

Construcción social del “mal estudiante” en la escuela pública española: intersecciones de género, “raza”/etnia y clase social¹

María Rubio Gómez*, Antonia Olmos Alcaraz**

Resumen. El artículo pretende mostrar los procesos de construcción de la diferencia que funcionan en ámbitos educativos formales, y que han sido detectados por las autoras a partir de la realización de varias etnografías escolares. Tras la constatación de la falta de coincidencia —siempre y en todos los casos— de lo que la escuela entiende como “mal estudiante” y “mal alumno”, el texto analiza algunas lógicas de construcción de alteridad que acaban generando procesos de estereotipación diversos, cambiantes y dinámicos. Siendo así, en el texto se reflexiona, e invita a reflexionar, sobre el funcionamiento interseccional y contextual de categorías socio-culturales como la “raza”/etnia, clase social y género en este proceso de generación de desigualdades sociales, que se despliega fundamentalmente, ante la presencia de población identificada como migrante extranjera en el sistema educativo español. **Palabras clave:** Antropología de la Educación, etnografía, prejuicios y estereotipos, alteridad, migración.

Abstract. This article aims to show the various processes of construction of differences operating in formal educational settings, observed by authors in their ethnographic field work. After discovering that the image schools, as formal institutions, have created about what a ‘bad student’ is, does not correspond —always and in every context— with the image that schools have about what is a ‘bad pupil’, the text addresses the logics of construction of otherness that ending in a stereotyping process, changing and dynamics. Thus, the text analyses and elicits consideration on the contextual and intersectional functioning of socio-cultural categories such as “race” /ethnicity, culture, social class and gender in the generation of social inequality emerging, mainly, with the presence of foreign migrants in the education system. **Key words:** Anthropology of Education, ethnography, prejudices and stereotypes, otherness, migration.

¹ Este texto forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante de nacionalidad extranjera en España y que difundimos en el portal Web ANI (<http://ldei.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’: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela” (SEJ2007-67155/SOCI). Parte de las ideas que recogemos en el mismo fueron discutidas en el I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía, organizado por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, España (16-18 de Febrero de 2011).

* Doctora en Ciencias Sociales Aplicadas. Investigadora y Técnica de Proyectos en ONGD, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada. Polígono Tecnológico Ogijares. Parcela 111-112, 18151 Ogijares, Granada, España. Teléfono: 0034678848260. Correo electrónico: mariarubio@ugr.es

** Doctora en Antropología Social. Profesora Ayudante Doctora. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Antropología Social, Campus de Cartuja, s/n. Universidad de Granada. 18071 Granada, España. Teléfono: 0034655072957. Correo electrónico: antonia@ugr.es

Introducción: algunas notas sobre el estado de la cuestión

Son diversos los contextos a indagar sobre la construcción de la diferencia como objeto teórico de estudio. Precisamente a ello hemos enfocado nuestras líneas de investigación y trayectorias académicas en los últimos años, dedicándonos, especialmente, a analizar los procesos de construcción de alteridad en contextos migratorios de manera amplia y en concreto en la escuela.

No obstante, por supuesto, fueron otros quienes iniciaron, hace tiempo, la investigación sobre alteridad en el campo de las ciencias sociales. Es imperativo mencionar en primer lugar a Georg Simmel y su aproximación socio-antropológica a la figura del extranjero como el otro². El autor hablaba de relaciones dominadas por la ambivalencia al referirse a las 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 la extranjería 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, cultural, 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 (ibídem: 63). La idea de ambivalencia, como característica que define al extranjero en su máxima figura de alteridad en las sociedades contemporáneas, será retomada más tarde de manera muy sugerente en la obra de Zygmunt Bauman (2005). Este autor entiende que la dualidad de la otredad reside en el carácter mismo de las relaciones a que da lugar: “[...] el extrañamiento mina la vida social en sí misma. Esto obedece a que el extraño ni es amigo ni es enemigo; incluso puede ser ambos; dicho de otro modo, no sabemos ni tenemos modo de saber cuál es su condición en un momento dado” (ibídem: 87).

Asimismo hemos de mencionar las investigaciones de Erving Goffman —en especial su influyente obra “Estigma. La identidad deteriorada” (1963)—, dado que son también base y fundamento de nuestro trabajo, aunque no hablen exclusivamente de alteridad referida a la extranjería. 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:

² Como estrategias narrativas usaremos la cursiva para indicar el uso de determinados términos en un sentido más amplio que el literal; del mismo modo, usaremos las comillas para señalar que dichas partes son expresiones textuales de autores y/o literales de discursos producidos por las personas entrevistadas.

[...] 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 (ibídem: 15).

Los trabajos de Enrique Santamaría (2002), de Alexandro Dal Lago (2005) y Andrea Rea (2006) 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 como el inmigrante —entendiendo que este término de base demográfica se transforma en una categoría socio-cultural a partir de la cual se identifica a determinadas personas y que, sólo a veces, se vincula a la idea de “extranjero”—; se plantea en la actualidad como el *summum* de la otredad.

