

Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalió: “cultures d'origen” i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades¹

Beatriz Ballestín González

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum

Aquest article situa el focus d'atenció en els resultats acadèmics dels fills i filles de la immigració estrangera a l'escola primària tot detectant-ne els vincles amb el tractament que el professorat fa dels orígens culturals de l'alumnat i les seves famílies. En aquest sentit, el treball de recerca presentat, ubicat a la comarca barcelonina del Maresme, mostra alguns punts de connexió entre els imaginaris cultural(iste)s dominants i les qualificacions escolars dels alumnes en una escola pública on conflueixen nens i nenes de famílies immigrades de molt diversa procedència, principalment d'origen marroquí, llatinoamericà i europeu comunitari. Amb aquest propòsit, es fa un especial èmfasi en la discussió dels resultats d'avaluació corresponents a la dimensió precisament més vulnerable als prejudicis i estereotips de tall culturalista: els “Aspectes personals i evolutius” dels i les alumnes. L'estudi de cas presentat, en definitiva, permet observar de prop els ressorts de la construcció minoritzada dels infants de la immigració entre la *força del prejudici* (Taguieff 1988) i l'*efecte Pigmalió* (Rosenthal i Jacobson 1969) davant les noves formes de diversitat cultural a les aules d'educació infantil i primària.

Paraules clau: infants de famílies immigrades, escola primària, resultats escolars, cultures d'origen familiars, prejudicis culturals, 'efecte Pigmalió'

¹Una versió d'aquest text fou presentada com a comunicació al *V Congrés Català de Sociologia. Immigració i Societat Catalana*, Universitat Autònoma de Barcelona els dies 17 i 18 d'abril de 2009 i es basa en la tesi doctoral de l'autora, Ballestín, B. (2008) *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural

Introducció

Aquest article analitza les construccions minoritzades dels infants de la immigració estrangera a l'escola primària a partir d'un estudi de cas situat a la comarca del Maresme, tot mostrant l'impacte de les concepcions de la diversitat cultural als centres educatius de primària sobre les trajectòries escolars d'aquests alumnes, per mitjà de l'anàlisi de les qualificacions escolars obtingudes i les narratives avaluatives amb les quals s'expressen. Es tracta, en darrer terme, de fer palesa la naturalesa de la relació entre l'avaluació dels alumnes d'origen estranger de diverses procedències i els imaginaris docents atribuïts als suposats 'orígens culturals' o les 'cultures d'origen' d'aquests infants i les seves famílies.

Els resultats procedents de la recerca etnogràfica permeten identificar i reconstruir els ressorts de funcionament de l'efecte *Pigmalión* (Rosenthal i Jacobson, 1969) davant la diversitat cultural a les aules d'educació infantil i primària, augmentant la *força del prejudici* (Taguieff 1988).

Es tracta, per tant, d'una aportació que vol contribuir a revelar els mecanismes profunds que ens ajuden a comprendre i ubicar críticament les dades sobre resultats escolars incloses en informes com, per exemple, *Les desigualtats educatives a Catalunya* (Ferrer et al. 2008) -realitzat a partir de l'Informe PISA 2006-, on es fa palès el gran decalatge que separa les puntuacions acadèmiques de l'alumnat segons la seva procedència; o bé en estudis com el de Serra i Palaudàries (2007), que mesuren l'abandonament i no acreditació de l'alumnat estranger² en el marc de l'escolarització secundària.

El text revisa en primer lloc els referents teòrics i la literatura especialitzada que recolzen la pròpia pràctica etnogràfica; en segon lloc, es desgranen les coordenades que ens permeten ubicar el context de l'estudi així com les dinàmiques escolars i els discursos del professorat sobre l'alumnat d'origen immigrant i les seves famílies. A continuació s'entra pròpiament en la contrastació i comentari detallats dels resultats de l'avaluació d'aquests alumnes tot identificant-ne les connexions amb els imaginaris

² Serra i Palaudàries treballen amb algunes dades proporcionades pel Departament d'Educació de la Generalitat i d'altres procedents d'una mostra de 18 centres educatius arreu de Catalunya. Segons els autors, l'abandonament escolar entre l'alumnat estranger pel que fa al pas de l'etapa d'escolarització obligatòria a la post-obligatòria arriba al 30%, mentre que entre l'alumnat de nacionalitat espanyola és del 12%.

dominants; amb aital propòsit, s'han destriat específicament els aspectes de l'avaluació corresponents a les dimensions més subjectives i, doncs, més vulnerables a la influència dels prejudicis, estereotips i imatges que formen part de la “caixa negra” de tot cos docent com a representant de la majoria cultural: es tracta d'aquell apartat dels informes trimestrals que a l'etapa de Primària acostuma a encapçalar-se amb l'epígraf “Aspectes personals i evolutius” dels i les alumnes. Finalment, es reprèn la discussió dels resultats i una posterior reflexió sobre el significat d'aquests processos en la creació i la naturalització de les formes d'exclusió més punyent que experimenten des d'edats primerenques els fills i filles de famílies immigrades d'alguns orígens.

L'Efecte Pigmalión en la literatura especialitzada: breu resum del marc teòric general de partida

Existeix un ingent volum de literatura anglosaxona que aborda la influència de les expectatives docents sobre les actituds i els resultats escolars dels alumnes a la institució escolar, bé sigui en sentit positiu o en sentit negatiu. L'efecte de les diferents expectatives vehiculades pel professorat envers l'alumnat es pot analitzar, per exemple, a través de les oportunitats d'aprenentatge ofertes en els estils i pràctiques d'ensenyament/aprenentatge³, o a través del clima afectiu, mitjançant el context interaccional dins i fora de les aules.

Bona part de la literatura especialitzada s'ubica en l'etapa de secundària, però tot i així val la pena assenyalar alguns precedents pioners com l'estudi *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development* (1969), on Rosenthal i Jacobson van posar a prova la idea que el grau d'adquisició d'aprenentatges, d'èxit acadèmic, d'un alumne constitueix en gran part una resposta al tipus d'expectatives vehiculades pel professorat i a com aquestes són comunicades. Un altre clàssic que val la pena mencionar és “*Shut those thick lips*”. *A study of slum school*

³ Per ampliar en aquests aspectes, vid., per exemple, Weinstein (2002). Rubie-Davies et. alt. sintetitzen la materialització de les diferències en les expectatives docents en les oportunitats d'aprenentatge recollint els següents indicadors (2006: 440):

For example, teachers may slow the pace of lessons for particular student groups (Good & Weinstein 1986), and they may create a more structured environment for them where behaviour is carefully controlled (Ennis 1995, 1998). (...). Classroom environments such as this may restrict student progress, and yet teachers with specific beliefs and expectations about particular ethnic groups are likely to explain the lack of student progress by referring to their lack of innate ability or home background factors rather than assuming the responsibility for student learning themselves (Ennis 1995, 1998; Good & Weinstein 1986).

failure, de G. Rosenfeld (1971), on l'autor descriu la seva immersió (com a docent i com a etnògraf) en la vida quotidiana d'una escola "de barri" (*slum*), a la qual anomena significativament "Harlem". A través de les diferents pàgines es dissectiona l'espiral de prejudicis desposseïdors cap a l'alumnat afroamericà que en mediatitzava, intoxicant-les, les relacions amb el professorat *blanc* majoritari.

Les expectatives docents acostumen a venir condicionades pel tamany de l'escletxa que separa la cultura escolar representada per un grup –el professorat– que, en termes de L. Brooker (2002:118) "whatever their own class or ethnic background have acquired mainstream beliefs and values in the process of becoming professionals", d'aquells bagatges representats per un alumnat socialment i culturalment heterogeni que se situa en desigualtat davant l'escala de valors legitimada per la institució.

Així, altres aportacions (Cooper i Good 1983; Brophy and Good 1974, 2000 [1973]) constaten com el professorat pot, inconscientment, enviar missatges diferents –i oposats– que divideixen l'alumnat en "high achiever" o "low achiever" en correlació amb el seu estatus socioeconòmic i origen cultural: en el segon cas (*low achievers*) argumenten que els alumnes subjectes a expectatives més baixes degut a la transposició dels estereotips vinculats als seus orígens socioculturals (Corson, 1998) acostumen a rebre menys "feedback" i els hi són assignades tasques considerades de menor dificultat, i, per tant, de menor nivell acadèmic.

