

FRONTERAS VISIBLES Y BARRERAS OCULTAS. APROXIMACIÓN COMPARATIVA A LA EXPERIENCIA ESCOLAR DEL ALUMNADO MARROQUÍ EN CATALUÑA Y MEXICANO EN CALIFORNIA¹

VISIBLE BORDERS, HIDDEN BARRIERS. A COMPARATIVE APPROACH TO THE SCHOOL EXPERIENCE OF MOROCCAN STUDENTS IN CATALONIA AND MEXICAN STUDENTS IN CALIFORNIA

SILVIA CARRASCO, JORDI PÀMIES y MARIBEL PONFERRADA *

Resumen: *Este artículo compara los procesos de exclusión social y educativa que se desarrollan en las escuelas de Cataluña y California que afectan a los hijos e hijas de aquellos grupos inmigrantes.*

¹ Este artículo ha sido realizado en el marco del proyecto *Children of Immigrants in Schools in the EU and the US* NSF-SSRC-Nuffield Foundation, y del proyecto I+D MCYT SEJ 2005-2008 *Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero*. Una versión preliminar del mismo fue presentada el V Congreso de l'Associació Catalana de Sociologia celebrado en la Universitat Autònoma de Barcelona en abril de 2009 y en el XIII Congreso de Inmigración: Biculturalismo y Segunda Generación celebrado en la Universidad de Almería en marzo de 2010.

* Grupo EMIGRA-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona.

grantes con una historia de contacto más larga y problemática con las sociedades receptoras. Los datos proceden de investigaciones etnográficas llevadas a cabo sobre hijos e hijas de inmigrantes marroquíes y mexicanos en escuelas del área metropolitana de Barcelona y en la zona de agricultura intensiva de la Costa Central de California, los grupos inmigrantes más relevantes en cada una de estas áreas receptoras de inmigración, respectivamente. Partiendo de la literatura sobre relaciones interétnicas, minorías en la escuela y educación inclusiva, se realiza una aproximación comparativa de su experiencia escolar centrada en el lugar que ocupa este alumnado en la escuela como institución social en términos de aprendizaje, participación y relaciones sociales. Así mismo, se analizan las representaciones del profesorado sobre este alumnado y su refuerzo de las fronteras étnicas percibidas a partir de marcadores culturales asociados a la marroquinidad y la mexicanidad en la sociedad, que operan como profecías autocumplidas, ocultan las barreras que crean las propias escuelas e impiden cambios reales hacia la inclusión y la interculturalidad en las culturas y prácticas escolares.

Palabras clave: Fronteras/barreras; Hijos de inmigrantes; Escuela; Cataluña; California.

Abstract: This paper comparatively focuses on the processes of social and educational exclusion of Moroccan and Mexican students in California and Catalonia. These children belong to immigrant groups that have traditionally been ill-integrated in their respective host countries. Data have been collected from ethnographic research on both Moroccans in the urban area around Barcelona and Mexicans in the area of intensive farming in the California Central Coast. Theoretical approaches on interethnic relations, minorities' education and inclusive education are used to perform a comparative analysis of their school performance in terms of learning, participation and social relations. Furthermore, we analyse how cultural markers of Moroccanness and Mexicanness influence the teachers' representations of immigrant students and reinforce the perceived ethnic borders. Such frontiers contribute to hide the barriers created at schools and to burden the development of inclusive and intercultural changes in schools' cultures and practices..

Keywords: Borders/barriers; Children of immigrants; School; Catalonia; California.

INTRODUCCIÓN

Marroquíes y mexicanos son los dos grupos nacionales de inmigrantes más numerosos con hijos en edades de escolarización obligatoria en Cataluña y en California, respectivamente. Su llegada a España y Estados Unidos se ha producido en épocas e intervalos de tiempo desiguales, desde contextos históricos distintos, y su presencia en ambas sociedades ha seguido procesos y ritmos de crecimiento diferenciados. Sin embargo, comparten características, experiencias y una historia de contacto problemática marcada por la conquista, las relaciones coloniales, la explotación económica y la situación de frontera geopolítica y económica entre sus países de origen y las sociedades receptoras.

El alumnado de origen mexicano en las escuelas de California constituye el grupo más desaventajado y obtiene unos resultados significativamente más bajos que otras minorías (Gibson, Gandara y Peterson Koyama, 2004). En Cataluña, se estima que el alumnado de origen marroquí obtiene bajos niveles de acreditación al finalizar la etapa de escolarización obligatoria y tiene mayores tasas de abandono que otros grupos inmigrantes a pesar de su mayor tiempo de asentamiento en destino como colectivo, al tiempo que se puede constatar también su baja continuidad en la educación post-obligatoria (Carrasco, Ballestin y Borison, 2005; Pàmies, 2006; Serra y Palaudàrias, 2007; Carrasco y Gibson, 2010). En el mercado laboral, ambos grupos tienen una presencia importante en ocupaciones asalariadas de baja cualificación y en sectores poco regulados. Así, una mayor discriminación en el mercado de trabajo, la existencia de una clara segregación sectorial y unas mayores tasas de paro que los nacionales (Congressional Budget Office, 2010; Observatorio Permanente de la Inmigración, 2010) reflejan la estratificación étnica del trabajo y la «etnización» laboral (Wallerstein, 1999) que ambos grupos experimentan.

En este artículo exploramos y analizamos lo que denominamos las *fronteras visibles* y las *barreras ocultas* entre las que navega el alumnado de origen marroquí y mexicano² en la escuela a través

² Por alumnado de origen marroquí y mexicano entenderemos aquellos que se incluyen de forma general en los estudios sociodemográficos en la categoría de primera generación o de generación 1,5, es decir, tanto los que han tenido la experiencia migratoria como los que han nacido en las socie-

de un viaje de ida y vuelta entre Cataluña y California a lo largo de diversos estudios etnográficos. Nuestro interés se centra en mostrar el contenido de las representaciones etnificadas de este alumnado, a través del papel de algunos marcadores culturales, y el impacto de las mismas en las respuestas educativas, con el objetivo general de contribuir a establecer las condiciones en las que tiene lugar su integración escolar y social.

Los datos analizados proceden de diversos estudios de caso³ realizados en centros educativos públicos de primaria y secundaria y sus entornos en la región metropolitana de Barcelona en Cataluña y en la Costa Central de California, acerca de las familias inmigrantes y las condiciones de integración social y escolar de sus hijos a lo largo de cuatro proyectos de investigación⁴. Entre 2005 y 2009, el último de los proyectos realizados, de carácter internacional, es el que nos ha permitido reexaminar comparativamente datos etnográficos anteriores sobre alumnado marroquí y mexicano en el marco de una investigación más amplia sobre el papel de la escuela en la integración de los hijos de inmigrantes en Europa y en los EE.UU.

MARROQUÍES Y MEXICANOS COMO MINORÍAS DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA

La experiencia escolar de los niños y jóvenes inmigrantes se ha considerado a partir de la influencia de factores situados más allá

dades receptoras. Cuando hagamos referencia a las segundas generaciones lo mencionaremos explícitamente.

³ Los datos analizados en este artículo proceden principalmente del trabajo de campo realizado directamente por los autores del mismo en 1 escuela de primaria y 2 IES en Cataluña y de 1 *elementary school* y 2 *high schools* en California en los proyectos que se detallan más adelante.

⁴ Los proyectos a los que nos referimos son: Programa Catalunya-California Gaspar de Portolà (1998), MEC-SEC2002-2005 *Educación e Inmigración en Barcelona*, y los ya mencionados MCYT-SEJ 2005-2008-09333 *Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero* y *The Children of Immigrants in Schools in EU and the US* NSF-Nuffield Foundation. PIRE Awards 2005-2009, este último bajo dirección del Prof. R. Alba (NYU), cuyo equipo Cataluña-California ha sido coordinado por la Dra. M. Gibson y la Dra. Silvia Carrasco.

de la escuela y la familia, haciendo especial hincapié en las distintas posiciones de minoría ocupadas en la estructura social y de los contenidos a partir de los cuáles se construye su representación social. Desde un abordaje macro-ecológico, Ogbu (1987, 1998) mostró de forma contundente las diferencias de este impacto sobre distintos grupos en diversos contextos sociales y escolares y los efectos de los procesos de minorización en las respuestas de los estudiantes de minorías a la institución escolar y su variabilidad. Y aunque los procesos de estratificación escolar son difícilmente disociables de los procesos de estratificación social, su impacto adquiere un peso determinante que va más allá de la simple reproducción a escala de lo que sucede fuera de la escuela. Es decir, no sólo los refuerzan y complican sino que también los ocultan y naturalizan.

