

*Beatriz Ballestín González*  
Grupo EMIGRA-CER Migraciones  
Universitat Autònoma de Barcelona

Este capítulo sitúa el foco de atención en las relaciones entre iguales dentro de la escuela primaria y su impacto sobre las dinámicas de vinculación y desvinculación escolar de los niños de origen inmigrante, y, de forma asociada, sobre sus trayectorias de éxito y fracaso. La contribución tiene su origen en una investigación etnográfica sobre las intersecciones entre las construcciones identitarias y las experiencias escolares de los niños y niñas de familias inmigrantes presentes en las escuelas de educación infantil y primaria del Maresme, comarca barcelonesa pionera en la recepción de población extranjera, procedente mayoritariamente de Marruecos y los países del África occidental, que actualmente (2011) supone el 12,5 % de la población en la zona. El objetivo consistía en calibrar hasta qué punto las escuelas primarias actúan como una arena autónoma donde, a través de los factores relativos a las experiencias de (des)vinculación escolar, es posible el moldeamiento de las identidades académicas y culturales de estos niños/as. La metodología se basó en la etnografía escolar y la etnografía de contexto, incluyendo como técnica principal la observación participante a modo de «profesora de apoyo» en las escuelas, completada con entrevistas focalizadas al profesorado y actores relevantes en el territorio, así como la recogida de datos sociodemográficos y documentales.

Las etapas de educación infantil y primaria suponen para cualquier niño su primer contacto con la principal institución de socialización secundaria (Mead, 1934), donde experimentarán por primera vez aprendizajes y relaciones que les resultan cruciales para sus construcciones identitarias

\* El contenido del presente capítulo se basa en un apartado de mi tesis doctoral *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al País Valencià* (Maresme (2008), realizada en el marco del Proyecto I+D SEJ 2005-2008 09333 «Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero. Perspectiva comparativa», cuya investigadora principal fue la Dra. Silvia Carrasco.

Tabla 2. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESCOLARES EN LA ESO POR NACIONALIDADES AGRUPADAS Y SEXO EN UN BARRIO DE UNA CAPITAL ANDALUZA

[illegible]

Fuente: Elaboración propia a partir de las memorias informativas anuales de cada centro.

en el presente y en el futuro. En el caso concreto de los niños de familias inmigradas, sin minusvalorar todos los aspectos vinculados al currículo y al rendimiento académico, la escuela primaria deviene un entorno privilegiado de familiarización y adquisición de competencias en las pautas culturales dominantes en la sociedad de destino a través de las interacciones con el profesorado y con los compañeros de clase. Pero no solo eso: también acostumbra a proporcionar las primeras experiencias de desigualdad y segregación.

A pesar de la importancia de estos procesos, la etapa de primaria, y dentro de ella los espacios y momentos de relación más espontáneos y menos sometidos al control adulto de las aulas, son aún un ámbito poco investigado en nuestro país desde una perspectiva etnográfica, en parte porque las miradas sobre el alumnado de origen inmigrante suelen centrarse en la supuestamente convulsa etapa de la adolescencia. Efectivamente, la investigación social acaba por asumir aquella imagen dominante en el mundo cotidiano que acostumbra a considerar, desde una visión adultocéntrica (Amir-Talal i Wulff, 1995; Corsaro, 1997, 2003; Hirschfeld, 2002) e idílica de la infancia que la educación infantil y primaria no supone problemas de racismo e integración: «En primaria, los niños de origen inmigrante tienen los mismos problemas que los demás». Así, las políticas antirracistas que en otros países con larga tradición de recepción de inmigrantes llevan desarrollándose desde hace largo tiempo en estas primeras etapas educativas suelen verse aquí como innecesarias cuando no como contraproducentes.

En este texto se muestran de forma comparada las vivencias de los alumnos de origen inmigrante en dos entornos escolares distintos que condicionan una sociabilidad mediatizada por dos *ethos* escolares aparentemente opuestos en cuanto al tratamiento de las diferencias culturales.

#### 1. SOCIAIBILIDAD ENTRE IGUALES Y DINÁMICAS DE SEGREGACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA: MARCO TEÓRICO Y PRECEDENTES DE INVESTIGACIÓN CLAVE

Glosar un mínimo marco teórico que aborde desde una perspectiva socioantropológica las relaciones entre iguales y la (re)producción de diferencias y desigualdades vinculadas al origen sociocultural resulta complicado cuando los actores son niños y el escenario es la escuela primaria. Efectivamente, la literatura al respecto está completamente sesgada por una orientación y enfoque psicopedagógicos. Dicho enfoque se encuentra sintetizado en libros y artículos más o menos próximos a la psicología evolutiva —*Child Development* (p. ej., Gifford-Smith y Brownell, «Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks», 2003; o más recientemente, Graham, Taylor y Ho, en Rubin, Bukowski y Laursen, 2009)— que centran su atención en tres dominios básicos: el grado de aceptación y

popularidad de los niños en el grupo (objeto de análisis que suele tener un tratamiento sociométrico), la naturaleza y cualidades de las amistades que establecen, y la participación en las redes de iguales más amplias<sup>1</sup>. De fondo siempre se persigue calibrar el impacto del contenido de estos dominios en términos de aprendizaje individual (cognitivo) (*vid.*, como ilustración, Azmitia y Montgomery, 1993; Zajac i Hartup, 1997; citados por Gifford-Smith i Brownell, 2003:258; o Kutnick y Kington, 2005).

Desde nuestro trabajo, el interés en las dinámicas entre iguales desplaza el foco adultocéntrico de la psicopedagogía en una mirada cognitivo-evolutiva individualizada, y lo traslada al terreno de lo social: los niños no son solo «adultos en construcción» y sujetos en continuo aprendizaje, sino que son agentes sociales activos y creativos que producen colectivamente sus propias y únicas «culturas» en el presente, contribuyendo simultáneamente a la producción y reproducción de las sociedades adultas. Las redes de relaciones infantiles se rigen por medio de unos códigos propios: los niños comparten unas maneras propias de hacer y de comprender, de participar y de relacionarse (Corsaro, 1997, 2003; Connolly, 1995, 1998). Actuar en consonancia con estos códigos fuera del control adulto, y en el entorno escolar, a veces en contradicción con las normas marcadas por el profesorado, constituye una forma clarividente de mostrar que se está integrando en el grupo de iguales.

La escuela deviene entonces una arena (en el sentido que le otorga Bourdieu) donde se escenifican relaciones de poder entre los diferentes actores que interactúan, posicionados de manera desigual no solo en función de los condicionantes externos clásicos (género, clase social, adscripción étnico-cultural), sino en función de la edad y de las propias características del campo escolar en un contexto determinado. Lejos de utilizar estas variables como un «dato» externo y objetivo a la hora de caracterizar las afinidades y desafecciones infantiles, se contemplan como resortes que los niños construyen a su manera, y que se activan estratégicamente y de forma específica en las culturas infantiles dentro de los centros escolares.

La investigación en esta línea, más allá de algunos referentes generales centrados en la exploración sociológica y etnográfica de las culturas infantiles (citando en primer lugar los trabajos de Corsaro, 1997, 2003; y Connolly, 1998, 2000, 2003), se concentra en algunos trabajos de autoría anglosajona que se han ocupado de investigar la influencia y la interac-

1. Según Gifford-Smith y Brownell (2003: 250-260), en el primer eje («children's acceptance by peer groups») se suelen englobar trabajos más sociométricos que incluyen un énfasis en aspectos metodológicos (cómo medir los grados de «aceptación» y de «rechazo», o bien de «popularidad», *vid.*, p. ej., LaFontana i Cillessen, 1998-); en el segundo («amistades infantiles»), se adopta un análisis diádico y el interés es captar la tipología de relaciones y sus «funciones» (de ayuda, de acompañamiento, de cooperación, etc.), el desarrollo y los cambios a lo largo de las diferentes edades, y las diferencias individuales respecto al número de amigos/as y sus características psicosociales. Por último, el dominio de las «redes sociales» se centra en los rasgos estructurales de las mismas, los procesos implicados en su formación, así como en las consecuencias de la participación en ellas.

ción de las variables asociadas al origen étnico-cultural de los niños sobre las dinámicas infantiles escenificadas en los centros escolares. Sin pretensión de exhaustividad por falta de espacio, se comentan algunas publicaciones al respecto que resultaron claves en la elaboración del modelo de análisis propio, aunque también, lógicamente, se han tenido en cuenta y manejado los trabajos más próximos (de forma tangencial, no focalizada) a esta línea realizados en nuestro territorio (Pulido Moyano, 1996, 2004; Franzé, 2002; Besalú y Climent, 2004; o Bertran, 2009).

