

Experiencias y dinámicas de (des)vinculación escolar en contextos de inmigración: una perspectiva socioantropológica

Beatriz Ballestín González*

Recibido: 27/10/2017

Aceptado: 20/12/2017



Resumen

Este artículo se centra en las aportaciones de la investigación etnográfica sobre las experiencias y dinámicas de vinculación/desvinculación escolar de la infancia en contextos de especial visibilidad en términos de diversidad étnico-cultural y desigualdad social, como son los configurados por los flujos migratorios. Sostiene la necesidad de incorporar, de forma rigurosa, una perspectiva socioantropológica del concepto que complementa y enriquece, tanto teóricamente como metodológicamente, el enfoque tradicional desde el cual ha sido analizado y «medido» en las propuestas de corte psicologista o psicopedagógico. Para ello, se realiza una revisión de literatura en la materia, relevante a nivel internacional, incluyendo algunos resultados de investigación propios. Se analiza la influencia clave, tanto de los estilos de enseñanza y prácticas organizativas (sobre todo en relación a la atención a la diversidad cultural), como de las dinámicas relacionales presentes en los centros escolares.

Palabras clave

Vinculación escolar, diversidad cultural, inmigración, desigualdad social, trayectorias de éxito y fracaso escolar, Educación Primaria.

Experiences and dynamics of school (dis)engagement in immigration contexts: a socioanthropological perspective

Abstract

This article is centered in the scientist contributions of the ethnographic research on the experiences and dynamics of school dis/engagement of children living in contexts of special visibility in terms of ethnical-cultural diversity and social inequality as the ones caused by migratory fluxes. This article supports the to incorporate in a rigorous manner, a socioanthropological a concept that enriches and complements, both methodological and theoretical, the traditional theoretical approach from which it has been analyzed and «measured» in the proposals of psychological or psychopedagogical manner. For this purpose a review of the relevant literature at international level on the topic was done, including some of our own research results. The analysis is both on the teaching styles and organizational practices (with emphasis on cultural diversity) and the dynamic relations present in the educational centers.

Key words

School linkage, cultural diversity, immigration, social inequity, ways to success and school failure, Elementary Education.

* Universidad Autónoma de Barcelona, España. E-mail: Beatriz.ballestin@uab.cat

1. Introducción

El texto presentado pretende contribuir a la reflexión sobre el concepto de vinculación escolar tomando como base la propia experiencia de investigación (tanto teórica, de revisión de bibliografía, como empírica, de trabajo de campo) de la autora durante su formación doctoral y postdoctoral en antropología y sociología de la educación.¹ Su finalidad no es otra que delimitar y apoyar la perspectiva socioantropológica de un concepto clave en la comprensión de las trayectorias de éxito y fracaso escolar, que además resulta una buena herramienta analítica, como puente entre los procesos objetivos y las vivencias subjetivas que componen las experiencias escolares de los infantes. La vinculación escolar, o más en concreto, la falta de vinculación, nos ayuda a capturar los procesos a través de los cuales los alumnos «desconectan» del mundo académico, y por tanto, deviene un indicador crucial para analizar el fracaso y abandono escolares. Sin embargo, la idea de «vinculación escolar» se ha manejado, preponderantemente, desde una perspectiva psicopedagógica hasta hace relativamente pocos años. Los investigadores en esta línea reconocen que se trata de un constructo multifacético, pero sobre todo se han centrado en diferenciar y analizar sus componentes más individualizados, hablando por ejemplo de *vinculación conductual, emocional y cognitiva*. A partir de aquí los esfuerzos se han dirigido a calibrar los indicadores que permiten «medir» estas dimensiones, con algunas incursiones a los «antecedentes» (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), sobre todo centrados en las características organizacionales y estructurales de las escuelas, que permiten contextualizar esos indicadores.

Una mirada socioantropológica² al concepto de vinculación escolar nos posibilitará analizar con más detalle y en profundidad unos «antecedentes» —los situados en la esfera de la sociabilidad (sin perder de vista los asociados a los estilos de enseñanza y aprendizaje)— que, en realidad, están en la misma génesis de las dinámicas y experiencias de vinculación y desvinculación, especialmente visibles en los contextos escolares más acentuadamente configurados por la diversidad cultural y/o la polarización según clase social del alumnado.

Así, el texto se ha estructurado de forma que se dedica un primer apartado a contrastar brevemente la propia noción de «vinculación escolar»: cómo se conceptualiza desde la psicología educativa y cómo es complementada desde disciplinas sociales como la sociología y la antropología social. Los siguientes apartados abordan los factores que, como argumentaremos, resultan más relevantes en su impacto sobre las dinámicas de vinculación y desvinculación escolar especialmente en relación con el alumnado de origen inmigrante procedente de países empobrecidos, o culturalmente estigmatizados: por un lado, la influencia de los estilos de enseñanza y aprendizaje así como las prácticas organizativas en

1 Las problemáticas de investigación trabajadas se han centrado, por una parte, en el análisis de la construcción de identidades académicas y sociales por parte de los hijos e hijas de familias procedentes de la inmigración extranjera en la escuela primaria y; por otra, en las dinámicas de segregación intraescolar en contextos de inmigración. En ambas, el concepto de vinculación escolar ha devenido clave para comprender, desde una perspectiva etnográfica, las experiencias de estos niños y niñas. Como marco teórico más general, se focalizó la atención en la literatura sobre la recepción de las minorías culturales en la escuela, así como la literatura sobre los nexos entre experiencias escolares e identidades. Este marco más general facilitó la inmersión en el análisis de los modelos y propuestas teóricas sobre las dinámicas de vinculación y desvinculación escolar, siempre en contextos de inmigración y/o alta diversidad étnico-cultural.

2 Ante la imposibilidad de abarcar todas las contribuciones a nivel mundial que apoyarían esta mirada, cabe advertir que la perspectiva explicitada se acota a las tradiciones teóricas en las que se ha formado la autora y que beben de investigaciones y aportaciones realizadas en contexto, básicamente europeo y estadounidense, las cuales se recogen en revistas científicas y publicaciones de impacto en los últimos 30 años.

los centros educativos y; por otro, el impacto del clima de centro y de las dinámicas relacionales, a tres niveles: entre la escuela y las familias, entre el alumnado y el profesorado, y por último, entre iguales dentro del alumnado.

2. El concepto de *vinculación escolar*: de un enfoque psicopedagógico a una perspectiva socioantropológica

Generalmente, el término *vinculación escolar* (*academic engagement* en la terminología anglosajona), hace referencia a una actitud sistemática y consciente, por parte de un alumno/a, hacia la consecución del éxito escolar. Desde el ámbito de la psicología cognitiva, espacio donde se sitúa la gran mayoría de contribuciones de investigación, incluiría estrictamente aquellas dimensiones que tienen que ver con «comportamientos» y «actitudes» favorables al aprendizaje de contenidos (Greenwood, Horton & Utley, 2002), a menudo contemplados sólo dentro de las paredes del aula. Veamos la definición que se nos ofrece desde un artículo procedente de la *School Psychology Review*: “*Academic engagement refers to a composite of specific classroom behaviors: writing, participating in tasks, reading aloud, reading silently, talking about academics, and asking and answering questions*” (Greenwood, Horton, & Utley, 1984; citados por Greenwood et al., 2002, p. 329).

La naturaleza multifacética de la vinculación escolar se refleja en la distinción de tres niveles: *conductual, emocional y cognitivo*. De acuerdo con Fredricks et al. (2004, p. 60), la vinculación conductual profundiza en la idea de participación; incluye por ejemplo, la implicación en actividades, tanto académicas como sociales o extracurriculares, y es considerada crucial para conseguir buenos resultados académicos y prevenir el abandono escolar. La vinculación emocional engloba las respuestas positivas y negativas al profesorado, los compañeros, la escuela como institución, etc., y se presume que crea lazos afectivos hacia la institución e influye así en la motivación académica. Finalmente, la vinculación cognitiva se centra en la idea de «inversión» (*investment*), incorporando la conciencia y el deseo de materializar los esfuerzos necesarios para comprender los contenidos complejos y dominar habilidades difíciles.

Ahora bien, «medir» estas dimensiones puede suponer una tarea ardua por su gran maleabilidad y panoplia de indicadores: por ejemplo, la vinculación conductual puede ir desde, simplemente, realizar las tareas académicas y seguir las normas, hasta participar en los órganos representativos del alumnado; la vinculación emocional puede manifestarse en muy diversas modalidades y grados, desde simplemente incorporar la escuela a las rutinas de forma acrítica hasta una identificación mucho más profunda con la institución. La vinculación conductual puede ir desde la simple memorización, hasta el uso de estrategias de aprendizaje autorreguladas que promuevan una experticia y la adquisición de conocimientos más avanzados (Fredricks et al., 2004, p. 61).

Aun así, esta perspectiva tiende a contemplar, de forma altamente individualizadora, las dinámicas de vinculación y desvinculación escolar cuando, como defenderemos a continuación revisando algunas aportaciones clave, resulta imprescindible incorporar los factores más sociales, de interacción simbólica en el marco escolar, que dan lugar o favorecen unas determinadas expectativas, creencias, etc., del alumno hacia la escuela. Hay que tener en cuenta que, incluso el análisis de las variables más estrictamente internas al entorno escolar (organizativas, estructurales), también generan entornos de sociabilidad concretos, potenciadores de dinámicas más o menos segregatorias, más o menos inclusivas, que van a influir en las experiencias de vinculación y desvinculación escolar del alumnado, como veremos en el tercer apartado.

