

Presentación

Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas

Manuel Ángel Río Ruiz¹

El de las expectativas y los etiquetajes profesoraes constituye uno de los temas que habitualmente se explican e ilustran en Magisterio. Al parecer sin muchos buenos efectos en la práctica profesional de miles de tituladas a las que una parte de la literatura del etiquetaje escolar acaba con frecuencia –también inconscientemente– rotulando como continuados sujetos reproductores en el quehacer docente de sesgos clasistas y etnicistas que resultan interiorizados, tanto por los sectores del estudiantado más expuestos a categorizaciones anticipadas y desigualdades de trato, como por los otros influenciados pares escolares. Deseando sea útil también para quienes explicamos, erramos, aprendemos y esperamos sin conformarnos en Ciencias de la Educación, este monográfico se concentra fundamentalmente en los procesos de etiquetaje profesoral. Integra investigaciones recientemente realizadas en España y en varios países, desde Argentina hasta Francia. No obstante, la convocatoria en origen abierta a dimensiones más amplias de los procesos de etiquetaje también ha logrado reunir aportaciones concentradas en cuestiones como la conformación de prejuicios y barreras étnicas entre preadolescentes, o los efectos de la creciente y poderosa medicalización del fracaso escolar.

La cuestión más específica de las expectativas y etiquetajes profesoraes juega, no obstante, un papel destacado aquí. Los análisis de los múltiples intercambios entre profesorado y alumnado han llegado muchas veces a la conclusión de que los esquemas previos y expectativas docentes transmitidas influyen en el rendimiento de los alumnos, en su identidad y disposiciones como “buenos” o “malos” estudiantes, así como en la proyección en el porvenir escolar de éstos y de sus padres. Diversas variables influirían críticamente en los procesos de etiquetaje escolar. Clase, etnia y género, principalmente. Valoraciones transmitidas de comportamiento y rendimiento del alumno en ciclos anteriores –como sucede crecientemente a la hora de preparar el tránsito e ingreso de alumnado finalizador de primaria a sus institutos de referencia–. Proyecciones condicionadas por la imagen respecto al grupo-ambiente escolar en el que un alumno ha estado o está ubicado, o con respecto al barrio de procedencia de éste. Conocimientos previos de hermanos escolarizados, o de quienes son presentados bajo la marca de repetidores... Este tipo de factores, y sus frecuentes combinaciones, influirían en los juicios docentes plasmados en informes, relatos y relaciones informales, en la disposición espacial de estudiantes en las aulas, en las oportunidades de rectificación y de aprendizaje que se les reserva, así como en las evaluaciones y orientaciones a las que se somete al distinto alumnado (Rist, 1977, Good, 1987, Rubie-Davies, 2007, Kaplan, 2012).

¹ Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla; manurio@us.es.

En base al conocimiento acumulado sobre estas frecuentes situaciones –concluyentes en muchos aspectos sobre disposiciones y prácticas que obstruyen y desincentivan el rendimiento, pero insuficientes para explicar el multidimensional fenómeno de los desenganches y desventajas escolares– hay hasta quienes afirman que aquí –en la caja negra de las expectativas docentes– radicaría “la raíz” del fracaso escolar. Existe de hecho una vasta bibliografía internacional sobre el tema del etiquetaje que generalmente refuerza los pioneros hallazgos (inducidos experimentalmente) de Rosenthal y Jacobson (1968). Ellos revelaron que la asignación de etiquetas conforma expectativas profesoras que acaban estructurando respuestas de los distintos estudiantes en los sentidos anticipados por las profecías autocumplidas; muchas veces fraguadas éstas desde estereotipos, canales de información y asimetrías perceptivas al margen de lo que reporta la directa experiencia didáctica, la cual tampoco eximiría de la prevalencia de sesgos previos. En España, los presupuestos de las teorías del etiquetaje llegan sobre todo a la sociología crítica de la educación a raíz del artículo de Bourdieu y Saint Martin (1975) sobre las categorías de juicio profesoral como operaciones de conocimiento, clasificación y evaluación no neutras: que conllevan implícitos criterios sociales de jerarquización del valor, la motivación intrínseca y el destino escolar del alumnado. Como verán, de mucha de esta bibliografía sobre procesos de etiquetaje en el ámbito escolar las/los participantes en este monográfico dan cumplida y actualizada cuenta.