Dos precedentes clásicos que reseñan son *Race relations in the Primary School* (Wright, 1992) y *Racism in children's lives: a study of mainly-white primary schools* (Troyna y Hatcher, 1992).

En el primer estudio, Wright explora en el contexto de Reino Unido las relaciones entre los alumnos de origen afrocaribeño y asiático con sus compañeros/as autóctonos en cuatro escuelas de la periferia urbana. A través de sus páginas comprobamos cómo el acoso de índole racial entre los alumnos de diferentes orígenes étnico-culturales forma parte de la vida cotidiana de estos centros a principios de los noventa. Si el mantenimiento de una fuerte cultura oposicional (Fordham, Ogbu, 1986) marca la autodefensa del alumnado afrocaribeño (básicamente jamaicano) y lo blinda en su respuesta a las dinámicas segregadoras entre iguales, en el caso del asiático (paquistaníes en su mayoría), con una disposición más proacadémica en términos generales, se detecta una especial vulnerabilidad como víctimas de los iguales autóctonos (Wright, 1992: 101). La autora muestra cómo el profesorado, si bien conoce estos conflictos, no interviene de manera decidida (*Íd.*: 102), alimentando de esta forma respuestas de decepción y alienación entre estos alumnos, visibles de forma más violenta en las actitudes de los alumnos de origen afrocaribeño.

En *Racism in children's lives...*, Troyna y Hatcher fijan su atención en cuatro escuelas con alumnado mayoritariamente «blanco» (autóctono) y realizan un estudio etnográfico de casos en los que analizan los patrones de racismo en las culturas infantiles partiendo de su trabajo de campo en cuatro centros de primaria con una mayoría de alumnado autóctono y una minoría de origen asiático y jamaicano. En esta y otras aportaciones posteriores (p. ej., Hatcher, en *Racism and children's cultures*, publicado en Griffiths y Troyna, 1995), destacan la importancia y los efectos devastadores de lo que denominan «the meanings of racist name-calling» (1992: 66-96) y, por otra parte, establecen cuatro dimensiones principales del mundo social de los niños que les sirven para estructurar su análisis de las vivencias y experiencias infantiles de racismo, la cuales se estructuran a través de unas dinámicas propias de tensión entre poder y equidad que en el entorno de estos centros devienen racializadas (1995: 101):

Amistad en sentido amplio: los grupos de amistad y las parejas de «mejores amigos/as», incluyendo las dinámicas de cambio y conflicto-ruptura y creación de nuevas amistades; competición y exclusión.

Relaciones entre grupos de iguales del mismo sexo, incluyendo las relaciones jerárquicas.

Relaciones entre sexos: amistad y conflicto, incluyendo las «relaciones románticas».

Relaciones entre niños de diferentes edades: conflicto y jerarquía, pero también cuidado y protección.

Los dispositivos principales de racialización señalados por Hatcher consisten, por un lado, en la agresividad y el conflicto, sobre todo a través, como se avanzaba, del uso de insultos racistas y de la atribución de apodosos estigmatizadores (*name-calling*) por encima del recurso a la violencia física; y por otro, en el despliegue de diversos patrones de inclusión/exclusión en los ámbitos diferenciados más arriba.

Así, por ejemplo, en lo que respecta a las relaciones entre sexos, y con especial hincapié en el seguimiento de las atracciones románticas entre niños, Hatcher y otros autores (Connolly, 1998; Van Ausdale y Feagin, 2001; Lewis, 2003) comprueban cómo incluso en edades muy tempranas (5 y 6 años) las niñas del colectivo culturalmente mayoritario tendían a desarrollar un sentido de feminidad y atractivo hacia los niños basado en la oposición de comparaciones negativas y estereotipadas con sus compañeras procedentes de países del Sureste Asiático. Similarmente, los niños varones de origen jamaicano y un sector importante de los autóctonos eran proclives a construir su propio sentido de masculinidad en comparación también negativa, estereotipada y estigmatizante, con sus compañeros de origen asiático, a quienes veían como débiles y afeeminados.

Otro dispositivo de «dramatización» de conductas segregadoras entre los niños que vale la pena destacar son los «juegos de polución» o «cooties», como son conocidos en la literatura anglosajona. Algunos autores (Hirshfeld, 2002; Thorne, 1995, entre otros) muestran cómo a través de estos rituales y dinámicas lúdicas se entretienen las estructuras de poder en las relaciones infantiles:

Cuando aparecen los rituales de polución, incluso en el juego, estos frecuentemente expresan y activan patrones más amplios de desigualdad en términos de género, clase social y etnia, así como también en relación con características físicas como el peso o la coordinación motora... Apartarse de una persona y sus pertenencias porque son percibidas como contaminantes constituye una poderosa afirmación de distancia social y de superioridad (Thorne, 1995: 75).

Al margen de estas aproximaciones más etnográficas, existe todo un corpus de trabajos de corte sociológico sobre las relaciones entre iguales y las formas con que se activan las fronteras de pertenencia/exclusión en términos de etnicidad. Estas aportaciones se mueven en el marco de las teorías

2. Agentes contaminantes indeterminados, quizá asimilables al concepto de «peste» manejado por los niños en nuestras latitudes.

del contacto intercultural, bien sea para apoyarlas, bien para refutarlas, sin acabar de integrar de forma suficientemente articulada la incidencia de los factores internos a la arena escolar. Planteado inicialmente por Williams (1947) y Allport (1954), con una ramificación específica en educación de la mano de Pettigrew (1971, 1997), el supuesto de partida se basa en la idea de que son las fronteras («físicas» y «sociales») existentes entre los grupos «étnicamente diferenciados» lo que favorece la ignorancia y el prejuicio mutuos. Por ende, se supone que se producirá una modificación en las pautas relacionales de evitación y/u hostilidad cuando estos grupos inicien procesos de acercamiento y (re)conocimiento mutuos.

Autores de la sociología de la infancia, como P. Connolly (2000, 2003), se muestran críticos con este planteamiento denominado «hipótesis del contacto intercultural», y es relevante su discrepancia porque se basa en trabajo de campo en el contexto educativo de la etapa primaria. Connolly constata, en primer lugar, la popularidad de dicha hipótesis sobre la base «tanto de su simplicidad como de la ideología política subyacente» (2000: 169), lo que explicaría asimismo su auge como teoría folk entre los profesionales del ámbito escolar: «Si conseguimos que haya contacto espontáneo entre alumnos diversos —evitando, por ejemplo, su concentración en determinados centros—, desaparecerán los conflictos». Ahora bien, también está implícito en esta perspectiva un trasfondo individualista que pierde de vista «una adecuada apreciación de los contextos sociales más amplios dentro de los cuales se sitúan los actores participantes, así como de los diversos factores que ayudan a construir y sostener las divisiones étnicas y raciales» (*Id.*: 175), es decir, el contexto estructural<sup>3</sup> que tiene de significación los contactos que se producen, una aprehensión (en el sentido de *verstehen*) que solo es posible aplicando una metodología cualitativa de corte etnográfico.

