:

Los padres hablan en castellano con la niña y visten a la occidental. Pero es una familia que les cuesta mucho. Va

muy acelerada, sólo la tienen a ella y la dejan con una tía que le hace de canguro. Sufren mucho y no se les ve tranquilos. Es un tipo de familia que ves que hace todo lo posible por integrarse, pero hay una parte de dejadez, porque deberían estar más por la niña. Ellos te dicen que no pueden porque tienen que trabajar (la madre hacía la limpieza de un geriátrico, y el padre trabajaba en la agricultura), tienen que pagar un piso, porque tienen muy claro cómo se vive aquí y han cogido un ritmo de aceleración que no pueden, no pueden [...] (Tutora de P-4).

De las observaciones en el aula se desprendía que Farah era una alumna muy nerviosa que acostumbraba a hablar atropelladamente mezclando vocabulario en castellano, catalán y árabe dialectal. A menudo no terminaba sus frases y ello dejaba a su interlocutor bien desconcertado. Sus compañeros acababan por reírse de ella y la marginaban de sus juegos a pesar de sus intentos de aproximación. Quizá como resultado de ello, mostraba un comportamiento disruptivo que, unido a sus negativas a seguir las dinámicas de trabajo propuestas en el aula, traía de cabeza a su tutora: "Quiere hacer lo que ella quiere y cuando ella quiere". Una de las situaciones recogidas en el diario de campo más tristemente demostrativas al respecto fue la siguiente:

Hoy han realizado un ejercicio consistente en clasificar una serie de fotografías de animales según si tenían pelo o pluma. Farah no escuchaba, se dedicaba a llamar la atención de sus compañeras de mesa sin éxito. En un momento dado, la maestra ha requerido su intervención: "Farah, ¿el caballo tiene pelo o plumas?", a lo cual ha contestado sin pestañear: "plumas". Ante las risas y burlas del resto de niños, Farah ha iniciado una parrafada salpicada de palabras en árabe explicando que en Marruecos ella tenía un caballo muy bonito. La maestra, intentando no perder la paciencia, la ha hecho callar, cosa que ha acabado haciendo con disgusto.

En cualquier caso, todos estos niños y niñas coincidían en unas construcciones identitarias que escapaban a los parámetros de "normalidad" aceptados y legitimados desde los centros, bien a

través de un carácter disruptivo y agresivo extremo, bien a través de una apatía y pasividad fuera de límites, o bien mediante la alternancia de ambas conductas.

Quizá uno de los casos más llamativos es el de Amin (P-3, CEIP *Icaria*, padres marroquíes). Perteneciente a una familia con dificultades económicas —el padre sólo realizaba trabajos esporádicos en la construcción, la madre trabajaba algunas horas de empleada doméstica, y el resto del tiempo debía cuidar de los tres hijos del matrimonio—, Amin faltaba frecuentemente a clase y a menudo se quedaba desorientado ante los *rituales* cotidianos como colgar la cartera, abrocharse la bata y pasar lista colectivamente. Preocupaba su falta de atención, de participación y de implicación en las actividades de clase: las maestras no estaban seguras de si el problema era de comunicación lingüística o cognitivo. Pero lo que más les preocupaba era que Amin entraba rápidamente en conflicto con sus compañeros, desplegando reacciones desproporcionadamente violentas cuando alguno le quería coger algún juguete u objeto que se hubiese apropiado. Las reprobaciones docentes (“Amin, eso de pegarle a X en la cabeza no lo vuelvas a hacer nunca más, ¿eh?”) no parecían surtir ningún efecto, y al final la única explicación que habían encontrado iba en el siguiente sentido: “Amin pega mucho, pero lo hace porque le falta vocabulario para expresarse, y ésta es la forma que tiene de reaccionar cuando no encuentra las palabras [...]”. Por tanto, el comportamiento agresivo se asociaba a déficits lingüísticos que a la vez se esgrimían como causa de los supuestos déficits de atención en el aula.

Como sucedía en el segundo tipo de experiencias de tipo B, la modalidad de pasividad y apatía se daba más comúnmente entre las niñas, tratadas como casos de “bloqueo” y “cerrazón” mental. Un ejemplo claro de este perfil era Kadhija (nacida en Marruecos), en cuarto del CEIP de *Miramar*:

En seguimiento por el EAP (Equipo de Asesoramiento Psipedagógico) desde su incorporación en el centro a los 6 años, todos los docentes están de acuerdo en que su expresión oral —en catalán y castellano— es deficiente y en que su extrema timidez (“La deficiente participación es por su temperamento apático”, se ha llegado a consignar en el informe de trimestre) constituye un obstáculo insalvable.

