



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Programa de Doctorado en Sociología
Departamento de Sociología
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Autónoma de Barcelona

¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios?

Explorando los procesos de (des)vinculación escolar
desde una perspectiva de clase y género

Marta Curran Fàbregas

Tesis doctoral dirigida por:
Aina Tarabini-Castellani Clemente

Barcelona, mayo 2017

A mis padres

Resumen tesis

El abandono escolar prematuro (AEP) representa uno de los principales problemas estructurales del sistema educativo catalán no tan solo por los efectos negativos que tienen para los jóvenes sino porque representa un desafío para el desarrollo social, económico y cultural del conjunto del país. Con tal de captar la complejidad y la diversidad de los procesos que llevan al AEP, resulta fundamental entender cómo los jóvenes le dan sentido y significado a su proceso educativo. El principal objetivo de esta tesis se basa en estudiar la interacción entre las variables de la clase social y el género a la hora de explicar la experiencia educativa y los procesos de (des)vinculación escolar de los jóvenes que se encuentran en riesgo de AEP.

Con tal de cumplir con dicho propósito, la investigación ha requerido de una aproximación cualitativa que ha permitido profundizar en las lógicas y los razonamientos que explican los procesos de (des)vinculación y las experiencias educativas de los jóvenes, así como de los principales agentes de socialización que intervienen de forma más directa en este proceso como son las familias y los docentes. La metodología utilizada para llevar a cabo la investigación se basa en una aproximación etnográfica en en cuatro institutos públicos de la ciudad de Barcelona.

Los principales resultados de la investigación se ordenan a partir de los tres sujetos investigados: familias, centros/docentes y estudiantes. En primer lugar, los resultados obtenidos de las familias ponen de manifiesto que, frente a una misma situación como es el hecho de tener hijos que se encuentran en riesgo de AEP, las actitudes, las vivencias y las estrategias desplegadas por las familias pueden ser muy distintas y éstas se encuentran mediadas, entre otros aspectos, por las disposiciones de clase y por el tipo de relación entre familia-centro. Del análisis se ha elaborado una tipología de familias basadas en dos ejes: el grado de proximidad entre el habitus familiar y el habitus institucional y el grado de acuerdo o desacuerdo en relación a las decisiones educativas que conciernen las trayectorias educativas de los jóvenes.

En segundo lugar, se ha explorado el rol de los centros educativos en la prevención del AEP. Para ello, se han explorado las prácticas pedagógicas y organizativas, los distintos dispositivos para prever el AEP así como los factores que tienen que ver con las expectativas docentes del profesorado en los cuatro centros que conforman los estudios de caso. El hecho de haber podido acceder a cuatro institutos con distintos modelos de atención a la diversidad y composición social, ha permitido explorar de qué forma el centro puede tener efectos diferenciados en los procesos de (des)vinculación escolar así como en la generación de oportunidades de éxito escolar.

En cuanto a los resultados del análisis de los estudiantes, la tesis revela una diversidad de formas de comportarse, de relacionarse, de (des)vincularse con el centro, de (des)motivarse con los estudios que se encuentran estrechamente mediadas por los factores familiares, escolares y las disposiciones de clase y de género. En este sentido, se ha elaborado una tipología de diferentes perfiles de estudiantes a partir del análisis de las tres dimensiones de la vinculación escolar: conductual, emocional y cognitiva. Por último, se han explorado los factores que explican cómo los estudiantes configuran sus expectativas educativas de cara a la continuidad formativa.

En definitiva, esta tesis evidencia como los procesos de (des)vinculación escolar y las expectativas educativas se encuentran enmarcadas en los patrones de desigualdad social, que se expresan tanto a nivel individual como relacional, institucional y/o de forma sistémica.

Abstract

What leads students to dropout of school? Exploring the process of students (dis) engagement from a social class and gender perspective

Early School Leaving (ESL) is one of the main structural problems in the Catalan education system not only for its negative effects at the individual level, but also because it represents a challenge for the social, economic and cultural development of the whole country. In order to understand the diversity and complexity of ESL, it is essential to analyse how students make sense of their educational process. The main aim of this thesis is to explore how social class and gender have an effect on explaining educational experiences and processes of school (dis) engagement among students at risk ESL.

The analysis is based on a qualitative methodology that enables to delve into students' educational experiences and to explore the role of their parents and teacher in this process. The methodology is based on the development of case studies in four public high schools in the city of Barcelona. In each school, ethnographic work was carried out consisting of in-depth interviews with students, their parents and teachers, focus groups with students and teachers, and on-site (classroom and teacher meetings) observation.

The main findings of the research are structured according to three actors: parents, teachers, and students. Firstly, the analysis shows that parents with students at risk of dropping out of school present different practices, strategies and experiences influenced by social class positions and school-family relationship. In this sense, a typology of parents has been elaborated based on two main axis: the degree of proximity between familial habitus and the institutional habitus on the one hand, and the degree of consensus in key aspects of the educational trajectory and choice-making process of post-school destinations.

Secondly, the thesis explores the role of high schools in preventing ESL. To do so, pedagogical and organizational practices to prevent ESL are analysed, as well as how teachers conform their expectations towards students. The fact that these practices and expectations have been explored in four high schools with different social composition and different models to manage pupils' heterogeneity enabled to reveal how schools can have different impacts in explaining students' school (dis) engagement and generating different frames of educational opportunities.

In relation to students' educational experiences, these have been analysed through three dimensions of school engagement behavioural, emotional, and cognitive. In this sense, the thesis reveals a great variety of ways of behaving, of relating with teachers and peers, of being engaged to the school and to teachers, of being motivated with education all of which are closely mediated by family, school and social class and gender dispositions. Finally, the analysis deals with the factors that explain how students shape their educational expectations related to post-school destinations

Overall, this thesis reveals how the process of school (dis) engagement is linked to patterns of social inequality, which are expressed at the individual, relational, institutional and systemic level.

.

Agradecimientos

La realización de esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo y el cariño de muchas personas/instituciones a las que quiero agradecer por haberme acompañado en este proceso de aprendizaje personal y profesional.

En primer lugar, esta tesis no se hubiera podido realizar sin la beca PIF de la Universidad Autónoma de Barcelona que me ha permitido gozar del tiempo y la financiación tan necesarias para la elaboración de una tesis doctoral. Así mismo, quiero agradecer a la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) y l'Observatori Català de la Joventut de l'Agència Catalana de la Joventut por el premio que me otorgaron para la realización de tesis doctorales en materia de juventud. Igualmente, quiero dar las gracias a la la Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País por otorgarme la beca de movilidad que me permitió realizar una estancia de investigación en el Centre for International Education de la Universidad de Sussex. En este sentido, quiero agradecer también a las investigadoras Mairéad Dunne y Louis Gazeley que tan amablemente me acogieron y supervisaron mi trabajo de investigación durante mi estancia.

En segundo lugar, esta tesis no hubiera salido a la luz sin el soporte permanente, la infinita generosidad y el cariño de la Dra. Aina Tarabini, directora de esta tesis doctoral. Mis más sinceros agradecimientos son para ella, no solo por su guía, exigencia y rigor en la supervisión del proceso de elaboración de la tesis, sino sobre todo por haber confiado en mí, por todo lo que he aprendido a su lado y por su amistad. Su entusiasmo, su implicación con la investigación, a nivel político, a nivel social y personal han sido siempre una fuente de inspiración y hacen que la academia sea un lugar en la que valga la pena estar.

En tercer lugar, esta tesis no hubiera sido posible sin el trabajo colectivo del equipo del proyecto ABJOVES, del que esta tesis es resultado. Quiero dar las gracias especialmente a Alex, Lluís y Clara por su intensa participación en el proyecto, por todo el tiempo que hemos compartido en el trabajo de campo, en las reuniones en

las que hemos podido discutir sobre la investigación y en los congresos compartidos pero sobre todo por la amistad que ha surgido. Por otra parte, quiero hacer un reconocimiento muy especial a todos los miembros del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) con los que he tenido el privilegio de poder trabajar y aprender a lo largo de estos años. Para mí es un honor poder formar parte de un equipo y trabajar en un entorno académico de tan elevada calidad, con una larga trayectoria y reconocimiento en el ámbito de la sociología de la educación.

En cuarto lugar, quiero agradecer a todas voces que tan amablemente han colaborado en la investigación: a los estudiantes, a los docentes, a las familias que me han ofrecido su tiempo y sus palabras y sin los cuales sin duda esta tesis no se hubiera podido realizar. A su vez, quiero agradecer a los profesionales y técnicos del Consorcio de Educación de Barcelona por dedicarnos parte de su tiempo a responder a nuestras preguntas así como facilitarnos el acceso a los centros educativos.

Finalmente, quiero dedicar esta tesis a mi familia y amigos y darles las gracias por haberme inyectado la energía y las fuerzas necesarias para llevar a cabo esta tesis.

A mis padres, Marta y Anthony, por haberme transmitido las ganas de aprender, por el soporte incondicional y por las largas e interesantes conversaciones que hemos tenido durante todo este proceso. A mis hermanos: Adri, Ray y Dani por haber hecho de mi infancia una aventura permanente, a mis queridas cuñadas y sobrinas: Anna, Esther, Ona, Júlia y Martina a las que quiero con locura y a todo el resto de mi familia.

A mi compañera de viaje, Alba Castejón, por la enorme complicidad que se he forjado durante este tiempo, por el soporte emocional y el cariño que he recibido por su parte. Le estoy especialmente agradecida por todos los momentos en que hemos discutido sobre nuestras respectivas tesis, por los valiosos consejos de los que esta tesis sin duda se ha beneficiado y porque es una de las personas más

generosas que conozco y me abrió las puertas de su casa y su familia cuando más la he necesitado. A su vez, quiero hacer un especial agradecimiento a mi otro compañero de viaje, Mauro Moschetti, por todos los momentos que hemos compartido estos meses, por sus impagables consejos y porque con su ingenioso humor, lograba que el día a día en las bibliotecas fuera mucho más divertido.

A Núria por ser una incondicional y porque me siento muy orgullosa de tener una persona como ella a mi lado. Y a todas mis amigas y amigos: Berni, Muntsa, Pol, Albert, Tere, Silvia, Bertas, Claudia, Nona, Martina, Aloma, Marta y Soms que me acompañan desde hace muchos años y hacen mi vida más interesante pero sobre todo mucho más divertida. A Martina, Aloma y Marta, específicamente, les estoy muy agradecida por haberme ayudado a elaborar la portada de esta tesis. Y a la familia del Clot que ha aportado frescura en mi vida cuando más lo he necesitado. También quiero hacer una mención especial a una de las personas que más me animó a embarcarme a hacer esta tesis, a Bru, por todo lo que hemos compartido durante estos años.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
BLOQUE I: MARCO TEÓRICO	7
Capítulo 1 Familias, escuela y desigualdades	9
1.1.- Relación familia-escuela, “implicación parental” e impacto en el éxito educativo	10
1.2.- El concepto de “Implicación parental” más allá de la visión normativa.....	11
1.3.- Las desigualdades sociales como eje central en la “implicación parental” y la relación familia- escuela.....	16
1.3.1.- Las teorías del déficit en perspectiva de clase y etnia	16
1.3.2.- Hábitus familiar y códigos sociolingüísticos.....	18
1.3.3.- El papel de la clase social en la relación familia- escuela.....	23
1.3.4.- Expectativas educativas de los progenitores en perspectiva de clase	25
1.4.- Estilos de socialización y expectativas educativas de los progenitores en perspectiva de género	27
Capítulo 2: El rol de los centros educativos en la generación de marcos de oportunidad educativa	33
2.1.- El rol de los centros educativos en la reproducción de las desigualdades de clase	34
2.2.- El rol de los centros educativos en la reproducción de las desigualdades de género.....	37
2.3.- El efecto escuela, la cultura escolar y el habitus institucional	43
2.4.- Expectativas docentes: construcción del perfil del alumno ideal desde una perspectiva de clase y género	49
2.5.- El fracaso y el abandono escolar desde una perspectiva de la exclusión educativa	56
Capítulo 3: Los procesos de éxito, fracaso y abandono escolar desde una perspectiva de la clase y el género	61
3.1.- La clase social como objeto de estudio en las ciencias sociales: de las categorías, a los procesos y a la configuración de identidades	62
3.2.- El estudio del género: de las teorías biologicistas a las identidades de género y las relaciones de poder	69
3.3.-	74
Impacto de la clase social y el género en las disposiciones y las actitudes escolares.....	74
3.3.1.- Actitudes escolares e “identidad de estudiante” en clave de clase y género	76
3.3.2.- Masculinidades y educación	78
3.3.3.- Feminidades y educación	81
3.4.- Aspiraciones y expectativas educativas en clave de clase y género.....	83
BLOQUE II: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	91
Capítulo 4	93
Metodología de la investigación	93
4.1.- Planteamiento general y estado de la cuestión	93
4.1.1.- Delimitación de la problemática	93
4.1.2.- Aproximación al objeto de estudio	95
4.1.3.- Delimitación de los objetivos.....	97
4.2.- Construcción del modelo de análisis	99
4.2.1.- Selección y operativización de conceptos.....	99
4.2.2.- Modelo de análisis e hipótesis.....	113
4.3.- Diseño de la observación empírica: opción metodológica y técnicas de recogida de datos.....	116

4.3.1.- Aproximación cualitativa y métodos de investigación: estudios de caso y método etnográfico.....	116
4.3.2.- Las técnicas de investigación: entrevistas en profundidad, grupos de discusión, observación y análisis documental.....	119
4.3.3.- Justificación de los criterios de selección de los estudios de caso y la muestra.....	120
4.4.- Descripción del trabajo de campo realizado	123
4.5.- El rol de la investigadora	127
BLOQUE III: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	129
Capítulo 5	131
El abandono escolar prematuro en Cataluña desde una perspectiva de clase y género.....	131
5.1.- Una radiografía sobre el AEP en Cataluña.....	132
5.1.1.- El perfil de jóvenes que abandonan los estudios de forma temprana en Cataluña .	132
5.1.2.- El AEP como un proceso acumulativo	140
5.1.3.- El impacto de las desigualdades sociales en los resultados educativos	144
5.1.4.- Itinerarios formativos en la educación postobligatoria.....	147
5.2.- Dispositivos para combatir el abandono escolar prematuro en Cataluña	149
5.3.- Descripción del contexto social de los estudios de caso	158
BLOQUE IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	163
Capítulo 6: Entre el consenso y el conflicto: Familia y centro negociando las trayectorias educativas de jóvenes en riesgo AEP	165
Tipología 1: Entre la sinergia y la colaboración	166
Sub tipología 1: Alta participación.....	171
Tipología 3: Crítica clientelar	173
Tipología 4: Confianza absoluta y delegación	177
Tipología 5: Entre la discordia y la desconfianza	180
Tipología 6: Desbordadas y ausentes	184
Capítulo 7: El rol de los centros educativos en la prevención del AEP	191
7.1.- Prácticas organizativas y pedagógicas.....	192
Centro I: Una lógica global y comprensiva de la atención a la diversidad.....	192
Centro II: Un modelo de atención a la diversidad con carácter residual.....	197
Centro III: La atención a la diversidad como mecanismo clave para compensar las desigualdades.....	200
Centro IV: Modelo de atención a la diversidad desde una lógica de omisión y expulsión..	204
7.2.- Factores expresivos y expectativas docentes	211
Centro I: Concepción amplia y comprensiva de la diversidad	212
Centro II: Una concepción meritocrática de la atención a la diversidad	215
Centro III: Concepción de la diversidad desde una perspectiva de la equidad educativa..	218
Centro IV: Cuando la diversidad se equipara a complejidad.....	222
7.3.- Expectativas docentes en clave de género	224
Capítulo 8: Explorando los procesos de (des)vinculación escolar y de configuración de aspiraciones y expectativas educativas	235
8.1.- Descripción del perfil educativo de la muestra.....	236
8.2.- Explorando cómo y por qué los y las jóvenes se (des)vinculan con su proceso educativo.....	238
8.2.1.- Impacto de los elementos familiares en la vinculación escolar y las trayectorias educativas	238
8.2.2.- El efecto de los elementos escolares en la vinculación escolar	246
8.2.3.- El efecto de las disposiciones de clase y género en la (des)vinculación escolar	266
8.3.- Otros elementos que afectan a la vinculación escolar y las trayectorias educativas.....	287
8.4.- Configuración de aspiraciones y expectativas educativas.....	290

8.4.1.- El impacto de los elementos familiares en las configuraciones de las expectativas educativas	293
8.4.2.- El impacto de los elementos escolares en las configuraciones de las expectativas educativas	296
8.4.3.- El impacto de las disposiciones de clase y de género en las configuraciones de las expectativas educativas	298
8.4.4.- El impacto de los factores contextuales en las configuraciones de las expectativas educativas	303
Capítulo 9: Conclusiones	305
9.1.- Validación de las hipótesis, síntesis de los resultados y aportaciones de la investigación.....	307
9.2.- Implicaciones políticas y sociales de la tesis	332
9.3.- Futuras líneas de investigación.....	334

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Prácticas y expectativas educativas familiares	101
Tabla 2. Operativización del análisis de la dimensión del habitus institucional.....	103
Tabla 3. Operativización del análisis de las trayectorias educativas	106
Tabla 4. Operativización del concepto de vinculación escolar.....	110
Tabla 6. Factores que explican la transformación de las aspiraciones a las expectativas educativas	112
Tabla 7. Relación de los estudios de caso según los criterios de selección	121
Tabla 8. Descripción del perfil social de los estudiantes entrevistados por centro educativo	123
Tabla 9. Detalle del trabajo de campo realizado.....	127
Tabla 10. Porcentaje de jóvenes que han abandonado estudios prematuramente según nivel educativo madre, Cataluña, 2011	136
Tabla 11. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según el nivel educativo del padre por sexo, Cataluña, 2011	137
Tabla 12. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según la ocupación de la madre por sexo, Cataluña, 2011	137
Tabla 13. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según la ocupación del padre, Cataluña, 2011	138
Tabla 14. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según origen de procedencia, por sexo, Cataluña, 2011	139
Tabla 15. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según origen de procedencia por nivel educativo madre, Cataluña, 2011	139
Tabla 16. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según origen procedencia, por nivel educativo padre, Cataluña, 2011	139
Tabla 17. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según tamaño residencia por sexo, Cataluña, 2011	140
Tabla 18. Porcentaje de alumnado repetidor en ESO por sexo, Cataluña, 2015-16.....	142
Tabla 19. Porcentaje de alumnado que ha repetido algún curso a lo largo de su trayectoria educativa por nivel socioeconómico, Cataluña, 2012	142
Tabla 20. Porcentaje de centro que agrupan al alumnado por capacidades según la complejidad social del centro, Cataluña, 2014.....	143
Tabla 21. Porcentaje de jóvenes con bajo rendimiento en Cataluña por sexo, PISA 2015	145
Tabla 22. Tasa de graduación en ESO, Cataluña, 2015-16.....	147

Tabla 23. Distribución alumnado bachillerato según modalidad por sexo, Cataluña, 2015-16	148
Tabla 24. Medidas de atención a la diversidad en la ESO en Cataluña.....	149
Tabla 25. Distribución alumnao PFI en familias profesionales por sexo, Cataluña, curso 2015-16	157
Tabla 26. Tipología de los distintos posicionamientos de las familias entrevistadas.....	166
Tabla 27. Tipología de estudiantes en relación con su tipo de vinculación escolar.....	284
Tabla 28. Descripción de las profesiones deseadas por los estudiantes de la muestra por sexo	291
Tabla 29. Desglose entrevistas equipo directivo y docente	369
Tabla 30. Desglose grupos de discusión, asistencia a reuniones y observación en aula	370
Tabla 31. Indicadores de composición social de los centros de la muestra.....	380
Tabla 32. Indicadores del perfil educativo de los centros de la muestra.....	381

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentajes de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación a nivel europeo y catalán, por sexo, 2001-2015	133
Gráfico 2. Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación a nivel europeo, por sexo, 2015.....	134
Gráfico 3. Porcentajes de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación, España, por sexo, 2014.....	135
Gráfico 4. Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas según nivel socioeconómico en Cataluña, PISA 2012.....	146
Gráfico 5. Porcentaje de jóvenes (15-34 años) según itinerarios estudios postobligatorios por nivel socioeconómico, Cataluña, 2012	149

Introducción

El abandono escolar prematuro (AEP) representa uno de los principales problemas estructurales del sistema educativo catalán. Con un 18% de jóvenes de 18-24 años que disponen de como máximo la educación secundaria obligatoria y que no se encuentra escolarizados en ningún tipo de formación, Cataluña (y España) se sitúa a la cola de los países europeos en este ámbito. El AEP representa, pues, una de las principales amenazas del sistema educativo catalán no tan solo por los efectos negativos que tienen para los jóvenes que abandonan los estudios de forma prematura sino porque representan también un desafío para el desarrollo social, económica y cultural del conjunto del país (Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015c).

Prueba de la relevancia de dicho fenómeno, son los numerosos informes y las publicaciones que se han ocupado de identificar los factores explicativos que llevan a los jóvenes a abandonar los estudios prematuramente así como los costes que este fenómeno tiene tanto a nivel individual como social. Son menos las investigaciones, sin embargo, que se hayan ocupado de explorar los procesos que explican cómo y por qué los jóvenes se van desvinculando de su proceso educativo y terminan abandonando los estudios prematuramente desde una perspectiva subjetiva y esta tesis aspira a contribuir a explicar dicho proceso.

Con tal de captar la complejidad y la diversidad de los procesos que llevan al AEP, resulta fundamental entender como los jóvenes le dan significado a su proceso educativo, cuáles son los factores y actores que más influyen en su paso por el instituto y en cómo construyen sus imaginarios formativos y/o profesionales. En el estudio sobre los procesos que llevan a los jóvenes a abandonar los estudios prematuramente resulta fundamental tener en cuenta los ejes de desigualdad social puesto que las probabilidades de abandonar los estudios prematuramente no son las mismas para todos los grupos sociales, más bien, este fenómeno afecta en mayor proporción a chicos, de clase trabajadora y origen migrado.

En este sentido, el principal objetivo de la presente tesis se basa en estudiar la interacción entre las variables de la clase social y el género a la hora de explicar la experiencia educativa y los procesos de (des)vinculación escolar de los jóvenes. En el caso concreto de la muestra se trata de jóvenes cursando la última etapa de la secundaria obligatoria y que se encuentran en riesgo de abandonar los estudios prematuramente. A su vez, la tesis tiene el propósito de explorar de qué modo los diferentes factores individuales, familiares y escolares influyen en la experiencia cotidiana de los estudiantes.

De acuerdo con los objetivos marcados, la tesis adopta una metodología cualitativa que sea capaz de ir más allá de la descripción de los factores objetivos y poder adentrarse en las estructuras de sentido y significado que se esconden bajo las percepciones y las estrategias educativas de los actores investigados: estudiantes como también de sus familiares y docentes (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a). La metodología utilizada para llevar a cabo la investigación se basa en el desarrollo de estudios de caso en cuatro institutos públicos de la ciudad de Barcelona. En cada centro se ha llevado a cabo un método etnográfico basado en entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo, profesorado, alumnado y familias; grupos de discusión con profesorado y alumnado; observaciones en aula; y participación en reuniones de seguimiento, de orientación y en las juntas de evaluación.

Estructura de la tesis

La tesis se estructura en 9 capítulos. En los tres primeros capítulos se define el enfoque teórico de la tesis. En el cuarto capítulo se recoge el modelo de análisis y la metodología utilizada. En el quinto capítulo se realiza una exploración del contexto del abandono escolar prematuro en Cataluña. En los tres capítulos siguientes (6-8) se desarrollan los resultados de la tesis y en el noveno capítulo se reúnen las conclusiones y las principales aportaciones de la tesis. A continuación, se especifican los contenidos de cada uno de los capítulos.

El principal propósito del **capítulo 1** es revisar de qué modo las prácticas educativas familiares se encuentran marcadas por las desigualdades sociales. Además, el capítulo reflexiona sobre el supuesto ampliamente estudiado en el ámbito educativo que relaciona la participación de las familias en la escolarización de los hijos con su impacto en los procesos de éxito escolar de los jóvenes. En este sentido, se analizan distintos modelos de socialización familiar desde una perspectiva de clase y de género y se problematiza el hecho de que algunos tipos de participación son más legitimados social y escolarmente, otorgándoles una mayor capacidad para promover el éxito escolar de sus hijos.

En el **capítulo 2** se revisan algunas de las aportaciones más importantes en el ámbito de la sociología de la educación que se han ocupado de analizar el rol de la escuela en la generación de diferentes marcos de oportunidad educativa. Así mismo, se plantean algunos de los debates teóricos alrededor del efecto escuela desde tres enfoques: las teorías de la eficacia escolar, el concepto de cultura escolar y la aproximación teórica y metodológica del término de habitus institucional que es utilizado para analizar la observación empírica. En un último apartado, se analiza el rol de las expectativas docentes en clave de clase y género en las experiencias y los resultados educativos de los jóvenes.

En el **capítulo 3** se elabora una revisión de las principales contribuciones teóricas que se han ocupado de explorar el rol de la clase social y el género en la explicación de las vivencias de éxito y fracaso que experimentan los estudiantes desde una perspectiva subjetiva. Para ello, se revisa cómo los estudiantes configuran sus identidades, cómo chicos y chicas de diferentes orígenes experimentan su paso por la escuela y cuáles son los factores que influyen en cómo éstos configuran sus aspiraciones y expectativas educativas en relación a su futuro formativo y/o laboral.

El **capítulo 4** se recoge el modelo de análisis que guía la observación empírica de la tesis. En este sentido, se operativizan los principales conceptos, dimensiones e indicadores que conforman el modelo analítico y se formulan las hipótesis principales de la tesis. Por otro lado, se detalla la metodología de la investigación, la

selección de las técnicas de investigación así como la descripción de los estudios de caso y de la muestra de la tesis.

En el **capítulo 5** se elabora un estado de la cuestión sobre el fenómeno del AEP en Cataluña desde una perspectiva de clase y de género. Para ello, se hace uso de diferentes fuentes estadísticas que permiten profundizar en la comprensión sobre cuáles son los diferentes factores que explican por qué chicos y chicas de diferentes orígenes presentan distintos porcentajes de AEP. En segundo lugar, se revisan los principales programas y dispositivos de atención a la diversidad que tienen como principal objetivo hacer frente al fracaso y el abandono escolar en Cataluña. Por último, se elabora una descripción de las principales características sociales y educativas de los cuatro centros educativos que conforman los estudios de caso de la tesis.

El **capítulo 6** es el primer capítulo de resultados de la tesis y se centra en analizar las prácticas, las estrategias y las expectativas educativas de familias con hijos en riesgo de abandonar los estudios prematuramente. Del mismo modo, se analiza como las familias y los centros negocian las principales decisiones vinculadas con las trayectorias educativas de los jóvenes tales como el hecho de repetir o el de participar en mecanismos de atención a la diversidad como los programas de diversificación curricular. Del análisis se elabora una tipología de familias en relación con dos ejes principales: por un lado, el grado de proximidad entre el habitus familiar y el habitus institucional y por otro, el grado de acuerdo o desacuerdo en relación a las decisiones educativas que conciernen las trayectorias educativas de los jóvenes.

En el **capítulo 7** se analiza de qué forma los centros educativos generan diferentes marcos de oportunidad educativa a través de explorar las prácticas, las culturas docentes y las dinámicas organizativas de los cuatro centros que conforman los estudios de caso. Más específicamente, se analizan las prácticas pedagógicas y organizativas que conforman los modelos de atención a la diversidad de los cuatro centros así como las lógicas de dichas prácticas y sobre todo, las implicaciones que

éstas tienen en la generación de oportunidades educativas para los jóvenes. Por otro lado, se analizan las expectativas docentes desde una perspectiva de clase y de género.

En el **capítulo 8** se exploran diferentes formas que tienen los estudiantes de (des)vincular-se con su proceso educativo y con el instituto a partir de la mediación de las principales variables explicativas que conforman el modelo de análisis y que son: los elementos familiares, escolares y las disposiciones de clase y de género. En este sentido, se elabora una tipología de diferentes perfiles de estudiantes a partir del análisis de las tres dimensiones de la vinculación escolar que son: la vinculación conductual, la emocional y la cognitiva. En el último apartado, se analiza la configuración de aspiraciones y expectativas educativas de los estudiantes que se encuentran en la última etapa de la enseñanza secundaria obligatoria.

Por último, en el **capítulo 9** se sintetizan los principales resultados y aportaciones de la tesis. La estructura del capítulo de conclusiones se organiza a partir de la validación de las hipótesis de investigación. En este capítulo además, se ponen en diálogo los diferentes sujetos investigados: familias, docentes y estudiantes a fin de explorar de qué modo y por qué los elementos familiares, escolares y las disposiciones de clase y género influyen en los procesos de (des)vinculación escolar de los estudiantes de la muestra.

Finalmente, es importante señalar que esta tesis se ha realizado en el marco del proyecto ABJOVES: “El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes”, dirigido por la Dra. Aina Tarabini (directora también de la tesis), del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. El proyecto ha tenido una duración de tres años y medio (2013-2016) y durante este periodo se han elaborado numerosas publicaciones en las que la autora ha colaborado junto con el resto del equipo ABJOVES. Como consecuencia, esta tesis se ha nutrido de los debates elaborados en el marco del proyecto y es por ello que algunos de los principales

resultados de dicho proyecto de investigación se encuentran debidamente citados a lo largo de la tesis.

**BLOQUE I:
MARCO TEÓRICO**

Capítulo 1

Familias, escuela y desigualdades

En el presente capítulo se elabora una revisión teórica alrededor de un tema tan debatido como es el papel de las familias en su rol de educadoras y sobre su relación con la escuela. El capítulo reflexiona sobre el supuesto ampliamente estudiado en la investigación educativa de que la mejora en los vínculos entre familia y escuela y la mayor participación de las familias en la escolarización de sus hijos, influye positivamente en el proceso de aprendizaje de los jóvenes y en sus resultados educativos. Específicamente, se exploran diferentes modelos de socialización y crianza de las familias desde una perspectiva de clase y género, y sobre cómo algunos tipos de participación familiar son más legitimados social y escolarmente que otros y en cómo esa mayor legitimación les otorga más capacidad para promover el éxito educativo¹.

¹ En la presente tesis cuando se utiliza el concepto de “éxito educativo” se define a partir del modelo de Albaigés (2008) que identifica cinco perspectivas principales que son: éxito como rendimiento, éxito como adhesión, éxito como equidad, éxito como transición y éxito como impacto. Cuando no se haga mención a una perspectiva en concreto del éxito se estará haciendo referencia a esta mirada global de éxito escolar.

1.1.- Relación familia-escuela, “implicación parental” e impacto en el éxito educativo

Las investigaciones que han estudiado la relación familia-escuela y la “implicación parental” (*parental involvement*) se han centrado principalmente en dos ejes: los factores que explican la diferente “implicación parental” entre unas familias y otras y en segundo lugar, el impacto que tiene esta “implicación” diferenciada de las familias en el éxito educativo. En relación con este último aspecto, cabe señalar que las conclusiones de los estudios que han abordado dicha relación son inconsistentes entre sí. Así, algunos autores sostienen que la correlación entre la “implicación parental” y los resultados educativos es positiva (J. Epstein y Dauber, 1991; Hoover-Dempsey et al., 2001; A. J. Reynolds, 1992), mientras que otros no encuentran un impacto significativo entre estas variables (Fan, 2001; McNeal, 1999). Es precisamente dicha inconsistencia lo que lleva a plantearse hasta qué punto existe consenso en cómo se conceptualiza el término y qué elementos de la “implicación parental” se están teniendo en cuenta para medir los resultados educativos.

En este sentido, Epstein et al. (2013) elaboran una revisión teórica sobre el impacto de la “implicación parental” en los resultados educativos y concluyen que éste depende del tipo de participación que se esté teniendo en cuenta. De acuerdo con ello, la variable que presenta menor impacto en los resultados educativos, según los autores, es la participación de las familias en actividades desarrolladas por la escuela (desde reuniones con tutores a organización de fiestas) (I. Jones y White, 2000). En contraposición, la variable que presenta mayor peso es la del soporte de las madres y padres en la realización de los deberes en el hogar (Hoover-Dempsey et al., 2001) que de hecho es la variable más estrechamente ligada al capital cultural de las familias. En este sentido, Vincent (2000) pone de el concepto de “implicación parental” lejos de ser neutral, se encuentra estrechamente influido por los tradicionales ejes de desigualdad social: la clase social, el género y la etnia.

Por último, es importante tener en cuenta que la “implicación parental” y la relación familia- escuela tienen un impacto en otros aspectos de la experiencia educativa de los y las jóvenes, más allá de los resultados educativos. En este sentido, algunos

autores (Garreta, 2002, 2008; M Van Houtte y Van Maele, 2012) señalan que la participación de las familias en la escolarización de los hijos, resulta una variable fundamental para explicar cómo los jóvenes experimentan su proceso educativo, como éstos se sienten en la escuela, cuáles son sus actitudes y comportamientos y qué influencia tiene en la configuración de expectativas educativas.

1.2.- El concepto de “Implicación parental” más allá de la visión normativa

Los conceptos de participación e implicación tienen claras connotaciones positivas en el imaginario colectivo a pesar de que sus significados no siempre estén suficientemente bien definidos. El término “implicación” alude a “un compromiso consciente y explícito de las familias y atribuye una mala calidad “moral” al que no “se implica”” (Rujas, 2015, p. 187). Lo que cabe cuestionarse, por tanto, es qué quiere decir “implicarse” puesto que a menudo se trata de un argumento que circula sin necesidad de explicitarse. Su efecto acomodaticio (*accomodationist*) hace que se mantenga suficientemente vago como para abrazar una multitud de posibles significados y atraer el máximo soporte (Vincent, 1996).

La relación entre la “implicación parental” y una mejora de los resultados educativos que ha alcanzado tanta centralidad en el ámbito educativo, como se ha mencionado anteriormente, no sólo ha sido cuestionado por diversas investigaciones (Fan, 2001; I. Jones y White, 2000; McNeal, 1999) que concluyen que es el nivel socioeconómico la variable con mayor peso con independencia de su implicación sino que, como apunta Alonso (2014): “tendría un efecto estigmatizador sobre las familias más humildes, convirtiendo las desigualdades estructurales en un problema de “actitudes”” (p. 404). Así pues, la “implicación parental”, lejos de ser un concepto neutral, se construye en base una visión normativa que establece cuáles son las prácticas escolares “apropiadas” en términos de clase, género y etnia (Crozier, 2000).

En lo que refiere a la relación familia- escuela específicamente, Horny y Lafaele (2011) consideran que en esta relación hay más de retórica que de realidad y que, en la práctica, existen diferentes barreras simbólicas e institucionales que dificultan la relación entre ambos actores (Lightfoot, 1981). Estas barreras son sistematizadas a partir de cuatro ejes principales: a) los factores familiares, b) los factores de relación familia y escuela, c) los factores individuales de los hijos/as y d) los factores sistémicos.

En primer lugar, por factores familiares identifica cuatro sub-dimensiones: los valores, creencias y expectativas que tienen las familias sobre la educación de sus hijos y su rol como educadores; la percepción de la mayor o menor invitación de la escuela a participar; el contexto de las propias familias, es decir, la propia experiencia educativa de los progenitores; la composición familiar, la situación ocupacional de los progenitores y las posibilidades de conciliar trabajo con la educación de los hijos, entre otras variables y por último, los factores estructurales haciendo referencia principalmente a la clase, el género y la etnia. Es importante tener en cuenta que estas sub-dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas y interaccionan entre sí.

En segundo lugar y haciendo referencia a los factores vinculados a la relación familia- escuela, se destacan principalmente dos factores: el grado de consenso en los objetivos y la divergencia en el lenguaje utilizado. Los autores afirman que si bien se asume que tanto el profesorado como las familias comparten el objetivo de alcanzar un máximo de éxito educativo de los jóvenes, no siempre interpretan de la misma forma el contenido, la finalidad y la distribución de las responsabilidades (Dubet, 1997). En la relación entre familia-escuela, Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort (2014) recuerdan que no hay que olvidar la dimensión estructural e institucional de los centros educativos que, a diferencia de las familias, marcan el tiempo, el espacio, las relaciones, la normativa y en definitiva, posibilitan o dificultan el tipo de vínculo que se puede establecer entre ambos.

En tercer lugar y en referencia a los factores individuales de los hijos/as, Hornby y Lafaele (2011) señalan tres variables mediadoras en la participación de la familias en

su rol de educadoras como son: la edad de los hijos, las dificultades de aprendizaje que éstos puedan experimentar y su comportamiento en la escuela. En cuanto a la edad, son varios los estudios que destacan que a medida que aumenta la edad del alumno, la “implicación parental” va disminuyendo, especialmente en términos de la asistencia de la familia a reuniones y actividades organizadas en la escuela (A. J. Reynolds, 1992). Ello se explicaría principalmente por dos cuestiones: por el propio interés del joven que a medida que se hace mayor, más barreras crea entre la familia y la escuela siendo más pronunciado en el caso de los chicos (Desforges y Abouchaar, 2003) y por las propias dinámicas y formas de organización de los centros educativos, existiendo más canales de comunicación y opciones para la participación en los centros de primaria que en los institutos de secundaria (Garreta, 2008). En relación a las otras dos variables mediadoras, se constata que las dificultades de aprendizaje y/o el mal comportamiento de los estudiantes pueden actuar como barreras o facilitadores de una mayor comunicación y participación de las familias. En el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje, hay que tener en cuenta que el centro necesita de la aprobación de las familias para la implementación de determinados programas educativos individualizados. En contraste las dificultades de aprendizaje de los estudiantes pueden actuar de barrera en la comunicación familia- escuela en aquellos casos en los que exista una falta de consenso en los procesos llevados a cabo. Lo mismo pasa con el comportamiento del alumnado, si existen conflictos con el comportamiento del alumnado, ello puede conllevar una mayor interacción entre familias y centro o puede suceder todo lo contrario y que la barrera entre ambos se haga mayor (Hornby y Lafaele, 2011).