Esto es posible, fundamentalmente, porque la escuela que predomina es asimismo homogeneizadora y estratificadora. Oakes (1985) en los EE.UU, Ireson, Clark y Hallam (2002) en Gran Bretaña, Van Zanten (2001) y Payet (1995) en Francia y Suiza, entre otros, han mostrado cómo a través de los itinerarios curriculares diferenciados o de la construcción de los grupos de nivel, que supuestamente responden a necesidades distintas atribuidas a los estudiantes, se distribuyen las posibilidades de acceso al aprendizaje, a la participación y a las relaciones sociales y se institucionalizan y legitiman las desigualdades en la escuela. Estos procesos afectan de forma mucho más elevada a los estudiantes de las minorías (Oakes, 1985; Gamoran y Marre, 1989; Gilborn y Mirza, 2000, entre otros), pero las diversas posiciones —físicas y simbólicas— en las que son situados en la escuela aparecen como una consecuencia de sus déficits y del esfuerzo de la institución escolar por responder mejor a las necesidades que se considera que comparten.

Ahora bien, etnografías como la de Valenzuela (1999) mostraron que la estratificación dentro de la escuela se realiza sobre la base de las habilidades atribuidas a los jóvenes en la cultura dominante, de manera que se naturaliza la sobrerepresentación de los estudiantes de minorías en los grupos de bajo prestigio y su estatus de eternos aprendices de niveles inferiores al estándar. Además, y de forma especialmente sistemática, estos procesos afectan a los jóvenes de ciertos grupos minoritarios con quienes la sociedad mayoritaria ha mantenido una historia de contacto larga y problemática. Este es el caso de los estudiantes de origen mexicano en California y marroquí en Cataluña, tal como revelan los resultados del trabajo etnográfico

realizados en ambos contextos en los proyectos mencionados. En este artículo nos centraremos en el papel atribuido por la cultura mayoritaria al español y al Islam, respectivamente, y al impacto de tales representaciones en la escuela.

El análisis comparativo que proponemos en el contexto escolar coincide y se ha visto reforzado por el trabajo de Zolberg y Woon (1999) respecto a la posible equivalencia de ambas situaciones, la del español en los EE.UU. y el Islam en Europa. Los autores sostienen que:

«As major foci of tension and contention, Islam and Spanish are metonyms for the dangers that those most opposed to immigration perceive as looming ahead: loss of cultural identity, disintegrative separatism or communal conflict» (p. 6)⁵.

Sin dejar de reconocer las tensiones que emergen alrededor de otros elementos culturales, éstos actúan como verdaderas fronteras. Zolberg y Woon reconocen, pues, que aunque hayan existido o existan problemas alrededor de las lenguas de los grupos inmigrantes en Europa y también se constata el aumento del rechazo al Islam y a los musulmanes en EE.UU.⁶, no son comparables al papel nuclear de estos dos elementos culturales en la negociación de la incorporación de los grupos inmigrantes en los contextos receptores europeo y norteamericano. En el caso del español en los EE.UU., dicen, alrededor de una sola palabra, *Spanish*, se aglutina una diversidad étnico-racial por encima de las fronteras raciales heredadas del pasado esclavista y segregacionista del «one drop rule» (que convierte en *otros*, es decir, en *no-blancos*, a todos los que se les pueda aplicar). De esta forma, prosiguen, una esencialización (la reducción de las diferencias a la lengua supuestamente común)

⁵ «Como principales focos de tensión y desacuerdo, el Islam y el español son metonimias de los peligros que aquellos que más se oponen a la inmigración perciben como si emergiera de las tinieblas: pérdida de identidad cultural, separatismo desintegrador, o conflicto comunitario» (p. 6). [Traducción propia de los autores del artículo.]

⁶ El texto de Zolberg y Woon es de 1999 y se refieren al primer ataque perpetrado por el terrorismo islamista sufrido en las torres del World Trade Center el 26 de febrero de 1993, en el que hubo 6 muertos y 1.042 heridos. Los autores definen el rechazo al Islam como algo presente pero difuso, y sin duda debía ser en aquel momento mucho menos explícito que tras el impacto del 11 de septiembre de 2001 y del subsiguiente aparato de propaganda de la administración Bush.

anula la otra (la construcción racializada de las diferencias), absorbiendo paradójicamente su significado y multiplicando su impacto. En el caso del Islam en Europa, basta recordar las primeras tesis de Huntington (1996) sobre el choque de civilizaciones entre *Occidente* y el *Islam* que defienden la asociación de la tradición cristiana euroamericana y la democracia auténtica, supuestamente incompatible con el Islam, plasmadas en los debates acerca del proyecto de una constitución europea común. O los nada lejanos y trágicos episodios de la guerra de Bosnia y la «limpieza étnica» contra grupos contruidos como musulmanes a partir de la manipulación de este marcador aparentemente inequívoco de frontera interétnica, aparte y además de los debates alrededor del Islam vinculado a diversas poblaciones de origen inmigrante. Y el mismo Huntington (2004) se ha encargado de completar aquellas tesis con su trabajo posterior sobre la «amenaza hispana» contra la identidad y la democracia norteamericana que supuestamente representa el crecimiento de la población hablante de español y los rasgos culturales perniciosos que le atribuye⁷.

Así, a pesar de los discursos que defienden la celebración de la diversidad, mientras en California el inglés se presenta como un elemento identitario aglutinador e incuestionable y el bilingüismo, si una de las lenguas es el español, se considera una amenaza dramática, en Cataluña se contempla el encaje sociocultural del Islam de forma altamente problemática. Ser hablante nativo de español se construye como una dificultad específica, como el ejemplo paradigmático del *problema del aprendiz de inglés*, el «English Learner», que ha dado lugar a un género de investigación propio (Gutiérrez y Faulstich-Orellana, 2006), y se considera como una resistencia a la asimilación en los EE.UU. (Valdés, 2001). De forma paralela, el Islam y su componente comunitario son interpelados de forma directa y continuada en Europa, representando convenientemente a los grupos de tradición o práctica musulmana de forma homogeneizadora, como «creyentes compulsivos» (Morera, 1999) que se apropian de un espacio común que «no les corresponde» (Aixelà, 2001). Ambas actitudes se desarrollan dentro y fuera de la escuela (Morera, 2006; Pàmies, 2006; Mijares, 2006; Carrasco, 2006) y, como mostró el tra-

⁷ Se trata de la clásica enumeración que caracteriza a todos los grupos subalternos de una manera primitivizadora: fecundidad descontrolada, orientación comunitarista, etc.

bajo etnográfico de Serra (2006), contribuyen a distorsionar la valoración de las relaciones entre el alumnado, reinscribiéndolas en el discurso de la diferencia étnico-nacional por encima de otras diferencias presentes o percibidas entre el alumnado en su conjunto.

Erickson (1987), que aplica a la escuela el enfoque situacionista de Barth (1969) en el análisis de las relaciones interétnicas, muestra que ésta puede convertir el *límite cultural* («cultural boundaries») desprovisto de contenido político en *frontera* («cultural borders») y sostiene que en realidad esta transformación dependerá de la forma en que se permita a los sujetos *navegar a través de la diferencia cultural* («cultural border work»). Y el *límite cultural* se construye como *frontera cultural* a partir de los marcadores que la escuela problematiza de entre los diversos posibles, influenciada por la representaciones de la diversidad en la sociedad mayoritaria. Actualizando este enfoque procesual, Alba (2005) distingue entre *bright borders*, fronteras claras y rígidas, y *blurred borders*, fronteras flexibles y que pueden ser franqueadas con mayor facilidad e introduce una perspectiva diacrónica en su análisis de los procesos de incorporación y asimilación de los grupos migrantes en los EE.UU.

Es necesario prestar atención, por tanto, no sólo a los elementos o marcadores culturales que intervienen en la construcción de las fronteras y cómo éstas se pueden transformar, sino también a qué grupos afectan en mayor medida y de forma específica, cuáles son sus experiencias y a qué condiciones de integración se enfrentan.

