

CORPORALIDAD DEL «BUEN ESTUDIANTE»: REPRESENTACIONES DE GÉNERO, «RAZA», ETNIA Y CLASE SOCIAL EN LA ESCUELA ESPAÑOLA

Antonia Olmos Alcaraz*

María Rubio Gómez*

SÍNTESIS: El presente artículo es una aproximación socio-antropológica a la construcción del «buen estudiante» en la escuela española a partir de cómo son percibidos los alumnos en función de las clasificaciones realizadas por el profesorado sobre marcadores de género, raciales, étnicos y sociales. Para ello abordamos las condiciones del cuerpo escolarizado que son problematizadas versus las representaciones del mismo consideradas ventajosas para un itinerario educativo de éxito. A partir de la realización del trabajo de campo etnográfico, en el marco de una investigación sobre trayectorias de éxito y fracaso escolar de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en España, proponemos un análisis interseccional de los marcadores mencionados para conocer cómo son construidos los cuerpos de quienes se adecuan a las demandas de la institución educativa frente a quienes no lo hacen.

Palabras clave: antropología de la educación; etnografía; prejuicios y estereotipos; migraciones; interseccionalidad.

CORPORALIDADE DO «BOM ESTUDANTE»: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, «RAÇA», ETNIA E CLASSE SOCIAL NA ESCOLA ESPANHOLA

SÍNTESE: *O presente artigo é uma aproximação socioantropológica para a construção do «bom estudante» na escola espanhola a partir de como os alunos são percebidos em função das classificações realizadas pelo professorado sobre marcadores de gênero, questões raciais, étnicas e sociais. Para isso abordamos as condições do corpo escolarizado que são problematizadas versus representações do mesmo, consideradas vantajosas para um itinerário educativo de sucesso. A partir da realização do trabalho de campo etnográfico, no contexto de uma pesquisa sobre trajetórias de sucesso e fracasso escolar do alunado imigrado de nacionalidade estrangeira*

163

* Profesora ayudante, doctora en la Facultad de Ciencias de la Educación del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, España.

** Investigadora y técnica de proyectos en organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (ONGD), Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, España.

à Espanha, propomos uma análise interseccional dos marcadores mencionados para se conhecer como são construídos os corpos dos que se adéquam às demandas da instituição educativa perante aqueles que não o fazem.

Palavras-chave: antropologia da educação; etnografia; preconceitos e estereótipos; migrações; interseccionalidade.

EMBODIMENT OF THE «GOOD STUDENT»: REPRESENTATIONS OF GENDER, «RACE», ETHNICITY AND SOCIAL CLASS IN THE SPANISH SCHOOL

ABSTRACT: This article is a socio-anthropological approach to the construction of the «good student» in the spanish school from how the students are perceived on the basis of classifications made by the teachers on gender, racial, ethnic and social markers.

To do this, we are dealing with the condition of the school body with problems versus the representations of the same considered advantageous for a pathway educational of success.

From the completion of the ethnographic field work in the framework of an investigation on trajectories of success and failure of immigrated school students from foreign nationality in Spain, we propose a cross-sectional analysis of the markers listed to learn how are built the bodies of those who are suited to the demands of the educational institution as opposed to those who do not.

Keywords: antropología de la educación; etnografía; prejuicios y estereotipos; migraciones; interseccionalidad.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo que presentamos¹ podría responder a la pregunta acerca de cuál es actualmente el perfil del buen estudiante en la escuela española, siempre y cuando lo que se intente analizar sean los procesos de construcción social de dicha figura. Afirmamos con ello que, si bien las representaciones encontradas en nuestro trabajo de campo funcionan muchas veces como meros mitos y estereotipos, en ocasiones ayudan al funcionamiento del efecto Pigmalión o de las profecías autocumplidas. Es por ello que nuestra propuesta será, como apuntamos al final del texto, apostar por una formación

¹ El trabajo forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante de nacionalidad extranjera que difundimos en el portal web [Alumnado Nueva Incorporación](#) (ANI). Esto se encuadra en el Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado «Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas» (PO6-HUM2380) y en el proyecto I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español «Integración de escolares denominados «inmigrantes»: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela» (SEJ2007-67155/SOCI). Algunas ideas que recogemos fueron discutidas en el I Congreso Internacional sobre las Migraciones en Andalucía, organizado por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, celebrado entre los días 16 y 18 de febrero de 2011.

intercultural del profesorado que le posibilite al alumnado una mayor equidad e inclusión en el sistema escolar. Además, nuestro interés también reside en mostrar el funcionamiento interseccional de marcadores tales como género, «raza», etnia y clase social en la conformación de relaciones de alteridad en la escuela y en esa construcción intersubjetiva del cuerpo que condiciona, en no pocas ocasiones, determinados pasos por la escuela.