P. Connolly relativiza la idea de que el simple contacto entre niños de diferentes procedencias conduzca al establecimiento de relaciones de amistad en *Racism, gender identities and young children* (1998), donde pone el foco de manera novedosa en las primeras etapas de la educación primaria (niños de 5 y 6 años), prestando atención a las formas en que las interacciones infantiles cotidianas se ven moldeadas por los discursos racistas dominantes en la estructura social y filtrados en el entorno y *ethos* escolar (organización y patrones disciplinarios). La intención de Connolly es, sin embargo,

[...] prestar atención a las competencias sociales de estos niños, y a su rol activo al negociar sus identidades echando mano de los discursos sobre «raza», clase, género y edad que se encuentran tanto dentro como fuera de la escuela, en la esfera doméstica y la comunidad local (Connolly, 1998: 9).

Para ello desarrolla una metodología basada en la observación participante y el análisis del discurso de las conversaciones infantiles informales que le lleva a concluir que, efectivamente, los niños se apropiaban, reelaboran y reproducen con un formato que les es propio los discursos de «raza», género y sexualidad que les llegan, y lo hacen con gran habilidad y complejidad en su interrelación con el contexto social adaptando y reconstituyendo sus comportamientos de un contexto específico a otro (patios, aulas ordinarias, ámbito familiar, ámbito público, etcétera).

En este punto interesa remarcar el rol de las variables organizativas, pedagógicas, ideológicas, etc., internas al entorno escolar, sobre las dinámicas relacionales infantiles. Al hilo de ello, Pellegrini y Blatchford (2000) argumentan que estas tienen una influencia decisiva sobre las posibilidades de acceso de determinados niños a las redes de sociabilidad: a título ilustrativo, aportan evidencias que apuntan a que en escuelas de organización más «tradicional» acostumbra a haber más niños y niñas aislados, sin amigos; en cambio, en centros con unas prácticas pedagógicas más «abiertas» es más frecuente que las redes de amistad sean más amplias y estables. De forma similar, el hecho de que los grupos-clase sean configurados según un criterio de competitividad o habilidad, o bien según intereses de cooperación e intereses afines, tiene su reflejo en el tipo de amistades que promueve y en la deriva de estas hacia un posicionamiento proacadémico u oposicional.

La organización de grupos y dispositivos de separación por «nivel», y la sobrerrepresentación en los «niveles» más «compensatorios» del alumnado procedente de entornos desfavorecidos y minorías étnico-culturales también tiene claros efectos segregadores en las dinámicas de sociabilidad entre iguales. Hallam, Ireson y Davies (2002, 2005) constataron en los centros de primaria ingleses la sedimentación de atribuciones peyorativas —«thick», «dumb» y otras acepciones con la significación de «espeso», «lento», «tonto», «de pocas luces»— que marginaban y minusvaloraban a los integrantes de los grupos de «bajo nivel», de forma que los alumnos de procedencia autóctona y mayoritaria, con poca presencia en estos grupos, tendían a construir a sus compañeros de origen extranjero como tontos, incapaces, inferiores en definitiva.

Ahora bien, estas experiencias y dinámicas deben contextualizarse en el clima de centro más amplio que envuelve el centro escolar y en la existencia más o menos visible de una cultura oposicional (en los términos establecidos en el paradigma ecológico-cultural de Ogbu, 1998) en los grupos de iguales, tanto mayoritarios, como los compuestos por integrantes de minorías desvalorizadas. La emergencia generalizada de una cultura de iguales opuesta a los valores y prácticas escolares implica para los alumnos

3. M. T. Hallinan, antes que Connolly, ya apunta hacia un replanteamiento en esta dirección, mostrando que no siempre una política desagregadora comporta un mayor contacto entre alumnos de la mayoría y de las minorías. En su investigación realizada en el norte de California a principios de los años ochenta demuestra cómo esta política no tuvo un impacto demasiado palpable sobre las preferencias en la elección de amistades: «los alumnos afroamericanos mostraron una tendencia más fuerte que los 'blancos' a segregarse étnicamente en la selección de sus amistades independientemente de la composición 'racial' del aula» (Hallinan, 1982: 56). Para profundizar en los resultados de esta investigación, *vid.* M. T. Hallinan (1982), «Classroom racial composition and children's friendships», en *Social Forces*.

más vinculados a la escuela enfrentarse a numerosos dilemas y contradicciones (Fordham y Ogbu, 1986; Tyreson, Darity y Castellino, 2005) entre la necesidad y la voluntad de integración en el grupo mediante el desarrollo de actitudes de resistencia que son valoradas por los compañeros como condición de pertenencia, y la necesidad y voluntad de adhesión a las normas establecidas como garantía para una trayectoria académica exitosa en los términos establecidos por los adultos (profesorado).

El propio trabajo de campo realizado en dos escuelas de primaria llevaba a vislumbrar que cuando la cultura oposicional se da entre la totalidad del alumnado, posiblemente los procesos y experiencias de segregación del alumnado minoritario resulten más invisibles y sutiles; en cambio, cuando el ambiente general de los alumnos se muestra más «proacadémico» la segregación entre el alumnado de la mayoría cultural y el de origen minoritario se hace más aguda y evidente, de manera que es más difícil para los alumnos cruzar las fronteras sin ser acusados de «acting white»—«actuar como un blanco» (Fordham y Ogbu, 1986; Ogbu, 2003). El seguimiento de la emergencia de culturas oposicionales resulta vital para comprender el sentido de las dinámicas de relación entre iguales, y dependen tanto del contexto social y comunitario como de las características (recursos, plantilla, etc.), la trayectoria y *ethos* pedagógico e ideológico seguido por cada centro en un enclave territorial específico.

Aquí es donde tiene sentido introducir ahora el contexto de nuestra investigación.

## 2. EL CONTEXTO ESCOLAR DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES: LAS ESCUELAS ENTRE LOS POSICIONAMIENTOS COLOUR-BLIND Y LOS ESENCIALISMOS CULTURALISTAS<sup>4</sup>

El estudio que apoya nuestro análisis de las relaciones entre iguales en contextos de inmigración se basó en dos estudios de caso etnográficos (cuyo trabajo de campo se realizó entre 2001 y 2003) con la intención de comparar dos territorios y dos modelos de asentamiento de la inmigración bien diferentes, pero representativos, en la comarca barcelonesa del Maresme: 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 (2011), el 17 % de los aproximadamente 119.900 habitantes son de na-

cionalidad extranjera, con una diversificación en sus procedencias, si bien aún predomina la población de origen africano: marroquí y subsahariano (en su mayoría familias gambianas y senegalesas).

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 %), 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 % 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 (más del 30 % de los alumnos era de origen extranjero) y polarización socioeconómica presente en su único CEIP público (al que llamaré Muntanya), donde confluían los hijos e hijas de familias autóctonas con un estatus relativamente acomodado, los de las familias europeas que se habían establecido en el municipio y los niños/as procedentes de familias de países extracomunitarios que eran atraídas por la oferta de trabajo en la hostelería y el servicio doméstico. A diferencia de Icaria, se trataba de un centro escolar con unos rasgos identitarios fluctuantes y poco definidos dada la inestabilidad de su plantilla, una parte de la cual —profesorado interino— la consideraba una escuela de paso y no acababa de implicarse en el proyecto educativo de centro.

El contraste 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, a 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. En la primera de ellas, los procesos escolares implicaban fuertes incongruencias entre los imaginarios y las prácticas dirigidas al alumnado y las familias de origen extranjero; en la segunda, por el contrario, las fisuras eran menores, había una continuidad entre los primeros y las segundas.

4. Para un mayor desarrollo de las implicaciones y paradojas de las dinámicas ciegas al color y culturalistas en las escuelas con alumnado de origen inmigrante, ver Ballestín (2011).

