

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE "MALOS Y BUENOS ESTUDIANTES": UN ANÁLISIS DE PRÁCTICAS, PERCEPCIONES Y DISCURSOS SOBRE ALUMNADO EXTRANJERO EN ESCUELAS ANDALUZAS¹

Antonia Olmos Alcaraz y María Rubio Gómez
Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

La construcción de la diferencia como objeto teórico de estudio no deja de ofrecernos oportunidades y contextos de abordaje. A ello hemos enfocado nuestras líneas de investigación y trayectorias académicas en los últimos años, dedicándonos especialmente al análisis de los procesos de construcción de alteridad hacia el inmigrante extranjero en España.

No obstante, por supuesto, fueron otros quienes iniciaron, hace tiempo ya, la investigación sobre alteridad en el campo de las ciencias sociales y en cuyos trabajos nos basamos cuando desarrollamos nuestra trayectoria investigadora en este sentido. Es imperativo mencionar en primer lugar a G. Simmel y su aproximación sociológica a la figura de alteridad del extranjero. Simmel hablaba de relaciones dominadas por la ambivalencia al referirse a estas relaciones de alteridad, señalando que:

... la unión entre proximidad y lejanía, implícita en toda relación humana, toma en la figura del extranjero una forma que podría sintetizarse en que en la relación con él, la distancia, significa que el extranjero, que es alguien próximo, está lejos, mientras que el extranjero significa que el extranjero, que está también lejos, está realmente cerca (Simmel, 2002: 59).

Para Simmel el extranjero, el "otro", nos es próximo y lejano al mismo tiempo: próximo porque sentimos que entre él y "nosotros" se dan rasgos comunes de naturaleza nacional, social, ocupacional o simplemente humana; y lejano en tanto que esos rasgos se extienden más allá de él o de "nosotros" y sólo nos conectan porque conectan a mucha más gente (*ibidem*, p. 63). La idea de *ambivalencia*, como característica que define al extranjero en tanto que máxima figura de alteridad en las sociedades contemporáneas, será retomada más tarde de manera muy sugerente en la obra de Z. Bauman (2005, 2006).

Las investigaciones de E. Goffman, y en especial su influyente obra *Estigma. La identidad deteriorada* (1963), son también base y fundamento de nuestro trabajo. El concepto de *estigma* que acuña el autor, como atributo desacreditador y forma de categorizar en negativo a partir del cual construimos la otredad como diferencia desigualatoria, tiene hoy tanta o más vigencia que nunca. En palabras del propio Goffman, pareciera que:

... creemos, por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana y valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación (...). Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona (Goffman, 2001: 15).

Los trabajos de E. Santamaría (2002) y de A. Dal Lago (2005) sobre la construcción social de la inmigración como problema en las sociedades globalizadas, acercan el análisis de la construcción de la diferencia como objeto teórico de estudio al fenómeno migratorio. Vemos así cómo el inmigrante (extranjero) se constituye en la actualidad en el *summum* de la otredad, proceso en el que están implicados medios de comunicación, políticas, políticos, legislaciones y la sociedad civil en su conjunto. A desentrañar y entender ese proceso de construcción de la diferencia nos han ayudado los presupuestos teóricos esbozados en el trabajo de F.J. García Castaño, A. Granados y R. Pulido (1999) las investigaciones realizadas sobre discurso y racismo por T.A. Van Dijk (1997, 2003b) y el trabajo sobre las nuevas lógicas de funcionamiento del racismo de M. Wiewiorka (1991, 2006) entre otros.

Como anunciábamos al principio de estas líneas, la construcción de la diferencia como objeto teórico de estudio nos ofrece distintas opciones y ámbitos de abordaje. En este texto tratamos de visualizar este proceso en contextos escolares, de manera que nos proponemos descifrar e interpretar las categorías a través de las cuales el discurso como práctica social con poder performativo que se emite desde la escuela ordena, clasifica y construye a su alumnado. Y es en este propósito cuando descubrimos que emerge la figura del inmigrante (en este caso, el alumno/a inmigrante) como portadora de *estigmas* que tienen que ver con la "etnia/raza", la clase social y el género, y que le hacen ser construido como buen o mal estudiante (y alumno/a) según las lógicas de funcionamiento de la escuela como institución.

¹ Este texto forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante extranjera que nosotros denominamos Alumnado de Nueva Incorporación y que difundimos en el portal Web ANI (<http://dei.ugr.es/ani>). Todo ello se encuadra en el Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado "Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas" (P06-HUM2380) y en el proyecto I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español "Integración de escolares denominados 'inmigrantes': relación es entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela" (SEJ2007-67155/SOCI). Agradecemos a ambas instituciones la financiación para la realización de nuestras investigaciones.

Hemos de decir que nos interesa enormemente mostrar este proceso de construcción de la diferencia en la escuela en concreto debido a la contradicción que se plantea en un contexto institucional que aboga y defiende la igualdad de oportunidades por encima de todo y que sin embargo separa y clasifica a los individuos generando desigualdades, algo que venimos denunciando en diversos trabajos de investigación. Al mismo tiempo hemos de destacar toda una serie de estudios realizados en esta línea fuera y dentro de nuestras fronteras nacionales.

El primer estudio de importancia que nos interesa en tanto que aborda los procesos de categorización social en la escuela es el de P. Willis titulado *Aprendiendo a trabajar* (1977), trabajo etnográfico dentro de las conocidas como Teorías de la Resistencia y que desde un marco aún marxista nos advierte de la importancia de la categoría clase social para la construcción de la identidad del propio alumnado y las expectativas del profesorado hacia este.

Ampliando este universo encontramos los trabajos de P. Woods (1995), D. Gillborn (1997) o L. Eldering (1997) sobre cómo las escuelas entienden e interpretan las diferencias de género, etnia o lugar de procedencia; llegando a plantear que dichas categorías condicionan los rendimientos académicos de los/as alumnos/as a los que se les identifica con las mismas, generando desigualdades en el ámbito escolar.

Otro trabajo que aborda estas cuestiones en profundidad es el realizado por M. Gibson y J. Ogbu (1991). Ambos autores profundizaron en la importancia que ciertas percepciones sobre el género, la etnia y la clase social tenían en la adaptación escolar del alumnado perteneciente a minorías (voluntarias o involuntarias) en Estados Unidos. En diversas ocasiones han manifestado la necesidad de mirar más allá de la escuela para entender las desigualdades que se dan en la misma, pero centrándonos en ésta y en cómo en su seno se manipulan y construyen ciertas categorías sobre los "otros".

Nos parece también relevante el trabajo de compilación que realiza I. Sichra (2004) donde se aborda cómo el género y la etnia son usados en los sistemas educativos de América Latina, donde "los diferentes," al igual que en la referencia anterior, no tienen por qué ser extranjeros.