L'entrada en joc de l'etnicitat i l'origen cultural en l'anàlisi d'aquests processos simbòlics ha estat efectuada davant l'evidència de la major incidència del "fracàs escolar" entre la població de minories ètnico-culturals. Amb paraules de Rubie-Davies, Hattie i Hamilton (2006:430), citant altres autors rellevants al respecte:

Whether or not teachers form expectations based on student, ethnicity is of interest to researchers, particularly given the poor relative academic achievement of ethnic minority groups in many countries (Hattie 2003; Muller et al. 1999; Pellegrini & Blatchford 2000; Weinstein, Gregory, & Strambler 2004) and the consequent detrimental effect that lowered teacher expectations may have on the academic achievement of these groups.

En el context dels Estats Units diferents estudis han posat de relleu com sovint la influència de l'ètnicitat sobre les expectatives docents superava a la classe social⁴: per exemple Wigfield, Galper, Denton, and Seefeldt (1999, citats per Rubie-Davies, Hattie i Hamilton 2006:430-431) van trobar que “teachers’ expectations for white students were considerably more positive than for African-American students; teachers rated African-American children lower on the academic scales. They also rated the ability of these students to make friends and their own enjoyment in working with them lower than their ratings for white students”.

Les discussions acadèmiques per la preeminència de les variables de classe social i culturals en la seva incidència sobre les expectatives docents disten lluny d’haver-se resolt en una direcció o una altra. Tal i com fan notar Rubie-Davies et al. (2006: 431):

Most of the research around teachers’ expectations and ethnicity has taken place in the United States where teachers’ expectations for white students and African-American students have been explored, but since a large proportion of the African-American students attend school in the poorest areas, teachers’ expectations for those students may inevitably be connected to their social class and so whether or not it is ethnicity or social class (or both) that influences teachers is difficult to unravel. (Ennis 1998)

Al Regne Unit, un dels referents més importants és el *Swann Report (Education for All*, J. Swann 1985), que va tenir com a objectiu avaluar l’efectivitat de l’escolarització sobre els infants de minores ètnico-culturals. A partir dels seus resultats, Pellegrini i Blatchford (2000) van extraure que les baixes expectatives del professorat envers aquest alumnat constituïen un dels principals factors del seu baix nivell d’aprenentatges. Prèviament, però, G. K. Verma i C. Bagley (1982) ja havien editat un llibre (*Self-concept, achievement & multicultural education*) amb diferents contribucions en la mateixa línia, incidint en els efectes dels imaginariis ètnico-culturals i racistes sobre

⁴ Aquesta conclusió ha estat rebutada per altres aportacions com les de Jussim et al. (1998, citats per Rubie-Davies et al., 2006:431), que argumenten que l’extracció social té més influència sobre les expectatives del professorat que l’ètnicitat.

l'autoconcepte i l'autoestima dels alumnes minoritaris, especialment els d'origen jamaicà i asiàtic.

Malgrat tot, la gènesi de les expectatives docents diferenciades dista de remetre de manera simple al conjunt d'estereotips i prejudicis⁵ dominants en la societat general sobre els diferents col·lectius socioculturals, més aviat el seu sistema de representacions, així com la jerarquitització de l'alumnat en funció d'aquests imaginaris, es construeix en bona part articulant les pròpies experiències professionals i vitals (Sleeter a Ladson-Billings i Gillborn 2004) amb les imatges essencialitzadores i distorsionadores que fins ara han vingut substituint la manca d'una informació acurada sobre els bagatges i els contextos de les famílies minoritàries.

Així, el tractament de la incorporació a l'escola de l'alumnat d'origen immigrant estranger extracomunitari, i de minories, ha estat altament exposat a les perspectives culturalistes (arrelades inconscientment en el *fonamentalisme cultural* [Stolcke 1995]) que ha vingut impregnant els diferents discursos relatius a la diversitat cultural, incloent els de caire ideològicament progressista. Aquestes, passades pel tamís de les pràctiques i els estils docents dominants, han acabat per reforçar les concepcions homogeneïtzadores atribuïdes als col·lectius, tot justificant directament o indirecta el desenvolupament de processos d'exclusió escolar i social que constitueixen formes més o menys velades de racisme (Terrén 2002).

En aquest sentit, seguint l'argument de Carrasco (2003), el binomi *déficit / compensació* que s'assumeix com a marc de partida per abordar la gestió de la multiculturalitat a les aules corre en paral·lel al de *diferència / aculturació*, des del qual es dona per descomptada l'existència d'una gran distància entre les pautes socialitzadores minoritàries i les del model cultural majoritari representat per la institució escolar. I aquí és on comença, tanmateix, el puntal que singularitza la gènesi de l'imaginari i les representacions del professorat, des del moment en què aquestes pautes socialitzadores són viscudes, transmeses, i avaluades pels docents com a universals i neutres.

⁵ Tot i que és cert que en alguns casos, com en el de l'alumnat marroquí, hi influeixen de forma força directa: a tall d'il·lustració, J. Pàmies, en la seva tesi doctoral (2006), mostra com els estigmes associats al "moro" (engany, fanatisme religiós, brutícia, etc.) que alguns estudiosos han analitzat a bastament (en el nostre àmbit, J. L. Mateo, *El "moro" entre los primitivos*, 1997) tenen la seva plasmació en les dinàmiques escolars entre alumnat d'origen marroquí i professorat, a l'etapa de secundària.

Els continguts de la cultura escolar majoritària legitimats des del professorat s'uneixen a la manca d'informació aprofundida sobre els bagatges i els contextos reals de vida dels infants d'origen minoritari, de tal manera que, com afirma Liégois (1998, citat per Terrén 2005: 33), “las representaciones a base de prejuicios y estereotipos se adhieren a esta información (*esbiaixada*) y también a la que el enseñante recibe la mayoría de las veces desde su infancia y que a menudo puede verse inducido a transmitir”.

L'estudi etnogràfic: immigració, diversitat cultural i trajectòries escolars a *Miramar*

La recerca que es presenta va prendre les aportacions suara resumides com a punt de partida per posar a prova algunes de les seves implicacions en el context de la nostra realitat escolar, tot situant l'àmbit empíric a la comarca del Maresme (426.565 habitants el 2009, 12,4% de nacionalitat estrangera, segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya), pionera en la recepció de famílies immigrades procedents del Nord d'Àfrica i l'Àfrica subsahariana:

La localitat escollida a la comarca, a la que anomeno *Miramar* a fi de preservar-ne l'anonimat, té uns 2.800 habitants empadronats (Idescat 2009), essent el 17% estrangers. Mercès a la seva dilatada trajectòria històrica com a enclau turístic, aquest municipi presenta la interessant peculiaritat d'aplegar famílies immigrades de molt diversa procedència, incloent residents de països de la Unió Europea, que suposen el 4% de la població total .

Les petites dimensions del municipi, amb una població autòctona relativament menys diversa que a d'altres localitats de la comarca, afavoreixen que les relacions socials adquireixin un caràcter diàdic, relativament polaritzat, reduint les oportunitats de contacte entre la població local i la forània. Ara bé, si les famílies de la immigració europea s'insereixen amb relativa facilitat a la vida social i cultural de *Miramar*, la població immigrada procedent de països pobres, que realitza majoritàriament feines precàries en hotels, restaurants i cases relativament benestants (neteja i servei domèstic), roman absolutament invisible, malgrat l'elevat pes de la seva presència.

En aquest context, l'única escola del poble, pública i creada a finals dels anys 70 del s. XX, escolaritzava el curs 2000-2001 una elevada proporció d'alumnes de procedència estrangera, un 31% dels poc més de 100 matriculats, molts d'ells nascuts al país d'origen, procedents del Marroc, països llatinoamericans (República Dominicana, Paraguai, Uruguai, i Colòmbia), i Europa (Regne Unit, Alemanya, França, països de l'antiga Europa de l'Est).

Es tractava d'una escola considerada “de pas”, “de transició”, per bona part de la plantilla, fluctuant i poc cohesionada internament, circumstància que inevitablement comportava una deriva dels projectes docents en termes de continuïtat i coordinació. Un *handicap* que es compensava mitjançant l'elevada implicació d'unes famílies autòctones que, podent escollir matricular els seus fills a la xarxa concertada de la capital de la comarca i les localitats properes, preferien portar-los a l'escola del poble, no només per comoditat sinó per principis progressistes. En aquest sentit, el centre treia partit d'una AMPA ben nodrida i activa, molt integrada en la vida local, en la qual tanmateix brillaven per la seva absència les “altres” famílies, és a dir, les de la immigració econòmica, i especialment les marroquines.