Así, por un lado, en la escuela Icaria (Mataró) se vehiculaba un *ethos* «ciego» a las diferencias culturales del alumnado: dada la antigüedad de residencia de las familias de origen inmigrante, y las similitudes de estas con las autóctonas en lo que respecta a condiciones de vida, se consideraba que los alumnos de origen marroquí y subsahariano «ya son de aquí», y que, por tanto, a excepción de los *nouvinguts* (recién llegados), compartían las mismas condiciones de acceso a los aprendizajes, la participación y la sociabilidad escolares que el resto de compañeros/as. Ahora bien, en el día a día se daba una contradicción manifiesta entre estos discursos igualadores y unas prácticas pedagógicas y relacionales en las que se palpaban claras desigualdades en función de los orígenes del alumnado y que hacían entrar en juego los estereotipos asociados a determinados entornos culturales. En casi todas los grupos-clase, especialmente en los últimos niveles de la primaria, se constató cómo los alumnos de familias marroquíes y subsaharianas eran objeto de un grado adicional de control y desconfianza, así como de un trato disciplinario, amén de engrosar los grupos de refuerzo y/o educación especial en el centro.

La posición *colour-blind* (Gillborn, 1990; Lewis, 2003) adoptada por el centro implicaba que la retórica interactiva, cooperativa y de proximidad a los alumnos y sus familias acabara dándose de bruces con unas prácticas contradictorias: algunas de las prácticas que habían actuado como bandera progresista durante las décadas de los ochenta y los noventa (inmersión lingüística en catalán, recuperación de las tradiciones festivas y culturales emblemáticas en la identidad catalana, etc.) se habían ido derivando hacia un monoculturalismo poco sensible a la composición sociocultural del alumnado, impermeable a los bagajes de los alumnos de origen inmigrante extranjero, como ya lo habían sido respecto a los de la inmigración interior en una coyuntura de intensa reivindicación nacionalista posdictadura.

En cambio, en la escuela Muntanyà de Miramar las dinámicas de atención y relación del profesorado con el alumnado de origen inmigrante eran más «transparentes» en base a su fundamentación culturalista, si bien en términos generales, por el tamaño reducido del centro, el ambiente escolar era más familiar y el profesorado se mostraba en términos generales más cercano y accesible al conjunto de la población escolar. La disposición culturalista se explica en buena medida por la trayectoria y evolución en la composición del alumnado: si en el centro mataronés los alumnos pertenecían a unos mismos orígenes largamente establecidos y estables en el tiempo, en Muntanyà había mucha más diversidad y cambios de un curso al siguiente. El alumnado (marroquí sobre todo) de reciente incorporación era mayoritario, lo que les comportaba unas dificultades de atención más específica que activaban con más facilidad atribuciones de justificaciones de naturaleza «cultural» a la hora de comparar las adaptaciones aparentemente modélicas de los niños de familias europeas (que resultaban totalmente invisibles como inmigrantes y asimilados simbólica y discursivamente al alumnado autóctono), y, en menor medida, latinoamericanas, con los pro-

blemas y conflictos experimentados con el alumnado y las familias de procedencia marroquí, la más estigmatizada y culturalmente «alejada» a ojos del profesorado. La jerarquización cultural se evidenciaba, como ejemplo paradigmático, en el tratamiento de la diversidad lingüística: si el uso del inglés, francés o alemán en la escuela por parte de los alumnos de esas procedencias se contemplaba como una ventaja y daba pie a actividades extraescolares, el uso del árabe o marroquí dialectal era visto como un obstáculo poco menos que insalvable (solo los alumnos marroquíes asistían a los grupos de refuerzo para *nouvinguts*), el cual, unido a los imaginarios de una «cultura árabe muy fuerte», que «no valora la escuela ni el futuro que esta puede proporcionar», configuraba unas bajas expectativas y una desconfianza que acaba filtrándose y retroalimentándose en el ámbito de las relaciones entre iguales.

### 3. ETNICIDAD Y JUEGOS DE PODER EN LAS RELACIONES ENTRE IGUALES: ANÁLISIS ETNOGRÁFICO COMPARATIVO DE LAS DINÁMICAS DE SEGREGACIÓN

El contexto escolar esbozado en ambos centros nos permite comprender mejor la línea divisoria que los separaba en cuanto a la consideración del clima mayoritario entre iguales en su cercanía a la cultura escolar: si en Icaria se daban con cierta regularidad actitudes de «resistencia» entre el alumnado en términos generales, sin distinción de perfiles étnico-culturales, en el Muntanyà la disparidad era manifiesta, aunque dominaban las actitudes de «conformidad» desplegadas por el alumnado autóctono mayoritario, ya que para ellos había una nítida continuidad entre dicha cultura escolar y los patrones de socialización familiar (Spindler, 1994 y 2000). El profesorado conseguía vincularlos de una manera «natural», dejando atrás a sus compañeros de orígenes socioculturales desfavorecidos.

Uno de los indicadores contextuales clave en la distinción de actitudes oposicionales es el uso de las lenguas, y especialmente la confrontación catalán/castellano: mientras que en el CEIP Icaria el castellano emergía como un elemento de resistencia a la lengua vehicular hegemónica en un barrio de fuerte implantación de la inmigración interior (básicamente procedente de Andalucía y Extremadura), donde las ocasiones de contacto con el catalán eran menos diversificadas y los usos de ella más restringidos (Nussbaum y Unamuno, 2006), en el Muntanyà, se trataba de la lengua familiar de la mayoría del alumnado autóctono y, por lo tanto, había una clara conexión entre los usos lingüísticos formales y los más informales. Los alumnos de familias marroquíes con una larga trayectoria de escolarización en el centro, así pues, utilizaban también el catalán de forma mayoritaria, lo que, sin embargo, para nada les garantizaba la integración en el grupo de iguales. Especialmente porque su uso del árabe dialectal con los compañeros del mismo origen *nouvinguts* (recién llegados) resultaba

mucho más visible y «molesto», resultando un dispositivo de encapsulamiento que exacerbaba las dinámicas de segregación latentes.

Con este escenario de fondo, las geografías infantiles pueden resignificarse en ambos centros siguiendo tres de las cuatro dimensiones<sup>5</sup> principales que distingue R. Hatcher en el capítulo citado (1995): los grupos de amistad en sus procesos de formación y mantenimiento en el tiempo; las relaciones internas a los grupos del mismo sexo; las relaciones entre sexos, incluyendo las atracciones románticas; y las relaciones entre niños de diferentes edades. Y personalmente añadiría una última dimensión que en mi caso fue apareciendo de forma recurrente: el papel desarrollado por los alumnos de origen inmigrante de más antigüedad en el centro hacia sus compañeros recién llegados.

### 3.1. *Dinámicas de formación y mantenimiento de los grupos de amistad en general: inclusiones y exclusiones*

En mi trabajo de campo de observación participante, pude verificar que el grado de polarización en las dinámicas de inclusión y exclusión entre iguales resultaba mucho más aguda y visible en la pequeña escuela de Miramar en comparación con el CEIP de la capital de la comarca, si bien en ambas la separación de los alumnos de origen inmigrante del resto de compañeros tanto en el aula ordinaria (grupos de nivel) como mediante grupos de refuerzo se traducía en una fractura en las relaciones entre iguales. Los alumnos autóctonos tendían a construir a sus compañeros de orígenes sobrerrepresentados en estos dispositivos como «tontos», incapaces, inferiores, lo que reforzaba las dinámicas segregadoras y excluyentes.

Mientras que en Icaria los grupos de amistad resultaban relativamente más equilibrados en cuanto a composición étnico-cultural y las exclusiones en el juego, etc., adquirían modalidades más sutiles (los compañeros de origen inmigrante tenían un acceso relativamente fácil, pero siempre en posiciones subalternas, sobre todo en las agrupaciones formadas por las niñas), la polarización en las geografías y coreografías infantiles del CEIP Muntanyà era mucho más manifiesta y comportaba la distinción de un polo de atracción inclusiva, donde se situaban todos los alumnos de origen europeo y buena parte de los de origen latinoamericano (a excepción de los dominicanos), y un polo de exclusión donde iban a parar indefectiblemente los alumnos marroquíes de incorporación tardía; en medio podríamos situar al sector de alumnos de la misma procedencia escolarizados desde la etapa de infantil, relativamente más «aceptados» por los grupos mayoritarios.