Por último, hay que tener en cuenta los elementos estructurales -históricos, sociales y políticos- que median entre los diversos tipos de vínculos entre las familias y los centros educativos. Familia y escuela son instituciones muy dinámicas que han experimentado cambios muy profundos durante el último siglo. Durante este periodo la participación de las familias en la escuela ha aumentado considerablemente y la normativa que ha ido regulando la participación de las familias en las escuelas se ha ido adaptando a estos cambios (Lareau, 1987; Vincent, 1996). A nivel español, la participación de las familias en los espacios formales de la

gobernanza escolar como los Consejos Escolares o las asociaciones de padres y madres ha centrado gran parte del debate sobre la relación familia-escuela. Algunos de estos estudios (Bolívar, 2006; Fernández Enguita, 1993; Viñao, 2011) concluyen que existe un desfase entre el potencial que recoge la normativa con respecto a la participación de las familias en los Consejos Escolares² y la práctica observada que, en términos generales, es más bien escasa. En este sentido, el profesorado ha tendido a responsabilizar a las familias de que no participan suficientemente (Garreta, 2012; Issó, 2012) en lugar de cuestionarse, como sugiere Bolívar (2006), cuáles son los motivos de la baja participación y de plantearse de que forma podrían promover esta mayor participación de las familias (Collet-Sabé et al., 2014). Por otro lado, los datos recogidos sobre la diferente participación de las familias en los espacios formales de gobernanza educativa por perfiles sociales de las familias (Comas, Escapa, Abellán, y Alcantud, 2013; Greuges, 2016), ponen de relieve que ésta es superior entre progenitores con estudios universitarios y autóctonos, hecho que reafirma que este vínculo entre escuela y familia lejos de ser neutro está fuertemente mediado por factores sociales y culturales.

En el debate para entender la relación familia-escuela, Vincent (2000) y Macleod, Pirrie, McCluskey y Cullen (2013) proponen cuestionar el rol asignado a las familias a partir de la siguiente clasificación de tipos ideales: como consumidoras, como socias (*partners*) o como ciudadanas (citado en Collet-Sabé et al., 2014). En primer lugar y desde un marco de pensamiento neoliberal cada vez más dominante en las sociedades occidentales, la educación pasa de plantearse como un servicio público para concebirse como una relación mercantil entre proveedor-cliente en la que los primeros ofrecen un servicio a los segundos que pueden demandar y exigir en función de sus preferencias y necesidades. El debate sobre la participación de las

² En el caso español, la ley educativa de 1985 pone mucho énfasis en la participación de las familias en los espacios formales de gobernanza escolar a través del consejo escolar. El consejo escolar, compuesto por representantes del conjunto de la comunidad educativa incluyendo profesorado pero también madres y padres, aparece como el organismo central de gobernanza de los centros educativos y tiene la responsabilidad de tomar decisiones del día a día del funcionamiento de la escuela, la definición del proyecto educativo y diversos aspectos vinculados con el presupuesto y la organización escolar. Esta misma ley también garantizaba la libertad de asociacionismo de madres y padres en el ámbito educativo a través de las AMPAS, figura que va iría tomando forma en las posteriores leyes educativas, especialmente en la LOGSE (1990).

familias bajo este prisma, se centra sobre todo en la libertad de elección de centros educativos dando consecuencia a una mayor competitividad entre escuelas, familia y alumnado (Crozier, 2015). De todos modos, esta lógica competitiva es claramente perniciosa para las familias con menores recursos económicos y sociales (L Weis, Cipollone, y Jenkins, 2014). Más allá de los procesos de elección de centro, este perfil de progenitores también presentan una actitud clientelar también a lo largo de la trayectoria educativa de los hijos.

En segundo lugar y desde la perspectiva que interpreta a las familias como socios (*partners*) se entiende que familia y escuela son corresponsables de la educación de los jóvenes y que actúan de forma conjunta para alcanzar el éxito educativo. En este sentido, Collet-Sabé et al. (2014) sugieren que puesto que existen y conviven distintos (y desiguales) tipos de participación familiar, sería necesario replantear los mecanismos que la institución escolar pone a disposición a las familias para hacer frente a la heterogeneidad de intereses y formas de participación de una forma más inclusiva y evitar así un incremento de la distanciaci3n entre familia y la instituci3n escolar.

Por 3ltimo, Vincent (2000) propone concebir la escuela como un espacio de bien com3n en la construcci3n de una ciudadan3a activa. Desde esta perspectiva, la educaci3n no solo ata3e al alumnado, sus familias y a la escuela, sino al conjunto de la sociedad. Es m3s, desde esta aproximaci3n la educaci3n no solo se hace referencia a cuestiones organizativas y/o pedag3gicas sino que tienen un alto componente pol3tico en el sentido que son familias que se organizan en movimientos sociales y/o entidades sociales que reclaman mejoras en los sistemas educativos.

1.3.- Las desigualdades sociales como eje central en la “implicación parental” y la relación familia- escuela

En este apartado se revisan algunas de las perspectivas teóricas que se han ocupado de estudiar las desigualdades sociales como eje central en la relación familia-escuela. En primer lugar, se presentan las teorías del déficit que basan su argumentación en responsabilizar a las familias que no cumplen con lo que la escuela espera de ellas. En segundo lugar, se revisan los diferentes modelos de crianza y estilos de socialización desde la perspectiva de la clase social y el género. Por último, se analizan los marcos de relación familia- escuela y la mayor distancia social que experimentan las familias de menor estatus socioeconómico y cultural en contraste con las familias más acomodadas.

1.3.1.- Las teorías del déficit en perspectiva de clase y etnia

Entre los años sesenta y setenta del siglo pasado y en plena expansión educativa en las sociedades occidentales pero con un escaso impacto de la educación en la movilidad social, se encarga el Informe Coleman para detectar posibles explicaciones que permitiesen superar esta situación. En este informe, Coleman plantea que las diferencias de rendimiento académico en Estados Unidos se explican más por cuestiones vinculadas al alumnado y a sus familias que por factores relacionados con la institución escolar (Coleman y Hopkins, 1966). El autor identifica la “privación cultural” de algunas familias de entornos desfavorecidas como una de las principales explicaciones de las desigualdades educativas (Bonal, 1998)³.

En concordancia con los resultados de Coleman, surge en esta misma época una teoría social denominada cultura de la pobreza (o *hándicap cultural*) de la mano de

³ A pesar de que los resultados del informe fueron controvertidos, tuvieron un gran impacto en el ámbito académico y político, tanto en Estados Unidos como a nivel internacional. Una de las principales críticas que se le hace al informe es que se identifica una “privación cultural” en familias sin haber recogido datos cualitativos sobre los procesos educativos que tenían lugar en las aulas ni sobre las variables familiares que permitieran identificar su capital cultural (Bonal, 1998).

Lewis (1987) en la que se asocia a las familias de clases populares y de minorías étnicas con una carencia de valores y hábitos. Desde esta aproximación, estas familias le otorgarían un menor valor a las credenciales, tendrían menos interés y por tanto, participarían menos en su proceso educativo (asistir a reuniones, revisando y dando soporte a los propios hijos, etc.). En esta misma línea Dubet y Martucelli (1998) apuntan que:

“buena parte de los discursos docentes se refieren a las familias de clases populares como familias que suelen educar desde unos parámetros erróneos: poco/mal seguimiento y control de los hijos, poco/mal acompañamiento de los deberes, poco/mal interés de lo escolar, lenguajes y maneras poco pertinentes” (p.18).

En consecuencia, se estaría culpabilizando a las familias de menor estatus socioeconómico y cultural de no proveer a sus hijos de los recursos suficientes que les puedan garantizar una educación exitosa que les asegure una movilidad social ascendente (Walkerline, 1996). La creencia de que existe una “cultura patológica” hace que muchos de los individuos víctimas de las desigualdades sociales sean vistos como los/las responsables de su situación (Skeggs, 1997). La teoría del déficit responsabiliza así al individuo de experimentar dificultades de aprendizaje, falta de motivación, comportamiento disruptivo y, en última instancia, del fracaso escolar por cuestiones de índole individual, ignorando los factores institucionales y estructurales (Valencia, 1997).

La perspectiva de “culpabilizar a la víctima” (Ryan, 1971), es una corriente ideológica que tuvo su auge en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado en Estados Unidos y que, como apunta Valencia (2010) ha tenido su rebrote a partir de la década de los noventa. En el marco del pensamiento deficitario, se alude a características de la composición familiar como por ejemplo las familias monoparentales, o las madres y padres que son muy jóvenes o a otros factores de tipo laboral como el paro de larga duración o el cobro de prestaciones sociales como factores causales del bajo rendimiento o de la presencia de comportamientos disruptivos de algunos jóvenes, omitiendo las variables estructurales de desigualdad

social (Gillies, 2005b). Desde un discurso moralista, las conductas de estas familias “desestructuradas” o “disfuncionales” son concebidas como inapropiadas e irresponsables (Rujas, 2015).

En dicha conceptualización de “familias desestructuradas” se acostumbra también a incluir a familias proveniente de minorías étnicas como la población gitana y también a las familias de origen migrado (Garreta, 2002; Gratacós-Guillén y Ugidos Franco, 2011; Reynolds, 2005). En este sentido, se tienden a sobreponer factores de composición familiar y características culturales a cuestiones de actitudes, valores, normas, etc., interpretando que las familias de origen inmigrado y/o de minorías étnicas tienen menor interés y por ello participan menos, lo cual provocaría una mayor distancia con la institución escolar y en definitiva, se culpabilizaría a estas familias del mayor fracaso escolar de sus hijos (Crozier y Davies, 2007; Lareau y Weininger, 2003; Vincent, Rollock, Ball, y Gillborn, 2012).

Desde dicha perspectiva deficitaria, el margen de intervención de la escuela para transformar las desigualdades sociales se plantea como un cometido fuera de su alcance (Gazeley, 2012). En conjunto, son varios los autores que se han ocupado de desmontar las teorías del déficit y han puesto de relieve como los diferentes estilos de socialización de las familias tienen sentido cuando se analizan en interacción con instituciones donde la cultura dominante tiene un perfil social muy concreto (clase media, autóctona) como se detalla en los posteriores apartados.

1.3.2.- Hábitus familiar y códigos sociolingüísticos

El estudio de la influencia del origen social en las trayectorias educativas y los procesos de éxito y fracaso escolar es uno de los temas que ha cobrado más protagonismo en el ámbito educativo y, en particular, de la sociología de la educación. El objetivo del presente apartado es precisamente hacer un repaso sobre algunos de autores clásicos como Bourdieu o Bernstein que, desde sus respectivas aproximaciones teóricas, se han ocupado de estudiar los mecanismos a través de los

cuales las desigualdades sociales y culturales son generadas y/o reproducidas durante el proceso educativo.

Así pues, uno de los grandes teóricos de la sociología contemporánea en el estudio de las desigualdades sociales es Pierre Bourdieu y a continuación, se destacan algunos de los conceptos claves de su teoría. El capital cultural, transmitido principalmente en el sí de la familia, hace referencia al conjunto de recursos culturales tales como la educación, los conocimientos, el sentido del gusto, etc. que permiten a quien los dispone, ubicarse en la estructura social y progresar en la misma (Bourdieu, 1997b). Es en los diferentes campos sociales⁴, donde los distintos grupos sociales ponen en juego el capital cultural junto con los demás capitales (económico, social, simbólico)⁵ que poseen con el fin de reproducir y/o mejorar sus posiciones en la estructura social (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 18). El capital cultural adopta tres tipos de formas. Existe en estado objetivado que es el capital transformado en un bien cultural transmisible en forma de libros, de obras de arte, de antigüedades; capital institucionalizado que es el oficialmente reconocido a través de títulos certificados o credenciales y el incorporado que supone la interiorización de determinadas disposiciones, gustos y valores por parte de los sujetos (Bourdieu y Wacquant, 1992).

A partir del concepto de hábitos, el sociólogo francés (Bourdieu, 1977a, 1986, 1997b) ,estudia los efectos de la clase social sobre el conjunto de esquemas de percepción, pensamiento y acción de los individuos⁶. De este modo, explora la forma a través de la cual las estructuras sociales y las condiciones objetivas son reflejadas en las subjetividades de los individuos, generando diferentes disposiciones

⁴ Los campos sociales son espacios socialmente estructurados donde los actores luchan para mantener sus posiciones de privilegio. La configuración de este espacio social está determinada por la disposición de las diversas formas de capital, que se puede traducir en poder, control y influencia.

⁵ Si bien el capital económico hace referencia al volumen de ingresos propiedades y patrimonio, el capital social representa el conjunto de recursos de los que dispone un individuo o un grupo en una red de relaciones y de reconocimiento mutuo, más o menos institucionalizado en el que se movilizan el resto de capitales. Por último, el capital simbólico es la forma que adquiere cualquier tipo de capital cuando es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permite reconocerlo y conferirle algún tipo de valor (como el prestigio, carisma, estatus, etc.) (Bourdieu, 1977a, 1986, 1997b)

⁶ El debate sobre como las estructuras sociales y las condiciones objetivas son reflejadas en las subjetividades de los individuos es desarrollado con más profundidad en el capítulo 3.

en los diferentes campos sociales en los que interactúan. De este modo, el hábitus permite entender como los individuos de una misma clase social comparten esquemas de pensamiento y acciones similares. Es importante tener en cuenta que las formaciones iniciales del habitus tienen lugar en el sí de la familia en lo que (Moore, 2008, p. 105) nombra “habitus doméstico”. El habitus⁷ explicaría diferentes disposiciones de las familias con respecto a la crianza de sus hijos, y los mensajes, conscientes e inconscientes que transmitirían a sus hijos sobre dichas disposiciones y que jugarían un papel fundamental en el proceso educativo (Bodovski, 2010; Bourdieu y Wacquant, 1992). El habitus de la familia incluiría aspectos del estilo de vida que no se cuestionan, que se dan por descontado como la inscripción a un tipo u otro de actividades extraescolares, las actividades desarrolladas en familia durante el tiempo de ocio o como a qué tipo de restaurantes van a comer, a qué lugares van cuando están de vacaciones, etc. (Vincent et al., 2012). En definitiva, el habitus familiar hace referencia al conjunto de disposiciones de los progenitores entre lo “correcto”, “natural” o “inconcebible” e “improbable en relación con los modelo de crianza y las prioridades para sus hijos es lo que se podría llamar como habitus familiar (Reay, 2004a).

Otro de los grandes teóricos de la sociología de la educación es el británico Basil Bernstein. A través de la teoría de los códigos sociolingüísticos, Bernstein analiza como el lenguaje representa un conjunto de reglas sociales que estructuran la forma de entender y de relacionarse con el mundo social (Tarabini, 2012). El tipo de lenguaje y las formas de comunicación no son independientes de la posición que un individuo ocupa en la estructura social y es precisamente a través de la comunicación como se generan, se reproducen pero también se transforman las relaciones de poder. Una de las grandes aportaciones de la obra de Bernstein es precisamente la traslación de un análisis de las relaciones sociales a nivel macro a una comprensión de los fenómenos social y las formas de socialización tanto en la familia como en la escuela.

⁷ El concepto de habitus se encuentra ampliamente desarrollado en los capítulo 3 del marco teórico.

Bernstein (1989) utiliza el concepto de los códigos sociolingüísticos para ejemplificar la desigual distribución de los individuos en la estructura social y observa como los factores de clase, regulan la estructura de comunicación en la familia y en el grupo de iguales, como agentes de socialización primaria por un lado, y cómo regulan la estructura de comunicación en la escuela por el otro (Bernstein, 1988). Así, cada clase social utiliza el código sociolingüístico que le resulta más oportuno para las necesidades de su contexto: el código restringido -de carácter particularista y dependiente del contexto- sería más frecuente entre las familias de clase trabajadora mientras que el código elaborado -de tipo universalista e independiente del contexto- prevalecería entre las clases medias⁸. Los códigos sociolingüísticos juegan pues un papel fundamental en la explicación de las mayores o menores distancias entre el alumnado y su familias con la escuela y por lo tanto, suponen una variable clave para entender las diferentes oportunidades educativas del alumnado.

Como se desarrolla en el capítulo 2, es importante tener en cuenta que las instituciones educativas funcionan a partir del lenguaje propio de las clases medias, el código elaborado, hecho que explicaría porqué las familias de clase trabajadora y sus hijos experimentarían mayor distancia social con la institución escolar (Hinojal, 1980). En este sentido, es importante señalar que a pesar de que Bernstein ha recibido numerosas críticas por ser acusado de realizar en clave de déficit cultural, según Bonal (1998) lo que se deriva de su obra es precisamente todo lo contrario puesto que una de sus grandes aportaciones teóricas es el hecho de identificar “una forma de comunicación distinta a la dominante y (analiza) su marginación en la institución escolar y en otras instancias de control simbólico” (p.91). Lo que sí se hecha de menos en la obra de Bernstein, sin embargo, es el desarrollo de un análisis sobre el potencial emancipador de los códigos restringidos para contrarrestar la cultura dominante (Bonal, 1998).

⁸ El acceso a un tipo u otro de código no depende de factores psicológicos de los individuos, sino del acceso a posiciones sociales especializadas dentro de la estructura social, que dependen, a su vez, de la división del trabajo. Vemos aquí la influencia del pensamiento marxista en Bernstein en el sentido que vincula el acceso a determinados universos simbólicos en función de la posición que los individuos ocupan en la división del trabajo (Bonal, 1998).

Por otro lado, Bernstein (1989) distingue entre dos tipos de familias basados en los diferentes estilos de socialización y sus mecanismos de control social, ambos aspectos vinculados con el tipo de comunicación y lenguaje que se utiliza en el sí de la familia. Por un lado, las familias con orientación posicional, se organizan a partir de una clara separación de roles entre los miembros de la familia principalmente en función del sexo y la edad y en donde predomina una autoridad rígida. Desde este tipo de orientación, las normas son claras y explícitas, el sistema de comunicación es cerrado y las decisiones no se cuestionan. En contraste, en las familias con un tipo de orientación personal, las decisiones y los juicios funcionan más por el tipo de cualidades psicológicas de los individuos que por la estatus formal que ocupan en la familia. Es más, este tipo de orientación se caracteriza por un sistema de comunicación abierto y flexible en donde las decisiones se negocian entre los miembros de la familias. En función de la concordancia entre los tipos de orden de los centros educativos y las familias, éstas experimentarían una mayor o menor distancia con la institución escolar.

En la línea de los estudios de Bourdieu y Bernstin, Lareau (1987) realiza un estudio etnográfico en el contexto norteamericano en el que identifica diferentes modelos de crianza entre familias de diferentes orígenes sociales y étnicos. La autora describe como los patrones culturales, hábitos y destrezas son transmitidas y reforzadas por los modelos de crianza y estos difieren en función del origen social. Así, distingue entre unas prácticas de crianza de tipo “crecimiento cultivado”, que prevalecen en las familias de clase media en contraposición del modelo de “crecimiento natural” que prevalece entre las clases populares. Ello se plasma a través de la organización de la vida cotidiana, el uso del lenguaje y la relación con la escuela, entre otros aspectos. El crecimiento cultivado implica que los progenitores centrarían sus modelos de crianza en el desarrollo de las competencias y los talentos de sus hijos mientras que en el “crecimiento natural” la prioridad de los progenitores sería en proporcionar a los hijos protección, alimento y amor necesario para desarrollarse como personas. Por lo que refiere a los tipos de relación familia-escuela, la autora identifica que mientras que entre las familias de clase media predomina la asunción de que la escolarización de sus hijos es una responsabilidad compartida con la

escuela, las familias de clase trabajadora tienden a asumir que esa responsabilidad recae en la escuela. Así, expresiones como “contactar con la escuela”, “revisar los deberes”, “ayudar con los deberes”, “comunicarse con los tutores” puede tener un significado diferente para las familias de clase media y trabajadora (Lareau, 1987).

1.3.3.- El papel de la clase social en la relación familia- escuela

A pesar de que el rol de los centros educativos en la reproducción de las desigualdades sociales se desarrolla en el capítulo 2, a continuación se revisan algunas de las principales aportaciones teóricas que han debatido específicamente sobre la relación familia-escuela en perspectiva de clase.

Lahire (1995) recuerda que en la relación familia-escuela intervienen factores culturales, de lenguaje, de valores, de modelos de socialización que explican que las familias de clase media experimenten menor distanciaci3n social con una instituci3n escolar que est3 dise1ada como argumentaba por y para la clase media. As3 lo expresa cuando argumenta que:

“a las familias de clase media les es mucho m3s f3cil, especialmente a trav3s de espacios y momentos informales, mantener un contacto y una proximidad con los docentes, algo que revela no s3lo una voluntad de seguimiento de la escolaridad del hijo o hija, sino tambi3n unas formas de sociabilidad incorporadas, un habitus (Bourdieu, 1997a) cercano al de los docentes” (Collet-Sab3 et al., 2014, p. 15).

As3 pues, las familias de clase media son m3s propensas a tener claras las “reglas del juego en lo que refiere a la participaci3n, en la elecci3n de los centros y los itinerarios con mayor prestigio, entre otros aspectos que hacen referencia a la escolarizaci3n de sus hijos. Estas familias, como apuntan algunos autores (Ball, 2003; Van Zanten, 2007; Vincent y Ball, 2007), saben como manejarse por el sistema de forma exitosa a partir del despliegue estrat3gico de las formas simb3licas y legitimadas del capital cultural y social.

Las familias de clase media suponen para las escuelas unos agentes clave para incrementar los estándares de calidad de la escuela puesto que son más activas, participan más, exigen y presionan más y ello beneficia al conjunto de la escuela y de su alumnado (Crozier, 2015; Kahlenberg, 2001). De todas formas y tal como señala Monceau (2011), la mayor participación de las familias de clase media y autóctona en la escuela, por ejemplo, en la organización de actividades o de la participación en los espacios formales de gobernanza educativa puede provocar un efecto no deseado y es que familias de otros perfiles sociales se sientan que no encajan y se distancian de la escuela. Se puede producir, así, lo que Van Zanten (2005) nombra el proceso de colonización, mecanismo a través del cual algunos progenitores de clase media realizan una intensa intervención en la escuela con el objetivo de maximizar las oportunidades de éxito educativo de sus hijos, provocando una fuerte presión a las familias en situación de mayor desventaja social (Whitty, 2001). De todos modos, este tipo de estrategias no son ni mucho menos el único tipo de actitud y participación de las familias de clase media. A modo de ejemplo, Reay, Crozier y James (2013), realizan un estudio sobre familias de clase media en el Reino Unido que llevan a sus hijos a escuelas públicas con perfil social heterogéneo. Estas familias presentan, según los autores, una fuerte vinculación cívica en el sentido que las principales motivaciones de llevar a sus hijos a estas escuelas es que priorizan que sus hijos vayan a una escuela del barrio y puedan establecer así vínculos con familias de otros orígenes sociales y otras culturas, más que el colegio sea de alto rendimiento.

De todas formas, en conjunto, perseverar en asegurar el éxito educativo de los hijos es algo para lo que las familias de clase media están más preparadas material, relacional y discursivamente (Walkerdine, Lucey, y Melody, 2001). Y es esa menor distancia social entre las familias con mayor capital cultural con la institución escolar la que acaba imponiendo las formas legítimas de implicación y de definir lo socialmente aceptado (Ball, 2003; Lareau y Weinger, 2003). En este sentido, Reay (2004a) denuncia que esta mayor legitimación de las formas de participación de las familias de clase media, ha relegado los modelos de crianza de las clases trabajadoras

a una posición deficitaria y patológica. Así lo expresa en las conclusiones de un estudio sobre prácticas educativas con familias de diferentes orígenes sociales:

“Las madres de clase trabajadora estaban tan apasionadas con respecto a la educación de sus hijos como las de clase media y dedicaban el mismo tiempo y energías a ayudar a sus hijos con su educación. Sin embargo, una combinación de escasez de recursos y menor poder social supone que no pueden generar el capital cultural que las madres de clase media con el mismo tiempo y esfuerzo sí podían” (Reay, 1998b, p. 198)⁹.

Así pues, esta mayor distanciamiento simbólico que pueden experimentar algunas familias que no comparten los códigos de la institución escolar, puede dar consecuencia a lo que Bonal (2003) define como *alteridad familiar* apuntando que:

“Lo importante no es que los padres crean en la escuela, que la reconozcan como mecanismo de movilidad social ascendente y de inserción socio laboral de los hijos, sino que realmente la sientan como algo suyo, un espacio perteneciente a “nosotros” colectivo (...) frente padres que se sienten la escuela como suya, hay padres que sienten la escuela y a los maestros con un respeto distante, casi jerárquico. Ven la escuela como una entidad que les es ajena” (p. 184).

1.3.4.- Expectativas educativas de los progenitores en perspectiva de clase

Uno de los principales indicadores para analizar como los progenitores configuran sus expectativas en relación con la escolarización educativa de sus hijos es en como éstos conciben el éxito educativo y cuáles consideran que son las habilidades/capacidades de sus hijos para alcanzar dicho éxito educativo. En este sentido, Gillies (2005b) identifica diferencias en como las familias conciben el éxito educativo de sus hijos en función del origen social. Si bien entre las familias de clase

⁹ Traducción propia del inglés.

media prevalecen calificativos como “mi hijo es brillante” o “talentoso”, en las familias de clase trabajadora se hace referencia en mayor proporción a habilidades de tipo social, al hecho de esforzarse o de no meterse en problemas con los demás compañeros. En esta misma línea Skeggs (1997) pone de relieve que entre las familias de clase trabajadora predomina una lógica de voluntad de que los hijos encajen en la institución más que de destacar, lo cual sería percibido como algo negativo, mientras en las familias de clase media sí habría una voluntad de que sus hijos destacaran académicamente. En la misma dirección, Lucey y Reay (2002) demuestran que la concepción de que los jóvenes de clase media son inteligentes, brillantes y poseen un potencial es una asunción implícita pero muy común y que se articula entre familias, profesorado y el mismo alumnado.

Así pues, las familias juegan un rol clave en la configuración de expectativas e imaginarios vitales y laborales de los jóvenes y estas difieren en función del origen social (Ball, Maguire, y Macrae, 2000). Así lo argumentan Walkerdine et al. (2001) cuando exponen que:

“para las clases medias lo que se espera es que los hijos acaben teniendo una vida parecida a las de sus padres (y madres), en el sentido que tengan una formación parecida a la de ellos, el mismo nivel de ingresos, así como unas condiciones materiales y un estilo de vida semejante a las de sus padres (y madres); mientras que para los hijos de clase trabajadora el mensaje es bastante distinto, la idea es que precisamente no acaben como ellos” (p.158) (...) “Los niños de clase media reciben el mensaje desde que nacen que son capaces, y que su destino es ir a la universidad” (p.162)¹⁰.

De acuerdo con lo dicho, se pone de manifiesto que las familias de todas las clases sociales desearían que sus hijos continuarán los estudios superiores. De todos modos y tal como demuestran Marí-Klose et al. (2008) en un estudio a nivel español, es en las diferencias entre lo que los progenitores desearían y lo que creen que va a suceder en donde se presentan las mayores diferencias en función del origen social de las familias. Así las en las familias donde uno de los progenitores

¹⁰ Traducción propia del inglés.

tiene estudios inferiores (sin graduado escolar o estudios primarios), las diferencias entre deseos y expectativas son más acusadas. En esta misma línea, Martín Criado y Gómez Bueno (2017) detectan unas altas expectativas entre las clases populares. Así pues, la diferencia fundamental por origen social no es tanto de aspiraciones y/o expectativas educativas como de la “eficacia diferencial de estos comportamientos en función de los recursos culturales y económicos, de la distancia cultural con la escuela y sus agentes” (p.17).

Por otro lado, Walkerdine et al. (2001) detectan un profundo temor y presión también entre familias de clase media que se hace especialmente evidente durante los procesos de elección de itinerarios e instituciones de estudios superiores. De hecho, en un contexto donde en las últimas décadas, los niveles de población que accede a estudios universitarios ha ido creciendo notablemente, la presión para las familias de clase media por no perder su posición de dominación social se presenta cada vez es mayor (Lucey y Reay, 2002; Vincent y Ball, 2007).

1.4.- Estilos de socialización y expectativas educativas de los progenitores en perspectiva de género

El objetivo del presente apartado es revisar las principales aportaciones teóricas que se han encargado de estudiar el rol de las familias en la reproducción de los roles de género, poniendo el foco en los modelos de socialización y las expectativas educativas de los progenitores. Las familias, como principales agentes de socialización, tienen un rol fundamental en la transmisión de roles de género. Así, es en el proceso de socialización primaria cuando los individuos empiezan a interiorizar los comportamientos, los valores y las normas que definen lo que socialmente se acepta como propio del universo masculino/femenino en las formas de hablar, de jugar, de relacionarse de emocionarse, de trabajar, de vestirse, etc. (Tomé, 2001).

Según se han ocupado de demostrar diversos estudios (Berga i Timoneda, 2005; Gómez Bueno, Casares Fernández, Cifuentes Martínez, Carmona Bretones, y Fernández Palomares, 2002; McRobbie, 2000), en las sociedades occidentales siguen prevaleciendo unos modelos de socialización que se caracterizan por un mayor control y protección por parte de los progenitores hacia las hijas. Este trato diferenciado se expresa en una menor flexibilidad con las chicas a salir por la noche o en un mayor control de las amistades, entre otros ejemplos. Así mismo, es en la esfera familiar en donde se negocia la distribución del trabajo productivo y reproductivo y ello tiene una clara influencia en la transmisión de los roles de género de los hijos. A pesar de que en las últimas décadas el repartimiento de las actividades entre la esfera productiva y reproductiva se ha ido volviendo cada vez más igualitaria, las mujeres siguen teniendo un mayor peso en el ámbito reproductivo y las niñas pero también los niños, son educados en esta dirección.

En este sentido y por lo que refiere a los modelos de socialización de género en relación con el capital cultural de los progenitores, son numerosos los autores (Buchmann, DiPrete, y McDaniel, 2008; Dryler, 1998; Dumais, 2002; Kleinjans, 2010) que ponen de manifiesto que a mayor capital cultural, se observan unos modelos de socialización más igualitarios en términos de género. Así pues, el capital cultural se asocia con una estructura de oportunidades materiales y simbólicas menos tradicionales en perspectiva de género y posibilitan deshacer aquellos valores más estereotipados que vinculan una identidad femenina exclusivamente con el trabajo reproductivo y doméstico.

Por otro lado, algunos estudios observan que la participación de las familias en la escolarización de sus hijos difiere en función de si se tiene un hijo o una hija (Lynch y Feeley, 2009). En un estudio sobre los usos de los tiempos en las familias en Cataluña, se observaban diferencias en función del nivel educativo de los progenitores pero también del sexo de los hijos, entre otras variables (Marí-Klose et al., 2008). En relación con la frecuencia con que las que madres y padres hablan sobre temas educativos específicamente, se observaba una correlación positiva con el nivel de estudios de los progenitores pero también cuando se trata de hijas en

mayor proporción que con sus hijos (ver también Weiner, 2010). Desde la perspectiva de los propios hijos, David, Ball, Davies y Reay (2003a) observan que las chicas son más propensas a implicar a sus madres y padres en sus decisiones educativas mientras que los chicos, especialmente los que presentan malos resultados, tienden a apartar a sus madres y padres de su proceso educativo.

En cuanto a las expectativas educativas de los progenitores por género, algunos autores (Crowley, Callanan, Tenenbaum, y Allen, 2001; Jacquelynne Eccles, Jacobs, y Harold, 1990; Entwisle, Alexander, y Olson, 2007) observan expectativas diferenciadas por áreas de conocimiento. Estos estudios muestran como predominan unas expectativas estereotipadas de pensar que las chicas son mejores en competencias lectoras mientras que a los chicos se les asocia con tener mejores competencias en matemáticas y deportes. En esta misma línea, Entwisle et al. (2007) plantean que el bajo rendimiento en competencias lectoras más presente entre chicos de clase trabajadora es debido, en parte, a las menores expectativas de los progenitores. En este aspecto, Eccles et al. (1990) exponen que: “si los padres (y las madres) tienen diferentes percepciones de los niveles de competencias de sus hijos en diferentes áreas de conocimiento en función de género y es a través de la profecía auto cumplida que los padres pueden jugar un rol crítico en la autopercepción que tengan sus hijos sobre sus capacidades, en sus intereses y en el propio rendimiento académico” (p.198)¹¹. Así, los progenitores transmiten sus expectativas e informan de las opciones formativas posibles y pensables de diversas formas: animando, ignorando, desalentando, obligando, etc. (Eccles, 2011; Turner, Steward, & Lapan, 2004).

En cuanto a la relación entre el nivel educativo de los progenitores y los resultados educativos de hijos e hijas, algunos autores (Buchmann et al., 2008; Kleinjans, 2010) observan que las hijas obtienen mejores resultados académicos cuando la madre dispone de un nivel educativo elevado y que los chicos cuando es el padre el que tienen nivel educativo más alto probablemente porque el progenitor del mismo

¹¹ Traducción propia del inglés.

género actúa como modelo de referencia. En contraste, otros estudios demuestran que tanto hijos como hijas se benefician en mayor proporción del nivel educativo de la madre que del padre (Korupp, Ganzeboom, y Van der Lippe, 2002). Ello está vinculado con el hecho de que son las madres principalmente las que se encargan de la escolarización de sus hijos/as.

En este sentido y tal y como ponen de manifiesto varias autoras feministas británicas, es fundamental tener en cuenta que la responsabilidad de la educación de los hijos- y de generación de capital cultural- es sostenida principalmente por las mujeres (David et al., 2003a; Lareau y Weininger, 2003; Reay, 1998b, 1998c; Walkerdine et al., 2001). Así, son las madres las que en mayor proporción se encargan de seleccionar los colegios, de acompañar a los hijos al colegio y a las actividades extraescolares, de asistir a las reuniones entre muchas otras responsabilidades vinculadas con la escolarización de los hijos (David, Ball, Davies, y Reay, 2003b). En cuanto a la comunicación de los progenitores con la escuela específicamente, Desimone (1999) detecta que si bien las madres tienen un mayor contacto con los profesores en el día a día, la intervención de los padres aumentaría sobre todo cuando los hijos/as presentasen un bajo rendimiento y/o problemas de conducta.

La crianza se construye, como sostiene Reay (2004b) a partir de la combinación del soporte material pero también y sobre todo del soporte afectivo y emocional. En este sentido, la autora británica utiliza el concepto de capital emocional para explorar el papel que juegan las emociones, en combinación con el resto de capitales, en la participación de las familias, principalmente las madres, en la escolarización de los hijos y en la consecución del éxito educativo. El concepto de capital emocional fue previamente acuñado por Nowotny (1981) y fue descrito como aquellos: “recursos sociales y culturales producidos principalmente por las mujeres a través de las relaciones afectivas en el sí de la esfera privada de la

familias”¹²(citado en Gillies, 2006, p. 284). Según la autora, el capital emocional representa una variante del capital social que concierne a la esfera privada.

Del conjunto de capitales (económico, cultural, social y simbólico) el capital emocional es el que se encuentra más estrechamente mediado por el género. Así pues, a pesar de que los padres pueden estar fuertemente comprometidos y invertir emocionalmente en la educación de los hijos, siguen siendo las madres las que asumen la mayor parte de la gestión de las emociones en el día a día del cuidado y la educación de los hijos (Reay, 2004b; Vincent, 2000). En este proceso pueden ir apareciendo emociones en sentido positivo (dar ánimos, cariño,...) pero también pueden ser en sentido negativo (presión, frustración, ansiedad,...). Dependiendo del tipo de emociones que se transmitan a los hijos, ello tiene efectos bien diversos en la relación de los progenitores con sus hijos. En este sentido, según Reay (2004b) la inversión en capital emocional por parte de los progenitores puede incrementar el bienestar y el nivel de confianza de los hijos en sus capacidades y su motivación por los estudios pero también puede tener el efecto contrario y que los hijos se sientan presionados por no cumplir con las expectativas educativas de los padres y/o puede comportar una confrontación entre progenitores e hijos.

De todas formas, es importante señalar que esta inversión en capital emocional se encuentra fuertemente marcada por clase y se observan diferentes tipos de inversión y de costes según el origen social. Así, las madres de clases trabajadoras experimentarían mayores dificultades en sacar rédito del capital emocional invertido en la escolarización de los hijos que las madres de clase media puesto que a menudo tienen que hacer frente a condiciones estructurales más adversas y a unas posibles experiencias educativas negativas que merman sus niveles de confianza.

¹² Traducción propia del inglés.

Capítulo 2

El rol de los centros educativos en la generación de marcos de oportunidad educativa

El propósito del presente capítulo es revisar la literatura más relevante que se ha centrado en estudiar el rol de los centros educativos en la generación de distintos marcos de oportunidad y en las diferentes experiencias educativas de los jóvenes a lo largo de su proceso educativo. El capítulo se estructura a partir de los siguientes apartados: en primer lugar se revisan las principales teorías de dos de los autores más reconocidos en sociología de la educación, Bourdieu y Bernstein, ya mencionados en el anterior capítulo, en relación con el rol de los centros educativos en la reproducción de las desigualdades de clase. Posteriormente se explora el rol de los centros educativos en la reproducción de la desigualdades de género, otorgando especial protagonismo al concepto de currículo oculto como uno de los principales mecanismos para explicar la reproducción de los roles estereotipados de género en los centros educativos. Seguidamente, se explora el “efecto centro” en la generación y/o limitación de oportunidades educativas de los estudiantes. Dicho “efecto centro” se analiza a partir de tres enfoques teóricos: la *School Effectiveness Reserach*

Theory, la cultura escolar y el habitus institucional. En el cuarto apartado se revisan las principales teorías e investigaciones que se han ocupado de estudiar el rol de las expectativas docentes en clave de clase social y de género en las experiencias y los resultados educativos de los estudiantes.

2.1.- El rol de los centros educativos en la reproducción de las desigualdades de clase

Uno de los principales cometidos de la sociología de la educación ha sido el de explorar el rol de la institución escolar en la incidencia de las desigualdades sociales. Después del dominio del paradigma funcionalista -entre los años cincuenta y los setenta del siglo pasado- que interpretaba la institución escolar como instrumento de interiorización de los valores necesarios para el funcionamiento social y, en último término, como corrección de las distorsiones y de igualación social (Bonal, 1998), los enfoques críticos-reproduccionistas de autores como Bourdieu o Bernstein, exploran desde diferentes aproximaciones, el rol de los centros educativos en la legitimación de ciertas prácticas de los grupos sociales más privilegiados y en la reproducción de las desigualdades sociales.

En este sentido, la teoría de la reproducción de Bourdieu parte del supuesto de que la escuela, lejos de ser una institución neutral, se concibe como una institución clave para la reproducción de las posiciones de clase dentro de una estructura social desigual. Así pues, la escuela representa un campo donde se desarrolla la pugna por la diferenciación social a partir de la obtención de un conjunto de hábitos certificados que posiciona a quien los obtiene en una situación de privilegio. Un campo donde se ponen en juego los capitales (económico, social, cultural y simbólico) que los distintos grupos sociales poseen con el fin de reproducir y/o mejorar sus posiciones en la estructura social. Según Bourdieu, el capital clave para explicar esta producción y reproducción de clase en el sí de la escuela es el capital cultural, más allá de los factores de tipo económico (Bourdieu y Passeron, 2001 [1977]). A través de la transmisión de la cultura de las clases medias y altas como

única cultura legítima, la escuela ejerce su violencia simbólica sobre el resto de clases sociales, enmascarando las relaciones de dominación e imponiendo la arbitrariedad cultural como legítima y universal (Bourdieu y Passeron, 2001 [1977]). Ello explicaría que determinados grupos tengan “garantizado” el éxito en su paso por el sistema de enseñanza (Bonal, 1998, p. 76). Por su parte, el hábitus permite entender cómo los individuos de una misma clase social comparten esquemas de pensamiento y acciones similares. Así mismo, es lo que explica porqué los alumnos de clase media presentan unas actitudes y pautas de comportamiento más próximas a lo que espera y demanda la institución escolar (Bourdieu, 1986).