El professorat integrava en el seu discurs una acceptació natural, donada la trajectòria històrica del centre, de la *diversitat cultural*, col·locant a l'aparador l'alumnat del qual se sentien més orgullosos, el procedent de països europeus: “Són molt macos”, “s'integren ràpidament i no ens porten cap problema”, “Funcionen molt bé i tenen molt de suport a casa”, eren les atribucions més comunament repetides pel professorat quan se'ls inquiria al respecte.

Tanmateix, els aspectes culturals contemplats com a “riquesa” i “proximitat” en el cas d'aquests alumnes i les seves famílies, es transformaven en “problemes de xoc cultural” quan es tractava de la resta, especialment dels marroquins i dominicans: en aquests casos s'emfasitzava la gran distància, no només socioeconòmica, sinó especialment cultural, que suposadament separava aquestes famílies de les altres, una distància que implicava una manca de valoració de l'escolarització dels fills i filles així com del futur que l'escola els hi podia proporcionar... Això era especialment així pel que fa a les famílies marroquines:

Si et refereixes al món marroquí, doncs la integració és superdifícil, econòmicament no poden, per tant ja els hi és difícil. I després..., bueno, la seva cultura és molt lluny, i la valoració que tenen del dia de demà dels seus fills pues no és la mateixa que els autòctons. (Mestra Cicle Mitjà).

Perquè ni que sembli que entenen, perden conceptes i perden nocions, i la seva noció d'escola també és diferent mentalment de la noció d'escola que puguem tenir nosaltres, els autòctons. En general, eh? (Mestra Educació Infantil).

I no tenen la necessitat de venir a l'escola a parlar. Els magrebins no vénen mai voluntàriament a les reunions. (Mestra Cicle Inicial).

Els laments de bona part dels alumnes davant la creació d'un "gueto" marroquí a l'escola se succeïen en el dia a dia en un entorn on les dinàmiques entre iguals –malgrat les reduïdes dimensions del centre- resultaven altament segregadores pels alumnes "diferents" de la majoria cultural. Ara bé, la visió del centre, lluny de reconèixer aquests processos, i, doncs, enfrontar-los, només podia focalitzar en la "força" de la cultura dels nouvinguts des de una perspectiva essencialista. Tal i com ho expressava una mestra:

Doncs en principi nosaltres..., insistíem en què s'integressin, però després hem quedat en què insistim en què s'acompleixin les normes bàsiques i en què convisquin. (...). Però, és clar, quan estan entre ells pues uns es marquen als altres, desenganya't! I si un fa una cosa que no els hi sembla que culturalment estigui bé, doncs... Ara tenim un nen que "pollo no come tampoco", i fa uns xous! Quan li preguntes et diu: "No, no, tampoco comemos pollo si no está a la Meca", vull dir, es marquen molt. És una cultura molt forta. (Mestra de Cicle Mitjà).

(...) els vam trobar una dia a la Biblioteca resant amb estores al terra i tot. (...). Havien portat les estores de casa en les motxilles, i havien agrupat a tot el col·lectiu musulmà i estaven tots resant, fins i tot els petits: la S, la B... Tots junts. (Mestra Cicle Superior).

L'imaginari sobre aquest alumnat i les famílies d'aquesta procedència es construïa tot reproduint fidedignament els prejudicis dominants, en base a atribucions conflictives de “tancament” en els propis “costums”, fanatisme religiós, poc respecte per la dona, etc. Eren aquests els que guiaven les interpretacions de les actituds de resistència evidenciades per alguns dels alumnes:

Abans tenia nenes (marroquines) que quan donava ètica pues ja no m'escoltaven, no podien escoltar allò que deia. Tenia una classe amb diferents religions, tenia nens budistes, tenia nens sincretistes, tenia de tot, i fèiem història de les religions. I aquestes nenes és que ja per norma tancaven el cervell... (Mestra Cicle Mitjà).

L'oposició i la “força” (contraescolar) que s'associava al context cultural d'origen d'aquests infants contrastava significativament amb la suposada facilitat d'adaptació dels seus companys i companyes d'origen llatinoamericà, novament per raons d'arrel cultural fonamentades en la similitud i proximitat

Suposo que els que són sudamericans, que coneixen una de les dues llengües oficials, pues encara el nostre idioma, el català, doncs... Té més similitud, no? I la cultura és més pròxima a la nostra. Aleshores, l'adaptació potser sigui més ràpida, eh? O no els hi sigui tant de xoc per ells, no?, o sigui, s'incorporen amb més... Els hi costa menys, no?. I penso que els que tenen més dificultat són els àrabs, suposo, per la cultura, que és diferent, i per l'idioma. (Membre Equip Directiu).

En definitiva, mentre les “diferències culturals” esdevenien invisibles quan es tractava de l'alumnat de procedència europea, en la resta d'orígens, i per sobre de tots el marroquí, es deixava impregnar en gran mesura per un imaginari culturalista que trobava el seu correlat en uns dispositius d' “atenció a la diversitat” reproductors les desigualtats educatives d'entrada:

Llastrada per la inèrcia de les deficiències en el projecte educatiu del centre, la manca de plantejaments (auto)crítics, i aquestes expectatives i valoracions esbiaixades segons l'origen cultural de les famílies, l'atenció a l'alumnat estranger nouvingut no anava més enllà dels reforços lingüístics segregats per a la *immersió* en les llengües vehiculars, i altres dispositius de reforç, també segregadors, pensats per a la *compensació dels dèficits*, tant en aules especials com mitjançant les *adaptacions curriculars* a les aules ordinàries, els quals s'acabaven materialitzant en l'assignació de continguts i activitats de nivell més baix, corresponents a edats inferiors a les dels alumnes.

A la pràctica, a més, es tractava d'uns dispositius *només* per alumnes d'origen marroquí: en efecte, a l'escola de *Miramar*, ni els alumnes procedents de països europeus, ni la majoria dels arribats de països llatinoamericans, assistien a les classes de reforç lingüístic –ni a les de reforç en general–, i només alguns dels segons havien estat avaluats des d'una *adaptació curricular*.

És més, si l'ús de l'àrab dialectal a l'escola suposava un “problema” i un “obstacle” per a l'assoliment dels aprenentatges des del punt de vista dels docents, en canvi, l'ús de l'anglès per part dels nens i nenes de famílies britàniques no només no era enfocat com a tal, sinó que es veia com un avantatge en benefici d'aquests alumnes: fins i tot es va arribar a proposar a una de les mares que impartís llengua anglesa com a activitat extraescolar.

No se suposava que tots els alumnes de llengua materna diferent a les vehiculars necessitaven un recolzament lingüístic? Per què només els alumnes de procedència marroquina –i alguns d'origen dominicà– eren construïts des del *dèficit*?

La consulta dels expedients acadèmics dels alumnes, realitzada un cop finalitzat el treball de camp etnogràfic d'observació participant durant el curs 2000-2001, va revelar fins a quin punt la jerarquia d'imaginariis culturals associats als diferents col·lectius es trobaven a l'arrel de les trajectòries escolars seguides pels alumnes en termes de resultats acadèmics, com aquests n'acabaven filtrant l'avaluació i les qualificacions de l'alumnat.

L'anàlisi i discussió de les qualificacions s'ha dividit en dos grans blocs: al primer es dona compte generalitzat de les notes globals (Progressa Adequadament –

P.A.-, Necessita Millorar –N. M.-, o No Avaluat/da -N.A.- en el cas dels alumnes d'incorporació tardana) dels 21 alumnes d'origen immigrant matriculats a l'etapa de Primària (21) segons els diferents cicles i les assignatures del currículum; aquest serveix per contextualitzar el segon, que, tal i com es mencionava a la introducció, es centra en la comparació detallada de les anotacions del professorat sobre els “Aspectes personals i evolutius” d'una mostra seleccionada de forma que hi apareguin alumnes d'origen marroquí, llatinoamericà i europeu, incloent en aquest cas l'etapa d'Educació Infantil, i excloent Cicle Superior per abreujar.

