

De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y **efecto Pígalión** en primaria

From “their culture is very strong” to “He/she doesn’t adapt to the school”: pupils from immigrant origin, academic evaluation and **Pygmalion effect** at Primary School

Beatriz Ballestín González¹

Resumen

Este artículo se focaliza en los nexos entre los imaginarios y discursos **culturales/culturalistas** del profesorado sobre los niños y niñas de origen inmigrante extranjero y la evaluación académica en el contexto de una escuela de primaria, situada en la costa de la provincia de Barcelona con alumnado principalmente de origen marroquí, latinoamericano y europeo comunitario. Con el propósito de revelar estos vínculos, después de presentar algunas de las calificaciones en materias instrumentales (Lengua catalana y Conocimiento del medio), nos centramos en las valoraciones justamente más expuestas a los prejuicios y estereotipos de corte culturalista: los “Aspectos personales y evolutivos”, tal y como son categorizados en los informes docentes. El estudio de caso etnográfico presentado permite observar de cerca los mecanismos del moldeado del estatus de minoría y la estigmatización de los alumnos procedentes de entornos socioculturales empobrecidos entre fuerza del prejuicio y al **efecto Pígalión**.

Palabras clave:

Alumnado de origen inmigrante extranjero, evaluación y resultados académicos, imaginarios culturales y discursos docentes, prejuicios culturales, efecto Pígalión.

Abstract

This article focuses on the links between teacher’s **cultural(ist)** discourses and imaginaries of children of foreign immigration and their academic results at a primary school in Catalonia, Spain. The ethnographic case study shows some connection points between dominant culturalist images and the school marks of pupils in a State School located in Barcelona province’s coast where immigrant children of very diverse origins came together, principally Moroccan, Latin-American and West European. A special stress is put on the discussion of the academic results most vulnerable to culturalist prejudices and stereotypes: those regarding to “Personal and evolutionary aspects” as used by teachers in the report of academic marks. Through this case study we can observe the moulding of minority status and stigmatization of children with poor immigrant background in the educational context between the force of prejudice and the **Pygmalion effect**.

¹ Beatriz Ballestín González, Beatriz.ballestin@uab.cat, Departamento de Antropología Social de la UAB, CER de Migraciones, Grupo EMIGRA. Esta contribución se basa en uno de los capítulos en la tesis doctoral de la autora (2008) *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Un extracto fue publicado en formato electrónico por *Quaderns-e* del Institut Català d'Antropologia (2010) bajo el título *Entre la força del prejudici i l'efecte Pígalíó: “cultures d'origen” i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades*.

Key words:

Pupils of immigrant background, evaluation and academic results, teachers' cultural imaginaries and discourses, cultural prejudices, Pygmalion effect.

Recibido: 01-07-2015
Aceptado: 01-09-2015

Introducción

El objeto de este artículo es evidenciar, a través de un estudio de caso etnográfico en la provincia de Barcelona, las vinculaciones entre la evaluación —a través de las narrativas técnicas plasmadas en los expedientes académicos— de los alumnos de origen extranjero de diversas procedencias en la etapa de primaria, y los imaginarios docentes atribuidos a sus supuestos “orígenes culturales” o “culturas de origen”. Los resultados permiten identificar los resortes del funcionamiento del **efecto Pigmalión** (Rosenthal y Jacobson, 1969) ante la diversidad cultural en las aulas de educación infantil y primaria, constatando la “fuerza del prejuicio” (Taguieff, 1988) en el moldeo de las trayectorias escolares de estos niños y niñas.

Se trata, por lo tanto, de una aportación que contribuye a revelar los mecanismos que nos ayudan a comprender y ubicar críticamente datos cuantitativos sobre resultados escolares incluidos en informes como los PISA, donde se manifiesta la distancia que separa las puntuaciones académicas de los alumnos según su procedencia; o bien en estudios como, para el contexto catalán, el de Serra y Palaudàries (2010), que miden el abandono y la no acreditación del alumno de origen extranjero en el marco de la escolarización secundaria².

En el marco teórico se revisan algunos referentes de la literatura especializada que apoyan la propia investigación. A continuación, se dibujan las coordenadas que nos permiten ubicar el contexto del estudio, se especifica la metodología utilizada, y se glosan las dinámicas escolares y los discursos del profesorado sobre el alumnado de origen inmigrante y sus familias que nos ayudan a interpretar la información documental. Después se abordan de forma comparativa los resultados de evaluación de la muestra de alumnos con la que trabajó la autora, identificando las conexiones de estos resultados con los imaginarios culturales dominantes asociados a estos alumnos y sus familias. Con esta finalidad, se han distinguido específicamente los aspectos de la evaluación correspondientes a las dimensiones más subjetivas, y, pues, más vulnerables a la influencia de los prejuicios, estereotipos e imágenes que forman parte de la “caja negra” de todo cuerpo docente como representante de la mayoría cultural: se trata, en el caso de las escuelas catalanas, del apartado de los informes trimestrales destinado a los **Aspectos personales y evolutivos** de las y los alumnos. Finalmente, se retoma la discusión de los resultados y una posterior reflexión sobre el significado de estos procesos en la creación y naturalización de las formas de exclusión más sutiles que experimentan los niños de algunos orígenes desde edades tempranas.

Efecto Pigmalión y niños de origen inmigrante y/o minoritario

Es en el ámbito anglosajón donde contamos con un ingente volumen de literatura que aborda la influencia de las expectativas docentes sobre las actitudes y los resultados escolares de los alumnos en la escuela. El efecto de las desiguales expectativas desarrolladas por el profesorado hacia sus alumnos puede

2 Según el estudio, el abandono escolar entre el alumnado de origen extranjero en el paso de escolarización obligatoria a la postobligatoria llega al 30%, mientras que entre el de nacionalidad española es del 12%.

analizarse, por ejemplo, a través de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas en los estilos y prácticas de enseñanza y aprendizaje³, o a través del clima afectivo que se genera dentro y fuera de las aulas entre alumnado y profesores.

Sin embargo, resulta difícil encontrar referencias centradas en la etapa de primaria: la mayoría de la literatura especializada está ubicada en secundaria, pero hay que destacar precedentes pioneros impresionantes como *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development* (1969), donde Rosenthal y Jacobson demostraron hasta qué punto el grado de adquisición de los aprendizajes constituye en gran parte una respuesta al tipo de expectativas vehiculadas por el profesorado, y a cómo éstas son comunicadas. Otro clásico a mencionar es "*Shut those thick lips*". *A study of slum school failure* de G. Rosenfeld (1971), donde el autor describe su inmersión como docente y como etnógrafo en la vida cotidiana de una escuela "de barrio" (*slum*), a la cual llama significativamente "Harlem". Rosenfeld disecciona la espiral de prejuicios desposeedores hacia el alumnado afroamericano que mediatizaban, intoxicándolas, las relaciones con el profesorado *wasp* mayoritario.

Las dimensiones de la brecha que separa la cultura mayoritaria hegemónica de los bagajes aportados por el alumnado de entornos minorizados en términos de clase social y procedencia étnico-cultural condicionan sin duda las expectativas del profesorado, un grupo que, en palabras de la socióloga L. Brooker (2002:118), *independientemente de su propio origen étnico-cultural o de clase, ha adquirido los valores y creencias mayoritarios (de clase media) en el proceso de su formación profesional*⁴. De este modo, el alumnado en condiciones de desigualdad se ve expuesto a la escala de valores y prácticas legitimadas por la institución escolar.

Otras aportaciones (Cooper y Good, 1983; Brophy y Good, 1974, 2000 –orig.1973–) ponen de relieve cómo el profesorado frecuentemente, y de forma inconsciente, envía mensajes con efectos clasificatorios que dividen al alumnado entre *high achiever* o *low achiever* en correlación con su estatus socioeconómico y origen cultural: en el segundo caso (*low achievers*), argumentan que los alumnos sujetos a expectativas más bajas debido a la transposición de los estereotipos vinculados a sus orígenes culturales (Corson, 1998) acostumbran a recibir menos *feedback*, siéndole asignadas tareas consideradas de menor dificultad, y, por tanto, de menor nivel académico.

La entrada en escena de la etnicidad y el origen cultural en el análisis de estos procesos se hace notoria ante la evidencia de la mayor incidencia de "fracaso escolar" entre la población de minorías étnico-culturales. Tal y como lo expresan Rubie-Davis, Hattie y Hamilton (2006:430), citando otros autores relevantes al respecto:

Tanto si el profesorado se forma expectativas en base al origen o adscripción étnico-cultural de los alumnos, como si no, la etnicidad siempre es de interés para los investigadores en educación, particularmente teniendo en cuenta los peores resultados escolares de las minorías étnicas en muchos países (Hattie, 2003; Muller et al., 1999; Pellegrini & Blatchford, 2000; Weinstein, Gregory, & Strambler, 2004) *y el consecuente efecto perjudicial que unas bajas expectativas pueden acarrear sobre los logros académicos de estos grupos.*

3 Weinstein, 2002. Rubie-Davies et al. (2006:440) recogen al respecto los siguientes indicadores: por ejemplo, el profesorado puede hacer más lento el ritmo de las clases para un grupo específico de alumnos (Good & Weinstein, 1986), y puede dar lugar a un entorno más estructurado donde el comportamiento del alumnado acaba siendo cuidadosamente controlado (Ennis, 1995, 1998). [...] Ambientes de aula como éstos son susceptibles de restringir el progreso de los alumnos, y aun así el profesorado con determinadas creencias y expectativas sobre algunos colectivos por origen étnico-cultural tenderá a explicar esa falta de progreso por las características de los chicos/as, mediante una supuesta falta de habilidad innata o debido a factores de su entorno familiar, en vez de asumir la responsabilidad de los aprendizajes que adquieren sus alumnos (Ennis, 1995, 1998; Good & Weinstein, 1986).