A desentrañar y entender cómo se construye esta otredad, y al fin y al cabo, ese proceso de construcción de la diferencia (en el que están implicados medios de comunicación, políticas, políticos, legislaciones y sociedad civil en su conjunto) nos han ayudado también los presupuestos teóricos esbozados en el trabajo de Francisco Javier García Castaño, Antolín Granados y Rafael Pulido (1999), las investigaciones realizadas sobre discurso y racismo por Teun Van Dijk (1993, 2003) y los trabajos relativos a las nuevas lógicas de funcionamiento del racismo de Michel Wievorka (1992, 2006), entre otros.

En este artículo tratamos de visualizar dicho proceso en instituciones educativas formales, de manera que nos proponemos descifrar e interpretar las categorías a través de las cuales el discurso (como práctica social con poder per-formativo) que se emite desde ámbitos escolares ordena, clasifica y construye al alumnado. Partimos de que la escuela constituye un espacio artificial en el que se burocratiza la educación (Díaz de Rada 1996, 2008), instituida por los estados nacionales modernos como un espacio de contacto obligatorio (Carrasco 2001, 2008) entre las personas y sus diversidades —entendidas éstas de la forma más amplia—. Es por ello que nos parece un campo adecuado para poder desentrañar determinadas lógicas discursivas que construyen diferencias y generan desigualdades. En este propósito descubrimos que emerge la figura del inmigrante (en este caso, el alumnado inmigrante) como portador de estigmas³ que tienen que ver con la etnia/ “raza”/ nacionalidad, la clase social, el género, la lengua e incluso la religión. Y estos marcadores son usa-

³ Estigmas en el más puro sentido goffiano, como atributos profundamente desacreditadores. Y es que, precisamente, el autor señala que una clase de estigma son los “estigmas tribales”, relativos a la raza, la nación y la religión, señalando que incluso parecen ser cualidades que “pueden ser transmitidas por herencia” (Goffman, 2001). Nosotras vemos un paralelismo muy claro de esta conceptualización que plantea el autor y la identificación que se hace en la escuela de determinados alumnos como “inmigrantes”, dado que es algo que marca su paso por la institución, en tanto que reciben una atención específica que conlleva la imposición de una etiqueta muy difícil de eliminar. Esto sucede independientemente de que el alumnado en cuestión nunca haya migrado, aunque sí lo hicieran sus padres; posea nacionalidad española, porque haya nacido en España; y/o profese el cristianismo, el islam, cualquier otra religión o sea ateo. Lo único que parece importar es “ser identificado como inmigrante”.

dos para construir buenos/as o malos/as estudiantes o alumnos/as bajo las lógicas de funcionamiento de la institución escolar. Diversas investigaciones, realizadas tanto en España como fuera de sus fronteras, merecen mención en este sentido, en tanto que pioneras en el análisis de las relaciones de alteridad y la construcción del buen y mal estudiante o alumno en la institución escolar.

La primera investigación de importancia que nos interesa, y que aborda los procesos de categorización social en la escuela, es la etnografía de Paul Willis “Aprendiendo a trabajar” (2008 [1977]). Su trabajo, enmarcado dentro de las Teorías de la Resistencia de la Educación, nos advierte de la importancia de la categoría “clase social” para la construcción de la identidad del propio alumnado, así como de las expectativas del profesorado hacia éste. Son interesantes también los trabajos de Peter Woods y Martyn Hammersley (1995), David Gillborn (1997) o Lotty Eldering (1997) sobre cómo las escuelas entienden e interpretan las diferencias de género y etnia y/o lugar de procedencia, y el condicionamiento que ello puede tener sobre los rendimientos académicos de los/as alumnos/as. El trabajo realizado por Margaret Gibson y John Ogbu (1991) aborda también estas cuestiones en profundidad. Ambos autores plantean la importancia que ciertas percepciones sobre el género, la etnia y la clase social tienen en la adaptación escolar del alumnado identificado como parte de grupos minoritarios en Estados Unidos. Todos los trabajos mencionados indican en diversas ocasiones 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, que influyen directamente en las trayectorias que estos tienen en la misma, nos parece también relevante el trabajo de compilación que realiza Inge Sichra (2004). En dicho trabajo se aborda cómo el género y la etnia son usados como indicadores de diferencia en los sistemas escolares de América Latina, donde “los diferentes,” al igual que en la referencia anterior, no tienen por qué poseer una nacionalidad distinta a la de la mayoría; algo que en el contexto español se ha puesto de manifiesto con los estudios sobre población identificada como gitana (Fernández Enguita, 1999; Abajo y Carrasco, 2004).

También en el contexto español destacamos gran cantidad de trabajos realizados, sobre todo —aunque no sólo— desde la Antropología de la Educación (Jociles 2007). Siendo así podemos señalar el trabajo de Mónica Ortiz Cobo (2005) que nos muestra cómo los estereotipos y prejuicios pueden manifestarse en “identificaciones racializadas” y no expresamente “racistas”. Dichas identificaciones se mezclan en el discurso con las diferencias de género, cuestión que aborda en profundidad la investigación realizada por el Colectivo IOE (2007) sobre discursos de profesorado y alumnado. Las categorías género y etnia son analizadas también en la tesis doctoral de Jordi Pàmies (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 nuestra intención en este momento.