Los temas del monográfico y varias ausencias

En primer lugar, las aportaciones reúnen y confirman hallazgos sobre factores antes citados que se han mostrado claves en la construcción de las expectativas, como la etnicidad o la clase social del alumnado. Hasta ahora esta última cuestión, la de la clase social, ha sido bastante poco analizada en España; al menos desde el enfoque específico de las teorías del etiquetaje y en contraposición a la existencia en cambio de trabajos sobre representaciones y tratamientos docentes de la diferencia étnica en las aulas, frecuentemente sustancializada incluso por parte de quienes afirman investigar las etnicidades proponiéndose lo contrario. En segundo lugar, algunos de los trabajos reunidos recogen recurrentes ilustraciones sobre cómo puede, efectivamente, influir la desigualdad de expectativas en la evaluación del alumnado, así como sobre todo en las oportunidades de aprendizaje y estilos de enseñanza reservados. Dicha desigualdad de expectativas se vería nutrida, tal y como también revelan la mayoría de textos reunidos, por el conocimiento dóxico del profesorado a partir del cual suele evaluarse y gestionarse cualquier señal de diversidad que se desvíe del alumno idealmente construido (Thin, 1998: 61-93; 2006).

Otra cuestión de creciente actualidad es la analizada en el primero de los artículos por Stanislas Morel, cuyo reciente libro reseña también aquí Javier Rujas. El primero nos plantea cómo la presión internacionalizada por el logro educativo, el cual exigiría de la identificación y tratamiento temprano de desviaciones y dificultades educativas, puede estar constituyendo un factor clave en la proliferación de nuevos procesos de etiquetaje en el ámbito escolar. Muestra como los diagnósticos sobre problemas de conducta y de aprovechamiento escolar a cargo de unos cada vez más presionados docentes –no exentos de sesgos, como los que revelan los enfoques tradicionales del etiquetaje– se ven crecientemente subordinados, aunque no sin resistencias, a los diagnósticos de los más poderosos especialistas de las neurociencias, la psicología cognitiva y la psiquiatría. Profesiones la mayoría en expansión, en torno o dentro del ámbito escolar, las cuales a su vez compiten entre sí dentro de un mercado no unificado de tratamientos de los trastornos escolares; pero al cual recurren cada vez más padres. Familias también cada vez más presionadas para evitar el fracaso escolar colaborando en la identificación de problemas y buscando recursos especializados para remediarlos; pero que reúnen desigual volumen de conocimientos profanos sobre los trastornos, así como un capital económico, educativo y tiempo desigual. A consecuencia de esas diferencias, las familias



demuestran –una vez orientadas hacia algún especialista y recibida su valoración– diferentes capacidades de presión y participación para reunir diagnósticos alternativos dentro del mercado no unificado, para conseguir que éstos se materialicen en recursos especializados en los centros, así como para minorar los efectos estigmatizadores y estigmáticos que pueden reunir las evaluaciones e intervenciones a las que se somete a sus menores... Y bajo un efecto metonímico, con frecuencia también a los padres.

Además de desmenuzar las dinámicas apuntadas, Morel nos ofrece una sugerente historia de cómo se configura el campo de especialistas relacionados con los trastornos de aprendizaje en Francia. Confiemos en que este importante artículo, el cual el autor ha conseguido denodadamente escribir en castellano, sirva para incitar a más sociólogos/as de la educación española a profundizar –críticamente, pero sin incurrir en la teoría de la sospecha como evita Morel– en qué está sucediendo en nuestro país en materia de medicalización del fracaso escolar.

También de rabiosa actualidad es el artículo siguiente de Jordi Pàmies y Alba Castejón. Abordan el tema de los impactos que, sobre la igualdad de oportunidades educativas y sobre las experiencias estudiantiles, generan las medidas que suponen estratificación escolar. Si bien se analizan varias situaciones, como los efectos del establecimiento de itinerarios tempranos con currículos desiguales, una medida estratificadora ocupa fundamentalmente el artículo: la conformación de grupos-clases por niveles (*ability groups*) a la hora de cursar todas o una parte de las asignaturas. Aunque autores como Pàmies (2013) ya realizaron trabajos empíricos sobre esta temática, a lo que aquí se dedican con precisa escritura es a ofrecer un balance de lo que arroja la literatura internacional sobre los efectos de la segregación intraescolar. Entre otros resultados, como la pérdida de referencias de éxito y el fomento de trayectorias de desvinculación educativa, los análisis presentados muestran que –si bien los agrupamientos por niveles pueden basarse en disparidades constatadas de resultados que suelen no obstante aumentar al materializarse–, estas medidas reproducen frecuentemente implícitos sociales. Destacaría, ya que es una situación recurrentemente desvelada en algunos de los otros artículos, el caso de alumnos de origen inmigrante derivados y atrapados en grupos de bajo nivel, antes de que hayan tenido oportunidades lingüísticas y sociales para desarrollar su potencial educativo bajo *inputs* de la misma calidad que el alumnado preservado.