2. LOS MEJORES DE LA ESCUELA: ELEMENTOS DEFINITORIOS DE UN «BUEN ALUMNO»

Situémonos en un centro mixto de secundaria de cualquier ciudad española con una media de setecientos alumnos. Es la hora del recreo, paseamos por el patio observando a preadolescentes y adolescentes en el momento de descanso. Unos comen su bocadillo, otros compran golosinas en la cantina; mientras algunos chicos juegan al fútbol, unas chicas charlan animadamente y otras, cuyas pieles son más oscuras que las del resto, hablan en una lengua que no conseguimos identificar, sentadas en grupo en un banco de una esquina del patio. Cerca de ellas hay dos muchachos que conversan a través de la verja que los separa de la calle con otros más mayores que fuman y ríen a carcajadas. Sobre el mismo muro hay tres parejitas apoyadas haciéndose carantoñas. Hay grupos mixtos conformados por altos, bajos, flacos, gordos, rubios, pelirrojos, morenos, con diferentes acentos y formas de vestir, que escuchan el último éxito de *reggaeton* o *hip-hop* desde sus teléfonos móviles... Esto es lo que vemos: chicos de entre doce y dieciocho años encerrados en un patio durante treinta minutos y distribuyéndose en el espacio según sus preferencias musicales, deportivas, de vestimenta, etc. Paseamos con el director del centro –nuestra presencia no estorba, como si fuésemos invisibles– y el docente comienza a describir la situación del instituto en relación con la integración de la población inmigrada:

Bueno, como ves, aquí tenemos de todo; hay rusos, chinos, marroquíes, latinos, rumanos... Ahora han llegado muchos rumanos, pero sobre todo las niñas aprenden rápido y se adaptan muy bien... Y bueno, en general el clima del centro es bueno, aunque sí es verdad que al principio les cuesta adaptarse por el tema del idioma y tal [mira hacia las parejas que se besan y se ríen apoyados en el muro]. ¡A esos no! ¿Ves? Esos son latinos y se las saben todas [se acerca a estos y les dice en un tono jocoso que dejen algo para otro día, que van a gastar a las chicas. Las parejas se ríen y se separan un poco, pero vuelven a la posición inicial cuando nos damos la vuelta]. Una vez que ya van hablando mejor pues puedes verlo tú, se integran a la perfección... casi todos... [termina esta frase mirando a los chicos que hablan con otros ubicados fuera del centro, sabemos que estos son de nacionalidad marroquí, se acerca y les dice que se aparten de allí] (conversación informal registrada en el diario de campo, 13/10/2007).

Lo que a simple vista puede parecer un discurso² usual y cotidiano en un centro con un alto porcentaje de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera –en este caso el 19,8% para el curso 2007/08–, para nosotras tiene un valor inestimable desde un punto de vista analítico: en pocas palabras y hechos se ha puesto de manifiesto una serie de ideas y actitudes que podríamos clasificar de androcéntricas y etnocéntricas, con altas dosis de paternalismo, que construyen cuerpos alterizados.

A ello podemos añadir que lo que se ve desde dentro como agrupamientos por afinidad en términos de amistad, puede ser interpretado como falta de integración y afinidad en términos de procedencia. Esto es solo un ejemplo del discurso que nos anima a seguir profundizando en el estudio de los procesos de construcción de las diferencias en contextos diversos.

3. CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y GÉNERO: «LAS NIÑAS SON MÁS LISTAS QUE LOS NIÑOS»

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

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

Esta sentencia ya la conocíamos, y la sufríamos, siendo alumnas de instituto hace ya algún tiempo. A la mayoría se nos suponía cierta disposición al estudio, se nos identificaba con actitudes más dóciles e inclinadas a acatar las lógicas escolares, en contraste con la rebeldía e hiperactividad con la que solían percibirse, y que en algunos casos mostraban, nuestros compañeros varones.