El concepto de *vinculación escolar* constituye un indicador operativo de primer orden para aproximarnos a las trayectorias escolares de los niños, en tanto actúa eficazmente de puente entre los procesos objetivos y las vivencias subjetivas. Con todo, desde una perspectiva socioantropológica, el punto de referencia no son las experiencias escolares individuales, sino lo individual como «encarnación» del ambiente social más amplio cruzado por fronteras y puentes en términos de segregación, inclusión, jerarquías, estatus, climas entre iguales más pro o anti-académicos, etc., que integra los *inputs* estructurales del entorno externo a la escuela (desigualdades de clase social, género, etnicidad) y los remodela tamizados por los elementos internos. Así, cuando hablamos de *experiencias escolares*, englobamos tanto la dimensión emocional, es decir, las vivencias subjetivas de los niños en toda su diversidad y heterogeneidad, expresadas tanto en forma verbalizada como en forma gestual; como la dimensión relacional, que recoge todos los aspectos sociales y estructurales, que condicionan la interacción con adultos (profesorado, familias, etc.) y entre iguales (compañeros de grupo-clase, red de amistades, fuera de la clase, etc.) (Ballestrín, 2008).

Las investigaciones de corte etnográfico insisten en la naturaleza multidimensional y modulada socialmente de las dinámicas de vinculación escolar. Así, por ejemplo, Gillborn (1990), asevera que no estamos ante una categoría dicotómica (vinculación/desvinculación, *pro-school/anti-school orientation* en la terminología acuñada por Lacey, 1970), como se podría desprender a partir de las *teorías de la diferenciación y la polarización* (Hammersley, 1985; Hargreaves, 1986; Lacey, 1970), sino que estamos hablando de un *continuum* poliédrico y cambiante, maleable. Gillborn (1990) da cuenta de las experiencias escolares de des/vinculación del alumnado de origen afrocaribeño y surasiático en el contexto británico de finales de los 80 a través de esta idea de *continuum* en las manifestaciones de vinculación/desvinculación escolar:

A pupil might move between different degrees of involvement on different occasions and on different issues, yet overall his/her views and actions (attitudes and behaviours) may tend to reflect broadly similar levels of involvement. (...). Rather than trying to characterize pupils' adaptations within a dichotomous bipolar model of pro/anti-school positions, therefore, it is more realistic to view pupils' involvement in relation to a continuum ranging from relative commitment through to alienation from the school value system. The model of a continuum allows for the variety and complexity of pupil adaptations while retaining important elements of previous work which have shown the potential of *differentiation-polarization* analyses (p. 99).

En este sentido, aunque la hayan denominado de otras formas, una parte relevante de la literatura sobre diversidad cultural, desigualdad social y educación, ha enfocado el concepto de «vinculación escolar» a través de la lente del grupo de pertenencia, preguntándose los/las investigadores/as cómo las diferencias culturales, o el estatus de minoría del grupo (inmigrante/voluntario o involuntario en la terminología de Ogbu y Simons, 1998), moldeaban el comportamiento y las percepciones de los chicos y chicas respecto a la escuela. Otros planteamientos (p. ej., Davidson, 1996) defienden que las propias dinámicas sociales de la vinculación escolar son informadas no sólo por los factores sociohistóricos del contexto, sino por las prácticas (como tecnologías disciplinares) y las relaciones a nivel del propio marco escolar.

En la investigación doctoral de la autora, en el contexto de la provincia de Barcelona en Cataluña,³ se hizo distinción de estas experiencias relacionales respecto a aquellas más relativas a las actividades y los estilos de enseñanza–aprendizaje. Así pues, las respuestas en el ámbito más estrictamente académico y aquellas relativas al ámbito de la sociabilidad constituyeron los dos indicadores que permitieron clasificar y *tipificar* las experiencias del alumnado de familias inmigradas en términos de vinculación o desvinculación escolar. En algunos casos las experiencias de vinculación escolar se revelaban disociadas en estas dos dimensiones: por ejemplo, entre el alumnado de origen marroquí y subshariano sobre todo, se etnografiaron⁴ casos de desvinculación a las actividades más formales de aprendizaje y vinculación en los ámbitos de relación más informal. Generalmente, estos alumnos eran mayoritariamente aceptados y gozaban de una cierta popularidad, en el grupo de iguales y/o entre el profesorado, por ser «cariñosos», «bromistas», «despiertos». Predominaban unas personalidades «alocadas»,⁵ preocupadas por ganarse un lugar en el entorno social a la vez que por rehuir y «escaquearse» de las tareas académicas, aunque sin una oposición abierta. El uso estratégico del humor les servía de válvula de escape, de resistencia (Ballestrín, 2011; Franzé, 2002).

Estas respuestas adaptativas se explicaban en estrecha relación con la reproducción de jerarquías socioculturales en la escuela y la interpretación etno y sociocéntrica de las diferencias percibidas y atribuidas al alumnado de distintos orígenes en términos de sus capacidades e intereses (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestrín & Bertran, 2011). En el caso de las escuelas donde hizo su investigación la autora, con presencia de alumnado procedentes de la Unión Europea, además de alumnado de origen marroquí y latinoamericano, los discursos y las prácticas del profesorado se dejaban impregnar por un imaginario esencializador, en una escala de xenofilia y xenofobia que encontraba su correlato en una clara desigualdad de expectativas en función de la pertenencia social y el origen nacional, lingüístico–cultural y étnico. Este esquema era incorporado y reproducido por el alumnado, que buscaba su posición en el mismo a partir de respuestas adaptativas que daban lugar a vinculaciones y desvinculaciones cambiantes y fragmentadas según el contexto espacial (aula, patio y otros lugares de confluencia, espacio exterior...) y temporal (clases ordinarias, ocasiones especiales, fiestas, excursiones, etc.).

A continuación expondremos algunas aportaciones teóricas y de investigación relevantes que nos permiten comprender y calibrar el impacto, tanto de las prácticas y estilos de enseñanza y aprendizaje, como de las dinámicas relacionales sobre las experiencias de vinculación y desvinculación escolar desde una perspectiva socioantropológica.

3 La metodología etnográfica utilizada se fundamentó en la observación participante en los centros escolares, en los cuales se visitaron tanto las aulas especiales para el alumnado inmigrado, las aulas de refuerzo escolar, así como las aulas ordinarias. En todas ellas se participó mediante el apoyo en pequeñas tareas de monitorización de grupos y realización de actividades académicas. También se acudió a eventos como las fiestas escolares, excursiones, salidas al teatro, etc. Además de la observación participante, se aplicaron entrevistas cualitativas semiestructuradas, tanto al profesorado como a los profesionales de servicios especializados, como el caso del denominado Programa de Educación Compensatoria. También se entrevistó a personas del mundo asociativo relevantes en los contextos sociales de las escuelas y se realizó observación no participante en las dos localidades del estudio.

4 Entendiendo el concepto de etnografía a la vez como técnica y como perspectiva o enfoque, siguiendo las definiciones y aportaciones metodológicas de expertos como Agar (1980) Wolcott (1985, 2008), Rockwell (2009), Pujadas, Comas y Roca (2004).

5 Davidson (1996) analiza el desarrollo de este tipo de identidades y roles académicos en el contexto de Estados Unidos (California) bajo el epíteto de *crazy*.

3. La influencia de los estilos de enseñanza–aprendizaje y de las prácticas organizativas

El concepto de *estilos de enseñanza–aprendizaje* pone de relieve las discontinuidades, que a menudo separan las prácticas docentes de las pautas de socialización familiar, de forma más intensa en el caso de los niños de minorías culturales y de entornos socialmente desfavorecidos.⁶ Se trata de una herramienta analítica que entronca con las aportaciones del paradigma *culturalista* norteamericano liderado por Spindler (1982) y Erickson y Mohatt (1982), quienes parten de la idea que los niños/as pertenecientes a minorías adquieren, en sus culturas y situaciones sociales, estilos comunicativos e interactivos que pueden ser discontinuos con los de la escuela. Hay que insistir, a riesgo de parecer una perogrullada, que la escuela no es el único entorno de aprendizaje: la familia, el grupo de iguales, el barrio, las actividades de ocio..., constituyen entornos donde se adquieren bagajes que pueden ser considerados, tanto o más importantes que los de la escuela, dependiendo del papel otorgado a los aprendizajes escolares por los alumnos y sus familias.

La escuela,⁷ como institución de la *mayoría (mainstream)*, se ha ido apropiando de aspectos tradicionalmente familiares y comunitarios y ha ido sancionando modelos «correctos» de actividades escolares, de relaciones sociales, de maternidad/paternidad..., que en el fondo son culturalmente específicos de las sociedades occidentales y las clases dominantes. A menudo se acaban confundiendo los componentes de estos modelos con los factores causales que intervienen en los procesos de aprendizaje y en su éxito. Esto tiene como efecto la interpretación errónea de algunas diferencias sociales y culturales como obstáculos académicos, cuando en realidad sólo requieren un tiempo de reajuste a las nuevas realidades por parte de las familias de la inmigración (Ballestín, 2008, 2011; Carrasco, Ballestín, Herrera & Olivé, 2002). Por lo tanto, el profesorado acostumbra a fomentar/deslegitimar/omitir los estilos de aprendizaje de los alumnos según las prácticas culturales propias y las ideologías docentes, situadas en el currículum explícito o bien en el denominado *currículum oculto*.