Nuestro interés, en esta ocasión, es mostrar cómo tanto el género, como la procedencia étnico-nacional y/o las adscripciones “raciales”, así como la clase social o la religión 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. El objetivo es conocer cómo funcionan todos estos constructores de diferencia en el contexto escolar, cómo se articulan y cómo propician la creación de relaciones de poder dentro de la escuela; y con ello contribuir también a deshacer tópicos y estereotipos homogeneizadores vehiculados por los medios de comunicación (Granados, 2007; Van Dijk, 2007), discursos políticos (Olmos 2009, 2010) y parte de la literatura especializada.

Siendo así, el artículo que presentamos está dividido en tres apartados. En primer lugar hablaremos del proceso metodológico seguido; a continuación, presentaremos los discursos que la escuela emite para identificar a quienes considera como “los peores de la clase”; y aquí hacemos una anotación: somos conscientes del reduccionismo que supone intentar explicar la diversidad presente en la escuela en términos binarios y dicotómicos, es decir, de clasificar al alumnado en “buenos” y “malos”. No obstante, en definitiva, dado que estamos estudiando prejuicios y estereotipos (en sí mismos reduccionistas por definición) que dan lugar a formas de interacción entre los distintos grupos sociales, es precisamente la emergencia de dichas dualidades —en tanto que constructoras de diferencias— lo que nos interesa describir y explicar. Para ello, terminamos con un apartado, más analítico y reflexivo, en el que esbozamos los interrogantes que todo ello nos ha generado y que, pretendemos, inciten al lector al debate, la discusión y la formulación de futuras investigaciones en la misma línea.

Apuntes metodológicos e incisivos conceptuales

La metodología utilizada en nuestras investigaciones ha sido la etnografía; y el ámbito de producción: la escuela. Los discursos que aquí analizamos, por lo tanto, han sido producidos desde nuestros trabajos de campo en diversos contextos escolares de educación secundaria obligatoria en varias provincias de Andalucía⁴, al sur de España. No obstante, para la elaboración de este artículo, nos hemos centrado en el análisis de las entrevistas realizadas, dejando para futuros trabajos otros cuestionamientos| sobre las observaciones e informaciones registradas en nuestros diarios de campo, o en los datos obtenidos de grupos de discusión. Entendemos que esta delimitación intencionada será útil para ejemplificar las interpretaciones a las que hemos llegado. Puede verse la siguiente tabla para conocer el número de entrevistas realizadas⁵:

⁴ El número de centros educativos visitados en nuestras investigaciones, y en los cuales se realizaron entrevistas fue de 44 en diversas provincias andaluzas, tanto en contextos urbanos como rurales. En todos ellos hemos realizado fundamentalmente entrevistas y observación participante, en 18 de éstos además, hemos organizado grupos de discusión.

⁵ En el cuadro no se recogen las entrevistas realizadas al resto de la comunidad educativa (organizaciones sociales, asociaciones de madres y padres, familias y alumnado) dado que en este trabajo tan sólo explotamos los datos que proceden del profesorado y personal técnico y político vinculado a la escuela.

Tabla 1. Entrevistas realizadas

Ámbito/nivel	Perfil profesional de las personas entrevistadas	Número de entrevistas realizadas
Escolar	Directores de centros escolares	37
	Subdirectores de centros escolares	1
	Jefes de Estudios de centros escolares	9
	Secretarios de centros escolares	3
	Orientadores de centros escolares	13
	Profesorado general	15
	Profesorado de ATAL ⁶	41
	Profesorado de ELCO ⁷	2
	TOTAL	121
Político	Delegados provinciales de Educación	3
	Jefes de Servicio de Ordenación Educativa	4
	Jefes de Servicio Inspección Educativa	12
	TOTAL	19
Técnico-administrativo	Responsables de Orientación Educativa	4
	Responsables de Formación de Profesorado	2
	Responsables de Compensatoria Educativa	9
	Responsables de Planes de Interculturalidad	7
	TOTAL	22
TOTAL		162

Fuente: Elaboración propia.

Para garantizar el anonimato de las personas que han colaborado en nuestras investigaciones se especificará el cargo que sustenta la persona entrevistada, la titularidad del centro en el que trabaja y la fecha de producción de dicho discurso. Realizamos observación participante, entrevistas semi-estructuradas de carácter etnográfico y grupos de discusión entre el año 2004 y el 2010.⁸

Algo que nos inquietaba constantemente, cuando realizábamos trabajo de campo, y que hemos tenido muy presente en la realización de nuestros análisis, es una cuestión que nos resultaba

⁶ ATAL son las siglas de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Da nombre a una de las más populares medidas de atención a la diversidad instaurada en las escuelas de Andalucía, centrada en enseñar la lengua vehicular de la escuela al alumnado que la desconoce.

⁷ Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen. Se trata de programas que se llevan a cabo fuera del horario escolar, y cuyo profesorado pertenece a —y es financiado por— la comunidad de origen del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera.