Avanzando en nuestros análisis, observamos que esta idea estereotipada sobre las chicas en el instituto empieza a matizarse cuando introducimos variables como la nacionalidad y/o procedencia geográfica:

² Los discursos han sido recogidos en nuestros trabajos de campo en diversos contextos escolares de educación secundaria obligatoria, en varias provincias andaluzas. Para garantizar el anonimato de las personas que han colaborado en nuestras investigaciones, se especificará el cargo que sustenta la persona entrevistada, la titularidad del centro en el que trabaja y la fecha de producción de dicho discurso

Las niñas marroquíes están encantadas de la vida. ¿Por qué? Porque aquí pueden estudiar. Bueno allí también pueden estudiar, pero aquí son como más libres, aunque también se sabe que en Marruecos está cambiando la cosa, pero no es lo mismo. Las niñas de Marruecos que se esfuerzan y van para adelante y tienen ese objetivo de sacarse una carrera y ser independientes, a mí me encantan. Y luego ves a sus madres, con el pañuelo, que las apoyan y quieren que estudien (profesora de ATAL³ de varios centros públicos, 24/03/2008).

En este discurso la escuela es mostrada como una oportunidad para «las niñas marroquíes» que, en apariencia, encuentran en ella una opción para salir de la supuesta «represión⁴» social y familiar en la que el profesorado plantea que se encuentran, y que es precisamente por ello que se esfuerzan y estudian. Es decir, esa supuesta docilidad innata en las chicas en la escuela, vista y valorada además como un rasgo positivo, es interpretada en las de origen marroquí como producto de una situación desesperada de supervivencia derivada de la procedencia de un entorno sociofamiliar opresivo. Esto no se advierte en absoluto si el discurso hace alusión a las muchachas autóctonas. Vemos con ello cómo un mismo estereotipo relativo al género –las chicas son mejores estudiantes que los chicos– modifica su forma de funcionamiento cuando entran en juego elementos que tienen que ver con lo étnico y lo nacional. Esta versatilidad en el funcionamiento de una misma categoría puede ser explicada desde una perspectiva decolonial por la existencia de una línea imaginaria que separa la realidad social en dos esferas distintas: «la zona del ser y la zona del no ser» (FANON, 1967; SANTOS, 2009; GROSFUGUEL, 2011). La ubicación en una u otra explicaría, entre otras cosas, cómo las experiencias vitales de dos chicas pueden ser radicalmente diferentes, incluso compartiendo pertenencias subjetivas y/o adscripciones de género.

La representación de la alumna marroquí como alumna ejemplar se completa aludiendo a su discreción como mujer, algo que a veces se confunde con la noción de subordinación que el feminismo occidental más ortodoxo cree encontrar en todas las mujeres no occidentales (MOHANTY, 2008). Fruto de esa subordinación interiorizada percibida, el docente des-

³ El programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) es la primera medida institucional que el Gobierno autonómico andaluz adoptó para atender al alumnado inmigrante de nacionalidad extranjera que llegaba al territorio a principios de los años noventa. Su implementación consiste en crear en el centro educativo un espacio donde profesorado especializado en la enseñanza de lenguas instruye al alumnado que desconoce el español.

⁴ Las expresiones y palabras entrecomilladas a partir de este apartado y hasta el final del artículo representan discurso *emic* que hemos parafraseado, y por ello no citado con referencias de fuentes concretas. Así, por ejemplo, si la palabra «latinoamericano» aparece siempre entrecomillada es porque es la forma habitual que las personas entrevistadas usan para referirse a la población procedente de América Central y del Sur.

taca en este colectivo su «no conflictividad» y el hecho de que «ellas pasen desapercibidas»; todo lo contrario de la representación que se hace de otras alumnas, por ejemplo, las procedentes del Este de Europa:

Porque tú ves aquí a los chicos o a las chicas que vienen del Este, algunos zagales vienen con un reloj de oro, las niñas vienen más «puestecicas» que el resto (director de un centro público, 07/11/2007).

De estas estudiantes se tiene una imagen de chicas llamativas, exuberantes, que exteriorizan su cuerpo o, como se nos dice «más puestecicas», es decir, que van maquilladas y vestidas con ropa que se percibe como inapropiada para la escuela, en tanto que responde a una conducta entendida como antiescolar (WILLIS, 2008). Las manifestaciones corporales son también, por lo tanto, elementos usados por la escuela en la valoración sobre «el buen alumno» (FRANZÉ, 2003), en este caso, alumna. Desde luego, en la construcción de una y otra imagen –chicas marroquíes y chicas del Este, más discretas o más coquetas– impera una concepción etnocéntrica de lo que supone ser o no ser discreta, coqueta o estar o no acicalada. No obstante, en unas y otras la categoría género prima cuando se habla de éxito escolar y todas, en tanto que mujeres, son vistas como buenas estudiantes:

168

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

Y lo que las diferencia son las razones que explican dicho éxito. Para las niñas marroquíes se trata de una cuestión vinculada con querer distanciarse de sus tradiciones culturales, sociedad y familia, percibida por algunos docentes como represivas, autoritarias y limitadoras para las alumnas. Con respecto a las jóvenes procedentes de países del Este europeo, dichas razones señalan todo lo contrario: un bagaje cultural en concordancia con una filosofía y hábitos de trabajo propios de la escuela, de *nuestra* escuela, que les ayuda a conseguir ese éxito. Podríamos dedicar muchas líneas a analizar el concepto de cultura manejado en ambos casos, bastante alejado de cómo se entiende actualmente desde la antropología, pero creemos que no es el momento ni el lugar. Tan solo recordar al lector que la cultura ha de entenderse como un proceso de organización de la diversidad (WALLACE, 1972; GARCÍA GARCÍA, 2007) en continuo cambio y modificación, conformado por lógicas de identificación diversas (BRUBAKER y COOPER, 2001; DÍAZ DE RADA, 2010), más que como un conjunto de tradiciones y conocimientos delimitados e inmutables en el espacio y tiempo, y ligados a un origen o nacionalidad concreta.

4. CUERPOS ETNIFICADOS Y ÉXITO ESCOLAR: «DIME DE DÓNDE VIENES Y TE DIRÉ QUÉ TAL TE IRÁ EN LA ESCUELA»

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

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

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

La importancia que se le otorga a la procedencia y al origen étnico-nacional del alumnado es, reiteramos, notable en el discurso del profesorado y normalmente se relaciona, además de con el «nivel cultural», con el sistema escolar de origen, aun cuando, en ocasiones, se desconozcan las características más básicas del mismo:

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

Por otro lado, queremos señalar que el imaginario sobre los latinoamericanos, a quienes a partir de nuestras indagaciones etnográficas vemos que no se los considera buenos estudiantes, se reduce a personas procedentes de países como Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia o Brasil, como indicaba el discurso anterior. No obstante el caso más llamativo en este sentido se refiere al alumnado oriundo de Argentina. Y es que, respecto de este, no dejamos de encontrar discursos que destacan las semejanzas con el «nosotros» y no las diferencias –al contrario de lo que sucede con el resto de las nacionalidades de Sur y Centroamérica–, ya sea porque, se afirma, «son como nosotros» debido a que «tienen una buena preparación previa», o porque «pasan desapercibidos» en nuestro contexto escolar:

Los argentinos son más... los argentinos son mucho más parecidos a nosotros (director de un centro público, 30/10/2007).

Sí se nota bastante el nivel curricular, o sea, los argentinos vienen mejor preparados (profesora de Matemáticas de un centro público, 04/06/2009).

Porque aquí los argentinos se adaptan, es que no los notas (director de un centro público, 13/11/2007).

170

Incluso encontramos a quienes dudan de si son realmente latinoamericanos –lo que nos pone sobre aviso de lo impreciso de dicha categoría construida sobre parámetros lingüísticos, geográficos, políticos e incluso económicos–, porque son representados de manera muy distinta al resto y situados en un lugar muy cercano al «nosotros»:

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

Y este «ser como nosotros» se traduce en entender que tienen éxito educativo; algo que, por otro lado, no nos encaja demasiado si vemos que en realidad entre «nosotros» el nivel de fracaso escolar, de acuerdo a los informes PISA⁵, no es en absoluto desdeñable. Sin embargo, lo que sí hemos podido comprobar, a través de los datos empíricos recogidos, es que la población argentina representa una de las nacionalidades más numerosas –entre el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera– en los niveles de escolarización posobligatoria, es decir, se trata de una población que promociona

⁵ Cuestionamos, también, la forma misma de medir el rendimiento escolar que tienen los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a partir de exámenes concretos que dicen medir competencias y no conocimiento curricular, pero que lo hacen en un momento preciso de la formación del alumnado atendiendo exclusivamente a resultados e ignorando los procesos para llegar a los mismos.

y que no presenta índices de abandono escolar elevados⁶. Así lo explica un profesor de Geografía e Historia de un centro escolar de secundaria entrevistado (26/11/2008):

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

Por lo tanto, son definidos como «muy similares a nosotros» porque tienen éxito en la escuela: promocionan y llegan a la educación secundaria posobligatoria en mayor proporción. Lo que vemos en esta lógica discursiva no es más que un proceso de construcción identitaria en positivo por parte del propio profesorado que, al hablar de alteridad –en este caso de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera– habla al mismo tiempo de identidad, identificándose –valga la redundancia– con el alumnado autóctono en tanto que pertenecientes a su mismo endogrupo: los españoles; y destacando en estas características sobre todo positivas. Es decir, el profesorado considera cercanos y similares (dentro de su concepto del «nosotros») a quienes tienen buenos resultados escolares, y esto es lo que les hace definir su proximidad a ellos, independientemente de que «los alumnos españoles» presenten en verdad o no esos buenos resultados escolares.