Bernstein, junto a Bourdieu, es uno de los autores más reconocidos de la sociología de la educación que se han ocupado de explicar los procesos de reproducción cultural en el sí de la escuela. La obra de Bernstein, sin embargo, supone una gran avance a la obra de Bourdieu en el sentido de que más allá de describir el funcionamiento de los dispositivos de reproducción cultural, más bien, se dedica a analizar cómo se generan estos procesos de reproducción cultural y de qué modo los modelos de dominación cultural son transmitidos (Tarabini, 2012). Otra de las grandes aportaciones del sociólogo británico es que se ocupa de explorar de qué modo dicha reproducción cultural tiene efectos en la consciencia de distintos grupos sociales (Bonal, 1998).

Dos de las principales teorías de la obra de Bernstein son las siguientes: los códigos sociolingüísticos y la teoría de las transmisiones educativas. Tal como se ha explicado en el capítulo 1, los códigos sociolingüísticos analizan de que modo la clase social regula la estructura de comunicación en la esfera familiar y de qué modo estos códigos son también regulados y transmitidos en el ámbito escolar jugando un papel fundamental en la explicación de las mayores o menores distancias entre el alumnado y la escuela y por lo tanto, suponen una variable clave para entender las diferentes oportunidades educativas del alumnado

En segundo lugar, Bernstein (1985) elabora la teoría de las transmisiones educativas para explicar cómo el conocimiento, su contenido, la forma de transmitirlo y de

evaluarlo son elementos claves para entender los mecanismos de reproducción cultural en el sí de la institución escolar. Para Bernstein, el conocimiento educativo se transmite a partir de tres dimensiones clave: el currículo que define como el conocimiento válido, la pedagogía que hace referencia a aquello que se tiene en cuenta como transmisión válida del conocimiento y la evaluación que concibe como la realización válida del conocimiento por parte del estudiante (Bernstein, 1988). Con tal de explorar el funcionamiento y la articulación de estas tres dimensiones Bernstein utiliza los conceptos de clasificación y enmarcación.

En primer lugar, la clasificación tiene que ver con qué se incluye en el currículo y con el grado de separación entre los contenidos curriculares. Así, una clasificación fuerte indica una estructura curricular con unos contenidos altamente separados entre sí mientras que una clasificación débil advierte una interdisciplinariedad en los contenidos curriculares y un aprendizaje más globalizado. La enmarcación, por su parte, representa el grado de control que los actores, en este caso profesorado y alumnado, tienen sobre el proceso de selección, organización, ritmo y temporalidad de los conocimientos a transmitir y recibir a través de la relación pedagógica (Hinojal, 1980). Una enmarcación fuerte hace referencia a una clara limitación entre lo que se puede y no enseñar y en este sentido el alumnado no tiene margen ni sobre lo que se está enseñando ni sobre cómo se está enseñando. En el caso de una enmarcación débil sucede todo lo contrario pues se otorga más protagonismo al alumnado en su proceso de aprendizaje y se establecen unas relaciones menos jerárquicas entre profesorado y alumnado.

A pesar de la complejidad y la gran cantidad de ideas que se desprenden de la obra de Bernstein, se pueden sintetizar sus aportaciones en dos tesis centrales: en primer lugar, es fundamental tener en cuenta la clase social para analizar la mayor o menor distancia con los códigos que regulan el funcionamiento de la institución escolar y en segundo lugar, que las distintas prácticas pedagógicas tienen efectos diferenciados en los grupos sociales, lo cual permite explorar sus potencial y/o sus limitaciones en reducir las desigualdades sociales y ofrecer las mismas oportunidades educativo al conjunto del alumnado (Tarabini, 2012).

2.2.- El rol de los centros educativos en la reproducción de las desigualdades de género

La escuela, como institución socializadora por excelencia, representa uno de los campos fundamentales en la transmisión de los roles de género y en la configuración de las identidades de masculinidad y feminidad de los estudiantes. En este sentido, la escuela lejos de ser neutra puede tener tanto una capacidad transformadora como reproductora de las desigualdades de género en la transmisión del conocimiento y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Existe un consenso generalizado en la literatura que la escuela, en términos generales, actúa como reproductora de las desigualdades de género (Dee, 2005, 2006; Francis, 2000a; Sadker y Sadker, 1994; Sokal, Katz, Chaszewski, y Wojcik, 2007). Así, la escuela de forma más o menos deliberada, refuerza el orden de género binario: masculino/femenino y transmite los roles de género dominantes, contribuyendo a legitimar las posiciones desiguales entre hombres y mujeres (Keddie, 2006). En el presente apartado, se repasa cuál es el rol de los centros educativos y del profesorado en particular, en la transmisión de los roles de género. Los aspectos que se tienen en cuenta para explicar como el centro reproduce las desigualdades de género son los siguientes: su cultura organizativa, el currículo oculto y en la interacción profesorado-alumnado.

Desde los años ochenta del siglo pasado hasta la actualidad, numerosos han sido los estudios que han explorado el rol de las escuela en la (re)producción de los roles de género. Estos estudios han sido realizados en su mayoría por teóricas feministas (D. Epstein, Elwood, Hey, y Maw, 1998; D. Epstein, Kehily, Mac an Ghail, y Redman, 2001; Francis, 2000b; Skelton, 2001; Walkerdine et al., 2001; Walkerdine y Lucey, 1989) y por investigadores también desde una perspectiva feminista (Apple, 1986b; Connell, 2002, 1996; Kimmel, Hearn, y Connell, 2005; Mac An Ghail, 1994, 2007).

Durante dicho periodo autoras como Arnot (MacDonald hasta 1981) remarcan la necesidad de llevar a cabo investigaciones que permitan explorar de qué modo las escuelas reproducían los roles de género. En este sentido, Arnot (1981, 1987, 2002)

elabora una crítica sobre las teorías de la reproducción social y cultural en el ámbito educativo desde una perspectiva del género. En sus investigaciones Arnot desarrolla el concepto de los códigos de género, siguiendo la teoría de los códigos de Bernstein, definiéndolos como: “las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los jóvenes lleguen a una identificación en términos de hombres y mujeres” (citado en Subirats y Brullet, 1988, p. 92). A partir de los códigos de género la autora sugiere estudiar el rol de las escuelas en el proceso de legitimación de los comportamientos “apropiados” de hombres y mujeres de acuerdo con un orden social establecido.

En esta misma línea, Kessler, Ashenden, Connell y Dowsett (1985) acuñan el concepto de regímenes de género que definen como: “el conjunto de prácticas que construyen diferentes tipos de masculinidad y feminidad entre los profesionales y los estudiantes, los ordenan en términos de prestigio y poder, y construyen una división sexual del trabajo en la misma institución” (p. 42)¹³. Lo sugerente de esta aproximación es que contempla diferentes tipos de masculinidades y feminidades, en interacción con otras variables como la clase social, la etnia y la orientación sexual. En este sentido, esta diversidad de masculinidades y feminidades están ordenados de forma jerárquica tomando como referencia un tipo de masculinidad y feminidad hegemónica¹⁴ que marcan los comportamientos, los valores y los hábitos de la cultura dominante. El hecho de llamarla hegemónica no quiere decir que sea el tipo de masculinidad más común sino que es la que goza de mayor legitimidad y poder. Por otro lado, es importante destacar de que los autores parten del supuesto que estos regímenes de género lejos de representar una condición permanente son dinámicos y pueden ser modificados.

A nivel español, una de las obras más reputadas sobre esta cuestión es la de *Rosa y Azul* de Subirats y Brullet (1988, 2007). A partir de una investigación en escuelas catalanas, las autoras ponen en evidencia cómo se transmiten y se reproducen unas

¹³ Traducción propia del inglés.

¹⁴ Para una revisión teórica de los conceptos de masculinidad y hegemónica ver capítulo 3 del marco teórico.

pautas sexistas en los discursos y las prácticas de los docentes. Las autoras observan así una devaluación por parte del profesorado de los atributos tradicionalmente asociados como femeninos (pasividad, fragilidad, sentimentalismo) en contraste con los atributos interpretados como masculinos (fuerza, racionalidad, competitividad). En cuanto a la interacción entre profesorado-alumnado, las autoras observan una mayor atención por parte de los docentes con los chicos y concluyen que ello tiene efecto en el comportamiento de los estudiantes en el sentido de que los chicos participan más en el aula que sus compañeras. Otra de las cuestiones que las autoras plantean es el efecto del sexo y la edad del docente en la transmisión de estereotipos de género y observan una mayor transmisión de los roles estereotipados de género entre las docentes mujeres de edad más avanzada en contraste con los docentes menores de treinta años, entre los cuales no se detectan tantas diferencias entre hombres y mujeres.

Hace más de un siglo, la transmisión de los roles de género en las escuelas se realizaba a partir de mecanismos explícitos y formales. Ejemplos de ello era la existencia de forma generalizada de escuelas diferenciadas por sexo¹⁵ o el hecho de que existieran currículos diferenciados para chicos y chicas. De todas formas, las transmisiones sesgadas de género pueden aparecer también de una forma más sutil. Uno de los principales mecanismos a través de los cuales se transmiten los roles de género es a través del currículo oculto. El currículo oculto representa el conjunto de valores y hábitos que son transmitidos en las prácticas e interacciones cotidianas de forma no explícita y que son fundamentales para cumplir con las expectativas esperadas de la institución escolar y desarrollar un progreso exitoso en el paso por la escuela (P. W. Jackson, 1968). Para Torres (1991), uno de los autores que más ha trabajado este concepto a nivel español:

¹⁵ A lo largo del siglo XIX en las sociedades occidentales las escuelas mixtas se fueron haciendo más comunes y a finales de este siglo, la existencia de dichas escuelas ya era prácticamente universal. En el caso español es en la segunda república (1931-39) que se implantan las primeras escuelas mixtas. Posteriormente con el franquismo se vuelven a imponer las escuelas segregadas hasta los años setenta del siglo pasado que con la aprobación de la Ley General de Educación (1970) se generaliza la enseñanza mixta. Actualmente, son pocas las escuelas que segregan por sexo en España y éstas se concentra en escuelas religiosas.

“El currículo oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de la planificación ‘conspirativa’ del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad” (pág. 76).

Así pues, el currículo oculto hace referencia a todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas que no se encuentran en el currículo explícito pero que están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el currículo oculto se transmite a través de las actitudes y las expectativas del profesorado así como en los procesos de interacción y organización de las actividades en el aula y ello se encuentra mediado por el tipo de cultura organizativa que caracteriza la escuela.

El currículo oculto representa el mecanismo a través del cual la escuela transmite los roles masculinos y femeninos dominantes legitimando las posiciones desiguales entre hombres y mujeres existentes en la sociedad (Tarabini, 2012). Así, es a través del currículo oculto que las imágenes estereotipadas de las “chicas buenas y tranquilas” y los “chicos fuertes y rudos” emergen en los discursos y las prácticas de los docentes (Lynch y Feeley, 2009). El currículo oculto contribuye a mantener y reproducir las posiciones dominantes en la sociedad no sólo en las relaciones de género sino también de clase y etnia. De hecho, el concepto del currículo oculto ha sido adoptado y desarrollado desde la sociología crítica de la mano de autores como Apple (1986a, 1995) que estudian como el sistema educativo y la institución escolar legitiman los valores de la ideología dominante.

Algunos de los mecanismos a través de los cuales el currículo oculto es transmitido y manifestado en el día a día de los centros educativos es el uso del lenguaje y vocabulario utilizado en el aula, el contenido que se incluye en los libros de texto, los métodos de aprendizaje, la organización del espacio escolar o en los diferentes modelos de las estructuras organizativas de los centros, entre otros aspectos. A

continuación se detalla algunas explicaciones sobre cómo estos mecanismos se llevan a cabo. En primer lugar y por lo que refiere al lenguaje utilizado, las investigaciones que se han encargado de elaborar observaciones en el aula coinciden en señalar que en las aulas predomina el vocabulario en masculino (Tomé, 2003, 2007). En esta línea Subirats (1985) asegura que: “el código de género femenino está afectado por una negación constante, perfectamente identificable en el uso del lenguaje” (p.94). Tal como se ha explicado anteriormente Bernstein dedicó gran parte de su obra en demostrar que el tipo de lenguaje y las formas de comunicación no son independientes de la posición que un individuo ocupa en la estructura social y es precisamente a través de la comunicación como se generan, se reproducen pero también se transforman las relaciones de poder. Por otro lado, un claro mecanismo a partir del cual el sistema educativo reproduce los estereotipos de género y en el que el currículo oculto puede verse manifestado es en el contenido de los libros de texto. Tal como se han ocupado de analizar varios autores (Lomas, 2007; Luengo y Blázquez, 2004), los libros de texto acarrean multiplicidad de connotaciones sexistas como por ejemplo el hecho de que la mayoría de personajes históricos sean masculinos y en los que las mujeres se han visto sistemáticamente ignoradas o reducidas a la adscripción del colectivo masculino. De este modo, los libros de texto contribuyen al proceso de socialización de los estudiantes y a la configuración de sus identidades de género, los cuales aprenden desde muy pequeños qué pueden y deben hacer para cumplir con los roles de género establecidos.

Un segundo mecanismo a partir del cual se legitiman y se reproducen los estereotipos de género es a través de los métodos de aprendizaje. Un claro ejemplo de ello se encuentra en la asignatura de educación física donde se refuerzan aquellas habilidades tradicionalmente consideradas como masculinas como la fuerza y la competitividad en deportes como el fútbol y el atletismo (Connell, 2008; Keddie, 2006; Lynch y Lodge, 2002). Como se desarrolla en el siguiente apartado sobre expectativas docentes, no sólo es en el tipo de métodos de aprendizaje utilizados sino también en el tipo de interacción entre profesor-alumno donde se pueden observar que no es tanto solo que exista un trato desigual entre chicos y chicas sino

que aquellas conductas y actitudes más masculinas se presentan como más legítimas, reforzando la reproducción de las desigualdades de género.

En tercer lugar y por lo que refiere a la distribución y organización de los espacios escolares, un ejemplo que ha sido objeto de varias investigaciones es la organización del espacio del patio escolar (Connell, 2005; D. Epstein et al., 2001; Renold, 2001; Skelton y Francis, 2003; Skelton, 2000). Un claro ejemplo de ello es el hecho de que el campo de fútbol ocupa en muchos centros educativos casi la totalidad del patio y ello representa una clara expresión de las relaciones de poder de género en el sentido de que relega a todos aquellos estudiantes que no lo utilizan a una posición secundaria. En este sentido, el fútbol representa un fuerte atributo de la masculinidad hegemónica y son muchos los chicos que invierten gran parte de su tiempo en esta actividad, hecho que les permite obtener popularidad y estatus entre el resto de compañeros (D. Epstein et al., 2001; Subirats y Tomé, 2007). Otro ejemplo se encuentra en la organización del espacio en las mismas aulas y son diversos los estudios que demuestran que ésta también se encuentra estrechamente mediada por el género (D. Epstein et al., 2001; Subirats y Tomé, 2007). En este sentido, está demostrado que las chicas se sitúan mayormente en las primeras filas cumpliendo con el rol que se espera de ellas de estar más atentas y tranquilas.

Por último, es importante señalar que otra de las manifestaciones de cómo se transmite el currículo oculto en la vida cotidiana de la escuela es a través de su estructura organizativa. En este sentido, si bien hay una mayor proporción de mujeres que ejercen la profesión docente, las posiciones de poder y la toma de decisiones están ocupadas más por hombres (Blackmore y Sachs, 2000; Drudy, Martin, Woods, y O'Flynn, 2005). Esta desigual distribución de responsabilidad y poder refleja y refuerza los roles de género dominantes puesto que se asocia a las mujeres con puestos de menor jerarquía y vinculadas al cuidado mientras que a los hombres se los asocia con posiciones de mayor estatus, mayor remuneración y poder (Lynch y Feeley, 2009).

2.3.- El efecto escuela, la cultura escolar y el habitus institucional

En el presente apartado se elabora una revisión teórica de aquellos aspectos relacionados con el efecto escuela en la generación y/o limitación de oportunidades educativas de los estudiantes. La estructura del apartado es la siguientes: en primer lugar, se revisan las principales aportaciones de las teorías de la eficacia escolar (*School Effectiveness Research Theory*), en segundo lugar se presentan las principales dimensiones que permiten explorar el término de cultura escolar y por último, se introduce el concepto del habitus institucional.

Desde los años setenta del siglo pasado y especialmente en el contexto anglosajón, existe un extenso debate académico enmarcado en las teorías de la eficacia escolar que se ocupa de explorar el rol de las escuela en la mejora de los resultados educativos. De hecho, este movimiento aparece como reacción a las conclusiones del Informe Coleman (1966) en el que se concluye que los resultados educativos se explican por el origen social, relegando la intervención de los centros educativos a un papel secundario. La lógica de planteamiento de las teorías de la eficacia escolar es detectar cuáles son las variables de tipo pedagógico y organizativo más efectivas que mejoran los resultados educativos (Teddlie y Reynolds, 2001).

Esta aproximación teórica ha recibido numerosas críticas, especialmente en sus primeras publicaciones, por analizar la efectividad desde una perspectiva descontextualizada social y políticamente (Gorard, 2010; Lingard, 2007; Thrupp, Lauder, y Robinson, 2002; Thrupp y Lupton, 2006; Thrupp, 1999, 2001; Wrigley, 2006)¹⁶. En este sentido, Thrupp (2001) destaca la importancia de tener en cuenta la composición social del alumnado en términos de clase social, etnia, porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales, así como un conjunto de variables contexto socioeconómico para explicar los resultados educativos. Otra de las

¹⁶En la actualidad, predomina un discurso hegemónico tanto a nivel político como académico que aboga por implementar reformas de tipo gerencial, como por ejemplo una clara apuesta por un fuerte liderazgo educativo en los centros educativos como mecanismo para mejorar la efectividad de las escuelas y mejorar el rendimiento académico (Gorard, 2010).

principales críticas que se han elaborado en relación a las teorías de la eficacia escolar y que posteriormente fue revisada por sus mismos defensores, es que trataba a la escuela como una caja negra (input-output) omitiendo los procesos escolares que explicaban las trayectorias de éxito escolar (Braster, Grosvenor, y Del Pozo, 2011; M Van Houtte, 2011). En este sentido, Dupriez, Dumay y Vause (2008), analizan el efecto de la composición social en las prácticas pedagógicas y organizativas como por ejemplo en la distribución de los grupos, en el perfil de los docentes seleccionados para cada grupo o en los métodos de aprendizaje utilizados y exploran el impacto que tienen todos estos aspectos en los resultados y las trayectorias del alumnado.

Por último, si bien las teorías de la eficacia escolar se centra en el “efecto escuela” sobre el rendimiento académico medido principalmente a partir de factores de tipo cognitivo, son diversos los estudios (Coe y Fitz - Gibbon, 1998; M Van Houtte y Van Maele, 2011; M Van Houtte, 2011) que demuestran que los resultados y las trayectorias educativas de los jóvenes no se explican sólo por cuestiones cognitivas sino también por aspectos de tipo expresivo como son el tipo de relación y interacción con el profesorado, con los compañeros, las motivaciones y las expectativas de los estudiantes. Es más, algunos autores como Van Houtte (2011) defienden la importancia de estudiar todos aquellos aspectos vinculados con la cultura escolar y el rol de los docentes en el estudio de los procesos de éxito y fracaso escolar de forma que se puedan superar algunas de las limitaciones de las teorías de la eficacia escolar que se han mencionado anteriormente.

En este sentido, el debate sobre la cultura escolar ocupa una posición central en el marco de la literatura encargada de estudiar los efectos de los factores escolares en los procesos educativos que experimentan los jóvenes durante su paso por la escuela (Maslowski, 2001, 2006; Schoen y Teddlie, 2008). Según Alegre y Benito (2012), la cultura escolar hace referencia al conjunto de “creencias, valores, significados y estructuras cognitivas de los miembros de la institución” (p.140) que constituyen, según Bolívar (1993) “un marco interpretativo de referencia y de identidad - símbolos y significados- del centro” (p.13). Así, la cultura escolar hace referencia al

modo en que los centros dan significado a sus prácticas y al tipo de vínculos que establecen entre los miembros de la institución y los estudiantes (Smyth y Hattam, 2002).

La cultura escolar, lejos de representar una categoría fija del conjunto de normas y valores que caracterizan a la institución escolar, tiene una naturaleza dinámica y cambiante (Stoll, 1999). Algunos autores (Kreft, 1993; Maslowski, 2001; Stoll, 1999) se refieren a culturas escolares en plural para poner de manifiesto que en una misma escuela pueden convivir de forma más o menos armoniosa diferentes culturas escolares. De hecho, y tal y como afirman Smyth y Hattam (2002), las culturas escolares emergen de la construcción y la reconstrucción continua surgida de las luchas entre y dentro de varios grupos con visiones particulares de la escolarización (profesores, estudiantes, familias, políticos, comunidad,...). En esta misma línea, el estudio clásico de Ball sobre la micropolítica de la escuela (1994), ya apuntaba a la necesidad de tener en cuenta las formas de gestionar el conflicto y el consenso a la hora de entender qué significa y cómo funciona la organización escolar.

A continuación, se revisan algunas de las principales aportaciones teóricas del concepto de cultura escolar a partir de dos ejes principales: en primer lugar y desde una perspectiva sustantiva se revisan algunas de las teorías que sirven para explorar qué valores y normas se transmiten a través de la cultura escolar y en segundo lugar se repasa, desde una perspectiva procedimental se analiza cómo estos valores y normas son transmitidos¹⁷. Por lo que refiere a la perspectiva sustantiva resulta muy pertinente tener en cuenta los conceptos de orden instrumental y expresivo de Bernstein (1988, 1989) para explorar el término de cultura escolar. Según el sociólogo británico, la escuela transmite dos tipos de valores: el instrumental que se ocupa de la transmisión del conocimiento formal y tiene por objetivo que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades específicas necesarias para su desarrollo profesional y el valor expresivo que se ocupa de la transmisión de los valores y las normas que contribuyen a garantizar la integración social de los

¹⁷ La revisión teórica sobre el concepto de cultura escolar que se recoge en este apartado, forma parte de la siguiente publicación (Curran y Tarabini, 2013)

estudiantes. Estos valores son transmitidos, según Bernstein a través de los rituales que tienen lugar en el sí de la escuela. En el caso del orden expresivo, por ejemplo, estos rituales se transmiten a través de los uniformes, el logo o las carpetas, entre otros elementos que tienen por objetivo promover una unidad entre los miembros de la institución escolar.

Para explorar la cultura escolar desde el punto de vista procedimental, resulta fundamental hacer referencia a Hargreaves, uno de los autores más reconocidos en este ámbito de investigación. Hargreaves (1994, 1995) elabora una tipología de culturas escolares centrándose en el tipo de relación existente entre el cuerpo docente y establece las siguientes categorías: la cultura individualista, la balcanización, la colegialidad restringida y la colaboracionista. En primer lugar se refiere a una cultura individualista como aquella cultura escolar en la que cada profesor trabaja de forma aislada sin cooperar. En segundo lugar, define la balcanización como aquella cultura formada por subgrupos que cooperan entre sí pero que persiguen objetivos diferentes con los otros subgrupos y en la mayoría de ocasiones, opuestos. La colegialidad restringida, por su parte, se caracteriza por un tipo de colaboración entre el profesorado pero que se encuentra condicionada por una mediación administrativa que regula, sobre todo aquellos aspectos más organizativos y de coordinación. Finalmente, identifica el modelo colaboracionista donde el profesorado colabora y coopera de forma conjunta compartiendo unas mismas metas y creencias en cuestiones pedagógicas principalmente.

Otro de los conceptos clave que permiten explorar el efecto de la escuela en las oportunidades educativas de los estudiantes desde una perspectiva sociológica es el del habitus institucional. Este concepto fue utilizado por primera vez por McDonough (1996) y posteriormente desarrollado por Reay (1998a) y Reay, David y Ball (2001a). Según McDonough, el habitus institucional (o habitus organizacional como lo nombra) hace referencia al conjunto de disposiciones, percepciones y apreciaciones transmitidos a los individuos en una cultura organizativa de referencia (Horvat y Antonio, 1999).

Una de las grandes aportaciones del concepto de habitus institucional¹⁸ es que estudia las disposiciones y las prácticas del profesorado desde su dimensión colectiva. Esta dimensión colectiva hace referencia, según McDonough (1996), al impacto que genera un grupo cultural o clase social sobre el comportamiento individual y a cómo éste está mediado a través de una organización o institución como es el caso de los centros educativos (Burke, Emmerich, y Ingram, 2013; Reay, 1998a). En este sentido, si bien los docentes a nivel individual tienen sus propias concepciones acerca de cuál puede ser su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la propia institución escolar, sus discursos y sus prácticas se encuentran condicionadas por el contexto institucional en el que desarrollan su trabajo. Así pues, el profesorado no actúa de forma independiente a sus contexto sino, por el contrario, se encuentra influido y condicionado por los factores contextuales que caracterizan la institución escolar (Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2016).

Del mismo modo que el concepto de habitus (Bourdieu, 1985, 1986)¹⁹, el habitus institucional representa una combinación entre agencia y estructura, entre profesorado y la institución escolar. Es más, el concepto de habitus institucional permite incluso reforzar la noción de habitus individual, “al considerar su relación no sólo con el campo social sino también la interconexión que existe entre diferentes habitus dentro de campos constituidos por prácticas colectivas” (Burke et al., 2013, p. 166)²⁰. De este modo, los discursos y las prácticas organizativas y pedagógicas son negociados y replanteadas en las prácticas cotidianas de los centros educativos. Lejos de ser un ente estático e inamovible, en un mismo habitus institucional pueden darse, y de hecho se dan, diferentes disposiciones que pueden dar lugar a contradicciones, transformaciones y/o presiones entre estas diferentes disposiciones que interaccionan en el habitus institucional.

¹⁸ La revisión teórica sobre el concepto del habitus institucional que se recoge en este apartado, forma parte de la publicación conjunta (Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015)

¹⁹ El concepto de habitus se encuentra ampliamente desarrollado en el capítulo 3 del marco teórico.

²⁰ Traducción propia del inglés.

Otra de las grandes contribuciones de esta aproximación sociológica es que permite explorar la interacción entre el habitus familiar y el institucional para entender los diferentes procesos educativos que pueden experimentar los estudiantes a lo largo de su proceso educativo. Así lo expresan Reay et al. (2001a) cuando manifiestan que: “los individuos se posicionan de forma diferencial en relación con el habitus institucional de su escuela o universidad en función del grado en que las influencias de la familia y el grupo de iguales son congruentes o discordantes con los de la institución” (apartado 1.7)²¹. Cuando el habitus institucional y el familiar están coordinados, los estudiantes se encuentran con un mundo social que les es conocido y se sienten como “peces en el agua” (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 127). En este sentido, son varios los autores (Archer, Halsall, y Hollingworth, 2007; Archer, Pratt, y Phillips, 2001; Burke et al., 2013; Ingram, 2009; Reay, Crozier, y Clayton, 2009; Stahl, 2014, 2015) que se han ocupado de estudiar la experiencia escolar de jóvenes de diferentes orígenes sociales en relación con la interacción de los habitus familiar y institucional. Un ejemplo de ello es el trabajo de Reay, Crozier y Clayton (2009) en el que elaboran un estudio cualitativo sobre estudiantes de clase trabajadora atendiendo universidades de elite en el Reino Unido, entre los cuales detectan diferentes reacciones más o menos armoniosas de los jóvenes que se mueven en campos con habitus muy diferenciados.

Las dimensiones que integran y explican el habitus institucional, según Reay (1998a), son los siguientes: el estatus social, las prácticas organizativas y todos aquellos factores de tipo expresivo que hacen referencia al conjunto de normas, valores, expectativas que son transmitidas en el sí de la institución escolar²². Por estatus social, la autora se refiere al grado de demanda y de prestigio de la que goza la institución escolar, al su titularidad o si es de orientación religiosa o secular, entre otros aspectos. En este sentido, los autores que han trabajado con el concepto de habitus institucional destacan el papel fundamental que tiene la composición social y étnica en la configuración de dicho estatus social. Las prácticas organizativas, por su

²¹ Traducción propia del inglés.

²² Estas dimensiones del habitus institucional son ampliamente desarrolladas en el capítulo de metodología.

parte, hacen referencia a todas aquellas actividades y dispositivos que la institución escolar pone a disposición para llevar a cabo su actividad formativa. Por último y en relación a los factores expresivos, el trabajo de Reay et al. (2001a) defiende que más allá de lo que las escuelas hacen, resulta fundamental explorar el cómo y por qué lo hacen. Así, no se trata sólo de observar como las prácticas organizativas de los centros educativos y sus dispositivos sino y sobre todo, de explorar cual es la lógica que se esconde bajo dichas prácticas y dispositivos, analizar las expectativas del profesorado y observar qué impacto tienen en el marco de oportunidades educativas para los estudiantes (Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015, p. 40).

2.4.- Expectativas docentes: construcción del perfil del alumno ideal desde una perspectiva de clase y género

Desde los años setenta del siglo pasado existe un ingente volumen de estudios que se ha ocupado de explorar cómo las expectativas del profesorado tienen una importancia fundamental para explicar las oportunidades de éxito o fracaso escolar del alumnado (Rist, 2000; Rosenthal y Jacobson, 1968; Rosenthal, 1985). Estas investigaciones tienen como principal foco de análisis el estudiar la reproducción de las desigualdades sociales a partir de los micro procesos que tienen lugar en el aula.

Un par de décadas antes, ya Becker (1952) había acuñado el concepto de “alumno ideal” para estudiar cómo las expectativas del profesorado varían en función del perfil socioeconómico de sus estudiantes. El alumnado de clase media se concibe como aquel que presenta las disposiciones “apropiadas” para el aprendizaje y marca la pauta de normalidad al que el resto de estudiantes deben adaptarse. En este sentido, Becker señala que la interacción entre el profesorado y el alumnado que no cumple con las características del alumno ideal se ve resentida.

Rosenthal y Jacobson (1968), por su parte, fueron los primeros en demostrar que las expectativas docentes tienen un efecto en el rendimiento académico de los

estudiantes. A partir del desarrollo de la teoría del efecto Pigmalión o conocida también como “la profecía que se cumple a sí misma”, exploran cómo las expectativas educativas del profesorado en relación a las habilidades de sus estudiantes, más allá de si estas eran ciertas o no, tienen un claro impacto en cómo los estudiantes se ven a sí mismos, generando efectos en su comportamiento y en los resultados educativos en el sentido que acaban actuando como se espera de ellos.

Durante este periodo son varias las investigaciones que se encargan de estudiar cómo se construyen y se transmiten las expectativas docentes en el día a día en el aula. Uno de los estudios más reconocidos es el de Rist (2000 [1970]) en que analiza cómo se configuran las expectativas del profesorado, a partir de la teoría del etiquetaje, y explora los efectos de éstas expectativas en los resultados educativos del alumnado. Según el autor, estas etiquetas están configuradas a partir de determinadas características sociales tales como la clase social, el género o la etnia y a partir de informaciones previas que recibe el profesorado sobre el carácter, el comportamiento y el rendimiento del alumnado. Es en base a etiquetas que los docentes clasifican y evalúan el comportamiento y el rendimiento del alumnado.

Desde la publicación de estos estudios clásicos, numerosas han sido las investigaciones que han observado cómo las expectativas docentes varían en función del nivel socioeconómico del alumnado. Por ejemplo, Dunne y Gazeley (2008) detectan entre los discursos del profesorado, un solapamiento entre la identificación de alumnado con dificultades de aprendizaje con el alumnado de nivel socioeconómico desfavorecido. Por su parte, Auwarter y Aruguete (2008) estudian como varían las expectativas docentes según el nivel socioeconómico junto con el género de los estudiantes y observan que las expectativas negativas hacia el alumnado de bajo nivel socioeconómico, son especialmente relevantes en el caso de los chicos. En ambas investigaciones se advierte que, en ocasiones, se tienden a naturalizar y normalizar las posibles dificultades académicas de estos estudiantes e incluso sus trayectorias de fracaso y abandono escolar. De hecho, el problema no es sólo que se tienda a omitir que el origen de clase es una potente fuente de desigualdad social y educativa sino que se tiende a recurrir a una serie de

explicaciones de tipo actitudinal como “falta de motivación” o “falta de implicación familiar” para explicar cómo algunos estudiantes o familias no cumplen con las expectativas esperadas por la institución escolar (Tarabini, 2015). Así pues, el profesorado tiende a vincular las dificultades de aprendizaje y los resultados educativos en base a dos variables principalmente: por un lado a cuestiones de actitud, esfuerzo e interés personal y por el otro, a supuestos problemas o carencias del entorno familiar. Desde una perspectiva del déficit cultural²⁴, la atribución del fracaso a la falta de “hábitos de trabajo” puede comportar, distintos supuestos acerca de sus causas y diferentes soluciones para hacerle frente (Rujas, 2015).

Entre los presupuestos que se esconden bajo las expectativas docentes, predomina un discurso meritocrático que explica los resultados educativos en base al mérito individual, el esfuerzo y la voluntad de los estudiantes de superarse más allá de sus constreñimientos estructurales (Gazeley y Dunne, 2005; Gillborn y Youdell, 2000; Savage, Bagnall, y Longhurst, 2001). Estos discursos se encuentran influidos por un contexto en dónde predomina una ideología meritocrática que responsabiliza al individuo de sus propias trayectorias educativas y omite el efecto de la clase social en los procesos de éxito y/o fracaso escolar (Gillies, 2005a; Reay, 1998b; Savage, 2000; Skeggs, 1997). En este sentido, Furlong y Cartmel (1997) ponen de manifiesto como la falacia epistemológica de la modernidad tardía consiste precisamente en presuponer que, en un contexto de mayor incertidumbre, individualización y movilidad desaparece la centralidad de las estructuras sociales en la explicación de las decisiones individuales (Tarabini y Curran, 2015, p. 22).

Por último, destacar que algunos autores como Diamond, Randolph y Spillane (2004) consideran que es fundamental estudiar las expectativas docentes y las interacciones entre profesor-alumno desde una perspectiva colectiva de la organización escolar (ver también Halvorsen, Lee, y Andrade, 2009; M Van Houtte, 2011). Tal y como apuntan estos autores, las expectativas individuales del profesorado se ven influidas por el habitus organizacional, es decir, el conjunto de

²⁴ Ver capítulo 1 del marco teórico para un desarrollo de la teoría del déficit cultural.

disposiciones, percepciones y apreciaciones transmitidas a los individuos en el marco de una cultura organizacional (ver también Horvat y Antonio, 1999; McDonough, 1996). Del mismo modo, los autores exponen que la clase social y la etnia representan dos de las principales dimensiones que intervienen en la configuración del habitus organizacional. Uno de los principales indicadores que exploran es el del sentido de responsabilidad del profesorado con respecto al aprendizaje de los estudiantes y los autores observan un menor sentido de responsabilidad en los centros con mayor concentración de alumnado de bajo nivel socioeconómico y con alumnado inmigrante (ver también Lee y Smith, 1996).

En esta misma línea, Agirdag, Van Avermaet y Van Houtte (2013) demuestran en un estudio cualitativo en Bélgica cómo las expectativas del profesorado varían en función de la composición social del centro, siendo menores en los centros donde hay una mayor proporción de alumnado de clase trabajadora y de origen migrado. Uno de los factores que mayor peso tiene en la configuración de expectativas docentes es la asociación que realizan algunos docentes entre el bajo nivel de la lengua vehicular del alumnado extranjero y su bajo rendimiento académico. Así mismo, los autores también observan una cierta preocupación por el lenguaje y el comportamiento de los estudiantes de clase trabajadora que lo consideran como “inapropiado”. Del mismo modo que Diamond et al. (2004), Agirdag et al. (2013), estudian los discursos y las prácticas de forma agregada utilizando el concepto de la “cultura de enseñabilidad” (*teachability culture*) para explorar las expectativas docentes desde una perspectiva colectiva. En este sentido, es importante destacar que las expectativas y el nivel de confianza que tienen los profesores en su alumnado no sólo puede tener efectos en las propias expectativas y el rendimiento académico del alumnado sino en la propia satisfacción y motivación del profesorado con su profesión (M Van Houtte, 2006). De forma parecida, Auwarker and Aruguete (2008), concluyen que las menores expectativas académicas del profesorado hacia el alumnado de origen socioeconómico desfavorecido llevan, a menudo, a que el profesorado se cuestionen su capacidad de intervención en estudiantes con riesgo de fracaso y abandono de bajo nivel socioeconómico como si estuviera fuera de su alcance.

Por otro lado, son numerosos los estudios (Connell, 2002, 1996; D. Epstein et al., 1998; Francis y Skelton, 2005; Francis, 2000b; Younger y Warrington, 1999) que se han ocupado de analizar cómo las expectativas del profesorado varían en función del sexo de los estudiantes. A partir de observaciones en el aula, algunos de estos estudios coinciden en detectar diferentes valoraciones sobre los comportamientos de los estudiantes en función de su sexo en el sentido que se observa una mayor flexibilidad y tolerancia con respecto al mal comportamiento de los chicos en comparación con las chicas. En contraste, cuando estos comportamientos disruptivos se dan entre las chicas, se observa una menor tolerancia por parte del profesorado puesto que están rompiendo con los roles esperados para las chicas (Jackson, 2006). En este sentido, algunos autores (Archer, 2005; Keddie, 2006; Martino, Lingard, y Mills, 2004; M. Mills y Keddie, 2007) apuntan que en los centros educativos prevalecen discursos en los que se naturaliza que los chicos son más movidos y revoltosos que las chicas.

En la misma línea, Duru-Bellat, Kieffer y Reimer (2008) denuncian que en la mayoría de escuelas predomina un posicionamiento acrítico en lo que se refiere al rol de la propia escuela en dicha reproducción de estereotipos de género y que tienen como consecuencia que se perpetúen las desigualdades más que se combatan. En este sentido, según Lingard y Keddie (2013), es necesario que la escuela problematice dichas formas concebir los roles de género para evitar una reproducción de las desigualdades y que, según los autores, resulta imprescindible para la consecución de los objetivos de la justicia de género en la educación. Uno de los factores que explicaría dicha posición acrítica sería, según apuntan Cammack y Phillips (2002), la falta de preparación y aprendizaje que recibe el profesorado en su formación inicial y continuada en términos de equidad de género.