La fonamentació de la tria d'aquests aspectes més “psicològics” i actitudinals dels informes del professorat, com dèiem a l'inici, no és una altra que desentrellar la influència de les dinàmiques reproductores precisament sobre el vessant més subjectiu i culturalment impregnable de l'avaluació escolar

Val a afegir que tots els noms dels infants que apareixen són ficticis, inventats per salvaguardar les seves identitats reals.

Anàlisi comparativa dels resultats escolars a l'escola de *Miramar*

Resultats globals per Cicles i assignatures

No hi ha espai per comentar en profunditat les següents taules construïdes a partir de la consulta dels expedients acadèmics, però en termes generals es pot observar com les trajectòries objectives d'acreditació a tots els nivells de la Primària reproduïxen els decalcatges que afavoreixen els infants de famílies de procedència sociocultural privilegiada per la societat majoritària, és a dir, europea; i en canvi perjudiquen aquells infants ja conceptualitzats i caracteritzats des del dèficit i la distància cultural, bàsicament els de procedència marroquina. Tanmateix, s'observa com aquests alumnes obtenen relativament bons resultats –al marge de les assignatures “fàcils” de Música, Plàstica i Educació Física-, en matèries importants concretes com la Matemàtica, que no demanen un ús massa sofisticat de la llengua. L'alumnat d'origen llatinoamericà presenta, en conjunt, un grau de diversificació força més elevat.

A partir d'aquesta anàlisi, diguem-ne, superficial, s'obre l'oportunitat d'endinsar-nos amb més detall en els comentaris interns a cadascun dels calaixos o ítems considerats en les assignatures, que ens permetran afinar en la interpretació d'aquests resultats globals.

A) Cicle Inicial (alumnes de 6 a 8 anys)

Nom, curs i país d'origen	Llengua catalana i literatura	Llengua castellana	Coneixement del medi: social i cultural	Coneixement del medi: natural	Educació artística: música	Educació artística: visual i plàstica	Educació Física	Matemàtiques
Salma, 1r (Marroc)	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Iman, 1r (Marroc)	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.A.
Selima, 1r (Marroc)	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	N.M.	P.A.	P.A.	N.M.
Mustafà, 1r (Marroc)	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	N.M.	P.A.	P.A.	N.M.
Yadyris, 2on (Rep. Dominicana)	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Yanina, 2on (Rep. Dom.)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Maria Luisa, 2on (Paraguai)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Yaron-Gabriel (Alemanya)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Mark, 1r (Regne Unit)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.

B) Cicle Mitjà (alumnes de 8 a 10 anys)

Nom i país d'origen	Llengua catalana i literatura	Llengua castellana	Anglès	Coneixement del medi: social i cultural	Coneixement del medi: natural	Ed. artística: música	Ed. artística: visual i plàstica	Ed. Física	Matemàtiques
Omar, 4rt (Marroc)	N.A.	N.A.	N.M.	N.A.	N.A.	P.A.	N.A.	P.A.	N.A.
Tawfiq, 4rt (Marroc)	N.A.	N.A.	N.M.	N.A.	N.A.	N.A.	P.A.	P.A.	N.A.
Khadija, 4rt (Marroc)	N.A.	P.A.	N.M.	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.
Fadila, 4rt (Marroc)	N.M.	P.A.	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Mounir, 4rt (Marroc)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Eladio, 4rt (Rep. Dominicana)	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.

C) Cicle Superior (alumnes de 10 a 12 anys)

Nom i país d'origen	Llengua catalana i literatura	Llengua castellana	Anglès	Coneixement del medi: social i cultural	Coneixement del medi: natural	Ed. artística : música	Ed. artística: visual i plàstica	Ed. Física	Matemàtiques
Làmia, 5è (Marroc)	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Yafiah, 5è (Marroc)	N.M.	P.A.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Fouad, 5è (Marroc)	P.A.	N.M.	N.M.	P.A.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Dayana, 5è (Rep. Dom.)	N.M.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Jacqueline, 5è (França)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Berit, 5è (Alemanya)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.

'Aspectes personals i evolutius' a Educació Infantil, Cicle Inicial i Cicle Mitjà

L'anàlisi d'aquestes dimensions és clau per comprendre i ubicar les qualificacions globals suara exposades, tot acostant-nos als mecanismes de construcció de l'èxit i el fracàs acadèmic a través de les fesomies i els modes d'estar i de *comportar-se* davant l'escola i les tasques escolars.

Tal i com assenyalen autors com A. Franzé (2002:184), les expectatives de la cultura escolar al respecte es componen d'un conjunt d'indicadors d'aparença vague i difusa que remetent, en darrera instància, a la capacitat d'adaptar-se a les normes que regulen les conductes en l'àmbit escolar, i que es poden resumir aplegant-ne alguns com la *capacitat d'autocontrol i autonomia*, de *respectar els temps i espais de participació* acordats pels adults, l'*equilibri i constància temperamental*, o el grau de *sociabilitat demostrada envers el professorat i els companys*, entre d'altres de menor rellevància. Molt sovint es tracta d'expectatives i normes que configuren el *currículum ocult* que s'espera que els alumnes "assimilin" per tal de reeixir acadèmicament.

Els informes d'avaluació personal constitueixen, doncs, una bona pista no només per resseguir les respostes de l'alumnat i les seves *conseqüències* en les trajectòries acadèmiques, sinó també per detectar els nexes entre les experiències i els imaginaris que hem descrit anteriorment amb les expectatives i valoracions del professorat. Ho fem a través d'alguns exemples a P-5, Cicle Inicial i Cicle Mitjà:

- *Etapa pre-escolar: P-5:*

Resulta realment colpidor constatar com ja des de les etapes més primerenques de l'escolarització els alumnes són construïts i, de retruc, es construeixen des d'unes suposades *característiques psicològiques, emocionals i relacionals* que són concebudes com a endògenes als propis infants i s'acaben convertint a ulls del professorat en variables afavoridores o obstaculitzadores de les aptituds i les capacitats d'aprenentatge.

Fixem-nos, si més no, en l'avaluació de les *Característiques emocionals* de la mostra d'alumnes escollida al nivell de P-5 (vid. graella adjunta): tant la Dora (origen alemany) com l'Àlvaro (origen paraguaià de família benestant i amb alt nivell d'estudis) reben comentaris positius, i, en el cas de l'Àlvaro, destaquen aquells que en posen de relleu la maduresa, com: "*Quan se l'avisava, d'entrada s'afecta, però aviat se n'oblida*"; "*Se'l veu molt segur de si mateix en la majoria de situacions o activitats*"; "*Mostra gran autonomia en tot moment*"; o bé "*Li agrada realitzar les activitats seguint els seus criteris*"⁶.

En contrast, els perfils entre els alumnes de procedència marroquina varien des d'una caracterització més propera als estàndards positius, com succeeix en el cas del Rafiq -malgrat que, oposadament a l'Àlvaro "*manifesta sovint inseguretat davant diverses situacions o activitats*"- a d'altres amb clars i foscos, els foscos adreçats en la direcció d'una manca d'estabilitat i/o maduresa: "*de vegades s'enfada per motius que no tenen gaire importància*", "*de vegades té reaccions una mica infantils*", o, més dubtosament potser, "*tot i el seu tarannà tranquil, quan convé treu cops de geni*".

En l'apartat de *Relació amb els mestres i amb els companys*, novament la Dora i l'Àlvaro acaparen els comentaris positius a efectes de sociabilitat, tot i les distincions en clau de gènere⁷.

⁶ Cal fer un incís en aquest punt per comentar quelcom que no se'ns pot descuidar llegint ambdues avaluacions (Dora i Àlvaro): la clara distinció de gènere en els atributs destacats: la Dora és una nena "*molt sensible, li sap greu que li cridin l'atenció*", "*gairebé mai no és motiu de discussió o de baralles*", "*manifesta molt bons sentiments*", etc. Uns trets que, tot i que també s'adjudiquen a alguns nens (cas del Rafiq, per exemple, que també "*manifesta molt bons sentiments*"), contrasten vivament amb els destacats per l'Àlvaro.

⁷ Si a la Dora "*no li agrada cridar l'atenció*", "*es preocupa dels altres nens*", "*es mostra sensible i sovint es sent provocada o agredida malgrat que els fets no tinguin massa importància*", "*acostuma a*

Per la seva banda, el Rafiq i l'Imad, tot i compartir molts dels trets atribuïts al company paraguaià, són objecte d'atribucions negatives especialment pel que fa la relació entre companys: “no pot evitar venir-me a explicar les malifetes dels altres”, “va bastant sol, no busca la relació amb els altres nens i nenes” (Rafiq). I l'Abdel potser és l'alumne que s'allunya amb més nitidesa dels paràmetres de *normalitat* esperats, tant en l'àmbit de la *relació amb el mestre/companys* (“es mostra distant”, “no acostuma a dialogar molt amb els companys”), com en els anomenats *Hàbits socials* (una dimensió que costa distingir de l'anterior, sia dit de pas...).