⁸ Pueden consultarse nuestros trabajos de tesis doctoral para un mayor conocimiento del desarrollo metodológico de nuestras investigaciones (Olmos Alcaraz, 2009 y Rubio Gómez, 2013).

imperativa en un contexto académico, y que en realidad son dos preguntas frecuentemente tomadas como equivalentes: la primera, ¿qué es ser un mal estudiante?; y la segunda, ¿qué es ser un mal alumno/a? La experiencia vivida durante nuestros trabajos etnográficos nos ha hecho ver que no podemos dar por obvio que “un/a mal alumno/a” es sólo aquél/la que tiene malos resultados académicos en la escuela; y que tampoco “un/a mal estudiante” es considerado/a siempre un/a alumno/a ejemplar.

En un primer momento, en el contexto español, podrían solucionarse estas interrogantes acudiendo al Diccionario de la Real Academia Española⁹ 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. Pero no debemos olvidar que nos movemos en el terreno de la educación formal, controlada por una institución como la escuela, ideada no sólo para alfabetizar y/o dotar al sujeto de ciertos conocimientos curriculares, sino que espera que se adquieran junto a ellos una serie de hábitos de pensamiento, de valoración y acción (Lerena, 1986; Franzé, 2003). Por lo tanto tendríamos que matizar la definición anterior añadiendo que “ser un mal estudiante” significaría además de no estar integrado en las lógicas escolares de asistencia, puntualidad, limpieza en el trabajo o constancia en el mismo; no poseer toda una serie de capacidades y actitudes que la escuela valora como positivas, en tanto afines a un imaginario identitario vinculado al Estado-nación y al sistema capitalista en el que nos encontramos inmersos.

Baste este apunte para anunciar la complejidad del asunto, aunque nuestra intención ahora no sea profundizar en el sistema escolar y sus fundamentos ideológicos. Lo que sí nos interesa en este momento es plantear, desde un punto de vista antropológico, cómo se articulan en el discurso del profesorado español de secundaria obligatoria categorías que funcionan como constructores de diferencia: la etnia/“raza”/nacionalidad, el género y la clase social, principalmente, aunque no sólo. Es decir, queremos dar importancia a las interpretaciones que los propios actores inmersos en el sistema escolar dan a sus discursos y prácticas discursivas para poder entender cómo es construido ese “mal estudiante” y ese “mal alumno”.

Los peores de la escuela: características atribuidas a un/a “mal/a estudiante”

A menudo, cuando hemos preguntado por las trayectorias escolares del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en los centros educativos donde hemos realizado trabajo de campo, nos

⁹ Decimos “en un primer momento” porque no queremos dejar de cuestionar las lógicas con las que opera dicha institución académica para definir significados, correcciones e incorrecciones del lenguaje, basándose en una legitimidad atribuida al margen de “otros agentes sub-alternos”, sin voz para decidir sobre estos mismos significados, correcciones e incorrecciones. Véase como ejemplo las históricas reivindicaciones de asociaciones como Unión Romani para que la Real Academia de la Lengua Española revise las definiciones dadas a términos como el de gitano (una de ellas es “que estafa u obra con engaño”), que solo han sido escuchadas recientemente (para más información véase <http://www.unionromani.org/notis/2012/noti2012-03-07.htm>).

hemos encontrado con la emergencia de figuras tipo de lo que para los/as docentes es un/a “mal/a estudiante”. Esto no significa que estos/as alumnos/as tengan siempre itinerarios escolares de fracaso, como tampoco significa que los/as docentes perciban de igual manera dichos itinerarios. No obstante es recurrente escuchar que: [...] este tipo de alumnado, este niño, no va a aprender lo mismo que los demás ni de coña¹⁰.

Uno de los argumentos más usados para justificar dicha expresión se basa en que muchos/as de ellos/as tienen que aprender una lengua extranjera al mismo tiempo que se incorporan a un sistema escolar que les es ajeno. La lengua, o mejor dicho, el dominio de la lengua vehicular de la escuela española, 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 de América Centro y Sur 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 [...]¹¹

No obstante sabemos que existen ciertos elementos categoriales, entre los cuales se encuentra la lengua, que se están relacionando, identificando, con la figura del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera de manera especial, y que son utilizados como constructores de diferencia.

Así vemos cómo lengua, nacionalidad, religión, género o clase social determinan e influyen en cómo es percibido/a el/la alumno/a en cuanto a la categoría de buen/a o mal/a estudiante. El alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera es, la mayoría de las veces, clasificado en la escuela según su nacionalidad, a esa nacionalidad se le atribuyen unas lenguas y unas religiones y se la ubica en una clase social determinada, definida ésta en el sentido marxista más ortodoxo: 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 grupo en particular el protagonista de casi todos los blancos en la escuela española: el compuesto por alumnos inmigrados de nacionalidad marroquí que, según el director de un centro público entrevistado el 25 de noviembre de 2005, aventurado a dar cifras, en “un 90 por ciento son muy malos estudiantes”. Y hablar de un 90 por ciento es decir casi todos... De manera general esa idea es compartida por muchos/as docentes, lo que nos invita a pensar que este alumnado es percibido como el prototipo de “mal alumno” en el contexto estudiado.