En algunas aulas se constató una diáfana etnificación de las dinámicas relacionales, se blindaban los límites de pertenencia a los grupos más populares (mayoritariamente compuestos por alumnado autóctono y aquellos

procedentes de países más privilegiados socioeconómicamente) mediante el refuerzo de los prejuicios vinculados al origen cultural con los añadidos por la «incapacidad» y las bajas expectativas académicas que implícita o explícitamente se les atribuía, más hirientes teniendo en cuenta que el conjunto del alumnado (o por lo menos los grupos más influyentes) mostraba un posicionamiento proacadémico.

Estas dinámicas segregadoras en base a las bajas expectativas en términos de aprendizaje pudieron vislumbrarse incluso en el parvulario, a través de escenas como la siguiente, protagonizada por Mercè (autóctona), una alumna de P5 en la escuela Muntanyà:

He acompañado a Mercè al baño y cuando hemos vuelto, me ha señalado su foto en un mural donde todos los niños de la clase aparecían subidos en diferentes tipos de vehículos: barco, coche, avión, etc. Mercè ha mostrado su disgusto porque en su avión la habían puesto junto a (la foto de) Hicham (padres marroquíes), quería arrancar la fotografía. Le he preguntado por qué no le gustaba Hicham y su respuesta ha sido: «No es amigo mío, es tonto y no sabe hablar...»<sup>6</sup>.

Y otra escena significativa presenciada esta vez en una clase de primero fue la siguiente:

Clase de Lengua Catalana. Por indicación de la maestra, Selima, Inma, Berta y Marta se sientan juntas para resolver una serie de ejercicios de ortografía del libro de texto. Enseguida me doy cuenta de que las tres últimas trabajan cooperativamente 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 preguntarle 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 me acerca Mustafá y me enseña orgulloso su libro de ejercicios terminado. Lo felicito efusivamente y al oírme, su compañera Anna replica desdenosamente que ella sabe leer y escribir «mucho mejor» que Mustafá porque «soy muy buena en Castellano», cosa que al parecer no era Mustafá...

En quinto, en una de las pocas ocasiones en que la maestra tuvo la iniciativa de hacer leer a Lamiah (ciclo superior, incorporación tardía) en una clase de Naturales, rompiendo una dinámica que las dejaba a ella y a su compañera Yafah al margen de las actividades «normales» del currículo (mientras los demás seguían la clase, ellas realizaban actividades de lectura, escritura y matemáticas pensadas para los alumnos de ciclo inicial), esta fue la reacción suscitada:

Cuando ha empezado a leer Lamiah, de forma lenta pero segura, se ha creado una gran expectación entre los compañeros: todo el mundo se ha quedado

5. Dejo fuera el ámbito de las relaciones entre edades, por falta de espacio e insuficiente información propia para darle entidad analítica dentro de mi proyecto.

6. Todas las citas etnográficas, tanto del diario de campo como de las entrevistas, han sido traducidas del original en catalán al castellano para una mejor comprensión de su contenido.

sorprendido de su gran fluidez, hasta el punto que uno de los chicos que más la suele fustigar ha exclamado, verbalizando el sentir general: «¡Hala, qué bé que llegeix la Làmiahi! (¡Qué bien lee Lamiah!)».

De hecho, los actos de agresión más graves que presencié tuvieron como víctimas a estas dos alumnas: Lamiah y Yafiah no solo eran consideradas de pocas luces 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 infantil que marcaban a los y las parias, como, por ejemplo, la atribución de «ser de la muerte» (oída también en diversas ocasiones entre los niños de ciclo inicial y medio en la escuela Icaria), «tener o llevar la peste», o marcar con sus nombres en un atlas la región de Mongolia (en el mundo infantil está muy claro el insulto que significa el apelativo «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, ipatapaf!, Yafiah ya no aguantó más y le tiró la silla...

La misma maestra reconocía que, en términos generales:

Este grupo no acaba de ser acogedor, ni de tener unas buenas relaciones entre compañeros, y es un objetivo mío de este curso que mínimamente se aguanten unos a otros. De alguna manera es lo que les he dicho hoy en Ética: «Es que os tenéis que soportar, si veis que no podéis, me lo decís, que aquí tenemos un espacio para separar las mesas y evitar al compañero que... Pero no se ha de excluir a nadie, todos cabemos aquí, todos tenemos derecho...».

Las situaciones de agresión se repetían en otras clases, llegando hasta los niveles de parvulario y ciclo inicial de primaria, como se desprende de esta escena, en la que la autora estaba ayudando con las tareas a Mohamed, un alumno de primero de incorporación tardía:

Durante el rato que he estado con Mohamed, Abel se ha acercado en diversas ocasiones para provocarlo y burlarse de él. En un momento dado en que no estaba cerca, Mohamed ha cogido la goma colectiva de la mesa para borrar un ejercicio, y en cuanto Abel se ha dado cuenta, se ha dirigido furibundo hacia él y, arrebatándosela, le ha gritado: «¡Tú no toques mi goma! ¡Como la vuelvas a coger, ya verás, moro!». Mohamed se lo ha quedado mirando con una cara entre asustada y enfurecida, pero no le ha contestado nada...

La reacción a estas situaciones había favorecido que todas las niñas marroquíes de los diferentes cursos, independientemente de su edad, se unieran en el patio y desarrollaran su juegos completamente al margen del resto de compañeros/as; sorprendía ver cómo algunas niñas totalmente tímidas e invisibles en las aulas cambiaban su temperamento en este amplio grupo, y cómo algunas niñas que hacían gala de su catalán en la clase se expresaban aquí en árabe con un desparpajo inusitado. La perspectiva del profesorado era, sin embargo, que estas niñas se habían encerrado en sí mismas con voluntad provocadora de crear un «zoco».

En Icaria, como se decía, no se observaron con nitidez agrupaciones segregadas de alumnos según la procedencia étnico-cultural, pero sí las dificultades de los alumnos de origen marroquí y gambiano para encajar en los grupos de iguales, ocupando la mayor parte de las veces posiciones de poder y estatus minoritarias (frágiles, inestables) cuando no marginales, con algunos matices importantes según el contexto de observación: la invisibilización y relegación de estos alumnos se evidenciaba con más fuerza en las actividades de aula más formales y académicas (más para los varones que para las niñas, quienes compartían un estatus mejor considerado que ellos en el aula); en cambio, en el patio y en los momentos de interacción más libres esta barrera divisoria se difuminaba un tanto, aunque en los cursos superiores no dejaban de darse situaciones en las que alumnos autóctonos acababan encarándose con los compañeros de origen inmigrante usando insultos de corte racista: así, por ejemplo, en un partido de baloncesto en el que participaba Rachid, un alumno de quinto de padres marroquíes y familia largamente establecida en el barrio, durante un momento de tensión, un contrincante del equipo contrario se le encaró escupiéndole estas palabras: «Huele a cerdo, cabrón, ¡apestas!».

Otras veces, las agresiones se vehiculaban en clave de humor, como las padecidas por Kalilu, un niño de primero de padres gambianos que decidió renegar de su nombre y reivindicar el de Eric dentro de la escuela ante la situación de angustia que vivía continuamente, pues sus compañeros se burlaban de su nombre y lo sustituían por «Calipo» mientras imitaban el sonido de una ambulancia: «¡iika-liii-luuuuu!». Lo más significativo, sin embargo, es que el profesorado no parecía calibrar en su justa medida las posibles repercusiones de esta «chiquillada», por más que su preocupación por este niño estuviera fuera de toda duda.

Por último, cabe señalar que en Miramar se daba otra diferencia contextual importante que marcaba una distancia con el colegio del barrio mataronés, ya que las redes de amistad construidas en las aulas se mantenían fuera de ellas, a través de la sociabilidad y contacto estrecho entre las familias de la localidad. En contraste, en Icaria, las redes de amistad vigentes dentro del centro se diluían y difuminaban de puertas afuera, reflejando un entorno social menos cohesionado, donde los niños alternaban en una red más heterogénea; en ambos casos, sin embargo, los niños y niñas de orígenes minoritarios que participaban en los juegos y actividades

informales de sus compañeros autóctonos solían quedar excluidos de las actividades y eventos (cumpleaños, excursiones, etc.) que compartían estos fuera del centro.