Hoy Khadija ha realizado ejercicios de "recuperación" de matemática, se ha sentado en un rincón y aparentemente ha estado absorta en los ejercicios, sin hablar ni relacionarse con nadie, al margen de la clase colectiva (parece ser que casi siempre es así [...]). Al final de clase se había limitado a poner su nombre y a copiar los enunciados de los problemas [...] Era invisible para todo el mundo [...]

Las experiencias y dinámicas de desvinculación generalizada se encontraban más presentes entre el alumnado de origen marroquí que entre el resto de orígenes, y más concretamente entre los chicos de la escuela mataronesa y las chicas de la escuela de *Miramar*. Un detalle comparativo que, se postula, tiene que ver con la propia inclinación de la balanza cuando pesamos los imaginarios y prejuicios estigmatizadores de género asociados a los diferentes colectivos étnico-culturales en cada centro: recordemos que mientras en el CEIP *Icaria* los discursos más problematizadores se asociaban con más frecuencia a los chicos de origen marroquí, en cambio, como hemos visto, en el CEIP *Muntanyà* se veía en las chicas del mismo origen —con sus estrategias de adaptación colectiva, mediante la creación de una red endogámica de afectos y solidaridades— la quintaesencia del "choque cultural" de la escuela con la "cultura magrebí".

REFLEXIONES FINALES

La aportación principal del trabajo presentado ha consistido en analizar comparativamente cómo los discursos y prácticas dominantes en dos centros de Educación Infantil y Primaria afectaban las dinámicas identitarias de los niños de origen inmigrante, mediante las experiencias de vinculación y desvinculación escolar vividas en diferentes espacios y momentos, siempre teniendo en cuenta que los niños no son sujetos pasivos ante los procesos de enculturación y socialización, sino agentes sociales activos y competentes (Connolly, 1998; Corsaro, 1997; Thorne, 1993; Jencks, 1982) que contribuyen colectivamente en la creación de cultura y en la reproducción cultural.

Sin perder de vista que las respuestas infantiles son tan heterogéneas como el propio colectivo, se propuso un modelo de grandes categorías para contrastar y situar las experiencias y trayectorias individuales de los niños de origen marroquí, subsahariano, latinoamericano y europeo que formaron parte del estudio etnográfico en diferentes puntos del *continuum* de los polos vinculación/desvinculación escolar (Gillborn, 1990).

La investigación realizada aporta evidencia empírica a la idea de que los imaginarios sociales dominantes relativos al origen étnico-cultural familiar (y, de forma relacionada, al género y el status socioeconómico) de los colectivos procedentes de la inmigración extranjera influyen en las experiencias escolares de sus hijos e hijas en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, pero lo hacen en su articulación específica con las variables ideológicas y relacionales, además de las pedagógicas —orientadas por las anteriores— internas a cada contexto escolar.

Así se entienden, por ejemplo, las atribuciones docentes de “victimismo” ante las quejas por agresiones verbales racistas vistas en el CEIP *Icaria*, con un *ethos* “ciego” al “color” del alumnado y sus implicaciones. O, desde el CEIP *Muntanyà*, la polarización, más contundente por la mayor diversidad existente, de experiencias de vinculación y desvinculación escolar según el origen étnico-cultural del alumnado, sobreexpuesto a imaginarios culturales de índole *esencialista*. Es la reconstrucción etnográfica de estos escenarios lo que nos permite aproximarnos a sus protagonistas, a sus vivencias y trayectorias.

NOTAS

1. El concepto de vinculación escolar (*academic engagement*), que, de acuerdo con la literatura especializada (Gillborn, 1990; Davidson, 1996), va más allá del éxito académico estricto en términos de resultados, resulta una herramienta de análisis clave, en tanto actúa eficazmente de puente entre los procesos objetivos y las vivencias subjetivas de los niños de la inmigración, a través del análisis de las dinámicas relacionales, influenciadas por los imaginarios del profesorado sobre el alumnado de varios orígenes y extracciones socioculturales.
2. El barrio de ubicación de la escuela fue construido principalmente para acoger a las familias emigradas sobre todo del sur de España durante los años sesenta y setenta; actualmente la mayoría de la población “autóctona” está constituida por los descendientes de estas familias.