Otra categoría de análisis que detectamos en la construcción de este estereotipo es la del género, que si bien algunas veces, se usa para explicar itinerarios escolares exitosos:

[...] y las niñas yo te puedo asegurar que en 3º de ESO¹² 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 tene-

¹⁰ Expresión que significa: ni en broma. Entrevista realizada a directora de un centro público, el 3 de marzo de 2005.

¹¹ Entrevista realizada a técnico de la administración educativa, el 9 de noviembre de 2004.

¹² ESO: Educación Secundaria Obligatoria, etapa educativa de los 12 a los 16 años.

mos son las niñas marroquíes. Tienen muchísimo interés por aprender, cosa que los chicos... no es igual, ¿eh? No es igual¹³.

En el caso de los niños marroquíes, la categoría género, es usada para todo lo contrario. El niño marroquí es visto esencialmente machista, autoritario, poco respetuoso con profesoras y alumnas, llegando a plantear que “el tema de la autoridad femenina es francamente complicado (...) porque no hay reconocimiento de la autoridad de la mujer por su parte, habiendo muchos más problemas con las profesoras que con los profesores”¹⁴. Ésta una de las cuestiones que, se percibe, 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 acerca 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, se nos dice, tiene dicho 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 eso¹⁵.

Se trata de discursos con un claro componente islamófobo, que son usados para explicar trayectorias escolares sin resultados académicos exitosos.

Un segundo grupo definido, en esta ocasión, en términos de procedencia y no tanto de nacionalidad, es el de los/as identificados/as como “latinoamericanos/as”. El/la alumno/a latinoamericano/a “mal estudiante” lo es de nuevo, según algunas personas entrevistadas, porque tiene un nivel cultural muy bajo¹⁶.

En este sentido cuando el profesorado entrevistado afirma que “el nivel cultural de los hispanoamericanos es bastante bajo”¹⁷, debemos entender que quiere decirnos que ni el alumnado, ni sus familias, ni todo aquél que entre en la categoría “hispanoamericano” posee conocimientos en sentido amplio. Se tratan, por supuesto, de unas definiciones bastante vagas, estereotipadas y que no explican el por qué el alumnado “latinoamericano” —que recordemos habla normalmente español lo que debería ser un elemento de éxito—, según se nos dice: “tienen un nivel curricular

¹³ Entrevista realizada al Director de un centro público, el 25 de noviembre de 2005.

¹⁴ Entrevista realizada a la directora de un centro público, el 14 de enero de 2005.

¹⁵ Entrevista realizada a una profesora de ATAL de varios centros públicos, el 24 de marzo de 2008.

¹⁶ La escuela, al menos en los casos estudiados, sigue funcionando con una concepción de cultura pre-moderna, que entiende ésta como equivalente al “conocimiento libresco”.

¹⁷ Entrevista realizada a la directora de un centro público, el 14 de enero de 2005.

espantoso (...) y llegan a secundaria sin saber leer, escribir, las reglas, las operaciones básicas...”¹⁸ y, en definitiva, son identificados como “malos estudiantes”.

Dentro del 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 verdad¹⁹.

[...] 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...²⁰.

Pero es sobre todo cuando se habla de comportamiento, cuando la nacionalidad y el género son más usados como elementos explicativos del mismo:

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 duda²¹.

Los ecuatorianos, chicos, son bastante malos académicamente hablando, pero luego de comportamiento son muy dóciles y respetuosos²².

Así género y procedencia y/o nacionalidad se cruzan y articulan como argumentos clave para explicar, desde la escuela, determinados comportamientos²³. Otro ejemplo lo vemos con el alumnado identificado como “inglés” y con el alumnado “rumano” —chicos—, que también aparecen, en los discursos analizados, calificados como “malos alumnos”, debido a sus comportamientos.

Los primeros un tanto 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

¹⁸ Idem.

¹⁹ Entrevista realizada a un profesor de matemáticas de un centro público, el 4 de junio de 2009.

²⁰ Entrevista realizada a un técnico de la administración educativa, el 9 de noviembre de 2004.

²¹ Entrevista realizada a un profesor tutor de 3º de ESO en un centro público, el 27 de mayo de 2008.

²² Entrevista realizada a una profesora tutora de 1º de ESO de un centro público, el 13 de mayo de 2010.

²³ Es evidente que estos discursos esconden una visión paternalista y colonial de los/as identificados/as como “latinoamericanos” en la escuela, algo en lo que ahora no nos detendremos pero que puede consultarse en profundidad en la tesis doctoral de Rubio, M., (2013).

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...²⁴.

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 jugando²⁵.

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 listo... que la media, sabes, pero es un chaval con unos problemas de adaptación... no porque sea extranjero sino porque bueno...²⁶

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, al chico se le consideraba “listo”, y es común que en los discursos del profesorado se considere al alumnado “rumano” como inteligente e identificado con un alto ritmo de aprendizaje, sobre todo en lo relacionado con la adquisición de la lengua vehicular de la escuela. En el caso del alumnado de origen británico —principalmente ingleses— 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?²⁷

Cabe reflexionar desde estos argumentos, sobre la noción de cultura que se maneja y manipula en el ámbito escolar para identificar a unos/as como cercanos/as y a otros/as como lejanos/as a un supuesto nosotros homogéneo y sin fisuras.