Pero las caracterizaciones estereotipadas que se hacen sobre las poblaciones extranjeras o de minorías nacionales en la escuela son una realidad observable en el discurso del profesorado y precisamente en ello queremos centrar el presente texto.

Aterrizando en la producción teórica a nivel español vemos como estos estereotipos y prejuicios pueden manifestarse en identificaciones racializadas, como señalaba la tesis doctoral de M. Ortiz Cobo (2005). Dichas identificaciones se mezclan en el discurso con las diferencias de género que son abordadas en profundidad en un estudio del Colectivo IOE (2007). Ambas categorías -género y etnia- son también analizadas en la tesis de J. Pamiés (2006) para el caso de poblaciones marroquíes en Barcelona. Y podríamos dedicar páginas enteras a la revisión de literatura sobre este objeto teórico de estudio tan sólo en España, pero no es la intención de este texto, más orientado a mostrar que tanto el género, como la procedencia étnica, como la clase social han sido -y siguen siendo- categorías sobre las cuales se sustentan los discursos y prácticas escolares que participan en los procesos de creación de las diferencias.

Hemos dividido el artículo en tres grandes apartados. Por un lado presentaremos el discurso que hace referencia a los "mejores de la clase" en segundo lugar haremos lo propio con los identificados como "los peores de la clase" y terminaremos con un apartado de corte más reflexivo, con preguntas e interrogantes que nosotras mismas nos planteamos y que, pretendemos, inciten al lector al debate y a la formulación de futuras investigaciones en esta línea.

Pero antes de comenzar con el primer apartado queremos plantear una pregunta que nos resulta imperativa en el contexto académico en el que nos encontramos: ¿qué es ser un buen estudiante? y ¿quién es un buen alumno/a?. Nos cuestionamos en este sentido porque la experiencia vivida durante nuestros trabajos de campo nos ha hecho ver que no podemos dar por obvio que "un/a buen/a alumno/a" es solo aquel/la que tiene buenos resultados académicos en la institución escolar; y que tampoco "un/a buen/a estudiante" es considerado/a siempre un/a alumno/a ejemplar. A primera vista podríamos solucionar estos interrogantes acudiendo a la RAE para decir que "alumno/a" es el "discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia" y estudiante sería "aquel sujeto que estudia". Ser "bueno" o "malo" dependerá de quien esté realizando la observación y consecuente valoración. Claro, que no debemos olvidar que nos movemos en terrenos educativos formales controlados por una institución ideada no solo para alfabetizar y/o dotar al sujeto de ciertos conocimientos, si no que espera que se adquieran junto a ellos una serie de hábitos de pensamiento, de valoración y acción (Lerena, 1986). Por lo tanto tendríamos que matizar la definición anterior añadiéndole que ser un buen estudiante significaría integrar la lógica escolar la cual engloba desde la asistencia, la puntualidad, la limpieza en el trabajo o la constancia en el mismo, a toda una serie de capacidades y actitudes sobre las que la escuela se ha legitimado para valo-

rar; y todo ello aderezado con un imaginario identitario vinculado al Estado-Nación y al sistema capitalista en el que nos encontramos inmersos.

Pero tampoco la intención en este trabajo es profundizar en el sistema educativo y sus fundamentos ideológicos, ya que -y nos reiteramos en ello- lo que nos interesa es plantear desde un punto de vista antropológico, en el que cual se sitúa este trabajo, cómo se articulan en el discurso del profesorado de secundaria y primaria las categorías etnia/raza/nacionalidad, género y clase social. Es decir, queremos dar importancia a las interpretaciones que los propios actores educativos dan a sus discursos y prácticas discursivas para poder entender cómo es construido ese "buen estudiante" y ese "mal alumno".

1. LOS MEJORES DE LA CLASE/ESCUELA

Situémonos en un centro de secundaria de cualquier ciudad andaluza con una media de setecientos alumnos. Es la hora del recreo, paseamos por el patio observando a setecientos pre-adolescentes y adolescentes en el momento de descanso después de dos o tres horas de clase. Unos comen su bocadillo, otros compran golosinas en la cantina, algunos chicos juegan al fútbol, algunas chicas charlan animadamente. Hay un grupo de ellas que se ubica en un banco en una esquina del patio, sus pieles son más oscuras que las del resto y hablan en una lengua que no conseguimos identificar. Cerca de éstas hay dos chicos marroquíes que hablan a través de la verja que separa el patio de la calle con otros chicos más mayores que están fumando y riéndose a carcajadas. Ellos también son marroquíes. Sobre el mismo muro tres parejitas se apoyan haciéndose carantoñas, pueden ser ecuatorianos o colombianos, pensamos. Repartidos por el patio hay grupos de chicos y chicas - altos, bajos, flacos, gordos, rubios, pelirrojos, morenos, con diferentes acentos y formas de vestir que escuchan el último éxito de reggaetón desde sus teléfonos móviles... Esto es lo que vemos, chicos y chicas entre 12 y 18 años aproximadamente encerrados en un patio durante treinta minutos y distribuyéndose en el espacio según sus preferencias musicales, deportivas, de vestimenta, etc. Paseamos con el director del centro (es un momento en el que nuestra presencia no estorba, es como si fuésemos invisibles) y en ese paseo el director comienza a describir la situación del instituto en relación a la integración de la población extranjera:

Bueno, como ves aquí tenemos de todo, hay rusas, chinos, marroquíes, latinos, rumanos... ahora han llegado muchos rumanos, pero sobre todo las niñas aprenden rápido y se adaptan muy bien... y bueno, en general el clima del centro es bueno, aunque si es verdad que al principio les cuesta adaptarse por el tema del idioma y tal (mira hacia las parejas que se besan y se ríen apoyados en el muro) a esos no ¿ves? Esos son latinos y se los saben todas (se acerca a éstos y les dice en un tono jocoso que dejen algo para otro día, que van a gastar a las chicas. Las parejas se ríen y se separan un poco, volviendo a la posición inicial cuando nos damos la vuelta)... una vez que ya van hablando mejor pues puedes verlo tú, se integran a la perfección... casi todos... (Termina esta frase mirando a los chicos marroquíes, se acerca y les dice que se aparten de ahí) (Conversación informal registrada en el Diario de Campo, 13/10/2007).

Lo que a simple vista puede parecer un discurso usual y cotidiano en un centro con un elevado porcentaje de alumnado extranjero (en este caso el 19,8% para el curso 2007/08), para nosotras tiene un valor inestimable desde un punto de vista analítico: en pocas palabras y hechos se han puesto de manifiesto una serie de ideas y actitudes que podríamos clasificar de androcéntricas y etnocéntricas, con altas dosis de paternalismo. A ello añadimos que lo que se ve desde dentro como agrupamientos por afinidad en términos de amistad, nosotras lo percibimos como falta de integración y afinidad en términos de procedencia. Esto es sólo un ejemplo del discurso que nos anima a seguir profundizando en el estudio de los procesos de construcción de las diferencias en contextos diversos.