### 3.2. Relaciones internas en los grupos del mismo sexo

La relectura de los pasajes etnográficos recogidos en el diario de campo supone un apoyo a la conceptualización de B. Thorne (1995) de las relaciones de género en la escuela como una construcción social que necesita ser explicada, interpretada, en cada uno de los marcos y situaciones contextualizadoras. En este sentido, me di cuenta de que la división por sexos era más laxa en las aulas que en el patio, donde la tolerancia de los docentes hacia las fuerzas centrifugas tenía un efecto favorecedor de esta división. En cualesquiera de los escenarios, sin embargo, los alumnos pugnaban por establecerla: mientras que en el Muntanyà, por ejemplo, se permitía que los niños y niñas a partir de ciclo medio se sentasen en el aula según sus opciones personales, en Icaria, el profesorado «imponía» que los compañeros de mesa se decidieran por sorteo, con la intención de contribuir a la coeducación entre sexos.

Pero ¿cómo encajaban los alumnos de origen inmigrante en el establecimiento de los grupos de sociabilidad del mismo sexo? La clave de interpretación se encuentra en los tipos de actividades lúdicas practicadas durante el recreo, con una polarización creciente a medida que ascendemos en la etapa educativa:

Así, en el caso de los chicos, en ambos centros se pudo constatar que la práctica colectiva multirracial de deportes de equipo, especialmente el fútbol, facilitaba, ni que fuera por necesidad numérica, la inclusión de todos en el juego. En consecuencia, casi todos los alumnos de estatus minoritario encontraban un lugar de participación y sociabilidad estable en estos juegos deportivos, no sin tensiones derivadas de la posición ocupada, incluso cuando en el aula pudieran ser objeto de la más dolorosa de las marginaciones: sus habilidades físicas compensaban su baja consideración en otros contextos. La excepción a esta pauta mayoritaria la constituían los niños que a la «desventaja» de ser de origen inmigrante extracomunitario añadían unas identificaciones de género que desafiaban el paradigma heterosexual hegemónico, pues el precio en términos de estigmatización de cruzar las fronteras de la división sexual recaía más sobre ellos, tal y como también han advertido Thorne (1995), Mac an Ghaill (1994) o Renold (2005).

Las preferencias lúdicas de las niñas, más individualizadas y fragmentadas (a través del establecimiento de pares de mejores amigas) y centradas en los juegos simbólicos y de reproducción de los estereotipos de la feminidad adulta, se antojaban más sofisticadas y complejas que las de los niños varones. Estas dinámicas jerarquizaban de forma más evidente la participación de diferentes niñas, comportando el aislamiento de las compañeras menos populares, menos «cotizadas».

Así, por ejemplo, en una clase de Gimnasia del CEIP Muntanyà donde las alumnas de quinto estaban practicando una coreografía para una de las fiestas escolares, cuando la maestra se ausentó un momento, las niñas de la clase se entretuvieron escenificando una pasarela de moda ante la mirada indiferente de Loubna y Yamina, dos compañeras de origen marroquí que se veían excluidas sistemáticamente de este tipo de juegos espontáneos. A la vuelta de la profesora de Gimnasia se siguieron sucediendo las escenas donde estas dos alumnas de incorporación tardía eran dejadas de lado como integrantes de la dinámica; por ejemplo, en el momento de formar las parejas:

Loubna se ha quedado sin pareja, también Bianca (alumna nueva de padres franceses). Sin embargo, no se han emparejado para bailar como cabría esperar, sino que Bianca ha sido invitada por Nuria (autóctona) y Dalisa (origen dominicano) para formar un trío de baile, y Loubna se ha visto fuera de la actividad sin que nadie pareciera percatarse. Aparentemente, no le ha importado, se ha quedado apoyada en la pared del gimnasio esperando a que su amiga Yamina terminara su ronda de pareja «obligada» (por la maestra) con Ivet, y a su regreso han charlado animadamente en marroquí.

En ambos centros, pero de manera más contundente en Miramar, los juegos y rituales de exclusividad desplegados por las niñas, en los que las expresiones de afectividad tenían un papel preponderante, acababan dejando fuera a las alumnas de origen marroquí y, en menor medida, subsahariano y dominicano, especialmente aquellas de incorporación tardía. Estos rituales incluían la celebración de cumpleaños y meriendas en las casas, y el intercambio<sup>7</sup> de juguetes, muñecas, ropa y complementos, etc. En Icaria, una parte de las niñas de origen inmigrante, tanto marroquí como subsahariano, sí estaban integradas en estas parejas o grupitos de mejores amigas, pero su pertenencia tendía a desvanecerse fuera del recinto escolar.

### 3.3. Relaciones entre sexos: atracciones sentimentales

E. Renold (2005), citando a D. Epstein *et al.* (2003), argumenta que las culturas sexuales infantiles no pueden ser comprendidas separadamente de la intervención de otras diferencias sociales y culturales en la construcción de relaciones de poder: «las formas en que las sexualidades son comprendidas, experimentadas y producidas toman cuerpo dentro de unos contextos estructurados por relaciones de poder y resistencia que conforman complejas configuraciones de desigualdad» (Epstein *et al.*, citadas por Renold, *Id.*: 37).

Por lo tanto, en las dinámicas de atracción y repulsión de naturaleza «sexual» se encuentran indefectiblemente escritas las exclusiones e inclu-

7. No obstante, la circulación y el intercambio clandestino de objetos como muñecos, pequeños juguetes, material escolar peculiar, golosinas, etc., conformadoras de lo que Thorne (*Id.*) designa como «the underground economy of food and objects» no era exclusiva de las niñas, sino que también la practicaban los varones, y para ambos sexos a menudo significaba una estrategia de resistencia ante las prohibiciones docentes de según qué consumos en el aula.

siones que marcan la desigualdad en los grupos de iguales. En nuestro estudio, estas se materializaban en ambas escuelas a través de dos mecanismos activadores: por un lado, atribuciones verbales sentimentales de atracción («tú le gustas a X», «X quiere ser tu novio/a», etc., con un sentido «informativo» o de implicación cuando la persona objeto de la atribución era «popular», y con otro de «insulto» o exclusión cuando se trataba de alguien evitado o no deseado) y por otro, dos tipos de acción: las persecuciones mutuas y las iniciativas de boicot, distorsión y/o irrupción en los juegos desarrollados por grupos del mismo sexo (Thorne, 1995). En este sentido, los alumnos sometidos a unas dinámicas generales de exclusión más flagrantes coincidían indefectiblemente con los menos «cotizados» en el mercado de las relaciones sentimentales.

Frecuentemente, los movimientos de «atracción» y «repulsión» entre niños autóctonos y sus compañeros de origen inmigrante traslucían un trasfondo de estereotipación y agresión racista, como pude comprobar en el patio de la escuela Icaria, siguiendo las evoluciones de dos alumnos de segundo: Fili (padres gambianos) y Salah (origen marroquí), que insistentemente pretendían «conquistar» a dos de las compañeras más solicitadas de su clase persiguiéndolas y desbaratando sus juegos. En un momento de «desesperación», las dos alumnas corrieron hacia la etnógrafa buscando su ayuda, y exclamaron la cita que da título a este texto: «¡Jo! ¡Dile al negroito y al cola cao que paren de molestarnos y de perseguirnos!».

Otra escena similar en el CEIP Icaria se desarrolló en una clase de segundo:

Soleman (padres gambianos) se ha pasado toda la clase llamando la atención con bromas y toquecitos de Clara, hasta que esta, en un ataque de rabia, le ha insultado diciéndole que «era de la muerte». Soleman ha perdido los estribos y se ha puesto a dar patadas en la mesa llamando a la profesora para que reprehendiera a Clara. Las quejas de Soleman no han obtenido demasiada respuesta por parte de la maestra, que, en cambio, le ha recriminado su comportamiento con Clara, quitándole importancia a las quejas por su insulto («Dejaos ya de tonterías de una vez...»).