Hasta ahora hemos mostrado el uso en los discursos de constructos como el género o la procedencia étnico-nacional, y la existencia de preferencias del profesorado hacia algunos de ellos en tanto que manifiestan ciertas simpatías al respecto: chicas sobre chicos, alumnado de nacionalidad rusa y rumana sobre otras o, incluso, de nacionalidad argentina sobre otras nacionalidades de latitudes cercanas. A continuación mostramos algunos casos en los que esas simpatías se tornan actitudes marcadamente paternalistas, si no racistas.

⁶ Al respecto puede consultarse el trabajo de García Castaño y Rubio Gómez (2011) en el que se presentan y analizan datos estadísticos que apuntan a esta tendencia que señalamos.

El discurso que sobresale cuando los docentes se refieren al alumnado cuya diferencia respecto de la mayoría está basada en cuestiones fenotípicas va en esta línea. «Los morenitos», como muchas veces es denominado el alumnado negro⁷, son representados esencialmente como menos conflictivos, más tranquilos y dóciles que el resto del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera, características valoradas de manera muy positiva por la escuela:

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

Partimos de la constatación de que el paternalismo ya se advierte desde la propia denominación que se les da a los alumnos negros:

Les dicen morenitos a los negritos, morenitos con cariño, nuestros morenitos, les dicen, pero con cariño, no con una connotación negativa (inspectora de educación, 21/12/2007).

«Nuestros morenitos» o «negritos», como dice esta inspectora, son calificativos que nos recuerdan mucho a la jerga usada por la Iglesia católica en campañas de ayuda a las misiones en el mal denominado Tercer Mundo, y que denotan una especie de debilidad innata de quienes son categorizados en ellos.

172

Durante la realización de nuestro trabajo de campo visitamos un centro en el que se encontraban escolarizados dos chicos de Guinea Bissau, ambos en el grupo de diversificación curricular⁸ de 4.º de ESO. El discurso que se generaba sobre ellos y su situación en el instituto hacía alusión a que, a pesar de no ser buenos para estudiar, sí eran buenos alumnos. Es decir, sus

⁷ El uso del término *negro* ha sido considerado peyorativo en algunos contextos espacio-temporales al tiempo que no lo era en otros. Así, por ejemplo, fue la propia ideología racista la que acuñó la expresión «gente de color» como un eufemismo políticamente correcto para evitar usar la palabra negro, entendida casi como sinónimo de esclavo en el contexto estadounidense. Dicha expresión, sin embargo, aun con connotaciones en apariencia más positivas que el vocablo negro, no es muy afortunada, tanto por haber sido creada desde fuera del grupo al que refiere, como por parecer ideada para tranquilizar a quienes la acuñan y se identifican como blancos (RODRÍGUEZ, 2003). Es por esto mismo que muchos colectivos la han rechazado, prefiriendo autodenominarse *negros* en un acto de reivindicación identitaria, lucha, resistencia y propuestas de cambio radical, como vimos que sucedió en EE. UU. en la posguerra durante los movimientos de pugna por los derechos civiles (MALDONADO-TORRES, 2007; WADE, 2010).

⁸ Medida de atención a la diversidad que se pone en marcha como último recurso para aquellos alumnos que no alcanzan los objetivos esperados en la Educación Secundaria Obligatoria y que consiste en la reorganización del currículum por ámbitos y no por materias.

rendimientos académicos no cumplían con lo exigido por la escuela, por lo que, tras repetir varios cursos, se les ubicó en el grupo de diversificación, pero eran alumnos responsables, respetuosos, trabajadores... Nunca escuchamos nada *despectivo* sobre sus comportamientos: «no son malos, aunque se sabe que nunca van a tener éxito en la escuela».

En este sentido, algunos discursos nos ponen en alerta al naturalizar ciertas diferencias vinculando un rasgo físico, como es el color de piel, con unas supuestas capacidades innatas que, en el siguiente ejemplo, no tienen que ver con la inteligencia o con aspectos psicológicos, sino con la expresión corporal y habilidades rítmicas:

Luego, cuando hacemos *aerobics* en educación física, las niñas negras bailando son una maravilla, en general, o sea que hay una serie de capacidades que se tienen ya (jefe de estudios de un centro público, 12/11/2007).