4 Todas las citas originales en inglés han sido traducidas al castellano para mayor comodidad de las y los lectores

Las expectativas docentes sobre las minorías étnicas y procedentes de la inmigración han sido ampliamente investigadas a nivel internacional en los últimos veinte años (Schofield *et al.*, 2006). Sin embargo, los resultados varían de país a país y de colectivo a colectivo: así, en el contexto de EE.UU, Wigfield, Galper, Denton y Seefeldt (1999, cit. En Rubie-Davies *et al.*, 2006:430-431) concluyeron que las expectativas docentes de éxito para los estudiantes **blancos** eran considerablemente más elevadas que para los compañeros afroamericanos: *Los profesores valoraron a los niños afroamericanos de forma más baja en las puntuaciones académicas. También consideraron más bajas sus habilidades para hacer amistades y su disfrute al trabajar con ellas.*

En Reino Unido, a partir de los resultados del *Swann Report (Education for All)*, J. Swann, 1985), Pellegrini y Blatchford (2000) demostraron que las bajas expectativas del profesorado hacia este alumnado constituían uno de los principales factores explicativos de su bajo nivel de aprendizajes. Previamente, sin embargo, G. K. Verma y C. Bagley (1982) ya habían editado un libro (*Self-concept, achievement & multicultural education*) con diversas contribuciones en la misma línea, incidiendo en los efectos de los imaginarios étnico-culturales y racistas sobre el autoconcepto y la autoestima de los alumnos minoritarios, y especialmente los de origen jamaicano y asiático.

En nuestro país, y concretamente para el ámbito catalán, hay una línea interesante desarrollada en varias investigaciones (por ejemplo, Besalú, 2002a y 2002b; Gratacós y Ugidos, 2012; Oller, Vila y Zufiaurre, 2012) sobre expectativas y dinámicas de relación del profesorado hacia el alumnado procedentes de la inmigración extracomunitaria. Así, una de las últimas aportaciones basada en análisis de encuestas (Ollé, Vila, Zufiaurre, 2012) muestra cómo las expectativas del profesorado respecto a la vinculación (*involvement*) de sus alumnos/as de origen inmigrante son relativamente bajas (en comparación con las del propio alumnado recién llegado), y cómo se hacen evidentes manifestaciones subjetivas de racismo hacia determinados colectivos, especialmente hacia los alumnos de origen africano (íbid., p. 353).

En todos los contextos culturalmente hegemónicos el tratamiento de la incorporación a la escuela del alumnado de minorías ha sido altamente expuesto a las perspectivas culturalistas (que enraízan en un **fundamentalismo cultural** sedimentado en sustitución de las posiciones racistas clásicas). Dichas perspectivas han ido impregnando los discursos de interpretación de las experiencias y trayectorias escolares de estos niños/as dando forma a imaginarios culturalistas que, pasados por el tamiz de las prácticas y los estilos docentes dominantes, han terminado por reforzar concepciones altamente homogeneizadoras de los diferentes colectivos de adscripción y procedencia étnico-cultural, justificando directa o indirectamente dinámicas de exclusión escolar y social que constituyen formas más o menos veladas de racismo (Terrén, 2002; Carrasco *et al.*, 2013; Ballestín, 2008; 2010; 2012).

A todo esto hay que añadir las discusiones académicas por la preeminencia de las variables de clase social *versus* las culturales en su influencia sobre las expectativas del profesorado están lejos de haberse resuelto. Diversos estudios en Estados Unidos, por ejemplo, han puesto de relieve cómo a menudo la influencia de la etnicidad sobre las expectativas docentes superaba a la clase social⁵. Sin poder entrar a fondo en el debate, lo más útil es explorar las articulaciones entre los dos ejes analíticos, pues ambos están estrechamente imbricados al coincidir en la escuela: la estigmatización de determinada diversidad cultural es inalienable de un contexto segregado y desfavorecido socialmente. Tal y como advierten Rubie-Davies *et al.* para el contexto norteamericano (2006:431):

5 Esta conclusión general ha sido rebatida en otras aportaciones como la de Jussim *et al.* (1998, citados por Rubie-Davies *et al.*, 2006:431), que argumentan que la clase social de procedencia tiene más influencia sobre las expectativas del profesorado que la etnicidad.

*La mayoría de investigaciones sobre expectativas del profesorado y etnicidad se han desarrollado en Estados Unidos, donde se ha priorizado la comparativa de expectativas relativas a los alumnos **blancos** y afroamericanos, pero teniendo en cuenta que una gran proporción del alumnado afroamericano va a escuelas situadas en las zonas más empobrecidas, las expectativas del profesorado hacia estos alumnos han de conectarse inevitablemente con su clase social, y por lo tanto resulta complicado esclarecer si es el factor etnicidad o clase social (o ambos) el que influye mayoritariamente sobre los profesores. (Ennis, 1998).*

En cualquier caso, debemos evitar interpretaciones simplistas, pues la génesis de las expectativas docentes dista mucho de remitir de manera simple al conjunto de estereotipos y prejuicios sociales⁶ dominantes en la sociedad general sobre los diferentes colectivos socioculturales. Más bien su sistema de representaciones, así como la jerarquización del alumnado en función de estos imaginarios, se construye en buena parte articulando las propias experiencias profesionales y vitales (Sleeter, en Ladson-Billings y Gillborn, 2004) con las imágenes esencializadoras y distorsionadoras que hasta ahora han venido sustituyendo la falta de una información bien completa y actualizada sobre los bagajes y los contextos de las familias cultural y socialmente (clase social) minorizadas.

Tal y como argumenta S. Carrasco (2003), el binomio **déficit/compensación** que se asume como marco de partida para abordar la gestión de la multiculturalidad en las aulas corre en paralelo al de **diferencia/aculturación**, desde el cual se da por descontada la existencia de una gran distancia entre las pautas socializadoras minoritarias y las del modelo cultural mayoritario representado por la institución escolar. Es aquí, sin embargo, donde se inicia la singularización de la génesis del imaginario y las representaciones del profesorado, pues estas pautas socializadoras son vividas, transmitidas y evaluadas por los docentes como universales y neutras. Los contenidos de la cultura escolar mayoritaria legitimados desde el cuerpo docente se unen a la falta de información (muchas veces por falta de medios), como decíamos, sobre los bagajes y los contextos reales de vida de los niños de origen minoritario, de tal manera que, como afirma Liégois (1998, citado por Terrén, 2005:33), *las representaciones a base de prejuicios y estereotipos se adhieren a esta información (sesgada) y también a la que el enseñante recibe la mayoría de las veces desde su infancia y que a menudo puede verse inducido a transmitir.*

De los imaginarios docentes sobre el alumnado de origen inmigrante a la evaluación: un estudio de caso en el Maresme (Cataluña)

Contextualizando la propia aportación

El interés por estos temas llevó hacia la realización, como apuntábamos en la metodología, de una etnografía escolar y de contexto en una escuela de primaria pública, única en su municipio, situada en una población que representa uno de los enclaves más tradicionales del turismo en Cataluña, con una larga trayectoria en la recepción de extranjeros europeos y de otros países ricos en la comarca barcelonesa del Maresme, primero como turistas, y recientemente como residentes en un proceso de asentamiento familiar. Sin embargo, estos últimos representaban menos de un tercio de la población de nacionalidad extranjera del municipio, superior al 15% de la población total en su conjunto. Se trata de un municipio pequeño, de menos de 3000 habitantes, con una población autóctona relativamente menos diversa que en otras localidades de la comarca, en la que las relaciones sociales adquieren un carácter diádico, relativamente polarizado, de forma que apenas hay contacto entre locales y "foráneos".

⁶ En el caso del alumnado marroquí, sin embargo, sí observamos claramente una influencia muy directa. J. Pàmies, en su tesis doctoral (2006) mostró como los estigmas asociados al "moro" (engaño, fanatismo religioso, suciedad, etc.) tienen su correlato en las dinámicas escolares analizadas en la etapa de secundaria. L. Mijares (2006) también se ha hecho eco en diversas publicaciones de esta conexión entre estereotipos y expectativas docentes hacia el alumnado de origen marroquí.