Pero sostenemos que esta es sólo una parte del fenómeno que afecta al alumnado de origen marroquí en Cataluña y de origen mexicano en California. Booth y Ainscow (2000) y Ainscow (2005), desde el enfoque inclusivo en educación, que centra el análisis de las desigualdades educativas en las políticas, culturas y prácticas escolares y no en las características del alumnado, nos permiten observar la mayor complejidad del proceso que tiene lugar en la escuela con el alumnado de origen extranjero en general y con el de ciertos orígenes como los tratados en este trabajo, en particular. Su propuesta se basa en la identificación de las *barreras* que la propia institución escolar construye frente al aprendizaje y la participación del alumnado y de sus familias, prestando especial atención a la necesidad de adoptar la perspectiva de los grupos más frecuentemente situados en los márgenes. Estas barreras son las que paradójicamente obstaculizan o dificultan la realización de los propios objetivos educativos de la institución escolar respecto a estos mismos grupos,

aunque los objetivos en sí mismos puedan diferir en el contenido o en las prácticas, a través de las ideologías y tradiciones educativas explícitas o subyacentes en los sistemas educativos de ambas sociedades receptoras.

Nuestra hipótesis plantea, pues, que en la escuela no sólo se reproducen las fronteras interétnicas haciéndolas más visibles en la medida en que se constituyen como obstáculos directos frente a los objetivos educativos, sino que contribuyen a naturalizar las posiciones marginales de buena parte del alumnado de los grupos inmigrantes más estigmatizados en el acceso al aprendizaje y la participación, porque la centralidad de aquellos marcadores —el Islam en Cataluña y el español en California— permite ocultar a su vez las barreras que la escuela levanta frente a los mismos. Las secciones siguientes tienen la intención de ofrecer apoyo empírico a esta hipótesis.

EL SPANISH Y LA MEXICANIDAD EN LAS ESCUELAS CALIFORNIANAS: ALGUNOS EJEMPLOS

En la educación primaria

Durante el curso 1997-98 llevamos a cabo trabajo de campo etnográfico en dos escuelas de educación primaria de la Costa Central de California. La primera estaba situada en una población de la costa y se trataba de una escuela de prestigio, en un barrio residencial cercano a la universidad. Era una escuela de educación primaria (K-6, equivalente a los niveles de P5 a 6º) con unos 600 estudiantes, y se realizaron observación participante y entrevistas no estructuradas en todos los ámbitos de la vida escolar y en especial a través del seguimiento de dos aulas, una en 3º grado y una en 5º grado, en las que había alumnado de origen mexicano que seguía el programa bilingüe y alumnado anglohablante que cursaba unas horas de español como lengua extranjera. La segunda escuela estaba situada en la zona rural interior y su composición sociocultural y económica era radicalmente distinta, con un 80% de alumnado de origen mexicano y se realizaron en ella observaciones de apoyo con una frecuencia quincenal en un aula de educación preescolar (alumnado de 5 años),

una de 3º y una de 5º. Se hablaba de esta escuela atribuyéndole un bajo prestigio académico y social.

El trabajo de campo coincidió con un debate, muy polarizado y altamente distorsionado, contra uno de los pilares simbólicos de la lucha por los derechos civiles en los años 60, la *Bilingual Education Act*. La ley fue finalmente suspendida, a través de la conocida *Proposition 227*, por el parlamento del estado a finales del 1998 a favor de la enseñanza exclusivamente en inglés en todas las escuelas públicas californianas a raíz de una serie de evaluaciones negativas sobre los resultados de su aplicación, y de la presión conseguida con el movimiento liderado por el senador republicano Unz, conocido como *English for the Children* o *English Only*. El tema estaba constantemente en la calle, en los medios de comunicación y en la escuela, pero tanto los partidarios del mantenimiento del programa de educación bilingüe como sus detractores compartían una preocupación de fondo: cómo conseguir un aprendizaje más rápido y más eficaz del inglés a fin de proporcionar a los «más débiles» —las minorías lingüístico-culturales— las mismas oportunidades educativas de la población mayoritaria, representada en California por su posición en la estructura social y étnico-racial (*white middle-class*) y no por su representatividad numérica, como hemos señalado antes. El profesorado de la escuela, en consonancia con las numerosas investigaciones existentes sobre este tema en la academia norteamericana, insistía más o menos abiertamente en la cuestión de las interferencias lingüísticas entre el inglés y el español, entendiendo que hablar otra lengua en casa, especialmente si es el español, constituye una enorme desventaja para los estudiantes, y se argumentaba que esta práctica contribuía a mantener su bajo rendimiento académico y, a la larga y como consecuencia de ello, a empeorar sus condiciones de vida.

De hecho, las diferencias de criterio recaían en especial en las soluciones y no en las concepciones alrededor del hecho de hablar en casa una lengua distinta del inglés, aunque se observaran tímidos avances del multilingüismo entre los sectores académicos más sensibilizados. Estas posiciones han cambiado poco hasta la fecha. Los más conservadores defienden que los programas de discriminación positiva, como el de Educación Bilingüe, son caros, injustificados e improductivos y que hace falta exponer a los alumnos minoritarios rápidamente y el máximo tiempo posible a la lengua «de la sociedad y de la escuela» y el mínimo a la lengua «familiar» hasta que la abandonen. Las opiniones contrarias, más identificados con las po-

siciones demócratas, siguen defendiendo que la inmersión en inglés causará un impacto negativo irreversible en los alumnos hispanos durante generaciones. La inmersión, para los defensores de esta última posición, sería contraria a la hipótesis del desarrollo interdependiente (formulada por Cummins, sintetizada por Vila, 2004), que suele interpretarse sólo en un sentido unidireccional. Es decir, entre los educadores partidarios del programa bilingüe —la mayoría del profesorado del centro— se sostenía que a medida que los alumnos mejoraran en el conocimiento y el uso de su lengua familiar (L1) se podían ir introduciendo paulatinamente y con mayor fluidez en la segunda lengua (L2, el inglés, en este caso), tanto con respecto a la *comprensión* del currículo como con respecto a su *producción* oral y escrita, sin contemplar que este proceso podría darse también de L2 a L1, al menos en teoría. En resumen, sin embargo, ser multilingüe en ese contexto y con respecto a esta población, era entendido como un problema a resolver.

En una ocasión, al entrar en una de las aulas donde se desarrollaba el trabajo de campo en combinación con algunas tareas de apoyo al alumnado de origen mexicano, en la primera escuela, se oyó: «*Come on, the limited English proficiency group, with Mrs. Brown! She's helping you in the computer lab today!*» («Venga, el grupo de inglés limitado, con la Sra. Brown! Hoy nos ayudará en el laboratorio de informática!»). En este caso, se trataba de 10 alumnos de 6º que seguían el llamado Bilingual Transitional Program, que mantenía a los estudiantes en su idioma familiar para cursar el currículo con trabajo extra de inglés como transición, hasta que se estimaba que ya podían cursar la totalidad del currículo en inglés. Sin embargo, esta circunstancia no se producía con frecuencia, y el currículum al que accedía este alumnado solía ser de nivel inferior a su curso aunque estuviera impartido en inglés.

En realidad, la maestra quería anunciar a los chicos y chicas del programa de bilingüismo que la investigadora-ayudante había llegado y que el alumnado haría actividades diferentes en grupos reducidos. Ya hacía cuatro meses que acudía regularmente a la clase, pero el anuncio de su llegada nunca había sido tan claro y conciso en todo su significado. La maestra era una mujer chino-americana con un apellido escocés, cariñosa con su alumnado y buena profesional, que había estudiado algo de español y hacía esfuerzos por comunicarse con todo el mundo. Creía realmente que aquellos chicos y chicas podrían beneficiarse del apoyo de la investigadora que

colaboraba en clase, que el hecho de hablar español estimularía la comunicación con ella por parte de los alumnos hispanohablantes —algunas chicas podían pasarse meses con una sonrisa estática en clase sin pronunciar ni una palabra— y que ella podría hacerles entender las instrucciones y la relevancia de lo que se les pedía. Pero aquel día no podía perder el tiempo y *les llamó por su nombre*: Limited English Proficiency Group. En ningún caso les llamó, por ejemplo, «los alumnos que hacen doble currículum», o los «alumnos que saben dos idiomas» o «del programa bilingüe».