És en aquesta dimensió dels *Hàbits socials* on encara es fa més fàcil identificar els contrastos entre els alumnes “model” (Àlvaro i Dora) i la resta: els dos primers tenen *molta iniciativa* (ambdós), acostumen a *prestar fàcilment ajuda als companys que la demanen* (Dora), tenen *la capacitat d'atreure els altres* (Àlvaro), i, en resum, han *aconseguit suficientment la maduresa social de l'edat*. En canvi, els alumnes de famílies marroquines reben amb més freqüència valoracions en sentit d'immaduresa, passivitat (“espera que els altres decideixin i ell s'afegeix a la majoria”, els tres), dèficit participatiu (“Li costa encara participar activament en les tasques comunes degut a la inseguretat”, Abdel) i isolament social (“va una mica a la seva”, “hauria de tenir més relació amb els nens i nenes fora de l'escola”, Rafiq).

tenir actitud d'ajuda i col·laboració amb els altres”; a l'Àlvaro “li agrada, de vegades, ésser el centre d'atenció”, i “sovint es manifesta autoritari”.

Dora (Alemanya)	Álvaro (Paraguai)	Rafiq (Marroc)	Imad (Marroc)	Abdel (Marroc)
<p>Característiques emocionals</p> <ul style="list-style-type: none"> -Prefereix el diàleg a la baralla -Mostra reaccions prudents i ben pensades -Gairebé mai no és motiu de discussió o de baralles -Sempre està contenta -És molt sensible, li sap greu que li cridin l'atenció -Manifesta molt bons sentiments -Es mostra afectuosa amb els companys/es -Si se l'ha d'avisar per alguna cosa s'afecta 	<p>Característiques emocionals</p> <ul style="list-style-type: none"> -Davant un conflicte, es mostra flexible -El seu posat és seriós, encara que estigui content -És un nen que necessita activitat, per sentir-se satisfet -Quan se l'avisava, d'entrada s'afecta, però aviat se n'oblida -Se l'veu molt segur de si mateix en la majoria de situacions o activitats -Mostra gran autonomia en tot moment -Li agrada realitzar les activitats seguint els seus criteris 	<p>Característiques emocionals</p> <ul style="list-style-type: none"> -El seu tarannà tranquil fa que difícilment s'enfadi per res -Prefereix el diàleg a la baralla -Davant un conflicte, es mostra flexible -Sempre està content -Manifesta molt bons sentiments -Es mostra afectuós amb els companys i amb els adults de l'escola -Li agrada realitzar les activitats seguint els seus criteris -Malgrat tot, s'ha acostumat bastant a preguntar abans de fer quelcom -Manifesta sovint inseguretat davant diverses situacions o activitats 	<p>Característiques emocionals</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gairebé mai no és motiu de discussió o de baralles -De vegades s'enfada per motius que no tenen gaire importància -Gairebé sempre es mostra alegre -Es mostra afectuós amb els companys/es -Busca cridar l'atenció dels companys/es -Quan se l'avisava, d'entrada s'afecta, però parlant amb ell fa cas del que se li diu 	<p>Característiques emocionals</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tot i el seu tarannà tranquil, quan convé, treu cops de geni -De vegades té reaccions una mica infantils -De vegades s'enfada per motius que no tenen gaire importància -És molt tímid -Quan se l'avisava, d'entrada s'afecta, però aviat se n'oblida -Manifesta sovint inseguretat davant diverses situacions o activitats
<p>Relació amb el mestre / amb els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explica moltes coses a la mestra -Es mostra afectuosa amb la mestra -No li agrada cridar l'atenció, la seva actitud és normal -Col·labora en allò que proposa la mestra -Normalment fa cas de les indicacions de la mestra -La seva relació amb els companys és planera -Es preocupa dels altres nens -Es mostra sensible i sovint es sent provocada o agredida malgrat que els fets no tinguin massa importància -Acostuma a tenir actitud d'ajuda i col·laboració amb els altres 	<p>Relació amb el mestre / amb els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Li agrada, de vegades, ésser el centre d'atenció. Malgrat això, la seva actitud és normal -Col·labora en allò que proposa la mestra -Normalment fa cas de les indicacions de la mestra -Intenta passar desapercebut quan fa una malifeta -Explica moltes coses a la mestra -Té bona relació amb els companys -Escull els companys amb qui relacionar-se, sol ser selectiu -Sovint es manifesta autoritari -Alguna vegada mostra actituds de rebuig envers determinats companys -Té en compte els companys menys populars i se'n preocupa -Intenta acaparar l'atenció dels companys 	<p>Relació amb el mestre / amb els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explica moltes coses a la mestra -Sovint reclama l'atenció de la mestra -Li agrada, de vegades, ésser el centre d'atenció. Malgrat això, la seva actitud és normal. -Col·labora en allò que proposa la mestra -No pot evitar venir-me a explicar les malifetes dels altres -Se l'veu independent -Va bastant sol, no busca la relació amb els altres nens i nenes -Té en compte els companys menys populars i se'n preocupa -Acostuma a ésser ben acceptat entre els seus companys 	<p>Relació amb el mestre / amb els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -La seva relació i comunicació amb el mestre són bones -De vegades s'atribueix històries o vivències imaginàries -Li agrada, de vegades, ésser el centre d'atenció. Malgrat això, la seva actitud és normal. -Només reclama l'ajut del mestre quan li és imprescindible -No sempre fa cas de les indicacions del mestre -No pot evitar venir a explicar-me les malifetes dels altres -Té bona relació amb els companys -Escull els companys amb qui relacionar-se, sol ser selectiu -És sociable, però a vegades molesta els companys -Intenta acaparar l'atenció dels companys 	<p>Relació amb el mestre / amb els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explica poques coses a la mestra -Es mostra distant -Només reclama l'ajuda del mestre quan li és imprescindible -Normalment fa cas de les indicacions del mestre -La seva relació amb els companys és planera -És sociable, però a vegades molesta els companys -Es comunica poc amb els companys amb qui no acostuma a jugar -No acostuma a dialogar molt amb els companys
<p>Hàbits socials</p> <ul style="list-style-type: none"> -Habitualment es comporta amb respecte envers els companys -Acostuma a prestar ajuda fàcilment als companys que la demanin -Té molta iniciativa -Comparteix fàcilment les seves coses i les comunes -Acostuma a participar amb alegria i eficàcia en les tasques de grup 	<p>Hàbits socials</p> <ul style="list-style-type: none"> -Té la capacitat d'atreure els altres -Estableix relacions absorbents amb els altres -Té molta iniciativa -Habitualment sol respectar i tenir cura de les coses comunes -Acostuma a participar amb alegria i eficàcia en les tasques de grup -Ha aconseguit suficientment la maduresa social de l'edat 	<p>Hàbits socials</p> <ul style="list-style-type: none"> -Habitualment es comporta amb respecte envers els companys -Espera que els altres decideixin i ell s'afegeix a la majoria -Va una mica a la seva -Habitualment sol respectar i tenir cura de les coses comunes -Acostuma a participar amb alegria i eficàcia en les tasques de grup -Ha aconseguit suficientment la maduresa social de l'edat -Hauria de tenir més relació amb els nens i nenes fora de l'escola 	<p>Hàbits socials</p> <ul style="list-style-type: none"> -Espera que els altres decideixin i ell s'afegeix a la majoria -Acostuma a participar activament en les tasques comunes -Hauria de ser més puntual a les entrades a l'escola 	<p>Hàbits socials</p> <ul style="list-style-type: none"> -De vegades empipa algun company sense gaire motiu -Espera que els altres decideixin i ell s'afegeix a la majoria -Li costa una mica compartir les coses comunes -Li costa encara participar activament en les tasques comunes degut a la inseguretat -Encara no ha aconseguit del tot la maduresa social que acostuma a correspondre a l'edat

- *Cicle Inicial i Cicle Mitjà:*

Quan traslладem el nostre punt de mira al Cicle Inicial i Cicle Mitjà, observem tendències relativament paral·leles a les que ja emergien a P-5, i per aquest motiu no ens hi estendrem amb tanta filigrana.