Pero vayamos por partes, y es que hemos podido ver cómo la opinión del director citada en el discurso anterior -en concreto sobre las niñas rumanas- se amplía al resto de niñas en no pocos casos, y ello como muestra de que uno de los primeros estereotipos que emergen en el discurso escolar e influyen en la construcción de buenos/as estudiantes y alumnos/as es el género:

... las niñas también es verdad son mucho más listas que los niños (Director de un centro público, 07/11/2007)⁹

Esta sentencia ya la conocíamos, y la sufríamos, siendo alumnas de instituto hace ya algún tiempo. a las chicas se nos suponía cierta disposición al estudio, se nos identificaba con personas más dóciles e inclinadas a acatar las lógicas escolares, en contraste con la rebeldía e hiperactividad que solía percibirse y que presentaban nuestros compañeros varones. Y avanzando en nuestros análisis vemos cómo esta idea estereotipada sobre las chicas en el instituto empieza a matizarse cuando introducimos variables como la procedencia geográfica:

... las niñas marroquíes están encantadas de la vida ¿por qué? Porque aquí pueden estudiar, bueno allí también pueden estudiar, pero aquí son como más libres, aunque también se sabe que en Marruecos está cambiando la cosa, pero no es lo mismo. Las niñas de Marruecos que se esfuerzan y van para adelante y tienen ese objetivo de sacarse una carrera y ser independientes, a

⁹ Los discursos han sido recogidos en nuestros trabajos de campo en diversos contextos educativos de educación secundaria obligatoria en varias provincias andaluzas, para garantizar el anonimato de nuestros informantes se especificará el cargo que sustenta el informante, la titularidad del centro en el que trabaja y la fecha de recogida de dicho discurso.

mí me encantan. Y luego ves a sus madres con el pañuelo y que las apoyan y quieren que estudien... (Profesora de ATAL³ de varios centros públicos, 24/03/2008)

En este discurso vemos cómo la escuela es mostrada como una oportunidad para las niñas marroquíes que, aparentemente, encuentran en ella una opción para salir de la supuesta "represión" social y familiar en la que se encuentran, y que es precisamente por ello que "se esfuerzan" y "estudian". Es decir, esa docilidad innata presupuesta en las chicas en la escuela, vista y valorada además como un rasgo positivo, es interpretada en las chicas de origen marroquí como un producto de una situación desesperada de supervivencia derivada de la procedencia de un entorno sociofamiliar represivo. Esto no se advierte en absoluto para con el resto de chicas, autóctonas, queremos decir. Vemos con ello cómo un mismo estereotipo relativo al género (las chicas son mejores estudiantes que los chicos) modifica su forma de funcionamiento cuando entran en juego elementos que tienen que ver con lo étnico y lo nacional.

La representación de la alumna marroquí, como alumna ejemplar, se completa aludiendo a su discreción como mujer, algo que a veces se confunde con la noción de subordinación que el feminismo occidental radical interpreta en todas las mujeres no occidentales (Mohanty, 2008). Fruto de esa subordinación interiorizada percibida, el docente destaca en este colectivo su no conflictividad y el hecho de que ellas "pasen desapercibidas". Todo lo contrario de la representación que se hace de otras chicas, por ejemplo, las alumnas procedentes del Este de Europa:

... porque tú ves aquí a los chicos o a las chicas que vienen del Este, algunos zagalos vienen con un reloj de oro, las niñas vienen más "puéstecicas" que el resto (Director de un centro público, 07/11/2007).

De las que se tiene una imagen de chicas *llamativas*, o como se nos dice "más puéstecicas", es decir, chicas que van más arregladas que el resto al instituto. Desde luego en la construcción de una y otra imagen impera una concepción etnocéntrica de lo que supone ser o no discreta, ser o no coqueta o estar o no acicalada. No obstante en unas y otras -marroquíes y chicas del Este, más discretas o más coquetas- la categoría género prima cuando se habla de éxito escolar y todas en tanto que chicas son vistas como buenas estudiantes:

Rusas y rumanas, sobre todo rusas vienen con un nivel cultural muy alto, tienen un hábito de trabajo muy bueno, son muy trabajadoras y eso se nota en todo (Orientadora de un Centro público, 24/03/2009)

Y lo que las diferencia son las razones que explican dicho éxito: en marroquíes se trata de una cuestión que tiene que ver con querer distanciarse de sus tradiciones culturales, sociedad, familia... percibida por los/as docentes/as como represiva, autoritaria y limitadora en definitiva para las alumnas; y con respecto a las chicas procedentes de países del Este de Europa, todo lo contrario, un bagaje cultural en concordancia con una filosofía y hábitos de trabajo que les ayuda a conseguir ese éxito. Podríamos dedicar muchas líneas a analizar el concepto de *cultura* manejado en ambos casos, bastante alejado de cómo se entiende ésta desde la Antropología, pero creemos que no es el momento ni el lugar⁴. Tan solo recordar al lector que la cultura ha de entenderse más como un proceso de organización de la diversidad en continuo cambio y modificación que como un conjunto de tradiciones y conocimientos delimitados e inmutables en el espacio y tiempo.

Pero si continuamos con el análisis de nuestros datos podemos ver cómo también existen muchos casos en los que el origen étnico nacional se impone como elemento explicativo frente a otros, incluido el género, en la construcción de la imagen del/a buen/a estudiante y alumno/a. En este sentido hemos de reconocer que la gran mayoría de los discursos del profesorado recogidos entorno a la cuestión se articulan a partir de estas categorías. Es decir, independientemente de que ser chico o chica sea percibido como una cuestión realmente clarificadora para saber quien va a tener una trayectoria escolar buena -como acabamos de mostrar-, existen prenociones sobre qué nacionalidades y orígenes étnicos son más proclives a ese éxito.

Así, por ejemplo, en cuanto al grupo ya mencionado de alumnado procedente del Este de Europa, la idea de que son buenos en la escuela porque su contexto de procedencia les proporciona un "un nivel cultural elevado" aparece también con respecto a los varones. La idea de posesión de un nivel cultural elevado, en comparación con alumnado procedente de otras latitudes, incluye aspectos como las habilidades para un rápido dominio de la lengua vehicular de la escuela o la adecuada adquisición de otras destrezas escolares. No obstante, también hay conciencia de que no se puede generalizar con respecto a este tipo de sentencias:

Si cogemos un alumno ecuatoriano que viene hoy de Ecuador y una alumna, aunque las niñas también es verdad son mucho más listas que los niños, es verdad; una alumna de Bulgaria o de Rumania, los cogemos, el ecuatoriano sabe español, la rumana no sabe español, los metemos en la misma clase y a los 3 meses la rumana sabe español, sabe matemáticas, sabe de todo y el ecuatoriano está como si llevara 5 o 6 días. No sé si es que están más pendientes, son más trabajadores también los del este...mucho, no todos ¿eh? Que tampoco se puede generalizar, pero generalmente es así (Director de un centro público, 07/11/2007)

³ Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) son la primera medida institucional que el Gobierno Autonómico andaluz toma para atender al alumnado inmigrante extranjero que llega al territorio a principios de los años noventa. Consisten en crear un espacio en el centro educativo donde profesorado especializado en la enseñanza de lenguas instruye al alumnado que desconoce el español.