La escuela fue creada a finales de los setenta y en el momento de realizar el trabajo de campo (2001-2003) no tenía más de 100 alumnos, entre los que se encontraba un 31 % de niños y niñas de origen inmigrante extranjero, muchos nacidos en el país de origen, de una gran diversidad de nacionalidades, predominando las latinoamericanas (República Dominicana, Paraguay, Colombia), Marruecos, Reino Unido, Alemania y diversos países de la antigua Europa del Este. El centro adolecía de una persistente situación de precariedad en cuanto a infraestructuras y estabilidad de la plantilla –fluctuante y poco cohesionada internamente–, así como una deriva en los proyectos docentes en términos de coherencia y continuidad. Una situación que se compensaba con la elevada implicación de las familias autóctonas y de países europeos, quienes, pudiendo “escoger” matricular a sus hijos en la red concertada disponible en las localidades vecinas y en la capital de la comarca, Mataró –como así lo hacían otros conciudadanos–, preferían llevar a sus hijos a la escuela del pueblo, no solo por comodidad, sino por principios progresistas. En este sentido, el centro sacaba partido de una AMPA bien nutrida y activa, muy integrada en la vida local, en la cual sin embargo brillaban por su ausencia las familias de la inmigración económica, y en especial las marroquíes.

La atención al alumnado extranjero recién llegado carecía de dispositivos de acogida y atención más allá de los refuerzos lingüísticos segregados pensados para compensar los déficits del alumnado marroquí de incorporación tardía, de las adaptaciones curriculares, también masivas entre el alumnado llegado de Marruecos, y del aprendizaje de la lengua vehicular aparte de los hablantes naturales de la misma. Ni los alumnos llegados de países europeos, ni los de origen latinoamericano, eran incluidos en las aulas de refuerzo lingüístico en lengua catalana –tampoco en los refuerzos de nivel–, y solo a algunos de los segundos (dominicanos) se les había evaluado a partir de un currículo adaptado⁷. Estos dispositivos de segregación interna sin duda impactaban en las relaciones entre iguales en el centro (ver Ballestín, 2012), donde los alumnos de procedencia marroquí eran excluidos sistemáticamente de los juegos y sociabilidades espontáneas en momentos informales (recreo, excursiones, fiestas...), generando entre éstos estrategias adaptativas colectivas al rechazo más o menos explícito de sus compañeros.

Metodología

Los objetivos del proyecto demandaban un enfoque metodológico básicamente cualitativo. El trabajo de campo basado en la Observación Participante (O.P.), sustentado en el rol de “profesora de apoyo” dentro y fuera de las aulas, emergió como base estratégica de la etnografía escolar, completada con una etnografía de contexto en los dos territorios que constituyeron las unidades de observación del trabajo de tesis (en el presente texto solamente nos referimos a una de las unidades, ver Ballestín, 2008), que se llevó a término entre 2001 y 2003. La etnografía se construyó además mediante entrevistas semi-dirigidas tanto al profesorado de los centros educativos, como a actores relevantes en el territorio (representantes de las Asociaciones de Vecinos y vecinos a título particular, Servicios Sociales, Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico, etc.). Se efectuó asimismo una recogida y explotación de datos sociodemográficos y documentales, a fin de contextualizar y afinar la descripción etnográfica.

En el CEIP en que nos centramos en este artículo se obtuvo además el privilegio (inalcanzable en el otro centro educativo) de poder consultar y tomar notas de los informes de evaluación, los cuales emergieron como un material extremadamente revelador y rico en conexión con el resto de información recogida, constituyendo aquí (aunque parcialmente) el objeto de análisis específico.

7 Es más, el uso del inglés por parte de los niños y las familias británicas en la escuela no solo no era visto como un obstáculo para la adquisición de los aprendizajes –como sucedía con el árabe dialectal–, sino que incluso era contemplado como una ventaja: de hecho, se había propuesto a una de las madres que impartiera inglés como actividad extraescolar...

Imaginarios y discursos docentes sobre los alumnos por procedencia étnico-cultural

En este contexto, los maestros vehiculaban un discurso de aceptación no problemática de cierta diversidad cultural por la trayectoria histórica del centro, colocando en el escaparate al alumnado del cual se sentían más orgullosos: el llegado de países europeos, principalmente de Alemania, Francia y Reino Unido. De hecho a este alumnado ni siquiera se le consideraba “de origen inmigrante” (ver Ballestín, 2010b).

En cambio, el alumnado y las familias de origen marroquí eran vistos y tratados desde atribuciones culturalistas estigmatizadoras que suponían barreras insalvables en relación a los valores y hábitos de escolarización:

Si te refieres al mundo marroquí... (...), bueno, su cultura está muy lejos, y la valoración que tienen del día de mañana para sus hijos no es la misma que la de los autóctonos... (Maestra Ciclo Medio).

Porque aunque parezca que te entiendan, pierden conceptos y pierden nociones, y su noción de escuela también es diferente mentalmente de la que podemos tener nosotros, los autóctonos. En general, ¿eh? (Maestra Etapa Infantil).

Las visiones del profesorado se dejaban impregnar en gran medida por el imaginario culturalista —como identificación fija y reduccionista de los grupos sociales en tanto culturas— atribuido desde la sociedad mayoritaria a las familias musulmanas. En numerosas ocasiones testimonié las quejas de las docentes ante la supuesta tozudez de estos alumnos por formar “un gueto marroquí”, así como por sus actitudes resistentes en las aulas y los patios. Una maestra se lamentaba en estos términos:

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

Los conflictos de la índole citada habían ido asentando en la plantilla esta idea de una cultura magrebí “fuertemente” opuesta a la escuela. Hasta el punto de que algunas docentes habían llegado a expresar una sensación de provocación, incluso de invasión, del espacio escolar, como lo reflejan enfáticamente las siguientes citas:

Yo creo que nos hemos de respetar, pero llegamos a extremos que son de encararse. Como el T el otro día con el pollo: no era si se lo comía o no, era la manera de decirlo: “¡Eh!, cuidado que te acusaré de racista si...”, ¿me entiendes? (...). Yo pienso que es una cosa de ponerse fuerte y decir “lo nuestro es lo mejor”(…). —¿Están un poco a la defensiva?— Más que a la defensiva a la invasora. (Maestra de Ciclo Medio).

... Y los encontramos un día en la biblioteca rezando con alfombras en el suelo y todo. (...). Se habían traído las alfombras de casa en las mochilas, y habían agrupado a todo el colectivo musulmán, y estaban todos rezando, incluso los pequeños: la S, la B... Todos juntos... (Maestra de Ciclo Superior).

Si desde el ciclo medio y el superior se coincidía en asegurar que resultaba clave para el buen rendimiento de estos alumnos el haber nacido en destino, o haber sido escolarizados desde la Educación Infantil, las educadoras del Parvulario relativizaban la importancia de la escolarización precoz, enfatizando nuevamente la distancia cultural de las familias.

No obstante, los niños y niñas marroquíes de incorporación tardía, los más numerosos junto a los de procedencia latinoamericana, eran objeto de atribuciones que compensaban el “poco interés” de sus familias con su espíritu de superación y sus ganas de aprender, a pesar de todos los supuestos *handicaps*:

Hay niños de origen musulmán muy inteligentes, que se esfuerzan, a pesar de tener un mundo familiar desfavorecido, que no tiene nada que ver con el que puedan tener los niños de aquí, evidentemente, pero que son niños con ganas de aprender y que se esfuerzan mucho. Y entonces, claro, de esto sale un rendimiento gratificante para ese niño, ¿no? (...). Y realmente a algunos les cuesta más, es cierto, pero también tenemos niños inteligentes. (Maestra de Ciclo Superior).

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

He tenido niñas marroquíes que cuando daba ética pues ya ni me escuchaban, no podían escuchar lo que decía. Tenía una clase con diferentes religiones, tenía niños budistas, sincretistas..., tenía de todo, y hacíamos historia de las religiones. Y estas niñas es que ya por norma cerraban el cerebro... (Maestra de Ciclo Medio).

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

Supongo que los sudamericanos, que conocen una de las dos lenguas oficiales, pues para ellos nuestro idioma, el catalán, tiene más similitud, ¿no? Y su cultura es más próxima a la nuestra. Entonces. La adaptación quizá sea más rápida, o no les suponga tanto choque, ¿no? Les cuesta menos... Y pienso que los que tienen más dificultades son los árabes, supongo que por la cultura, que es muy diferente, y por el idioma. (Miembro Equipo Directivo).

Una y otra vez el profesorado resaltaba su “voluntad de integración” en contraposición con la atribuida “automarginación” de los alumnos y familias de origen marroquí. Las familias latinoamericanas, a diferencia de la mayoría de marroquíes, asistían puntualmente a las reuniones con las tutoras y respondían positivamente a las demandas de colaboración e implicación en la educación de los hijos, aunque tuvieran los mismos impedimentos por razones económicas y laborales que las primeras. Por ello las maestras también tendían a ver razones de índole cultural en esta diferente respuesta:

...Y con los sudamericanos últimamente hemos tenido muchos problemas derivados de la situación económica, no es que tengan problemas de temas sociales ni de diversidad... (Maestra Ciclo Medio).

El “problema” en la escolarización del alumnado latinoamericano, más concretamente de países pobres como República Dominicana o Ecuador, se situaba, según las docentes, en la “falta de base de conocimientos” de los niños nacidos en origen y en la “falta de hábitos de estudio”, aunque algunas profesoras reconocían que tenían “niños sudamericanos que hacen menos faltas de ortografía catalana que los propios de aquí”. Además, algunas docentes señalaron una evolución en negativo por parte únicamente de los varones de origen latinoamericano: pasaban del “esfuerzo” a la “relajación”, tanto en el ámbito de los aprendizajes como respecto a las normas escolares, cuando ya llevaban un tiempo en la escuela.