²⁴ Entrevista realizada al director de un centro público, el 2 de diciembre de 2004.

²⁵ Entrevista realizada a la secretaria de un centro público, el 18 de enero de 2005.

²⁶ Entrevista realizada a la directora de un centro público, el 14 de enero de 2005.

²⁷ Entrevista realizada a un técnico de la administración educativa, el 9 de noviembre de 2004.

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 inmigrados de nacionalidad extranjera en España 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 dos asignaturas por evaluación y al preguntarle cómo 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 otro²⁸.

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, prácticamente, de manera paralela. Vemos con ello cómo ni tan siquiera el profesorado apuesta por la escuela como institución capaz de mitigar las desigualdades sociales, todo lo contrario, muchos de sus discursos destacan una imagen de la escuela como reproductora de las mismas, 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 escuela 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 las personas que entrevistamos era 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 centros 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 bajo²⁹.

²⁸ Entrevista realizada a un profesor de matemáticas, el 13 de abril de 2008.

²⁹ Entrevista realizada a la directora de un centro público, el 3 de febrero de 2008.

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 traen materiales, ni traen nada³⁰.

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 dieciséis me voy a ir al invernadero allí a coger tomates. Entonces a mí me da igual, yo estoy aquí pasando el tiempo³¹.

Ante lo cual nos surge la pregunta: ¿no es posible que una familia que tiene problemas económicos apueste por que sus hijos/as tengan éxito escolar de cara a tener éxito laboral? ¿No es posible que un/a niño/a 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 ideas estereotipadas 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 inmigrado de nacionalidad extranjera en España es pobre, y que eso lleva a que sus familias descuiden su educación, lo que a su vez propicia que sean malos/as estudiantes y malos/as alumnos/as.

Pero lo que nos preocupa no son tanto estas reflexiones –que también–, sino el que se hagan principalmente con respecto a unos/as alumnos/as y no con respecto a otros/as, haciendo más explícitos los procesos de construcción de las diferencias. Detectamos que existe una imagen del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera, de nuevo, como esencialmente pobre y por lo tanto problemático en la escuela, en nuestra escuela. Y nos parece importante este hecho en tanto que los procesos de estereotipación, los prejuicios y las construcciones simbólicas que existen alrededor de los individuos están en estrecha relación con la construcción de las propias identidades que estos realizan³². Siendo así detectamos que existe una imagen del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en España reduccionista y denostada, que puede estar influenciando en la formación de

³⁰ Entrevista realizada a la directora de un centro público, el 03 de febrero de 2005.

³¹ Entrevista realizada al director de un centro público, el 15 de enero de 2008.

³² Son también numerosas las investigaciones que han apuntado en esta línea en el contexto educativo. Pueden consultarse, entre otros los trabajos de Quiroz (2001) sobre estudiantes portorriqueños y mexicanos en EE.UU., la investigación de Lucko (2011) sobre estudiantes ecuatorianos en Madrid; o fuera de éste, con respecto a los jóvenes en general, el trabajo de Moncusí (2007) sobre

identidades en la misma línea: identidades conformadas desde posiciones de exclusión y estigmatización. Aunque, por supuesto, ello no quite que las propias experiencias, backgrounds, actitudes y recursos psicosociales del individuo puedan desafiar de manera distinta las clasificaciones que la escuela realiza (Vigil, 1997).

Discusión final: algunas ideas 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 etnia/”raza”, la procedencia geográfica/nacional o la religión. En este trabajo hemos querido resaltar algunas de las categorías sobre las que se articulan los discursos que construyen esa idea de “mal estudiante y/o alumno/a”, precisamente para, entre otras cuestiones, hacer visible lo arbitrario de éstas.

La investigación hasta nuestros días ha sido prolífica tratando de explicar el fracaso escolar de las minorías asociado a esta lógica de construcción de la diferencia, a partir de la pobreza, la diferencia cultural, los “problemas” lingüísticos, etcétera. (Ogbu, 1974; Willis, op. cit.). Sin embargo, queremos insistir en que nuestro objetivo no es mostrar cuál de estos elementos posee mayor poder explicativo de las desigualdades en la escuela. Nuestro interés tiene más que ver con mostrar cómo todas estas categorías no funcionan siempre de igual manera, ni lo hacen de forma aislada, en la conformación de relaciones de alteridad. Es por eso que podemos explicar cómo, en ocasiones, que se nos identifique con una clase social desfavorecida puede ser tomado como un hándicap para ser un/a buen/a estudiante y/o alumno/a, mientras que en otras este mismo argumento puede justificar el éxito escolar, si se combina con la procedencia nacional, por ejemplo. Cada uno de estos elementos no explica nada por sí solo. No se es “bueno” o “malo” en la escuela, por ser chico o chica, haber nacido en Marruecos, Ecuador, Rumania, Argentina o China. 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/as no influye siempre igual en los resultados académicos de los mismos. Admitir lo contrario sería aceptar que los prejuicios y estereotipos expresados en los discursos contruidos desde la escuela, que hemos ido mostrando, no son tales y tienen validez explicativa. Es necesario situarnos en un marco analítico sobre la diversidad de carácter interseccional (Anthias, 2000; Yuval-Davis, 2006 y 2007; Dietz, 2011 y 2012), que sea dinámico y que nos permita conceptualizar las diferencias valorándolas a la luz de contextos concretos. Ello nos permitirá visibilizar que la diversidad no está conformada por categorías definitivas, sino que estas adquieren