La cultura escolar⁸ (Hargreaves, 1986; Schein, 1990) sistematiza y legitima unas maneras de hacer, elitiza unos contenidos, los fragmenta y los academiza. Y lo hace mediante unas normas y valores que acostumbran a pertenecer al *código elaborado* de una clase media representada por los docentes, tal y como expone Bernstein (1975). Paralelamente a las aportaciones de Bernstein, en el clásico *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire* (1993), Lahire se pregunta sobre los posibles motivos que condicionan a los alumnos de las clases populares (incluidos los de origen inmigrante) a «fracasar» escolarmente en la etapa de Primaria: el fracaso efectivo de este alumnado

6 Dejo de lado las conceptualizaciones y aportaciones de la psicología sobre los modelos de estilos de aprendizaje desarrollados por los niños de diferentes orígenes étnico–culturales, ya que se trata de un terreno muy amplio que no hay espacio de abordar aquí. Para una iniciación en esta rama de estudios puede consultarse a Denig (2004), Dunn y Griggs (1995) o Gardner (1993).

7 Aplicamos aquí una noción genérica y sociológicamente estructural para identificar los rasgos institucionales comunes a cualquier escuela reglada, siendo muy conscientes, sin embargo, de la extraordinaria diversidad en las instituciones escolares realmente existentes, las cuales varían ampliamente según el contexto social, cultural, político e histórico.

8 Somos conscientes de la complejidad de un concepto que ha suscitado gran debate académico, sobre todo respecto a la homogeneidad o heterogeneidad interna al concepto. En este artículo lo enfocamos desde la perspectiva holística desarrollada, entre otros, por Hargreaves (1995). Para una profundización en la idea de «cultura escolar», revisar el artículo de Elías (2015) en el que se reseñan los enfoques teóricos y metodológicos en el marco de los cuales el concepto es construido y utilizado, y también las aportaciones de Rockwell (1996).

proviene, según el autor, de aquello que no llegan a dominar, las «formas sociales de la escritura», codificadas y reguladas, por contraposición a las «formas sociales orales» poco codificadas.

Desde el ámbito de la antropología, otros autores como Wolcott (1985, 2008) o Delpit (1995), introducen los aspectos de «compatibilidad cultural» entre el profesorado *mainstream*, mayoritario, y el alumnado de entornos socioculturales minoritarios, poniendo de relieve las rupturas que marcan los procesos de socialización en la institución escolar respecto a la familia y la comunidad. Estos y otros autores en la línea ilustran los mecanismos de dominación de «la cultura del poder» en las escuelas, argumentando que sólo los niños de minorías familiarizados con estos mecanismos tienen posibilidades de éxito en un escenario que margina a aquellos que ignoran tales códigos, plasmados en las prácticas pedagógicas y los contenidos curriculares.

Ahora bien, todas estas aportaciones no deberían dar lugar a interpretaciones mecanicistas y groseras, ya que los docentes no integran, ni de lejos, una categoría homogénea, sino que estamos hablando de *sujetos culturales* con (además de su procedencia y trayectorias particulares) diferentes grados de adscripción a la ortodoxia del propio grupo y; por tanto, necesariamente heterogéneos.

Asumiendo como premisa que, a pesar de los rasgos compartidos como institución social en un sentido estructural, cada escuela es un mundo y que pueden coexistir prácticas y estilos de enseñanza–aprendizaje muy diversos, si algo pone de relieve la producción investigadora en los países occidentales es que, cuando se trata de escolarizar al alumnado de origen inmigrante procedente de países de la periferia económica, estos estilos y prácticas se activan y actúan desde una supuesta distancia y «choque cultural» entendidos como obstáculos para el éxito académico. Se suele interpretar el momento de la incorporación al sistema educativo y la distancia cultural como determinantes de los resultados académicos y de las trayectorias escolares de estos niños, sin prestar una atención clara a los condicionantes sociales del contexto de inmigración y el contexto de origen. En este sentido, la distancia con que se conceptualiza en el universo escolar la «cultura de origen» explicaría la ubicación sistemática de los niños y niñas de orígenes socioculturales «alejados» en los diversos dispositivos reunidos bajo el paraguas de la «atención a la diversidad». Todas estas medidas han contribuido a la representación de estos alumnos de forma negativa en la escuela, favoreciendo la asociación de la «extranjería» al déficit y a unas necesidades de *compensación* específicas (Pàmies, 2006).

Así pues, las experiencias y las trayectorias escolares de los niños de origen inmigrante extranjero y de entornos desfavorecidos, siguen condicionadas por la práctica de la segregación mediante grupos de nivel —*tracking* en el ámbito anglosajón— (Carbonaro, 2005; Dauber, Alexander & Entwisle, 1996; Davidson, 1996; Mehan, Hubbard, Villanueva & Lintz, 1996) y otros dispositivos como las «aulas de acogida». Esta segregación escolar acaba perjudicando el acceso de estos alumnos a los aprendizajes «estándar», ya que una vez son asignados a los grupos de menor nivel (derribando la propia acepción de «agrupamientos flexibles» que suele utilizarse), es difícil que promocionen, y en cambio desarrollan estrategias adaptativas de respuesta a su posición desvalorizada en términos académicos y sociales.

La literatura especializada ha dado cuenta profusamente de los efectos perjudiciales del *tracking* y de la segregación por *grupos de habilidad* (*ability grouping*). Así, por ejemplo, Carbonaro (2005) analiza los nexos entre el esfuerzo académico del alumnado, los dispositivos de segregación según nivel, y los resultados académicos; y lo hace explotando la *National Education Longitudinal Survey* británica, siguiendo las cohortes del 8º al 9º grado (etapa de Secundaria). Sus conclusiones son claras al respecto: “*the higher a student’s track, the more effort she or he exerts*” (p. 43): y es que el esfuerzo acostumbra a exigirse y valorarse con mayor intensidad en los grupos más avanzados, por lo cual supone un error considerar ese esfuerzo como responsabilidad única del alumno. En consecuencia:

Researchers and policy makers need to consider how to create classroom environments that encourage *all* students to try hard in school. (...). Those who argue for increased effort by way of moral exhortation, couched in the language of «students’ responsibility», ignore such important linkages and fail to recognize that some pedagogical practices are more likely than others to motivate students to work hard. (Carbonaro, 2005, p. 44)

En la etapa de Primaria, las prácticas de separación por grupos de habilidad⁹ se caracterizan por una relativa informalidad (Mehan et al., 1996), pero que se acaban institucionalizando al final de esta etapa y los inicios de la Secundaria. Los resultados de las investigaciones en la línea constatan como la efectividad y la flexibilidad de los grupos de habilidad en las escuelas de Primaria dependen, en buena parte, del tipo de organización y de la infraestructura, así como de otros factores relativos a las características de cada centro educativo.

En cualquier caso, en la práctica se tiende siempre a una sobrerrepresentación dentro de los niveles más bajos del alumnado procedente de minorías culturales y/o condiciones sociales más desfavorecidas (Hallam, Ireson & Davies, 2004; Mehan et al., 1996). Efectivamente, las investigaciones sobre estos aspectos organizativos (Gamoran, 2009; Nusche, 2009) muestran cómo las «capacidades», las «aptitudes» y el «nivel académico», no son los únicos criterios utilizados para la ubicación de los alumnos en las agrupaciones. Acaban jugando un papel determinante la clase social, la adscripción étnico-cultural y el origen migrante. Así, pues, los alumnos de minorías o de bajo estatus socioeconómico y con similares «capacidades» que el resto tienen más probabilidades de ser adscritos a los grupos de bajo de nivel y de ser diagnosticados con necesidades educativas especiales.

Esta segregación genera, además, unos espacios de socialización y aprendizaje diferenciados y desiguales dentro de una misma escuela (Ballestín, 2008; Pàmies et al., 2013; Stanton Salazar, 2004). En términos de aprendizaje, a menudo, las agrupaciones de nivel acaban siendo nocivas para los resultados académicos del alumnado más sobrerrepresentado por su condición de origen sociocultural. Este impacto en negativo se explica tanto por motivos estrictamente académicos (los grupos de menor nivel impiden el acceso completo al currículo ordinario) como sociales. Así, por ejemplo, Hallam et al. (2004), siguiendo las trayectorias y las vivencias de los niños emplazados en diferentes agrupaciones (*high, moderate y low ability*) en seis escuelas de Primaria del Reino Unido, arrojaron luz sobre los efectos legitimadores e institucionalizadores de la desigualdad entre el alumnado de

9 Pueden distinguirse diferentes tipos de agrupaciones escolares con impactos diferenciados: grupos heterogéneos, separación en función del nivel académico en todas las materias (*tracking, streaming*), agrupamientos flexibles en la mayor parte de asignaturas (*banding*), o agrupamientos en función de las capacidades en cada una de ellas de forma independiente (Pàmies et al., 2013).

esta tecnología disciplinar. La estigmatización de los alumnos ubicados en las agrupaciones de menor «nivel» se hacía bien visible en las dinámicas de relación entre iguales, donde las atribuciones «*thick*» o «*dumb*» efectivamente marginaban y minusvaloraban a los alumnos de los grupos de «nivel bajo», afectando decisivamente su vinculación escolar, si bien sus actitudes hacia la escuela, en general, también estaban influenciadas, en buena parte, por el clima escolar y el grado de implicación del profesorado.