De nou, els alumnes percebuts i tractats com a més propers als valors i normes de la cultura escolar (Mark, Yanina, Yadyris, a Cicle Inicial; Eladio al Cicle Mitjà), continuen essent valorats des dels epítets més positius:

En els *Aspectes de personalitat* a en Mark (d'origen anglès), per exemple, se li atribueix un *estat d'ànim constant*; a banda, *sap valdre's prou bé per si mateix*, i *davant les dificultats té una reacció equilibrada*. En la resta dels aspectes destaca pel seu interès, *actitud de col·laboració, i participació activa*.

Els alumnes d'origen dominicà –Yanina, Yadyris, i Eladio-, bo i confluir en l'atribució de marcadors caracterials d'inhibició i tímida (*algunes vegades mostra una actitud tímida i reservada; algunes vegades mostra una actitud insegura; li costa una mica participar en les converses col·lectives*), sobresurten igualment per mostrar-se *molt sociables, tenir una actitud positiva davant les normes, adaptar-se bastant bé al treball de la classe i a totes les activitats noves del curs*, etc. Potser és en la secció destinada a l'avaluació de les *Actituds davant el treball dirigit* on alguns d'ells desdibuixen les seves respostes: mentre la Yanina *té bona capacitat de concentració, és responsable de la feina, el seu ritme de treball és bo, escolta amb atenció el que s'explica a classe i pregunta tot allò que no li queda clar*; la Yadyris *es fixa més en el treball dels altres que en el seu propi, li costa d'escoltar el que s'explica a classe*, i, a més, *“Si el que fa no li requereix gaire esforç, ho enllesteix de seguida, però si li requereix més esforç, s'atura i li costa d'acabar-ho”*. I L'Eladio, per la seva banda, *és molt despistat i es distreu segons qui tingui a l'entorn*.

No obstant, de tots ells es dictamina que *“la seva adaptació a l'ambient escolar és, globalment, molt bona”*.

En canvi, els alumnes de famílies marroquines, excepte clares excepcions com la Salma (nouvinguda) o el Mounir, continuen essent avaluats des d'una gran distància en

relació amb els valors escolars dominants: és en base a aquesta llunyania, que ja copsàvem en els imaginaris del professorat, que se'ls atribueix un seguit de trets personals i evolutius problematitzats en tant obstacles per als seus processos d'aprenentatge, reproduint alguns dels estereotips estigmatitzadors que apareixien als discursos docents:

Tenim l'exemple del Mustafà, que "*a vegades, disfressa la veritat*" (afirmació vinculable a la imatge dels àrabs com a mentiders i entabanadors) , o "*Sols participa d'allò que l'interessa; sols col·labora en allò que li agrada*" (vinculable a la imatge de resistència dels nens *de cultura marroquina* als continguts curriculars). En el cas de les nenes, s'albiren uns diagnòstics que figuren uns caràcters majoritàriament (amb notables excepcions) al defora dels paràmetres desitjats pel que fa les expectatives d'*equilibri emocional*, bé en termes d'extraversió i volatilitat (amb asseveracions, per la Fadila, del tipus "*és molt exagerada en les seves reaccions*", "*no li costa variar el seu estat d'ànim*"), o bé en sentit contrari, en termes d'extrema introversió (cas de la Khadija, que *continua sense saber-se comunicar i s'hauria d'esforçar a superar la tímidesa i participar més activament en els jocs i festes escolars*).

Els discursos i les experiències docents a l'entorn de les conductes oposicionals entre moltes de les nenes d'origen marroquí, per una banda, i les observacions posades per escrit a les notes d'avaluació, per l'altra, es retroalimenten mútuament per tal de reforçar aquesta expectativa de resistència de suposada naturalesa cultural. Així ho il·lustren algunes sentències com les recollides per altres nenes que no apareixen en aquesta mostra: "*quan se li crida l'atenció sempre vol tenir l'última paraula*", o "*li costa acceptar les normes, sovint protesta*".

Una resistència que emergeix nítidament en la comparació valorativa dels aspectes de sociabilitat: en la majoria de casos d'alguna manera s'acaba inculpan els propis alumnes de la manca de relacions fluïdes amb la resta de companys mitjançant afirmacions com "*No acaba de relacionar-se amb els seus companys i companyes*", o "*Sovint entra en conflicte amb els seus companys/es de joc*".

Independentment del seu sexe, en conclusió, un sector substancial de l'alumnat d'origen marroquí semblava haver *fracassat* en la seva adaptació global a l'entorn escolar:

-No acaba d'adaptar-se al treball diari de la classe ni a les activitats que se li proposen (Mustafà)

-Té dificultats per adaptar-se a l'ambient escolar (Fadila)

-Ha millorat els trets d'inadaptació que mostrava dins l'ambient escolar (Khadija)

A continuació s'apleguen les dues taules d'avaluació corresponents a Cicle Inicial i Cicle Superior, on es poden localitzar les cites extretes en l'exercici d'anàlisi comparativa:

Cicle Inicial:

Mark, 1r (Regne Unit)	Yanina, 2on (República Dominicana)	Yadyris, 2on (República Dominicana)	Salma, 1r (Marroc)	Mustafà, 1r (Marroc)
<p>Aspectes de personalitat</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es mostra alegre en general -Es mostra tímid, però no reservat, li agrada comunicar-se -És expressiu -El seu estat d'ànim és constant -No protesta mai, tot li agrada i li fa il·lusió -Sap valdre's prou bé per si mateix -Davant les dificultats té una reacció molt equilibrada -Preu part activament a la classe 	<p>Aspectes de personalitat (No consten)</p>	<p>Aspectes de personalitat (No consten)</p>	<p>Aspectes de personalitat</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es mostra alegre en general -Sovint es mostra amb inseguretat i reclama l'atenció de la mestra -És espontàni a -El seu estat d'ànim és constant -Preu part activament a la classe 	<p>Aspectes de personalitat</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es mostra alegre en general -Es mostra a força segur de si mateix -No li costa variar el seu estat d'ànim -A vegades, disfressa la veritat -Li costa de prendre part activament a la classe
<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es tà interessat per les coses que es fan a classe -Es mostra comunicatiu amb la mestra -Sempre pregunta les coses que no li queden clares -Sempre té una actitud col·laboradora -Davant les normes, té una actitud positiva, les accepta -És buscat pel grup 	<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Davant les normes, té una actitud positiva; les accepta -Es mostra molt sociable -La seva actitud vers el grup és de col·laboració 	<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Davant les normes, té una actitud positiva; les accepta -Es mostra molt sociable -La seva actitud vers el grup és de col·laboració 	<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Està interessada per les coses que es fan a classe -Sempre em pregunta les coses que no li queden clares -Col·labora sempre que se li demana -Davant les normes, tot i que les accepta, de vegades protesta -És acceptada pel grup 	<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sols participa d'allò que l'interessa -Es mostra comunicatiu amb la mestra -Comença a preguntar coses -Sols col·labora en allò que li agrada -Davant les normes, té una actitud positiva, les accepta -Li agrada fer bromes que no sempre agraden als altres
<p>Adaptació a l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és molt bona 	<p>Adaptació a l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és satisfactòria -S'ha adaptat força bé al treball de la classe i a totes les activitats noves del curs 	<p>Adaptació a l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és satisfactòria -Li costa adaptar-se al ritme del treball de la classe 	<p>Adaptació a l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> -No acaba de relacionar-se amb els seus companys i companyes de classe 	<p>Adaptació a l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> -No acaba d'adaptar-se al treball diari de la classe ni a les activitats que se li proposen
<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -Li agrada aprendre -Sempre fa els deures -Té bona capacitat de concentració -Es tà atent i és constant -És responsable de la feina -El seu ritme de treball és bo -Es colta amb atenció el que s'explica a classe -En general, presenta la feina ordenada -Pregunta tot allò que no li queda clar 	<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -Li agrada aprendre -Sempre fa els deures -Té bona capacitat de concentració -És responsable de la feina -El seu ritme de treball és bo -Es colta amb atenció el que s'explica a classe -Presenta la feina més ordenada que abans -Pregunta tot allò que no li queda clar 	<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -(No) Es refi a gaire de les seves possibilitats -Es fixa més en el treball dels altres que en el seu propi -Es fixa una mica més que abans en la feina que fa -Li costa d'escoltar el que s'explica a classe -Si el que fa no li requereix gaire esforç, ho enllesteix de seguida, però si li requereix més esforç, s'atura i li costa d'acabar-ho -Pregunta tot allò que no li queda clar -Presenta la feina més ordenada que abans -Se li ha de recordar que té deures 	<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -Li agrada aprendre -No fa sempre els deures -Té bona capacitat de concentració -És responsable de la feina -Està més atenta que abans -Pregunta més que abans -Presenta la feina més ordenada que abans 	<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -Té pocs hàbits de treball -Normalment no fa els deures -Es distreu amb facilitat -No és gaire responsable de la feina -El seu ritme de treball és lent -Pregunta més que abans -No presenta la feina gaire ordenada