Estos chicos y chicas se desplazaban desde un área de hispanos pobres a una escuela mayoritariamente blanca y de clase media y casi todos estaban en el programa de comidas gratuitas, aspecto bien visible por sus tickets de color distinto del de los demás alumnos. Aunque llevaban años con el resto de sus compañeros, no se sentaban juntos ni se mezclaban en el recreo. El castellano de la investigadora les parecía de otra galaxia, les daba risa y no empezaron a confiar en ella hasta al cabo de bastante tiempo y mucha paciencia. Se quedaban clavados en la silla mirándola a ella y al resto de las personas presentes, estupefactos y sin saber qué hacer si ella se dirigía a ellos abiertamente en español en todos los espacios comunes de la escuela, como por ejemplo la biblioteca. Es necesario aclarar y añadir que todas las bibliotecarias y los demás alumnos y profesores que se encontraban alrededor en tales situaciones también expresaban su sorpresa y realizaban visiblemente alguna mueca de reprobación. Allí, por mucho programa bilingüe que ofreciera la escuela, el español era *materia fuera de lugar*, como diría Douglas (1966), anómala y contaminante. Estos estudiantes, además, ya habían perdido una parte importante de su manera de hablar —correcto español popular de México— y se habían impregnado del español lleno de incorrecciones de su material curricular y del que hablaban los profesores bilingües, aspecto fundamental que, lejos de consolidarles en su lengua materna como base para el aprendizaje de otra, les infundía una inseguridad constante en toda su producción académica oral y escrita. El profesorado que se ocupaba de atender al alumnado de origen mexicano de los barrios desfavorecidos estaba compuesto de personas con verdaderas ganas de ayudar a su manera, pero lo hacían, por ejemplo, llenando las paredes de la clase con pósters de reminiscencias pre-coloniales ingenuas sin conexiones con su realidad vivida que hablaban del orgullo de la propia «raza» y de la gloria de los antepasados indígenas, o animaban a la celebra-

ción del 5 de mayo, una fiesta típicamente *Mexican-American* que la mayoría ignoraba y que se atribuía como propia «de los mexicanos» al alumnado de las nuevas familias inmigrantes llegadas al centro.

Nadie parecía ser consciente, empezando por los mismos chicos y chicas, de que con el nivel de inglés que tenían se las podían apañar muy bien fuera de la escuela. Nadie parecía contemplar la posibilidad de que en primaria, con errores esperables pero poco limitadores desde un enfoque comunicativo, su competencia podía ser perfectamente aplicada al aprendizaje del currículo ordinario. Si los chicos y chicas tenían dificultades sociales y académicas, no eran precisamente las que podía causar, en sí mismo, el hecho de asistir a una escuela dónde la mayoría era anglohablante. Esto lo podrían haber superado de forma rápida a sus 8 y 10 años de edad.

A diferencia de lo que ocurre en secundaria, en la escuela californiana de primaria sí se funciona con grupos-clase excepto en niveles finales y en algunas materias, lo que afecta a algunos alumnos pero sólo en la línea de refuerzos o ampliaciones curriculares equivalentes a los del sistema español. En el curso 2006-07, tuvimos la posibilidad de conocer cuál había sido la trayectoria del aula de 3º observada al final de la escolarización obligatoria (es decir, en grado 12) en el instituto que recibía mayoritariamente al alumnado de esta escuela: ninguno de los que siguieron allí —la mayoría— había dejado de estar situado en los itinerarios de «English Learners» 9 años más tarde.

En la educación secundaria

En 2006 y 2007 se llevó a cabo un periodo de trabajo de campo etnográfico intensivo en la misma Costa Central de California que incluyó a dos escuelas secundarias y sus comunidades locales en dos zonas distintas. Este caso corresponde a una escuela secundaria (14-18 años) situada en la misma población y entorno agrícola de la segunda escuela primaria mencionada anteriormente. El 90% de los estudiantes de la escuela eran de ascendencia mexicana y un 79% declaraba que el español era su lengua familiar. Casi dos terceras partes de ellos provenían de familias con ingresos bajos, una media que resultaba superior a la del distrito y a la del condado.

En el entorno la escuela se consideraba «de mexicanos» y más cuando en los últimos años había disminuido la proporción de estudiantes «Whites». Contaba con poco prestigio y se identificaba con unos bajos rendimientos y una alta conflictividad. Sin embargo, des-

de la dirección se dedicaban grandes esfuerzos para mostrarla como un espacio seguro y de prestigio académico.

La mayoría del profesorado pensaba que «no es una buena escuela para los buenos estudiantes» [It's not a good school for high achieving students]. Para algunos profesores su actividad estaba sometida a constantes interrupciones y los estudiantes estaban interesados poco por sus estudios. Los profesores estaban convencidos de que este escaso interés se incrementaba entre los estudiantes «newcomers» quienes además eran en especial «limitados». Sus bajas expectativas contrastaban con la idea extendida entre estos mismos profesores para quienes la escuela ponía todo de su parte pero no recibía el apoyo de las familias. Al considerar que estas familias no podían ayudar a sus hijos con los deberes en casa suponían que la única forma de soporte que podían ofrecer estas familias a los hijos era su presencia y participación en la escuela. Pero expectativas bajas y mayores dificultades para conseguir el título de secundaria para los «newcomers», se contradecían con el mensaje de apoyo que las familias recibían en las reuniones de la escuela. Estas contradicciones se hacían patentes tanto en la consideración de la escuela hacia la diversidad lingüística de los estudiantes como en la ubicación de estos en los diferentes itinerarios.

En la escuela, aunque existían algunos documentos como las hojas de matriculación y las agendas escolares en inglés y español, las informaciones que se daban a los estudiantes diariamente eran casi en su totalidad en inglés y tan sólo los documentos de carácter sancionador se traducían de forma sistemática al español, mientras en otros, como la información de acceso a las universidades o a algunos programas de apoyo se utilizaba en exclusiva el inglés. En realidad, no tan sólo se pudieron recoger muestras de escasa consideración hacia el español sino también de rechazo. Cuando el profesor de «newcomers» dejó unas hojas de información de una obra de teatro y redactadas en español en la bandeja de cada profesor, algunas de estas hojas aparecieron rotas y depositadas en su bandeja. En la ceremonia de graduación el director leyó una parte del discurso en español, pero un buen grupo de estudiantes de origen mexicano profirió murmullos y silbidos como muestras de rechazo evidentes. La tensión entre los autodefinidos como «nortños» y los identificados como «sureños» no hacía sino reflejar las distintas fases de procesos de asimilación engañosos y altamente problemáticos, desde la marginalidad social y académica.

También tenían pocas posibilidades de asistir a las clases avanzadas de español (AP) en el grado 12 ,ya que su inclusión en este grupo dependía de la recomendación de la maestra de los grados inferiores, y se situaban en el resto de asignaturas en los grupos considerados de ELD, para aprendices de inglés. Por ello, sus oportunidades de practicar el inglés y los contactos que podían tener con estudiantes hablantes nativos de inglés tan sólo se podían producir en la clase de educación física, única en la que coincidían alumnos de distintos niveles.

En la clase de «newcomers» el profesor era el único que hablaba inglés, aunque no lo utilizaba para comunicarse con los estudiantes. El aprendizaje de la lengua no se realizaba de forma interactiva. En estas clases, la práctica oral del inglés era prácticamente inexistente, se trabajaban sobre todo aspectos gramaticales y la ampliación del vocabulario a través de ejercicios cerrados. Estos estudiantes estaban sometidos a esta metodología repetitiva en otras de sus clases, donde las posibilidades de participación eran aún menores. Esto se reforzaba con una simplificación de los contenidos y un uso mayor de técnicas infantilizadoras (coloreado y dibujo, recorte de papel). Esta situación contrastaba con los comportamientos académicos más valorados por la escuela y frecuentes en los «tracks» altos, donde se promovía la participación y se tomaban en consideración las opiniones de los estudiantes en unos temas que requerían mayor abstracción.

En sentido contrario, existía un discurso que pretendía empoderar a estos chicos, pero desgraciadamente a cambio de esencializar su *mexicanidad*. Estos estudiantes eran vistos, por los profesores que más se preocupaban por ellos, como respetuosos y trabajadores pero también como «descendientes de los emperadores» y de una cultura mítica y milenaria de la que eran depositarios. La mitificación de esta riqueza cultural contrastaba con las representaciones que la mayor parte de los profesores tenían de estos chicos al atribuirles una escasa preparación para tener éxito en la escuela. Así, cuando *lo mexicano* podía hacer su aparición en clase era desde la reivindicación del «orgullo de los ancestros» complementada con folclorismo y cultura popular (altar del Día de los Muertos, ornamentación del pasillo de lenguas extranjeras con esqueletos, creencias religiosas populares, etc.). Estos mensajes les encapsulaban en un tipo de *mexicanidad*, limitando el uso de otros elementos culturales que les ayudarían a construir identidades más flexibles o más complejas.