Estas diferentes valoraciones sobre el comportamiento de chicas y chicos se hacen patentes en la interacción entre profesor-alumno. En los estudios empíricos que han estudiado las relaciones de género en las aulas, hay un consenso generalizado de que los chicos son más protagonistas en detrimento de una mayor invisibilización de las chicas; los chicos reclaman y reciben mayor atención y en contraposición, las chicas

asumen un rol más discreto y pasivo (D. Epstein et al., 1998; Francis, 2000b; Subirats y Brullet, 2007; Warrington, Younger, y Williams, 2000; Younger y Warrington, 1999). Así, el profesorado prefiere el trato con los chicos por considerarlos menos malévolos y ser más racionales y más honestos (Warrington et al., 2000). Paradójicamente, los docentes tienen mayores expectativas académicas en las chicas puesto que interpretan que éstas cumplen con el perfil de alumno ideal que es responsable, cooperativa, cumplidora y más motivadas con los estudios (Skelton, 2001). Por otro lado, el hecho de que en la escuela predominen unos patrones culturales de masculinidad y feminidad hegemónica provoca que aquel alumnado que se encuentra fuera de estos modelos experimente, como han puesto en evidencia varios autores, discriminación por parte del profesorado y del resto de sus compañeros (Connell y Messerschmidt, 2005; Gilbert y Gilbert, 1998; Lingard, Martino, Mills, y Bahr, 2002; Mac An Ghail, 1994; Martino y Meyenn, 2001).

Junto con el comportamiento, el aspecto físico, la forma de hablar y de moverse de los estudiantes representan claros indicadores en base a los cuales el profesorado construye el imaginario de los que consideran las “buenas” y las “malas” actitudes escolares (Rujas, 2015). En la producción del “juicio escolar” (Bourdieu y Saint Martin, 1975), se establecen unas pautas sobre cómo chicos y chicas deben comportarse, moverse, vestirse según lo que se considera “apropiado” y aquí la clase y el género juegan un papel muy importante. Así, en la concepción de la alumna ideal mencionada anteriormente, se entiende que las chicas más allá de tener una actitud positiva de cara a los estudios, está mal visto si muestra su feminidad de forma “acentuada/exagerada” en el vestir, en el hablar y en el comportarse²⁶. Tal y como explican Archer et al. (2007) ello tiene una connotación de clase puesto que las chicas de clase trabajadora han sido asociadas en los discursos dominantes como excesivas, vulgares, con poco gusto y cuyas actitudes requieren ser corregidas (Skeggs, 1997). En contraste, las chicas de clase media se las relaciona con ser más contenidas, recatadas y más pasivas sexualmente y ello concuerda con una concepción idealizada de la niña inocente y estudiosa (Reay, 2001; Renold, 2001).

²⁶ El debate alrededor de las actitudes y comportamientos de los estudiantes desde una perspectiva de género se encuentra ampliamente desarrollado en el capítulo 3 del marco teórico.

Más allá de las distintas valoraciones sobre el comportamiento y las actitudes de los estudiantes, también se observan expectativas vinculadas con las distintas habilidades cognitivas que tienen chicos y chicas. Según Caprile et al. (2008), los buenos resultados de los chicos se tienden a asociar a cuestiones de talento y en algunas ocasiones, se justifica el mal comportamiento de algunos chicos a que son demasiado inteligentes y se aburren. En el caso de las chicas, tanto los buenos como los malos resultados se tienden a asociar a un cuestiones conductuales y de esfuerzo más que a factores del tipo cognitivo o intelectual (ver también Archer, 2005).

En conjunto, estas expectativas sesgadas por género tienen un claro efecto en la interacción profesor-alumno, en cómo los estudiantes experimentan su proceso educativo y, en última instancia, en sus resultados educativos. De este modo, los resultados académicos no son un reflejo puramente “objetivo” del comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que éstos estarían condicionados por las expectativas del profesorado. En este sentido, algunos autores (J Demanet y Van Houtte, 2012; Rosenthal, 2002; Skinner y Belmont, 1993) muestran como unas menores expectativas se traducen en una menor atención y/o en una relación más tensa con el alumnado. Estas menores expectativas tienen a la vez un claro efecto en las motivaciones y la confianza que el alumnado tienen en relación a sus propias habilidades, en su vinculación con la escuela y con el profesorado y en los resultados educativos (J Demanet y Van Houtte, 2012). Así pues y de acuerdo con la teoría del efecto Pigmalión, el alumnado acaba desarrollando estrategias adaptativas a estas expectativas del profesorado, reacción que a la vez refuerza los prejuicios y las expectativas del profesorado (Weinstein, 2002).

Finalmente, el propio perfil social del profesorado, en términos de clase, sexo y origen de procedencia y/o etnia, se presenta como muy relevante para entender los esquemas que configuran el perfil del alumno ideal. En este sentido Delpit, en *Other people's children: Cultural conflict in the classroom* (1995) analiza las interacciones más o menos conflictivas entre el profesorado con un perfil social más común (blanco y de clase media) y el alumnado de entornos socioculturales diversos. Delpit, profesora mujer, negra y de clase trabajadora, estudia los mecanismos de dominación de la

“cultura del poder” que son transmitidos a través de las formas de comunicación, de interactuar y en las prácticas educativas. De hecho, explica cómo este tipo de “cultura de poder” es reproducida precisamente porque los que gozan de esta cultura del poder tienden a ser menos conscientes de su existencia. Uno de sus principales cometidos es el de estudiar el rol de los centros y del profesorado en integrar la diversidad de culturas y de lenguaje de los estudiantes con tal de que no tengan que renunciar a su cultura de origen como un avance hacia una sociedad más justa. En esta misma línea, Davidson (1996) estudia el potencial de la institución escolar para hacer que los estudiantes provenientes de minorías étnicas perciban como compatible su identidad étnica con la académica (citado en Ponferrada, 2007, p. 55). En este sentido, es fundamental tener en cuenta que las condiciones de educabilidad de los estudiantes, es decir, el conjunto de recursos y disposiciones que hacen que un chico o una chica pueda acceder a la escuela, permanecer y aprender (López y Tedesco, 2002), no son independientes del modelo de alumno que presupone la institución escolar. Desde este punto de vista, cuanto más “real” y más “diverso” sea este modelo de alumno más posibilidades habrá de garantizar las oportunidades de éxito de los estudiantes.

2.5.- El fracaso y el abandono escolar desde una perspectiva de la exclusión educativa

Los centros educativos juegan un rol central en las experiencias educativas y en la configuración de expectativas educativas de los jóvenes y en la decisiones de continuidad o abandono educativo (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a). Como han demostrado recientemente varios estudios nacionales e internacionales (J.M. Escudero, González, y Martínez, 2009; J.M. Escudero y Martínez, 2012; Fernández Enguita, 2010; Rumberger y Lim, 2008; Rumberger, 2001, 2011), el abandono escolar prematuro no es solo una cuestión de dejar la escuela (*drop out*) sino también en ocasiones de ser empujado (*push out*) y de aquí la relevancia de explorar el rol que juega la institución escolar en las decisiones de continuidad o abandono escolar.

Si bien el fracaso y el abandono escolar son fenómenos complejos en los que intervienen múltiples factores de tipo individual, familiar, institucional y sistémico, resulta fundamental explorar el rol de la escuela en la generación de marcos de oportunidad educativa. En este sentido, es importante tener en cuenta que el fracaso y el abandono escolar existen en relación a un marco escolar y social que define que es el éxito educativo y como éste debe ser alcanzado (J.M. Escudero et al., 2009). Es decir, el marco escolar define qué debe ser aprendido, cómo debe demostrarse ese conocimiento aprendido y como uno debe comportarse. Desde una perspectiva de la exclusión educativa, Escudero (2005, 2007, 2008, 2013) analiza cómo los centros educativos establecen los criterios y los procedimientos para determinar qué estudiantes se ajustan a las expectativas y a las exigencias de la institución escolar y por lo tanto están integrados y cuáles no se adaptan y, en consecuencia, son excluidos.

Los procesos de exclusión educativa no tan solo hacen referencia al acceso a la escolarización sino también al acceso de aquellos conocimientos mínimos necesarios para el desarrollo integral de los individuos (J.M. Escudero, 2005). En este sentido, analizar los procesos de exclusión educativa implica estudiar la educación desde la perspectiva de la equidad educativa y la justicia social ya que, como se ha demostrado ampliamente, existe una clara relación entre las experiencias de fracaso escolar con jóvenes de entornos desfavorecidos y minorías étnicas (Peppin Vaughan, 2016). Puesto que la escolaridad obligatoria es un acometido político, cultural y social en el que se deben crear las condiciones y los compromisos docentes, organizativos y sociales para garantizar que todo el alumnado adquiera los bienes educativos básicos que le permitan gozar de una vida digna, resulta fundamental explorar el rol de los sistemas educativos y la institución escolar en la compensación de la desigualdad de oportunidades educativas (Bennett, 2014; citado en Peppin Vaughan, 2016).

Estos procesos de exclusión educativa van más allá del propio contenido curricular, y de lo que se enseña en la escuela; más bien, están vinculados con todos los aspectos organizativos y pedagógicos que caracterizan al centro educativo y todos

aquellos factores relacionales y sociales que intervienen a lo largo del proceso educativo. En este sentido, al estudiar el rol de los centros educativos en la generación de marcos de oportunidad educativa resulta fundamental explorar el modelo de atención a la diversidad que caracteriza a los centros educativos, es decir, explorar cuáles son los dispositivos y los mecanismos que el centro emplea para gestionar la diversidad educativa y social de su alumnado.

Puesto que no todo el alumnado goza del mismo reconocimiento ni de las mismas oportunidades educativas en función precisamente de su perfil social y educativo, la gestión de la diversidad del alumnado, lejos de ser un concepto neutral, más bien se encuentra estrechamente ligada a cuestiones de (in)equidad social (Lynch y Baker, 2005). En este sentido, no existe una única fórmula de gestionar la diversidad sino que ésta puede tener lógicas y estrategias diversas y ello está vinculado en cómo la propia institución escolar concibe la propia diversidad. Desde una perspectiva del reconocimiento de la existencia de las desigualdades entre los individuos, se plantea que el sistema educativo debe asegurar un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida (Bolívar y López, 2009). Por otro lado, la atención a la diversidad desde una perspectiva de la justicia social implica el reconocimiento y la representación de los diferentes conocimientos, saberes y habilidades del alumnado con independencia de su origen social. La diversidad desde dicha perspectiva se plantea como un potencial emancipador y transformador de las desigualdades sociales.

Precisamente uno de los grandes desafíos de la atención a la diversidad, como sugiere Bonal (1998), es que si bien ésta ha sido tradicionalmente interpretada por parte de las administraciones educativas y los centros educativos como una cuestión meramente técnica y pedagógica, se trata más bien de una cuestión de tipo ético y político que debe ser abordada desde una dimensión más global que traspase el marco escolar. A nivel español, existen algunas voces críticas con el planteamiento de la atención a la diversidad que contempla la legislación española y los programas que se desprenden puesto que se interpreta más como medidas paliativas más que medidas que tengan capacidad de superar las desigualdades sociales. Así lo expresa

por ejemplo Bolívar (2004) cuando advierte que “sin intervenir socialmente en estas situaciones (desigualdad económica y social), la atención a la diversidad se puede convertir en una coartada para reforzar (o, al menos legitimar) la desigualdad de partida” (p. 7).

Estos autores defienden la necesidad de una visión sistémica que replantee el conjunto del sistema educativo en global y los métodos de enseñanza-aprendizaje en contraposición a actuaciones reactivas y paliativas cuyo impacto en la superación de las desigualdades sociales se presenta como modesta (J.M. Escudero y Martínez, 2012). Algunas de las propuestas de políticas orientadas a un cambio profundo del sistema y la educación son: reforzar la educación pública, revisar el contenido curricular desde una perspectiva inclusiva que se adapte a la diversidad de saberes, conocimientos e intereses del conjunto de los estudiantes, juntamente con la creación de las condiciones, capacidades, compromisos docentes, organizativos y sociales para garantizarlos (J.M. Escudero y Martínez, 2012).

Capítulo 3

Los procesos de éxito, fracaso y abandono escolar desde una perspectiva de la clase y el género

En este capítulo se elabora una revisión teórica del rol de la clase social y del género para explicar las experiencias educativas, las vivencias de éxito y fracaso escolar y la configuración de expectativas educativas de los y las jóvenes de diferentes orígenes sociales. El capítulo empieza con una breve contextualización sobre las diferentes aproximaciones que han abordado la clase social y el género como objetos de estudio en el ámbito de las ciencias sociales. Posteriormente, se recogen algunos de los estudios más relevantes que se han ocupado de investigar las actitudes y las disposiciones de los estudiantes desde una perspectiva de clase y género. Finalmente se elabora una revisión de las principales investigaciones que se han centrado en estudiar los procesos de configuración de las aspiraciones y las expectativas educativas.

3.1.- La clase social como objeto de estudio en las ciencias sociales: de las categorías, a los procesos y a la configuración de identidades

A partir de los años ochenta del siglo pasado, aparecen un conjunto de autores aseguran que la clase social ya no es un categoría vigente para estudiar los fenómenos sociales contemporáneos (Beck, 1992; Giddens, 1991; Gorz, 1982) y sugieren poner el foco en las preferencias individuales como el constructo clave para entender las sociedades contemporáneas, argumentando que la clase social se ha convertido en una categoría “zombi” (Beck y Beck-Gernsheim, 2002). Por el contrario, son varios los autores que defienden que en un contexto social donde las desigualdades no hacen más que incrementar, es más necesario que nunca continuar con la teorización y la investigación de la clase social como una de las principales variables para analizar las sociedades actuales (Reay, 2006; Savage, 2000; Sayer, 2005; Skeggs, 2004). Es en esta segunda dirección en la que esta tesis se enmarca.

La clase social es uno de los conceptos de mayor complejidad y de los que ha conllevado más discusiones académicas en el ámbito de las ciencias sociales. Desde Marx o Weber en el siglos XIX hasta académicos más contemporáneos como Golthorpe, Wright, Bourdieu o Crompton han dedicado gran parte de su trayectoria académica a teorizar sobre el concepto de clase social. A pesar de este extenso corpus de literatura, no existe un consenso generalizado sobre su definición ni sobre los indicadores utilizados para operativizarlo a nivel empírico.

En el estudio de las clases sociales, tradicionalmente se han utilizado categorías ocupacionales como variables claves para estudiar las diferentes posiciones sociales que ocupan los individuos en la estructura social. A pesar de que Crompton (2004 [1994])²⁷ defiende que la categoría ocupacional es una de las variables más

²⁷ Con el objetivo de sistematizar el estudio de las clases sociales y desde una perspectiva marxista, Crompton (1994) propone cuatro acepciones de la clase social: a) como descriptor de los grupos sociales situados en un orden jerárquico; b) como sinónimo de prestigio y estatus; c) como indicador de desigualdades materiales y d) como fuerza motriz (potencial o real) con capacidad transformadora de las sociedades (citado en Castelló Santamaria, 2011).

consistentes para medir la clase social, ésta por sí sola no permite realizar, según la autora, una fotografía completa de la estructura de clases puesto que hay otras variables como el género, la etnia o la posesión de capitales que no tienen por qué estar directamente ligadas a la ocupación y que son fundamentales para analizar la posición social de un individuo. Es más, una misma ocupación puede derivar en situaciones desiguales, material y simbólicamente entre hombres y mujeres, de orígenes sociales, y de diferentes etnias (Crompton, 2004 [1994]). En este sentido, la autora defiende que la clase social tiene una influencia fundamental para entender las decisiones de las mujeres de diferentes orígenes sociales con respecto a su posición en el continuo de la producción-reproducción (Castelló Santamaría, 2011). En este sentido, la estructura material de oportunidades permite explicar la experiencia diferenciada entre hombres y mujeres de diferentes clases sociales, tanto desde un enfoque objetivo como de la perspectiva de las vivencias, las identidades y los imaginarios. De hecho, una de las grandes aportaciones del trabajo de Crompton (2004 [1994]) es el análisis que hace de las clases sociales en intersección con el género y explica como históricamente los hombres han podido estar más presentes en la esfera pública y ocupar cargos de mayor responsabilidad gracias a que las mujeres se han responsabilizado tradicionalmente de la esfera doméstica y reproductiva. En el caso de las mujeres de clase media, éstas también han podido estar más presentes en la esfera pública porque han externalizado parte del trabajo doméstico a otras mujeres de diferentes posiciones sociales.

Más allá de utilizar las categorías ocupacionales y/o el nivel de ingresos para definir la clase social de los individuos, existe un extenso corpus de literatura que se ha centrado en estudiar los procesos y los mecanismos de (re)producción de las desigualdades de clase. En este sentido, Bourdieu y Passeron (1977a) afirman que la clase social no se encuentra explicada exclusivamente por el ámbito de la producción ni por las condiciones económicas sino que está compuesta por un espacio conceptual más complejo configurado a partir de la interacción social y las relaciones sociales en los diferentes espacios sociales. Así lo expresa Bourdieu (1991 [1979]) cuando afirma que:

“la clase social no se define por una propiedad (aunque se trate de las más determinantes como el volumen y la estructura del capital) ni por una suma de propiedades (propiedades de sexo, de edad, de origen social o étnico (...) de ingresos, de nivel de instrucción, etc.) ni mucho menos por una cadena de propiedades ordenadas a partir de una propiedad fundamental (la posición en las relaciones de producción) (...) sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas” (p.104)²⁸.

Con tal de explorar los diferentes procesos y mecanismos que tienen lugar en la reproducción de las desigualdades de clase, gran parte de la investigación contemporánea se ha centrado en analizar los procesos de configuración de identidades y disposiciones de clase (Bottero, 2004; Reay, 1998b, 2004a; Savage, 2000; Sayer, 2005; Skeggs, 2004). De acuerdo con los defensores de dicha aproximación, el hecho de explorar la configuración de identidades y disposiciones de clase permite entender el rol de la agencia y la capacidad de transformación social de los sujetos sin dejar de reconocer el rol de los factores estructurales que enmarcan dichas disposiciones (Furlong y Cartmel, 1997; Gillies, 2005b; Savage, 2000).

Desde una aproximación posestructuralista, Skeggs (1997) propone tener en cuenta las dimensiones simbólicas, morales y culturales que intervienen en las configuraciones de las clases sociales más allá de las condiciones materiales de los individuos/grupos sociales. Es más, la autora explica cómo el mecanismo a partir del cual la clase social emerge es el hecho de que algunos individuos/grupos sociales sean considerados más socialmente “respetados” y “valorados” que otros, incorporando así la dimensión del juicio moral. En este sentido, la autora advierte como en el siglo XIX aparece la categoría de clase trabajadora a partir de la preocupación de unas clases medias que querían reforzar su identidad de clase y distanciarse de unos valores y unas conductas que concebían como menos “respetables” (Finch, 1993 citado en Skeggs, 1997). Desde esta perspectiva, la clase social se define como una categoría discursiva, una construcción histórica y un

²⁸ Traducción propia del inglés

producto de la consolidación política de las clases medias. Son numerosos los autores que se han encargado de demostrar la hegemonía de la clase media blanca como modelo legítimo de valores y conductas en las sociedades contemporáneas, especialmente en Estados Unidos (Lareau, 2003; Lois Weis, 2008) y en Reino Unido (Ball, 2003; Reay, 2006) y de la consecuente estigmatización de la clase trabajadora.

Reay (1998b), por su parte, estudia como el análisis de las clases sociales se fundamenta en una compleja combinación entre lo material, lo discursivo, las disposiciones sociológicas pero también en las predisposiciones psicológicas. En este sentido, Reay (2002, 2005, 2015) aboga por incorporar aquellos aspectos psicológicos que tienen que ver con las identidades de clase e intervienen en el día a día de las interacciones sociales y que, según la autora, tradicionalmente han sido estudiados exclusivamente desde una perspectiva individualizada. En este sentido, Reay estudia cómo en la configuración de las identidades de clase intervienen elementos afectivos-emocionales como los sentimientos de inferioridad/superioridad, de orgullo, de vergüenza, de humillación, de venganza y en ocasiones, de ambivalencia que contribuyen a construir quienes somos, cómo nos sentimos y cómo actuamos. De este modo, Reay vincula en sus análisis los mundos internos de las emociones con los procesos sociales y estructurales externos con el objetivo de entender cómo la clase, junto con el género y la etnia, intervienen en la construcción de las identidades.

Uno de los principales conceptos para analizar los procesos y los mecanismos a través de los cuales la clase social se corporeiza en los individuos es el de habitus. A continuación, se elabora una breve exploración de las principales contribuciones teóricas, especialmente las del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que permitan dilucidar este concepto que ha sido tan extensamente empleado en numerosas investigaciones en el ámbito de la educación y las desigualdades sociales. En términos de Bourdieu, las prácticas sociales se explican por una relación dinámica entre las posiciones sociales que ocupan los sujetos en la estructura social por un lado y las estructuras internalizadas e incorporadas en formas de esquemas de

percepción, pensamiento y acción por otro (Bourdieu, 1977a, 1986, 1997b). Dichas estructuras internalizadas representan el habitus. El habitus se define como:

“sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007 [1980] p.86)²⁹.

El habitus constituye así un mecanismo de organización interno que se estructura a partir de la posición social que uno ocupa y que a la vez provee de un sistema de disposiciones para vincularse con el mundo social (Bourdieu y Wacquant, 1992). De este modo, el habitus representa las diferentes disposiciones de clase que combinan las condiciones estructurales y la forma de experimentar e interiorizar dichas condiciones estructurales. Si bien raramente los individuos hablan de las clases sociales explícitamente, éstas se encuentran tácitamente comprendidas y profundamente interiorizadas (Nayak, 2006, p.828, citado en Reay et al., 2013).

El habitus simboliza la presencia activa de las experiencias pasadas y la historia acumulada, tanto individual como colectiva, que toma forma en tanto que esquemas percepción, pensamiento y acción y media la vinculación con el mundo social (Bourdieu, 1977b). A partir de este esquema, se interioriza lo que a uno le parece normal, deseable, pensable. El habitus combina la mente y el cuerpo, lo personal y lo colectivo, las formas de pensar y de actuar según lo que se considera normal para “gente como yo”. En este sentido el habitus es relacional y sólo tiene sentido en relación con el contexto o el campo en el que interactúa. Y es que es en los diferentes campos sociales que los individuos movilizan los capitales (económico,

²⁹ Traducción propia del inglés

social, simbólico y el capital cultural)³⁰ a fin de reproducir y/o mejorar sus posiciones en la estructura social (Bourdieu y Wacquant, 1992). El campo educativo, por ejemplo, es uno de los espacios sociales clave en la generación del habitus, en donde los estudiantes interiorizan directa e indirectamente los esquemas de percepción, pensamiento y acción (Ingram, 2009). En este sentido, cuando el habitus concuerda con la lógica del campo, uno se mueve “como pez en el agua” y “toman el mundo que les rodea por descontado” (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 18). Por el contrario, cuando el habitus interacciona con un campo que es distinto del campo de origen se experimenta una “confrontación dialéctica” (Bourdieu, 2002) que puede hacer emerger una fisura en el habitus (*cleft habitus*) (Bourdieu, 1999) o lo que Byrom y Lightfoot nombran un “habitus en tensión” (2013). Así, el habitus, lejos de ser estático e inamovible, puede ser negociado y adaptado en función de la interacción con los diferentes campos, generando procesos dinámicos de revisión del mismo (Ingram, 2009, 2011).

Por otra parte, resulta sugerente estudiar como las clases sociales toman forma y se “corporeizan” a través de los códigos en el habla, en el vestir, en la música que uno escucha, en el comportamiento, etc. En este sentido, dos son los conceptos en término de Bourdieu que permiten explorar esta “corporeización” de la clase social. Por un lado, Bourdieu (1991 [1979]) explora el “sentido del gusto” de los individuos en función de su posición social a partir de prácticas culturales como el consumo, el ocio y el arte. El sentido de la distinción obedece a la “búsqueda del máximo de rentabilidad cultural” (p.267). Esta rentabilidad se maximiza gracias a una relación próxima con la cultura legítima que se encuentra representada por la clase dominante. Ello explicaría que individuos con una proximidad a la cultura legítima, incluyan en sus actividades de ocio el ir al teatro o a un concierto de ópera. Este tipo de actividades requieren una fuerte inversión de capital económico, social y cultural que les proporciona precisamente elementos distintivos de habitus que reproducen la cultura legítima en contraste con otros habitus de clase.

³⁰ Ver capítulo 1 para consultar la definición de los capitales y los campos y del resto de teoría sociológica de Bourdieu.

Por otro, utiliza el concepto de “hexis corporal” (2007 [1980]) para estudiar aquella parte del habitus que concierne al cuerpo, es decir, a aquellas disposiciones socialmente adquiridas que regulan la forma de hablar, de moverse, de llevar el cuerpo y, con ello, la forma de sentir y de pensar. De acuerdo con la aproximación de Skeggs (1997) que analiza la clase social desde una perspectiva del juicio moral, un cuerpo “respetable” es aquel que es blanco, desexualizado, hetero-femenino y de clase media. De este modo, la “corporeización” de la clase explica como los cuerpos representan los sitios en donde las relaciones de clase, género, etnia, sexualidad y edad interactúan sea de forma más o menos armoniosa.

Así pues, las identidades de clase no son ni fortuitas ni resultado único de las preferencias vitales de los sujetos sino el producto de un conjunto de condicionantes y de disposiciones que se encuentran enmarcadas por los factores estructurales. Según Skeggs (1997) la clase es previa a nuestra agencia y ésta enmarca las acciones de los sujetos contribuyendo tanto en su reproducción como a su transformación. De aquí la importancia de tener en cuenta el contexto socio histórico en el que dichas representaciones de clase son configuradas. En este sentido, Mac an Ghail y Haywood (2011) sugieren que en las sociedades contemporáneas, las identidades de clase se encuentran más asociadas a pautas de consumo que al propio sistema productivo que representaba el determinante clave para definir las identidades de clase a lo largo del siglo pasado.

De este modo, la representación de las identidades de clase ha cambiado sustancialmente durante el último medio siglo en las sociedades occidentales. En este sentido, el imaginario colectivo de la clase trabajadora, representado en el siglo pasado por el obrero que trabajaba en la fábrica, se ha desdibujado en un contexto donde predomina incertidumbre y precariedad laboral y los trabajos manufactureros son casi inexistentes (Mac an Ghail y Haywood, 2011; McDowell, 2007). Tal como explica Jones en su libro la “Demonización de la clase obrera” (2013) donde analiza el caso histórico del Reino Unido, es durante el periodo del thatcherismo a partir de los años ochenta del siglo pasado, con el cierre de gran parte de las fábricas y la desarticulación de los sindicatos de clase que se abre una lucha encarnizada contra el

movimiento obrero. Despojada de su poder, la clase obrera ya no es vista con orgullo donde predominan los valores de solidaridad y comunidad sino que se encuentra cada vez más ridiculizada, menospreciada y utilizada como chivo expiatorio. En el contexto actual anglosajón, predomina pues un imaginario de clase trabajadora que arrastra consigo multitud de connotaciones negativas puesto que es vista como irresponsable, vaga, que vive en los pisos de protección oficial, que no trabaja y vive de las ayudas del estado y del que todo el mundo debería huir y aspirar a formar parte de la “respetable” clase media.

En esta misma línea, Savage (2000) plantea como el poder hegemónico de las clases dominantes estigmatiza a la clase trabajadora, debilitando su identidad y conciencia de clase (ver también 1998b, 2002). Es más, Savage observa en sus investigaciones como algunos individuos apelan a ser “normales” como un mecanismo de rehuir de la categorización de las clases sociales que dividen a los individuos en más o menos “respetables” y “apropiados” (ver también Skeggs, 1997).

3.2.- El estudio del género: de las teorías biologicistas a las identidades de género y las relaciones de poder

El género es una construcción social y cultural que tiene que ver con el modo en que los individuos se identifican como hombres y mujeres y se comportan como tales (Coll-Planas, 2013). El género permite a los individuos ser reconocidos socialmente, construir una identidad y estructurar las relaciones sociales. A nivel social, el género representa “una forma muy efectiva de clasificación de las personas que permite estructurar áreas tan importantes como la distribución del trabajo, la familias, el cuidado o la reproducción. Por este motivo, hay factores económicos y políticos muy potentes que contribuyen a mantener la estructura binaria y desigual entre hombres y mujeres” (Coll-Planas, 2013, p. 89).

Según Connell, (2009), una de las autoras más reconocidas en el análisis del género, existen tres enfoques principales para estudiar el género que son: el de los roles sexuales, el de las categorías y el enfoque relacional. En primer lugar, la teoría de los roles es una teoría basada en el poder de las costumbres y de la conformidad social. Durante los periodos de la infancia y la adolescencia los individuos interiorizan con fuerza las pautas, los roles de género y las supuestas características atribuidas a hombres y mujeres. Estas características se fundamentan a partir de los estereotipos de género que son preconcepciones generalizadas que surge a partir de adscribir a las personas ciertos atributos, características o roles, por su aparente pertenencia a un determinado grupo social. En este sentido, las mujeres son socialmente educadas de acuerdo con los estereotipos de género de feminidad en que se definen como débiles, dependientes, emocionales, pasivas y manipuladoras mientras que a los hombres se les asocia con los estereotipos de masculinidad que suponen ser fuertes, valientes, agresivos, racionales, duros, competitivos pero también simples y pasotas. De acuerdo con esta perspectiva funcionalista del género, se asume que ambos roles se complementan de una forma equilibrada. Con el tiempo, los estereotipos se naturalizan, es decir, se obvia que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas respecto a lo que significa ser hombre o mujer y ello dificulta su cuestionamiento y su transformación. Según Connell, (2009) este enfoque teórico resulta débil porque no incorpora las relaciones de poder y porque interpreta las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres como inmodificables.

El segundo modelo que Connell identifica en el estudio del género es la “teoría de las categorías” que trata a mujeres y hombres como categorías preformadas. Esta aproximación acostumbra a apelar, explícita o implícitamente, a diferencias biológicas de los sexos para explicar la conducta social. Según Connell (2009), este enfoque se centra en la relación entre categorías, una relación que acostumbra a ser ajena a la constitución de las propias categorías. La autora pone como ejemplo el uso que se realiza a nivel estadístico de las categorías de hombres y mujeres para analizar la mayoría de los fenómenos sociales como la segregación ocupacional entre hombres y mujeres o la violencia de género. Si bien esta segunda aproximación sí

tiene en cuenta las relaciones de poder, según la autora, este enfoque sigue dejando poco espacio para analizar la complejidad del género y su interacción con los demás ejes de desigualdad como son la clase y la etnia.

En tercer lugar, Connell (1987) propone estudiar el género desde una perspectiva relacional. Por ello, propone un modelo que estudia la estructura de género basado en tres tipos de relaciones: las de poder, de producción y de cathexis (vínculo emocional). En un sistema patriarcal como el que caracteriza las sociedades occidentales contemporáneas, una de las acepciones del poder es que los hombres siguen estando más presentes en los cargos públicos y lugares de trabajo con mayor responsabilidad y situándose en una situación de dominación frente a las mujeres, tanto en la esfera pública como en la privada. En cuanto a las relaciones de producción, éstas se fundamentan en una división sexual del trabajo basada en una distribución desigual entre hombres y mujeres de las tareas llevadas a cabo en los trabajos productivos y reproductivos, en los niveles de responsabilidad y en el reconocimiento y valoración de dichas tareas. Por último, la autora analiza las emociones, las relaciones de afecto y de sexualidad desde una perspectiva social e histórica y explica como la heterosexualidad es una construcción social que se presenta como dominante, deslegitimando el resto de orientaciones sexuales. Lo valioso de la aproximación crítica de Connell es que no se limita a estudiar las masculinidades (y las feminidades) desde una perspectiva de las identidades y las relaciones interpersonales sino que una de sus principales preocupaciones es que éstas deben ser tratadas como asuntos de justicia social.

A partir de las teorías de Gramsci sobre la hegemonía, Connell y Messerschmidt (2005), elaboran una teoría sobre las relaciones asimétricas entre individuos en términos de género. Los autores teoriza sobre cómo la masculinidad hegemónica representa el conjunto de prácticas y discursos que tiene por objetivo atribuirse a los hombres en una posición dominante y a las mujeres en una posición subordinada en un contexto social en el que el poder se encuentra intrínseca y profundamente arraigado a la masculinidad. La masculinidad hegemónica se caracteriza por ser heterosexual, por gozar de poder, de autoridad, de ser agresiva y competitiva (Mac

An Ghail, 1994). Sin embargo, no todos los hombres llevan a cabo los mismos comportamientos de género y por ello la masculinidad (y también la feminidad) debe ser entendida como múltiple, diversa y relacional. Así pues, si bien la masculinidad hegemónica es la que garantiza una posición dominante en detrimento de las mujeres y del resto de masculinidades, Connell y Messerschmidt (2005) identifican otros tres tipos de masculinidades. En primer lugar, los cómplices que a pesar de no promulgar las prácticas de la masculinidad hegemónica se benefician de ellas. En segundo lugar, los hombres homosexuales y/o muy afeminados y que, por su orientación sexual, se encuentran en una posición subordinada. En tercer lugar los marginados, que a pesar de ser muy masculinos carecen de poder y reconocimiento social debido a su posición subordinada en términos de clase social o de etnia.

Las masculinidades y las feminidades, son aprendidas y construidas históricamente y por lo tanto, pueden ser modificadas (Connell y Messerschmidt, 2005). De hecho, es con el movimiento sufragista de mujeres de principios del siglo XX y el movimiento de defensa de los derechos de los homosexuales que se hizo latente el conflicto de intereses basado en las relaciones de género. Estos intereses diferenciados se forman en toda estructura de desigualdad, lo cual implica necesariamente que por sostener o cambiar dicha estructura unos ganan y otros pierden. En un sistema donde prevalece la dominación de los hombres en detrimento de las mujeres, resulta lógico pensar que los hombres conforman un grupo interesado en la preservación de dicha estructura y las mujeres, en cambio, un grupo interesado en el cambio.

Durante el proceso de industrialización y urbanización del siglo XIX, se consolida la división sexual del trabajo entre un trabajo productivo realizado principalmente en las fábricas por los hombres y un trabajo doméstico y familiar que tiene lugar en los hogares y del cual la mujer es la principal responsable (Torns, 2008). De ahí a que establezca el patrón de roles de género *male breadwinner/female caregiver*³¹ y que el

³¹ El modelo *male breadwinner/female caregiver* fue definido por los sociólogos funcionalista de la posguerra como el modelo más eficiente para las sociedades industriales modernas (J. Lewis y Giullari, 2005 citado en Castelló, 2011)). Algunos economistas como Gary Becker (1981) también defendieron que la división sexual del trabajo era un modelo económicamente racional . Tal y como denuncia Castelló (2011), ninguno de los

trabajo productivo sea unos de los elementos centrales en la identidad masculina (Connell, 2002; Connell y Messerschmidt, 2005). A pesar de que en el contexto de las sociedades postindustriales algunos autores argumentan que se ha producido un declive del modelo *male breadwinner/female caregiver* hacia una repartición más igualitaria y con una mayor presencia de la mujer en el mercado laboral, otros defienden que este modelo sigue vigente (Borràs, Moreno, Castelló, y Grau, 2012).

La feminidad, según Skeggs (1997), acarrea un conjunto de connotaciones y valoraciones de tipo cultural y moral y es definida a partir del patrón de la mujer blanca de clase media y heterosexual. Son estas mujeres las que definen a partir del siglo XIX, según Skeggs (1997) el comportamiento y la conducta “respetable”. En contraste y como ya se ha comentado anteriormente, las mujeres de clase trabajadora eran vistas como vulgares, indisciplinadas, demasiado sexuales y sin estilo en su forma de vestir y su apariencia (ver también Francombe-Webb y Silk, 2015). A partir de una etnografía con chicas de clase trabajadora del norte este de Inglaterra, Skeggs (1997), muestra como estas chicas interiorizan esas connotaciones negativas que se atribuyen a la clase trabajadora y observa cómo rehúyen de su identidad de clase. De este modo, observa como estas chicas invierten en sus cuerpos y en su apariencia como una forma de compensar el resto de capitales y de ser consideradas “respetables”. Estas mujeres aspiran a ser glamurosas y sujetos deseables puesto que el glamour aparece, según la autora, como un mecanismo por el cual las distinciones de respetabilidad de las clases medias se transponen en el cuerpo sexual, de forma que se consigue el reconocimiento del valor (Skeggs, 1997). Este tipo de feminidad legítima, sin embargo y según Skeggs (1997), el poder y la dominación masculina. Es por ello que, en conjunto, la autora afirma que el género juega un rol clave en la reproducción de las identidades de clase y sus privilegios. En concordancia, la feminidad acentuada (*emphasized femininity*) tal como la define Connell (1987) es una feminidad exagerada, que cumple con la idea de que las mujeres deben ajustarse a los deseos y necesidades de los hombres en sus vidas desde una perspectiva heteronormativa (ver también Reay, 2001). A día de hoy, estos

dos enfoques teóricos pone de relieve el potencial conflicto de intereses y de relaciones de poder desiguales entre los miembros de la familia.

estereotipos son reproducidos en los medios de comunicación de masas donde prevalece una representación de la imagen de la chica de clase trabajadora como una mujer que tiene actitudes y comportamientos violentos, que son maleducadas, irresponsables, que no saben hablar correctamente o que no conjugan bien los verbos. Más allá de que exista o no este perfil, lo contraproducente viene cuando esta imagen estereotipada se presenta como la única definición posible para definir a la chica de clase trabajadora.

Por último y a modo de recapitulación, es importante señalar que a pesar de que hombres y mujeres puedan compartir una misma posición en la estructura social y un mismo capital cultural, sus posiciones y sus disposiciones pueden ser muy diferentes, debido precisamente a los diferentes procesos de socialización que unos y otros experimentan en términos de género y a las estructura de oportunidades disponibles para ambos (Dumais, 2002) El uso diferenciado de los capitales por parte de hombres y mujeres en los diferentes campos sociales explicaría así que sus esquemas de percepción, pensamiento y acción puedan tener significados distintos (Laberge 1995, citado en Dumais, 2002). En este sentido, Bourdieu (1986) advierte que los hombres habrían focalizado el uso del capital cultural para la adquisición de títulos académicos y para conseguir empleos, mientras que las mujeres habrían dedicado tradicionalmente más recursos a la transmisión de capital cultural a sus hijos con las implicaciones que ello supondría a nivel de reproducción de las desigualdades de género.

3.3.- Impacto de la clase social y el género en las disposiciones y las actitudes escolares

La clase social, junto con el género, juegan un rol fundamental para explicar las experiencias educativas, los resultados académicos y las trayectorias educativas de los y las jóvenes. En el presente apartado, se elabora una revisión de las principales

investigaciones que se han ocupado de explorar el impacto de las identidades de la clase social y el género en las actitudes y disposiciones de los estudiantes.