En conjunto, la mayoría de investigaciones de corte socioantropológico sobre el impacto de las prácticas escolares segregatorias, en contextos de inmigración y alta diversidad cultural (p. ej. Ballestín, 2008; Carrasco et al., 2011; Franzé, 2002; Gibson, Gándara & Koyama, 2004; Gibson & Ogbu, 1991; Gillborn, 1990; Pàmies, 2006), en base a una perspectiva cualitativa que permite recoger «*in vivo*» las dinámicas micro, concluyen que éstas tienden a reproducir la estratificación social existente de puertas afuera, contribuyendo a crear culturas diferenciadas que se autoalimentan en los grupos de alto prestigio, a través de los comportamientos prosociales y donde los estudiantes tienen mayores posibilidades de recibir el reconocimiento académico (Valenzuela, 1999). Mientras que en los grupos de bajo nivel las expectativas del profesorado y el grado de exigencia tienden a ser menores, haciendo emerger subculturas oposicionales que favorecen que los estudiantes construyan identidades más reactivas a la escuela (Pàmies et al., 2013).

4. El papel del clima de centro y de las dinámicas relacionales

El ámbito relacional deviene central a la hora de poner de relieve la enorme incidencia de los espacios y momentos no pedagógicos en las experiencias de vinculación y desvinculación escolar de los niños en los centros educativos. Mediante estas dinámicas se confrontan las representaciones y las expectativas, sin olvidar los aspectos de proximidad/distancia afectiva vinculados a las variables anteriores, de todos los actores en interacción, así como las prácticas docentes con las respuestas del alumnado, de manera que se ponen en evidencia las tensiones y las relaciones de poder mayoría/minoría, modelando las diversas adaptaciones de los alumnos al entorno escolar. El apoyo social¹⁰ en la escuela promueve la adquisición de habilidades competentes¹¹ y resulta central para la vinculación escolar y el éxito académico del alumnado, en general, pero especialmente en relación al alumnado de origen inmigrante (Suárez-Orozco, Pimentel & Martín, 2009).

A la hora de hacer un breve repaso por las aportaciones que nos ilustran sobre el papel del clima de centro¹² y las dinámicas relaciones en las experiencias de vinculación y desvinculación escolar del alumnado minoritario (en términos de etnicidad y de clase social), debemos distinguir tres esferas o ejes relacionales básicos¹³: las relaciones entre el profes-

10 Por «apoyo social» se entiende el acompañamiento al alumnado, sobre todo por parte del profesorado, en la trayectoria escolar mediante el clima relacional y las acciones no estrictamente académicas (muchas veces en el ámbito informal) destinadas a animarlo en la consecución del éxito escolar.

11 Habilidades competentes en el logro de buenos resultados académicos, pero también en la adquisición de destrezas para moverse con autonomía y seguridad en el entorno social de la escuela.

12 El clima de centro, o clima escolar, nos ayuda a caracterizar globalmente el entorno de relaciones sociales favorecido por una determinada configuración escolar en base a elementos estructurales y organizativos, así como de composición social y personales: Cere (1993), Cornejo y Redondo (2001), Mena y Valdés (2008), Sandoval (2014). Tiene como precedente el concepto de «clima organizacional», resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de fines de la década del 60'.

13 Somos conscientes de que puede haber otros ejes relacionales a considerar, especialmente si «*hilamos más fino*» en la composición del alumnado y del profesorado, pero en este artículo canalizamos aquellos que entrecruzan los principales roles que conforman el entorno escolar.

rado y las familias, las relaciones entre el alumnado y el profesorado, y las relaciones *entre iguales* (alumnado).

4.1. Las dinámicas relacionales escuela–familias

The blanket assumption that all parents are the same, with the same needs, and that their children can be treated in the same way continues to prevail in parental involvement policy and discourse. With respect to ethnic minority parents, specifically, such an approach obfuscates the importance of tackling the nature and consequences of structural racism. This «one size fits all» approach masks the complexity of needs, the roles that ethnic minority are playing or the constraints that impede their involvement. (Crozier, 2001, p. 329)

La cita anterior reproducida en el artículo de Crozier “Excluded Parents: the Deracialisation of Parental Involvement”, nos introduce de pleno en el *quid* sobre el cual se plantean muchos de los debates en torno a la función de la escuela como institución que debería funcionar en partenariatado con las familias: a menudo las prácticas institucionales homogeneizadoras y estandarizadoras en base al modelo (o modelos) ideal de relaciones escuela–familia, preconizado por la cultura escolar, dejan excluidas a aquellas familias más alejadas de este modelo por no disponer del capital cultural (Bourdieu, 1977; Coleman, 1988) implícitamente exigido como requisito para acceder a ella.

Pero es necesario tener en cuenta que las relaciones entre las escuelas y las familias se encuentran condicionadas, de un lado, por los mecanismos participativos que las primeras ofrecen, y, del otro, por el interés y las posibilidades que las segundas tienen de insertarse en esa red de relaciones. Además, las familias actuales en general, constituyen núcleos de convivencia y socialización más frágiles que en el pasado (Cabrera, Funes & Brullet, 2004), por lo que el desarrollo de sus funciones educativas puede requerir de un mayor reconocimiento y apoyo del que se le dispensaba en el pasado por parte de la escuela y las instituciones públicas en general.

Las expectativas relacionales de los docentes acostumbran a venir delimitadas por unos dispositivos: envío de circulares, carteles, reuniones, demandas de colaboración en actividades (bien de gestión —AMPAS—¹⁴, bien formativas, o bien lúdicas), etc., que tienen a devenir unidireccionales: la participación, entendida también como implicación, *involvement* en la literatura anglosajona,¹⁵ y la sociabilidad de las familia se contempla primordialmente como la respuesta a las demandas de la escuela encarnadas por el profesorado. Se entiende sobre todo como una respuesta dirigida, que debe encajar con la demanda, lo esperado en cuanto a tema, tiempos y espacios previstos por los docentes. Se valora, pues, cuando se amolda a los códigos de la escuela y a sus objetivos.

A menudo, las ausencias en los espacios y momentos establecidos por la escuela, son interpretadas por el profesorado como una falta de interés de las familias por la escuela y por la educación de sus hijos e hijas, que se relaciona también con determinadas características específicas, culturales y/o de estatus social, del colectivo al que pertenecen (Lareau & McNamara Horvat, 1999), interpretadas en términos de déficit: falta de recursos, falta de instrucción, falta de cultura participativa, falta de intereses... Así, el profesorado eviden-

14 En España las AMPAS son las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (en algunas escuelas se ha cambiado la denominación por AFA: Asociación de Familias de Alumnos).

15 Epstein (1987) diferencia cuatro categorías de progresivos de participación o «*involvement*»: influencia separada, secuenciada, conjunta y el modelo de esferas concéntricas de influencia.

cia unas expectativas y unas valoraciones de la participación de estas familias de acuerdo con el imaginario asociado a sus orígenes socioeconómicos y étnico-culturales, y en base a su experiencia previa con diferentes colectivos.

Por otra parte, los canales de comunicación espontáneos e informales (ahora revolucionados por las nuevas tecnologías, grupos de *Whatsapp* y otros) más frecuentemente utilizados por las familias de entornos minoritarios, más flexibles y basados en la confianza de la relación cara a cara, suelen permanecer hasta cierto punto invisibles o desaprovechados por los docentes (Garreta, 2015), lo que propicia que no se aprecien, en toda su magnitud, los esfuerzos que muchas familias minoritarias, especialmente las de origen inmigrante, hacen para apoyar la escolarización de sus hijos. La investigadora L. Brooker, por ejemplo, lo expresa con gran exactitud en el libro fruto de su análisis etnográfico de la relación escuela-familias en el contexto británico de los años 90: *Starting School. Young Children Learning Cultures*:

Since parental «interest» and «involvement» is only visible, in most educational settings, when parents are on school premises —helping in classrooms, or with routine chores or fund-raising, attending meetings— a real effort of will is required for teachers to conceive of the mountain of *invisible* investment made by parents, in comparison with the visible molehill. Ethnographic studies (...) support the findings of larger surveys, that teachers are frequently unaware of the efforts made by parents to teach their children at home; and that parents who fail to keep school appointments and attend school functions are viewed as less supportive of their children, as well as less supportive of the school (...). (2002, p. 118).

Y es que, siguiendo las aportaciones de este estudio de caso, convertirse en un «padre» o una «madre», de la misma forma que convertirse en un «alumno», implica la adquisición de las normas de actuación y reconocimiento implícitas en el discurso docente, un requisito fácilmente alcanzable por muchas familias, pero problemática para otras, especialmente cuando no se explicita ni se ofrece una guía clara sobre estas expectativas, cuando se dan por descontado estas normas y patrones de comportamiento. Desde el punto de vista de las vivencias de los propios padres y madres, de orígenes sociales y culturales minoritarios, las consecuencias de la falta de accesibilidad al modelo ideal de progenitores socio y etnocéntrico vehiculado desde la escuela pueden materializarse en lo que Jones (2007), refiriéndose a las madres «blancas» de clase trabajadora más empobrecida (*working-poor mothers*), denomina «tensiones psicosociales» para cualificar los malestares generados por las dificultades de relación con una institución escolar que las considera «ineptas como madres» («*unfit for mothering*»).