EL ISLAM Y LA MARROQUINIDAD EN LAS ESCUELAS CATALANAS: ALGUNOS EJEMPLOS

En la educación primaria

El siguiente caso procede del trabajo de campo realizado entre 2003 y 2005 en una escuela de primaria en Cataluña. Situada en un barrio de clase trabajadora segregado del resto del municipio por el paso de importantes infraestructuras de comunicación, a ella asistían principalmente niños y niñas de familias inmigradas en los años 60 y 70, cuya lengua materna era el castellano, y alrededor del 30% de niños y niñas de familias de la reciente inmigración internacional, la mayoría procedente de Marruecos aunque con una creciente presencia de alumnado de origen latinoamericano. En las pruebas de competencias básicas la escuela había obtenido unas puntuaciones por debajo de las otras escuelas de su zona, que también eran inferiores a las del promedio de las escuelas de la ciudad.

Como en el resto de escuelas de Cataluña, el catalán era la lengua de acceso al resto del currículo y esto lo convertía en el objetivo de aprendizaje prioritario para los profesores. Para la mayoría de estos profesores, esto suponía mostrar no tan sólo reticencias frente al uso por parte de los estudiantes marroquíes de su lengua familiar sino considerar que el uso de la misma en casa suponía un freno al aprendizaje, actitud reiteradamente señalada en la literatura de investigación sobre lengua, escuela e inmigración y que se observó reiteradamente también en los casos anteriormente expuestos, correspondientes a las escuelas californianas estudiadas. Por su parte, los estudiantes utilizaban la lengua árabe a modo de código secreto para escapar del control del profesorado, quien se indignaba y percibía la situación como peligrosa. Esta práctica, además de ser visto como una estrategia que permitía escapar del control del profesorado y de la que se sospechaban toda clase de ataques, era percibida como una muestra evidente del escaso interés por parte de los niños y niñas marroquíes de integrarse en la escuela. Servía para reforzar la perspectiva del déficit que el profesorado compartía sobre el alumnado de clase obrera y de minorías y para poder reproducir los estereotipos clásicos atribuidos a la *marroquinidad*. Algunos de estos estereotipos se referían a cuestiones de género

(machismo entre los chicos; sumisión, roles «maternales» en clase y en el aula e invisibilidad para las chicas) y otros eran asociados a valores relativos a la premodernidad y al comunitarismo, sobre todo aquellas representaciones referidas a la religiosidad. Una maestra lo resumió perfectamente, refiriéndose al alumnado marroquí en los mismo términos en los que se hubiera referido al alumnado gitano exceptuando la mención a la religión, el epítome de la alteridad en el barrio y en la escuela: «Son muy cerrados, no quieren integrarse, los hijos varones mandan sobre sus madres y hermanas; hay sexismo y se debe a la religión, además la socialización de los varones es demasiado permisiva».

Esta caracterización contrastaba con las realidades observadas. Por ejemplo, se observaba reiteradamente en clase de matemáticas de 3° de primaria que los dos alumnos marroquíes recién llegados estaban ocupados realizando ejercicios preescolares de pre-caligrafía mientras el resto de la clase practicaba tablas de multiplicar en un lenguaje numérico en la pizarra fácilmente accesible, pero la profesora descartaba a priori cualquier posibilidad de que estos alumnos se incorporaran a la actividad. Una situación todavía más grotesca fue la observada durante la realización de un «taller de desarrollo emocional» en 2° de primaria, en el cual uno de los alumnos marroquíes, con evidente sobrepeso y consiguiente dificultad para sentarse con comodidad en el suelo con las piernas cruzadas (que era en aquel momento la posición explícitamente requerida en clase) fue constantemente disciplinado por la profesora durante la actividad por «movido» y por no «sentarse bien» (el chico estiraba las piernas a un lado, pero estaba incómodo y cambiaba de posición a cada rato) mientras animaba al grupo a relajarse (!). Por lo que respecta a las alumnas y a las madres, el hecho de no acomodarse al estereotipo discreto y victimizado atribuido a lo que se percibía como la injusta sumisión patriarcal de las musulmanas daba lugar, entre algunas profesoras, a comentarios igualmente críticos.

Un sector del claustro de profesores asociaba específicamente la presencia de alumnado de familias marroquíes con problemas de todo tipo debido a «la diferencia» causada por la religión musulmana, aunque también se pudieran mencionar problemas parecidos —reales o atribuidos— al referirse al resto de familias inmigrantes latinoamericanas y subsaharianas y a un sector de las familias españolas del barrio. Otro sector, entre el que se encontraba el equipo directivo del centro, que tenía una firme intención integradora, rea-

lizaba esfuerzos ingentes para introducir algunas actividades «interculturales», inevitablemente superficiales, como modo inicial de acercamiento entre la escuela y las familias de diversos orígenes.

En la educación secundaria

La descripción que sigue se refiere a un instituto de unos 400 estudiantes situado en una zona de clase obrera del cinturón metropolitano de Barcelona en el que se realizó un trabajo de campo de larga duración entre 1997 y 2006. El instituto, fundado a finales de la década de los 40, hasta la implementación de la Reforma Educativa (1996) había escolarizado a los chicos del barrio que por distintas razones accedían a una orientación menos académica⁸, y que después de la EGB se decidían a cursar Formación Profesional en las ramas de mecánica y electricidad. Y la LOGSE significó la ampliación de la oferta de a una mayor diversidad de alumnado. En esta situación, en el curso 1996/97 se desarrolló el proceso de matriculación de los estudiantes en el 1er nivel de ESO. En los dos primeros cursos las plazas que ofreció la escuela (60) se coparon, pero en el tercero la oferta superó con mucho a la demanda (11) y el descenso de matriculados fue espectacular. El IES se había convertido en no adecuado para los «buenos» estudiantes porque se representaba en el barrio como una escuela conflictiva y de bajo nivel académico en la que había «demasiados» inmigrantes marroquíes. Es decir, había pasado a ser una escuela «para inmigrantes «a los que les ofrecía más posibilidades de éxito frente a aquellas otras escuelas en las que el nivel de exigencia para aquellos que se consideraban «buenos estudiantes» era superior.

Sin embargo, los datos no corroboraban ni el descenso de nivel ni un aumento de la conflictividad: en los cursos 1996/97 y 1997/98 sólo hubo 2 expedientes disciplinarios —ambos además abiertos a estudiantes nativos— y cerca de un 60% del total de los estudiantes matriculados en ambas promociones, siguieron estudios de Bachillerato después de finalizar la ESO. La asociación que se hacía de los estudiantes marroquíes con la conflictividad, las dificultades de aprendizaje y el «mal ambiente» se mostraba también cuando los profesores de escuelas primarias cercanas eran reticentes a que sus

⁸ Sólo 3 de cada 10 alumnos que accedían a la escuela estaban en posesión del Graduado Escolar (27,94% en electricidad y 35,29% en mecánica).

«buenos» estudiantes se matricularan en el IES. En contraposición, estos mismos profesores aconsejaban que sí lo hicieran aquellos jóvenes que compartían al menos una de estas tres categorías atribuidas u objetivables: «ascendencia marroquí», «dificultades educativas» y «clase social baja»⁹.

Además, las representaciones del instituto servían también para definir tanto las condiciones de trabajo como la idoneidad del profesorado. Los profesores ajenos a la institución valoraban de forma muy positiva la labor de aquellos que en la escuela trabajaban, por la propia «dureza» que se suponía estaba asociada a su trabajo diario (más dificultades de aprendizaje y más conflictividad por la presencia de estudiantes inmigrantes mayoritariamente marroquíes). Entre las familias ajenas se articulaba un doble discurso, el primero también de reconocimiento del trabajo que se realizaba, aspecto que en la práctica suponía que en caso de que su hijo o hija tuviera una escolarización dificultosa una familia se planteara la matriculación de este en el instituto o que, en sentido contrario, ante una trayectoria de éxito académico, impidiera precisamente la matriculación de sus hijos e hijas. El segundo discurso asociaba el tipo de alumnado que asistía al instituto con la incapacidad de estos profesores.