No es demasiado frecuente encontrar discursos abiertamente racistas como el citado⁹. Ser políticamente correcto es algo que prima en cuestiones de este tipo, al menos en un plano discursivo, ya que nadie desea ser tachado de racista en tanto que esto supone cierto desplazamiento social (VAN DIJK, 2003). No obstante, cuando los discursos racistas son de corte paternalista, como el anterior, parece que no son tan censurables, lo que nos deja ver hasta qué punto la «raza» es aún muy usada¹⁰ en las lógicas de construcción de las diferencias entre colectivos diversos.

5. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE CLASE Y EDUCACIÓN: «A LOS POBRES NO LES INTERESA LA ESCUELA»

Por último, vamos a hacer mención a la situación económica como elemento explicativo del éxito escolar en la construcción de buenos estudiantes. Nuestra experiencia etnográfica nos muestra que es muy habitual que algunos docentes afirmen que las condiciones económicas desfavorables tienen que ver con el interés que muestran los alumnos y sus familias por la educación

⁹ Se trata este de un argumento respaldado por las teorías racistas que sostienen la existencia de otros rasgos humanos –distintos al color de piel, color de ojos, tipo de pelo– de base genética importante, como la predisposición a ciertas enfermedades, o la tenencia de habilidades físicas concretas. Estas teorías cuentan con el problema añadido de que «aún no existe consenso sobre la importancia de la influencia genética en estos rasgos» (WADE, 2010, p. 209), no obstante –como hemos podido comprobar en el discurso citado– sus presupuestos aún calan en el imaginario colectivo de la población.

¹⁰ Como ya hemos mencionado, los descubrimientos sobre el genoma humano permiten afirmar que las «razas» biogenéticamente hablando no existen, por lo que dicha forma de categorizar carece de base científica (LEWONTIN, ROSE y KAMIN, 2009).

formal, algo aplicable tanto al alumnado autóctono como al de nacionalidad extranjera. Aunque no encontramos discursos demasiado explícitos de todo lo contrario –es decir, de que el éxito escolar de alguien se explique por tener una buena situación económica sin más– lo cual es bastante clarificador, sí hemos observado que esa situación económica desfavorecida es usada como elemento explicativo del éxito escolar de algunas nacionalidades en particular, como la china:

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

Este argumento se encuentra íntimamente relacionado con el muy extendido, despectivo y poco original estereotipo de «trabajas como un chino»:

174

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

Es decir, se entiende que el alumnado de nacionalidad china tiende a esforzarse y trabajar más que el resto –a ser mejor estudiante– porque su situación económica, extremadamente dura y adversa, les hace entregarse aún más al trabajo, escolar en este caso. Ser chino en la escuela es sinónimo de trabajo, responsabilidad y esfuerzo. Otras investigaciones, también en el contexto español, ya señalaban esto mismo hace más de una década, indicando que «allí donde hay aplicación y disciplina escolar de parte de (estos) niños, se intuye un poso de sufrimiento: “son muy buenos estudiantes, no dan problemas, pero ¡quién sabe qué será de ellos!”» (FRANZÉ, 2003, p. 127). Aunque también, dentro del análisis que realizamos, se debe reflexionar sobre las afirmaciones que hace la persona entrevistada sobre «lo diferentes que son nuestros niños» de los niños chinos, que usan los dedos o piedras para contar porque no tienen acceso a la tecnología. Consideramos, cuando menos, excesivo en la actualidad calificar de «tecnología» a una calculadora; y también exagerado, además de inexacto, pensar que China carece de acceso a la misma cuando las empresas tecnológicas de mayor crecimiento en la última década son precisamente chinas. Muy al contrario, lo que subyace

en este tipo de discursos es una concepción de la alteridad marcadamente etnocéntrica que concibe a un «nosotros» desarrollado frente a un «otro» subdesarrollado, cuando curiosamente nuestro iPad y nuestro iPhone son *made in China*. Reflexión aparte merecería la polarización social en depende qué países, y el acceso más o menos igualitario de la población a los bienes de consumo; al igual que la realidad de que quienes migran son siempre, también, los más excluidos y empobrecidos.

No obstante, en este argumento que equipara bajo nivel económico con esfuerzo y trabajo encontramos discursos contradictorios pues, como decíamos, es precisamente este nivel económico el que suele argumentarse, junto a lo sociocultural, como factor de riesgo a la hora de integrarse en el centro y cumplir con los objetivos que plantea el sistema escolar cuando se aplica a otras procedencias o nacionalidades:

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

Cuando se habla de orígenes diferentes, como vemos, el discurso cambia por completo, lo que pone de manifiesto la importancia que se le da al mismo en tanto que explicación del éxito o del fracaso escolar.