En definitiva, mientras las “diferencias culturales” se volvían totalmente invisibles cuando se trataba del alumnado de procedencia europea, y tenían una influencia matizada en el caso del de origen latinoamericano, para el alumnado de origen marroquí se convertían en un dispositivo estigmatizador y segregador que encontraba su correlato en unos dispositivos de “atención a la diversidad” reproduc-

tores de las desigualdades educativas de entrada. Un **efecto Pigmalión** que se acababa plasmando de forma muy evidente en los desiguales resultados de la evaluación escolar a todos los niveles: estrictamente académicos y "evolutivos" o madurativos, como veremos a continuación.

La evaluación, o la construcción del "éxito" y "fracaso escolar" del alumnado de origen inmigrante: análisis de los expedientes académicos

La consulta de estos expedientes, realizada una vez finalizado el trabajo de campo de observación participante, reveló hasta qué punto la jerarquía de imaginarios culturales asociados a los diferentes colectivos constituían un elemento determinante en los resultados académicos obtenidos por los alumnos en sus trayectorias escolares, cómo aquéllos se acababan filtrando en éstos.

Se han rescatado fragmentos de las calificaciones, relativas al último trimestre del curso 2000-01 (junio), de algunos (en total se consultaron 21 expedientes) alumnos y alumnas de familias extranjeras de Ciclo Inicial y Ciclo Medio representativos de los orígenes mayoritarios en el centro, todos ellos nacidos allí: Europa (Timothy), Latinoamérica (Carla, Yadirys y Edward), y Marruecos (Marwan, Salua, Salah, Mariam, Zineb). Sus nombres reales han sido sustituidos por otros ficticios para preservar su anonimato.

Se han elegido dos materias, una de carácter instrumental, como es la Lengua Catalana (alumnos de Ciclo Inicial) en los aspectos de lectura y comprensión/expresión, y otra más vinculada a la observación del entorno, Conocimiento del Medio (alumnos de Ciclo Medio), como indicadores para la contrastación, en su estrecha vinculación con la evaluación de los Aspectos personales y evolutivos del alumnado, consignados más adelante. La nomenclatura técnica en funcionamiento en el momento de recogida de los datos era: P. A (Progresó Adecuadamente); N. M (Necesita Mejorar); y N. A. (No Evaluado –*Avaluat*–) para los alumnos de incorporación tardía. La elección de estos aspectos más globales, "psicológicos" y actitudinales en los informes del profesorado no fue otra que poner la prueba la influencia de los imaginarios culturalistas dominantes mediante los procesos de *etiquetaje* precisamente sobre la dimensión más subjetiva y culturalmente impregnable de la evaluación escolar.

Evaluación académica de materias curriculares: Lengua Catalana y Conocimiento del Medio

Las tablas comparativas prácticamente hablan por sí solas, pero resaltaré algunos de los apuntes más llamativos en las notas calificadoras:

a) Lengua catalana en Ciclo Inicial

En el despliegue de columnas observamos cómo son los alumnos de lenguas maternas con un estatus social superior (inglés, castellano), los que obtienen con más frecuencia la consideración global de **Progresó Adecuadamente**, mientras que los dos alumnos nacidos en Marruecos concentran los calificativos de déficit: **Necesitan Mejorar** en precisamente aquellas habilidades lectoras y de expresión que la escuela ha sido incapaz de transmitirles, tomando la consecuencia por *la causa*... Un ejemplo paradigmático es el de Mohamed, de quien se afirma: *a menudo cuesta entender lo que dice, se hace un lío*; es decir, la desventaja ocasionada por la distancia lingüística se diagnostica como un *handicap* constitutivo del propio niño: "se hace un lío": ¿se hubiera afirmado lo mismo si se le hubiera evaluado desde la competencia en su lengua materna?

Si las calificaciones de las dos alumnas dominicanas reflejan una disparidad que tiene mucho que ver con el origen socioeconómico y de nivel de instrucción de las familias (más elevado en el caso de Carla que en el de Yadirys), en las de los alumnos marroquíes hay que destacar las atribuciones

de falta de esfuerzo y falta de interés que, ya lo hemos visto, se aducían en general como achacables a la “cultura” del colectivo. Como ejemplos: *No muestra interés por la lectura; Ha de acostumbrarse a escuchar con más atención; o Si el cuento es corto, lo escucha hasta el final, pero si es largo, se cansa.*

La comparación detenida (en la que no podemos extendernos) entre columnas de la Tabla I nos hace pensar hasta qué punto la lengua materna de los alumnos/as deviene en el entorno escolar una marca simbólica distintiva, generadora de juicios y prejuicios capacitadores o desposeedores de habilidades de aprendizaje.

Tabla I. Notas de evaluación de Lengua Catalana en Ciclo Inicial.

Timothy (Nacido en Reino Unido)	Carla (Nacida en República Dominicana)	Yadirys (Nacida en República Dominicana)	Marwan (Nacido en Marruecos)	Salua (Nacida en Marruecos)
(Primero, Progresó Adecuadamente)	(Segundo, Progresó Adecuadamente)	(Segundo, Necesita Mejorar)	(Primero, Necesita Mejorar)	(Primero, Necesita Mejorar)
Lectura	Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las letras trabajadas en clase. • Muestra interés por la lectura. • Lee toda la palabra completa, ya no lo hace letra por letra. • Sabe seguir una lectura colectiva. • Tiene buena comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las letras trabajadas en clase. • Muestra interés por la lectura. • Lee con seguridad y buen ritmo. • Sabe seguir una lectura colectiva. • Tiene buena comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aún confunde alguna letra trabajada en clase. • Lee silábicamente. • Se atropella bastante cuando lee. • No sabe seguir una lectura colectiva. • Le hace mucha falta leer en casa cada día. 	<ul style="list-style-type: none"> • No conoce lo suficiente las letras trabajadas en clase. • No muestra demasiado interés por la lectura. • Aún lee letra por letra y le cuesta juntar una palabra. • No sabe seguir una lectura colectiva. • No comprende las preguntas de la lectura. • No ha mejorado demasiado en la lectura. • Le hace mucha falta leer en casa cada día. 	<ul style="list-style-type: none"> • No conoce las letras trabajadas en clase. • No muestra demasiado interés por la lectura. • Aún lee letra por letra y le cuesta juntar una palabra. • Aún lee silábicamente. • No sabe seguir una lectura colectiva. • No comprende las preguntas de la lectura. • No ha mejorado demasiado en la lectura. • Le hace mucha falta leer en casa cada día.
Comprensión y expresión	Comprensión y expresión	Comprensión y expresión	Comprensión y expresión	Comprensión y expresión
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende fácilmente lo que se le dice sobre cualquier tema. • Escucha con mucha atención los cuentos. • Sabe explicar los cuentos. • Le gusta mucho participar en las conversaciones de clase. • Se expresa muy bien cuando habla. • No pronuncia correctamente todos los sonidos. • Tiene un vocabulario muy amplio para su edad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene buena comprensión lectora del catalán. • Sabe explicar los cuentos. • Le gusta mucho participar en las conversaciones de clase. • Cada vez tiene más vocabulario en catalán. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su nivel de comprensión oral es un poco flojo. • Solo recuerda el inicio de los cuentos. • Participa más que antes en las conversaciones de clase. • No pronuncia correctamente todos los sonidos. • Le cuesta un poco seguir el libro de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su nivel de comprensión oral es un poco flojo. • Debe acostumbrarse a escuchar con más atención. • Si el cuento es corto, lo escucha hasta el final, pero si es largo, se cansa. • Le gusta mucho participar en las conversaciones de clase. • A menudo cuesta entender lo que dice, se hace un lío. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su nivel de comprensión oral es un poco flojo. • Tiene que acostumbrarse a escuchar con más atención. • Si el cuento es corto, escucha hasta el final, pero si es largo se cansa. • No pronuncia correctamente todos los sonidos. • Se atropella un poco cuando debe hablar en clase sola. • Participa más que antes en las conversaciones de clase. • Hay palabras que aún no dice bien.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de Evaluación final del profesorado.

b) Conocimiento del Medio en Ciclo Medio

Cuando trasladamos nuestra atención a la asignatura de Conocimiento del Medio, esta vez en el contexto de cuarto curso, nuevamente se aprecia la brecha que separa los resultados de los alumnos de orígenes tenidos por más cercanos culturalmente (en este caso, Edward, de República Dominicana), de aquellos obtenidos por el origen más estigmatizado, el marroquí, incluyendo una dimensión de género que tiene mucho que ver con las constataciones ya plasmadas en el apartado de los imaginarios docentes.