El análisis de la situación que el profesorado hacía del IES, que venía determinada por las características que ellos le atribuían también al tipo de estudiantes que tenía la escuela, más que su propia experiencia directa con los alumnos, acababa influyendo en los contenidos que trabajaban en el aula. Al interiorizar el discurso dominante en el barrio, estos profesores reproducían las bajas expectativas y rebajaban sus exigencias tanto académicas como sociales al pensar que algunos estudiantes tenían —por su ascendencia marroquí— poco interés por la escuela y una resistencia «cultural» hacia el aprendizaje. Los profesores consideraban que en su caso era la práctica del Islam la que resultaba un freno para el aprendizaje y la integración escolar de los chicos y chicas de origen marroquí. Entre

⁹ A lo largo de esta investigación que duró varios cursos académicos se pudo constatar de forma reiterada la expresión abierta de estas posiciones por parte del profesorado de otros centros. Por ejemplo, eran habituales comentarios como: «Lo que tendríais que tener es más medios y tenerlos a «todos» [en referencia al alumnado marroquí]. Así los podríais atender mejor porque ya estáis acostumbrados». O comentarios entre las familias que matriculaban a sus hijos en el centro: «Me han dicho que si tiene problemas, este instituto es mejor porque se preocupan más por él».

estas prácticas destacaba la del ayuno en el mes del Ramadán al cual los profesores atribuían efectos perniciosos sobre el rendimiento y la salud de los chicos y las chicas. Pero las formas en las que se pensaba el Islam también servían a los profesores para explicar los comportamientos de resistencia de los estudiantes.

Sin embargo, en el IES se quería mejorar la situación educativa y se plantearon diversas medidas frente a la desigualdad. Algunas de estas querían promover la inclusión de todos los estudiantes, mientras que otras se desarrollaron desde el paradigma del déficit. Entre las primeras se incluiría un proyecto de participación ciudadana y desarrollo comunitario que supuso establecer vínculos con las diferentes entidades del barrio. Sin embargo, existieron frenos hacia algunas asociaciones y a sus prácticas. Entre ellas a una asociación marroquí que promovía el aprendizaje entre los niños y jóvenes del árabe. La asociación se ofreció a colaborar con la escuela, pero en ningún momento se planteó que ésta pudiera ofrecer sus locales para que los estudiantes aprendieran el árabe dentro o fuera del horario escolar. En realidad, no se trataba tanto de si la lengua se admitía dentro de la escuela, sino lo que ésta representaba, por lo que existía una oposición explícita de los profesores a que la escuela pudiera ser identificada como promotora de ella y por extensión, de «lo musulmán», es decir, algo totalmente fuera de lugar, como exponíamos anteriormente con relación al español. Cuando se propuso al claustro de profesores ofrecer cursos de lengua árabe a los estudiantes en horario extraescolar los profesores se pronunciaron de forma unánime en contra.

Entre aquellas prácticas de «atención a la diversidad» que se asentaron en el paradigma del déficit encontraríamos los agrupamientos por niveles. Aunque en la mayor parte de los grupos clase se contemplaba la presencia de estudiantes con heterogeneidad de capacidades y diversidad de resultados académicos previos, en varias ocasiones se practicó la creación de grupos homogéneos por rendimiento. En estos casos los resultados académicos fueron muy negativos para los chicos y las chicas integrantes de estos grupos. La pertenencia a uno de estos grupos considerado de bajo nivel ejercía una segregación interna que limitó la trayectoria escolar y la sociabilidad del alumnado. Además cuando en algunos de estos grupos se evidenció una estratificación etnificada —se dieron cuenta de su sobrerrepresentación en ellos— se favoreció la desvinculación escolar de los chicos de la minoría. Otra de las agrupaciones que contribuyó

a la construcción de trayectorias de fracaso fue el refuerzo escolar en pequeño grupo fuera del aula. Ninguno de los estudiantes que estuvo encuadrado en alguna de estas agrupaciones consiguió superar la etapa y retornar a una trayectoria convencional o de éxito.

Los chicos de ascendencia marroquí que participaron en alguna de estas prácticas —grupos de bajo nivel y refuerzo escolar fuera del aula— experimentaron un proceso de aculturación más profundo y tuvieron más contactos interculturales, sin embargo no obtuvieron el éxito académico y se identificaban a sí mismos como marroquíes ante la falta de reconocimiento social fuera de la escuela. Por contraposición, los estudiantes de ascendencia marroquí que se graduaron nunca habían asistido a clases separadas, habían desarrollado grandes expectativas en sus estudios, se mantenían más vinculados a las prácticas comunitarias y se identificaban como musulmanes.

Pero un sector del profesorado se resistía a identificar los aspectos relevantes de estos procesos y a transformar su concepción sobre el alumnado de ascendencia marroquí y sus propias estrategias educativas ante el mismo. Era el mismo profesorado que insistía en reclamar a la administración orientaciones claras sobre elementos que continuaban considerando los realmente centrales (y fuera de lugar, de nuevo), como la regulación del uso del pañuelo entre las alumnas.

FRONTERAS VISIBLES, BARRERAS OCULTAS Y EXPERIENCIA ESCOLAR

Hemos querido mostrar a través de diversos casos cómo la escuela, de forma directa o indirecta, percibe el Islam y el español como obstáculos a los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes marroquíes y mexicanos respectivamente. La forma en que se construyen ambos marcadores, en un proceso de inferiorización y estigmatización, los convierten en realidad en objetos de atención educativa y se persigue su transformación o abandono y, por tanto, el de los símbolos a ellos asociados. De hecho, esto responde a la arraigada creencia, contestada reiteradamente por la investigación¹⁰, de que una mayor aculturación favorece indudablemente la adaptación

¹⁰ Ver, a este respecto, Gibson (1998).

y el aprovechamiento escolares, a pesar de que las ideologías educativas en ambos sistemas enfatizan aspectos distintos en su definición. Como consecuencia, los chicos y las chicas de ambas minorías que «consiguen el éxito académico» —en California— y que «están más integrados» —en Cataluña— pasan por ser «menos» mexicanos o marroquíes que el resto de sus compañeros, independientemente de cómo ellos mismos puedan sentirse. Desde esta perspectiva del déficit, en la escuela se fortalece la construcción social de la *marroquinidad* y la *mexicanidad* como incompatibles, en último término, con el éxito académico y la integración social. Así, ambos grupos acaparan mucho más que otros la atribución de *fracaso* y *conflicto* a la presencia de alumnado extranjero en el imaginario.

Según nuestras observaciones, en las edades correspondientes a la educación primaria se hace un esfuerzo por neutralizar la presencia de rasgos y prácticas de socialización alrededor de los cuales se construyen los límites entre los grupos inmigrantes y receptores, como el Islam y el español. Pero en la etapa de educación secundaria la cuestión se plantea progresivamente de forma más explícita como una disyuntiva entre mantenimiento y abandono, ante el supuesto riesgo educativo y social que conlleva el primero. Sin embargo, sabemos que la igualdad no tiene lugar con la aculturación, y las bases para una elaboración de vínculos identitarios se debilitan al tiempo que se mantiene vigente la frontera interétnica, sin menospreciar el peso de la racialización de la misma en ambos contextos receptores y sus estructuras de clase. Además, los datos procedentes de nuestros estudios de caso¹¹ indican precisamente lo contrario: el alumnado de origen marroquí en Cataluña y el de origen mexicano en California que obtuvo mejores resultados y desarrolló una vinculación más positiva con la institución escolar fue el que tuvo la oportunidad de mantener o reelaborar una identidad específica positiva, no necesariamente representada por «lo marroquí» o «lo mexicano» en general, ni mucho menos por sus recreaciones artificiales.