Las dinámicas de relación entre las familias y la escuela tienen un impacto indudable sobre las experiencias de vinculación, de extrañamiento o desvinculación de los alumnos a la vida escolar, y, a través de ellas, las trayectorias de éxito y fracaso académico. La investigación de corte más sociológico, pero también psicopedagógico, de esos impactos (p. ej. Booth & Dunn, 1996; Collet, Besalú, Feu & Tort, 2014; El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010; Epstein, 1987; Hara & Burke, 1998; Henderson & Berla, 1994; Herman & Yeh, 1983), concluye que la mejora de la cantidad y la calidad de dichos vínculos, al innovar en la gramática de la escolaridad por parte de los docentes, puede contribuir a mejorar de manera significativa el clima de centro, y de aula, la convivencia y los resultados académicos de todo el alumnado, especialmente del proveniente de familias más desfavorecidas, incluidas las de origen inmigrante con estatus más subalternos y estigmatizados (Collet & Tort, 2011).

4.2. *Las dinámicas relacionales alumnado–profesorado*

Desde la psicología social se ha venido advirtiendo, largamente, hasta qué punto el aprendizaje en las aulas de Primaria, y los procesos de vinculación y desvinculación asociados, dependen de forma crucial del tipo y la calidad de las relaciones establecidas entre el alumnado y el profesorado, con la desiderata que los miembros de este último grupo deberían poner un énfasis especial en cuidar los aspectos interactivos de su rol, los cuales devienen claves en la transmisión a los alumnos de seguridad y capacidad ante las actividades escolares del día a día. Un cuidado que se hace necesario aún más si cabe en contextos escolares de gran diversidad social y cultural. En palabras de Le Roux:

Intercultural relations in the classroom may be a source of knowledge and mutual enrichment between culturally diverse learners if managed proactively by teachers. Frustration, misapprehensions and intercultural conflict are a more likely outcome if teachers do not deal with diversity in a sensitive manner. (2001, p. 273)

Sin embargo, la ya dilatada producción investigadora en esta dimensión de la escolarización de los niños y adolescentes de origen inmigrante y/o minoritario, no resulta nada halagüeña en sus conclusiones, de las que se desprende que queda un largo camino por avanzar en este «enriquecimiento mutuo» del que habla Le Roux (2001), especialmente cuando se aplican políticas y recetas de igualdad que permanecen ciegas a un tratamiento directo, sin complejos ni tabús, de las diversas formas de racismo, y especialmente de lo que entendemos por «racismo cultural» (Gilroy, 1992) o «fundamentalismo cultural» (Stolcke, 1995) el cual adopta, como premisa, la caracterización de los grupos bajo características culturales supuestamente inmutables.

En la *arena* escolar se hace especialmente difícil distinguir analíticamente los procesos de estereotipación de sus efectos sobre las dinámicas alumnado–profesorado, y así queda de manifiesto, por ejemplo, en las teorías de la *diferenciación* y la polarización (Ball, 1981; Hargreaves, 1986; Lacey, 1970). Además de estas teorías, las dinámicas relaciones entre profesorado y alumnado relativas a los colectivos minoritarios (por razón de etnicidad y/o de clase social) han sido reseguadas desde las *teorías de las resistencia del alumnado* (Gillborn, 1990; Giroux, 1989; MacLeod, 1987; McLaren, 1994; Willis, 1977), las cuales se han ocupado de visibilizar las estrategias que usan los alumnos para hacerse valer ante el profesorado como agente que ostenta el poder dentro de los centros escolares, a menudo dando lugar a la creación de una *cultura opositora*¹⁶ (Fordham & Ogbu, 1986), concepto muy cuestionado y debatido en la literatura de finales de los 90' y primera década del 2000 (Downey & Ainsworth–Darnell, 2002; Farkas, Lleras & Maczuga, 2002; Fryer & Torelli, 2006, entre otros), que puso un énfasis especial en separar los elementos positivos de *resiliencia*¹⁷ ante las connotaciones «autodestructivas» de la anterior denominación.

Hay que hacer notar que la gran mayoría de las contribuciones, en esta línea, se ha venido situando en la población adolescente; sin embargo, las etnografías escolares realizadas en la etapa de Primaria, muestran cómo los procesos y dinámicas de resistencia de los alumnos respecto al profesorado se vehiculan a través de actitudes y respuestas hasta cierto

16 Para una revisión crítica sobre la literatura relativa a las *teorías de la cultura opositora*, vease Berlowitz, Hutchins, Jenkins, Mussman y Schneider (2006).

17 De acuerdo con Freiberg "(...), *resilience in children is the ability to learn from and seek out the positive (and not replicate the disabling) elements of their environment*" (1994, p. 151).

punto diferenciadas, más influenciadas por la configuración organizacional y del *ethos*¹⁸ de los centros educativos, tomando en consideración que los adultos, en base a la edad, ejercen un control y un poder sobre el alumnado mucho más evidente y visible (Ballestín, 2008).

Desde una línea de trabajo más sociológicamente clásica (cuantitativista) Downey y Pri-besh (2004) se preguntan hasta qué punto, los sesgos etnocéntricos en las relaciones entre alumnado y profesorado registrados en la etapa de escolarización Secundaria, pueden encontrarse germinados en el inicio de la escolarización Primaria. Y lo hacen mediante una explotación de dos grandes encuestas nacionales en EEUU (*Early Childhood Longitudinal Study* y *National Education Longitudinal Study*), que recogen datos sobre evaluación docente del comportamiento y las actitudes en las aulas, en este caso de los alumnos afroamericanos según diferentes variables, por ejemplo, el origen étnico-cultural del profesorado. No obstante, su objetivo es iluminar un dilema que puede sintetizarse así: ¿los comportamientos entendidos como «oposicionales» lo son realmente o constituyen el producto de una percepción sesgada desde la cultura escolar mayoritaria? (*Teachers' Bias or Students' Misbehavior?*).

Los autores se inclinan por opción de los sesgos en las interpretaciones docentes, ya que según su razonamiento, si las premisas de la *cultura oposicional* se aplicaran a ambas etapas, la presencia de esta *cultura* entre los grupos de iguales adolescentes en Secundaria, sería más fuerte que entre los de infantil y primaria, puesto que los primeros han tenido tiempo de adquirir una mayor conciencia sobre su posición subordinada, dominada. Sin embargo, la interpretación de las correspondencias en los juicios evaluativos sobre el alumnado minoritario y el origen étnico-cultural del profesorado que los emite, les lleva a concluir que, ya desde la entrada a la escuela, se desencadenan dinámicas interaccionales que son interpretadas y evaluadas por los segundos, como conflictivas y obstaculizadoras de la adquisición de aprendizajes, especialmente cuando se produce un «*mismatch*» entre la adscripción étnica y social del profesorado y la del alumnado, es decir, cuando el docente es «blanco» (y de extracción social media) y la mayoría del alumnado es de «color» y de entornos desfavorecidos.

Sin salir de la etapa de Infantil y Primaria, la aportación de Brooker (2002) sirve como ejemplo para complementar la anterior visión cuantitativa con un trabajo etnográfico que nos ofrece una lente micro sobre los resultados anteriores. En el contexto del Reino Unido, esta autora se interesa por las relaciones entre los niños que inician su escolarización y el profesorado que mediatiza sus experiencias de «*transición de niño a alumno*» (Brooker, 2002, p. 89). Para los pequeños, la experiencia inmediata incluye su primera gran separación de los progenitores y la iniciación en los rituales del aula, así como de los requerimientos formales del discurso académico (Willes, 1983). Los niños que han sido familiarizados en casa, con lo que se espera de ellos en la escuela, disfrutan de más oportunidades para transformar y maximizar esta preparación en capital social (relacional) susceptible de revertir en una mayor proximidad «cultural» con los educadores, proximi-

18 Según la RAE, se entiende por *ethos* al «*Conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad*», en este caso el relativo a cada escuela. El concepto de *ethos* escolar está vinculado al de «clima escolar» pues las características distintivas de cada centro derivan en buena parte del clima general de relaciones (más o menos distantes, más o menos burocráticas, más o menos de confianza y apoyo del profesorado respecto el alumnado, etc.) que predomine en cada escuela; así como a la ideología o ideologías predominantes en cada centro, la historia o recorrido temporal del mismo y las características organizativas y de funcionamiento interno.

dad que a su vez les beneficiará en la adquisición de los aprendizajes y nuevos contenidos. En este sentido, Brooker (2002) observó que no era casual que los alumnos bangladeshíes fueran evaluados con más frecuencia como «poco observadores», «poco motivados», «con baja implicación», «con baja participación», también eran los que menos interacciones establecían con sus tutores; lo cual sin duda, repercutía en el acceso a los aprendizajes del currículo ordinario: “*Overall, observations of the Bangladeshi children show they are less frequently involved in the activities and social relations which are favourable to learning than the Anglo group*” (Brooker, 2002, p. 107).