⁴ Puede consultarse la tesis doctoral de A. Olmos (2009) para un análisis de cómo se está entendiendo en la actualidad el concepto de cultura en los discursos políticos, normativos y escolares que hablan de inmigración y educación en España.

La importancia que se le otorga a la procedencia/origen étnico nacional del alumnado es, reiteramos, notable en el discurso del profesorado y normalmente se relaciona, además de con el nivel "cultural", con el sistema educativo de origen, incluso -en ocasiones- aunque se desconozca el mismo:

Además cada uno tiene su forma de trabajar, que influye mucho, yo me he dado cuenta, del país que vengas, los niños de las zonas del Este son generalmente más trabajadores que los niños de Brasil, este niño que tengo de Brasil el pobre lleva su ritmo de samba (risas) es una cosa... influye el país, la manera en la que se escolaricen (Profesora de ATAL de varios centros públicos, 24/03/2008)

El imaginario sobre "los latinoamericanos" a los que normalmente no se les considera buenos estudiantes - como veremos en el siguiente apartado- se reduce a países como Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia o incluso Brasil como mostraba el discurso anterior. El caso más llamativo en este sentido se refiere al alumnado procedente de Argentina. Y es que no dejamos de encontrar referencias positivas hacia este alumnado, ya sea porque "son como nosotros", por su preparación previa o por lo desapercibidos que pasan en nuestro contexto educativo:

... los argentinos son más... los argentinos son mucho más parecidos a nosotros (Director de un centro público, 30/10/2007)
 ... si se nota bastante el nivel curricular, o sea, los argentinos vienen mejor preparados (Profesora de matemáticas de un centro público, 04/06/2009)
 ... porque aquí los argentinos se adaptan, es que no los notas (Director de un centro público 13/11/2007)

Incluso encontramos a quienes dudan de si son realmente latinoamericanos, porque son representados de manera muy distinta al resto y puestos en un lugar muy cercano al "nosotros":

No sé si a esos se les llama latinoamericanos, pero los argentinos es un mundo aparte ¿son también latinoamericanos? (Director de un centro concertado, 14/11/2007)

Y este "ser como nosotros" se traduce en entender que tienen éxito educativo, algo que -por otro lado- no nos encaja demasiado si vemos que en realidad entre "nosotros" el nivel de fracaso escolar no es en absoluto desdeñable, para lo que no hay más que echar un vistazo los últimos informes PISA. Lo que si hemos podido comprobar a través de datos empíricos recogidos es que la población argentina representa una de las nacionalidades más numerosas -de entre el alumnado inmigrante extranjero, queremos decir- en los niveles de educación post-obligatoria, y así lo explica un profesor de Geografía e Historia de un centro educativo de secundaria de Almería:

Los argentinos si tienen más nivel cultural, aunque económicamente estén tan mal como cualquier otro, por lo menos los que están aquí, sin embargo su nivel cultural es muy superior, y si se produce mayor número de gente que se matricula en bachillerato después de terminar la ESO continúa sus estudios, entonces yo por ejemplo le doy siempre clase a segundo de bachillerato, yo todavía no he tenido ningún alumno marroquí, ni ecuatoriano, ni boliviano, ni colombiano, sin embargo he tenido muchos argentinos; es decir que si nosotros vemos ya la gente que está matriculada en 2º de bachillerato vemos como el número de extranjeros es pequeño y además casi, casi todos argentinos; y entonces ellos no sé por qué, será por tradición que tienen en su país, yo desconozco cuál es la razón, pero sé que tienen un nivel cultural mucho mayor, mayor inquietud en lo que se refiere a aprender, a sacarse títulos y a acceder a la universidad para después tener un trabajo mejor que el que han tenido sus padres al llegar aquí (Profesor de Geografía e Historia de un centro público, 26/11/2008).

Es decir que son definidos como "muy similares a nosotros" porque tienen éxito en la escuela ya que promocionan y llegan a secundaria más que otros alumnos/as extranjeros/as, se nos dice. Bajo nuestro punto de vista lo que vemos que se está dando en esta lógica discursiva no es más que un proceso de construcción identitaria en positivo del propio profesorado, que al hablar de alteridad -en este caso de alumnado inmigrante extranjero- habla al mismo tiempo de identidad, identificándose -valga la redundancia- con el alumnado autóctono en tanto que pertenecientes a su mismo endogrupo (los españoles), y atribuyendo a éste más características positivas de las que tiene. Es decir, vemos como similares a "nosotros" a quienes tienen buenos resultados escolares y es esto precisamente lo que nos hace definir nuestra cercanía a ellos, independientemente de que nosotros presentemos realmente o no esos buenos resultados escolares.

Hasta ahora hemos mostrado el uso de categorías como el género o la procedencia nacional en los discursos, y cómo existen preferencias del profesorado sobre algunas de ellas en tanto que se manifiestan ciertas simpatías al respecto (chicas sobre chicos, alumnado ruso y rumano sobre otras procedencias o incluso argentinos sobre otras nacionalidades latinoamericanas). A continuación mostramos ocasiones en las que esas simpatías se tornan una actitud marcadamente paternalista.

El discurso que sobresale cuando los/as docentes hablan del alumnado cuya diferencia de la mayoría estriba en el color de piel va en esta línea. "Los morenitos", como muchas veces son identificados los alumnos *negros*⁵, son representados esencialmente como menos conflictivos, más tranquilos y dóciles que el resto del alumnado extranjero:

⁵ Actualmente el uso del término *negro* es considerado peyorativo en algunos contextos pero no en otros. Así por ejemplo sabemos que hablar de la "gente de color" es un eufemismo muy habitual que trata de ser políticamente correcto evitando usar el calificativo, pero que así mismo es rechazado por muchos colectivos que prefieren autodenominarse *negros*.

... los niños que hemos tenido menos conflictivos son los de color, en general... los negros, que no en general tanto los niños como las niñas son muy tranquilos, vamos yo es que no tengo... si tiro de estadísticas no hay ningún niño o niña que haya expulsado que haya sido negro (Jefe estudios centro público, 12/11/2007).