Zolberg y Woon (1999) planteaban tres posibles patrones de negociación de las fronteras interétnicas: el «boundary crossing» in-

¹¹ Para conocer el relato etnográfico detallado sobre el caso del alumnado marroquí en Cataluña, véase Pàmies (2006) y Pàmies (2008). Los trabajos de Gibson, Gándara y Koyama (2004), Gibson y Carrasco (2009), Carrasco y Gibson (2010) y Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Ríos (2011) aportan datos empíricos concluyentes en esta línea. Una aproximación comparativa inicial se llevó a cabo en Carrasco (2001).

dividual a través de la asimilación, el «boundary blurring» que conlleva la equiparación legal entre grupos y el desplazamiento de la diferencia a otras esferas que evitan la confrontación y el «boundary shifting» o la desaparición de fronteras. Las escuelas analizadas se revelaron incapaces de identificar seriamente las formas no dominantes de capital social (Carter, 2005) de las que podía participar el alumnado, ni de analizar su propia profecía autocumplida con respecto a las trayectorias escolares del mismo. La escuela se identifica insistentemente como la clave de la integración sociocultural de los hijos e hijas de las familias inmigrantes y sin embargo, respecto a los mexicanos en California y a los marroquíes en Cataluña, no parece que pueda contribuir satisfactoriamente por ahora a la desaparición de las fronteras interétnicas más visibles y políticamente más persistentes.

Los hablantes nativos de español en California y los individuos y grupos de tradición y práctica musulmana en Cataluña son objeto de las interpretaciones más inquietantes de la alteridad a través de *lo mexicano* en el primer caso y de *lo marroquí* en el segundo, a pesar de que existen muchos otros grupos de inmigrantes¹² que en uno y otro lugar comparten aquellos elementos culturales. En un estudio comparativo de Brittain (2005) sobre los mensajes que los alumnos chinos y mexicanos en las escuelas de los EE.UU. transmitirían eventualmente a los familiares de su misma edad que tuvieran la intención de emigrar, las diferencias no pueden ser mayores: una dificultad inicial que puede ser superada según el alumnado chino, pero un obstáculo cargado de connotaciones negativas según el alumnado mexicano. Se acaba produciendo lo que Brittain denomina «la percepción del *simbolismo racial* del aprendizaje del

¹² En este sentido, baste recordar la presencia importante de alumnado de origen centroamericano en California, mayoritariamente hispanohablante, y de alumnado del África subsahariana y de Asia Central en Cataluña, mayoritariamente musulmán. Sin embargo, la historia de contacto es específica y singular entre grupo inmigrante y sociedad receptora en el caso de los mexicanos en los EE.UU. y de los marroquíes en España, y los rasgos por los cuáles se clasifica y aglutina a otros grupos obedecen en gran medida a otros procesos no menos problemáticos y que no podemos desarrollar aquí. El ejemplo más evidente se halla en la agrupación de todo el alumnado del África subsahariana en una única categoría grupal. Es pertinente recordar en este sentido la advertencia de Brubaker (2002) respecto a los grupos autopercebidos y las agrupaciones atribuidas.

inglés», vivido en realidad por muchos alumnos mexicanos como un proceso político de subalternización, que genera una *actitud de no-aprendizaje*, como diría Valdés (2001). Esta sería una muestra clara del fenómeno de bajo rendimiento escolar como adaptación en el esquema de Ogbu, y una de las reacciones posibles de las minorías a su experiencia escolar, como mostró Matute-Bianchi (1991) en su investigación con alumnado de origen mexicano con distintas elaboraciones y afiliaciones identitarias en un mismo instituto. De forma paralela, en la medida en que la escuela considera indisociable la condición de musulmán, de connotación inequívocamente negativa, y el origen marroquí, sintetizados en el imaginario a través de la noción histórica del «moro» y su primitivización (Mateo, 2000), las dificultades escolares iniciales que puedan surgir se problematizan al tiempo que supuestamente se explican, como también han mostrado los trabajos sobre infancia extranjera en la etapa 0-6 (Bertran, 2005) y en educación primaria (Franzé, 2002; Ballestín, 2008). Es en este sentido que cabe interpretar las resistencias al desarrollo de propuestas avanzadas de ELCO marroquí en sus distintas versiones¹³ en el sistema educativo (Mijares, 2006; Franzé, 2008) y a la introducción del árabe en la oferta de lenguas extranjeras en secundaria, o las situaciones de desencuentro recurrente entre las escuelas y las familias marroquíes (Bertran, 2005; Pàmies, 2006, 2008; Garreta, 2008; Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009).

CONCLUSIÓN

Es evidente que debemos llevar a cabo un análisis más pormenorizado de los casos expuestos y a partir de una descripción más detallada los mismos, aunque esta tarea excede el espacio de este artículo. Ahora bien, nuestra hipótesis, que se apoya en tres fuen-

¹³ ELCO, Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen. En este sentido, hay que señalar que las actuales posibilidades ofrecidas por los convenios del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que permiten organizar cursos extraescolares en árabe y amazig, las lenguas más habladas en Catalunya después del castellano y del catalán con gran diferencia respecto a cualquier otra lengua extranjera, dependen de la sensibilidad de los equipos directivos de los centros ante las demandas de las familias o bien de su propia iniciativa.

tes de literatura distintas para analizar la situación específica del alumnado de origen marroquí en Cataluña y de origen mexicano en California —las aportaciones de Barth y Alba en el campo de las *relaciones interétnicas*, y específicamente de Zolberg y Woon para el caso comparativo estudiado; de Ogbu y Erickson en el campo de las *minorías en la escuela*; y de Ainscow y Booth, en el campo de la *inclusión en educación*—, parece fundamentada. El Islam y el español, estos marcadores culturales que funcionan como símbolos aglutinadores de la diferencia entre *nosotros y ellos* fruto de historias de contacto problemáticas, actúan a nuestro modo de ver como fronteras visibles en la escuela que permiten seguir centrando la atención en las *características específicas del alumnado*. Por tanto, si bien los frutos de la escolarización debieran parecer suficientemente insatisfactorios como para interrogarse críticamente sobre la tarea realizada por las respuestas educativas practicadas, ambas situaciones no parecen dar lugar a transformar la perspectiva de análisis que llevaría a centrar la atención en las *características específicas de una institución escolar* que sigue anclada en la ficción de la selección del talento y sigue funcionando como el principal mecanismo reproductor de las desigualdades. En realidad, por tanto, contribuyen decisivamente a ocultar las barreras frente al aprendizaje y la participación levantadas por la propia institución escolar —los dispositivos, las prácticas, las ideologías educativas subyacentes— ante el alumnado de minorías en general. Pero por encima de todo, y al mismo tiempo, eximen de responsabilidad a la institución escolar ante sus efectos reproductores ampliados de una estratificación social que se hace más compleja con las nuevas migraciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIXELÀ, Y. (2001): «¿Qué nos ofende de los “moros”? Discursos sobre los musulmanes y sus prácticas sociales», en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n.º 94 (59).
- ALBA, R. (2005): «Bright vs. Blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States», *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, n.º 1, 20-49.
- ALBA, R., y NEE, V. (2003): *Remaking the American mainstream. Assimilation and contemporary immigration*, Cambridge: Harvard University Press.

- AINSCOW, M. (2005): «Developing inclusive education systems: what are the levers for change?», *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- APARICIO, R., y PORTES, A. (2009): *La segunda generación en Barcelona*, Barcelona: Fundació CIDOB.
- BALLESTÍN, B. (2008): *Identitat i immigració a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*, Tesis Doctoral, UAB.
- BARTH, F. (1976 [1969]): *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México: Fondo de Cultura Económica.
- BERTRAN, M. (2005): *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Finestra Oberta, 46.
- BOOTH, T., y AINSCOW, M. (2000): *Index for Inclusion*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (2001[1970]): *La reproducción. Elementos para la teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular.
- BRITAIN, C. (2005): «On Learning English: The Importance of School Context, Immigrant Communities, and the Racial Symbolism of the English Language in Understanding the Challenge for Immigrant Adolescents», *Center for Comparative Immigration Studies (UCSD)*, Working Paper, 125.
- BRUBAKER, R. (2002): «Ethnicity without groups», *European Journal of Sociology*, 2, 43: 163-189.
- CARBONELL, J.; SIMÓ, N., y TORT, A. (2002): *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*, Vic: EUMO.
- CARRASCO, S. (2001): «La llengua en les relacions interculturals a l'escola», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23.
- CARRASCO, S. (2006): «Islam i educació», en M. POBLET y P. CASANOVAS (eds.): *Polítiques de l'Islam i models d'Europa*, VI Cicle Aranguren, Sabadell: Caixa de Sabadell.
- CARRASCO, S.; BALLESTÍN, B., y BORISON, A. (2005): «Infància i immigració. Tendències, relacions, polítiques. AADD», *II Informe de la Infància, Infàncies, famílies i canvis socials*, Barcelona: CIIMU.
- CARRASCO, S.; PÀMIES, J., y BERTRÁN, M. (2009): «Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social», *Revista Complutense de Educación*, vol. 20 (1), pp. 55-78.
- CARRASCO, S.; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M.; BALLESTÍN, B., y BERTRÁN, M. (2009): «Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas», *EMIGRA Working Papers*, 126 [<http://webs2002.uab.es/antropologia/emigra/>].
- CARRASCO, S., y GIBSON, M. (2010): «La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California», *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, pp. 59-75.