Antes de pasar a revisar las principales contribuciones teóricas que vinculan clase y género en el ámbito educativo, resulta fundamental señalar que, como ya denunciaba Jacobs (1996) hace un par de décadas, la mayor parte de los estudios en el ámbito de la sociología de la educación había tradicionalmente ignorado la variable del género como factor explicativo de los resultados educativos, siendo la clase social la variable que mayor centralidad había tenido. De hecho, la sociología de la educación clásica se ha caracterizado a lo largo de su historia por ser muy masculinizada; no obstante, es a partir de finales de los años setenta y ochenta del siglo pasado que autoras como Arnot (anteriormente Mac Donald) (Arnot, 1981, 1987, 1991) y Mc Robbie (1978) empezaron a poner de relieve la importancia de estudiar el género y más concretamente, el estudio de las mujeres y la educación. De todas formas, durante los años noventa y como consecuencia de la feminización del éxito escolar, aparece en el ámbito anglosajón, un debate sobre la “crisis de los chicos” y éstos pasan a centrar la mayoría de los debates tanto en el ámbito académico como en la agenda política. En dicho contexto surge una corriente de autoras feministas (D. Epstein, 1998; Francis, 2000b; C. Jackson, 2003, 2006; Skelton, 2001) que denuncian que en el debate donde predominan los discursos del tipo “pobres chicos” (*poor boys*) o “los chicos siempre serán chicos” (*boys will be boys*) se tienden a naturalizar sus comportamientos y a considerarlos como biológicamente menos dispuestos a estudiar aunque mantengan sus capacidades intelectuales naturales. Estas autoras ponen de relieve también que en la investigación sobre el menor rendimiento de los chicos (*boys underachievement*) se ha tendido a omitir el papel que juegan otras variables como la clase y la etnia y argumentan que hay que resulta imprescindible tener en cuenta como estas variables interactúan con tal de evitar homogeneizar a hombres y mujeres, ignorando las diferencias entre un mismo género (Burke 2006).

3.3.1.- Actitudes escolares e “identidad de estudiante” en clave de clase y género

El modo en que los jóvenes valoran, actúan, perciben y están vinculados con la escuela, se traduce en diferentes actitudes escolares. En este sentido, uno de los principales referentes en el ámbito de la sociología de la educación en este ámbito el ya mencionado anteriormente Bernstein (1988) que utiliza los conceptos de orden instrumental y orden expresivo para analizar las diferentes actitudes escolares que presentan los estudiantes en relación a su proceso educativo. El orden instrumental, por su parte, hace referencia a la actitud de los estudiantes vinculados al aprendizaje formal, a sus expectativas educativas y al sentido que atribuyen a la escolarización como mecanismo de movilidad social. El orden expresivo, en cambio, está relacionado con las reacciones de los estudiantes frente a los valores, las normas y las pautas de conducta transmitidas y esperadas por la institución escolar. Estas dos variables se encuentran influidas por una combinación de varios factores de tipo individual-familiar, por la propia cultura escolar así como por factores de tipo sistémico como son las oportunidades percibidas en el mercado laboral³².

De la combinación de estas dos variables surgen, según el sociólogo británico, cuatro tipologías (modelos ideales) de actitudes escolares. En primer lugar, la adhesión hace referencia a la actitud del alumno que reconoce el papel de la escuela como mecanismo de movilidad social y se identifica con la institución escolar y con su cultura escolar. En segundo lugar, la acomodación implica también la aceptación de la escuela como mecanismo de movilidad social pero sin que el alumno se identifique con la cultura escolar. En tercer lugar, la disociación hace referencia a la situación en la cual el alumno no se ajusta a las exigencias y finalidades instrumentales de la escuela, sin que se produzcan sin embargo procesos de ruptura con la cultura escolar. En cuarto y último lugar, la resistencia representa una clara oposición con la cultura escolar, ya que implica una negativa colectiva, sobre la base

³² En relación con las oportunidades del mercado de trabajo, Gillborn y Warren (2003) sugieren que un alto porcentaje de paro actúa como un constrictor de la identidad instrumental que lleva a cuestionarse la utilidad de la educación.

de la participación de unos valores y unos referentes juveniles alternativos a las exigencias y las promesas de la escuela (Bonal, 2003, pp. 21-22). Esta aproximación permite hacer más complejo el estudio de las actitudes escolares de los jóvenes superando la dicotomía de algunos estudios que dividen entre alumnos pro-escuela y anti-escuela (Tarabini, 2008).

Por otro lado, el concepto de “identidad de estudiante” se utiliza para poner de manifiesto como las experiencias educativas y los procesos de aprendizaje no solo tienen que ver con cuestiones meramente cognitivas y académicas sino que en la construcción de la identidad de estudiante también intervienen factores de tipo social, cultural y emocional (Archer y Francis, 2007; Stahl, 2015; Youdell, 2003). En el ámbito educativo, prevalecen unas configuraciones de perfil de “alumno ideal” en términos de género, clase y etnia de modo que se asocian unos ciertos atributos a estudiantes blancos de clase media (Archer et al., 2007; Archer, 2005; Francis y Skelton, 2005; Renold y Allan, 2006; Skelton, 2001). Tal y como se ha recogido en el capítulo 2, las interacciones entre profesor-alumno y las expectativas docentes se encuentran condicionadas por esta construcción del alumno ideal y ello tienen efectos en las propias experiencias educativas y expectativas de los estudiantes. En este sentido, son varios los autores que se han ocupado de estudiar cómo los estudiantes que no cumplen con dicho perfil social pueden experimentar procesos de distanciamiento social y cultural con la institución escolar (Archer, 2005; Ingram, 2009; Reay, 2005).

Haciendo uso del marco conceptual de Bourdieu, Stahl (2013, 2014), utiliza el concepto de “disyuntura de habitus” para explorar los procesos de fracturación interna que experimentan los jóvenes de clase trabajadora que alcanzan un recorrido educativo más alto que el de su entorno social. En este sentido y como ya se ha explicado en un apartado anterior, Ingram (2009, 2011) estudia como un habitus que interacciona en un campo escolar que es distinto al campo de origen, puede dar lugar a una transformación del habitus, resultando en un habitus dividido (Bourdieu, 1999), en el sentido éste que se acomoda a la estructura del nuevo campo pero sigue constreñido por las fuerzas de estructuración del campo de origen. En esta misma

línea, Reay (2002, 2005) explora como los jóvenes que tienen buenos resultados en la escuela y tienen aspiraciones de ir a la universidad pero que nadie de sus familiares/entorno social dispone de estudios superiores, pueden experimentar un sentimiento de distanciamiento y fracturación con su entorno social (Archer, 2005; ver también Lucey y Reay, 2002). Como sugiere la Reay (2016): “la lealtad a la clase y a la comunidad puede entrar en contradicción con la lucha por el éxito individual”³³.

Por otro lado y desde una perspectiva de género, Niemi (2005) observa como en la conceptualización de lo que los jóvenes entienden por ser un “estudiante perfecto” se naturalizan las identidades de género. Así, en la descripción de la “estudiante perfecta” los estudiantes de su estudio ponen mucho énfasis en atributos físicos como ser guapa, rubia y también ser tranquila y agradable de modo que se naturaliza que si una chica dispone de estos atributos ello equivale a ser buena estudiante. En el caso del “estudiante perfecto” chico, si bien también se destacan atributos físicos como vestir bien y llevar el pelo corto, se pone más énfasis en su comportamiento y destrezas sociales, siendo descritos como divertidos y que no se preocupan tanto por los deberes porque saben que se lo pueden sacar sin problema (ver también C. Jackson y Nyström, 2014).

3.3.2.- Masculinidades y educación

Desde la década de los noventa hasta la actualidad, han sido numerosos los estudios que han explorado cómo las diferentes masculinidades son configuradas, reguladas y reproducidas en el contexto educativo (Connell, 1995, 2005, 2009; Connell y Messerschmidt, 2005; D. Epstein et al., 2001; C. Jackson, 2006; Mac An Ghail, 1994, 2007; Martino y Berrill, 2003; Renold, 2001). Estos estudios muestran como los chicos presentan una actitud menos académica que sus compañeras en el sentido que son más absentistas, presentan peores resultados educativos y comportamientos más disruptivos. El propósito de la mayoría de estos estudios es explorar cuáles son las variables que están interviniendo en la configuración de esta identidad de

³³ Traducción propia del inglés

estudiante “menos académico” y analizar los procesos que experimentan los chicos a lo largo de su trayectoria educativa.

En este sentido, son varias las investigaciones que apuntan que uno de los principales factores que influye en las experiencias educativas de los estudiantes y en la construcción de las identidades masculinas son sus relaciones sociales y sus procesos de integración social entre el grupo de iguales. Desde una perspectiva de la masculinidad hegemónica, ser “buen estudiante” es concebido como algo femenino y se presenta como incompatible con tener popularidad entre el grupo de iguales (Connell, 1989; Dolby, Dimitriadis, y Willis, 2004; Mac An Ghail, 1994). En este sentido, algunos autores (Warrington *et al.*, 2000; Whitelaw *et al.*, 2000) señalan que con tal de evitar ser intimidados por el resto de compañeros y ser considerados un “paria”, los chicos rehúyen o hacen ver que rehúyen del trabajo académico aún reconociendo la importancia de estudiar y de lograr éxito educativo (citado en M Van Houtte, 2004b, p. 160). En cambio, para las chicas parece estar menos reñido el ser “buena estudiante” a la vez que gozar una alta popularidad entre el grupo de iguales (Francis, 2000b; Warrington *et al.*, 2000). Se establece así, una ecuación entre masculinidad hegemónica y comportamiento antiacadémico por un lado y actitud pro escuela y éxito educativo asociado a la feminidad y a diferentes modalidades de masculinidades no hegemónicas.

En la obra clásica de Paul Willis *Learning to Labour: how working class kids get working class Jobs* (1977), el autor británico muestra como entre los chicos de clase trabajadora que vivían en los suburbios de las capitales industriales inglesas, prevalecía un modelo de masculinidad hegemónica que se caracterizaba por mostrar una actitud antiacadémica y de resistencia escolar, una mayor inclinación por el trabajo manual, un fuerte sentimiento de pertinencia y de solidaridad entre el grupo de iguales y una confrontación con el resto de grupos sociales, presentando actitudes xenófobas, sexistas y una fuerte oposición y resistencia con la autoridad escolar. Estos jóvenes -a los que nombra Lads- interpretan su paso por la escuela como una pérdida de tiempo que no les proporciona las herramientas necesarias para su posterior inserción laboral. Es más, para estos chicos triunfar en la escuela

supone ser un “pringado” (*earhole*) y un conformista porque equivale a obedecer y acatar la normas de la escuela y porque los “pringados” (*earholes*) aspiran a tener trabajos intelectuales, los cuales consideran como poco masculinos. En este sentido, una de las gran aportación de la obra de Willis es el análisis de la capacidad creativa de “producción cultural” de los jóvenes de clase trabajadora de resistirse a las normas y a los valores esperados por la institución escolar, creando así una contracultura escolar. De todas formas, Willis también utiliza el concepto del “efecto limitación” para poner de manifiesto como esta contracultura, lejos de conseguir neutralizar a la cultura dominante, termina por generar un efecto reproductor de las desigualdades sociales.

En contraste, Mac an Ghail (1994) identifica en su etnografía escolar a dos perfiles de estudiantes que nombra “Academic Achievers” y los “Real Englishmen” que serían distintos grupos de chicos de clase trabajadora muy motivados con los estudios y que identifican su proceso educativo como un mecanismo de movilidad social ascendente. Según Mac an Ghail (1994), cuando uno se siente devaluado por el sistema educativo presenta dos tipos de actitudes escolares: una resistencia activa contra la institución escolar como el caso de los Lads de Willis o una resistencia pasiva que según el autor, se trataría de una acomodación a las normas y los valores de una institución escolar en donde predominan los de clase media.

Por otro lado, Lyng (2009) identifica en un estudio sobre las actitudes escolares en Noruega un perfil completamente diferenciado a los mencionados anteriormente. La autora se refiere a los “Golden Boys”, entre los que predominan chicos de clase media, para describir un perfil de chico que no presenta actitudes sexistas pero refuerza su identidad masculina a través del deporte principalmente, que está motivado con los estudios, que tiene buenas relaciones con el profesorado y que aun teniendo esa actitud pro-escuela gozan de una popularidad entre su grupo de iguales que no está reñida su identidad masculina. En relación a la participación de los estudiantes en actividades deportivas, son varios los estudios que muestran como éste es uno de los principales indicadores en la configuración de las identidades masculinas. La participación en el deporte funciona, según Gilbert y Gilbert (1998)

como un rito de paso de la infancia a la edad adulta donde los chicos aprenden a controlar su cuerpo y a controlar el dolor físico. La participación y el interés de los chicos en los deportes representan, por tanto, la puerta de entrada a la identidad de la masculinidad hegemónica. En este sentido, aquellos chicos que no disponen de las habilidades o la motivación por el deporte quedan relegados a una posición subordinada y estigmatizada por parte del grupo de iguales (Connell, 2008; Skelton, 2000).

3.3.3.- Feminidades y educación

Según apuntan diversos estudios (Dumais, 2002; Reay, 2001; Renold y Allan, 2006; M Van Houtte, 2004b) las chicas presentan un mejor comportamiento en clase, están más motivadas con los estudios, hacen más los deberes, participan en mayor proporción que los chicos en actividades culturales y extraescolares y en definitiva, presentan mayores expectativas educativas y mejores resultados educativos que los chicos³⁴. De todas formas, a pesar de presentar mejores resultados educativos, las chicas tienen menos confianza en sí mismas y en sus capacidades (Lucey y Reay, 2002; Walkerdine et al., 2001).

Gracias a la gran cantidad de etnografías escolares que se han centrado en chicas de diferentes orígenes sociales (y etnias), se ha demostrado que existen muchos más perfiles y actitudes escolares más allá de la “alumna ideal” de clase media. Algunas de estas investigaciones se han ocupado de estudiar las experiencias educativas de chicas de clase trabajadora y ponen de relieve la diversidad de situaciones de las chicas frente a su proceso educativo, desde experiencias de éxito escolar experimentadas como contradictorias hasta chicas con actitudes de resistencia escolar o experiencias de fracaso escolar, las cuales han sido invisibilizadas por la mayoría de investigaciones (Archer et al., 2007; Archer, 2005; Ponferrada, 2007).

³⁴ Para una información más detallada de los resultados educativos en perspectiva de género (y de clase social) ver capítulo de contexto.

De hecho, las investigaciones sobre resistencias femeninas en el ámbito educativo surgen como contestación al estudio de Willis que se centraba exclusivamente en la cultura antiacadémica de los chicos de clase obrera. Desde el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS) en Birmingham, Angela McRobbie (1978, 2000) es una de las autoras más reconocidas en el estudio de las resistencias femeninas. La autora muestra como las formas de resistencia femenina de las chicas de clase obrera se manifiestan a partir de una exageración del estereotipo femenino que se basa en una fuerte creencia en el amor y el romanticismo. Según la autora, la escuela espera de las chicas sean femeninas como marca el estereotipo y las chicas de clase obrera se resisten contra este requerimiento precisamente exagerando su feminidad. Es interesante la reflexión que sugiere Berga (2005) en esta línea cuando plantea que:

“a pesar de que en algunos aspectos las chicas actúen de manera comparable a sus iguales masculinos (conductas violentas, enfrentamiento directo con los profesores ...) en realidad sus formas de expresión particulares difícilmente pueden simplificarse bajo el calificativo de "masculinas", sino que les sirven para construir y negociar diferentes formas de feminidad” (p.136).

En un estudio con chicas de diferentes orígenes sociales y étnicos, Reay (2001) identifica cuatro tipos de actitudes escolares femeninas en relación con su motivación con los estudios y con el modo en que manejan su feminidad y su sexualidad. En primer lugar, las “nice girls” son chicas de clase media, buenas estudiantes y que presentan una actitud más recatada; en segundo lugar, las “girles” son chicas de clase trabajadora, también buenas estudiantes, populares entre su grupo de iguales, que muestran mucha preocupación por su aspecto físico, por ligar con los chicos y son menos recatadas que las “nice girls”. En este sentido, el profesorado tiende a asociar a chicas que presentan una feminidad acentuada como “excesivas” y que tienen “mal gusto”, que son demasiado provocativas y ello rompe con la connotación de la alumna ideal que es más pasiva, recatada y más inocente, más propio de las clases medias (Archer et al., 2007; Skeggs, 1997). Las “spice girls” y las “tomboys” son, a diferencia de las dos primeras, más transgresoras y presentan una actitud menos académica, siendo las “spice girls” más “vulgares” y las

“tomboys” menos femeninas. En consonancia con estos dos últimos perfiles, Jackson (2006) identifica en sus estudios a las Ladettes que son chicas de clase obrera que presentan las mismas actitudes y comportamientos que los Lads de Willis en el sentido que beben grandes cantidades de alcohol en momentos de ocio, se pelean con otras chicas, son muy “rudas” al hablar y en general y no les van bien los estudios. Como ya se ha puesto de manifiesto en el capítulo 2, los comportamientos concebidos como “inapropiados” entre las chicas han sido tradicionalmente menos tolerados por parte del profesorado que con los chicos (Connolly, 1998 citado en Ponferrada, 2007).

Por último, resulta relevante señalar que la investigación contemporánea sugiere que la heterosexualidad sigue siendo un fuerte elemento definitorio para muchas chicas de clase trabajadora en su construcción de feminidad y de resistencia a las desigualdades sociales y educativas (Archer et al., 2007). En los imaginarios vitales de estas chicas, el casarse, ser madres y tener un trabajo que esté cerca de su domicilio se presentan como prioridades que condicionan sus trayectorias educativas. De todas formas y como apuntan Gómez Bueno et al. (2002) para las chicas de clase obrera “la escuela constituye el medio social que menos maltrata a las chicas; un medio en el que se sienten valoradas, tratadas igualitariamente y en el que compiten en condiciones aceptables con los chicos” (p.324). En este sentido, Archer (2005) se ha ocupado de estudiar experiencias contradictorias del éxito educativo entre chicas de clase trabajadora. El éxito educativo para estas chicas resulta muy complicado y despierta sentimientos ambivalentes puesto que el perfil de ser “buena estudiante” se presenta como una renuncia y porque ellas mismas sienten que están lejos del perfil de alumna ideal que la escuela espera y valora.

3.4.- Aspiraciones y expectativas educativas en clave de clase y género

Antes de entrar a revisar las principales investigaciones que se han dedicado a estudiar los conceptos de aspiraciones y expectativas educativas, se considera

importante clarificar la diferencia entre ambos conceptos puesto que éstos han tendido a ser confundidos por gran parte de la literatura existente. La principal diferencia entre estos dos conceptos es que si bien las aspiraciones hacen referencia a la parte más idealista sobre como los jóvenes imaginan su futuro, y tienen más que ver con los deseos, los sueños, las esperanzas, los anhelos, las expectativas, en cambio, hacen referencia a lo que uno espera, prevé, anticipa, asume y considera probable que vaya a suceder en su futuro próximo (Berrington, Roberts, y Tammes, 2016; Gale y Parker, 2015).

Tal como se presenta a lo largo de este apartado, la clase social y el género tienen un peso fundamental en la configuración tanto de las aspiraciones como de las expectativas educativas. Por un lado, las aspiraciones se configuran en función de cómo los jóvenes imaginan que es su encaje y posición en relación con los demás o como diría Bourdieu (1990): *the accessible and inaccessible, of what is and is not for us* (p.64). De este modo, es importante tener en cuenta que los grupos sociales tienden a imaginar sus futuros deseables y posibles de forma diferente (Khattab, 2015; Macleod et al., 2013). En este sentido, las aspiraciones son un reflejo de las desigualdades sociales existentes en las sociedades contemporáneas también por el hecho de que algunos itinerarios formativos y laborales se encuentran más legitimados que otros. De hecho, es a través de la elección de estos itinerarios como algunos grupos alcanzan y mantienen su posición de dominación social (Gale y Parker, 2015).

El objetivo de incrementar las aspiraciones de los jóvenes ha representado un gran foco de debate político en los últimos años en la mayoría de los países de la OCDE, siendo especialmente relevante en el contexto británico. Este debate parte del propósito de incrementar las aspiraciones educativas de los jóvenes, especialmente de aquellos provenientes de entornos desfavorecidos, como una estrategia de elevar los porcentajes de jóvenes que acceden a la enseñanza postobligatoria (*widening participation*) e incrementar así la competitividad nacional en el marco de una economía global del conocimiento (Gale y Parker, 2015). Como han puesto de manifiesto diversos autores (Archer y Francis, 2007; Jane Burke, 2007; Reay, 2013;

Stahl, 2015) este debate se enmarca en una retórica neoliberal que analiza las aspiraciones desde un enfoque individualizador, omitiendo la interacción de las aspiraciones con las disposiciones de clase, de género, de etnia, de orientación sexual e ignorando los contextos sociales y culturales en los que los individuos forman parte. Es más, desde un enfoque claramente deficitario, se parte del supuesto que los jóvenes de clase trabajadora y sus familias carecen de aspiraciones (*poverty of aspirations*) y que ello es lo que explicaría su bajo rendimiento académico (Stahl, 2014). En contraste, varias investigaciones (Sinclair, McKendrick, y Scott, 2010) que se han ocupado de analizar las aspiraciones educativas de jóvenes provenientes de entornos desfavorecidos, muestran como lejos de carecer de aspiraciones, estos jóvenes se muestran ambiciosos con los empleos a los que aspiran a pesar de los constreñimientos estructurales a los que tienen que hacer frente en su futuro laboral.

En cuanto a la brecha entre aquellas profesiones que los jóvenes desearían (aspiraciones) y los itinerarios formativos que los jóvenes prevén que van a seguir (expectativas), son diversos los estudios (Dumora, 2004; Furlong y Biggart, 1999) que apuntan que a medida que los estudiantes van avanzando en la educación secundaria, esta brecha se va haciendo cada vez más evidente, precisamente como influencia de la clase social y el género principalmente. Dumora (2004), por ejemplo, estudia la relación entre aspiraciones de jóvenes de diferentes orígenes sociales en un estudio cualitativo con jóvenes de entre 11-16 años en Francia. La autora observa cómo entre las aspiraciones profesionales de los más jóvenes se incluyen profesiones de reconocido prestigio social del tipo veterinario, docentes, doctores, actores, enfermeras, etc., siendo estas aspiraciones independientes a las ocupaciones de sus progenitores. Según la autora, estas aspiraciones ocupacionales se enmarcan en una cultura juvenil que se caracteriza por tener una visión idealizada del futuro que se basa en el mito que todo es posible. A medida que avanzan en la secundaria, los jóvenes pasan de esta concepción idealizada de los futuros imaginados a ir ajustando sus razonamientos de lo que perciben como más probable. Es en este punto en donde el peso del capital cultural y el entorno familiar cobran más peso (Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt, y Lafontaine, 2012).

En esta línea, son numerosas las investigaciones muestran como las expectativas educativas de los estudiantes de clase trabajadora a continuar estudiando en la educación postobligatoria son muy inferiores que en el resto de perfiles sociales. En este sentido, en una investigación en el Reino Unido, Archer et al. (2007) observan que la argumentación que utilizan los jóvenes de clase trabajadora que se resisten a estudiar en la educación postobligatoria es por tener la percepción de que eso es para gente “más inteligente” y gente “con dinero” (p. 231). Se produce, pues, un proceso de autoexclusión que se encuentra influido principalmente por las disposiciones de clase. Connolly y Healy (2004), por su parte, vinculan estos procesos de autoexclusión a la interacción del habitus de clase trabajadora en campos sociales en donde la cultura dominante ejerce, en términos de Bourdieu, una violencia simbólica:

“En esencia, (la violencia simbólica) representa el modo en como los individuos juegan un rol en la reproducción de su propia condición de subordinación a partir de la internalización gradual de las concepciones y estructuras que tienden a subordinarlos. Es un acto de *violencia*, precisamente porque tiene como consecuencia la restricción y la subordinación de los individuos pero es a la vez *simbólica* en el sentido que se logra de forma indirecta sin que se produzca ningún tipo de coacción explícita” (p. 115)³⁵.

En contraste, para muchos chicos de clase media el ir a la universidad es una cuestión que se da por supuesto, que no se cuestiona y que forma parte de lo que Du Bois-Reymond (1998) nombra la “biografía normalizada”. Las biografías normalizadas según la autora, son lineales, predictibles y poco reflexivas y se encuentran influidas por la clase y el género. Se trata, como apuntan Ball et al. (2002) de no decisiones, de una “intencionalidad sin intención” (Bourdieu, 1990).

Así pues y de acuerdo con Ball et al. (2002), las expectativas educativas de los estudiantes en relación a las elecciones de itinerarios formativos en la educación postobligatoria van más allá que un simple encaje entre rendimiento académico y la

³⁵ Traducción propia del inglés

oferta formativa disponible. En contraste, los jóvenes construyen sus expectativas pensables y probables en función de su experiencia educativa pero sobre todo de su percepción de las oportunidades disponibles. En este sentido, los autores concluyen que en el proceso de las elecciones educativas están influyendo simultáneamente el capital cultural y social, las restricciones materiales, así como las percepciones subjetivas y los procesos de distinción y autoexclusión (Ball et al., 2002).

En esta misma línea, Hodkinson y Sparkes (1997) estudian cuáles son los factores que influyen en el proceso de elección de los itinerarios formativos a partir de lo que nombran los “horizontes de acción” (ver también Hodkinson, 2008). El modelo propuesto por Hodkinson y Sparkes (1997) se basa en tres grandes supuestos que son: a) las decisiones tienen parte de pragmatismo, de oportunismo y de racionalidad y se configuran a partir de las experiencias personales y de la información parcial que se obtiene de la familia y del entorno principalmente; b) las decisiones se toman a partir de las interacciones sociales con los otros significativos en un campo educativo en el que existe una desigual posesión de capitales y c) las decisiones se van tomando siguiendo “rutinas” pero también pueden verse modificadas por circunstancias en las biografías de los individuos que actúan como puntos de inflexión (*turning points*). Lo sugerente de la aproximación de Hodkinson y Sparkes es que consigue entretejer agencia y estructura de una forma dinámica y flexible, alejándose de las aproximaciones más lineales y deterministas.

En cuanto a las expectativas educativas en clave de género, son varios los estudios (Gale, Parker, Rodd, Stratton, y Sealey, 2013; Sikora y Pokropek, 2011) que ponen de manifiesto que las chicas, en términos generales, tienden a tener expectativas más altas de ir a la universidad que los chicos. De hecho, tal como muestran los datos PISA³⁶, estas mayores expectativas entre las chicas se mantienen aun teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de los jóvenes. Estos datos contrastan, sin embargo, con la menor confianza que observan Sáinz y Eccles (2012) y Sáinz et al. (2016) en

³⁶ Para el caso español y catalán, los datos sobre las expectativas educativas de los estudiantes en clave de clase y de género que se obtiene a partir del *Educational Career Questionnaire* (ECQ) solo fue recogida hasta el PISA 2003 y no se incluye en las posteriores rondas (2006, 2009 y 2012).

las chicas en relación a sus capacidades, especialmente en materias como matemáticas y ciencias, aun cuando chicos y chicas presentan el mismo nivel de rendimiento académico (ver también Archer y Dewitt, 2015). De hecho, según las autoras, esta menor confianza en sus capacidades explicaría que las chicas se decanten en menor grado por las carreras científicas en la elección de itinerarios formativos en la educación postobligatoria puesto que percibirían estos itinerarios como demasiado difíciles de acuerdo con sus capacidades.

Este sesgo de género se explicaría, en gran parte, por un tipo de socialización familiar y escolar que refuerza los estereotipos y que empieza en edades muy tempranas de la infancia (Bian, Leslie, y Cimpian, 2017; Connolly y Healy, 2004). Más aún, se observan diferencias notorias de las expectativas educativas de chicos y chicas en intersección con la clase social. En este sentido, algunos estudios apuntan que son más los jóvenes -y especialmente las chicas³⁷- que escogen itinerarios formativos que se alejan de los estereotipos de su género entre familias cuanto mayor capital cultural (Dryler, 1999; Kleinjans, 2010; Trusty, Robinson, Plata, y Ng, 2000). Como se ha apuntado en el primer capítulo del marco teórico, son numerosos los estudios (Buchmann et al., 2008; Dryler, 1998; Dumais, 2002; Kleinjans, 2010) que muestran que cuanto mayor es el capital cultural, los modelos de socialización se presentan como más igualitarios en términos de género. El capital cultural se asociaría de este modo con una estructura de oportunidades materiales y simbólicas menos tradicionales en perspectiva de género y posibilitaría deshacer aquellos valores más estereotipados que vinculan una identidad femenina exclusivamente con el trabajo reproductivo y doméstico.

Por otro lado, una investigación en el Reino Unido coordinada por Archer (2006), se observa como en las expectativas laborales de muchas chicas de clase trabajadora figuran trabajos ocupados tradicionalmente por la clase trabajadora como la belleza la industria y el sector del cuidado. Este tipo de ocupaciones son percibidos por

³⁷ Puesto que la mayoría de itinerarios de mayor reconocimiento y prestigio son tradicionalmente elegidos por chicos, ello explica porque son más chicas que chicos que se decantan por itinerarios formativos que se alejen de los estereotipos de género.

estas chicas como “lo normal” y “lo aceptable” en concordancia con el desempeño de la hetero-feminidad que tiene que ver con el cuidado del cuerpo y la apariencia así como el cuidado de los demás. Es más, estas chicas perciben los trabajos que son tradicionalmente ocupados por clases medias como aburridos y poco atractivos. De todas formas, los imaginarios laborales de chicos y chicas de clase trabajadora se han visto modificados durante las últimas décadas influidos por los profundos cambios que han experimentado los sistemas productivos y económicos de las sociedades occidentales

En este sentido, hay que tener en cuenta que durante el último medio siglo los contextos socioeconómicos en las sociedades occidentales han cambiado sustancialmente y ello tiene un claro efecto en la configuración de expectativas educativas y laborales de los jóvenes. El modelo de vida laboral que caracterizaba las sociedades industriales en las que prevalecía una cierta estabilidad y seguridad laboral se ha venido transformando de forma notable durante las últimas décadas. Las nuevas formas de producción de la economía globalizada (menos industria pesada, más sector servicios y economía del conocimiento) y la reestructuración de un mercado laboral cada vez más fragmentado, ha dado lugar a una fuerte inestabilidad y precariedad laboral que ha tenido un claro efecto en como los jóvenes configuran sus expectativas educativas. En las sociedades postindustriales, los jóvenes ya no pueden esperar un “trabajo para toda la vida”, sino que más bien se ven presionadas a incrementar su formación con tal de sobrevivir en un mercado laboral cada vez más competitivo e inseguro (Francis, 2006). Todas estas transformaciones tienen claros efectos en términos de clase y de género. Tal y como apunta McDowell (2012), el colectivo que se ha visto más afectado por este contexto donde predomina una economía globalizada del conocimiento son los hombres de clase trabajadora que han visto sus oportunidades laborales gravemente amenazadas (ver también Nayak, 2003, 2006). En este sentido, las investigaciones que se han ocupado de estudiar el impacto que han tenido dichas transformaciones en la reconfiguración de las identidades de estos hombres de clase trabajadora, han dado cuenta de los procesos de ansiedad y desconcierto que han experimentado estos jóvenes a lo largo del proceso de desindustrialización y del asentamiento de la

economía globalizada del conocimiento (Mac An Ghail, 2000; Nayak, 2003, 2006; L
Weis, 1990; Lois Weis, 2008).

**BLOQUE II:
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Capítulo 4

Metodología de la investigación

4.1.- Planteamiento general y estado de la cuestión

4.1.1.- Delimitación de la problemática

El abandono escolar prematuro (AEP) sigue siendo uno de los principales problemas estructurales del sistema educativo catalán. Prueba de la relevancia de dicho fenómeno es el extenso número de investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, que se han elaborado durante los últimos años alrededor de esta temática. La mayoría de estas investigaciones se han centrado principalmente en identificar los factores explicativos del fenómeno y el impacto que éste tiene tanto a nivel individual como social. Los resultados de dichas investigaciones permiten concluir que el AEP afecta en mayor proporción a chicos, de estatus socioeconómico bajo y de origen migrado (Fernández Enguita, 2010; NESSE, 2010; Rumberger, 2011). Son menores, sin embargo, las investigaciones que se hayan focalizado en explorar los procesos educativos que explican cómo y por qué los estudiantes se van desvinculando de su proceso educativo y terminan abandonando los estudios de forma temprana desde una perspectiva subjetiva de los propios estudiantes y esta tesis aspira a contribuir en explicar dicho proceso.

En esta línea y tal como señalan Ferguson et al. (2005): “a pesar de la creciente literatura centrada en el AEP, y de forma sorprendente, son muy pocos los estudios que resaltan la voz de los propios estudiantes que se encuentran en riesgo de abandono o que incluso han abandonado la escuela” (p. 4). Con tal de captar la complejidad y diversidad de los procesos que conducen al AEP, resulta clave entender cómo los jóvenes se vinculan con su proceso educativo, cuál es su valoración sobre el centro educativo, el profesorado y los métodos de aprendizaje; cómo experimentan el hecho de haber repetido de curso o estar en un programa de diversificación curricular y cómo les afecta todo ello en su motivación con los estudios.

Entre algunos de los antecedentes que sí se han ocupado de recoger la voz de los propios estudiantes en relación a su proceso educativo se desacan los siguientes: Rumberger (2001, 2011); Lamb et al. (2004), Ferguson et al. (2005), Smith y Hattam (2002) y en el ámbito español, Bonal et al. (2003); Berga (2005); Fernández Enguita et al. (2010); Adame y Salvà (2010); Salvà, Oliver y Comas (2014), Rujas (2015) o Tarabini et al. (2015a, 2015b, 2016), entre otros. Estas investigaciones ponen el foco en analizar las experiencias y las motivaciones de los estudiantes a lo largo de su proceso escolar con el objetivo de captar aquellos acontecimientos significativos que permitan comprender la evolución de las trayectorias educativas de los jóvenes.

Por otro lado, son escasas también las investigaciones a nivel español que se hayan centrado en explorar la intersección de las disposiciones de clase y de género en los procesos de éxito, fracaso y/o abandono escolar. Algunas de las excepciones son los trabajos de Ponferrada (2007), Bonal et al. (2003), Gómez-Bueno (2002) o Enguita (1997), entre otros, que se han ocupado de estudiar las experiencias educativas de estudiantes en la etapa de la educación secundaria obligatoria teniendo en cuenta la intersección entre los ejes de desigualdad de la clase y el género junto con el origen de procedencia y/o la etnia. En esta misma línea pero en el ámbito de la gestión del cuidado, Castelló-Santamaria (2011) elabora una excelente investigación sobre cómo los individuos se distribuyen y gestionan los cuidados en función de la posición que ocupan en el doble eje de coordenadas de clase y género. Estas investigaciones han

sido pues de gran inspiración para la elaboración de la presente tesis. Por último, señalar que esta tesis se nutre de toda aquella literatura anglosajona que de acuerdo con lo detallado en los tres capítulos del marco teórico, se ha ocupado extensamente de estudiar los procesos de construcción de las identidades de clase y de género, los diferentes tipos de actitudes escolares y sus respectivas trayectorias de éxito, fracaso y/o abandono escolar.

4.1.2.- Aproximación al objeto de estudio

El objeto de estudio de la presente tesis se basa en estudiar la interacción entre las variables de la clase social y el género a la hora de explicar la experiencia educativa y los procesos de (des)vinculación escolar de los jóvenes cursando la última etapa de la secundaria obligatoria y que se encuentran en riesgo de abandonar los estudios prematuramente. Así mismo, se pretende explorar cómo estas variables tienen un efecto en la configuración de expectativas y motivaciones en las decisiones de continuidad formativo y/o abandono escolar. Así pues, se trata de una investigación que pretende estudiar de qué modo chicos y chicas de diferentes orígenes sociales dan significado a su proceso educativo y cómo ello se encuentra influido por sus procesos de socialización, dando especial relevancia a la familia y al profesorado.

La tesis se enmarca dentro de la perspectiva de la **sociología comprensiva** de Weber en la que se considera que la explicación de un fenómeno social se halla en el significado que los individuos dan a sus actos. En palabras del mismo Weber (1984): "debe entenderse por sociología [...]: una ciencia que pretende comprender, interpretando la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos"³⁸ (p.5). De este modo, con tal de comprender cómo los estudiantes se vinculan con su proceso educativo y configuran sus expectativas educativas es necesario profundizar en las lógicas y los razonamientos que guían sus comportamiento y sus acciones.

³⁸ Traducción propia del inglés.

Por otro lado, esta tesis parte del análisis de la clase social y el género como principales ejes de desigualdad y fuentes de distribución material, cultural y simbólica. En este sentido, la tesis se enmarca en la **teoría de la praxis social** de Bourdieu en la que se estudia la relación entre las estructuras objetivas y las disposiciones subjetivas que explican la práctica social. En otras palabras, la tesis parte de la idea de que la experiencia escolar es un fenómeno que es experimentado, interiorizado y vivido de forma diferente en función de la clase y el género de los estudiantes pero que a la vez es producto y productor de las desigualdades entre individuos.

Por otra parte, conviene subrayar que se trata de una investigación que analiza las experiencias escolares, los procesos de (des) vinculación escolar y la configuración de expectativas educativas desde una **mirada micro sociológica**. De todas formas y en relación con lo expresado anteriormente, este enfoque micro sociológico, se analiza en todo momento en interacción con un **enfoque más meso y macro** de la cuestión educativa. Es decir, si bien el objeto de estudio es estudiar los procesos escolares de los estudiantes y sus interacciones cotidianas con sus familiares, el profesorado y su grupo de iguales –estos últimos mediados por el contexto escolar-, ello interacciona en todo momento con aspectos más de tipo institucional y factores contextuales y sistémicos que está influyendo en las experiencias educativas y en las configuraciones de expectativas educativas.

Por último, remarcar que si bien la **unidad de análisis** principal son los propios estudiantes y sus experiencias y procesos escolares, se ha dedicado una parte significativa de la investigación a explorar el rol de los centros educativos y las familias para explicar estos procesos y experiencias escolares de los estudiantes. Es por ello que la exploración del rol de los centros educativos y las familias se incluyen tanto en los objetivos, como en las hipótesis y el análisis de los resultados. En cuanto al **ámbito territorial**, esta tesis está centrada en Cataluña y el trabajo de campo está elaborado en la ciudad de Barcelona. En el capítulo 5, se revisan algunos de los principales indicadores educativos vinculados con el objeto de estudio (datos sobre AEP, repetición, tasas de graduación,...) que permiten disponer de una

radiografía del contexto educativo catalán en términos de clase y de género. Así mismo, se revisan algunos de los programas más relevantes en el ámbito catalán diseñados para prever y reducir el AEP.