Es sobre todo Aina Tarabini quien, en el tercero de los artículos, se dedica a analizar el peso de la clase social del alumnado en las expectativas del profesorado y en las dinámicas que conducen a su etiquetaje. En su análisis cualitativo localiza las percepciones y discursos profesoriales que ayudan a explicar cómo el alumnado de bajo estatus socioeconómico familiar tiende a estar sobre-representado como *target* de bajas expectativas. Además, en lo que concierne a los efectos de las mismas, consigue mostrar cómo desde algunos centros se distribuyen y restringen oportunidades de educación compensatoria en función de valoraciones y jerarquizaciones sobre comportamientos y actitudes estudiantiles: en lugar de atenderse estrictamente a criterios de necesidad académica compartidos por incluidos y excluidos, anticipadamente catalogados como adecuados o inadecuados para las ofertas compensatorias existentes.

Lo que en los centros españoles se hace y se deja de hacer en los intercambios con ciertos tipos de familias con escolares en dificultades constituye una de las ausencias de este monográfico. No obstante, en algunas partes de su texto Tarabini refuerza hallazgos anteriores (Pérez, 2000; Río, 2010) de las consecuencias limitantes que pueden ejercer las extendidas ideas profesoriales respecto a la influencia de los *handicaps* familiares en el fracaso escolar; *handicaps* tan reales como a veces esgrimidos para “echar balones fuera” de los centros renunciándose también a la ardua, vieja y noble aspiración magisterial de intentar contribuir a modificaciones en las contradictorias reglas del juego existentes en las casas identificadas como más alejadas de la norma escolar (Thin, 1998; 2006). Se daría esta renuncia, frecuentemente, al no



albergarse expectativas sobre la buena voluntad escolar y el saber hacer de estos tipos de madres y padres (Río, 2010). Progenitores frecuentemente estigmatizados y minorizados en sus capacidades (García *et al.*, 2015). Madres generalmente, a las que muchas veces solo se les ofrece pasar vergüenza en las escuelas (Martín *et al.*, 2014), cuando no amenazas de que otros agentes, cuyo principal instrumento es el de las coacciones que erosionan contratos educativos precarios, sí que son los dispuestos a intervenir (Río, 2011).

Los dos siguientes artículos se ocupan del papel de las adscripciones étnicoculturales del alumnado en el desarrollo de nociones apriorísticas por parte del profesorado, y de cómo éstas se materializan en operaciones etiquetadoras. Beatriz Ballestín analiza cómo los atajos culturalistas que muchas veces dominan las representaciones profesoras sobre escolares de origen inmigrante –frecuentemente concebidos como portadores de culturas y como sujetos intercambiables en base a la distinta y desigualmente valorada procedencia geográfica de sus migrados padres– se materializan en las “narrativas técnicas” contenidas en informes oficiales de evaluación durante Primaria. Y ello bajo el riesgo, añadiría, de que dichos informes tempranos contribuyan a posteriores cadenas de etiquetaje a lo largo de la escolaridad especialmente marcada de un alumnado que, pareciera, nunca deja de ser inmigrante, aunque haya sido completamente escolarizado en el país europeo donde nace y reduzca su aculturación en Marruecos a las vacaciones estivales. Parte de la importancia de la contribución de Ballestín radica en que ahonda en los procesos de etiquetaje en el curso de la educación primaria; mucho menos estudiados que en la secundaria, donde contamos con trabajos sobre el papel de los departamentos de orientación (Jociles *et al.*, 2012), o sobre cómo puede desposeerse el saber de estudiantes inmigradas (Franzé, 2002).