“segundas generaciones” y el movimiento beur en Francia, o la investigación de Goldberg (2010) sobre el impacto del proceso migratorio en la socialización de hijos de senegaleses en Cataluña. Todos estos trabajos señalan la influencia que los imaginarios sociales sobre “el inmigrante” tienen sobre la construcción de las identidades, incluso en los casos de personas que no han protagonizado en primera persona un proceso migratorio, como el caso de las llamadas “segundas generaciones”.

su diverso nivel analítico dependiendo de la situación en que nos encontremos. Nos permitirá entender que unos recursos económicos escasos pueden ser tenidos como la causa del fracaso escolar para unos, o como la razón explicativa de la superación personal, que termina en éxito escolar, para otros. Pero también nos permitirá entender —no justificar— cómo es posible que para algunos/as docentes las procedencias y/o las pertenencias étnicas de su alumnado expliquen en algunos casos, y no en otros, los resultados escolares y/o las formas de estar en la escuela.

Por otro lado es importante señalar que estas lógicas de construcción de la diferencia no son propiedad del sistema escolar, sino que éste —como anunciábamos al inicio de este artículo— no es más que otro de los escenarios donde funcionan dichos procesos. Y con ello queremos también 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. Como científicas sociales nos preocupa seguir encontrando entre el profesorado un grado de estereotipación tan alto, y ello nos pone sobre aviso de la necesidad de seguir proporcionando formación, con un enfoque intercultural transversal, al propio profesorado tanto en su etapa preprofesional (en las titulaciones universitarias) como en el desarrollo de su práctica laboral cotidiana (a través de programas de formación continua). Nos permitimos además sugerir que dicha formación ha de ser crítica (Trapnell y Vigil, 2010; Walsh, 2002 y 2010), dado que entendemos que la interculturalidad, como relación de intercambio entre personas, puede ser tanto de igualdad como de desigualdad, y no podemos bajar la guardia minimizando los problemas que subyacen a dichas relaciones. De este modo “conocer las culturas de origen” del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera no es educación intercultural —al menos, no sólo—, sino que el objetivo ha de ser un proyecto de transformación social más amplio, global y no etnocéntrico (ibídem). Sugerimos con ello caminar hacia una práctica etnográfica que convine “las fases de investigación empírica, la teorización académica y la transferencia a la praxis política” (Dietz, op. cit.: 14), en este caso a través de políticas educativas verdaderamente interculturales.

Invitamos también a reflexionar que no es posible erigir como “espacio de igualdad” a una institución que, a través de pruebas y ejercicios, clasifica al alumnado según este se adapte y supere con éxito una serie de pasos estándar que nada tienen de universal y mucho menos de objetivos. Todo ello además facilita —creemos— la persistencia de toda una serie de percepciones y formas de proceder androcéntricas, etnocéntricas e incluso clasistas en parte del profesorado; cuya ardua tarea pasa por enseñar y educar a un grupo heterogéneo de alumnos/as en base a un currículum homogéneo y monocultural. Evidentemente esto responde a la labor principal —aunque no siempre explícita— de ordenar la diversidad, de gestionarla con el objetivo de conseguir una igualdad inexistente de base. Coincidimos con diversas autoras (Franzé, op. cit.; Ortiz, op. cit.) en que las formas de discriminación y de diferenciación del alumnado aquí presentadas y analizadas, no son responsabilidad exclusiva del profesorado. No queremos contribuir con nuestro trabajo a la demonización del mismo. Son sin duda las instituciones —la escuela, en este caso— con sus discursos públicos y formas de hacer, junto con unas políticas determinadas, quienes más poder ejercen en

ese proceso de construcción de las diferencias. Abogamos, en consecuencia, por una urgente interculturalización —en los términos apuntados— de la educación escolar, aunque para ello antes haya que hacer entender que tenemos que salir de la propia escuela para hacerlo.