4.1.3.- Delimitación de los objetivos

1.- Profundizar en la comprensión del proceso de (des)vinculación escolar y de la configuración de aspiraciones y expectativas educativas de chicos y chicas de diferentes orígenes sociales que se encuentran en riesgo de abandonar los estudios. En este sentido, se aspira a estudiar como la clase social y el género se articulan en el proceso de escolarización de los jóvenes y explorar cómo intervienen los factores individuales, familiares y escolares en los procesos de (des)vinculación escolar y la construcción de imaginarios educativos y laborales. De este modo, se pretende captar la complejidad y diversidad de lógicas y formas que los estudiantes tienen de vincularse con su proceso educativo y de configurar sus aspiraciones y expectativas educativas.

Algunas de las preguntas de investigación que se plantean para dicho objetivo son las siguientes: ¿de qué modo chicos y chicas de diferentes orígenes sociales se (des)vinculan a su proceso educativo? ¿Cuáles son los factores que explican que los estudiantes se vinculen en mayor o menor grado al instituto y a su proceso educativo? ¿De qué forma estar o no vinculado con el proceso de escolarización influye en las expectativas educativas de continuidad y/o abandono escolar? ¿Cuáles son los factores que explican el proceso de reajuste entre lo que uno desearía estudiar o a lo que le gustaría dedicarse profesionalmente y lo que prevé que vaya a estudiar?

2.- Estudiar el efecto de las prácticas y las expectativas educativas familiares en las disposiciones de los estudiantes y en sus aspiraciones de futuro formativo y/o profesional. En primer lugar, se pretende analizar como las prácticas educativas se encuentran mediadas por la clase y el género y explorar el efecto que estas prácticas tienen en los procesos de (des)vinculación escolar y en las

configuraciones de las aspiraciones y las expectativas educativas de los jóvenes. En segundo lugar, se aspira a estudiar el grado de confluencia y/o divergencia entre las prácticas y expectativas educativas familiares y las dinámicas y el funcionamiento del instituto en los diversos aspectos vinculados con los procesos educativos de sus hijos. En conjunto, se trata pues de explorar el rol de las familias y la relación familia-centro en los procesos de (des)vinculación escolar y en las configuraciones de las aspiraciones y expectativas educativas.

Algunas de las preguntas de investigación que se plantean en relación con la dimensión familiar son las siguientes: ¿De qué modo las prácticas educativas familiares se encuentran mediadas por clase y género? ¿De qué forma la dimensión familiar está influyendo en los procesos de escolarización de los hijos y en cómo construyen sus imaginarios formativos y laborales? ¿Cuáles son los mecanismos que hacen que el apoyo, acompañamiento y soporte emocional de las familias en relación al proceso educativo de sus hijos tenga un impacto diferente en función de los diferentes capitales de los que las familias dispongan? ¿De qué forma se reparten las prácticas educativas familiares dentro de la unidad familiar? ¿Cuál es la valoración de las familias y el grado de conocimiento de las prácticas organizativas y pedagógicas? ¿Cuál es el grado de consenso sobre el tipo de orientación y decisiones educativas que el profesorado toma en relación a sus hijos?

3.- Analizar el rol de los centros educativos y el profesorado en los procesos de (des)vinculación escolar y en sus oportunidades de éxito y/o fracaso escolar. Para ello se hace uso del concepto de habitus institucional y de sus distintas dimensiones de análisis (estatus social, prácticas pedagógicas y organizativas y factores expresivos). Por un lado, se pretenden explorar las distintas prácticas pedagógicas y organizativas de las que los centros educativos disponen para gestionar la diversidad del alumnado y específicamente, el alumnado en riesgo de abandonar los estudios prematuramente. Por otro lado, se pretende estudiar cómo se configuran las expectativas docentes y cómo éstas están mediadas en términos de clase y de género. En conjunto, se aspira a explorar como tanto las prácticas pedagógicas y organizativas como las expectativas docentes tienen un efecto en los

procesos de (des)vinculación escolar y en la configuración de aspiraciones y expectativas educativas.

Con tal de abordar dicho objetivo, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los mecanismos y dispositivos de los que dispone el centro para prevenir el abandono escolar prematuro? ¿Cuáles son los diferentes modelos de atención a la diversidad que aplican los centros para gestionar la heterogeneidad de los estudiantes? ¿Cuáles son los factores que explican la diversidad de los estudiantes? ¿De qué modo la composición social está mediando dichos modelos y dispositivos de los que dispone el centro? ¿De qué forma las expectativas docentes tienen un efecto en los procesos de (des)vinculación escolar y la configuración de expectativas educativas? ¿Qué papel que juega la orientación en los centros educativos en la configuración de expectativas educativas y laborales de los jóvenes?

4.2.- Construcción del modelo de análisis

4.2.1.- Selección y operativización de conceptos

A partir de la revisión teórica se han seleccionado los conceptos claves que configuran el modelo de análisis (ver siguiente apartado) y que sirven de guía para la observación empírica. Si bien los conceptos fueron elegidos con anterioridad a empezar el trabajo de campo, fue en el momento del procesamiento y análisis de los datos recogidos donde se valoró la pertinencia de cada uno de los conceptos. De acuerdo con los objetivos marcados, cabe destacar que del conjunto de conceptos seleccionados, se desprenden dos naturalezas distintas: por un lado están las variables explicativas y por otro, las variables explicadas. Esta diferenciación se encuentra detallada en el siguiente apartado donde se explica el modelo de análisis.

1.- Posiciones, disposiciones y prácticas educativas familiares

Los elementos que se han tenido en cuenta para analizar la dimensión familiar y el efecto que ésta tiene en los procesos de escolarización de los jóvenes son los

siguientes: las variables estructurales que configuran el origen social de las familias, las disposiciones de las familias definidas a partir del concepto de habitus familiar y las prácticas educativas que las familias llevan a cabo a lo largo de los procesos de escolarización de sus hijos.

1.1.- Posiciones y disposiciones familiares

En primer lugar, los elementos que se han tenido en cuenta para definir su posición de clase son el nivel educativo de los progenitores y su categoría socio laboral. Por otro lado, se tienen en cuenta otras variables como el nivel de renta familiar del barrio en el que viven, la configuración familiar y el origen de procedencia como variables que pueden complementar la descripción del perfil social de la muestra entrevistada.

En segundo lugar y en cuanto a las disposiciones familiares, se parte del concepto de habitus familiar para analizar dicha dimensión. En este sentido, el **habitus familiar** representa el conjunto de perspectivas, experiencias y predisposiciones que las familias transmiten -consciente o inconscientemente-, a través del proceso de socialización y que desempeñan un papel clave en el proceso educativo (Bourdieu y Wacquant, 1992). Desde una perspectiva bourdesiana, el habitus familiar refleja el modo en que los diversos capitales de los que disponen los progenitores intervienen en el desarrollo de las experiencias educativas y en donde éstos usan sus capitales con tal de asegurar “lo mejor para sus hijos”. Así pues, la categoría de la familia funciona, en los habitus, como esquema clasificatorio y principio de construcción del mundo social. En este sentido, el habitus que se adquiere a partir de la socialización familiar actúa como base para estructurar las experiencias escolares pero a la vez, la acción de la escuela también reestructura el habitus para posteriores experiencias y así va haciendo porque se encuentra siempre en proceso de culminación puesto que no hay una identidad estática y prefijada (Reay, 1998a, 2004a). Según Bourdieu (1986), las personas de una misma clase social tienen probabilidades de compartir las mismas disposiciones, formas de ver el mundo y tener las mismas experiencias. Como ya se ha desarrollado en el capítulo 3, cuando se estudia el habitus es fundamental tener en cuenta el campo social en el que está

interaccionando puesto que el habitus opera de una forma u de otra de acuerdo con el campo social en el que está interaccionando de modo que campo genera su forma específica de habitus. Es más, es sólo en el campo en donde se define el sentido de las posiciones de los agentes de forma relacional.

1.2.- Prácticas y expectativas educativas familiares

En relación con las prácticas y expectativas educativas familiares se tienen en cuenta las siguientes variables e indicadores de análisis:

Tabla 1. Prácticas y expectativas educativas familiares

Variables	Indicadores
Prácticas educativas	Tipo de soporte académico
	Actividades educativas compartidas
	Contratación actividades extraescolares
	Tipo de conciliación familiar y laboral
Opinión centro/profes y tipo de relación con el instituto	Grado de satisfacción centro
	Motivo satisfacción
	Opinión profesorado
	Conocimiento mecanismos AD
	Valoración mecanismos AD
	Consenso decisiones educativas
	Percepción experiencia educativa hijo/a
	Grado de comunicación/información recibida
Participación actividades	
Expectativas educativas/laborales	Expectativas educativas a corto/medio /largo plazo
	Confluencia/divergencia con tipo de orientación educativa por parte del centro
	Nivel de confianza con capacidades hijo/a
	Causas atribuidas trayectoria escolares hijo/a
	Imaginario vital del hijo/a a corto, medio y largo plazo
Factores afectivos/relacionales	Tipo de relación con hijos
	Actividades compartidas tiempo libre
	Demanda participación tareas domésticas/ trabajo familiar
	Valoración amistades e impacto educación

2.- Habitus institucional⁴⁰

El habitus institucional representa el conjunto de disposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en la institución escolar en base a las cuales se organizan los centros educativos (Reay et al., 2001a). En este sentido, el concepto de habitus institucional resulta fundamental para explorar el rol que juegan los centros educativos en la generación de diferentes marcos de oportunidad educativa y para explicar las diferentes trayectorias de éxito y/o fracaso escolar de los estudiantes en función del centro al que asisten (Reay et al., 2001a). Con tal de sistematizar y operativizar los elementos que componen el habitus institucional se hace uso del trabajo de Reay et al. (2001a) en donde estudian el efecto de los elementos institucionales sobre las oportunidades de éxito de los estudiantes de diferente origen social. Las dimensiones que integran y explican el habitus institucional, según estos autores, son los siguientes: el estatus social, las prácticas organizativas y todos aquellos factores de tipo expresivo.

Por **estatus social** se hace referencia al grado de demanda y de prestigio de la que goza la institución escolar, la titularidad del centro, el tipo de oferta formativa, el perfil educativo así como la composición social y étnica del centro. En segundo lugar, los elementos que se tienen en cuenta para analizar las **prácticas pedagógicas y organizativas** tienen que ver en cómo el centro educativo se organiza, cómo el profesorado se coordina y cuáles son los dispositivos y los mecanismos de gestión de la diversidad del alumnado. De acuerdo con la propuesta de Reay et al. (2001a) dichas prácticas pedagógicas y organizativas se encuentran estrechamente ligadas con la composición social del centro.

En tercer lugar y en relación a los **factores expresivos**, Reay et al. (2001a) defiende que más allá de lo que las escuelas hacen, resulta fundamental explorar el cómo y por qué lo hacen. Así, no se trata sólo de observar las prácticas organizativas de los

⁴⁰ La operativización del concepto de habitus institucional que se detalla en este apartado es una adaptación del modelo analítico elaborado en el marco del proyecto ABJOVES y que se encuentra publicado en los siguientes artículos: (Tarabini, Curran, et al., 2016; Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015; Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a)

centros educativos y los dispositivos educativos sino, y sobre todo, de explorar cuál es la lógica que se esconde bajo dichas prácticas y dispositivos, analizar las expectativas del profesorado y observar qué impacto tienen en el marco de oportunidades educativas para los estudiantes (Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015). En este sentido, una de las variables clave para analizar los factores expresivos son las propias **expectativas docentes** y en concreto, los factores a los que atribuyen el éxito y/o fracaso escolar y el sentido de responsabilidad del profesorado ante el éxito y fracaso de su alumnado (Diamond et al., 2004). En la siguiente tabla se detallan cuáles han sido las principales variables e indicadores que se han tenido en cuenta para el análisis de la presente tesis:

Tabla 2. Operativización del análisis de la dimensión del habitus institucional

Variables	Indicadores
Estatus social	Tipo de oferta formativa (Bachillerato, CFGM, CFGS ,PFI)
	Composición social y étnica
	Nivel de demanda
	Perfil educativo (repetición, graduación, etc.)
Prácticas pedagógicas y organizativas	Organización entre el profesorado
	Modelo de atención a la diversidad
Factores expresivos y expectativas docentes	Distribución de poder y roles
	Mecanismos de coordinación entre el equipo directivo y el docente
	Dispositivos de la gestión de la heterogeneidad
	Programas de diversificación curricular
	Política de orientación
	Lógicas de las prácticas pedagógicas y organizativas
	Concepción del éxito escolar
	Factores atribuidos al éxito/fracaso
	Sentimiento de responsabilidad del docente para explicar éxito/fracaso estudiantes
	Confianza hacia los estudiantes y sus

	potencialidades
Concepción heterogeneidad/diversidad	Concepción heterogeneidad/diversidad e implicaciones en las prácticas organizativas

Font: (Tarabini, Curran, et al., 2016; Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015)

3.- Trayectorias escolares en retrospectiva

Si bien la presente tesis se ocupa de explorar los procesos de (des)vinculación escolar de los estudiantes en el momento presente de realizar la observación empírica, se ha considerado relevante tener en cuenta las trayectorias educativas de los jóvenes pasadas y el impacto que éstas han tenido en los estudiantes en cómo los jóvenes se vinculan en la actualidad con su proceso educativo. Por trayectoria escolar se entiende el camino que un sujeto ha seguido a lo largo de sus años de aprendizaje y escolarización. La trayectoria escolar se operativiza aquí a partir de dos dimensiones principales: por un lado, se describen los elementos más objetivables – prácticas- y por otro, se exploran las vivencias subjetivas acerca de cómo los sujetos han experimentado dicha trayectoria escolar. Algunos de los indicadores que se tienen en cuenta para analizar las trayectorias educativas son los diferentes centros educativos a los que los jóvenes han asistido, si han cambiado de centro y los motivos, si han repetido, su rendimiento académico, el haber formado parte de algún grupo de diversificación curricular, si han realizado refuerzo escolar y/o el hecho de haber sido diagnosticado como estudiante con necesidades educativas especiales, entre otros elementos a tener en cuenta. Para ello, se hace referencia a las etapas educativas anteriores al momento de la entrevista, dando especial relevancia al paso por la primaria, el cambio de primaria a la secundaria y los primeros cursos en el instituto.

En segundo lugar y teniendo en cuenta la dimensión subjetiva de la trayectoria escolar, se estudia cómo los jóvenes experimentan dichos sucesos y procesos escolares. Específicamente, esta dimensión aspira a explorar aquellos sucesos, procesos pero también actores que los jóvenes identifican como significativos a lo

largo de su proceso de escolarización y que permitan analizar los factores que, según los propios jóvenes, explicarían su trayectoria escolar. El objetivo de esta dimensión es pues reconstruir los significados de las trayectorias educativas desde la narrativa del propio estudiante. Estudiar la trayectoria educativa en retrospectiva, desde una perspectiva subjetiva y reflexiva, permite entender cómo los estudiantes configuran su identidad como estudiantes, cómo se auto perciben como estudiantes y qué factores identifican como explicativos de sus éxitos y /o fracasos.

Según Terigi (2009), una de las autoras que más extensamente ha analizado el concepto de las trayectorias escolares, el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que se denomina trayectorias escolares teóricas. Estas expresan “los recorridos de los individuos en el sistema que siguen una progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.16). Es través del estudio de trayectorias reales cuando se identifican aquellos estudiantes que siguen las trayectorias teóricas pero sobre todo también aquellos que rompen con la linealidad de dichas trayectorias teóricas. Estas últimas trayectorias son definidas por la autora como trayectorias “no encauzadas”. Es importante la reflexión que hace Terigi cuando pone de manifiesto que la centralidad de las trayectorias teóricas oscurece aspectos de las trayectorias reales, cuyo conocimiento y mayor comprensión podrían mejorar la intervención a nivel político y escolar desde una perspectiva de la inclusión educativa.

Por último, es importante señalar que si bien el foco de análisis de la trayectoria escolar es estudiar aquellos sucesos y experiencias que hacen referencia propiamente al proceso de escolarización también se tienen en cuenta aquellos sucesos biográficos y trayectorias vitales que afectan dicha trayectoria. Por trayectorias vitales se tienen en cuenta factores de salud, tanto de los propios estudiantes como de algún familiar cercano, si se han experimentado trayectorias migratorias y/o cambio de residencia, entre otros factores y cómo todo ello puede haber afectado a la trayectoria escolar.

Tabla 3. Operativización del análisis de las trayectorias educativas

Variables	Indicadores
Trayectorias educativas	Centros educativos en los que se ha estado escolarizado entre primaria y secundaria
	Rendimiento académico
	Trayectorias de repeticiones
	Participación en mecanismos de AD
	Participación en actividades de refuerzo escolar
	Diagnóstico necesidades educativas especiales
Vivencias escolares	Tipo de relación con profesorado y grupo de iguales
	Valoración de la trayectoria escolar
	Factores atribuidos a la trayectoria escolar
Sucesos biográficos	Factores de salud tanto personales como familiares
	Trayectorias migratorias
	Cambio de residencia
	Otros sucesos biográfico que han afectado la trayectoria escolar

4.- Vinculación escolar⁴¹

A diferencia de la vinculación académica (*academic engagement*) que hace referencia estrictamente a aspectos relacionados con el aprendizaje y el rendimiento académico (Willms, 2003), el estudio de la vinculación escolar (*school engagement*) utilizado en la presente tesis, tiene en cuenta aquellos aspectos de tipo afectivo y relacional que intervienen en el día a día de la experiencia escolar de los jóvenes. Es más, la vinculación escolar no solo hace referencia al tipo de comportamiento que un estudiante tiene o de su asistencia más o menos regular a clase sino, sobre todo, al tipo de identificación más o menos positiva que tiene con su escuela y con su proceso educativo. Así pues, el estudio de la vinculación escolar se ocupa de analizar

⁴¹ La operativización del concepto de vinculación escolar que se detalla en este apartado es una adaptación del modelo analítico elaborado en el marco del proyecto ABJOVES y que se encuentra publicado en los siguientes artículos: (Tarabini, Curran, et al., 2016; Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015; Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015d; Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a)

algunas cuestiones de las experiencias escolares tan fundamentales como son: la valoración que tienen los estudiantes del centro o sus los métodos de enseñanza, el tipo de relación que tienen con el profesorado y con sus compañeros, la motivación que tienen por el aprendizaje, el valor que le dan a los estudios y/o el nivel de confianza que tienen en sus capacidades, entre otros muchos aspectos que configuran los procesos de vinculación escolar.

Tal y como se han encargado de demostrar diversas investigaciones (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004), la vinculación escolar actúa como predictor del fracaso y el abandono escolar prematuro manifestándose como un concepto clave para analizar el proceso a través del cual un joven desconecta de su proceso educativo. En este sentido, si un estudiante no se siente a gusto en el instituto, no se siente apoyado por parte del profesorado, está desmotivado con los estudios o tiene baja confianza en sus capacidades es muy probable que abandone los estudios de forma temprana.

De acuerdo con Fredricks et al. (2004), la vinculación escolar es un **constructo multidimensional** que está configurado por tres dimensiones principales: la conductual, la emocional y la cognitiva. Estas dimensiones han sido codificadas en la presente tesis a partir de diversos indicadores inspirados en las aportaciones de los estudios previos en este campo (Appleton et al., 2008; J Demanet y Van Houtte, 2014; Fredricks et al., 2004).

En primer lugar y en cuanto a la dimensión de **vinculación conductual** se hace referencia al tipo de participación y comportamiento de los estudiantes en las distintas de actividades académicas y no académicas que organiza la institución escolar (Finn, 1993, citado en Fredricks et al., 2004). En este sentido, resulta importante señalar que si bien algunos autores (Finn y Rock, 1997; Wang, Willett, y Eccles, 2011) definen la vinculación conductual a partir de información recogida a los docentes en la que se mide la vinculación conductual en términos de atención (concentración, esfuerzo, hábitos de estudio) y cumplimiento y conformidad con las normas y los valores de la institución escolar, en esta tesis se analiza la vinculación

conductual únicamente a partir del trabajo de campo realizado a los estudiantes. El motivo por el cual se descarta analizar la vinculación conductual desde el punto de vista de los docentes es porque se considera que se corre el riesgo de analizar esta dimensión desde una visión normativa en función de la valoración que hacen los docentes sobre si consideran que el estudiante cumple o no con las pautas definidas por la institución escolar como aceptables/apropiadas. Así pues, el hecho de recoger las propias percepciones de los jóvenes se presenta como fundamental a fin de superar este posible efecto normativista de medir la vinculación conductual en base al cumplimiento de las normas escolares y las expectativas del profesorado.

Por otro lado, es importante destacar que para esta dimensión de vinculación se tienen en cuenta no solo las propias conductas sino los razonamientos y las lógicas que los propios sujetos identifican para explicar sus actitudes y sus comportamientos. Esta doble perspectiva permite explorar aspectos de reflexividad, intencionalidad o instrumentalidad que aportan información mucho más rica sobre cómo los estudiantes experimentan su proceso escolar y le dan significado a su trayectoria educativa.

En cuanto a la **vinculación emocional**, ésta hace referencia al grado de avenencia y de acuerdo que los estudiantes pueden experimentar con la cultura escolar y que se explica principalmente por la valoración que éstos tienen del propio centro, del profesorado y de los métodos de aprendizaje por un lado y por el tipo de interacciones que se establecen con el profesorado y con el grupo de iguales por otro lado (J Demanet y Van Houtte, 2012, 2014; Fredricks et al., 2004). Uno de los conceptos clave para explorar la vinculación emocional es el de sentimiento de pertinencia que hace referencia al grado en que los estudiantes se sienten aceptados, respetados y apoyados tanto por los adultos como el resto de compañeros en la escuela (M Van Houtte y Van Maele, 2012). Según lo detallado, conviene subrayar que la vinculación emocional es la que más tiene que ver con los aspectos relacionales y afectivos de la experiencia escolar que tienen que ver principalmente con la relación que los estudiantes tienen con el profesorado y con el resto de compañeros del centro.

La **vinculación cognitiva**, por su parte, tiene que ver con el tipo de vínculo que los estudiantes realizan con su aprendizaje y el grado de regulación y de estrategias utilizadas por parte de los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje (Fredricks et al., 2004; Wang et al., 2011). Las variables que se tienen en cuenta para analizar la vinculación cognitiva y que se encuentran inspiradas a partir del modelo teórico de Fredricks y McColskey (2012) son las siguientes: la creencia sobre el valor de la educación, los objetivos de aprendizaje y aspiraciones futuras; las estrategias empleadas para llevar a cabo sus objetivos y las estrategias de autorregulación del aprendizaje tales como el uso del tiempo o el tipo de planificación para realizar las tareas que el centro demanda. A esta clasificación se añaden otros indicadores que se consideran claves como son: cómo los jóvenes se auto perciben como estudiantes y cómo valoran su nivel de competencia.

En conjunto, cabe señalar que tal y como se han encargado de demostrar diversas investigaciones (J Demanet y Van Houtte, 2014; Fredricks et al., 2004; M Van Houtte y Van Maele, 2012), la vinculación escolar se encuentra estrechamente vinculada con la clase social y el género de los estudiantes. Estas investigaciones existentes muestran como en términos generales las chicas se muestran más vinculadas con su proceso escolar y los chicos, especialmente de clase trabajadora y/o origen migrado presentan más manifestaciones de desvinculación escolar, tanto con el centro educativo como con su proceso escolar. De todas formas, la presente tesis aspira a explorar diversos tipos de vinculación escolar entre los jóvenes de un mismo sexo y una misma posición social con tal de enriquecer la comprensión sobre cómo los jóvenes experimentan su paso por la escuela.

Por último mencionar que más allá del análisis de estas tres dimensiones por separado, el potencial del concepto de vinculación escolar es precisamente su naturaleza multidimensional. Así, el hecho de explorar la interrelación entre las tres dimensiones como un conjunto, enriquece la comprensión de los procesos educativos, de los factores y de los mecanismos que intervienen en dicho proceso. En este sentido, cabe señalar que lejos de establecerse una relación lineal entre las tres dimensiones, lo sugerente de utilizar dicho concepto es justamente el poder

explorar posibles discordancias/contradicciones entre dichas dimensiones así como analizar de qué modo las diferentes variables explicativas del modelo de análisis están interviniendo en la relación de las tres dimensiones. En conjunto, se considera que el hecho de utilizar la aproximación teórica del concepto de vinculación escolar permite superar la dicotomía entre actitud pro-escuela y anti-escuela y enriquecer así la comprensión de las formas en que los estudiantes tienen de vincular con su proceso educativo. A continuación, se detalla cuáles son los indicadores que se incluyen de cada dimensión y cuáles otros se descartan.

Tabla 4. Operativización del concepto de vinculación escolar

Variables	Indicadores
Vinculación conductual	Asistencia regular
	Comportamiento
	Razonamiento comportamiento
	Participación en actividades de aula y de centro
	Participación en actividades no académicas y/o voluntarias del centro
	Realización y preparación de tareas
	Motivos por la realización/no realización de tareas
Vinculación emocional	Sentido de pertinencia en el centro
	Sentido de pertinencia con grupo de iguales
	Opinión centro (grado de acuerdo con normas y valores, satisfacción con instalaciones,...)
	Valoración sobre el funcionamiento del instituto y los métodos enseñanza
	Valoración sobre el funcionamiento del modelo de atención a la diversidad
	Consideración del impacto de participar en el programa en relación con las oportunidades educativas
	Valoración sobre mecanismos y prácticas de orientación al alumnado
	Perfil del profesor/a ideal
	Opinión profesorado y tipo de relación
	Percepción de apoyo académico por parte del profesorado
	Percepción de apoyo emocional por parte del profesorado
Percepción de etiquetaje por parte del profesorado	
Grado de confianza en el profesorado	
Vinculación cognitiva	Motivación por el aprendizaje
	Implicación en actividades de aprendizaje fuera del centro educativo
	Interés en las actividades de aprendizaje

Creencias sobre la utilidad del instituto y del valor de la educación
Creencias sobre la utilidad de la ESO
Autopercepción como estudiante
Confianza en sus capacidades y habilidades como estudiantes

Basado en (Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015d)

5.- Aspiraciones y expectativas educativas

Los dos últimos conceptos clave que conforman el modelo de análisis y que han servido de guía para la observación empírica son los de aspiraciones y expectativas educativas. De acuerdo con lo señalado en el capítulo 3 de marco teórico, a pesar de que ambos conceptos han tendido a ser confundidos por gran parte de la literatura (Berrington et al., 2016; Gorard, See, y Davies, 2012), en esta tesis resulta fundamental diferenciarlos con el objetivo de desentrañar y dilucidar cómo y por qué los estudiantes en la última etapa de la educación secundaria obligatoria toman las decisiones de continuar y/o abandonar los estudios prematuramente. Así pues, la principal diferencia entre las aspiraciones y las expectativas es que mientras las aspiraciones hacen referencia a lo que uno desearía alcanzar, las expectativas tienen que ver con lo que uno prevé, espera y considera más probable que le vaya a suceder con su futuro formativo y/o laboral.

En este sentido, la principal motivación de utilizar estos dos conceptos simultáneamente es precisamente la de explorar los factores que explican de qué modo y porque las aspiraciones se transforman en expectativas pensables y probables. En primer lugar se tienen en cuenta los diferentes elementos personales que influyen el proceso de configuración de las expectativas docentes tales como las disposiciones de clase y de género, el nivel de confianza que tienen los estudiantes con sus propias capacidades y habilidades o la influencia de algunos sucesos biográficos que han marcado su trayectoria escolar. En segundo lugar y en cuanto a los elementos familiares, se analiza de qué modo las trayectorias educativas y laborales familiares, los condicionantes económicos, el tipo de soporte que la familia realiza en el proceso de elección de itinerarios o la interacción con otros familiares

están interviniendo en la conformación de las expectativas educativas. En tercer lugar, se tienen en cuenta los distintos elementos escolares tales como la propia trayectoria educativa, el rendimiento académico o el tipo de orientación y recomendaciones recibidas por parte de los docentes u otros agentes educativos como factores claves para entender el proceso de transformación de las aspiraciones a las expectativas educativas. Por último, se tienen en cuenta factores de contexto como la percepción de la salida profesional que tiene la formación deseada, la percepción de la situación del mercado laboral o la influencia de otros actores como es el caso de los medios de comunicación como elementos claves que están influyendo en el proceso de configuración de las expectativas educativas.

Tabla 5. Operativización del concepto de aspiraciones educativas

Variables	Indicadores
Aspiraciones	Nivel educativo imaginado
	Área de conocimiento deseada
	Institución donde le gustaría cursar los estudios
	Profesión soñada
	Aspiraciones de posición social
	Imaginario vital a corto, medio y largo plazo
	Imaginario geográfico (lugar de residencia, tipo de vivienda,...)

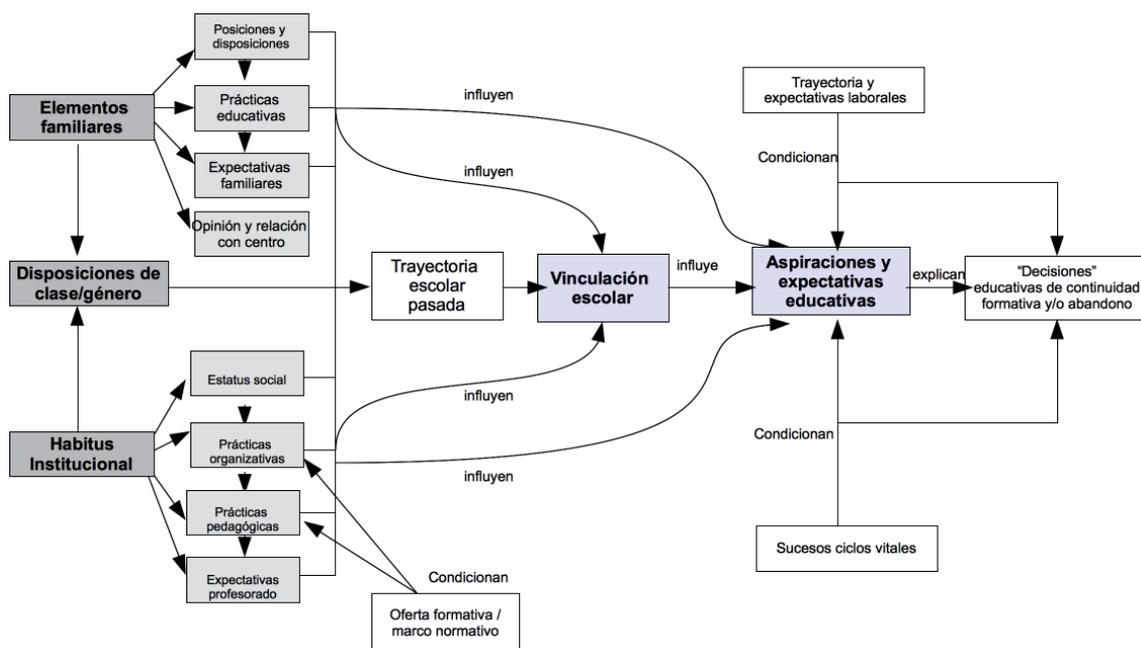
Tabla 6. Factores que explican la transformación de las aspiraciones a las expectativas educativas

Dimensiones	Indicadores
Elementos personales	Posiciones y disposiciones de clase y género
	Nivel de confianza en sus capacidades/habilidades
	Influencia de los sucesos biográficos
	Influencia expectativas educativas familiares
Elementos familiares	Soporte y apoyo en la elección de itinerarios formativos
	Recursos económicos y capital social
Elementos escolares	Interacciones con los otros significativos
	Trayectoria educativa (repeticiones, participación en PDC,...)
	Rendimiento académico

	Orientación instituto
	Grado de conocimiento de los itinerarios formativos, de los centros que ofrecen la formación deseada y de los requisitos para acceder
	Influencia trayectorias formativas grupo iguales
Factores contextuales	Percepción salida profesional del itinerario formativo deseado
	Percepción situación del mercado laboral
	Influencia de los medios de comunicación

4.2.2.- Modelo de análisis e hipótesis

A partir de la operativización de las variables de análisis, se elabora el modelo de análisis:



Fuente: Elaboración propia

Del modelo de análisis, cabe mencionar que los cuadrados que están en gris conforman el conjunto de variables explicativas del modelo de análisis y en cambio los cuadrados que están en color lila, representan las variables explicadas. Los cuadros en blanco, por su parte, son elementos que si bien se han operativizado y se

han tenido en cuenta en el análisis de los datos recogidos, no son el foco de análisis de la presente tesis.

A continuación, se presentan las hipótesis que organizan y estructuran el modelo de análisis así como la observación empírica. En concordancia con las preguntas de investigación, los objetivos y el marco conceptual previamente desarrollado, las hipótesis se organizan a partir de las siguientes temáticas: a) el efecto de los elementos familiares en los procesos de vinculación escolar de los estudiantes, b) el efecto del habitus institucional en los procesos de vinculación escolar de los estudiantes, c) el efecto de las disposiciones de clase y género en los procesos de vinculación escolar y d) la configuración de las aspiraciones y expectativas educativas.

Hipótesis general:

Los procesos de vinculación escolar se encuentran mediados por la interacción de la clase y el género y su expresión en clave de disposiciones, instituciones y relaciones familiares, y ello tiene un efecto en la configuración de aspiraciones y expectativas educativas entre chicos y chicas de diferentes orígenes sociales.

Hipótesis específicas

Hipótesis 1 sobre el efecto de los elementos familiares en los procesos de vinculación escolar:

La confluencia y/o divergencia entre las prácticas y expectativas educativas familiares y las de la escuela, repercute en la procesos de vinculación escolar y en la configuración de expectativas educativas de los jóvenes. Así, un mayor distanciamiento entre ambos supone un mayor riesgo que el estudiante experimente un mayor alejamiento con la cultura escolar, lo cual repercute negativamente en su vinculación y en su trayectoria escolar.

Hipótesis 2 sobre el efecto habitus institucional en los procesos de vinculación escolar:

2.1.- El habitus institucional tiene un impacto en los procesos de vinculación escolar, en la configuración de aspiraciones y expectativas educativas de los jóvenes, a través de la articulación entre la recontextualización de los dispositivos de atención a la diversidad y las expectativas del profesorado en relación al perfil de los estudiantes.

2.2.- Las expectativas docentes tienen un efecto fundamental en las experiencias educativas y en la configuración de expectativas educativas de los jóvenes. Aquellos discursos e imaginarios del profesorado basados –consciente o inconscientemente– en la lógica del déficit/carencia, la individualización o la naturalización de la desigualdad dificultan el éxito escolar del alumnado y su continuidad formativa ya que inciden en su vinculación, confianza, motivación y ello repercute en los resultados educativos y en sus trayectorias educativas.

Hipótesis 3 sobre el efecto disposiciones de clase y género en los procesos de vinculación educativa:

El modo en cómo los estudiantes se vinculan con su proceso educativo y con el instituto, los significados de sus experiencias escolares y la configuración de las aspiraciones y expectativas, tienen significados distintos en función de las disposiciones de clase y de género de los estudiantes. Dichos factores se encuentran influenciados por la interacción entre las disposiciones de clase y de género, los elementos familiares y el habitus institucional.

Hipótesis 4 sobre la configuración de las aspiraciones y las expectativas educativas:

El proceso de ajuste entre las aspiraciones educativas (deseos) y las expectativas (intenciones) está mediado por las posiciones y las disposiciones de clase y género y los elementos familiares y escolares. Así, mientras que para los jóvenes con una

posición más aventajada lo posible está mediado por el deseo, para lo menos aventajados el deseo es mediado por lo posible.

4.3.- Diseño de la observación empírica: opción metodológica y técnicas de recogida de datos

4.3.1.- Aproximación cualitativa y métodos de investigación: estudios de caso y método etnográfico

De acuerdo con los objetivos marcados, la presente investigación se basa en una **metodología cualitativa** que sea capaz de adentrarse en las explicaciones y lógicas subyacentes a las prácticas, expectativas y decisiones educativas de los actores investigados, a saber, los estudiantes, sus familias y el profesorado. Los estudios cualitativos que investigan la compleja interacción entre el propio contexto escolar y la vinculación escolar de los estudiantes, son fundamentales para avanzar en la comprensión de cómo y por qué algunos estudiantes tienen más éxito educativo que otros (Locke-Davidson, 1996, citado en Fredricks et al., 2004). Así pues, este enfoque metodológico permite ir más allá de la descripción de factores objetivos para poder captar las estructuras de sentido y significado que se esconden bajo las percepciones y las estrategias educativas de los actores investigados: estudiantes, familia y profesorado (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a). Con todo, no se trata de una investigación que estudie los resultados educativos ni ofrezca regularidades estadísticas sino que aspira a analizar las experiencias y las vivencias de los estudiantes a lo largo de su proceso educativo, de modo que se puedan captar los significados de las acciones de los sujetos investigados. De hecho, es a partir de los estudios cualitativos que se estudian los mecanismos y los factores que explican determinados fenómenos sociales.

A diferencia del paradigma positivista que aspira a predecir, verificar y/o comprobar ciertos fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los

individuos, el **paradigma interpretativo** del que parte la presente tesis, se centra en el estudio de los significados, las percepciones y las intenciones de las acciones humanas y de la vida social. Su ontología parte del supuesto que la realidad es construida socialmente y que los fenómenos sociales se explican por la relación intersubjetiva entre los sujetos que forman parte de dicho fenómeno social. De este modo, los sujetos investigados no solo aportan datos sino también valores sobre estos propios datos y éstos deben ser tenidos en cuenta puesto que influyen en la investigación (Thomas, 2013).

La metodología utilizada para llevar a cabo la investigación se basa en el desarrollo de estudios de caso en cuatro institutos públicos de la ciudad de Barcelona. En cada centro se ha empleado un método etnográfico basado en entrevistas en profundidad a miembros del equipo directivo, profesorado, alumnado y familias; grupos de discusión con profesorado y alumnado; observaciones en aula; y participación en reuniones de seguimiento, de orientación y en juntas de evaluación. A continuación, se define brevemente en qué consisten los estudios de caso y el método etnográfico y cuál es su pertinencia para la tesis doctoral.

Los **estudios de caso** son un método de investigación que analizan un fenómeno contemporáneo en profundidad y de primera mano y que permiten realizar generalizaciones (analíticas que no estadísticas) de determinados aspectos de una problemática social en el marco de un contexto específico (Yin, 2004). En este sentido, se trata de una exploración sistemática e intensiva de casos que permitan comprender en profundidad una realidad social, conocer cómo funcionan todos los actores del caso en particular y las relaciones entre ellos. Los estudios de caso pueden perseguir dos grandes tipos de objetivos: uno descriptivo en el que se describe una realidad social o explicativo en el que se persigue explorar cómo y por qué sucede un determinado fenómeno social (Yin, 2003). En el caso de la presente investigación se aspira a comprender el cómo y el por qué los jóvenes experimentan su proceso educativo en un determinado contexto escolar y cómo construyen sus expectativas educativas de cara a su futuro formativo y/o laboral.