En los distintos centros de educación secundaria marbellíes realizó su tesis Alberto Álvarez de Sotomayor (2011), mostrándonos cómo el fenómeno que constataba de menor rendimiento-mayor desventaja del alumnado de origen inmigrante, no admite explicaciones unicasales. Aquí, en cambio, se restringe a identificar y analizar el peso del país de procedencia y del tiempo de escolarización en las etiquetas y expectativas que el profesorado manifiesta sobre los distintos tipos de alumnos de origen inmigrante inscritos en institutos. Por un lado, el análisis cualitativo revela cómo ciertas expectativas estereotipadas pueden dar lugar a prácticas que llegan al extremo de limitar la ubicación de estudiantes recién llegados. Jóvenes que, pese a reunir competencias suficientes para promocionar, terminan dañados y degradados en sus expectativas y percepciones como estudiantes evaluados bajo el poder de las atribuciones que se mantienen respecto al colectivo nacional al que se les adscribe. Por otro lado, a través de una encuesta estudiantil, el autor muestra cómo dichas situaciones localizadas de desigualdad de trato en base a etiquetas son posibles en un contexto donde, sin embargo, el alumnado de origen inmigrante manifiesta en conjunto mejor percepción de las relaciones, y del trato que le reservan sus profesores, que el alumnado mayoritario.

Otro análisis sobre relaciones interétnicas en las escuelas, aunque ahora dejando un poco al margen al profesorado, es el de Sánchez Muros sobre prejuicios y barreras hacia la minoría gitana. Aplicando diversas técnicas perfeccionadas durante años de sacrificada tesis doctoral (Sánchez, 2008), la autora analiza dos aulas de preadolescentes ubicadas en dos localidades granadinas con altos porcentajes de alumnado y vecindario de etnia gitana. Tras mostrar cómo la preadolescencia representa una etapa crítica para la conformación de prejuicios e ideologías de conflicto, pero también para su posible neutralización, repasa sobre todo en una serie de factores extraescolares que ayudan a explicar las diferencias halladas en las dos aulas en cuanto a actitudes y relaciones con los pares gitanos por parte de la mayoría preadolescente no gitana.

En cambio, el siguiente artículo de Mariela Arroyo y Mariana Nobile identifica una serie de características en algunos centros educativos alternativas a las exclusógenas culturas escolares que se nos presentan como aún hegemónicas en Argentina. Analizan el caso de la reciente creación de las llamadas **Escuelas de Reingreso** para estudiantes de clases populares en Buenos Aires. Frente a lo recogido en anteriores estudios reveladores de procesos de etiquetaje en centros de este país (Kaplan, 2012), estas nuevas escuelas contribuirían a modificar las miradas docentes sobre jóvenes de clases populares que reunían trayectorias escolares fallidas. Entre los factores que contribuirían a las más neutras, más contextualizadas, y menos estigmatizadoras percepciones docentes, las autoras destacan dos: los criterios de selección de las nuevas direcciones, así como sobre todo el sostén legal y la legitimación política que recibe este nuevo modelo de escolarización, en el cual se flexibilizan las condiciones de estudio y promoción del estudiantado. A su vez, muchos de los jóvenes también entrevistados resignificarían –gracias a las nuevas experiencias y oportunidades escolares alcanzadas en los nuevos centros– su anteriormente degradada percepción como estudiantes. De hecho, tras reconocerse en un pasado estudiantil de decisiones equivocadas, dichos jóvenes hasta se permitirían amagos meritocráticos a la hora de compararse con otros chicos de clases populares –*irían sin interés, solo por la beca*– cuyas trayectorias escolares siguen truncadas.

El profesorado y sus esculturas reaparecen, finalmente, en el texto de Paula María Lahoz. Realiza un acerado relato de las percepciones del profesorado ubicado en programas de apoyo y refuerzo educativo –ésos que nuestro Ministerio de Educación prácticamente ha suprimido de sus presupuestos–. Se pregunta si la atención más explícita a estudiantes de contextos desaventajados que se da en dichos programas se está convirtiendo en un escenario donde se reproducen especialmente las bajas expectativas sobre la capacidad y el interés de este tipo de alumnado. Una vez la autora da por identificadas las percepciones que contribuirían a la desresponsabilización profesoral en el fracaso reanunciado de jóvenes inscritos en estos nuevos programas, enfila hacia la necesidad de una “puesta a punto de la formación pedagógica de los docentes”, especialmente cuando participan en programas como el que estudió.

Una vez presentados los trabajos, señalaré varias cuestiones algo ausentes en las que cabría seguir matizando y profundizando empíricamente más en el futuro.