Características valoradas de manera muy positiva para la escuela. Partimos de que el paternalismo ya se advierte desde la propia denominación a este alumnado:

... los morenitos que... les dicen morenitos a los negritos, morenitos con cariño, nuestros morenitos, les dicen, pero con cariño, no con una connotación negativa (Inspectora Educación, 21/12/2007).

"Nuestros morenitos" o "negritos", como dice esta inspectora, son calificativos que nos recuerdan mucho a la jerga usada por la Iglesia Católica en campañas de ayuda a las misiones en el mal denominado *Tercer Mundo*, y que denotan una especie de debilidad innata de quien se categoriza en ellos.

Durante nuestro trabajo de campo en uno de los centros se escolarizaban dos chicos de Guinea Bissau, ambos se encontraban en el grupo de diversificación curricular de 4º de E.S.O. El discurso que se generaba entorno a ellos y a su situación en el centro hacía alusión a que, a pesar de no ser buenos estudiantes, si que eran buenos alumnos, es decir, sus rendimientos académicos no cumplían con lo exigido por el sistema educativo y tras repetir varios cursos se les ubicó en el grupo de diversificación, pero eran alumnos responsables, respetuosos, trabajadores... nunca escuchamos nada negativo sobre ellos: no son *malos*, aunque se sabe que nunca van a tener éxito en la escuela. En este sentido algunos discursos nos ponen en alerta al naturalizar ciertas diferencias vinculando un rasgo físico, como es el color de piel, con ciertas capacidades innatas, que en el caso comentado no tienen que ver con la *inteligencia*, con la mente, sino con el cuerpo:

... luego cuando hacemos aerobic en educación física las niñas negras bailando son una maravilla, en general, o sea que hay una serie de capacidades que se tienen y ya (Jefe estudios centro público, 12/11/2007)

No es demasiado frecuente encontrar discursos abiertamente racistas como el anteriormente citado. Ser "políticamente correcto" es algo que prima en cuestiones de este tipo, al menos en un plano discursivo, ya que nadie quiere ser tachado de racista en tanto que acarrea desplazamiento social. No obstante cuando los discursos racistas son de corte paternalista, como el anterior, parece que no son tan censurables, lo que nos deja ver hasta qué punto la "raza" es aún muy usada⁶ en las lógicas de construcción de las diferencias entre colectivos diversos.

Por último vamos a hacer mención a la situación económica del alumnado como elemento explicativo del éxito escolar en la construcción de buenos/as estudiantes. Lo habitual, como mostraremos en el siguiente apartado más detalladamente, es que los/as docentes afirmen que las condiciones económicas desfavorables tienen que ver con el interés que muestra el alumnado y sus familias por la educación, algo aplicable tanto a autóctonos como a extranjeros; aunque no encontramos discursos demasiado explícitos de todo lo contrario, es decir, que el éxito escolar de alguien se explique por tener una buena situación económica sin más, lo cual es bastante clarificador. No obstante sí hemos observado que esa situación económica desfavorecida sea usada como elemento explicativo del éxito escolar de algunas nacionalidades en particular, como la china:

Yo creo que la única explicación que le veo es que son niños que están muy acostumbrados a luchar, a que las cosas se consiguieran a base de trabajo y de esfuerzo... tuvimos la experiencia de unos niños chinos de Shangai y en una semana estaban escolarizados en el colegio y estos niños decían que los españoles eran muy señoritos, era la expresión que utilizaban, porque hacían las cuentas con calculadora mientras que ellos tenían que utilizar los dedos o piedras, mira si son diferentes, nuestros niños tienen una tecnología que les da más facilidades y hace que no valoren las cosas, en cambio los que vienen de fuera vienen más acostumbrados a buscarse la vida y saben que las cosas no se consiguen más que a base de esfuerzo y de trabajo (Profesor de Lengua y Literatura de un centro público, 04/08/2008).

Lo cual se corresponde con el muy extendido, despectivo y poco original estereotipo de "trabajas como un chino":

Los chinos tienen un problema, el idioma tan diferente al nuestro, pero como tienen... vienen de una cultural del trabajo escolar, se ponen y bum, bum, bum, son muy machacones y tiran para adelante, es el afán de superación, como tienen que estar aquí y se tienen que adaptar... (Director de un centro público, 13/11/2007)

Es decir, se entiende que el alumnado de nacionalidad china tiende a esforzarse y trabajar más que el resto - a ser mejor estudiante- porque su situación económica es extremadamente dura y adversa, les hace entregarse más aún al trabajo -escolar en este caso-. Ser chino en la escuela es sinónimo de trabajo, responsabilidad y esfuerzo.

Como científicas sociales nos preocupa seguir encontrando entre el profesorado un grado de estereotipación tan alto hacia los colectivos con que trabaja, y ello nos pone en sobre aviso de la necesidad de seguir proporcionando formación con un enfoque transversal en interculturalidad al mismo.

⁶ Como sabemos, a partir de los descubrimientos sobre el genoma humano que se han logrado hasta el momento, las razas biogenéticamente hablando no existen. Las diferencias genéticas intragrupalas que puedan existir entre los negros son tan o más grandes que entre negros y blancos, lo cual relativiza al máximo seguir hablando de "razas", pues dicha forma de categorizar carece de base científica.

Pero en este argumento que equipara bajo nivel económico con esfuerzo y trabajo encontramos discursos contradictorios, pues como decíamos es precisamente este nivel económico el que suele argumentarse, junto a lo sociocultural, como factor de riesgo a la hora de integrarse en el centro y cumplir con los objetivos que plantea el sistema educativo cuando se aplica a otras procedencias o nacionalidades:

Es que yo creo que los inmigrantes sudamericanos... yo creo que son de nivel sociocultural, socioeconómico, es más bajo que los de otro tipo de inmigrantes, porque tú ves aquí a los chicos o a las chicas que vienen del Este y... no lo sé se supone que tienen un nivel económico bastante superior que los sudamericanos. Yo creo que influye todo, pero creo que la economía es la base también para muchas cosas, y eso supongo que va todo un poco relacionado con el nivel de integración (Director de un centro público, 07/11/2007).

Cuando se habla de orígenes diferentes, como vemos, el discurso cambia por completo, lo que pone de manifiesto la importancia que se le da a éste en tanto que explicación del éxito/fracaso escolar. Seguiremos analizando con mayor profundidad esta *extraña* relación entre nivel socioeconómico-familia-éxito/fracaso escolar-escuela en el marco de los discursos que hablan de "los peores de la escuela".

2. LOS PEORES DE LA ESCUELA

A menudo, cuando hemos preguntado por las trayectorias escolares del alumnado inmigrante extranjero en los centros educativos donde hemos realizado trabajo de campo, nos hemos encontrado con que emergen *figuras tipo* de lo que para los docentes es un "mal estudiante". Esto no significa que los/as alumnos/as extranjeros/as tengan siempre itinerarios escolares de fracaso, como tampoco significa que los/as docentes perciban de igual manera dichos itinerarios, como hemos mostrado en el apartado anterior. No obstante es recurrente escuchar que:

... este tipo de alumnado, este niño, no va a aprender lo mismo que los demás ni de coña (Directora de un centro público, 03/03/2005).