De la misma manera que Connolly (1995, 1998) y Renold (2005) muestran hasta qué punto ser asociado románticamente con un compañero de origen asiático significaba un insulto en el contexto de las escuelas de primaria británicas, en la propia etnografía eran los alumnos de origen marroquí, y más las niñas que los niños —quienes hacían valer su «virilidad» con procedimientos similares a los registrados por Connolly para el alumnado de origen afrocaribeño (*id.*)— los que se veían relegados a un rol negativo (objeto de repulsión), invisible, o marginal, en los juegos de atracción sentimental. Su máximo grado de participación en positivo, en el caso de ellas, consistía en actuar de atentas observadoras desde fuera, sin implicarse nunca como protagonistas:

Durante un momento de descanso en la actividad de conocimiento del medio, Safa (origen marroquí) se ha puesto a reír señalando a Andreu y me ha aclarado que son «novios» con Laura. La aludida le ha contestado, fingiendo sorpresa y molestia: «¡Hala, qué dices!». Entonces Safa ha escrito sus dos nombres en un corazón y al ver de nuevo la cara pretendidamente ofendida de Laura, los ha tachado.

En la escuela Muntanyà, el extremo opuesto, el de la deseabilidad, se veía monopolizado por los alumnos de ascendencia europea y latinoamericana acomodada (familias de profesionales liberales procedentes de Paraguay), los cuales se convertían en modelos de heterosexualidad que imitar por los escolares del mismo sexo. Así, por ejemplo, la popularidad de alumnos como Berit o Dora (origen alemán, quinto) en su clase era evidente, sus compañeros siempre las situaban en el «top» de sus aspiraciones amorosas, destacando sus ojos azules y su cabello claro en evidente reproducción de los cánones de belleza dominantes en el mundo de los adultos.

El «color» y aspecto físico tenía, entonces, una fuerte influencia en la jerarquización de preferencias sentimentales, ya que justamente eran los alumnos de piel más «oscura» simbólicamente los y las que quedaban en un posicionamiento menos ventajoso en el «mercado» de las relaciones amorosas infantiles, soslayando los casos de algunos alumnos dominicanos (tanto niños como niñas) que, lejos de ser objeto de las vejaciones infligidas a los colegas de origen marroquí, lograban circunstancialmente ganar prestigio por su plasticidad y expresividad corporal en los bailes y disco-móviles de las fiestas escolares, retroalimentando los estereotipos asociados a su origen cultural.

### 3.4. *Relaciones y actitudes de los alumnos veteranos de origen cultural minoritario hacia los noviuings*

Un último indicador de la fuerza de las dinámicas segregadoras en ambas escuelas 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: y es que pudo comprobarse cómo 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.

En la escuela Icaria los docentes reconocían como una «curiosidad» la estrategia de muchos alumnos de origen marroquí, incentivada por sus propias familias, de desmarcarse de los compañeros de incorporación tardía, a fin de ganarse un lugar más estable entre los compañeros autóctonos, aunque fuera en los grupos más marginales:

Es curioso porque a veces entre ellos no se relacionan. Tienen tendencia a buscar (baja el tono de voz) a los más tonitos de la clase que no son inmigrantes. Porque así saben que de algún modo pueden mandar un poco en una pequeña parte del grupo...

A algunos niños no les interesa tener relación con otros que también son inmigrantes, incluso los padres te lo dicen: «Mira, es que a mí no me gusta que mi hijo vaya con este, porque va mucho por la calle, y va mucho no sé qué...». Las propias familias tienen recelo o algo así entre ellas mismas...

Destacaban los casos de niños de procedencia marroquí —lo cual no ocurría de forma tan evidente entre el alumnado de origen subsahariano— que sistemáticamente ignoraban o insultaban a sus compañeros de mesa del mismo origen que asistían a los refuerzos. Eran frecuentes situaciones como la siguiente, registrada en una clase de segundo:

M (profesora) me ha pedido que ayudara a Siham y a Karim (alumnos de origen marroquí que asistían al refuerzo de educación especial en Lengua y Matemáticas) a realizar unos ejercicios de matemáticas. Me he dado cuenta de que Hicham (alumno de familia marroquí que no necesitaba asistir a ningún refuerzo) ignoraba y no interaccionaba en absoluto con sus dos compañeros de mesa del mismo origen, que se comunicaban en árabe mientras que él solo utilizaba el castellano. Laura, que se sentaba al lado de Hicham, ha venido hacia mí preguntando: «Yo también quiero que me ayudes, no me sale...», a lo que Hicham ha contestado despectivamente: «Hala, pero si está chupado...».

En el contexto de la escuela Muntanyà, se constató como ejemplo paradigmático 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 Yafah (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), con la finalidad de mantener su posición y relación establecida con el grupo más popular de compañeros autóctonos, entre los que se encontraban los dos elementos protagonistas de las agresiones.

En vivo 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, como hemos señalado anteriormente, eran acusadas por el profesorado de querer «formar un zoco» en la escuela—. Como ilustración sirva este pasaje registrado en el diario, a propósito de la incorporación de una alumna nueva marroquí en el tercer curso:

Por fin he conocido a Rahma, que llegó nueva esta semana. Al salir al patio, Fatima y Yamina (cuarto) me han llevado a la parte de atrás del patio donde se habían reunido todas las alumnas de origen marroquí de diversas edades para jugar al escondite y al pilla-pilla y me la han presentado. Rahma es-

taba perfectamente integrada en los juegos, flanqueada por sus compañeras Ghariba y Siham. La novedad ha atraído la atención de algunas compañeras «autóctonas», que la han encontrado «guapa» («Es rubia!» ha exclamado una de ellas, ante la fisonomía de origen bereber de la niña) y me han asegurado que entre todas la ayudarían «a hablar» y a aprender catalán. Ya en el aula Rahma se ha sentado junto Ghariba y Siham y, aunque no podía comprender la actividad desarrollada en la clase, sus compañeras la han ido traduciendo y guiando tomándose en serio su papel de «citerones»...

A pesar de algunos momentos de inclusión puntuales como el pincelado en el extracto, definitivamente, el entorno de iguales poco acogedor cuando no abiertamente hostil al alumnado marroquí favoreció en esta escuela la creación de una red femenina de solidaridad y sociabilidad entre todas (con independencia de la edad) las niñas de este origen como estrategia adaptativa a unas situaciones de incompreensión y desamparo, de segregación en definitiva, que lamentablemente el centro solo alcanzaba a comprender (y querer atajar) en términos culturalistas esencializantes.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas hemos podido seguir la reproducción de jerarquías socioculturales en la escuela primaria, más en concreto, la reproducción etno- y sociocéntrica dentro de las culturas infantiles de las diferencias percibidas y atribuidas al alumnado de distintos orígenes. Con presencia de niños procedentes de países europeos ricos, el tratamiento escolar culturalista del alumnado y sus familias, y su correlato en términos de desigualdad de expectativas en función de la pertenencia social y el origen nacional, lingüístico-cultural y étnico (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertran, 2011), es incorporado y reproducido por el alumnado en las formas más exacerbadas y polarizadas en sus experiencias relacionales, agudizando las diversas y complejas dinámicas de inclusión y exclusión que atraviesan todas las dimensiones de las relaciones entre iguales.

Para concluir, no podemos por menos que remarcar como principal implicación de nuestra investigación el poco alcance que puede tener la defensa de las denominadas «Hipótesis del contacto» (Allport, 1947; Pettigrew, 1971) trasladadas al ámbito educativo si no se tienen en cuenta las desigualdades y juegos de poder del contexto y del campo considerado (Connolly, 2000), en este caso, las desigualdades educativas creadas internamente en los centros a través de los discursos e imaginarios jerarquizadores que se comparten sobre el alumnado y sus familias, así como de los distintos procesos y estrategias de selección, separación y segregación que afectan negativamente al alumnado más vulnerable, progresivamente constituido por niños de origen inmigrante (Carrasco *et al.*, 2011). Se ha observado cómo la sola confluencia en las aulas de muy diversas procedencias, en enclaves difícilmente considerables como «guetos», no constituye

ninguna garantía de un contacto intercultural entre los diferentes niños, sino al contrario, dado que las características del *ethos* o cultura escolar de los centros estudiados acababan favoreciendo experiencias inequívocamente calificables de exclusión y alienación en perjuicio de los alumnos de orígenes minoritarios y estigmatizados.