Exactamente, la misma correlación entre la distancia relacional con el profesorado y la falta de vinculación a los aprendizajes, que daba pie a evaluaciones del mismo tono que las señaladas por Brooker (2002) en los «aspectos personales y evolutivos» de los informes de calificación escolar, en el caso del alumnado de origen inmigrante más estigmatizado: el marroquí, se constató en el contexto catalán investigado por la autora (Ballestín, 2008, 2015). De hecho, para nuestro ámbito territorial, hay una línea de investigación interesante, aunque nuevamente de corte más bien cuantitativo (Gratacós & Ugidos, 2011; Oller, Vila & Zufiaurre, 2012) sobre expectativas y dinámicas de relación del profesorado hacia el alumnado procedente de la inmigración extracomunitaria. Así, por ejemplo, Oller et al. (2012) muestran como las expectativas del profesorado respecto a la vinculación de sus alumnos/as de origen inmigrante extracomunitario son relativamente bajas y cómo se hacen evidentes en el clima relacional manifestaciones subjetivas de racismo hacia determinados colectivos, especialmente el africano, que repercuten negativamente sobre las trayectorias escolares de estos chicos con más probabilidades de fracaso.

4.3. Las dinámicas relacionales infantiles entre iguales

Entramos de lleno en el ámbito de la sociabilidad que más posibilidades tiene de desarrollarse al margen de los adultos presentes en los centros educativos. Sociabilidad construida en torno a unas estructuras y unos posicionamientos de factura más netamente «infantil», que favorecen unos determinados procesos y posicionamientos identitarios, como bien han contrastado diferentes investigadores desde una miríada de intereses y objetos de estudio específicos en los que no tenemos espacio de entrar en detalle. La literatura, tanto de naturaleza psicopedagógica como sociológica, confluye en la conclusión de que las dinámicas de vinculación y desvinculación escolar, y a través de éstas los resultados académicos, se encuentran directamente ligados a las redes y relaciones de amistad establecidas en las aulas. Si nos detenemos en los impactos cognitivos, los resultados de la mayoría de investigaciones, en la línea, concluyen que cuando los alumnos realizan trabajo colaborativo con amigos y amigas su rendimiento deviene mucho más eficiente, independientemente de las tareas, incluyendo desde aquellas más creativas y basadas en la oralidad, a aquellas más propiamente académicas tales como el razonamiento de problemas o los ejercicios de escritura (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Detrás de estos impactos cognitivos no hay otro motor que el de las emociones (Hartup, 1996).

Ahora bien, no nos debe pasar por alto que los presupuestos de la mayoría de investigadores en esta línea, más psicopedagógica, parecen partir de una supuesta «naturaleza pro-académica» de las amistades infantiles: ¿pero qué sucede cuando las redes de sociabilidad entre niños se muestran contra-académicas? ¿Y qué factores influyen en una determinada toma de posición colectiva al respecto? Falta introducir el enfoque de la escuela como una *arena* donde se escenifican las relaciones de poder entre los diferentes actores que allí actúan, posicionados de manera desigual, no sólo en función de los condicionantes

estructurales externos clásicos (género, clase social, etnia/cultura), sino en función de la edad (adultos *versus* niños) y de las propias características internas de las escuelas y las aulas, conformadoras de la cultura escolar.

Efectivamente, por lo que respecta a los condicionantes estructurales, debemos trasladarnos, desde la psicología social o desde la psicopedagogía, a la sociología y la antropología de la educación, para centrarnos en las contribuciones que se han ocupado específicamente de la influencia y la interacción de las variables étnico-culturales, así como las vinculadas a la extracción social (la perspectiva de género sí se incluye en estos trabajos más psicológicos),¹⁹ sobre las dinámicas relacionales infantiles escenificadas en los centros escolares. En los estudios realizados desde la psicopedagogía, las variables de etnicidad y clase social suelen tomarse como un dato o variable «externa», independiente: «edad», «género», «etnia», «estatus socioeconómico»..., para explicar las afinidades y desafecciones infantiles, cuando una aproximación etnográfica, o por lo menos cualitativa, nos revela que los estatus relacionales asociados a esas variables, lejos de ser variables «independientes», se construyen en la propia escuela, siendo el resultado mismo de las relaciones de poder establecidas allí, en este caso por los niños y niñas inmersos en unas estructuras desiguales y jerárquicas.

A pesar de la importancia que requiere el análisis de las dinámicas de sociabilidad entre iguales en relación con sus respuestas, en términos de vinculación escolar, la etapa de primaria, y dentro de ella los espacios y momentos de relación más espontáneos y menos sometidos al control adulto de las aulas, son aún un ámbito relativamente poco investigado desde una perspectiva etnográfica, en parte porque las miradas sobre el alumnado de origen inmigrante suelen concentrarse en la, supuestamente, convulsa etapa de la adolescencia. Efectivamente, la investigación social acaba por asumir aquella imagen dominante en el mundo cotidiano que acostumbra a considerar, desde una visión adultocéntrica (Amit-Talai & Wulff, 1995; Corsaro, 1997; Hirschfeld, 2002) e idílica de la infancia²⁰ que la Educación Infantil y Primaria no supone problemas de racismo e integración: *“en primaria los niños de origen inmigrante tienen los mismos problemas que los demás”*. Así, las políticas antirracistas que, en otros países con larga tradición de recepción de inmigrantes, llevan desarrollándose desde hace largo tiempo en estas primeras etapas educativas, suelen verse aquí como innecesarias, cuando no como contraproducentes.

Justamente, en lo que respecta específicamente a la activación y gestión de las diferencias y las desigualdades étnico-culturales en las relaciones *entre iguales* en primaria, uno de los primeros precedentes etnográficos es el estudio de Wright (1992) *Race relations in the Primary School*, que exploró las relaciones entre los alumnos de origen afrocaribeño y asiático en cuatro escuelas de la periferia urbana británica. La investigadora mostró cómo la conflictividad de índole *racial*, entre los niños de diferentes orígenes culturales, formaba parte de la vida cotidiana de estos centros a principios de los 90'. Si el mantenimiento

19 Por ejemplo, Gifford-Smith & Brownell apuntan que: *“Social norms banning heterosexual friendships in elementary school, routinely and vociferously enforced through behaviors such as teasing and taunting (...), are so strong that pre-existing friendships between boys and girls will even go «underground» to avoid detection”* (2003, p.266).

20 No tenemos espacio en este artículo para recoger todos los debates conceptuales en torno a la perspectiva antropológica de la infancia como etapa vital. A efectos prácticos el término se utiliza aquí para referirse sobre todo a la población infantil que cursa las etapas educativas de Infantil y Primaria (para el caso de España hasta los 12 años).

de una fuerte *cultura opositora* (Fordham & Ogbu, 1986) marca la «autodefensa» del alumnado afrocaribeño, en los casos del alumnado de origen asiático (pakistaníes en su mayoría) se detecta una especial vulnerabilidad como víctimas de los iguales autóctonos (Wright, 1992). El profesorado, si bien conocía estos conflictos, no actuaba de manera decidida, alimentando de esta forma respuestas de decepción y alienación entre estos alumnos, visibles abiertamente en las respuestas del alumnado. Otro estudio pionero relevante (también en Reino Unido), desde la perspectiva etnográfica, es el realizado por Hatcher (1995), que analiza los patrones de racismo en las culturas infantiles dentro de las aulas, partiendo de su trabajo de campo en tres escuelas de Primaria, compuestas mayoritariamente por alumnado autóctono, pero con representación de las mismas minorías de origen afrocaribeño y asiático. El autor establece cuatro dimensiones principales de análisis del mundo social de los alumnos, las cuales se estructuran en torno a unas dinámicas propias de tensión entre poder y equidad que, en el marco de aquellos centros educativos, devenían racializadas:

- Friendship: the friendship group and best–friend pair relationships, including conflict among friends–breaking friends and taking friends; competition and exclusion
- Relations between same–sex peer groups, including hierarchical relations
- Relations between the sexes: conflict and friendship, including «romance relations»
- Relations between older and younger children: conflict and hierarchy, but also caring and protection. (1995, p. 10)

Los dispositivos principales de racialización señalados por Hatcher (1995) consistían, de una parte, en la agresividad y el conflicto, mayoritariamente a través del uso de insultos racistas y de la atribución de apodos (*name–calling*) —en sus observaciones no llegó a presenciar actos de violencia física—; y de la otra, en diversos patrones de inclusión y exclusión desplegadas de forma distinta en los ejes diferenciados más arriba. En las conclusiones de su trabajo, pone en evidencia hasta qué punto “*race is embedded in children’s cultures*”, y por lo tanto, “*it needs to be tackled as part of a much broader project by schools, to help children to understand their own lives, relationships, experiences, ideas and social behaviour*” (Hatcher, 1995, p. 114).