La primera cuestión –cierto que apuntada en la revisión de trabajos extranjeros de Pàmies y Castejón– es la que desarrolla Rubie-Davies (2007). Ella plantea hasta qué punto las expectativas del profesor están también condicionadas, en vez de por atribuciones e interacciones hacia alumnos en concreto, por las ideas que por distintos canales reúne el profesor de los diferentes ambientes-grupos en los cuales acaba dando clases².

Los distintos y desigualmente esperados destinos en grupos-ambientes a los que se expone el profesor pueden fomentar sobrerrepresentaciones del alumnado ubicado en dichos grupos, tanto en positivo como en negativo. Sustentadas principalmente en un efecto de aula-espacio compartido, dichas sobre-representaciones pueden fagocitar la atención a las diferencias entre alumnos y estructurar el tipo de didáctica, régimen disciplinario y modo de evaluar por el que se decanta un profesor. Esto lo comprobamos al menos en un trabajo a lo largo de un curso que observó anticipadas rebajas curriculares para grupos-aulas reconocidas por albergar, entre otros tipos de alumnos en menores dificultades, porcentajes de absentistas intermitentes mayores que los habituales en los propios “centros de atención educativa preferente” (Río y Benítez, 2009, Río, 2012). Además, cabe preguntarse por los efectos de los barrios de procedencia en los procesos de etiquetaje escolar (Van Zanten, 2001). Posibles efectos tampoco tenidos en cuenta en un

2 Dando clases y experimentando diferentes impactos afectivo-emocionales cuya manifestación descontrolada –mencionado sea de paso otro tema ausente del monográfico– degrada la imagen y las expectativas que hacía el profesor albergaran sus estudiantes y colegas.

monográfico donde quienes han querido y podido finalmente participar se han ocupado de otros objetos específicos de investigación igual de importantes.

Otra segunda cuestión –brevemente sugerida en el texto de Alberto Álvarez de Sotomayor– es la de si no deberíamos distinguir más entre dos circunstancias. Entre un efecto más débil de las expectativas profesoras –cuando están se ven estructuradas por los resultados cosechados durante la acción pedagógica de una maestra de primaria que pasa tres años con los mismos niños, por ejemplo– y un efecto fuerte (la “profecía autocumplida”) donde son las previas expectativas profesoras las que acaban por condicionar el estilo de enseñanza, la conducta, el rendimiento y expectativas del propio alumnado (Ros, 1985). Cuando el profesorado trabaja con una información limitada, inducida por otras personas y/o fundamentalmente sustentada en las preconociones que acumula previamente sobre ciertos perfiles de estudiantes socialmente marcados, las expectativas formadas pueden diferir de aquellas que se construyen de primera mano, esto es, en el contexto didáctico de interacción continuada con el alumnado (Navas *et al.*, 1991). Reparemos, a modo de ejemplo, en una situación que también hubiera podido tener cabida en este monográfico.

Pensar que las mayores expectativas de rendimiento, apego y continuidad escolar que actualmente suelen albergarse respecto a las alumnas de secundaria en España es solo el producto de un juicio sesgado –al margen de la experiencia didáctica del profesorado, del rendimiento anterior de las alumnas, de lo que muchas estudiantes también contemplan a la hora de evitar amistades, y de la segmentación por género de los empleos disponibles para jóvenes de clase obrera que incentiva la continuidad escolar femenina– puede suponer una exageración en la que podemos incurrir cuando, desde los presupuestos de las teorías del etiquetaje, se analizan los intercambios y expectativas profesoras con minorías étnicas o estudiantes de clase obrera. De hecho, si de alumnas hablamos, las valoraciones dispares según clase social no suelen ser tan acentuadas como cuando éstas conciernen a chicos (Auwarter y Aruguete, 2008).

Dicho esto, deben tenerse muy en cuenta los crecientes argumentos que subrayan cómo la persistente autoexclusión de muchas estudiantes de secundaria de carreras universitarias científico-técnicas se vería inducida, entre otros factores, por la transmisión a nivel de centros de modelos de referencia y de asesoramientos vocacionales sesgados, tanto por género como por clase social (Margolis y Fisher, 2000: 33-49). Al igual que los estudios que muestran las barreras posteriores de aquellas jóvenes que finalmente sí apuestan por titulaciones universitarias altamente masculinizadas (González, 2014), me parece la señalada una importante línea de investigación y otra de las ausencias que, a estas alturas, constato en el monográfico.