Bibliografía

- Abajo, J. E. y S. Carrasco (eds.), (2004) “Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España” en Colección Mujeres en la Educación. Madrid: CIDE.
- Anthias, F., (2000) “Metaphors of Home: Gendering New Migrations to Southern Europe”. F. Anthias y G. Lazardis (eds.) en *Gender and Migration in Southern Europe Women on the Move*. Oxford, Berg, pp. 15-45.
- Bauman, Z., (2005) *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona, Anthropos.
- Carrasco, S., (2001) “La llengua en les relacions interculturals a l’escola” en *Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 23, pp. 29-40.
- , (2008) “Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives” en *Revista Nous Horitzons, monogràfic immigració i societat catalana*, núm. 190, pp. 1-11.
- Colectivo IOE, (2007) “Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado” en Colección de estudios CREADE. [En línea] Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/estudios/colestudios001/colestudios001pc.pdf> [Accesado el 22 de enero de 2011]
- Dal Lago, A., (2005) *Non-persone. L’esclusione dei migranti in una società globale*. Milano, Feltrinelli.
- Díaz de Rada, A., (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid, S. xxi.
- , (2008) “¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi” en *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 63, 1, pp. 187-235.
- Dietz, G., (2011) “Hacia una etnografía doblemente reflexiva : una propuesta desde la antropología de la interculturalidad” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), pp. 5–26.
- , (2012) “Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana” en *Revista de Antropología Social*, núm. 21, pp. 63–91.
- Eldering, L., (1997) “Ethnic minority students in the Netherlands from a cultural-ecological perspective” en *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (3), pp. 330-350.
- Fernández Enguita, M., (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona, Ariel.
- Franzé Mudanó, A., (2003) *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid, Consejo Económico y Social.

- García Castaño, F. J.; A. Granados Martínez y R. Pulido Moyano, (1999) “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia” en F. J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, pp. 15-46.
- , (2011) “¿Misma cultura, misma religión, misma lengua... y también fracasan. El llamado “alumnado latinoamericano” en la escuela” en D. Barbolla (ed.). *Migraciones latinoamericanas en la nueva civilización: Conformando identidad*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 279-316.
- Gibson, M. A. y J. Ogbu (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” en *Anthropology and Education Quarterly*, 28, (3), pp. 375-393.
- Granados Martínez, A., (2007) “La realidad narrada y la realidad opinada de la inmigración extranjera en España” en J. J. Igartúa y C. Muñiz (eds.). *Medios de comunicación, inmigración y sociedad*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 35-59.
- Goffman, E., (2001[1963]) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortou.
- Goldberg, A., (2010) “Hijos de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña: un abordaje antropológico alrededor de sus procesos de socialización” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 5 (2), pp. 319-356.
- Jociles, M. I., (2007) “Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos” en *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 67-116.
- Lerena, C., (1986) *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- Lucko, J., (2011) “Tracking identity: academic performance and ethnic identity among Ecuadorian Immigrant Teenagers in Madrid” en *Anthropology and Education Quarterly*, 42 (3), pp. 213-229.
- Moncusi Ferre, A., (2007) “‘Segundas generaciones’ ¿La inmigración como condición hereditaria?” en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 3 (2), pp.459-487.
- Ogbu, J., (1974) *The next generation: an ethnography of education in an urban neighbourhood*. Orlando, Academic Press.
- Olmos Alcaraz, A., (2009) *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada.
- , (2010) “Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas” en *Revista de Educación*, número 353, pp. 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. Departament d'Antropologia Social i Cultural de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Quiroz, P. A., (2001). "The Silencing of Latino Student "Voice": Puerto Rican and Mexican Narratives in Eighth Grade and High School". *Anthropology & Education Quarterly*, 32 (3), pp. 326-349.
- Rea, A., (2006) "La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, número 116, pp. 157-184.
- Rubio Gómez, M., (2013) Construyendo diferencias desde retóricas de la igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología Social, Universidad de Granada.
- 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., (2002) "El extranjero como forma sociológica". E. Terrén (ed.) en *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona, Anthropos, pp. 59-65.
- Trapnell, L. y N. Vigil, (2010) "Apuntes críticos para la formación de docentes" en *EIB. Revista Foro Educativo*, número 17, pp. 40-54.
- Van Dijk, T. A., (1993) *Elite discourse and racism*. California, Newbury Park, SAGE.
- , (2003) *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona, Gedisa.
- , (2007) *Racismo, discurso y libros de texto*. Barcelona, IAEU.
- Vigil, J. D., (1997) *Personas mexicanas: Chicano High Schoolers in a Changing Los Angeles*. New York, Harcourt Brace College Publishers.
- Walsh, C., (2002) "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". N. Fuller (ed.) en *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, Fondo Editorial, pp. 115-142.
- Walsh, C., (2010) "Estudios (inter)culturales en clave de-colonial" en *Tábula Rasa*, número 12, pp. 209-227.
- Wieviorka, M., (1992) *El espacio del racismo*. Barcelona, Paidós.
- , (2006) "La mutación del racismo" en *Migraciones*, número 19, pp. 151-163.
- Willis, P., (2008) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.
- Woods, P. y M. Hammersley (eds.), (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona, Paidós.

Yuval-Davis, N., (2006) “Intersectionality and feminist politics” en *European Journal of Women’s Studies*, número 13, pp. 193-209.

———, (2007) “Intersectionality and contemporary politics of belonging” en *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, número 10, pp. 561-574.

Recibido: 15/05/13

Dictaminado: 18/07/13

Corregido: 25/07/13

Aceptado: 28/08/13