Efectivamente (ver Tabla II) las bajas expectativas expresadas por algunas de las docentes, que aseguraban que las niñas magrebíes ponían menos atención en los aprendizajes escolares que los niños al ser más refractarias y resistentes por aferrarse a su cultura de origen, parecían encontrar su eco en las notas de dos de ellas (Mariam, Zineb), otra vez en términos de falta de interés y de

atención: *Su capacidad es baja porque no tiene intereses definidos; Hay que estimularla para que ponga más interés en su entorno. Los problemas de memoria son por la falta de atención. No analiza lo suficiente las cosas porque tanto le da equivocarse...*

Incluso, para el caso de Zineb, una de las alumnas que se incluían en el perfil de “bloqueo mental y emocional” diagnosticado por el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), se llega a apuntar que *la deficiente observación es por su temperamento apático*, naturalizando un tipo de respuesta que al parecer nadie se había tomado la molestia de constatar si tenía continuidad en el entorno familiar o solo se producía en el ámbito escolar, a pesar de lo cual se adjuntaba la observación *Sería bueno que los fines de semana viera menos la TV y saliese a convivir con la naturaleza*, una expectativa propia de la cultura escolar que muy pocos alumnos cumplían, independientemente de su extracción cultural.

Tampoco, y ésta ya es otra cuestión que demandaría ser objeto de análisis específico, parecía haberse planteado la plantilla docente hasta qué punto el planteamiento de una parte de los contenidos curriculares incluidos en una asignatura como Conocimiento del Medio resultaban desigualmente significativos para el alumnado: por ejemplo las basadas en la preparación de las colonias, de las cuales quedaban excluidos la gran mayoría de los alumnos de origen marroquí, y algunos latinoamericanos, por motivos económicos.

Tabla II. Notas de evaluación de Conocimiento del Medio en Ciclo Medio

Edward (Nacido en República Dominicana)	Salah (Nacido en Marruecos)	Miriam (Nacida en Marruecos)	Zineb (Nacida en Marruecos)
(Cuarto, Progresó Adecuadamente)	(Cuarto, Progresó Adecuadamente)	(Cuarto, Necesita Mejorar)	(Cuarto, Necesita Mejorar)
Capacidad de observación	Capacidad de observación	Capacidad de observación	Capacidad de observación
<ul style="list-style-type: none"> ● Su capacidad de observación está muy desarrollada. ● Muestra mucho interés por todo lo que le rodea. ● Muestra una sana curiosidad por todo lo que desconoce. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Observa su entorno, pero de forma fugaz y superficial. ● Hay que estimularlo para que muestre más interés por su entorno. ● Sería bueno que tuviera una actitud más receptiva y de curiosidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Observa su entorno, pero de forma fugaz y superficial. ● Su capacidad de observación es baja, porque no tiene intereses definidos. ● Hay que estimularla para que muestre más interés por su entorno. ● Sería bueno que tuviese una actitud más receptiva y de curiosidad. ● Se le debería motivar más para descubrir nuevas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La deficiente observación es por su temperamento apático. ● Conviene estimular su interés por aprender cosas nuevas. ● Sería bueno que tuviera una actitud más receptiva y de curiosidad. ● Sería bueno que los fines de semana viera menos la TV y saliese a convivir con la naturaleza.
Experimentación y manipulación	Experimentación y manipulación	Experimentación y manipulación	Experimentación y manipulación
<ul style="list-style-type: none"> ● Acostumbra a rechazar aquellas tareas que le exigen comprobación. ● Por miedo a equivocarse, prefiere no experimentar soluciones nuevas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Debería aumentar el hábito de comprobar lo que hace. ● Sería bueno que tuviera una actitud más activa para experimentar. ● Conviene potenciarle el gusto por conseguir cosas nuevas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acostumbra a rechazar aquellas tareas que le exigen comprobación. ● No suele buscar nuevas soluciones a sus dificultades. ● No analiza lo suficiente las cosas porque tanto le da equivocarse. 	<ul style="list-style-type: none"> ● No descubre muchas cosas porque le falta capacidad para experimentar. ● Debería aumentar el hábito de comprobar lo que hace. ● Sería bueno que tuviera una actitud más activa para experimentar. ● No acostumbra a arriesgarse a buscar soluciones nuevas.
Adquisición y relación de conceptos	Adquisición y relación de conceptos	Adquisición y relación de conceptos	Adquisición y relación de conceptos
<ul style="list-style-type: none"> ● Ha adquirido bastante bien los conceptos trabajados. ● Sabe relacionar bien diversas situaciones. ● Su nivel de memoria es el adecuado para su edad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ha adquirido bastante bien los conceptos trabajados. ● Hay que reforzarle el hábito de recordar conceptos. ● Debe ejercitarse en ir agrupando lo que va conociendo. ● Su nivel de memoria es el adecuado para su edad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● No ha adquirido bastante bien los conceptos trabajados. ● Debe relacionar más lo que aprende, para recordarlo mejor. ● Debe ejercitarse en ir agrupando lo que va conociendo. ● En general le cuesta recordar las explicaciones hechas en clase. ● Los problemas de memoria son por falta de atención. 	<ul style="list-style-type: none"> ● No ha adquirido bastante bien los conceptos trabajados. ● Debe relacionar más lo que aprende, para recordarlo mejor. ● Debe ejercitarse en ir agrupando lo que va conociendo. ● En general le cuesta recordar las explicaciones hechas en clase. ● Los problemas de memoria son por falta de atención.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de Evaluación final del profesorado.

'Aspectos personales y evolutivos' en Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio

Se trata justamente de la dimensión en la evaluación del alumnado que más directamente entronca con los imaginarios docentes vehiculados a través del discurso y que nos permite establecer un puente aún más directo con la construcción del **éxito** y el **fracaso** académicos en términos de los modos de **estar** y las **actitudes** ante la escuela y las tareas escolares. Tal y como señala A. Franzé (2002: 184), éstos se componen de un conjunto de indicadores de apariencia vaga y difusa que remiten, en última instancia, a la capacidad de adaptarse a las normas que regulan las conductas en el ámbito escolar. Algunos de los principales serían la **capacidad de autocontrol y de autonomía**, de **respetar tiempos y espacios de participación decididos por los adultos**, el **equilibrio y constancia temperamental**, o el grado de **sociabilidad** demostrada hacia el profesorado y los compañeros.

Los informes de evaluación personal constituyen, en este sentido, una buena pista no solo para reseguir las respuestas del alumnado y sus impactos en las trayectorias académicas, sino también para detectar los nexos entre las experiencias y los imaginarios descritos anteriormente con las expectativas y valoraciones del profesorado. Lo hacemos a través de algunos ejemplos extraídos de P-5, Ciclo Inicial y Ciclo Medio.

• *Etapas pre-escolar: P-5:*

Resultó todo un hallazgo comprobar cómo desde etapas tan iniciales los alumnos son contruidos, y, como efecto espejo, se construyen desde unas supuestas **características psicológicas, emocionales y relacionales** concebidas como "endógenas" a los propios niños que se acaban convirtiendo en variables favorecedoras u obstaculizadoras de las aptitudes y capacidades de aprendizaje.

Si nos fijamos en las **Características emocionales** de la muestra de alumnos escogida en P5 (Tabla III) vemos cómo tanto Dora (de origen alemán) como Álvaro (de origen paraguayo y familia acomodada con alto nivel de estudios) reciben comentarios positivos de madurez, p. ej. (Álvaro): *Se le ve muy seguro de sí mismo en la mayoría de situaciones o actividades, muestra gran autonomía en todo momento, le gusta realizar las actividades siguiendo sus propios criterios...*

En cambio, los alumnos de procedencia marroquí, si bien son objeto de valoraciones positivas en lo afectivo (**manifestar buenos sentimientos, mostrarse tranquilos y afectuosos...**) también lo son de atribuciones tendentes a la falta de madurez (*a veces se enfada por motivos que no tienen mucha importancia; a veces tiene reacciones un poco infantiles*) y de autonomía (Rafiq, por ejemplo, *Manifiesta a menudo inseguridad ante diversas situaciones o actividades*).

En los aspectos de **Relación con los profesores y los compañeros**, los alumnos de origen europeo y latinoamericano acaparan los comentarios positivos a pesar de algunas distinciones de género⁸; en cambio, Rafiq y Abdel son vistos como poco receptivos hacia los compañeros: *va bastante solo, no busca la relación con los otros niños* (Rafiq), *se muestra distante, no acostumbra a dialogar con los compañeros* (Abdel). En el caso de Imad hay una voluntad de "llamar su atención", pero en ocasiones infructuosa o con un desenlace conflictivo cuya causa se atribuye al niño (*Es sociable, pero a veces molesta a los compañeros; No puede evitar venir a contarme lo que han hecho mal los demás*).

En la dimensión de **Hábitos sociales** es donde resulta más fácil identificar los contrastes entre los "alumnos modelo", y el resto, mayoritariamente de origen marroquí: mientras Álvaro y Dora,

8 Si a Dora *no le gusta llamar la atención, se preocupa de los otros niños, se muestra sensible y a menudo se siente agredida aunque los hechos no tengan importancia*; a Álvaro le gusta, *a veces, ser el centro de atención, a menudo se manifiesta autoritario*.

en definitiva, consiguen satisfactoriamente **la madurez social de la edad**, los alumnos de familias marroquíes reciben con más frecuencia valoraciones de inmadurez y pasividad (*espera a que los otros decidan y se añade a la mayoría*), de déficit participativo, y de aislamiento social.