Otra tercera cuestión tampoco abordada suficientemente aquí es la de en qué grado y con qué frecuencia el distinto origen social del alumnado influiría en el momento (cabría argüir que poco exacto) de las calificaciones de estudiantes de secundaria. Jóvenes socialmente distintos, pero cuyo rendimiento individual podría demostrarse homólogo cuando afrontan (a las mismas edades) otras pruebas externas distintas a las que (sobre la misma materia) evaluaría desigualmente un posible profesor de expectativas y prácticas calificadoras influidas por el efecto de la clase social.

Trabajos de revisión de investigaciones respecto al papel de las expectativas del profesorado en la distribución de las notas en secundaria (Hoge y Coladarci, 1989) apuntan conclusiones dispares en este espinoso y opaco terreno. Contribuyen mucho a la falta de acuerdo problemas metodológicos a la hora de comparar las calificaciones personalizadas del profesorado con los resultados y puntuaciones de su alumnado en otras pruebas y test externos, los cuales se nos advierte por otro lado que muchas veces evalúan y puntúan capacidades distintas a las enseñadas por la escuela y evaluadas por el profesorado (Carabaña,

2015). Por ahora, entre los hechos más fácilmente comprobables estaría el de si suelen hacer falta más de tres para que dos profesores coincidan en la puntuación de un examen o trabajo, especialmente cuando la misma atañe a alumnos de rendimiento medio. Probablemente entre este gran colectivo de estudiantes de secundaria –diverso en cuanto a procedencia social, pero unificado en su rendimiento– se encuentren los individuos más expuestos a experimentar variaciones en sus calificaciones a tenor de las distintas clases sociales a las que representan y por las que se ven representados; bajo un desigual poder de réplica, presión y seducción en caso de ver insatisfechas sus expectativas de puntuación. Algo esto último que quizás también influya a la hora de evaluar a estudiantes cuyo origen social, al menos hasta la universidad, suele ser conocido y hasta datado por el profesorado. Conocimiento muchas veces justificado, pero que podría también entrañar algunos riesgos difíciles de transparentar y compensar.

Aunque muchos interrogantes respecto a la producción y distribución social de las calificaciones en España aquí quedan, este número lo que sí muestra es cómo continúa habiendo colectivos y clases sociales desigualmente esperadas, valoradas, tenidas en cuenta y tratadas en escuelas e institutos. Centros a los que estas clases y colectivos llegan mucho más que en otros no tan lejanos tiempos (Martín-Gimeno y Bruquetas, 2014). Lo que no siempre afecta bien a las expectativas de parte del profesorado y de nuestros catastrofistas especializados; muchas veces nutridas del recuerdo (algo endulzado) de aquellos tiempos de acceso de alumnos ideales previamente seleccionados socialmente (Martínez, 2008; Romera, 2010). En suma, satisfaciendo muchos de los objetivos que impulsaron su puesta en marcha, los trabajos reunidos vuelven a advertirnos de la mucha desigualdad que preexiste y que también se genera en las organizaciones escolares antes del momento de las calificaciones. Momento ése que –en plena sintonía con la línea del monográfico– cabe concluir es poco exacto.

Por último una consideración. Intentar contribuir a reflexionar para evitar situaciones discriminatorias y con efectos perversos, como las que se ilustran en los próximos artículos, tal vez les ayude a disculpar posibles faltas de matices en las atribuciones que puedan contener (o puedan interpretarse de) los análisis aquí recogidos sobre percepciones, predisposiciones y acciones del profesorado. Colectivo en cualquier caso cuya valoración por parte de las familias y frente a lo que reza el tópico sí que es alta –al menos en las encuestas: respondidas habitualmente desde la expectativa de la deseabilidad social y preservación de la propia imagen. Me anticipo a asegurarles, en todo caso, que las personas que han contribuido a que las páginas siguientes vieran la luz –entre las cuales me incluyo– reúnen la expectativa y la contrastada experiencia de que no todos los gitanos, y no todos los profesores, piensan, esperan y reproducen lo mismo a lo largo de su trayectoria en un entramado de interdependencias y sobreentendidos sociales y pedagógicos que dejan huella y señalan trayectorias; pero frente a los que cabe la resistencia, la desnaturalización sociológica de lo que se da por evidente, y la reflexión crítica sobre las prácticas de la cual participan muchas/os profesionales. A todo ello queremos contribuir.