6. DISCUSIÓN Y APUNTES FINALES

Tras lo expuesto debemos decir que, efectivamente, existen lógicas discursivas de construcción de la diferencia (GARCÍA CASTAÑO, GRANADOS MARTÍNEZ y PULIDO MOYANO, 1999; OLMOS ALCARAZ, 2009) que representan al sujeto en positivo o en negativo –como buen o mal estudiante, como buen o mal alumno– según el género, la clase social, la etnicidad / «raza», la procedencia geográfica / nacional o la religión. La investigación hasta nuestros días ha sido prolífica en aras de explicar el fracaso escolar de las minorías asociado a esta lógica de construcción de la diferencia a partir de la pobreza, la diferencia cultural, los «problemas» lingüísticos, etc. (OGBU, 1974; WILLIS, 2008). Sin embargo, queremos insistir en que nuestro objetivo no es mostrar cuál de estos elementos posee mayor poder explicativo de las desigualdades en la escuela. Nuestro interés tiene más que ver con mostrar cómo en la conformación de relaciones de alteridad todas estas categorías

no funcionan siempre de igual manera, ni lo hacen de forma aislada. Es por eso que podemos explicar cómo, en ocasiones, ser identificados con una clase social desfavorecida puede ser tomado como un *handicap* para ser un buen estudiante, mientras que en otras este mismo argumento puede justificar el éxito escolar si se combina con la procedencia, nacional, por ejemplo.

Cada uno de estos elementos no explica nada por sí solo. No se es «bueno» o «malo» en la escuela por ser chico o chica, haber nacido en Marruecos, Rumania, Argentina o China. Tampoco ser pobre o rico garantiza el éxito o el fracaso escolar, de la misma forma que tener una familia más o menos implicada en la educación de sus hijos no influye siempre igual en los resultados académicos de los mismos. Admitir lo contrario sería aceptar que los prejuicios y estereotipos expresados en los discursos construidos desde la escuela que hemos ido mostrando no son tales y tienen validez explicativa. Es necesario situarnos en un marco analítico sobre la diversidad de carácter interseccional, que sea dinámico y que nos permita conceptualizar las diferencias valorándolas a la luz de contextos concretos (ANTHÍAS, 2000; YUVAL-DAVIS, 2007; DIETZ, 2012). Ello nos permitirá visibilizar que la diversidad no está conformada por categorías definitivas, sino que estas adquieren su nivel analítico dependiendo de la situación en que nos encontremos. Así podremos entender que unos recursos económicos escasos pueden ser tenidos como la causa del fracaso escolar para unos o como la razón explicativa de la superación personal, que termina en éxito escolar, para otros. Pero también nos permitirá entender –que no justificar– cómo es posible que para algunos docentes las procedencias y/o las pertenencias étnicas de su alumnado expliquen en algunos casos, y no en otros, los resultados escolares.

176

Es importante señalar que estas lógicas de construcción de la diferencia no son propiedad del sistema escolar, sino que este –como anunciábamos al inicio del artículo– no es más que otro de los escenarios donde funcionan dichos procesos. Y con ello queremos también poner de manifiesto que la escuela no es aún un espacio de igualdad, aunque así se proclame y quiera verse desde muchos ámbitos. Como científicas sociales nos preocupa encontrar entre el profesorado un grado de estereotipación tan acentuado, y ello nos pone sobre aviso acerca de la necesidad de seguir proporcionando formación, con un enfoque intercultural transversal, al propio profesorado, tanto en su etapa pre-profesional (en las titulaciones universitarias) como en el desarrollo de su práctica laboral cotidiana (a través de programas de formación continua). Nos permitimos, además, sugerir que dicha formación ha de ser crítica (WALSH, 2010), dado que entendemos que la interculturalidad, como relación de intercambio entre personas, puede ser tanto de igualdad como de desigualdad, y no podemos bajar la guardia minimizando los problemas que subyacen a dichas relaciones.

Así, «conocer las culturas de origen» del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera no es educación intercultural –al menos, no solo–, sino que el objetivo ha de ser un proyecto de transformación social más amplio, holista y no etnocéntrico (ibídem). Si creemos que un alumno chino es menos desarrollado porque cuenta con los dedos y no con una calculadora, mal lo llevamos en el camino hacia la interculturalización. Sugerimos con ello caminar hacia una práctica etnográfica que combine «las fases de investigación empírica, la teorización académica y la transferencia a la praxis política» (DIETZ, 2012, p. 14), en este caso a través de políticas educativas interculturales.