Tabla III. Notas de Evaluación de los Aspectos personales y evolutivos en P5

Dora (Nacido en Alemania)	Álvaro (Nacido en Paraguay)	Rafiq (Nacido en Marruecos)	Imad (Nacido en Marruecos)	Abdel (Nacido en Marruecos)
Características emocionales	Características emocionales	Características emocionales	Características emocionales	Características emocionales
<ul style="list-style-type: none"> ● Prefiere el diálogo a la pelea. ● Muestra reacciones prudentes y bien pensadas. ● Casi nunca es motivo de discusión o disputas. ● Siempre está contenta. ● Es muy sensible, le sabe mal que le llamen la atención. ● Manifiesta muy buenos sentimientos. ● Se muestra afectuosa con los compañeros/as. ● Si hay que avisarla por algún motivo se afecta. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ante el conflicto, se muestra flexible. ● Su semblante es serio, aunque esté contento. ● Es un niño que necesita actividad para sentirse satisfecho. ● Cuando se le avisa, de entrada se afecta, pero pronto se olvida. ● Se le ve muy seguro de sí mismo en la mayoría de situaciones o actividades. ● Muestra gran autonomía en todo momento. ● Le gusta realizar las actividades siguiendo sus propios criterios. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Su carácter tranquilo hace que difícilmente se enfada por nada. ● Lee silábicamente. ● Prefiere el diálogo a la disputa. ● Ante un conflicto, se muestra flexible. ● Siempre está contento. ● Manifiesta muy buenos sentimientos. ● Se muestra afectuoso con los compañeros y los adultos de la escuela. ● Le gusta realizar las actividades siguiendo sus propios criterios. ● Sin embargo, se ha acostumbrado a preguntar antes de hacer algo. ● Manifiesta a menudo inseguridad antes diversas situaciones o actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Casi nunca es motivo de discusión o peleas. ● A veces se enfada por motivos que no tienen mucha importancia. ● Se muestra afectuoso con los compañeros. ● Busca llamar la atención de los compañeros/as. ● Cuando se le avisa, de entrada se afecta, pero hablando con él, hace caso de lo que se le dice. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A pesar de su carácter tranquilo, cuando conviene saca golpes de genio. ● A veces tiene reacciones un poco infantiles. ● A veces se enfada por motivos sin importancia. ● Es muy tímido. ● Cuando se le avisa, de entrada se afecta, pero pronto se le olvida. ● Manifiesta a menudo inseguridad ante diversas situaciones o actividades.
Relación con el docente/ con los compañeros	Relación con el docente/ con los compañeros	Relación con el docente/ con los compañeros	Relación con el docente/ con los compañeros	Relación con el docente/ con los compañeros
<ul style="list-style-type: none"> ● Explica muchas cosas a la maestra. ● Se muestra afectuosa con la maestra. ● No le gusta llamar la atención, su actitud es normal. ● Colabora en todo lo que propone la maestra. ● Normalmente hace caso de las indicaciones de la maestra. ● Su relación con los compañeros es llana. ● Se preocupa de los otros niños. ● Se muestra sensible y a menudo se siente provocada o agredida o aunque los hechos no tengan demasiada importancia. ● Acostumbra a tener actitud de ayuda y colaboración con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le gusta, a veces, ser el centro de atención. A pesar de todo su actitud es normal. ● Colabora en lo que propone la maestra. ● Normalmente hace caso a las indicaciones de la maestra. ● Intenta pasar desapercibido cuando hace una trastada. ● Explica muchas cosas a la maestra. ● Tiene buena reacción con los compañeros. ● Escoge a los compañeros con los que relacionarse, suele ser selectivo. ● A menudo se muestra autoritario. ● Alguna vez muestra actitudes de rechazo hacia determinados compañeros. ● Tiene en cuenta a los compañeros menos populares y se preocupa de ellos. ● Intenta acaparar la atención de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explica muchas cosas a la maestra. ● A menudo reclama la atención de la maestra. ● Le gusta, a veces, ser el centro de atención. A pesar de todo su actitud es normal. ● Colabora en lo que propone la maestra. ● No puede evitar venirme a explicar las trastadas de los demás. ● Se le ve independiente. ● Va bastante solo, no busca la relación con los otros niños y niñas. ● Tiene en cuenta a los compañeros menos populares y se preocupa de ellos. ● Acostumbra a ser bien aceptado por los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Su relación y comunicación con el maestro son buenas. ● A veces se atribuye historias o vivencias imaginarias. ● Le gusta, a veces, ser el centro de atención. ● Solo reclama la ayuda de la maestra cuando le es imprescindible. ● No siempre hace caso a las indicaciones de la maestra. ● No puede evitar venirme a explicar las trastadas de los demás. ● Tiene buena relación con los compañeros. ● Escoge a los compañeros con los que relacionarse, suele ser selectivo. ● Es sociable, pero a veces molesta a los compañeros. ● Intenta acaparar la atención de los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explica pocas cosas a la maestra. ● Se muestra distante. ● Solo reclama la ayuda de la maestra cuando le es imprescindible. ● Normalmente hace caso de las indicaciones de la maestra. ● Su relación con los compañeros es llana. ● Es sociable, pero a veces molesta a los compañeros. ● Se comunica poco con los compañeros con los que no acostumbra a jugar. ● No acostumbra a dialogar demasiado con los compañeros.
Hábitos sociales	Hábitos sociales	Hábitos sociales	Hábitos sociales	Hábitos sociales
<ul style="list-style-type: none"> ● Habitualmente se comparte con respeto hacia los compañeros. ● Acostumbra a prestar ayuda fácilmente a los compañeros que la piden. ● Tiene mucha iniciativa. ● Comparte fácilmente sus cosas y las comunes. ● Acostumbra a participar con alegría y eficacia en las tareas de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiene capacidad para atraer a los demás. ● Establece relaciones absorbentes con los demás. ● Tiene mucha iniciativa. ● Habitualmente suele respetar y cuidar las cosas comunes. ● Acostumbra a participar con alegría y eficacia en las tareas de grupo. ● Ha conseguido suficientemente la madurez social de la edad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Habitualmente se comparte con respeto hacia los compañeros. ● Espera a que los demás decidan y se añade a la mayoría. ● Va un poco a su aire. ● Habitualmente suele respetar y cuidar las cosas comunes. ● Acostumbra a participar con alegría y eficacia en las tareas de grupo. ● Ha conseguido suficientemente la madurez social de la edad. ● Debería relacionarse más con los niños y niñas fuera de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Espera a que los demás decidan y se añade a la mayoría. ● Acostumbra a participar activamente en las tareas comunes. ● Debería ser más puntual en las entradas a la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A veces hace enfadar a algún compañero/a sin ningún motivo. ● Espera a que los demás decidan y se añade a la mayoría. ● Le cuesta un poco compartir las cosas comunes. ● Le cuesta aún participar activamente en las tareas comunes debido a su inseguridad. ● Aún no ha conseguido del todo la madurez social que acostumbra a corresponder a la edad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de Evaluación final del profesorado.

- **Ciclo Inicial y Ciclo Medio**

Al pasar a Ciclo Medio e Inicial, se observan tendencias de etiquetaje valorativo muy parecidas (ver tablas anexas): de nuevo, los alumnos percibidos y tratados como más próximos a los valores y normas de la cultura escolar (Mark, Yadyris, en C. Inicial; Eladio en C. Medio) continúan siendo evaluados desde marcadores más bien positivos: Mark (origen inglés) destaca por ejemplo por saber *valerse por sí mismo*, así como por su *interés, actitud de colaboración y participación activa*.

Las atribuciones de inhibición y timidez marcan la valoración de los tres alumnos de origen dominicano, pero se equilibran con otras que destacan su sociabilidad y actitud positiva ante las normas, adaptándose *bastante bien al trabajo de la clase y a todas las actividades del curso*; en cambio, es en las **Actitudes ante el trabajo dirigido** donde, para alguno de ellos, tienen su eco las imágenes de "bajo" nivel y poca capacidad de esfuerzo académico que veíamos en los discursos del profesorado: Yadyris, por ejemplo, *le cuesta escuchar lo que se explica en clase y si lo que hace no le requiere demasiado esfuerzo lo acaba enseguida, pero si no, le cuesta terminarlo*; Eladio, por su parte, *es muy despistado y se distrae según quien tenga alrededor...* No obstante, de todos ellos se dictamina que *su adaptación al ambiente escolar es, globalmente, muy buena*.

En contraste, los alumnos de origen marroquí, excepto claras excepciones como Salma y Mounir, continúan siendo objeto de atribuciones de rasgos de personalidad y evolutivos naturalizados como problemáticos para los procesos de aprendizaje, cuando no dejan de ser el reflejo de los estereotipos estigmatizadores que aparecían en los imaginarios docentes. Como muestra: Mustafá *a veces disfraza la verdad* (afirmación vinculable a la imagen de los árabes como mentirosos), o *solo participa de lo que le interesa, colabora solo en lo que le gusta* (vinculable a la supuesta resistencia de los niños de "cultura marroquí" a los contenidos curriculares); en otros casos, se encuentran afirmaciones como *cuando se le llama la atención siempre quiere tener la última palabra, le cuesta aceptar las normas, a menudo protesta*. Entre las niñas, vemos aseveraciones que las sitúan fuera de los parámetros "normales" de **equilibrio emocional**, bien en términos de extraversión y volubilidad (*es muy exagerada en sus reacciones, no le cuesta variar su estado de ánimo*), bien en términos de extrema introversión, "bloqueo" (véase Khadija). En lo que respecta a la sociabilidad, en la mayoría de casos se acaba **culpando** a los propios alumnos de la falta de relación fluida con los compañeros (*no acaba de relacionarse con sus compañeros y compañeras, a menudo entra en conflicto con los compañeros/as de juego*).