Y uno de los argumentos más usados para justificar dicha expresión se basa en que muchos de ellos tienen que aprender una lengua extranjera al mismo tiempo que se incorporan a un sistema educativo que les es ajeno. La lengua, o mejor dicho, el dominio de la lengua vehicular, aparece casi siempre en los discursos sobre éxito/fracaso escolar, pero no como algo libre de contradicciones, ya que también aflora cuando alumno/a y escuela la comparten, en el caso de quienes proceden de países latinoamericanos en los que se habla castellano:

Sabemos que en la población sudamericana se está dando un alto índice de fracaso... (...) y sin embargo tienen el idioma (...). Entiendo que hay otros factores socio-familiares, vamos a llamarles así (...) (Técnico de la administración educativa, 09/11/2004).

No obstante sabemos que existen ciertos elementos categoriales entre los cuales se encuentra la lengua que se están relacionando, identificando, con la figura del inmigrante extranjero de manera especial, para ser utilizados como constructores de diferencia.

Así, vemos cómo lengua, nacionalidad, religión, género o clase social determinan e influyen en cómo va a ser percibido el/la alumno/a en tanto que buen/a o mal/a estudiante. Los distintos colectivos de alumnado inmigrante extranjero son en la mayoría de las veces clasificados por nacionalidades, a esas nacionalidades se les atribuyen unas lenguas y unas religiones y se las ubica en una clase social determinada, definida ésta en el sentido marxista más clásico: en términos exclusivamente económicos. Y todo ello da como resultado posibilitar la construcción de la diferencia hacia grupos enteros, obviando las particularidades que poseen los individuos que los integran.

Y es un colectivo en particular el protagonista de casi todos los blancos: el compuesto por alumnos inmigrantes extranjeros marroquíes musulmanes que, según algunos de nuestros informantes aventurados a dar cifras en "un 90% son muy malos estudiantes"⁷. Y hablar de un 90% es decir casi todos... lo que nos serviría para concluir que este alumnado es percibido como el prototipo de "mal alumno" en el contexto estudiado.

La primera categoría de análisis que detectamos en la construcción de este estereotipo es la del género, que si bien algunas veces, como hemos mostrado en el apartado anterior, se usa para explicar itinerarios escolares exitosos:

... y las niñas yo te puedo asegurar que en 3º de ESO las mejores alumnas de todas las que tenemos son marroquíes. Fíjate lo que te estoy diciendo, metemos a todos los alumnos y las mejores alumnas que tenemos son las niñas marroquíes. Tienen muchísimo interés por aprender, cosa que los chicos...no es igual, ¿eh? No es igual. (Director de un centro público, 25/11/2005).

En el caso de los niños marroquíes es usada para todo lo contrario. El niño marroquí es visto esencialmente machista, autoritario, poco respetuoso con profesoras y alumnas, llegándose a plantear que "el tema de la autoridad femenina es francamente complicado (...) porque no hay reconocimiento de la autoridad de la

⁷ Director de un centro público, 25/11/2005.

mujer por su parte, habiendo muchos más problemas con las profesoras que con los profesores"⁸ y es esta una de las cuestiones que parecen abocarles al fracaso escolar al entenderse que estos valores no están en consonancia con lo que la escuela española espera de sus alumnos/as.

En esta lógica de razonamiento vemos cómo se entrelazan nociones a cerca de lo que supone ser un "mal estudiante" y sobre lo que significa ser un "mal alumno", que en este caso parecen ir de la mano. Y la religión, en particular el Islam, sería otro de los elementos importantes en la definición del problema, en tanto que se entiende que los métodos de adoctrinamiento que tiene este credo hacen que el raciocinio de sus practicantes se limite:

(...) porque el niño musulmán es menos abierto, los musulmanes hablan menos, quizá porque saben menos, ellos saben memorizar, tienen memorizado parte de su Corán, de sus cosas, pero no van más allá, no han racionalizado eso (Profesora de ATAL de varios centros públicos, 24/03/2008)

Discursos con un claro componente islamófobo, que son usados para explicar trayectorias escolares sin resultados académicos exitosos.

Un segundo colectivo definido, en esta ocasión, en términos de procedencia y no tanto de nacionalidad, es el de los "latinoamericanos". El/la alumno/a latinoamericano/a "mal estudiante" lo es de nuevo en palabras de nuestros/as informantes porque tiene un *nivel cultural* muy bajo. En este momento no podemos dejar de hacer el apunte, aunque a estas alturas y en el contexto académico en el que nos encontramos resulte más que obvio, de que seguimos funcionando con una concepción de cultura pre-moderna que entiende a ésta como equivalente al "conocimiento libresco". En este sentido cuando el profesorado entrevistado afirma que "el nivel cultural de los hispanoamericanos es bastante bajo"⁹ debemos entender que quiere decirnos que ni el alumnado, ni sus familias, ni todo aquel que entre en la categoría "hispanoamericano" posee *conocimientos* en sentido amplio. Se trata, por supuesto, de unas definiciones bastante vagas y que no explican en nada el por qué los alumnos latinoamericanos que -recordemos- hablan castellano "tienen un nivel curricular espantoso (...) y llegan a secundaria sin saber leer, escribir, las reglas, las operaciones básicas..."¹⁰ y, en definitiva, son malos estudiantes.

Pero dentro del colectivo de alumnado latinoamericano encontramos que se hacen también clasificaciones, cuando se habla de resultados académicos, y emergen de nuevo la nacionalidad y el género:

Las niñas latinoamericanas, sobre todo ecuatorianas, peruanas o colombianas no están con la cabeza en los estudios, ellas están más...pues al novio, a salir, y cuanto antes se queden embarazadas pues mejor y a trabajar de cualquier cosa, muy pocas siguen estudiando la verdad (Profesor de Matemáticas de un centro público, 04/06/2009).

(...) el fracaso es alto más en unos países de origen que en otros. Por ejemplo es más alto, según la noción que yo tengo, es más alto el procedente de Ecuador o de Colombia, que por ejemplo Argentina, por poner un ejemplo, siendo todos esos países sudamericanos...(Técnico de la administración educativa, 09/11/2004).

Pero es sobre todo cuando se habla de "buenos/as y malos/as alumnos/as", cuando se habla de comportamiento, cuando la nacionalidad y el género son más usados como elementos explicativos de comportamientos:

Mira, yo los que tengo desde luego los mejores son los argentinos, peruanos no he tenido yo ninguno, y ecuatorianos...ecuatorianos son los más malos, sin duda (Profesor tutor de 3º de E.S.O. en un centro público, 27/05/2008).