Cicle Mitjà:

Eladio, 4rt (República Dominicana)	Mounir, 4rt (Marroc)	Fadila, 4rt (Marroc)	Khadija, 4rt (Marroc)
<p>Aspectes personals i comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> -Algunes vegades mostra una actitud tímida i reservada -Algunes vegades mostra una actitud vergonyosa -Algunes vegades mostra una actitud insegura -Li costa una mica participar en converses col·lectives 	<p>Aspectes personals i comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> -Algunes vegades mostra una actitud tímida i reservada -Algunes vegades mostra una actitud insegura -Algunes vegades mostra una actitud insegura -Destaca en tot moment per la seva sinceritat 	<p>Aspectes personals i comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> -Algunes vegades mostra una actitud fantàsica -No li costa variar el seu estat d'ànim -Algunes vegades mostra una actitud inquieta -Reclama l'atenció del mestre/a -És molt exagerada en les seves reaccions -És més sincera que abans -Li agrada explicar les seves coses de forma oberta i sincera 	<p>Aspectes personals i comunicació</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sovint mostra una actitud tímida i reservada -Sovint mostra una actitud dispersa -Sovint mostra una actitud passiva -Continua sense saber-se comunicar
<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -En general, la seva actitud a classe és bona -En aparença, manté l'atenció, però sovint està absorbt en el seu món -A mesura que avança el curs se'l veu amb més capacitat de concentrar-se en la feina -Generalment prefereix jocs d'acció i esportius -Gaudeix força de les festes escolars 	<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -En general, la seva actitud a classe és bona -Està atent quan es fan explicacions col·lectives -Generalment prefereix jocs d'acció i esportius -Gaudeix força de les festes escolars 	<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Li costa molt d'estar atenta en una explicació col·lectiva -S'esforça a mantenir l'atenció, però aviat se'n cansa -Sovint cal cridar-li l'atenció perquè està més pendent dels seus companys que del treball a classe -Habitualment sempre juga amb un nombre reduït de companys -Si no és ella qui l'organitza li costa de participar en un joc col·lectiu -Sovint entra en conflicte amb els seus companys/es de joc 	<p>Actitud davant el mestre i els companys</p> <ul style="list-style-type: none"> -Generalment, a l'hora de l'esbarjo prefereix jocs tranquils o bé conversar amb els/les companys/es -S'hauria d'esforçar a superar la timidesa i participar més activament en els jocs i festes escolars
<p>Adaptació escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és molt bona 	<p>Adaptació escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és molt bona 	<p>Adaptació escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> -Té dificultats per adaptar-se a l'ambient escolar 	<p>Adaptació escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ha millorat els trets d'inadaptació que mostrava dins l'ambient escolar
<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -És molt despistat -Es distreu segons qui tingui a l'entorn -Hi ha dies que treballa força bé 	<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -Està motivat davant el treball escolar -Es fixa més en el treball dels altres que en el seu propi -Tot i que escolta les explicacions de classe, s'oblida sovint de les instruccions donades -Presenta la feina més ordenada que abans 	<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -Té pocs hàbits de treball -Qualsevol cosa la distreu -Es fixa una mica més que abans en la feina que fa -Li costa d'escoltar el que s'explica a classe 	<p>Actitud davant el treball dirigit</p> <ul style="list-style-type: none"> -En aparença, manté l'atenció, però sovint està absorbt en el seu món -Sovint està dispersa i no sap el que ha de fer -Es fixa una mica més que abans en la feina que fa -No és gaire responsable de la feina -Li costa d'escoltar el que s'explica a classe -Si el que fa no li requereix gaire esforç, ho enllesteix de seguida, però si li requereix més esforç, s'atura i li costa d'acabar-ho -No es recorda de les instruccions donades i se li han de repetir

No ens estendrem més en l'anàlisi, donades les limitacions d'espai, només remarcar la principal idea eixida, que no és una altra que la constatació d'un nexa molt clar entre els imaginaris culturals sobre l'alumnat i les famílies de la immigració, les expectatives i valoracions docents, i les qualificacions acadèmiques que inclinen la balança cap a l'èxit o el fracàs escolar.

En el cas que ens ocupa, la perversió (inconscient, per descomptat) de totes les valoracions disseccionades en llur plasmació textual-documental consisteix, comptat i debatut, en atribuir a la naturalesa individual o al social naturalitzat (sota vestidures culturalistes) comportaments i respostes generades precisament per les pròpies dinàmiques de poder dins l'entorn escolar: no només les desencadenades per les pràctiques d'ensenyament / aprenentatge, que, com ha mostrat la literatura especialitzada, acostumen a tractar la diversitat sociocultural des d'una perspectiva de dèficit i deprivació que implica unes baixes expectatives, i, en conseqüència, la segregació en grups de nivells (incloses les aules de reforç) o una adaptació curricular; sinó també, i especialment, les dinàmiques de poder vinculades als tipus de relacions que estableix el professorat amb els diferents alumnes en base a aquestes atribucions naturalitzades, les quals adquireixen un estatus de diagnòstic clínic que fa recaure la culpa del “fracàs” sobre el propi alumne i no sobre les pràctiques i relacions pedagògiques.

Amb paraules de H. Mehan (citada per Erickson, 1987:337):

The teacher tends to use clinical labels and to attribute internal traits to students (e.g., “unmotivated”) rather than seeing student behavior as interactionally generated –a dialectical relation in which the teacher is inadvertently coproducing with students the very behavior that he or she is taking as evidence of an individual characteristic of the student. Given the power difference between teacher and student, what could be seen as an interactional phenomenon to which teacher and student both contribute ends up institutionalized as an official diagnosis of student deficiency.

La conseqüència de tot plegat és la selecció dels escollits, és a dir, d'aquells alumnes que mercès a l'*efecte Pigmalión* poden convertir els seus bagatges de socialització familiar en capital cultural en ser propers als arbitraris culturals legitimats per l'acció pedagògica, seguint la terminologia emprada per Bourdieu a *La reproducció* (1977). Una reproducció que al seu torn condiciona la construcció d'identitats acadèmiques –i socials- per part dels infants.

A mode de conclusió

L'objectiu d'aquesta contribució ha consistit en analitzar alguns dels mecanismes que condicionen i acaben moldejant les trajectòries escolars dels infants de famílies immigrades. El nexa conductor han estat les bifurcacions entre les imatges docents sobre l'alumnat i les seves famílies, i els resultats escolars plasmats en les qualificacions d'avaluació.

L'anàlisi desplegada ha posat de relleu com des de l'àmbit escolar s'utilitzen nous arguments, de naturalesa culturalista, que perpetuen les velles segregacions segons status social: així, es pressuposa que hi ha certs trets "incompatibles" amb la cultura escolar com a part de la cultura majoritària, de forma que s'acaba problematitzant els nous col·lectius immigrants de països de la perifèria econòmica i cultures minoritàries ("no occidentals"). I això succeeix, com hem vist, independentment de si aquests alumnes són nousvinguts o nascuts ja en destí, i del grau de domini de les llengües vehiculars, tot posant en entredit les variables esmentades com a indicadors del grau d'*integració* a l'escola: recordem que una bona part dels alumnes d'origen marroquí que "fracassen" ja portaven anys escolaritzats al centre, molts des de P-3.

Des d'un punt de vista sociològic i antropològic, l'escola prescriu uns models "correctes" de socialització que en el fons són culturalment específics de les societats occidentals i de les classes dominants. En aquest sentit, la "nova diversitat" encarnada en els alumnes d'origen immigrant encara posa més de relleu fins a quin punt les aspiracions de comprensivitat en la promoció de la igualtat d'oportunitats acostumen a topiar amb la inèrcia homogeneïtzadora de la institució escolar, on les expectatives d'*integració* s'acaben entenent com a pràctiques assimiladores.