En definitiva, un sector sustancial del alumnado de origen marroquí parecía haber "fracasado" en alguna medida en su adaptación global al entorno escolar: *no acaba de adaptarse al trabajo diario de la clase ni a las actividades propuestas* (Mustafá); *Tiene dificultades para adaptarse al ambiente escolar* (Fadila); *ha mejorado los rasgos de inadaptación al ambiente escolar* (Khadija).

Tabla IV. Notas de Evaluación de los Aspectos personales y evolutivos en Ciclo Inicial

Mark, 1° (Nacido en Reino Unido)	Yanina, 2° (Nacida en República Dominicana)	Yadyris, 2° (Nacida en República Dominicana)	Salma, 1° (Nacida en Marruecos)	Mustafa, 1° (Nacido en Marruecos)
Aspectos de personalidad	Aspectos de personalidad	Aspectos de personalidad	Aspectos de personalidad	Aspectos de personalidad
<ul style="list-style-type: none"> ● Se muestra alegre en general. ● Se muestra tímido, pero no reservado, le gusta comunicarse. ● Es expresivo. ● Su estado de ánimo es constante. ● No protesta nunca, todo le gusta y le hace ilusión. ● Sabe valerse bastante bien por sí mismo. ● Ante las dificultades tiene una reacción muy equilibrada. ● Toma parte activa en la clase. 	(No constan)	(No constan)	<ul style="list-style-type: none"> ● Se muestra alegre en general. ● A menudo muestra inseguridad y reclama la atención de la maestra. ● Es espontánea. ● Su estado de ánimo es constante. ● Toma parte activamente en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se muestra alegre en general. ● Se muestra bastante seguro de sí mismo. ● No le cuesta variar su estado de ánimo. ● A veces disfraza la verdad. ● Le cuesta tomar parte activamente en la clase.
Actitud ante el maestro y los compañeros	Actitud ante el maestro y los compañeros	Actitud ante el maestro y los compañeros	Actitud ante el maestro y los compañeros	Actitud ante el maestro y los compañeros
<ul style="list-style-type: none"> ● Se interesa por las cosas que se hacen en clase. ● Se muestra comunicativo con la maestra. ● Siempre pregunta las cosas que no le quedan claras. ● Siempre tiene una actitud colaboradora. ● Ante las normas, tiene una actitud positiva, las acepta. ● Es buscado por el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ante las normas, tiene una actitud positiva, las acepta. ● Se muestra muy sociable. ● Su actitud hacia el grupo es de colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ante las normas, tiene una actitud positiva, las acepta. ● Se muestra muy sociable. ● Su actitud hacia el grupo es de colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Está interesada por las cosas que se hacen en clase. ● Siempre me pregunta las cosas que no le quedan claras. ● Colabora siempre que se le pide. ● Ante las normas, aunque las acepta, a veces protesta. ● Es aceptada por el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Solo participa de aquello que le interesa. ● Se muestra comunicativo con la maestra. ● Comienza a preguntar cosas. ● Solo colabora en lo que le gusta. ● Ante las normas, tiene una actitud positiva, las acepta. ● Le gusta hacer bromas que no siempre gustan a los demás.
Actitud ante el trabajo dirigido	Actitud ante el trabajo dirigido	Actitud ante el trabajo dirigido	Actitud ante el trabajo dirigido	Actitud ante el trabajo dirigido
<ul style="list-style-type: none"> ● Le gusta aprender. ● Siempre hace los deberes. ● Tiene buena capacidad de concentración. ● Está atento y es constante. ● Es responsable del trabajo. ● Su ritmo de trabajo es bueno. ● Escucha con atención las explicaciones de clase. ● En general, presenta los trabajos ordenados. ● Pregunta todo lo que no le queda claro. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le gusta aprender. ● Siempre hace los deberes. ● Tiene buena capacidad de concentración. ● Es responsable del trabajo. ● Su ritmo de trabajo es bueno. ● Escucha con atención las explicaciones de clase. ● Presenta los trabajos de clase más ordenados que antes. ● Pregunta todo lo que no le queda claro. 	<ul style="list-style-type: none"> ● No confía demasiado en sus posibilidades. ● Se fija más en el trabajo de los demás que en el suyo propio. ● Se fija un poco más que antes en las tareas que hace. ● Le cuesta escuchar las explicaciones de clase. ● Si lo que hace no le requiere demasiado esfuerzo, lo acaba enseguida; si requiere más esfuerzo se para y le cuesta acabarlo. ● Pregunta todo lo que no le queda claro. ● Presenta los trabajos más ordenados que antes. ● Se le tiene que recordar los deberes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le gusta aprender. ● No siempre hace los deberes. ● Tiene buena capacidad de concentración. ● Es responsable del trabajo. ● Está más atenta que antes. ● Presenta los trabajos más ordenados que antes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiene pocos hábitos de trabajo. ● Normalmente no hace los deberes. ● Se distrae con facilidad. ● No se hace demasiado responsable del trabajo. ● Su ritmo de trabajo es lento. ● Pregunta más que antes. ● No presenta los trabajos demasiado ordenados.
Adaptación a la escuela	Adaptación a la escuela	Adaptación a la escuela	Adaptación a la escuela	Adaptación a la escuela
<ul style="list-style-type: none"> ● La adaptación al ambiente escolar, globalmente, es muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La adaptación al ambiente escolar, globalmente, es satisfactoria. ● Se adaptado bastante bien al trabajo de la clase y a todas las actividades nuevas del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La adaptación al ambiente escolar, globalmente, es satisfactoria. ● Le cuesta adaptarse al ritmo de trabajo de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ● No acaba de relacionarse con sus compañeros/as de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ● No acaba de adaptarse al trabajo diario de la clase ni a las actividades que se le proponen.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de Evaluación final del profesorado.

Tabla V. Notas de Evaluación de los Aspectos personales y evolutivos en Ciclo Medio

Eladio, 4° (Nacido en República Dominicana)	Mounir, 4° (Nacida en Marruecos)	Fadila, 4° (Nacida en Marruecos)	Khadija, 4° (Nacida en Marruecos)
Aspectos personales y comunicativos	Aspectos personales y comunicativos	Aspectos personales y comunicativos	Aspectos personales y comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • Algunas veces muestra una actitud tímida y reservada. • Algunas veces muestra una actitud insegura. • Le cuesta un poco participar en conversaciones colectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas veces muestra una actitud tímida y reservada. • Algunas veces muestra una actitud insegura. • Destaca en todo momento por su sinceridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas veces muestra una actitud fantasiosa. • No le cuesta variar su estado de ánimo. • Algunas veces muestra una actitud inquieta. • Reclama la atención de la maestra. • Es muy exagerada en sus reacciones. • Es más sincera que antes. • Le gusta explicar las cosas de forma sincera y abierta. 	<ul style="list-style-type: none"> • A menudo muestra una actitud tímida y reservada. • A veces muestra una actitud dispersa. • A veces muestra una actitud pasiva. • Continúa sin saberse comunicar.
Actitud ante el maestro y los compañeros	Actitud ante el maestro y los compañeros	Actitud ante el maestro y los compañeros	Actitud ante el maestro y los compañeros
<ul style="list-style-type: none"> • En general, su actitud en clase es buena. • En apariencia, mantiene la atención, pero a menudo está absorto en su mundo. • A medida que avanza el curso se le ve con más capacidad de concentrarse en el trabajo. • Generalmente prefiere juegos de acción y deportivos. • Disfruta bastante de las fiestas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • En general, su actitud en clase es buena. • Está atento cuando se hacen explicaciones colectivas. • Generalmente prefiere juegos de acción y deportivos. • Disfruta bastante de las fiestas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le cuesta mucho estar atenta en una explicación colectiva. • Se esfuerza por mantener la atención, pero se cansa pronto. • A menudo hay que llamarle la atención porque está más pendiente de sus compañeros que del trabajo en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente en la hora del recreo prefiere juegos tranquilos o bien conversar con los compañeros/as. • Debería esforzarse en superar la timidez y participar más activamente en los juegos y fiestas escolares.
Actitud ante el trabajo dirigido	Actitud ante el trabajo dirigido	Actitud ante el trabajo dirigido	Actitud ante el trabajo dirigido
<ul style="list-style-type: none"> • Es muy despistado. • Se distrae según tenga a su alrededor. • Hay días que trabaja bastante bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está motivado ante el trabajo escolar. • Se fija más en el trabajo de los demás que en el suyo propio. • A pesar de que escucha las explicaciones en clase, se olvida a menudo de las instrucciones dadas. • Presenta los trabajos de forma más ordenada que antes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene pocos hábitos de trabajo. • Cualquier cosa le distrae. • Se fija un poco más que antes en las tareas que hace. • Le cuesta escuchar lo que se explica en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • En apariencia mantiene la atención, pero a menudo está absorto en su mundo. • A menudo está dispersa y no sabe lo que tiene que hacer. • Se fija un poco más que antes en las tareas que hace. • No es demasiado responsable en el trabajo. • Le cuesta escuchar lo que se explica en clase. • Si lo que hace no le requiere mucho esfuerzo, lo acaba enseguida, pero si no es así, se para y le cuesta acabarlo. • No se acuerda de las instrucciones dadas y se le tienen que repetir.
Adaptación a la escuela	Adaptación a la escuela	Adaptación a la escuela	Adaptación a la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • La adaptación al ambiente escolar, globalmente, es muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> • La adaptación al ambiente escolar, globalmente, es muy buena. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dificultades para adaptarse al ambiente escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ha mejorado los problemas de inadaptación que mostraba dentro del ambiente escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de Evaluación final del profesorado.