Referencias bibliográficas

Álvarez de Sotomayor, A. (2011): *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso* (Granada, Universidad de Granada), recuperada de: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/20152784.pdf>

Auwarter, A. y Aruguete, M. (2008): Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions, *The Journal of Educational Research*, 101 (4) 242-246.

Bourdieu, P. y Saint-Martin M. (1975, ed. cast.1988): Las categorías de juicio profesoral, *Propuesta educativa*, 19 4-18.

- Carabaña, J. (2015): *La inutilidad de PISA para las escuelas* (Madrid, La Catarata).
- Franzé, A. (2002): *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración* (Madrid, Consejo Económico Social de Madrid).
- García, M., Antolínez, I. y Márquez, E. (2015): Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar, *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 69 181-211.
- González, A. (2014): ¿Camuflaje o transformación? Estrategia profesional de las mujeres en carreras tecnológicas altamente masculinizadas, *Educación*, 50 (1) 187-205.
- Good, T. (1987): Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions, *Journal of Teacher Education*, 38 (4) 32-47.
- Hoge, R. y Coladarci, T. (1989): Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature, *Review of Educational Research*, 59 (3) 297-313.
- Jociles, M., Franzé, A. y Poveda, D. (2012): La construcción de la desigualdad educativa en la educación secundaria: el papel del departamento de orientación, en García, J. y Olmos, A. (eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (Madrid, Trotta).
- Kaplan, C. (2012): *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen* (Buenos Aires, Aique Educación).
- Margolis, J. y Fisher, A. (2002): *Unlocking the Clubhouse: Women in Computing* (MIT, Cambridge, Massachusetts).
- Martín, E., Río, M. y Carvajal, P. (2014): Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar, *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 7 (2) 429-448.
- Martín-Gimeno, R. y Bruquetas, C. (2014): La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera, *Revista de la asociación de sociología de la educación (RASE)*, 7 (2) 373-394.
- Martínez, J. (2008): El desastroso estado de la crítica al sistema educativo español, *Revista de libros*, 134 49-50, recuperado de: <http://www.revistadelibros.com/articulos/sobre-la-critica-al-sistema-educativo-espanol>.
- Navas, L., Sampascual, J. y Castejón, L. (1991): Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico, *Revista de psicología general y aplicada*, 44 (2) 231-239.
- Pàmies, J. (2013): El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona, *Revista de educación*, 362 133-158.
- Pérez, C. (2000): La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente, *Revista iberoamericana de educación*, 23 189-214.
- Río, M. y Benítez, J. (2009): *Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar. Un estudio sobre absentismo y otras desimplicaciones parentales en la escolaridad*, (Sevilla, Centro de Estudios Andaluces), disponible en: http://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo7_09.pdf
- Río, M. (2010): No quieren, no saben, no pueden. Categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar, *Revista española de sociología (RES)*, 14 85-105.
- Río, M. (2011): Más allá del protocolo. Estrategias contra el absentismo en centros andaluces de atención educativa preferente, *Témpora. Revista de sociología de la educación*, 14 39-63.



Río, M. (2012): Entre las ausencias y las rupturas escolares. Condicionantes de las intervenciones frente al absentismo y sus efectos sobre la dinámica de aulas y centros, *Revista de la asociación de sociología de la educación* (RASE), 5 (2) 186-204.

Rist, R. (1977): On understanding the processes of schooling: the contribution of labeling theory, en Karabel J. y Halsey A. (dir.), *Power and Ideology in Education* (New York, Oxford University Press).

Romera, J. (2010): *Retrato canalla del malestar docente* (Granada, Toro mítico).

Ros, M. (1985): La percepción de la interacción y el juego de las expectativas, en Huici, C. (ed.), *Estructuras y procesos de grupo* (Tomo II) (Madrid, UNED).

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968, ed. cast. 1980): *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno* (Madrid, Marova).

Rubie-Davies, C. (2007): Classroom interactions: exploring the practices of high- and low-expectation teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77 289-306.

Sánchez-Muros, S. P. (2008): *Hablando de los gitanos. Representaciones en los discursos y en la interacción escolar* (Granada, Universidad de Granada), recuperada de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17465722.pdf>

Thin, D. (1998): *Quartiers populaires. L'école et les familles* (Lyon, Presses universitaires de Lyon).

Thin, D. (2006): Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras, *Revista Brasileira de Educação*, 32 211-225.

Van Zanten, A. (2001): *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en Banlieue* (Paris, PUF).