Por otro lado, el **método etnográfico** permite analizar de forma intensiva y en profundidad el papel que juegan los centros educativos en la experiencia escolar de los jóvenes y en la configuración de sus expectativas, motivaciones y decisiones educativas. Tal como defiende Serra (2004), el método etnográfico debe aspirar a analizar interacciones sociales a nivel micro pero enmarcándolas en un contexto sociocultural más amplio de forma que: “no se trata de describirlo todo minuciosamente, sino de mostrar los elementos más significativos de la realidad, aquellos que -a nuestro parecer- expresan mejor los significados culturales de las conductas, las acciones y las relaciones que estudiamos” (p. 171). Así pues, más que una simple descripción de sucesos, se trata de explorar lo que subyace en estos procesos con tal de comprender cómo se desarrollan y por qué en relación con el contexto en el que se encuentran enmarcados.

Si bien se trata de una tesis cualitativa, para la elaboración del capítulo de 5 de contexto, se ha hecho uso de datos cuantitativos. Más allá de la revisión de las fuentes estadísticas secundarias que permiten elaborar una radiografía sistematizada y actualizada del fenómeno del AEP a nivel catalán, se ha elaborado una explotación estadística de los micro-datos de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población (ECVHP) de 2011 de l'IDESCAT⁴²⁴³. El principal motivo de realizar dicha explotación estadística era porque no se disponían de datos actualizados desagregados por clase social, género, origen migratorio y grado de densidad de la población en el territorio catalán. Así pues, el valor añadido de esta explotación estadística es que se permite profundizar y matizar en las casuísticas de los jóvenes que abandonan los estudios prematuramente en Cataluña.

⁴² La explotación estadística de la ECVHP se ha realizado con el soporte y la participación del Dr. Adrián Zancajo.

⁴³ La encuesta de 2011 está compuesta por un total de 4235 hogares distribuidas por toda el territorio catalán. De este universo se han seleccionado los individuos de 18 a 24 años, los cuales eran susceptibles de cumplir con el perfil de AEP. A partir de una ponderación de los datos, se ha asegurado que los resultados obtenidos sean estadísticamente significativos para todo el ámbito catalán.

4.3.2.- Las técnicas de investigación: entrevistas en profundidad, grupos de discusión, observación y análisis documental

La principal técnica de investigación para llevar a cabo la propuesta metodológica han sido las **entrevistas en profundidad**. Todas las entrevistas han sido de tipo semiestructurada y se han llevado a cabo a partir del uso de forma flexible de un guión (ver anexo 2). Las entrevistas han tenido una duración de una hora aproximada y éstas han sido registradas y transcritas literalmente. Se han realizado entrevistas a tres actores principalmente: estudiantes, familias y profesorado. El objetivo principal de las entrevistas era conocer más allá de las condiciones objetivas, las prácticas y las valoraciones de los diferentes actores en relación con el objeto de estudio. Para una explicación más detallada de los diferentes objetivos de las entrevistas específicas para cada actor, se puede consultar el apartado de trabajo de campo realizado al final del presente capítulo.

Más allá de las entrevistas en profundidad se ha hecho uso de otras técnicas para la recogida de la información que son: los grupos de discusión, la observación y el análisis documental. Si bien en el apartado del trabajo de campo realizado se pueden consultar el detalle de los objetivos que se perseguían en la utilización de todas estas técnicas de investigación, a continuación se recogen brevemente las motivaciones que llevaron a utilizar estas técnicas en relación con el objeto de estudio. En primer lugar, los **grupos de discusión** son una técnica que se revelan de gran eficacia porque que permiten crear un espacio en el que las personas pueden hablar libremente acerca de los que es importante y significativo para ellas (Peña y Rodríguez, 2005). Por otro lado y dada la gran influencia del efecto compañero en las experiencias que viven los jóvenes a lo largo de su proceso educativo, los grupos de discusión resultan una técnica muy útil para captar cómo los estudiantes se influyen los unos a los otros y cómo modifican sus discursos y sus conductas por la influencia del grupo.

En segundo lugar, la **observación** de las dinámicas en las aulas y de otras actividades académicas (talleres, patio escolar, fiestas...) así como de las reuniones

entre el profesorado aportan una información muy rica de las interacciones entre los sujetos investigados que no sería posible con el resto de técnicas como las entrevistas o los grupos de discusión. Otro de los aspectos más relevantes de la observación es que es precisamente a partir de la interacción con el alumnado, el profesorado y las familias en espacios y momentos más distendidos que se crean las condiciones de empatía y de confianza necesarias para poder realizar la investigación de forma satisfactoria. En el caso de la presente tesis, cabe señalar que se trata de una observación no estructurada que consiste básicamente en procurar no alterar la situación que se está observando y participar en las diferentes actividades en las que se ha asistido (Thomas, 2013). El hecho de que sean no estructuradas también implica que si bien se han recogido varias notas a modo de diario de campo, éstas no han sido sistematizadas ni incluidas en el procesamiento y análisis de los datos, más bien han servido para complementar muchos de los datos recogidos a partir del resto de técnicas utilizadas.

En tercer lugar, la **recopilación de los datos** documentales se ha orientado a recoger información objetiva de los estudiantes así como de las características de los centros que componen los estudios de caso. En este sentido los documentos que se han utilizado son los proyectos de centro, la página web, los informes de las juntas de evaluación y las actas de las reuniones de profesorado, entre otros documentos a destacar. Sin duda, los datos proporcionados por los centros explican mucho acerca de sus prácticas organizativas y de su cultura escolar y ello ha sido de gran utilidad para conocer con más profundidad los casos estudiados.

4.3.3.- Justificación de los criterios de selección de los estudios de caso y la muestra

4.3.3.a) Criterios de selección de los casos

Los dos principales ejes que componen los criterios de la selección de los casos son la composición social y el modelo de atención a la diversidad, poniendo especial

foco a los programas de diversificación curricular como principal mecanismo para prever el abandono escolar prematuro. Por lo que refiere a la **composición social** de los centros, destacar que se han seleccionado dos centros que escolarizan mayormente alumnado de clase trabajadora, y otros dos centros con un perfil social más heterogéneo, es decir, con una mayor presencia de alumnado de clase media, con unos menores porcentajes de inmigración y de alumnado con necesidades especiales. Por otro lado y en referencia al **modelo de atención a la diversidad** de los centros se han seleccionado dos con una lógica de atención a la diversidad más sistémica, global i inclusiva y dos centros educativos con una lógica más secundaria, individualizada y/o residual.

Tabla 7. Relación de los estudios de caso según los criterios de selección

		Modelo de Atención a la Diversidad	
		Comprensivo	Residual
Composición social	Heterogéneo	Centro I	Centro II
	Homogéneo	Centro III	Centro IV

Basado en: (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a)

4.3.3.b) Criterios de selección de la muestra

Los criterios de selección de la muestra son los siguientes. El primer criterio es que los estudiantes estén cursando el **segundo ciclo de ESO** con el objetivo de analizar aquella etapa formativa dentro de la educación secundaria obligatoria con mayor riesgo de abandono y fracaso escolar así como explorar las expectativas de continuidad formativa de cara a la educación postobligatoria y los mecanismos de orientación en los diferentes centros estudiados. El segundo criterio es que los estudiantes se encuentren en situación de **riesgo de abandonar los estudios prematuramente** de acuerdo con los factores siguientes: que estén cursando algún tipo de programa de diversificación curricular u otros programas similares, por su bajo rendimiento académico y/o por haber experimentado trayectorias educativas

caracterizadas por el absentismo o la repetición. Por último y en cuanto al **perfil social** cabe señalar que se ha perseguido buscar la máxima heterogeneidad en cuanto a la clase social, el género y la etnia.

Por lo que refiera al perfil social específicamente (ver tabla 8), cabe señalar que si bien se perseguía buscar la máxima heterogeneidad en cuanto a la clase social, el sexo, el origen de procedencia y la etnia, debido al fuerte impacto de la clase social en los riesgos de fracaso y abandono escolar prematuro, la muestra presenta una sobrerrepresentación de alumnado de clase trabajadora. En este sentido casi la totalidad de la muestra está conformada por estudiantes de clase trabajadora, siendo 41 de los 49 y los 8 restantes son de clase media. A partir del análisis del trabajo de campo, sin embargo, se han evidenciado dos fracciones bien diferenciados entre los estudiantes de clase trabajadora que quedan distribuidos de la siguiente forma: 26 estudiantes forman parte de la fracción trabajadora estable (CT1) y 15 de clase trabajadora precaria (CT2)⁴⁴. Por lo que refiere al sexo de los estudiantes, aquí la distribución queda más equilibrada habiendo 23 chicas y 26 chicos. En cuanto al origen de procedencia de los jóvenes, la distribución queda de la siguiente forma: de los 49 estudiantes de la muestra, 13 estudiantes han nacido en el extranjero, 10 de los cuales lo han hecho en distintos países de América Latina y de los otros dos uno es de África (Marruecos) y otra de Asia (Paquistán). Por otro lado, de los estudiantes que han nacido en España, 7, uno de sus progenitores ha nacido en el extranjero. Por último, cabe señalar que 3 estudiantes son de etnia gitana. En la siguiente tabla, se detalla el perfil social de los estudiantes distribuidos entre los distintos centros que conforman los estudios de caso:

⁴⁴ Ver anexo 3 para consultar las variables que se han tenido en cuenta para operativizar dichas fracciones de clase.

Tabla 8. Descripción del perfil social de los estudiantes entrevistados por centro educativo

	Curso	Sexo	CS	Origen procedencia
Centro I (13)	3°ESO: 8	6 chicas	CM: 3	10 autóctonos
	4° ESO: 5	7 chicos	CT1: 6	(4 hijos de extranjeros)
			CT2: 4	3 extranjeros
Centro II (13)	2° ESO: 3	6 chicas	CM: 3	11 autóctonos
	3° ESO: 4	7 chicos	CT1: 10	(2 hijos de extranjeros)
	4° ESO: 6			2 extranjeros
Centro III (14)	2° ESO: 1	6 chicas	CM: 1	11 autóctonos
	3° ESO: 13	8 chicos	CT1: 6	3 extranjeros
			CT2: 7	
Centro IV (9)	2° ESO: 4	5 chicas	CM: 1	4 autóctonos
	3° ESO: 5	4 chicos	CT1: 4	(1 hijo de extranjeros)
			CT2: 4	5 extranjeros
Total (49)	2° ESO: 8	23 chicas	CM: 8	36 autóctonos
	3° ESO: 30	26 chicos	CT1: 26	13 inmigrados
	4° ESO: 11		CT2: 15	

4.4.- Descripción del trabajo de campo realizado

Fase exploratoria

Durante el curso 2012/13 y de acuerdo con el cronograma del proyecto ABJOVES, se ha llevado a cabo una fase exploratoria en la que se ha realizado una revisión extensiva de la literatura vinculada al objeto de estudio y se han elaborado una serie de entrevistas exploratorias que han supuesto el punto de partida para la construcción del modelo de análisis, la formulación de las hipótesis y el diseño del trabajo de campo.

El trabajo de campo se ha desarrollado durante los cursos académicos 2013/14 y 2014/15 y se ha realizado en base una triple mirada: la dimensión familiar, la escolar y de los estudiantes. Para la recogida de los datos se ha llevado a cabo un diseño metodológico basado en una combinación de entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y una observación etnográfica como se detalla a continuación.

A nivel de estudiantes:

- **Entrevistas semiestructuradas:** las entrevistas con los estudiantes se han realizado dos rondas, una a principio de curso y otro a final del mismo. El principal objetivo de las entrevistas a los estudiantes es obtener información tanto descriptiva como valorativa de las experiencias escolares de los estudiantes así como de los factores que influyen en su configuración de expectativas educativas. Así mismo, el propósito de realizar dos rondas de entrevistas a estudiante es analizar la evolución del curso académico y analizar si se han producido cambios en las expectativas educativas, poniendo especial atención aquel alumnado cursando algún tipo de programa de diversificación curricular. Si bien no se trata de un estudio longitudinal propiamente, el hecho de entrevistar a los estudiantes en dos períodos temporales distintos ha permitido analizar de qué forma los estudiantes negocian los cambios que van ocurriendo a lo largo del curso académico teniendo en cuenta su contexto personal y escolar.

- **Grupos de discusión:** se han organizado grupos de discusión con el alumnado entrevistado con el objetivo de poder generar un debate colectivo sobre su valoración del instituto y su relación con el profesorado. Específicamente se han organizado dos grupos de discusión en cada centro, uno de chicos y otro de chicas, con el objetivo de poder reflexionar sobre el efecto del género en su experiencia educativa y en la configuración de sus imaginarios formativos y laborales.

- **Observación:** se han realizado observaciones en aulas en los cuatro centros que conforman los estudios de caso con el objetivo de captar las interacciones entre profesores-alumnos y entre los compañeros.

- **Información sobre itinerarios:** se ha solicitado información sobre los itinerarios formativos que han seguido los alumnos entrevistados en el posterior curso académico 2014/15.

A nivel de centro:

Durante el curso 2013/14⁴⁵, se ha llevado a cabo una fase exploratoria que ha permitido captar las lógicas de las prácticas organizativas de los centros y su cultura escolar y en última instancia, para seleccionar la muestra. El hecho de incorporar una aproximación etnográfica durante todo el curso académico previo a empezar el trabajo de campo, ha concedido un mayor conocimiento de las prácticas y los discursos que difícilmente se hubieran podido obtener a partir de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión únicamente.

Durante los cursos académicos 2014/15 y 2015/16:

- **Entrevistas semiestructuradas:** se han realizado entrevistas semiestructuradas a diferentes miembros del equipo directivo incluyendo directores/as, coordinadores/as pedagógicas y jefes/as de estudio; orientadores/as y/o psicopedagogos/as. Estas entrevistas han permitido captar los diferentes discursos de los miembros de la institución y analizar de forma agregada el discurso colectivo. Las entrevistas a los tutores del alumnado entrevistado, por su parte, han permitido triangular la información recogida en las entrevistas a familiares y alumnado.

- **Grupos de discusión:** se han organizado grupos de discusión en cada centro para poder construir un debate colectivo que recogiera la voz del conjunto del equipo directivo y docente. Ello ha permitido captar las distintas percepciones y posicionamientos del profesorado y detectar posible consistencias e inconsistencias que conviven en el marco escolar.

⁴⁵ Con la excepción del centro III, que hasta el curso 2014/15 no se ha podido acceder por cuestiones internas al centro. En este centro, por lo tanto, se ha realizado en paralelo la fase exploratoria y el trabajo de campo.

- **Observación:** se han desarrollado observaciones en distintas reuniones de los equipos directivos y las reuniones de seguimiento de los diferentes tutores, así como de las juntas de evaluación de final de curso de los distintos institutos. Esta información ha sido muy relevante ya que ha permitido complementar la información recogida en las entrevistas con las prácticas llevadas a cabo y el funcionamiento en el centro.

- **Análisis documental:** se ha realizado una revisión de los proyectos educativos, los proyectos de dirección, las páginas web de casa centro así como la distinta documentación que los centros han puesto a disposición de los investigadores con tal de profundizar sobre el conocimiento del funcionamiento del centro y de su cultura escolar. De hecho, junto con el trabajo cualitativo se ha tenido acceso a todos los indicadores del *Departament d'Ensenyament* de cada uno de los centros estudiados, hecho que ha permitido realizar un análisis mucho más profundo sobre la composición social, el perfil educativo del alumnado y los tipos de dispositivos o programas implementados en cada centro. Del mismo modo, se han realizado entrevistas con los inspectores del *Departament d'Ensenyament* de cada centro con tal de poder poner en contexto los indicadores de cada centro en función del resto de centros educativos del territorio y de la evolución historia de cada centro estudiado en particular.

A nivel de familia:

- **Entrevistas semi-estructuradas:** se han realizado un total de 21 entrevistas semi-estructuradas a una sub muestra de los progenitores de los jóvenes entrevistados, 15 de las cuales son madres. El principal objetivo de las entrevistas a familias era explorar diferentes tipos de prácticas educativas, estrategias y expectativas educativas familiares en clave de clase y de género y la relación familia-instituto.

Tabla 9. Detalle del trabajo de campo realizado

	Entrevistas personal docente/directivo	Grupos discusión profesorado	Entrevistas alumnado	Segunda ronda entrevistas alumnado	Entrevistas familias
Centro I	8	4	13	13	6 (3 madres)
Centro II	8	0	13	11	4 (3 madres)
Centro III	15	1	14	12	6 (5 madres)
Centro IV	11	0	9	5	5 (4 madres)
Total	42	5	49	41	21

	Grupos Discusión alumnado	Observación de aulas	Asistencia y observación de reuniones y/o juntas de evaluación	Análisis de datos de centro
Centro I	2	SI	SI	SI
Centro II	2	SI	NO	SI
Centro III	2	SI	SI	SI
Centro IV	0	SI	SI	SI
Total	6			

Fuente: Elaboración propia basado en (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a)

4.5.- El rol de la investigadora

Desde el paradigma interpretativo se considera que el conocimiento se construye a partir de la relación entre las personas que investigan y que son investigadas (Thomas, 2013). De este modo, el posicionamiento del investigador tiene un rol muy importante en la interpretación de los fenómenos estudiados puesto que puede alterar la naturaleza de lo que estudia y las interpretaciones que realiza al respecto. El investigador es, pues, un agente activo en la producción del conocimiento de los procesos, las historias, los sucesos, la lengua y las biografías del contexto de la investigación (Thomas, 2013, p. 144). En este sentido, posicionarse significa ser consciente de quien eres en relación con los sujetos investigados. En mi caso el hecho de ser mujer, blanca, de clase media entrevistando estudiantes más jóvenes que yo, de clases trabajadoras y de diferentes orígenes de procedencia y culturas sin

duda tiene han tenido un impacto en el proceso de investigación en el sentido que ello puede haber influido en el tipo de preguntas pero sobre todo de las respuestas de los jóvenes.

Por otro lado, cabe destacar que la ventaja de ser una *outsider* en el campo educativo, posibilita el hecho de no naturalizar, romper con el sentido común y poder hacer un análisis externo; permite sorprenderte o cuestionarte las cosas más elementales del funcionamiento del centro y las interacciones entre los miembros de la escuela (Meo, 2012). En este sentido, según Reay (2016), es importante que el investigador sea capaz de vaciar su cabeza, de perder el ego, y sobre todo de ser humilde con el objetivo de centrarse totalmente en la persona entrevistada y lo que tiene que decir. Haciendo referencia a Bourdieu, la autora insiste que tal comprensión no puede ser reducida a una predisposición de cordialidad con el sujeto investigado sino más bien es necesario conocer y comprender tanto como sea posible sus circunstancias sin permitir que eso de lugar a ninguna preconcepción de los que son y lo que pueden decir. En palabras del mismo Bourdieu: “la entrevista puede ser considerada como una especie de ejercicio espiritual en la que, a partir del olvido de uno mismo, puede resultar en una verdadera conversión de la forma en que miramos a otras personas en sus circunstancias cotidianas de la vida” (Bourdieu, 1999, p. 614).

**BLOQUE III:
CONTEXTO DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 5

El abandono escolar prematuro en Cataluña desde una perspectiva de clase y género

En el presente capítulo se elabora un diagnóstico sobre el contexto del AEP en Cataluña. La estructura del capítulo se divide en tres partes: en una primera parte se realiza una radiografía sobre el perfil de los jóvenes que abandonan, en una segunda parte se revisan algunos de los principales indicadores educativos que muestran como el AEP se trata de un proceso acumulativo; en tercer lugar, se revisan los principales dispositivos implementados en Cataluña para combatir el AEP y que han sido utilizados posteriormente en el análisis y por último, se recogen brevemente algunas de las características más relevantes sobre el contexto social de los centros que conforman los estudios de caso.

5.1.- Una radiografía sobre el AEP en Cataluña

5.1.1.- El perfil de jóvenes que abandonan los estudios de forma temprana en Cataluña

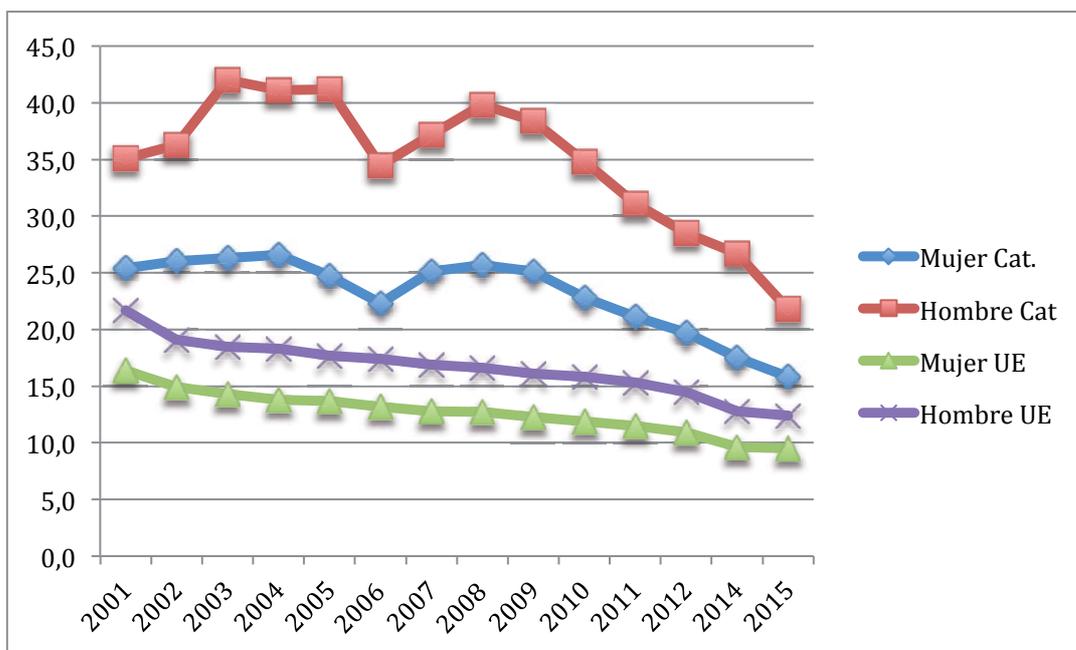
De acuerdo con lo presentado en el capítulo de metodología, el AEP representa uno de los principales problemas estructurales del sistema educativo catalán. Así, a pesar de la tasa de AEP se ha visto reducida considerablemente durante el actual periodo de crisis económica (de 31,7% a 2008 a 20% 2015), ésta sigue situándose muy por encima de la media europea (UE-28 11%) y de los objetivos de la Comisión Europea de llegar al 10% (15% para España) para el próximo 2020 (Eurostat, 2016). Como consecuencia de la relevancia de este fenómeno, un extenso número de publicaciones se han ocupado de estudiar los factores explicativos que lo causan así como su impacto a nivel social. Tal como ponen de manifiesto estos estudios, el AEP no afecta a todos los grupos sociales por igual, más bien, se encuentra vinculado con los patrones de desigualdad social como son el género, la clase social y el origen de procedencia, afectando en mayor proporción a chicos, de nivel socioeconómico bajo y de origen migrado (Fernández Enguita, 2010; IVIE, 2013; NESSE, 2010). A continuación, se recogen algunos datos detallados sobre el estado de la cuestión del AEP desde esta perspectiva de las desigualdades sociales.

En primer lugar y con el propósito de contextualizar brevemente el AEP en términos de género hay que tener presente que durante la segunda mitad del siglo XX, se produce en las sociedades occidentales, un punto de inflexión en cuanto a las diferencias de resultados educativos por sexo. A partir de los años 60, las mujeres pasan a estudiar más años y a abandonar los estudios prematuramente en menor proporción que sus homólogos (OCDE, 2015). Algunos de los elementos que explicarían esa expansión educativa por parte de las mujeres sería el atraso de los ciclos vitales –marcados tradicionalmente por la emancipación, matrimonio y/o maternidad-, la incorporación masiva de la mujer al trabajo productivo o más

adelante, el desarrollo de políticas o las movilizaciones en favor de la igualdad de hombres y mujeres (Buchmann et al., 2008; Buchmann y Diprete, 2006).

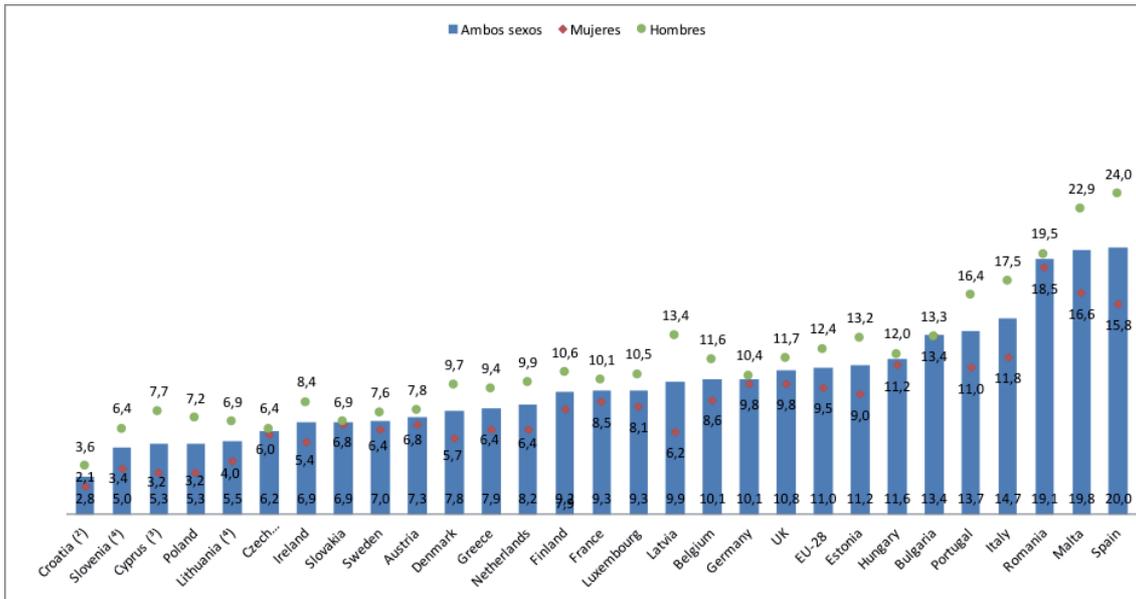
Es a partir de este periodo que los chicos pasan a situarse al frente de las cifras el absentismo, suspensos, repetición y de abandono y se convierten en el foco de atención de la mayoría de debates e investigaciones en el ámbito de la educación y el género, tal y como se ha desarrollado ampliamente en el capítulo 3 del marco teórico. En este sentido, a pesar de que la disparidad de cifras de AEP entre hombres y mujeres ha ido disminuyendo durante la última década, aun se siguen observando diferencias notables especialmente acusadas en los países del sur de Europa, incluidos España y Cataluña (ver gráfico 1). En este sentido, si bien en todos los países de la UE-28 los hombres presentan unas mayores tasas de AEP con la excepción de Bulgaria, España es el país que presenta la disparidad más elevada con una diferencia de 8,2 puntos (15,8% para las mujeres y 24,0% para los hombres) (ver gráfico 2).

Gráfico 1. Porcentajes de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación a nivel europeo y catalán, por sexo, 2001-2015



Fuente: IDESCAT, 2017 y Eurostat, 2017

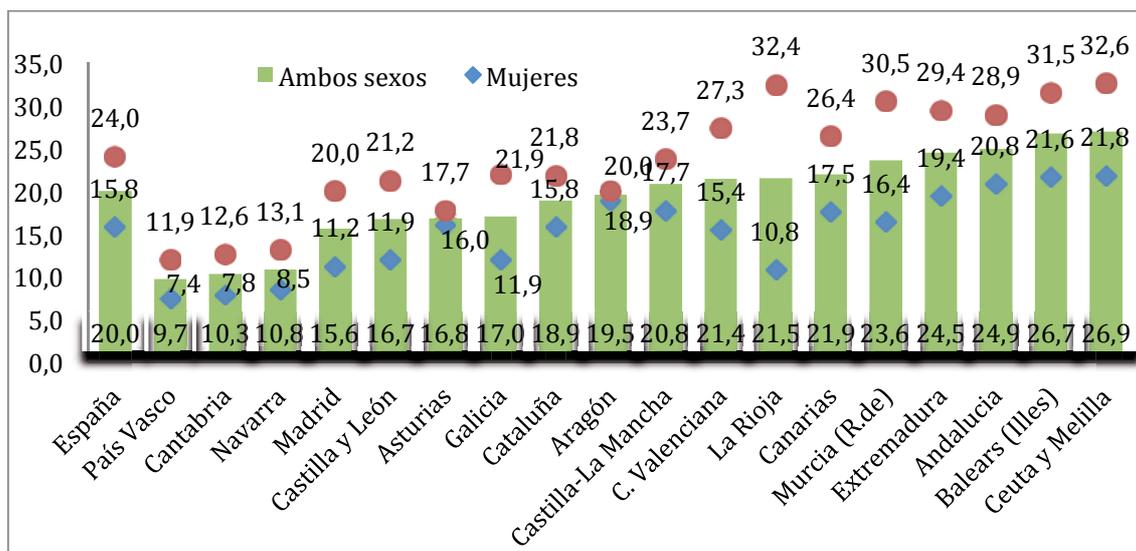
Gráfico 2. Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación a nivel europeo, por sexo, 2015



Fuente: Eurostat, 2017

En cuanto a las diferencias de AEP por sexo a nivel español, se observan realidades muy heterogéneas por comunidades autónomas en tanto que en regiones como La Rioja la diferencia es de 22 puntos (10,8% para las chicas y de 32,4% para los chicos) y en Murcia de 15 puntos (16,4% y 30,5% respectivamente) mientras que en el caso de Asturias casi no se presentan diferencias por sexo siendo del 16,0% en las chicas y de 17,7% en los chicos. Algunos de los posibles factores que podrían explicar parte de esta heterogeneidad en la brecha de género en el AEP por comunidades autónomas pueden hacer referencia a varios elementos de tipo escolar (políticas de repetición, orientación,...) o el impacto que pueda estar teniendo el sistema productivo y el mercado laboral, los cuales pueden estar afectando de forma distinta a chicos y chicas.

Gráfico 3. Porcentajes de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado de forma temprana la educación y la formación, España, por sexo, 2014



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017

A pesar de que la expansión educativa femenina se produce en mujeres de todas las posiciones socioeconómicas y de todos los ámbitos territoriales (Martínez García, 2011), la disparidad entre chicos y chicas de clase trabajadora es mucho más acusada que entre jóvenes de posiciones socioeconómicas más aventajadas (Bozick y DeLuca, 2005; Buchmann et al., 2008; King, 2000). De hecho, como se han ocupado de demostrar numerosas investigaciones, la clase social es la variable que tiene más peso a la hora de explicar el AEP. Más aún, en un estudio en donde se analiza la evolución del impacto del origen social en los resultados educativos en España entre 1977 y 2012 (Fernández-Mellizo y Martínez-García, 2016), se muestra cómo la desigualdad de oportunidades educativas fue disminuyendo hasta finales de los años noventa del siglo pasado pero que a partir de ahí, ha ido incrementando hasta la actualidad.

Así pues y tal como se observa en las tablas 10 y 11, existe una clara relación entre el perfil de AEP y el capital instructivo de los progenitores en el sentido que a menor capital instructivo, mayores porcentajes de AEP⁴⁶. Es especialmente relevante la

⁴⁶ Los datos que se presentan a continuación han sido obtenidos a partir de la explotación de la base de datos de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población de 2011 (ver

diferencia entre tener progenitores con estudios inferiores a medios pues el porcentaje de jóvenes que abandona pasa de 42,1% a 10,5%. Por otro lado, se observa cómo afecta el peso del capital instructivo de los progenitores de forma diferenciada a chicos y chicas. En primer lugar, se observa como son más los chicos que abandonan cuando los progenitores disponen de un bajo capital instructivo en mayor proporción que las chicas. En el caso de las chicas, se detecta que el porcentaje de AEP es notablemente superior cuando la madre dispone de un bajo capital instructivo en mayor proporción que si es el padre el que dispone de estudios bajos.

Tabla 10. Porcentaje de jóvenes que han abandonado estudios prematuramente según nivel educativo madre, Cataluña, 2011

		Total	Mujeres	Hombres
Nivel	Bajo	42,1	34,4	47,3
educativo	Medio	10,5	5,2	18,1
madre⁴⁷	Superior	3,1	3,3	2,7

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población

apartado metodología para más detalle). El motivo por el cual se procedió a realizar dicha explotación estadística era como consecuencia de la falta de datos disponibles que permitieran diagnosticar el perfil de los jóvenes que abandonan los estudios prematuramente desde una perspectiva de la intersección de la clase y el género, objeto de estudio de la presente tesis. Un ejemplo del valor añadido de esta explotación estadística es la posibilidad de desagregar el capital instructivo o la situación ocupacional de la madre y el padre por separado. En concordancia con lo expuesto en el capítulo 1 del marco teórico en donde se muestran las diferentes prácticas educativas según el sexo de los progenitores se considera fundamental analizar la correlación de éstas variables por separado.

⁴⁷ Las etapas formativas que corresponden a las categorías configuradas en relación con el nivel educativo de los progenitores es el siguientes: para el nivel bajo se incluyen los individuos que dispongan como máximo de la educación secundaria inferior (ESO o equivalentes); el nivel medio corresponde a disponer como máximo de la educación secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio o equivalentes) y en el nivel alto se incluyen los individuos que disponen de la educación terciaria no universitaria (Formación Profesional de Grado Superior o equivalentes) o un título universitario (diplomatura, grado, licenciatura, máster oficial o doctorado)

Tabla 11. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según el nivel educativo del padre por sexo, Cataluña, 2011

		Total	Mujeres	Hombres
Nivel educativo padre	Bajo	39,5	28,4	48,2
	Medio	13,6	5,6	22,3
	Superior	5,5	3,4	8,3

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población

En cuanto al peso de la ocupación de los progenitores y del mismo modo que sucedía con el capital instructivo, se observa una clara relación entre la ocupación de los progenitores y el porcentajes de AEP siendo del 36,5% cuando la madre dispone de un empleo de baja cualificación y del 46,5% cuando es el padre el que dispone de un trabajo de baja cualificación mientras que estas cifras se reducen al 4,4% cuando la madre es directora y al 7,4% cuando el padre es director. En cuanto al peso diferencial que tiene para chicos y chicas la ocupación de los progenitores, en contraste con lo que sucedía con el peso del nivel educativo de los progenitores, aquí se observa un mayor peso de la categoría profesional del padre que de la madre, afectándoles en mayor proporción a los chicos.

Tabla 12. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según la ocupación de la madre por sexo, Cataluña, 2011

		Total	Mujeres	Hombres
Ocupación madre	Baja cualificación	36,5	28,7	42,8
	Mediana cualificación	36,9	17,0	51,2
	Técnicos profesionales	16,8	9,4	24,2
	Directoras	4,4	3,5	5,6

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población

Tabla 13. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según la ocupación del padre, Cataluña, 2011

		Total	Mujeres	Hombres
Ocupación padre	Baja cualificación	46,5	26,8	60,7
	Mediana cualificación	33,9	23,9	45,2
	Técnicos profesionales	24,9	15,1	32,5
	Directores	7,4	2,4	12,6

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población

En cuanto al origen de procedencia de los jóvenes, los datos muestran que el AEP se encuentra mucho más presente entre los jóvenes inmigrantes⁴⁸ llegando casi al 50% mientras que en el caso de los no inmigrantes esta cifra no llega al 20% tal como ya se ocuparon de demostrar resultados de anteriores investigaciones (CTESC, 2010; Carles Serra y Palaudàrias, 2010). De los jóvenes inmigrantes que abandonan los estudios de forma temprana, cabe señalar que las cifras son considerablemente superiores en el caso de los chicos (57,3%) que entre las chicas (37,9%). Las diferencias de las cifras de AEP entre la población inmigrante teniendo en cuenta el capital instructivo de los progenitores también presenta diferencias sustanciales siendo del 60% cuando los progenitores disponen de un bajo capital instructivo y esta cifra disminuye al 18% cuando ambos progenitores disponen de estudios superiores. Esta diferencia tan acusada lleva a plantearse de qué modo el origen social en intersección con el hecho de ser inmigrante incrementa las probabilidades de experimentar trayectoria de fracaso escolar. De todas formas, ello no quita que no existan características en las trayectorias, las condiciones y experiencias de la población inmigrante que van más allá de los factores estructurales. Más aún, el colectivo inmigrante lejos de ser un grupo homogéneo, está configurado por realidades muy diversas según los diferentes países de origen y nacionalidades de los distintos individuos que lo componen.

⁴⁸ El hecho de ser o no inmigrante se ha categorizado de forma que incluye a todos los jóvenes que han nacido en el extranjero y que alguno de los dos progenitores también haya nacido en el extranjero.

Tabla 14. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según origen de procedencia, por sexo, Cataluña, 2011

	Total	Mujeres	Hombres
No inmigrante	18,8	11,0	26,7
Inmigrante	48,2	37,9	57,3

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población

Tabla 15. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según origen de procedencia por nivel educativo madre, Cataluña, 2011

		No inmigrante	Inmigrante
Nivel	Bajo	33,0	59,0
educativo	Medio	11,0	7,4
madre	Superior	0,7	17,2

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población

Tabla 16. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según origen procedencia, por nivel educativo padre, Cataluña, 2011

		No inmigrante	Inmigrante
Nivel	Bajo	28,5	60,1
educativo	Medio	12,8	17,4
padre	Superior	4,0	18,7

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población

Por último y en cuanto a la relación entre la población de residencia y los porcentajes de AEP, los datos muestran una clara relación entre ambas variables pues el porcentaje de AEP en zonas escasamente pobladas (45,1%) es mucho mayor que en áreas densamente pobladas (25,2%). La diferencias en la oferta formativa por un lado y las diferentes ofertas del mercado laboral en cada una de estas zonas territoriales podría explicar esta disparidad en las cifras. Si estas cifras se desglosan

por sexo se destaca la siguiente tendencia: mientras en la zonas escasamente pobladas el porcentaje de mujeres que abandona los estudios es notablemente superior (49,6%) al de los hombres (39,9%), en las zonas densamente pobladas esta tendencia se invierte siendo el porcentaje de los hombres (35,6%) más del doble que de las mujeres (14,5%). Una posible inferencia del porqué las mujeres en zonas escasamente pobladas abandonan en mayor proporción que los chicos que viven en zonas con la misma densidad de población y que las chicas que viven en zonas más densamente pobladas sería por el hecho de que presenten una mayor dedicación al trabajo doméstico y reproductivo.

Tabla 17. Porcentaje de jóvenes que han abandonado los estudios prematuramente según tamaño residencia por sexo, Cataluña, 2011

	Total	Mujeres	Hombres
Escasamente poblada	45,1	49,6	39,9
Semiurbana/intermedia	34,0	28,2	40,6
Densamente poblada	25,2	14,5	35,6

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida y Hábitos de la Población

En conclusión, los datos expuestos en este apartado ponen de manifiesto que el perfil de joven que abandona los estudios de forma temprana efectivamente se encuentra estrechamente vinculado con patrones de desigualdad social.