Invitamos también a reflexionar sobre que no es posible erigir como «espacio de igualdad» a una institución que, a través de pruebas y ejercicios, clasifica al alumnado según este se adapte y supere con éxito una serie de pasos estándar que nada tienen de universales y mucho menos de objetivos. Esto, además, creemos que facilita la persistencia de toda una serie de percepciones y formas de proceder androcéntricas, etnocéntricas e incluso clasistas en parte del profesorado, cuya ardua tarea pasa por enseñar y educar a un grupo heterogéneo de alumnos en base a un currículo homogéneo y monocultural. Evidentemente esto responde a la labor principal –aunque no siempre explícita– de ordenar la diversidad, de gestionarla con el objetivo de conseguir una igualdad inexistente de base.

Aunque coincidimos con diversos autores (FRANZÉ, 2003; ORTIZ, 2005) en que las formas de discriminación y de diferenciación del alumnado analizadas no son responsabilidad exclusiva del profesorado, sin embargo, no queremos contribuir con nuestro trabajo a su demonización. Son sin duda las instituciones –la escuela, en este caso– las que con sus discursos públicos y formas de hacer, junto con unas políticas determinadas, más poder ejercen en ese proceso de construcción de las diferencias. Abogamos, en consecuencia, por una urgente interculturalización –en los términos apuntados– de la educación escolar, aunque para ello antes sea preciso hacer entender que tenemos que salir de la propia escuela para hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTHIAS, F. (2000). «Metaphors of Home: Gendering New Migrations to Southern Europe», en F. ANTHIAS y G. LAZARDIS (eds.), *Gender and Migration in Southern Europe Women on the Move*. Oxford: Berg, pp. 15-45.
- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2001). «Más allá de la "identidad"». *Apuntes de investigación del CECYP*, n.º 7, pp. 30-67.
- DÍAZ DE RADA, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

- DIETZ, G. (2012). «Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana». *Revista de Antropología Social*, vol. 21, pp. 63-91.
- FANON, F. (1967). *Black skin, white mask*. Nueva York: Grove Press.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. y PULIDO MOYANO, R. (1999). «Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia», en F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. GRANADOS MARTÍNEZ (eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, pp.15-46.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., y RUBIO GÓMEZ, M. (2011). «“Lo que ellos traen de allí no sirve aquí”. El difícil acomodo de la diversidad del llamado “alumnado latinoamericano” en la escuela en España». *Signos Lingüísticos*, vol. VII, n.º 14, pp. 31–80. Disponible en: <http://deji.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2013/02/GarciaRubio2011.pdf> [consulta: junio de 2013].
- GARCÍA GARCÍA, J. L. (2007). «Cultura», en A. BARAÑANO y OTROS (coords.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Complutense, pp. 47-51.
- GROSFUGUEL, R. (2011). «La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos», en Actas del IV Training Seminar de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales: «Formas otras: saber, nombrar, narrar, hacer». Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB), pp. 97-108. Disponible en: www.cidob.org/es/content/download/29954/356618/file/MONOGRAFIA+DOCTORANDOS+2011_web.pdf [consulta: junio de 2013].
- LEWONTIN, R., ROSE, R. y KAMIN, L. J. (2009). *No está en los genes: racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- MALDONADO-TORRES, N., (2007). *Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser y del conocer*. Documento multicopiado.
- MOHANTY, C. T. (2008). «Bajo los ojos de Occidente: feminismo académico y discursos coloniales», en L. SUÁREZ NAVAZ y R. A. HERNÁNDEZ CASTILLO (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, pp. 112-161. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/descolonizando.pdf>. [consulta: junio de 2013]
- OGBU, J. (1974). *The next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*. Orlando, FL: Academic Press.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <http://o-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/18323856.pdf> [consulta: junio de 2013].
- ORTIZ COBO, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en: <http://deji.ugr.es/cddi/uploads/tesis/OrtizCobo2005.pdf> [consulta: junio de 2013].
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (2003). «Lenguaje y discriminación racial. En torno a la negritud». *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n.º 24. Disponible en: <http://>

pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero24/racismo.html [consulta: junio de 2013].

- SANTOS, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- WADE, P. (2010). «Raza y naturaleza humana». *Tabula Rasa*, n.º 14, pp. 205-226.
- WALLACE, A. (1972). *Cultura y personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- WALSH, C. (2010). «Estudios (inter)culturales en clave de-colonial». *Tabula Rasa*, n.º 12, pp. 209-227.
- WILLIS, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- YUVAL-DAVIS, N. (2007). «Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging». *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, vol. 10, n.º 4, pp. 561-574.