El posicionaments *culturalistes*, de la forma com es vehiculen en el cas analitzat, dificulten enormement la reflexió sobre les pràctiques docents així com sobre la mateixa institució escolar, com si aquestes no intervinguessin en la creació i reproducció de les condicions i els processos d'ensenyament / aprenentatge (Franzé, 2002). El problema de fons, tanmateix, no és un altre que el concepte de cultura que s'acostuma a fer servir en les pràctiques quotidianes dins i fora l'escola, de tall essencialista, quan en realitat aquesta es caracteritza precisament per la seva plasticitat, com a conjunt d'estratègies

adaptatives resultat de la capacitat creadora d'aprenentatge dels humans (Carrasco, 2004).

Els discursos i les pràctiques d'avaluació docent que hem abocat al text il·lustren a bastament el domini d'una concepció assimilacionista i homogeneïtzadora de les trajectòries d'èxit escolar que acaba deixant pel camí precisament els fills i filles d'aquelles famílies procedents de cultures minoritàries, les quals, com hem mostrat més amunt, es veuen incapacitades -a diferència de les procedents culturalment dominants (països rics d'Europa, en aquest cas)-, per fer “valer” els seus bagatges i/o adaptar-los exitosament⁸.

Si aquests processos esdevenen persistents en el temps, si no es produeix cap tipus de transformació, els infants dels col·lectius immigrants més estigmatitzats continuaran acusant-ne els efectes en el seu auto-concepte, en la seva motivació, en les seves actituds cap el treball escolar, en els seus nivells d'aspiració, i, en definitiva, en les seves experiències de vinculació escolar. La conseqüència més previsible, doncs, és que aquests nens i nenes segueixin desenvolupant estratègies adaptatives de baix rendiment i poca implicació, retroalimentant l'*efecte Pigmalión*. Una reacció que al seu torn pot acabar per consolidar els prejudicis i les expectatives docents associades als seus orígens culturals (Weinstein, 2002), i materialitzant una vegada més la *profecia autoacomplida* (Weinstein, Gregory, Strambler, 2004).

La detecció entre l'alumnat d'origen immigrant de pautes de resposta caracteritzades per la desvinculació dels aprenentatges escolars hauria d'implicar una anàlisi, crítica i constructiva alhora, de fins a quin punt aquestes respostes constitueixen una amalgama d'estratègies adaptatives de resistència a l'atribució d'identitats ètniques i/o socials estigmatitzades, construïdes i assignades per les pròpies escoles de manera específica a cada centre educatiu.

Així doncs, cal continuar treballant en la identificació dels elements que fan de l'“èxit” i el “fracàs” escolar una construcció social i cultural (Perrenaud, 1990) encara poc sensible al reconeixement de les noves formes de diversitat i desigualtat que condicionen el futur no només d'aquests infants i les seves famílies, sinó del conjunt de la nostra societat en termes de capacitat inclusora i cohesionadora.

⁸ M'inspiro aquí en el títol de la monografia de referència *Lo que sabía no valía*, d'A. Franzé (2002), citada a Bibliografia.

Referències bibliogràfiques

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

BALLESTÍN, Beatriz (2008) *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia Social i Cultural, Tesi Doctoral.

BALLESTÍN, Beatriz (2007) “Inmigración e identidades en la escuela primaria. El caso de la comarca del Maresme (Cataluña)”. Actes del *V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano*. Valencia: Universitat de València.

BALLESTÍN, Beatriz (2006) “Immigració i identitats a l'escola primària: un joc de nens?”. Article guanyador del Premi de Comunicació Científica Joan Lluís Vives 2006. *El Temps* (1), p. 166.

BALLESTÍN, Beatriz *et al* (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona, Servei de Publicacions de la UAB/ICE, Col. Els llibres de l'ICE.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON Jean-Claude (2001 [1970]) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Popular.

CARRASCO, Sílvia (2003) “La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales”, *Revista de Educación* 330, pp. 83-98.

CARRASCO, Sílvia (1998) “Interculturalitat i educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social i la pedagogia”, *Educar* 22/23, pp. 217-227.

CARRASCO, Sílvia, BALLESTÍN, Beatriz, BORISON, Andrea (2005) “Infància i immigració: tendències, relacions i polítiques”, in Gómez-Granell, C. *et al.* (coords.) *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*, Vol. 2., Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU, Observatori de la Infància). [En línia: <http://www.ciimu.org>].

CARRASCO, Sílvia, PÀMIES, Jordi, BALLESTÍN, Beatriz, PONFERRADA, Maribel, BERTRAN, Marta (2009) *Segregación escolar e inmigración: aproximaciones*

Beatriz Ballestín, *Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalión*

etnogràfiques, EMIGRA Working Papers, 126. [En línia:

<http://rupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-4>]

BROOKER, Louise (2002) *Starting School. Young Children Learning Cultures*, Buckingham: Open University Press.

BROPHY, Jere i GOOD, Thomas (2000 [1973]) *Looking in Classrooms*, New York: Longman.

COOPER, Harris y GOOD, Thomas (1983) *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*, New York: Longman.

CORSON, David (1998) *Changing education for diversity*, London: Open University Press.

ERICKSON, Frederick (1987) "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement", *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), pp. 335-356.

FRANZÉ, Adela (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*, Madrid: Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.

FRANZÉ, Adela, JOCILES, M^a Isabel *et al* (2007) "La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO", A *Actas del IX Congreso Español de Sociología*, Barcelona: FES (publicació en CD).

LADSON-BILLINGS, Gloria i GILLBORN, David (eds) (2004) *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education*, London: Routledge Falmer.

MATEO, Josep Lluís (1997) *El moro entre los primitivos: el caso del protectorado español en Marruecos*, Barcelona: Fundació "La Caixa".

PÀMIES, Jordi (2006) *Dinàmiques escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*, Bellaterra, UAB, Departament d'Antropologia Social, Tesi Doctoral.

PELLEGRINI, Anthony D. i BLATCHFORD, Peter (2000) *The child at school: Interactions with peers and teachers*, London: Arnold.

PERRENAUD, Philippe (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata

Beatriz Ballestín, *Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalión*

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

ROSENTHAL, Robert i JACOBSON, Lenore (1980 [1969]) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*, New York: Holt, Rinehart and Winston

RUBIE-DAVIES, Christine; HATTIE, John; HAMILTON, Richard (2006) "Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes", *British Journal of Educational Psychology* 76, pp. 429-444.

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

STOLCKE, Verena (1995) "Talking Culture: New Boundaries, New Rethorics of Exclusion in Europe", *Current Anthropology* 36 (1), pp. 1-24.

TAGUIEFF, Pierre-André (1988) *La Force du Préjugé*, París: [La Découverte](#).

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

TERRÉN, Eduardo (2002) "El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación", *Migraciones* 12, pp. 81-102.

VERMA Gajendra K. i BAGLEY, Christopher (1982) *Self-concept, achievement and multicultural education*, London: MacMillan.

WEINSTEIN, Rhona S. (2002) *Reaching higher: The power of expectations in schooling*, Cambridge: Harvard University Press.

WEINSTEIN, Rhona S., GREGORY, Anne i STRAMBLER, Michael J. (2004) "Intractable self-fulfilling prophecies: Fifty years after Brown v. Board of Education" *American Psychologist* 59, pp. 511-520.

Abstract

This article focuses on the children of foreign immigrants in Catalan primary schools, establishing linkages between their academic performance and their teachers' views on their family origin and cultural background. The research, carried out in a culturally diverse public school in the Maresme, a coastal area

north of Barcelona with significant Moroccan and Latin American populations of relatively recent arrival, revealed points of connection between the dominant cultural(ist) imaginaries shared by teachers and the grades received by their students. The discussion focuses on how student performance is evaluated in an area especially vulnerable to prejudice and cultural stereotyping: the child's "character and personal development." The case study presented allows us to observe closely the processes through which immigrant children in pre-school and primary school classrooms are constructed as "minorities," caught between the "force of prejudice" (Taguieff 1988) and the "Pygmalion effect" (Rosenthal and Jacobson 1969).

Keywords: children, immigration, primary education, prejudice, 'Pygmalion effect'