Se hace perentorio seguir investigando y profundizando en estos aspectos no solo para ampliar el conocimiento científico sobre estas dinámicas de segregación, sino también en aras a una sensibilización de los poderes públicos en el terreno educativo, de manera que puedan desplegarse intervenciones no solamente «integradoras» o «cohesionadoras», sino también decididamente antirracistas en el ámbito de las relaciones entre iguales en la etapa de educación primaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allport, G. W. (1954), *The Nature of Prejudice*, Cambridge (Mass.), Addison-Wesley.
- Amit-Tal, V. y Wulff, H. (eds.) (1995), *Youth Cultures: a Cross-Cultural Perspective*, Londres, Routledge.
- Ballestín, B. (2008), *Inmigración e identidades a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/>.
- (2011), «Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de desvinculación escolar entre el 'colour-blindness' y los esencialismos culturalistas», en Jociles, M. I., Franzé, A. y Poveda, D. (coords.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, Madrid, Catarata, pp. 131-157.
- Bertran, M. (2009), *De les expectatives a les relacions: Infants, maternitat i atenció a la infància en una Barcelona diversa*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Besalú, X. y Climent, I. (2004), *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*, Barcelona, Mediterrània.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. y Bertran, M. (2011), «Segregación escolar e inmigración en Cataluña. Experiencias etnográficas», en Casañ, F. J. y Carrasco, S. (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén), Madrid, IFIIE-CREADE, Ministerio de Educación, pp. 133-159.
- Connolly, P. (1998), *Racism, Gender Identities and Young Children*, Londres, Routledge.
- (2000), «What now for the Contact Hypothesis? Towards a new research agenda», *Race, Ethnicity and Education*, 3/2: 169-193.
- (2003), «The development of young children's ethnic identities. Implications for early years practice», en Vincent, C. (ed.), *Social Justice, Education and Identity*, Londres, Routledge.
- Corsaro, W. A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks (California), Pine Forge Press.
- (2003), *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*, Washington D.C., Joseph Henry Press.
- Fordham, S. y Ogbu, J. (1986), «Black students' school success. Coping with the burden of 'Acting white': *Urban Review*, 18: 176-206.
- Franzé, A. (2002), *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejo Económico y Social.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003), «Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks», *Journal of School Psychology*, 41: 235-284.
- Gillborn, D. (1990), «Race», *Ethnicity and Education. Teaching and learning in multi-ethnic schools*, Londres, Unwin Hyman.
- Graham, S., Taylor, April Z. y Ho, A. Y. (2009), «Race and Ethnicity in Peer Relations Research», en Ruben, K. H., Bukowski, W. M. y Laursen, B. (eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups (Social, Emotional, and Personality Development in Context)*, Nueva York, Guilford Press.
- Hallam, S., Ireson, J. y Davies, J. (2005), «Primary pupils' experiences of different types of grouping in schools», *British Educational Research Journal*, 30/4: 515-532.
- Hallinan, M. T. (1982), «Classroom racial composition and children's friendships», *Social Forces*, 61: 56-73.
- Hatcher, R. (1995), «Racism and children's cultures», en Griffiths, M. y Troyna, B. (eds.), *Anti-racism, Culture and Social Justice in Education*, Stoke-On-Trent, Trentham Books.
- Hirschfeld, L. A. (2002), «Why Don't Anthropologists Like Children?», *American Anthropologist*, 104/2: 611-627.
- Kunick, P. J. y Kington, A. (2005), «Children's friendships and learning in school: Cognitive enhancement through social interaction?», *British Journal of Educational Psychology*, 75: 521-538.
- Lewis, A. E. (2003), *Race in the Schoobyard*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1994), *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham, Open University Press.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self, and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Nussbaum, L. y Unamuno, V. (eds.) (2006), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*, Bellaterra, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ogbu, J. U. (2003), *American students in an affluent suburb. A study of academic disengagement*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. U. y Simons, H. D. (1998), «Voluntary and Involuntary Minorities: a Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education», *Anthropology and Education Quarterly*, 29/2: 155-188.
- Pellegrini, T. y Blatchford, P. (2000), *The child at school: Interactions with peers and teachers*, Londres, Arnold.

- Pettigrew, T. F. (1971), *Racially Separated or Together?*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Pulido Moyano, R. (1997), *Los extranjeros en la mente de los niños. Discurso y contexto en la construcción infantil de la alteridad*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Renold, E. (2005), *Girls, Boys and Junior Sexualities. Exploring Children's Gender and Sexual Relations in the Primary School*, Londres, Routledge Falmer.
- Sefa Dei, G. J. (1999), «The denial of difference: reframing anti-racist praxis»: *Race, Ethnicity and Education*, 2/1: 17-37.
- Spindler, G. (ed.) (2000), *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler, G. y Spindler, L. (eds.) (1994), *Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play. Girls and Boys in School*, New Brunswick (Nueva Jersey), Rutgers University Press.
- Troyna, B. y Hatcher, R. (1992), *Racism in children's lives: a study of mainly-white primary schools*, Londres, Routledge.
- Tyson, C., Darity, W. y Castellino, D. R. (2005), «It's Not 'A Black Thing': Understanding the Burden of Acting White and Other Dilemmas of High Achievement»: *American Sociological Review*, 70/4: 582-605.
- Van Ausdale, D. y Feagin, J. R. (2002), *The First R: How Children Learn Race and Racism*, Oxford, Rowman and Littlefield Publishers.
- Williams, R. (1947), *Reduction of Intergroup Tension*, Nueva York, Social Science Research Council.
- Wright, C. (1992), *Race relations in the Primary School*, Londres, David Fulton Publishers.

# ELIGIENDO A MIS AMIGOS: UN ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS DE LOS INSTITUTOS FAVORECEDORES DE LA INTEGRACIÓN RELACIONAL DE LOS ALUMNOS INMIGRADOS\*

Sheila González-Motos

Institut de Govern i Polítiques Públiques  
Universitat Autònoma de Barcelona

La integración escolar del alumnado inmigrado es uno de los elementos centrales en torno a los cuales pivotan los procesos de integración en la sociedad de acogida, tanto de los propios alumnos inmigrados como de sus familias. El papel que pueda jugar la escuela en estos procesos tiene una gran influencia tanto en la consecución de una sociedad cohesionada como en la garantía de una igualdad de oportunidades educativas real.

Queda demostrado a lo largo de nuestra investigación que la institución escolar es mucho más que un espacio de intercambio pedagógico, puesto que es también un contexto estructurador de relaciones humanas. Desde el punto de vista de la cohesión social, el potencial integrador del ámbito escolar gira en torno a la idea de que el contacto intercultural (Allport, 1954) facilita la convivencia, contribuyendo a la superación de prejuicios y actitudes racistas, a la vez que favorece la aceleración de ciertos procesos de aprendizaje informal en el caso de los alumnos de grupos minoritarios (Alegre, Benito y González, 2006). Es por esto que uno de los principales motivos de preocupación de los agentes dedicados a la educación y a la inmigración, y especialmente del profesorado, es la tendencia a la creación de grupos de alumnos homogéneos en cuanto al origen en los diferentes momentos informales que tienen lugar en el instituto, sobre todo durante las horas de patio pero también en las aulas.

En base a estos planteamientos de partida, queremos analizar a lo largo de estas páginas el efecto que diversos factores estructurales y organizativos de los centros educativos tienen sobre la configuración de las

\* Los resultados aquí presentados forman parte de la tesis doctoral de la autora del capítulo. Se trata, a su vez, de los resultados parciales de un proyecto de investigación subvencionado por la Convocatoria ARAFI2008 de la Generalitat de Catalunya.