A modo de conclusión

Las entrevistas realizadas en el curso de la etnografía, así como los análisis de expedientes de evaluación, hacen emerger los nexos existentes entre los imaginarios docentes sobre el alumnado y las familias de la inmigración, las expectativas y valoraciones que se desprenden de ellos, y las evaluaciones académicas que acaban inclinando la báscula hacia el “éxito” o el “fracaso” escolar.

La plasmación textual-documental en los informes de los alumnos revela un mecanismo inconscientemente perverso que consiste en atribuir a la naturaleza individual, o a lo social naturalizado, comportamientos y respuestas generadas precisamente por las propias dinámicas de poder, segregación, y reproducción de las desigualdades que se gestan dentro del entorno escolar. Ello da como producto un diagnóstico “técnico” (legitimador de la autoridad evaluadora) que implica hacer recaer la culpa del “fracaso” sobre el propio alumno y no sobre las prácticas y relaciones pedagógicas. Con palabras de H. Mehan (citado por Erickson, 1987: 337):

El profesorado tiende a usar etiquetas “clínicas” para atribuir características internas a sus alumnos (p.ej., “desmotivado”) en vez de ver el comportamiento de éstos como generado interaccionalmente —una relación dialéctica—

en la cual el profesor/a está inadvertidamente co-produciendo con sus estudiantes el mismo comportamiento que en cambio toma como evidencia de una característica individual del alumno/a. Dada la desigualdad en términos de poder entre profesor/a y alumno/a, lo que podría ser visto como un fenómeno interaccional al cual contribuyen ambos, acaba institucionalizado como un "diagnóstico oficial" de un déficit del alumno.

El corolario de estas dinámicas es la selección de los **escogidos**, es decir, de aquellos niños y niñas que gracias a un **efecto Pigmalión** favorable pueden convertir sus bagajes de socialización familiar en capital cultural, pues ellos se construyen como próximos a los *arbitrarios culturales* legitimados por la *acción pedagógica* (Bourdieu, 1977). Una (re)producción que a su vez condiciona la construcción de identidades académicas y sociales.

La investigación etnográfica muestra cómo desde el ámbito escolar se utilizan nuevos argumentos, de índole culturalista, para perpetuar viejas segregaciones. Con ellos se tiende a neutralizar la reflexión sobre las prácticas docentes y sobre el propio aparato escolar, como si éstas no interviniesen en la creación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje (Franzé, 2002). El problema de fondo, sin embargo, y como venimos constatando desde hace tiempo desde una mirada antropológica, no es otro que el de concepto de "cultura" que se acostumbra a manejar en las prácticas cotidianas dentro y fuera de la escuela, con un fuerte componente esencialista y homogeneizador, cuando ésta se caracteriza precisamente por su plasticidad y maleabilidad, como conjunto de estrategias adaptativas resultado de la capacidad creadora y de aprendizaje del ser humano en sociedad.

En este sentido, el apartado sobre las calificaciones escolares ha puesto en evidencia los mecanismos de atribución al alumnado llegado de países de la periferia económica de ciertos rasgos y respuestas que en la escuela son destacados por su supuesta incompatibilidad con la cultura de la mayoría, absorbida en la escolar. Por ello, debemos prestar atención no solo a las desigualdades y relaciones de poder que llegan a la escuela desde fuera, sino a las que se generan en cada contexto escolar, las cuales operan con un cierto grado de autonomía dependiendo de las características del centro y de la composición del alumnado.

Si estos procesos devienen persistentes en el tiempo, si no hay un compromiso decididamente transformador a partir de estas evidencias empíricas, los niños de los colectivos más culturalmente estigmatizados continuarán acusando sus efectos en su propio auto-concepto, en su motivación, en sus aptitudes y actitudes hacia el trabajo escolar, en sus niveles de aspiración y, en definitiva, en sus experiencias de vinculación escolar. La consecuencia más previsible, entonces, es que sigan desarrollando estrategias adaptativas de bajo rendimiento y poca implicación, retroalimentando el **efecto Pigmalión**. Una reacción que a su vez puede acabar por solidificar y reificar los prejuicios y las bajas expectativas docentes asociadas a sus orígenes culturales (Weinstein, 2002), materializando, una vez más, la *profecía autocumplida* (Weinstein, Gregory, Strambler, 2004).

Referencias Bibliográficas

Ballestín, B. (2012): ¡Dile al negrito y al Cola Cao que paren de molestarnos!". Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria, en: F. J. Gacía Castaño, A. Olmos (eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (Madrid, Trotta).

Ballestín, B. (2010a): Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalíó: "cultures d'origen" i resultats escolars dels fills/es de famílies immigrades, *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 15 (1) 61-89.

Ballestín, B. (2010b): Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar entre el colour-blindness y los esencialismos culturalistas, en: D. Poveda, A. Franzé., M. I Jociles (coords.), *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción* (Madrid, Editorial La Catarata).

- Ballestín, B. (2008): *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme* (Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Antropología Social y Cultural, Tesis Doctoral; consultable en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1114108-103458/index.html>).
- Besalú, X. (2002a): Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes, *Cuadernos de pedagogía*, 315 72-76.
- Besalú, X. (2002b): Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas. Un estudio de casos, *Ofrim suplementos* (Ejemplar dedicado a: Segunda Generación), 10 65-77.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2001 [1970]): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Madrid, Popular).
- Carrasco, S. (2003): La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales, *Revista de Educación*, 330 83-98.
- Carrasco, S. (1998): Interculturalitat i educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social i la pedagogia, *Educar*, 22/23 217-227.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B. y Bertran, M. (2013): Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas, en: F. J. García Castaño y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana* (Madrid, Ministerio de Educación, Colección Estudios Create, 5 367-400).
- Brooker, Louise (2002): *Starting School. Young Children Learning Cultures* (Buckingham, Open University Press).
- Brophy, Jere y Good, Thomas (2000 [1973]): *Looking in Classrooms* (New York, Longman).
- Cooper, Harris y Good, Thomas (1983): *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process* (New York, Longman).
- Corson, David (1998): *Changing Education for Diversity* (London, Open University Press).
- Erickson, F. (1987): Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement, *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4) 335-356.
- Franzé, Adela (2002): *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración* (Madrid, Comunidad de Madrid, Consejo Económico y Social).
- Gratacós, Pep, y Ugidos, Pilar (2011): *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).
- Ladson-Billings, Gloria y Gillborn, David (2004): *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education* (London, Routledge Falmer).
- Mijares, Laura (2006): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela* (Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo).
- Oller, J., Vila, I., Zufiaurre, B. (2012): Student and teacher perceptions of school involvement and their effect on multicultural education: a Catalan survey, *Race Ethnicity and Education*, 15 (3) 353-378.
- Pàmies, Jordi (2006): *Dinàmiques escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Antropología Social y Cultural, Tesis Doctoral).

Pellegrini, Anthony D. y Blatchford, Peter (2000): *The Child at School: Interactions with Peers and Teachers* (London, Arnold).

Rosenfeld, Gerry (1971): *"Shut Those Thick Lips!" A Study of Slum School Failure* (New York, Holt, Rinehart & Winston. Case Studies in Education and Culture Series).

Rosenthal, Robert y Jacobson, Lenore (1980 [1969]): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development* (New York, Holt, Rinehart and Winston).

Rubie-Davies, Christine; Hattie, John; Hamilton, Richard (2006): Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes, *British Journal of Educational Psychology*, 76 429-444.

Schofield, J. W.; Alexander, K.; Bangs, R.; Schauenburg, B. (2006): Migration background, minority-group membership and academic achievement: Research evidence from social, educational, and developmental psychology, *AKI Research Review 5. Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI)* (Berlin, Social Science Research Centre).

Serra, Carles y Paludàrias, Josep Miquel (2010): *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, 26).

Swann, Michael (1985): *The Swann Report 1985: Education for All. Final report of the Committee of Inquiry into Education of Children from Ethnic Minority Groups* (London, HMSO).

Taguieff, Pierre-André (1988): *La Force du Préjugé* (París, La Découverte).

Terrén, Eduardo (2005): *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social* (Madrid, Los Libros de la Catarata).

Terrén, E. (2002): El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación, *Migraciones*, 12 81-102.

Verma Gajendra K. y Bagley, Christopher (1982): *Self-Concept, Achievement and Multicultural Education* (London, MacMillan).

Weinstein, Rhona S. (2002): *Reaching higher: The Power of Expectations in Schooling* (Cambridge, Harvard University Press).

Weinstein, R. S., Gregory, A., Strambler, M. J. (2004): Intractable self-fulfilling prophecies: Fifty years after Brown v. Board of Education, *American Psychologist*, 59 511-520.