Siendo en esta ocasión los chicos ecuatorianos los peor parados.

Ingléses y rumanos (chicos) también aparecen en los discursos analizados calificados como "malos alumnos", debido a sus comportamientos. Los primeros en tanto que agresivos:

... hay muchos cuadros de agresión de niños ingleses contra otros niños ingleses, quizá porque ya te digo que la relación entre ellos es mayor (...) y la respuesta es muy agresiva, más agresiva que los niños de otras nacionalidades, que incluso los españoles ¿no?, una respuesta violenta y agresiva. No sé si es porque el régimen educativo inglés es más agresivo, o están sufriendo más una escalada de agresividad que el nuestro... pero la verdad es que se tratan peor que los chicos españoles o rusos, polacos, chinos... (Director de un centro público, 02/12/2004).

Y endogámicos:

... los ingleses, te vuelvo a repetir, se nota un montón, se nota un montón. Tenemos en el recreo en grupito de ingleses por un lado y el resto por otro todos jugando. (Secretaria de centro público, 18/01/2005).

Y los segundos, rumanos, en tanto que conflictivos.

Tenemos problemas con un chaval, un chico rumano, a ver si está aquí, cómo se llama...unos problemas terribles, terribles... (...) presentaba unos problemas de comportamiento horribles, hemos llegado incluso a recurrir a la expulsión, no hay manera...vamos...no hay manera de actuar con él...es un chaval que no tiene problemas, bastante "espabilao", vamos, más lis-

⁸ Directora de un centro público, 14/01/2005.

⁹ Directora de un centro público, 14/01/2005.

¹⁰ Directora de un centro público, 14/01/2005.

to...que la media, sabes, pero es un chaval con unos problemas de adaptación...no porque sea extranjero sino porque bueno... (Directora de un centro público, 14/01/2005).

Estas clasificaciones, sin embargo, no son incompatibles con una imagen del alumnado inglés y rumano como "buenos estudiantes". Como hemos visto en el discurso anterior a pesar de la conflictividad de la que se hablaba, se le consideraba "listo" y ya dejamos constancia en el apartado anterior de que a este colectivo se le identificaba con un alto ritmo de aprendizaje sobre todo en lo relacionado con la lengua vehicular; en el caso de alumnado de origen británico las explicaciones que completan ese "mal comportamiento" se equilibran aludiendo a una *cultura* presuntamente más cercana a la nuestra:

...digamos que el desconocimiento de la lengua estaría en las primeras etapas, en los primeros meses, y que eso es igual para todos, eso iguala a todo el mundo: conocimiento de la lengua de acogida, cero. Alguien que ha estado escolarizado en su tierra, con una cultura presuntamente... presuntamente más cercana a la nuestra, presuntamente, como puede ser la inglesa...más europea...eh...con una distancia cultural a la sociedad que acogemos menor, (...) las dificultades pues son menores, ¿no? (Técnico de la administración educativa, 09/11/2004).

Y por último hemos de hacer referencia a la categoría de clase social, usada también de manera recurrente, para explicar por qué algunos/as alumnos/as inmigrantes son "malos estudiantes y/o malos alumnos". Es muy usual, como anunciábamos en el apartado anterior, encontrar a quienes sostienen que el origen socio-económico de las familias (entendido éste como clase social) es el factor más determinante para ir mal o bien en la escuela:

En mi clase de comportamiento no son malos, pero académicamente son...malos no, nefastos, pero todos, mira (me enseña las notas de los alumnos, el que menos ha suspendido 2 asignaturas por evaluación y al preguntarle por qué podría explicarlo contesta:)será la situación socioeconómica, mira (mira los datos de los alumnos) carpintero y limpiadora (lee las profesiones de los padres), gruista y ama de casa...casi todos son de un nivel medio-bajo y además hay mucha desmotivación, más que desmotivación pasotismo total ¿qué se puede hacer? Pues nada, el panorama general es que, sea inmigrante o no aquí para las familias la educación de sus hijos, la formación, no la educación, la formación académica de sus hijos normalmente está en segundo plano, hay excepciones evidentemente, pero lo normal es lo otro (Profesor de Matemáticas (Profesor de Matemáticas, 13/04/2005).

Proceder de una familia desfavorecida y manifestar retraso en el proceso de aprendizaje se muestran como dos circunstancias que aparecen en la vida del/a alumno/a de manera *paralela prácticamente*. Vemos con ello cómo ni tan siquiera el profesorado apuesta por la escuela como institución igualadora de las desigualdades sociales, todo lo contrario, en sus discursos destaca una imagen de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales, al más puro estilo de las Teorías de la Reproducción marxistas de los años sesenta. No obstante es importante que reparemos en que esa función de reproducción de la misma no es, sin embargo, explicada por la propia dinámica y estructura de funcionamiento de la institución sino, muy al contrario, por las características socio-familiares del alumno/a. En este sentido lo habitual en nuestros/as informantes es interpretar un itinerario escolar truncado, que no llega a su fin, o que presenta notables deficiencias como resultado de una situación económica familiar precaria:

... yo asocio el rendimiento escolar y el fracaso con el nivel cultural y económico de las familias, eso sí es, más o menos proporción directa. Si es gente que inmediatamente como puede ser, encuentran un trabajo estable, y más o menos tienen unas circunstancias familiares digamos normales (...) eso irá acompañado del consiguiente éxito o fracaso académico, yo más bien lo relaciono...claro, en centro donde hay muchos inmigrantes de estos que han venido en las pateras, que están trabajando en los invernaderos y eso, pues efectivamente, esos, su rendimiento académico va a ser muy bajo (Directora de centro público, 20/02/2005).

Además, no tener recursos económicos se sigue asociando automáticamente con un desinterés generalizado hacia la educación escolar, tanto por parte de las familias:

... un niño de este tipo... los niños van un poquito más atrasados, no todos, gracias a dios, pero generalmente van un poquito más atrasados porque los padres no se preocupan de la educación, hay casos que sí, van con sus...pero la inmensa mayoría, no tampoco voy a decir la inmensa mayoría, un gran número de ellos, ni traen libros, ni tiran materiales, ni traen nada (Directora de un centro público, 03/02/2005).

Como por parte del propio/a alumno/a:

... no sé, es que además la motivación digamos es mínima para esos alumnos, ellos dicen: - Yo para qué voy a estudiar más si cuando tenga 16 me voy a ir al invernadero allí a coger tomates. Entonces a mi me da igual, yo estoy aquí pasando el tiempo - (Director de un centro público, 15/01/2008).