Otro dispositivo de dramatización de conductas segregadoras entre los niños, que vale la pena destacar, son los «juegos de polución» o «*cooties*»,²¹ como son conocidos en la literatura anglosajona. Algunos autores (Hirchsfeld, 2002; Thorne, 1993, entre otros) muestran cómo a través de estos rituales y dinámicas lúdicas se entretienen las estructuras de poder en las relaciones infantiles:

Cuando aparecen los rituales de polución, incluso en el juego, éstos frecuentemente expresan y activan patrones más amplios de desigualdad en términos de género, clase social y etnia, así como también en relación con características físicas como el peso o la coordinación motora. (...). Apartarse de una persona y sus pertenencias porque son percibidas como contaminantes constituye una poderosa afirmación de distancia social y de superioridad.²² (Thorne, 1993, p. 75)

Al margen de estas aproximaciones más etnográficas, existe todo un *corpus* de trabajos de corte sociológico sobre las relaciones entre iguales y cómo se activan las fronteras de

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

22 Cita traducida al castellano del original en inglés.

pertenencia/exclusión en términos de etnicidad. Estas aportaciones se mueven en el marco de las teorías del contacto intercultural, bien sea para apoyarlas, bien para refutarlas, sin acabar de integrar de forma, suficientemente articulada, la incidencia de los factores internos a la arena escolar. Planteado inicialmente por Williams (1947) y Allport (1954), con una ramificación específica en educación de la mano de Pettigrew (1971), el supuesto de partida se basa en la idea que son las fronteras (físicas y sociales) existentes entre los grupos étnicamente diferenciados, lo que favorece la ignorancia y el prejuicio mutuos. Por ende, se supone que se producirá una modificación en las pautas relacionales de evitación y/o hostilidad cuando estos grupos inicien procesos de acercamiento y (re)conocimiento mutuos (Ballestín, 2012).

Autores de la Sociología de la Infancia, como Connolly (1998, 2000), se muestran críticos con este planteamiento denominado «hipótesis del contacto intercultural», y su discrepancia es relevante porque se basa en trabajo de campo en el contexto educativo de la etapa Primaria. Connolly constata, en primer lugar, la popularidad de dicha hipótesis sobre la base *“tanto de su simplicidad como de la ideología política subyacente”* (Connolly, 2000, p. 169), lo que explicaría asimismo su auge como teoría *folk* entre los profesionales del ámbito escolar: *“si conseguimos que haya contacto espontáneo entre alumnos diversos —evitando, por ejemplo, su concentración en determinados centros— desaparecerán los conflictos”*. En *Racism, Gender Identities and Young Children* (1998) Connolly relativiza la idea de que el simple contacto entre niños de diferentes procedencias conduzca al establecimiento de relaciones de amistad, al poner el foco, de manera novedosa, en las primeras etapas de la Educación Primaria (niños de cinco y seis años), y prestar atención a las formas en que las interacciones infantiles cotidianas se ven moldeadas por los discursos racistas dominantes en la estructura social y filtrados en el entorno y *ethos* escolar (organización y patrones disciplinarios). La intención es, sin embargo:

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

La conclusión principal de su trabajo es que los niños, de corta edad, se apropian, reelaboran y reproducen los discursos sociales dominantes de formas propias y complejas, señalando las experiencias escolares como mediadoras en el desarrollo de estas relaciones en tensión entre la desigualdad y la inclusión.

En este punto interesa volver a una de las cuestiones introducidas más arriba: el rol de las variables organizativas, ideológicas, pedagógicas, etc., internas a la escuela, en definitiva, de la cultura o el *ethos* escolar, sobre las dinámicas relacionales entre los niños. Estos elementos tienen una influencia decisiva sobre las posibilidades de acceso de determinados alumnos a las redes de sociabilidad: por ejemplo, en las escuelas de organización más «tradicional»,²³ acostumbran a haber más niños y niñas aislados, sin amigos; en cambio, en centros con unas prácticas pedagógicas más activas e inclusivas es más frecuente encontrar más redes de amistades, y con más estabilidad. De forma similar, el hecho de

23 Por «organización escolar tradicional» nos referimos básicamente a aquella en la que funcionan estilos de enseñanza con unas expectativas de respuesta más pasivas por parte del alumnado, donde predomina la memorística por encima de la comprensión en los aprendizajes, en la que se da una relación más abiertamente jerárquica entre el alumnado y el profesorado y donde no se tiene en cuenta (o se trata de manera segregada) la heterogeneidad del alumnado.

que los grupos-clase se configuren según criterios de competitividad y habilidad, o bien según intereses de cooperación e intereses afines, tiene su reflejo en el tipo de amistades que promueve y en el escoramiento de éstas hacia un posicionamiento más pro-escolar o bien oposicional (Pellegrini & Blatchford, 2000). Como corolario, debemos prestar atención a los factores asociados al clima de centro más amplio que envuelve a la existencia, más o menos visible, de una *cultura oposicional* (en los términos establecidos en el paradigma ecológico-cultural de Ogbu y Simons, 1998) en los grupos de iguales, tanto mayoritarios, como los compuestos por integrantes de minorías desvalorizadas. La emergencia generalizada de una cultura de iguales, opuesta a los valores y prácticas escolares, implica para los alumnos más vinculados a la escuela, enfrentarse a numerosos dilemas y contradicciones (Fordham & Ogbu, 1986) entre la necesidad y voluntad de integración en el grupo mediante el desarrollo de actitudes de resistencia, que son valoradas por los compañeros como condición de pertenencia, y la necesidad y voluntad de adhesión a las normas establecidas como garantía para una trayectoria académica exitosa en los términos establecidos por los adultos (profesorado).

Desde el propio trabajo de campo realizado en dos escuelas de Primaria (Ballestín, 2008, 2012) los resultados de investigación llevaron a hipotetizar que cuando la *cultura oposicional* se da entre la totalidad del alumnado del grupo-clase, los procesos y experiencias de segregación del alumnado minoritario, resultan más invisibles y sutiles; en cambio, cuando el ambiente general se muestra más pro-académico las dinámicas de segregación, entre iguales, repercuten de forma más polarizada según la adscripción étnico-cultural, de manera que es más difícil para los alumnos minoritarios más vulnerables y estigmatizados vincularse al entorno escolar sin ser acusados de «actuar como un blanco»: «*acting white*» (Fordham & Ogbu, 1986), desencadenándose entonces procesos más dramáticos e irreversibles de desvinculación escolar.

El seguimiento de la emergencia de culturas opositivas, no sólo en la etapa de la Educación Secundaria, sino desde el inicio de las trayectorias educativas, resulta vital para comprender el sentido de las dinámicas de relación entre *iguales*, las cuales dependen tanto del contexto social y comunitario, como de las características (recursos, plantilla, etc.), la trayectoria y el *ethos* pedagógico e ideológico seguido por cada centro en un enclave territorial específico.

5. A modo de conclusión

Durante estas páginas hemos contribuido a apuntalar la necesidad, teórica y metodológica, de incorporar decididamente una mirada socioantropológica al análisis de las experiencias y dinámicas de vinculación y desvinculación escolar del alumnado, especialmente en las primeras etapas educativas, en la Educación Infantil y Primaria, poco investigadas desde esta perspectiva en comparación con la etapa de Secundaria. Ello, es aún más relevante, cuando nuestra población objeto de estudio viene constituida por niños, familias y educadores en contextos escolares y comunitarios de especial visibilidad en cuanto a diversidad sociocultural (vía inmigración extranjera) y polarización por clase social.

Sin dejar de lado las decisivas aportaciones de las disciplinas más individualistas que primero acuñan y usan el término (psicología, psicopedagogía...), la investigación etnográfica nos permite comprender y profundizar en la génesis social de estas experiencias de vinculación y desvinculación escolar, partiendo de la idea que las escuelas participan en configurar escenarios de poder que moldean las dinámicas de vinculación mediante dos

factores clave que hemos analizado en el artículo: por un lado, las prácticas, dispositivos organizativos y estilos de aprendizaje que promueve cada centro escolar, con diferentes potencialidades en cuanto a generación de espacios segregadores o inclusivos entre el alumnado diverso y; por el otro, el clima de centro y las dinámicas relacionales (propiciadas tanto por los anteriores factores internos anteriores como por variables estructurales de desigualdad externas), sobre todo a tres niveles: relaciones entre las familias y la escuela/profesorado, entre el alumnado y el profesorado y, dentro del alumnado.

Es a través de todos estos factores que se forjan los significados con que los diferentes actores, sobre todo el alumnado pero también el profesorado y las familias, construyen sus identificaciones (o identidades dinámicas) en los centros educativos, y así pues, sus des/vinculaciones respecto al ámbito académico, las cuales moldean las trayectorias de éxito y fracaso escolar.

Referencias bibliográficas

- Agar, M. H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction of Ethnography*. Nueva York, NY: Academic Press.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison–Wesley.
- Amit–Talai, V. & Wulff, H. (eds.) (1995). *Youth Cultures. A Cross–Cultural Perspective*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive. A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ballestín, B. (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. (Tesis Doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5527/bbg1de1.pdf?sequence=1>
- Ballestín, B. (2011). Los niños de la inmigración en la escuela primaria: identidades y dinámicas de des/vinculación escolar entre el «colour–blindness» y los esencialismos culturalistas. En D. Poveda, M. I. Jociles & A. Franzé (eds.). *Etnografías de la infancia. Discursos, prácticas y campos de acción*. (pp. 133–160). Madrid: La Catarata.
- Ballestín, B. (2012). «¡Dile al negrito y al cola cao que paren de molestarnos!». Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria. En F. J. García & A. Olmos (eds.). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. (pp. 119–142). Madrid: Trotta.
- Ballestín, B. (2015). De «su cultura es muy fuerte» a «no se adapta a la escuela»: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 361–379.
- Berlowitz, M. J., Hutchins, B., Jenkins, D., Mussman, M. & Schneider, C. (2006). Oppositional Culture Theory and the Delusion of Colorblindness. *Multicultural Learning and Teaching*, 1(2), 35–43.