3. Se han traducido las citas originales en catalán.
4. *Els Pastorets* es una representación teatral tradicional en Cataluña durante las fiestas navideñas.
5. Lo que seguramente se podría considerar como una práctica estratégica de estas niñas para sentirse mínimamente cómodas en un entorno de sociabilidad entre iguales poco acogedor, se interpretaba en base a una supuesta voluntad de encapsulamiento cultural ("gueto"): "Hubo un grupo de niñas de sexto que consiguieron montar aquí el Zoco".
6. Davidson (1996) analiza el desarrollo de este tipo de identidades y roles académicos en el contexto de EE UU (California) bajo el epíteto de *crazy*.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAJO, J. E. (1998): *La escolarización de los niños gitanos*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- BALLESTÍN, B. (2004): *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques en un barri de Mataró*. Tesis de Máster. Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad Autónoma de Barcelona.
- (2006): "Immigració i identitats a l'escola primària: un joc de nens?". Artículo ganador del Premio de Comunicació Científica Joan Lluís Vives 2006, *El Temps*, 1.166: 38-42.
- (2007): "Inmigración e identidades en la escuela primaria. El caso de la comarca del Maresme (Cataluña)", en *Actas del V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano*. Valencia, Universitat de València.
- (2008): "Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme". Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social y cultural. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Class, Codes and Control*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BOALER, J.; WILLIAM, D. y BROWN, M. (2000): "Students' experiences of ability grouping—disaffection, polarisation and the construction of failure", *British Educational Research Journal*, 25 (5): 631-648.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. [1970] (2001): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Popular.
- CARRASCO, S. (2003): "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico- culturales", *Revista de Educación*, 330: 83-98.
- CARRASCO, S. (coord.); BALLESTÍN, B.; BELTRÁN, J. et al. (2004): *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*, Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/ICE, Col. Els llibres de l'ICE.
- CONNOLLY, P. (1998): *Racism, Gender Identities and Young Children*, Londres: Routledge.
- CORSARO, W. A. (1997): *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- DAVIDSON, A. L. (1996): *Making and Molding Identity in Schools. Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*, Nueva York: State University of New York Press.
- FRANZÉ, A. (2002): *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*, Madrid: Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.
- FRANZÉ, A.; JOCILES, M. I. et al. (2007): "La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO", en *Actas del IX Congreso Español de Sociología*. Barcelona. FES (publicación en CD).

- GILLBORN, D. (1990): *"Race", Ethnicity and Education. Teaching and learning in multi-ethnic schools*, Londres: Unwin Hyman.
- HALLAM, S. (2002): *Ability Grouping in Schools: a Literature Review*, Londres: University of London, Institute of Education.
- HIRSCHFELD, L. A. (2002): "Why Don't Anthropologists Like Children?", *American Anthropologist*, 104 (2): 611-627.
- JENCKS, C. (ed.) [1982] (1997): *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Londres: Gregg Revivals.
- LEWIS, A. E. (2003): *Race in the Schoolyard*, New Brunswick: Rutgers University Press.
- LE ROUX (2001): "Social dynamics of the multicultural classroom", *Intercultural Education*, 12 (3): 273-288.
- MEHAN, H.; HUBBARD, L. y VILLANUEVA (1994): "Forming Academic Identities: Accommodation without Assimilation Among Involuntary Minorities", *Anthropology and Education Quarterly*, 25 (2): 91-117.
- POLLARD, A. (1999): *The Social World of Pupil Careers: Strategic Biographies through Primary School*, Londres: Cassell.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. [1969] (1980): *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SCHOFIELD, J. W. (1986): "Causes and consequences of the Colorblind perspective", en DOVIDIO, J. F. y GAERTNER, S. (eds.), *Prejudice, Discrimination and Racism*, Orlando: Academic Press.
- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (eds.) (1994): *Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- TERRÉN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- THORNE, B. (1993): *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- WOODS, P.; BOYLE, M. y HUBBARD, N. (1999): *Multicultural Children in the Early Years*, Clevedon: Multilingual Matters.
- WRIGHT, C.; WEEKES, D. y MCGLAUGHLIN, A. (2000): *"Race", Class and Gender in Exclusion from School*, Londres: Falmer Press, Studies in Inclusive Education.