- CARTER, P. (2005): *Keepin' it real. School success beyond black and white*, New York: Oxford University Press.
- COLECTIVO IOÉ (1996): *La educación intercultural a prueba. Hijos de familias marroquíes en la escuela española*, Madrid: CIDE.
- CUMMINS, J. (1996): *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- CONGRESSIONAL BUDGET OFFICE (2010): *Congressional Budget Office Report: The Role of Immigrants in the U.S. Labor Market, 2010*, Washington.
- DOUGLAS, M. (1966): *Purity and Danger: an analysis of concepts of pollution and taboo*, Routledge: London.
- ERICKSON, F. (1987): «Transformation and School Success. The politics and Culture of Educational Achievement», *Antropology and Education Quarterly*, 18 (4), pp. 335-356.
- FOLEY, D, E. (1997): «Deficit thinking models based on culture; The anthropological protest», en VALENCIA, R. (ed.): *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice* (pp.113-131), Washington, DC: The Falmer Press.
- FRANZÉ, A. (2002): *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*, Madrid: Consejo Económico y Social.
- (2008): «A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO», en M.^a I. JOCILES y A. FRANZÉ (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid: Trotta, 260-274.
- GAMORAN, A., y MARRE, D. (1989): Secondary School tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality?. *American Journal of Sociology*, 94, pp. 185-204.
- GARRETA, J. (2008): «Escuela, familia de origen inmigrante y participación», *Revista de Educación*, 345, pp. 133-155.
- GIBSON, M. A. (1988): *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*, Ithaca: Cornell University Press.
- (1998): «Promoting Academic Success among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue?», *Educational Policy*, vol. 12: 6, 615-633.
- GIBSON, M. A., y OGBU, J. (eds.) (1991): *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York: Garland.
- GIBSON, M. A.; GÁNDARA, P., y PETERSON KOYAMA, J. (eds.) (2004): *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, New York: Teachers College Press.
- GIBSON, M. A., y CARRASCO, S. (2009): «The education of immigrant youth. Some lessons from the US and Spain», *Theory Into Practice*, 48:4, 249-257.
- GIBSON, M. A.; CARRASCO, S.; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M., y RÍOS, A. (2010): «Differences systems, similar results: immigrant youth in schools

- in Catalonia and California», en R. ALBA y J. HOLDAWAY (eds.): *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU* (en prensa).
- GILLBORN, D., y MIRZA, H. S. (2000): «Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender - A Synthesis of Research Evidence», *Report #HMI 232*, Londres: Oficina d'Estàndards Educatius.
- GUTIÉRREZ, K. (2006): *Culture Matters: Rethinking Educational Equity*, New York: Carnegie Foundation.
- GUTIÉRREZ, K., y FAULSTICH-ORELLANA, M. (2006): «The “Problem” of English Learners: Constructing genres of difference», *Research in the Teaching of English*, 40 (4), 502-507.
- HARKLAU, L (2000): «From the “good kids” to the “worst: Representations of English language learners across educational settings”», *TESOL Quarterly*, 34, 35-67.
- HUNTINGTON, S. (1996): *The clash of civilizations and the remaking of the World Order*, New York: Simon & Schuster.
- (2004): «The Hispanic Challenge», *Foreign Policy*, 3-4.
- IRESON, J.; CLARK, H., y HALLAM, S. (2002): «Constructing Ability Groups in the Secondary School: Issues in Practice», *School Leadership & Management*, vol. 22, n.º 2, pp. 163-176.
- LIPPI-GREEN, R. (1997): *English with an Accent: Language, ideology and discrimination in the United States*, NY: Routledge Press.
- LÓPEZ GARCÍA, B., y BERRIANE, M. (2004): *Atlas de la inmigración marroquí en España*, Madrid: TEIM.
- LÓPEZ, D. E., y STANTON-SALAZAR, R. (2001): «Mexican Americans: A Second Generation At Risk» (pp. 57-90), en R. RUMBAUT y A. PORTES: *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley, CA: University of California Press.
- MATEO, J. L. (2000): *El «moro» entre los primitivos*, Barcelona: Fundació La Caixa.
- MATUTE-BIANCHI, M. E. (1991): «Situational Ethnicity and Patterns of School Performance Among Immigrants and Non-Immigrant Mexican-Descent Students» (pp. 205-247), en M. GIBSON y J. OGBU (eds.): *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York: Garland.
- MIJARES, L. (2006): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, Madrid: Ediciones del Oriente y el Mediterráneo.
- MORERAS, J. (1999): *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*, Barcelona: CIDOB.
- (2006): «¡Que vuelvan los Reyes Católicos! Los conflictos en torno a la presencia musulmana en Cataluña», en M. POBLET y CASANOVAS, P. (eds.): *Polítiques de l'Islam i models d'Europa*, VI Cicle Aranguren, Sabadell: Caixa de Sabadell.

- OAKES, J. (1985 [2005]): *Keeping track*. How schools structure inequality, 2nd Edition. New Haven, Conn: Yale University Press.
- OGBU, J. U. (1987): «Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation», *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18 (4), pp. 312-334.
- OGBU, J. U., y SIMONS, H. D. (1998): «Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education», *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2), 155-188.
- PAJARES, M. (2010): «Inmigración y mercado de trabajo en España. Informe 2010», *Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración*, 25, Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- PÀMIÉS, J. (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en periferia de Barcelona*, Tesis Doctoral, UAB.
- (2008): *Identitats, educació i escola. Joves d'origen marroquí a la periferia de Barcelona*, Col·lecció Aportacions, 32, Observatori Català de la Joventut.
- PAYET, J. P. (1997): *Collègues de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, París: Armand Colin.
- PONFERRADA, M. (2008): «Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona», *X Coloquio Internacional de Geocrítica*.
- (2008): *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*, Tesis Doctoral, UAB.
- POVEDA, D.; FRANZÉ, A.; JOCILES, M. J., y RIVAS, A. (2007): «Discursos y prácticas del profesorado ante la diversidad étnico-cultural en contextos multiculturales», *EMIGRA Working Papers*, 120.
- RUMBAUT, R. G., y PORTES, A. (2001): *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, University of California Press.
- SERRA, C. (2006): *Diversitat, racisme i violència. Conflictes a l'educació secundària*, Vic: EUMO.
- SERRA, C., y PALAUDÀRIES, J. M. (2007): *L'alumnat estranger a Catalunya: continuïtat i abandonaments de l'educació obligatòria a la postobligatòria*, Fundació Bofill.
- SUÁREZ-OROZCO, C. y M. (1995): *Transformations: Immigration, Family Life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*, NY: Cambridge Univ. Press.
- VALDES, G. (2001): *Learning and Not learning English. Latino students in American schools*, New York: Teachers College Press.
- (1998): The World Outside and Inside Schools: Language and Immigrant Children, *Educational Researcher*, 27: 4-18.
- VALENZUELA, A. (1999): *Subtractive Schooling: U.S. - Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany: State University of New York Press.

- VAN ZANTEN, A. (2001): *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, París: Presses Universitaires de France.
- VILA, I. (2004 [2006]): «Lengua, escuela e inmigración», *Cultura y Educación*, vol. 18 (2), 127-142.
- VALLERSTEIN, M. (1999): «Wage-setting institutions and pay inequality in advanced industrial societies», *American Journal of Political Science* 43 (3), 649-80.
- ZAPATA, R. (2006): *Immigració i govern en nacions minoritàries: Flandes, Québec i Catalunya en perspectiva*, Barcelona: Fundació Ramon Trias Fargas.
- ZENTELLA, A. C. (1997): «The Hispanophobia of the official English Movement in the U.S.», *International Journal of the Sociology of Language*, 127.
- ZOLBERG, A., y LITT WOON, L. (1999): «Why Islam Is Like a Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States», *Politics & Society*, vol 27, n.º 1, March 5-38.