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Booth, A. & Dunn, J. F. (eds.). (1996). *Family-school Links: How do they Affect Educational Outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. (1977). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brooker, L. (2002). *Starting School. Young Children Learning Cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Cabrera, D., Funes, J. & Brullet, C. (2004). *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27–49.
- Carrasco, S., Ballestín, B., Herrera, D. & Olivé, C. M. (2002). *Infancia i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*. En C. Gómez, M. Garcia, A. Ripol & C. Panchón (coords.). *La infancia i les famílies als inicis del segle XXI. Vol. 4*. Barcelona: Institut d'Infancia i Món Urbà/Observatori de la Infancia i la Família.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. & Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F. J. García Castaño & S. Carrasco (eds.). *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación*. (pp. 367–402). Madrid: Ministerio de Educación.
- Cere. (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio*. Vitoria: Gobierno Vasco–Ministerio de Educación y Cultura.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement) 95–120.
- Collet, J. & Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos: un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 1–33. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART1.pdf>
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children*. London: Routledge.
- Connolly, P. (2000). What now for the Contact Hypothesis? Towards a new Research Agenda. *Race, Ethnicity and Education*, 3(2), 169–193.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15), 11–52. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>

- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Crozier, G. (2001). Excluded Parents: the Deracialisation of Parental Involvement. *Race, Ethnicity and Educación*, 4(4), 329–341.
- Dauber, S., Alexander, K. & Entwisle, D. (1996). Tracking and Transitions through the Middle Grades: Channeling Educational Trajectories. *Sociology of Education*, 69(4), 290–307.
- Davidson A. L. (1996). *Making and Molding Identity in Schools. Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. New York, NY: State University of New York Press.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York, NY: The New Press.
- Denig, S. (2004). Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions. *Teachers College Record*, 106(1), 96–111.
- Downey, D. B. & Ainsworth–Darnell, J. W. (2002). The Search for Oppositional Culture Among Black Students. *American Sociological Review*, 67(1), 156–164.
- Downey, D. B & Pribesh S. (2004). When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior. *Sociology of Education*, 77(4), 267–282.
- Dunn, R. & Griggs, S. A. (1995). *Multiculturalism and Learning Styles: Teaching and Counseling Adolescents*. Westport, CT: Greenwood Press.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba–Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988–1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285–301. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/6591/6693>
- Epstein, J. L. (1987). Toward a Theory of Family–school Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelman, F. X. Kaufmann & F. Lösel (eds). *Prevention and Intervention in Childhood and Adolescence, 1. Social Intervention: Potential and Constraints*. (pp. 121–136). Oxford: Walter De Gruyter.
- Erickson, F. & Mohatt, G. (1982). Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students. In G. Spindler (ed.). *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Ethnography in Action*. (pp. 102–132). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Farkas, G., Lleras, C. & Maczuga, S. (2002). Does Oppositional Culture Exist in Minority and Poverty Peer Groups? *American Sociological Review*, 67(1), 148–155. doi:10.2307/3088938

- Fordham, S. & Ogbu, J. U. (1986). Black Students' School Success: Coping with the «Burden of Acting White». *The Urban Review*, 18(3), 176–206.
- Franzé A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Comunidad de Madrid–Consejo Económico y Social.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Freiberg, H. J. (1994). Understanding Resilience: Implications for Inner-city Schools and their Near and Far Communities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (eds.). *Educational Resilience in Inner-city America: Challenges and Prospects*. (pp. 151–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum Publishers.
- Fryer, R. G. Jr. & Torelli, P. (2006). An Empirical Analysis of «Acting White». *Journal of Public Economics*, 94(5–6), 380–396. doi:10.3386/w11334
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice*. WCER Working Paper Núm. 2009–6. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory into Practice*. New York, NY: Basic Books.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia–escuela en educación infantil y primaria. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71–85.
- Gibson, M. A., Gándara, P. & Koyama, J. (2004). The Role of Peers in the Schooling of U.S. Mexican Youth. In M. A. Gibson, P. Gandara & J. P. Koyama (eds.). *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. (pp. 1–17). New York, NY: Teachers College Press.
- Gibson, M. A. & Ogbu, J. (eds.). (1991). *Minority Status ans Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Nueva York, NY: Garland Publishing, Inc.
- Gifford–Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284.
- Gillborn, D. (1990). *Race, Ethnicity and Education. Teaching and Learning in Multi-ethnic Schools*. London: Routledge.
- Gilroy, P. (1992). The End of AntiRacism. In J. Donad & A. Rattansi (eds.) «Race», *Culture and Difference*. (pp. 49–61). London: Sage.
- Giroux, H. (1989). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Gratacós, P. & Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T. & Utley, C. A. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives on Research and Practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328–349.
- Guild P. B. (2001). Diversity, Learning Style and Culture. *New Horizons for Learning*. Recuperado de <http://www.newhorizons.org/strategies/styles/guild.htm>
- Hallam, S., Ireson, J. & Davies, J. (2004). Primary Pupils' Experiences of Different Types of Grouping in School. *British Educational Research Journal*, 30(4), 515–532. doi:10.1080/0141192042000237211
- Hammersley, M. (1985). From Ethnography to Theory: a Programme and Paradigm in the Sociology of Education. *Sociology*, 19(2), 244–259.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent Involvement: The Key to Improved Student Achievement. *The School Community Journal*, 8(2), 9–19.
- Hargreaves, D. (1986). *Las interacciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.
- Hartup, W. W. (1996). The Company they Keep: Friendships and their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1–13. doi: 10.2307/1131681
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence. The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education—Center for Law and Education.
- Hatcher, R. (1995). Racism and Children's Cultures. In M. Griffiths & B. Troyna (eds.). *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. (pp. 97–114). Stoke-On-Trent: Trentham Books.
- Herman, J. L. & Yeh, J. P. (1983). Some Effects of Parent Involvement in Schools. *The Urban Review*, 15(1), 11–17.
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611–627.
- Jones, S. (2007). Working-poor Mothers and Middle-class others: Psychosocial Considerations in Home-school Relations and Research. *Anthropology and Education Quarterly*, 38(2), 159–177. doi:10.1525/aeq.2007.38.2.159
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar. The school as a Social System*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lareau, A. & McNamara Horvat, E. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class and Cultural Capital in Family–School Relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53.
- Le Roux, J. (2001). Social Dynamics of the Multicultural Classroom. *Intercultural Education*, 12(3), 273–288.
- MacLeod, J. (1987). *Ain't no Makin' it: Leveled Aspirations in a Low-income Neighborhood*. Boulder, CO: Westview Press.
- McLaren, P. (1994). Multiculturalism and the Post–Modern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation. In H. Giroux & P. McLaren (eds.). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. (pp. 192–222). New York, NY: Routledge.
- Mehan, H., Hubbard, L., Villanueva, I. & Lintz, A. (1996). *Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low-achievement Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. *OECD Education Working Papers*, 22. Recuperado de <http://www.oilis.oecd.org/olis/2009doc.nsf/linkto/eduwkp%82009%291>
- Ogbu, J. U. & Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: a Cultural–Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155–188.
- Oller, J., Vila, I. & Zufiaurre, B. (2012). Student and Teacher Perceptions of School Involvement and their Effect on Multicultural Education: a Catalanian Survey. *Race Ethnicity and Education*, 15(3), 353–378.
- Pàmies, J. (2006). *Dinàmiques escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. (Tesis doctoral). Recuperada de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-153108/jjpr1de1.pdf
- Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Aoulad Sellam, M. & Casalta, V. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'Educació*, (44), 191–207.
- Pellegrini, A. D. & Blatchford, P. (2000). *The Child at School: Interactions with Peers and Teachers*. London: Arnold.
- Pettigrew, T. F. (1971). *Racially Separated or Together?* New York, NY: McGraw–Hill.
- Pujadas, J. J., Comas, D. & Roca, J. (2004). *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. (pp. 21–38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153–178.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109–119.
- Spindler, G. (ed.). (1982). *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Ethnography in Action*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanton Salazar, R. (2004). Social Capital Among Working–class Minority Students. In M. A. Gibson, P. Gándara & J. P. Koyama (eds.). *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. (pp. 18–38). New York, NY: Teachers College Press.
- Stolcke, V. (1995). Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36(1), 1–24.
- Suárez–Orozco, C., Pimentel, A. & Martin, M. (2009). The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement Among Newcomer Immigrant Youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: US–Mexican Youth and the Politics of Caring*. New York, NY: State University of New York Press.
- Willes, M. (1983). *Children into Pupils*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Williams, R. (1947). *Reduction of Intergroup Tension*. New York, NY: Social Science Research Council.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wolcott, H. F. (1985). On Ethnographic Intent. *Educational Administration Quarterly*, 21(3), 187–203.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography. A Way of Seeing*. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Wright, C. (1992). *Race relations in the Primary School*. London: David Fulton Publishers.