Ante lo cual nos surge la pregunta de si ¿no es posible que una familia que tiene problemas económicos apueste por que sus hijos tengan éxito escolar de cara a tener éxito laboral? ¿No es posible que un niño que ve cómo sus padres no llegan a fin de mes trabajando en un invernadero quiera estudiar para conseguir otro tipo de trabajo? Y ello dado que no podemos negar que estamos en una sociedad donde los títulos académicos son requisito *sine qua non* para la inserción laboral. Encontramos de nuevo contradicciones en los discursos, que responden a procesos de estereotipación que acaban en la construcción de la diferencia hacia los más desfavorecidos, económicamente, en este caso. Y siendo así se entiende que el/a alumno/a inmigrante es pobre, y que eso lleva a que sus familias descuiden su educación, lo que a su vez propicia que sean malos estudiantes y malos alumnos.

Pero lo que nos preocupa no es tanto estas reflexiones, si no el que se hagan principalmente con respecto a unos colectivos y no con respecto a otros. Detectamos que existe una imagen del alumno inmigrante extranjero, de nuevo, esencialmente pobre.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras lo expuesto debemos decir que efectivamente existen lógicas discursivas de construcción de la diferencia que representan al sujeto en positivo o en negativo -como buen/a o mal/a estudiante; como buen/a o mal alumno/a- según el género, la clase social, la etnicidad o la procedencia geográfica-nacional. Sin embargo queremos aclarar que nuestro objetivo era mostrar cómo todas estas categorías no funcionan siempre de igual manera, ni lo hacen de manera aislada. Es por eso que podemos explicar cómo proceder de una clase social desfavorecida es a veces considerado un hándicap para ser un buen estudiante y/o alumno/a y otras -todo lo contrario- la explicación para ese éxito, cuando funciona con otras categorías sociales como por ejemplo la nacionalidad.

Cada uno de estos elementos no explican nada por sí solos. No se es "bueno" o "malo" en la escuela por ser chico o chica, haber nacido en Marruecos, Rumanía, Argentina o Pekín. Tampoco ser pobre o rico garantiza el éxito o fracaso escolar, de la misma forma que tener una familia más o menos implicada en la educación de sus hijos no influye siempre igual en los resultados académicos de los mismos. Admitir lo contrario sería admitir que los prejuicios y estereotipos expresados por nuestros informantes no son tales y tienen validez explicativa.

Por otro lado es importante señalar que estas lógicas de construcción de la diferencia no son propiedad del sistema educativo, sino que éste -como anunciábamos al inicio de este texto- no es más que otro de los escenarios donde podemos encontrar dicha construcción. Y con ello queremos poner de manifiesto que la escuela no es aún hoy día un espacio de igualdad, aunque así se proclame y quiera verse desde muchos ámbitos.

No puede erigirse como espacio de igualdad una institución que a través de pruebas y ejercicios clasifica al alumnado según éste se adapte y supere con éxito una serie de pasos estándar que nada tienen de universal. Todo ello además facilita -creemos- la persistencia de toda una serie de percepciones y formas de proceder androcéntricas, etnocéntricas e incluso clasistas en el profesorado, cuya ardua tarea pasa por enseñar y educar a un grupo heterogéneo de alumnos/as en base a un currículum homogéneo y monocultural. Abogamos por ello por una urgente interculturalización de la educación escolar, aunque para ello antes haya que hacer entender que tenemos que salir de la propia escuela para hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad: vivir como extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Carrasco, S. (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu. *Ofrim*, 11, 37-67.
- Colectivo IOE. (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Colección de estudios CREADE. Recuperado el 22/01/2011 de <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/estudios/colestudios001/colestudios001pc.pdf>.
- Dal Lago, A. (2005). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Eldering, L. (1997). Ethnic minority students in the Netherlands from a cultural-ecological perspective. *Anthropology & Education*, 28 (3), 330-350.
- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M. y Soto Paez, M. L. (2007a). Inmigración extranjera y Educación en España: Algunas reflexiones sobre el "alumnado de nueva incorporación". En M.A. Alegre y J. Subirats. (Eds.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309-359). Madrid: CIS Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García Castaño, F.J., Granados Martínez A. y Pulido Moyano, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F.J. García Castaño y A. Granados Martínez. (Eds.). *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46). Madrid: Trotta.
- García Castaño, F.J., Olmos Alcaraz, A. y Rubio Gómez, M. (2010). ¿Una misma cultura, una misma religión, una misma lengua?... y también fracasan. "Alumnado Latinoamericano" en escuelas andaluzas. En A. Malamud y F. Carrillo. (Eds.). *Migrações, Coesão Social e Governação. Perspectivas Euro-Latino-Americanas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais (ICS).
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de la investigación. *Revista de Educación*, 345 [De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad], 23-60.
- García Castaño, F.J., Soto Paez, M. L. y Rubio Gómez, M. (2007b). Integración educativa. En A. Barañano et al. (Coords.). *Diccionario de relaciones interculturales* (pp. 196-203). Madrid: Universidad Complutense de Madrid

- Gibson, M.A. y Ogbu, J. (Eds.). (1991). *Ethnicity, Gender and Social Class: The School Adaptation Patterns of West Indian Youth. Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing.
- Gillborn, D. (1997). Ethnicity and educational performance in the United Kingdom: racism, ethnicity and variability in achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, (3), 375-393.
- Goffman, E. (2001[1963]). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortou.
- Jociles, M.I. (2007). Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de Antropología Social*, 16, 67-116.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Mohanty, C. T. (2008). Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales. En L. Suárez Navaz y R. A. Hernández Castillo. (Eds.). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (pp. 112-161). Madrid: Cátedra.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood*. Orlando, FL: Academic Press.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: a multilevel approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12.
- Olmos Alcaraz, A. (2008). Estudiar migraciones desde la Antropología Social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Migraciones*, 23, 151-171.
- Olmos Alcaraz, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Ortiz Cobo, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Pamies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pámies, J., et al. (2009). 'Éxito' y 'fracaso' escolar del alumnado extranjero: analizando semejanzas y diferencias de los discursos en las administraciones educativas de Andalucía y Cataluña. Ponencia presentada en *VI Congreso sobre las migraciones en España*, A Coruña, 17-19 de septiembre de 2009. Universidade A Coruña.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- Sichra, I. (Comp.). (2004). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.
- Simmel, G. (1977). *Estudio sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Simmel, G. (2002 [1908]). El extranjero como forma sociológica. En E. Terrén. (Ed.). *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas* (pp. 59-65). Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk, T.A. (1991). *Racism and the press*. Londres: Routledge.
- Van Dijk, T.A. (1993). *Elite discourse and racism*. California: Newbury Park, SAGE.
- Van Dijk, T.A. (2003a). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Van Dijk, T.A. (2003b). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2007). *Racismo, discurso y libros de texto*. Barcelona: IAEU.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En D. Mato. (Coord.). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 17-32). Caracas: FACES - UCV.
- Wieviorka, M. (2006). La mutación del racismo. *Migraciones*, 19, 151-163.
- Willis, P. (2008 [1977]). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Woods, P. (Comp.). (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.