5.1.2- El AEP como un proceso acumulativo

En este apartado se exploran un conjunto de elementos vinculados con el proceso escolar que permiten comprender con mayor profundidad las diferencias de AEP en términos de clase y de género⁴⁹. El AEP lejos de ser un fenómeno puntual y aislado es el resultado de un proceso acumulativo que empieza en las primeras etapas

⁴⁹ Conviene subrayar que en este apartado se recogen algunos de los indicadores más relevantes que permitan realizar una radiografía del AEP de forma descriptiva pero las implicaciones de la mayoría de los datos que aquí se incluyen son analizados en los capítulos de los resultados de la tesis.

educativas y se va consolidando a lo largo de la trayectoria educativa. Tal como han puesto de manifiesto varios autores, el AEP es consecuencia de un proceso acumulado y progresivo de desafección y desvinculación con el sistema educativo que se puede traducir en absentismo, falta de respuesta académica, repetición y/o absentismo, entre otros (FernandezEnguita, 2010; González González, 2010; Lamb et al., 2004; Rumberger, 2001). Así lo expresan Mena, Enguita y Riviere (2010) cuando exponen que se trata de un a “lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación de la escuela” (p.123). Tal como se presenta a continuación y se recupera en los resultados de la tesis, algunas experiencias de procesos de desvinculación escolar vienen marcadas por algunos elementos de tipo escolar como el hecho de haber repetido y haber participado en algún mecanismo de atención a la diversidad, factores que parecen tener un impacto diferentes en función del perfil social de los jóvenes.

En primer lugar y tal como se han encargado de demostrar varios autores (Jimerson, Anderson, y Whipple, 2002; Rumberger, 2001), la repetición de curso se presenta como uno de los principales predictores del AEP. A pesar de que el propósito de la repetición es dar la oportunidad a los estudiantes para que consoliden unos conocimientos que supuestamente no han asimilado y les son necesarios, son varios los estudios (Bonvin, Bless, y Schuepbach, 2008) que demuestran que es una práctica poco efectiva en la mejora de los aprendizajes y afecta negativamente en el grado de confianza que los estudiantes tienen con sus capacidades y habilidades (Goos, Van Damme, Onghena, Petry, y de Bilde, 2013). Así mismo, varios estudios demuestran que la repetición afecta negativamente al sentimiento de pertinencia del alumnado con la escuela y con sus relaciones con el profesorado pero sobre todo, con el grupo de iguales (Jannick Demanet y Van Houtte, 2016; Mieke Van Houtte y Van Maele, 2012). Por lo que refiere al profesorado, las investigaciones realizadas en este ámbito también ponen de manifiesto que los docentes presentan unas menores expectativas con el alumnado repetidor, el cual es concebido como menos propensos a aprender (Orhan Agirdag, Van Avermaet, y Van Houtte, 2013).

La repetición es una práctica pedagógica muy común en algunos países e inexistente en otros. En este sentido, los países a nivel europeo que presentan las tasas más altas de repetición son Bélgica (34%), España (31%), Portugal (31%), y Luxemburgo (31%) (OCDE, 2016). En cuanto al perfil del repetidor, éste no es independiente al las características sociales del alumnado siendo una práctica mucho más frecuente entre los chicos, de nivel socioeconómico bajo y/o alumnado inmigrante. A nivel de estatus socioeconómico por ejemplo, los datos muestran que mientras un 36% del alumnado de nivel socioeconómico y cultural bajo había repetido algún curso a lo largo de su trayectoria educativa, tan solo un 8% de nivel socioeconómico y cultural alto lo había hecho. De todas formas y tal como señala Ferrer (2009): “la repetición no es una herramienta pedagógicamente neutra que dependa exclusivamente del aprendizaje del alumnado” (p.88). Y es que tal como demuestran los datos de PISA 2015 a igual nivel de competencias, las probabilidades de que los estudiantes de entornos desfavorecidos repitan, son significativamente superiores al resto del alumnado. De hecho, España es el país de la OCDE en que, entre estudiantes con un mismo nivel de competencias, las probabilidades de que un estudiantes de bajo nivel socioeconómico repita es 5,6 superior que el resto de sus compañeros.

Tabla 18. Porcentaje de alumnado repetidor en ESO por sexo, Cataluña, 2015-16

Sexo	Alumnado repetidor
Mujeres	37%
Hombres	63%

Fuente: Estadístiques Departament d'Ensenyament. Dades Curs 2015-2016 a (Tarabini, Castejón, Curran, y Montes, 2016)

Tabla 19. Porcentaje de alumnado que ha repetido algún curso a lo largo de su trayectoria educativo por nivel socioeconómico, Cataluña, 2012

Nivel socioeconómico	Alumnado repetidor
Bajo	36%
Medio-bajo	24%
Medio-alto	17%
Alto	8%

Fuente: (Tarabini, Bonal, Castejón, Curran, y Montes, 2016)

Del mismo modo que con la repetición, la **agrupación por niveles** es otro de los mecanismos que está demostrado que tienen efectos en la vinculación escolar de los estudiantes actuando como predictor del riesgo de AEP. A pesar de que la normativa catalana no contempla de forma oficial la opción de distribuir al alumnado según sus capacidades, son varias las investigaciones (Aymerich, Lloró, y Roca, 2011; Ferrer, Valiente, y Castel, 2006) que han demostrado que es una práctica generalizada. De todos modos es importante señalar que esta práctica es especialmente acusada en el caso de Cataluña pues mientras que la media española de alumnado escolarizado en centros donde se agrupa por niveles es del 8%, esta cifra asciende al 26% en el caso de Cataluña. Por otro lado también es importante remarcar que la agrupación por niveles no se distribuye en todos los centros educativos de forma homogénea, más bien, son los centros con mayor complejidad social los que agrupan en mayor proporción que el resto (Tarabini, Castejón, et al., 2016). Así pues, si bien un 85,7% de los centros de alta complejidad agrupa por niveles, este porcentaje se reduce al 64,3% para los centros de complejidad social baja tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 20. Porcentaje de centro que agrupan al alumnado por capacidades según la complejidad social del centro, Cataluña, 2014

	% de centros que agrupan al alumnado según el nivel de aprendizaje
Complejidad social alta	85,7%
Complejidad social media	72,7%
Complejidad social baja	64,3%
Total de centros	74,0%

Fuente: CSASE, 2014 a (Tarabini, Castejón, y Curran, s. f.) (en prensa)

En cuanto a los criterios de asignación de los estudiantes en los diferentes grupos y tal como se han encargado de demostrar varias investigaciones (Dauber, Alexander, y Entwisle, 1996; Dupriez, 2010; Gamoran, 2009; Halvorsen et al., 2009), los modelos de agrupación no se explican únicamente por cuestiones de tipo cognitivo, sino que se encuentran fuertemente mediadas por el origen social del alumnado y

por el efecto que tiene el origen social en las expectativas del profesorado (M Van Houtte, Demanet, y Stevens, 2013). Así pues, la agrupación por niveles no es independiente al origen social de los estudiantes en el sentido que en los grupos de menor nivel hay una sobrerrepresentación de alumnado de bajo nivel socioeconómico y alumnado extranjero (Condrón, 2007; Conger, 2005; Gamoran, 2002, 2009; Gillborn y Mirza, 2000).

Por otro lado, son diversas las investigaciones que se han encargado de demostrar los efectos de los agrupamientos en la experiencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Estas investigaciones ponen de manifiesto que la agrupación por niveles tiene efectos negativos a nivel de motivación y expectativas entre los estudiantes que forman parte del grupo de nivel bajo (Boaler, Wiliam, y Brown, 2000; M Van Houtte y Van Maele, 2012) y provoca relaciones más tensas con el profesorado (Ireson y Hallam, 2005; Stevens y Vermeersch, 2010). Estos son algunos de los elementos que influirían en el proceso de desvinculación escolar que experimentan algunos jóvenes a lo largo de su trayectoria educativa, incrementando el riesgo de AEP (Werblow, Urick, y Duesbery, 2013). Por último y a nivel de resultados educativos, son varios los autores (Betts y Shkolnik, 2000; Hanushek y Ludger, 2006) que señalan que el agrupamiento por niveles tiene escasos efectos positivos para el conjunto de los estudiantes. Es más, algunas investigaciones demuestran que el agrupamiento por niveles tiende a aumentar las desigualdades sociales y educativas puesto que incrementa las diferencias entre grupos perjudicando a los estudiantes con rendimientos más bajos entre los que hay una mayor concentración de alumnado de bajo nivel socioeconómico y cultural e inmigrante (Gamoran, 2009; Pàmies Rovira y Castejón, 2015; Parsons y Hallam, 2014; M Van Houtte, 2004a)

5.1.3- El impacto de las desigualdades sociales en los resultados educativos

En concordancia con lo expuesto anteriormente y a nivel de resultados educativos, los datos muestran diferentes patrones de rendimiento académico en función de la

clase y el género. Los datos disponibles al respecto, muestran como las chicas presentan mejores resultados educativos y como esta brecha se hace mayor a medida que los jóvenes avanzan en la etapa educativa (García, 2012; Lynch y Feeley, 2009; OCDE, 2015). De todas formas, si bien las chicas obtienen mejores resultados en términos globales, estos estudios ponen de relieve que existen diferencias por sexo en función de las áreas de conocimiento. Así por ejemplo, los datos PISA 2015 (ver tabla 21) siguen revelando lo que ya venían haciendo las anteriores ediciones y es que los chicos obtienen mejores resultados en ciencias y matemáticas mientras que las chicas presentan mejores resultados en competencias lectoras.

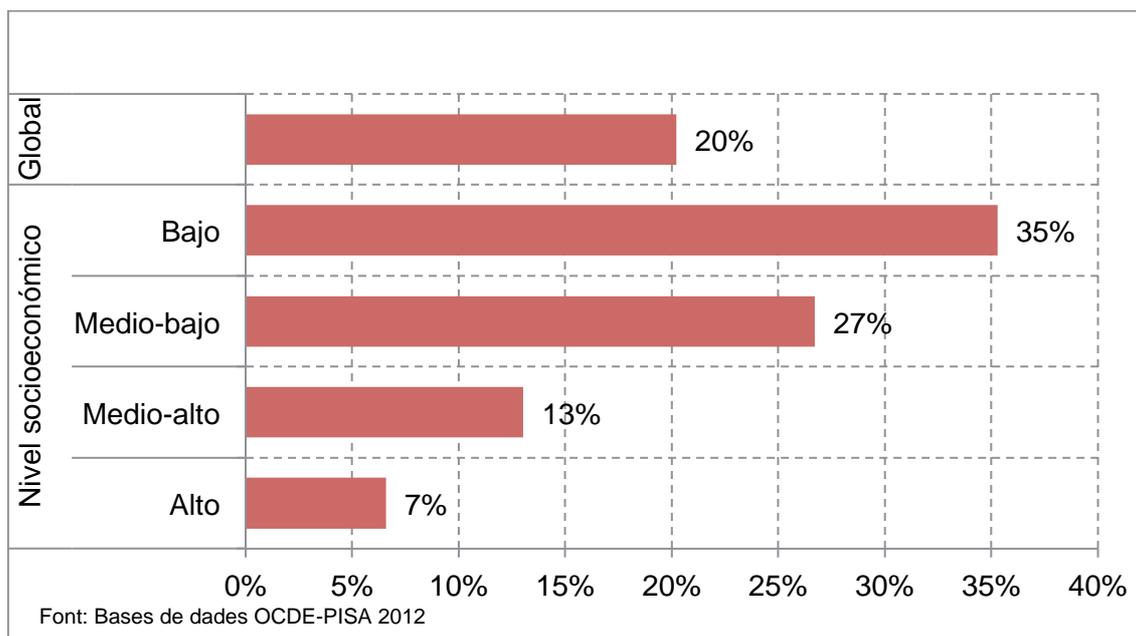
Tabla 21. Porcentaje de jóvenes con bajo rendimiento en Cataluña por sexo, PISA 2015

	Ciencias	Lectura	Matemáticas
Mujeres	17,6	13,0	15,2
Hombres	14,0	17,5	20,5

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2015

En la misma línea que se ha puesto de relieve en los anteriores apartados, la desigualdad de género se encuentra fuertemente mediada por el origen social en el sentido que la brecha de resultados educativos por sexo es mayor entre jóvenes de bajo nivel socioeconómico y cultural (Dumais, 2002; Martínez García, 2007, 2011). De hecho, el origen social per se, se presenta como la variable que más peso para predecir el nivel de competencias de los jóvenes (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014). Así por ejemplo, los datos PISA 2012 que recogen el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas (ver gráfico 4) muestran claras diferencias según origen social en el sentido que el alumnado proveniente de un nivel socioeconómico y cultural alto representa tan solo del 7% mientras que esta cifra asciende a un 35% para los estudiantes provenientes de un nivel socioeconómico y cultural bajo.

Gráfico 4. Porcentaje de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas según nivel socioeconómico en Cataluña, PISA 2012



Fuente: Base de datos de OCDE-PISA 2012, a (Tarabini, Castejón, et al., 2016)

En cuanto a las tasa de graduación en Cataluña para el curso 2015-16, éstas también muestran unos resultados más favorables para el caso de las chicas (ver tabla 22). En este sentido y con el propósito de analizar la relación entre resultados educativos y las tasas de graduación en términos de clase social y de género, Martínez (2011) muestra como la brecha de género entre jóvenes de diferentes orígenes sociales se presenta como más pronunciada en los porcentajes de tasas de graduación en mayor proporción que en los indicadores de resultados educativos. El autor concluye que ello se explica porque en las diferentes tasas de graduación entre chicos y chicas están interviniendo otros factores más allá del rendimiento académico, aspectos ampliamente desarrollados en el capítulo de resultados de estudiantes de esta tesis.

Tabla 22. Tasa de graduación en ESO, Cataluña, 2015-16

		Alumnado evaluado	Alumnado que gradúa
	Total	66681	88%
Sexo	Mujeres	33073	91%
	Hombres	33608	85%

Fuente: Estadístiques Departament d'Ensenyament, a (Tarabini, Castejón, et al., 2016)

5.1.4.- Itinerarios formativos en la educación postobligatoria

Por último y en relación a los itinerarios formativos que siguen los jóvenes después de terminar la educación secundaria obligatoria, cabe señalar que también se presentan diferencias sustanciales por género y origen social. El curso 2015/16, por ejemplo, la proporción de mujeres matriculadas en Cataluña⁵⁰ en el bachillerato es superior (55%) en contraste con una mayor presencia de los hombres en la vía profesional, tanto en los CFGM (60%) como en los CFGS (55%). Y más allá de la desigual distribución de itinerarios formativos entre mujeres y hombres, es especialmente relevante la segregación horizontal que se produce en un mismo itinerario formativo. En el caso del bachillerato la proporción de mujeres que eligen el bachillerato de artes (71%) y de humanidades y ciencias sociales (60,3%) es muy superior que los hombres mientras que en la modalidad de ciencias y tecnología la presencia de hombres es más elevada (54,7%) (ver tabla 23). En el itinerario profesional, la distribución por sexo en algunos ciclos es aun más acusada estando algunos ciclos prácticamente integrados por hombres como son electricidad y electrónica (98%), fabricación y mecánica (98%) y instalaciones y mantenimiento (97,1%) o por el contrario siendo mucho más presentes las mujeres en ciclos como imagen personal (93%), textil, confección y piel (85%) y servicios socioculturales y comunidad (84%).

⁵⁰ Todos los datos que se presentan sobre la distribución de itinerarios profesionales por sexo en Cataluña en el curso 2015/16 han sido obtenidos a partir de las Estadísticas en Educación proporcionadas por el Departament d'Ensenyament.

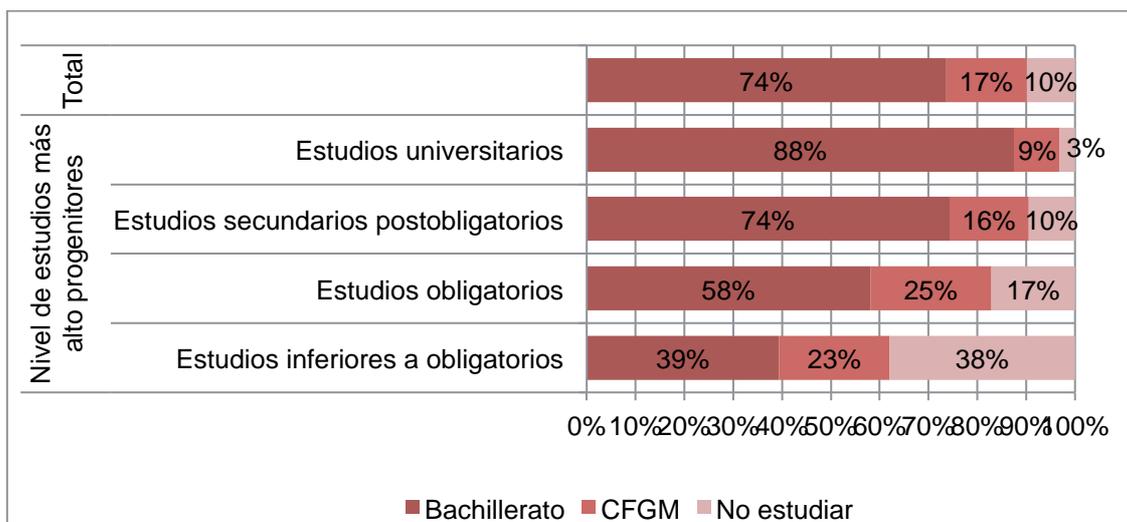
Tabla 23. Distribución alumnado bachillerato según modalidad por sexo, Cataluña, 2015-16

	Mujeres	Hombres
Bachillerato artes	71,4%	28,6%
Bachillerato Humanidades y Ciencias Sociales	60,3	39,7
Bachillerato de Ciencias y Tecnologías	45,3	54,7

Fuente: Elaboración propia a partir de las Estadísticas del Departament d'Ensenyament, curso 2015/16

En segundo lugar y en cuanto a la distribución del alumnado según el origen social, cabe remarcar que los datos muestran también una desigual participación entre la vía académica y la profesional en función del perfil social. En este sentido, de los jóvenes cuyos progenitores disponen de estudios universitarios, el porcentaje de estudiantes que se matriculan al bachillerato es del 88% mientras que los que optan por esta misma vía formativa y que sus progenitores disponen de un bajo capital instructivo representan un 39%. En cuanto a los jóvenes que eligen el itinerario profesional, esta proporción se invierte en el sentido que si bien el porcentaje de jóvenes que se matriculan a los CFGM y cuyos progenitores disponen de un bajo capital instructivo es del 38%, tan solo un 3% de los jóvenes cuyos progenitores disponen de estudios universitarios eligen los ciclos formativos (Ferrer, Zancajo, y Castejón, 2012).

Gráfico 5. Porcentaje de jóvenes (15-34 años) según itinerarios estudios postobligatorios por nivel socioeconómico, Cataluña, 2012



Fuente: (Ferrer et al., 2012)

5.2.- Dispositivos para combatir el abandono escolar prematuro en Cataluña

El objetivo de este apartado es hacer una revisión de los principales mecanismos para prevenir y combatir el AEP en Cataluña. La mayoría de estos programas forman parte de las medidas de atención a la diversidad contempladas para la etapa de la educación secundaria obligatoria, las cuales se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 24. Medidas de atención a la diversidad en la ESO en Cataluña

Medidas generales	Medidas específicas	Medidas extraordinarias
- Refuerzo escolar	- PIM: Programa Intensivo de Mejora	- UEC: Unidades de Escolarización Compartida
- Adaptación curricular	- PDC: Programas de Diversificación Curricular	- USEE: Unidades de Soporte a la Educación Especial
- Orientación y seguimiento	- Aula de Acogida	

PI: Planes Individualizados

Fuente: Elaboración propia a partir del Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO (Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2013, p. 6)

A continuación, se elabora una revisión de las principales medidas que se han utilizado en el análisis y que representan los principales dispositivos utilizados en los centros educativos para prever y reducir el AEP y que son: los programas intensivos de mejora (refuerzo escolar), los planes individualizados, los programas de diversificación curricular y los programas de formación e inserción (equivalente a los antiguos PCPI). Sin ánimo de hacer aquí un análisis en profundidad de cada una de estas medidas⁵¹, la exploración de algunos de los principales dispositivos, de sus características y sus conexiones, permitirá contribuir a la comprensión de la lógica del conjunto.

Programas Intensivos de Mejora

Desde el pasado 2013-14, el gobierno catalán puso en marcha un Plan Intensivo de Mejora (PIM) que es un programa que contempla un aumento de la dedicación horaria al refuerzo de las materias instrumentales (concretamente en los ámbitos de matemáticas y lingüísticos) para un grupo reducido de estudiantes a partir de agrupaciones flexibles⁵². El programa va destinado a alumnado de 1º de ESO que demuestre que no ha adquirido las competencias básicas al finalizar la primaria y su principal finalidad es que los participantes consoliden las bases que les permitan avanzar en los cursos posteriores y “anivelarse” al resto de compañeros (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015b).

Los PIM forman parte de la estrategia del gobierno catalán para hacer frente al AEP que se recoge el documento: *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*⁵³. Tal como se ha detallado en otras

⁵¹ Consultar: Tarabini et al. 2015a, Tarabini et al 2015b y Tarabini et al. 2015c para un análisis en profundidad de los programas para combatir el AEP en Cataluña, de sus lógicas de intervención y de las lógicas discursivas de la acción gubernamental de dos de los principales organismos responsables de dichas políticas en el contexto catalán: el Departament d'Ensenyament y el Consorcio de Educación de Barcelona.

⁵² No se establece un máximo de horas para permanecer en el grupo flexible, de lo que se infiere que el alumnado que participa en el PIM puede llegar a no compartir ningún espacio lectivo con sus compañeros del grupo ordinaria.

⁵³ Este plan lejos de ser una estrategia política unitaria ideada específicamente para combatir el fracaso y el abandono escolar, se basa en un compendio de medidas que el Departament de

publicaciones (Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015a; Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015c), la lógica en la que se basa este plan y las diferentes medidas incluidas el PIM, es la de entender el éxito educativo desde una perspectiva estrictamente vinculada al rendimiento académico⁵⁴. Así lo expresa la que era la Consellera de educación en el momento de aprobar el programa cuando afirma que: “el objetivo del plan es potenciar y reforzar las instrumentales en el primer ciclo de ESO con tal de alcanzar un mayor número de graduados”⁵⁵.

La teoría de cambio detrás de esta medida es, pues, la de interpretar que se van a reducir los porcentajes de AEP a partir de una mejora de las competencias básicas. Esta relación, sin embargo, contrasta con algunos de los resultados recogidos en otras publicaciones (Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015a, 2015c) en donde se demuestra la no correspondencia entre el nivel de resultados de los estudiantes y los porcentajes de AEP en Cataluña. Así, según los datos de PISA (2012), el porcentaje de estudiantes que se sitúa por debajo del nivel 2 de competencias en Cataluña, considerados por diversos autores como aquellos en mayor riesgo de fracaso escolar, es inferior tanto a la media española como a la OCDE para todas las áreas evaluadas. Estos datos contrastan con la posición relativa de Cataluña de AEP a nivel europeo que son sin duda superiores a lo que sería esperable por el nivel de competencias alcanzado (Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015c). Más bien, cabe esperar que en el AEP están interviniendo otros factores más allá del rendimiento académico tal y como se desarrolla en los resultados de esta tesis.

Ensenyament considera que están vinculadas de algún modo u otro en la lucha contra el fracaso escolar (Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015c).

⁵⁴ En este sentido, cuatro de los cinco grandes objetivos del Plan hacen referencia a la consolidación de las competencias básicas. Los objetivos son los siguientes: 1) mejorar el nivel competencial de los alumnos de primaria, 2) mejorar el nivel competencial de los alumnos de la ESO, 3) mejorar el rendimiento académico de la ESO e incrementar la tasa de graduación, 4) mejorar el nivel de competencia de los alumnos en lenguas extranjeras y 5) reducir la tasa de abandono escolar prematuro (cuya consecución se entiende como resultado del cumplimiento de los cuatro objetivos anteriores) (Departament d'Ensenyament, 2012: 22, citado en (Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015c)

⁵⁵ http://www.govern.cat/pres_gov/AppJava/govern/notespremsa/201769/ensenyament-implanta-programa-intensiu-millora-leso-lalumnat-dificultats-daprenentatge.html

Debido a la falta de datos sobre el perfil social y educativo de los jóvenes que participan en este programa, no es posible evaluar su impacto real en términos de reducción del AEP. De hecho, es importante señalar que existe cierta controversia entre la comunidad educativa sobre los posibles impactos que pueda tener este programa en términos de segregación interna dependiendo de cómo esta medida sea aplicada (Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015a, 2015c).

Planes Individualizados

Los Planes Individualizados (PI) representan un dispositivo de atención a la diversidad que se basan en la elaboración de una planificación personalizada de medidas, actuaciones y soporte a alumnado con necesidades educativas específicas⁵⁶, especiales⁵⁷ y trastornos específicos de aprendizaje⁵⁸. Los PI tienen cobertura en todas las etapas educativas desde el segundo ciclo de la educación infantil hasta la ESO. Según se recoge en la normativa catalana, los PI tienen un carácter de excepcionalidad y se aplican cuando el resto de medidas de atención a la diversidad se han demostrado como insuficientes para asegurar el progreso en el aprendizaje (Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2011). Así mismo, la lógica del PI es atender las necesidades específicas del alumnado que lo requiera sin que se pierda el vínculo con el grupo ordinario desde una perspectiva inclusiva. De hecho, la misma normativa específica que: “la elaboración de un plan individualizado debe hacerse siempre desde la perspectiva inclusiva y puede requerir la revisión de cómo

⁵⁶ Según define la propia normativa catalana, el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel alumnado que requiere de una atención educativa diferente o complementaria debido a que manifiesta condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial, trastornos graves de personalidad, conducta o sufren enfermedades degenerativas graves (Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2011).

⁵⁷ El alumnado con necesidades específicas es que aquel alumnado que requiere de una atención educativa diferente o complementaria a la ordinaria por motivos diversos como la incorporación tardía al sistema educativo o situaciones socioeconómicas desfavorecidas (Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2011).

⁵⁸ Los trastornos específicos de aprendizaje representan según el Departament d'Ensenyament: un compendio de dificultades que se manifiestan a partir de un rendimiento académico inferior al que sería razonable esperar por las capacidades intelectuales del alumnado (Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2011).

se organizan los recursos disponibles del aula y del centro”⁵⁹ (Departament d’Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2013, p. 30).

Programas de Diversificación Curricular

Los programas de diversificación curricular (PDC) representan una de las principales medidas de acción preventiva del AEP en la última etapa de la educación secundaria obligatoria siendo implantada en los cursos de 3º y 4º de la ESO⁶⁰. El programa se basa en una organización curricular diferente a la estándar tanto en los que refiere tanto al contenido curricular como en las metodologías y la evaluación y va dirigido a jóvenes de 15 años que presenten dificultades de aprendizaje y que no se prevé que vayan a graduar en ESO. Los principales objetivos que persiguen los PDC son la consolidación de las competencias básicas y, en última instancia, la obtención del graduado en ESO.

En el marco de los PDC se organizan grupos adaptados con una menor ratio alumno-clase que reciben el nombre de “aulas abiertas” o “proyectos singulares” y tienen una duración de un año a dos años⁶¹. Más allá de la adaptación del contenido curricular, los PDC también contemplan la participación en talleres y actividades diversas de tipo más práctico que se llevan a cabo tanto dentro del centro como fuera del mismo. De acuerdo con lo recogido en el «Document d’orientació sobre l’atenció a la diversitat a l’ESO», los PDC deben aplicar una «metodología didáctica funcional y una organización de los contenidos y las actividades de aprendizaje globalizada, fomentar el trabajo cooperativo, así como incorporar las TAC como herramienta de aprendizaje de las materias» (Departament d’Ensenyament

⁵⁹ Traducción propia del catalán.

⁶⁰ La ley de educación bajo la cual se encuentran regulados los PDC es la LOE (2006). Si bien el sistema educativo español tiene un carácter comprensivo en el sentido que existe un periodo formativo común para todos los estudiantes hasta los 16 años, la normativa contempla una progresiva diversificación de la oferta educativa, de forma tal que permita: “acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitarles que alcanzaran los objetivos comunes de esta etapa” (Educación, 1990, p. 28929).

⁶¹ Un año para el alumnado que empieza en 4º de ESO y dos años para el que se incorpora en 3º de ESO.

Generalitat de Catalunya, 2013, p. 19). Con la aprobación de la LOMCE (2013), los PDC pasan a llamarse programas de mejora de aprendizaje y el rendimiento (PMAR). La principal diferencia con los PDC es que se avanza la edad de inicio a 2º de ESO⁶² con el propósito que el alumnado que haya participado en el programa pueda incorporarse en 4º de ESO a la vía ordinaria y obtener el graduado en ESO.

En el caso de la ciudad de Barcelona, en donde se ubican los centros educativos que constituyen los estudios de caso de la tesis (ver siguiente apartado), los PDC están gestionados por el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB)⁶³ y se enmarcan dentro del programa Èxit 2⁶⁴. En la misma lógica que los PDC el programa Èxit 2 va dirigido a alumnado que se encuentre en el segundo ciclo de ESO. En la misma lógica que los PDC, el programa contempla la constitución de unos grupos reducidos de 10-15 alumnos a los que se aplica una adaptación curricular. Además, se organizan otro tipo de actividades/talleres que se dividen en tres tipos de modalidades posibles:

- Modalidad A: en la que se organizan talleres en grupo en espacios formativos fuera del centro. Algunas de las actividades que se realizan en estos talleres son: circo, navegación, cocina o bicis, entre otros.
- Modalidad B: talleres grupales organizados dentro del centro educativo. En esta modalidad se trabaja en una lógica de trabajo por proyectos y comprende actividades de temáticas diversas tales como el cine, la robótica, la historia o la interculturalidad, entre otros.
- Modalidad C: estos talleres se realizan de forma individual en espacios formativos/laborales fuera del centro. Esta modalidad tiene una clara orientación profesionalizadora y de hecho reciben el nombre de *Oficis a la Ciutat o Tastet d'Oficis*.

⁶² Va dirigido a alumnado que haya repetido al menos un curso en cualquier etapa y que después de finalizar 1º de ESO no se prevé que vaya a promocionar o excepcionalmente a estudiantes que una vez cursado 2º no se prevé que se vaya a promocionar.

⁶³ El Consorcio de Educación de Barcelona es el cuerpo administrativo, creado en el año 2002 y cogestionado por la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento de Barcelona, encargado del diseño, gestión e implementación de políticas educativas en la ciudad de Barcelona.

⁶⁴ Ver (Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015a; Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015b; Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015c; Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a) para un análisis en profundidad del programa Èxit 2 del Consorcio de Educación de Barcelona.

En conjunto, si bien se trata de una medida extraordinaria de atención a la diversidad, algunos autores apuntan que el progresivo incremento de los jóvenes que participan en dicho programa durante los últimos cursos⁶⁵ indicarían que se trata de una vía cada vez menos excepcional (J.M. Escudero et al., 2009; J.M. Escudero y Martínez, 2012; J.M. Escudero, 2013). Por lo que se refiere al perfil social de los jóvenes que participan en este programa, los pocos datos disponibles al respecto ponen en evidencia una mayor proporción de chicos. A modo de ejemplo, el curso 2014/15 la proporción de chicos que participaron en el programa en la ciudad de Barcelona representaba el 63% según datos proporcionados por el Consorcio de Educación de Barcelona.

Del mismo modo que sucedía con el PIM, conviene subrayar la dificultad de evaluar el impacto de este programa por la escasez de datos oficiales disponibles sobre la participación y sobre los resultados o la continuidad formativa de los jóvenes que participan en dicho programa. Ahora bien, las investigaciones más destacadas que se han ocupado de analizar los PDC a nivel español (J.M. Escudero et al., 2009; J.M. Escudero y Martínez, 2012; J.M. Escudero, 2013; Luzón et al., 2009; Martínez, 2011) muestran unas mayores tasas de graduación entre los estudiantes que participan en los PDC en comparación con los datos referentes al conjunto de los estudiantes pero por otro lado, se detecta un bajo rendimiento entre los estudiantes que continúan en la enseñanza postobligatoria y un bajo porcentaje de estudiantes que se matriculen en el bachillerato.

Desde una perspectiva de la exclusión educativa, Escudero, González y Martínez (2009) ponen de relieve la paradoja de que los PDC está pensados “para estudiantes que sin esa medida se entiende que no se sacarían la ESO pero ello implica cuestionarse que hace que haya cada vez más jóvenes que sean etiquetados como “no aptos” para seguir los aprendizajes comunes de la enseñanza obligatoria (p.58). En este sentido, los mismos autores aseguran que a pesar de tratarse de una medida

⁶⁵ A nivel español, el porcentaje de estudiantes cursando PDC ha incrementado considerablemente en los últimos cursos pasando de un 7,1% en el curso 2003/04 a un 10,5% en el curso 2013/14 (Escudero y datos MECD).

que pretende evitar la exclusión educativa no deja de representar una forma de inclusión incompleta y critican que: “al sistema le viene bien sin mayores esfuerzos: por un lado segrega a quienes no se adaptan y, por otro, funciona como un pretexto para no replantear el orden escolar vigente que la provoca y dispone” (p. 60).

Programas de Formación e Inserción

Los PFI son programas destinados a jóvenes entre 16 y 21 años que no hayan obtenido el GESO y persiguen un doble objetivo: promover el retorno al sistema educativo y proporcionar las competencias básicas y profesionales⁶⁶ necesarias para asegurar una inserción al mercado laboral con más opciones de obtener una ocupación cualificada y duradera (Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2016). Los PFI representan uno de los únicos itinerarios formativos para jóvenes que no hayan obtenido el graduado en ESO, más allá de las pruebas de acceso de grado medio, y, por tanto, representan una de las principales medidas para reducir el fracaso escolar y combatir el AEP. Los PFI son programas regulados bajo el marco legislativo catalán y a partir del curso 2014/15 sustituyen a los Programes de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)⁶⁷. La principal diferencia entre ambos programas es que los PFI no disponen del módulo opcional que permitía obtener el graduado en ESO. En contraposición, los PFI promueven el retorno al sistema educativo preparando a los jóvenes para las pruebas de acceso a grado medio y/o el curso de formación específico para este mismo itinerario⁶⁸.

En cuanto al perfil social de los jóvenes que forman parte de los PFI (ver tabla 25), cabe destacar que existe una sobrerrepresentación de chicos siendo el pasado curso

⁶⁶ Los conocimientos adquiridos equivalen al nivel 1 del Catalogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

⁶⁷ Los PCPI que se encontraban regulados por la LOE (2006) y a partir de la aprobación de la LOMCE (2013) son sustituidos por la FP Básica. Esta va dirigida a jóvenes de entre 15 y 17 años y son de dos cursos académicos en vez de uno. A nivel de continuidad formativa, la FP básica permitiría la opción de acceder a los ciclos de grado medio y la posibilidad de presentarse a la evaluación final que permite obtener el graduado en ESO.

⁶⁸ La cualificación con la que se supera los PFI es tenida en cuenta a la nota de las pruebas de acceso a los ciclos de formación profesional, de artes plásticas y diseño o para las enseñanzas en deportes. Específicamente y según los datos del Departament d'Ensenyament se multiplica la nota obtenida por el coeficiente 0,20 que se suma a la nota de los ciclos.

2015/16 de un 70% del total de estudiantes que forman parte del programa (Estadísticas del Departament d'Ensenyament). Más allá de la mayor presencia de chicos en el conjunto del programa también se detecta una segregación de tipo horizontal según la familia profesional. En este sentido, los datos muestran que de las 15 familias profesionales, en 7 de ellas, el porcentaje de chicos supera el 90%, oscilando entre el 97% y el 100% en cursos como instalación y mantenimiento, fabricación mecánica, electricidad y electrónica o transporte y mantenimiento de vehículos. En el caso la participación de las mujeres éstas se encuentran menos concentradas con la excepción de imagen personal (90%) y textil, confección y piel (68%). Esta distribución desigual de hombres y mujeres por familia profesional es un claro reflejo de la segregación que se observa en el mercado laboral y es fruto de un largo proceso de socialización en el que predominan unas pautas culturales muy marcadas por unas concepciones de masculinidad y feminidad hegemónicas. Tan solo artes gráficas, hostelería y turismo, industria alimentaria cumplen con la proporción 30/70 de mujeres y hombres. En cuanto a la distribución del alumnado de PFI por origen social desgraciadamente no se disponen de datos accesibles al respecto.

Tabla 25. Distribución alumnado PFI en familias profesionales por sexo, Cataluña, curso 2015-16

	Mujeres	Hombres
TOTAL	30%	70%
Administración y gestión	50%	50%
Agraria	15%	85%
Artes gráficas	40%	60%
Comercio y márketing	50%	50%
Edificación y obra civil	8%	92%
Electricidad y electrónica	3%	97%
Fabricación mecánica	1%	99%
Ebanistería	9%	91%
Hotelería y turismo	34%	66%
Imagen personal	90%	10%
Industrias alimentarias	38%	62%
Informática y comunicaciones	6%	94%

Instalación y mantenimiento	0%	100%
Textil, confección y piel	68%	32%
Transporte y mantenimiento de vehículos	3%	97%

Fuente: Estadístiques Departament d'Ensenyament a (Tarabini, Castejón, et al., 2016)

A nivel de resultados educativos y tomando como referencia los PCPI, puesto que no se disponen de datos oficiales de PFI, cabe destacar que la tasa bruta de graduación del alumnado matriculado en los PCPI en el curso 2013/14, es dramáticamente baja no llegando al 34% (Tarabini, Bonal, et al., 2016). En cuanto al impacto de los PCPI medidos a partir de la matriculación a CFGM, si bien los datos de matriculación son positivos, los porcentajes de jóvenes que finalmente obtienen el certificado de CFGM es casi inexistente. Por último y a nivel de inserción laboral, se observan efectos positivos a dos años vista para aquellos jóvenes que han completado el programa (Blasco y Casado, 2013).

5.3.- Descripción del contexto social de los estudios de caso

En este apartado se recogen brevemente algunas de las características más relevantes sobre el contexto social de los centros que conforman los estudios de caso. Para ello se tienen en cuenta los siguientes elementos: el tipo de oferta formativa (ESO y/o bachillerato, CFGM, CFGS, PFI), algunos indicadores sobre la composición social, información sobre el nivel de demanda en el territorio así como el perfil educativo de los estudiantes (repetición, graduación, abandono,...). Tal como se detalla en el capítulo de metodología, los cuatro centros que representan los estudios de caso son institutos públicos de la ciudad de Barcelona.

Centro I: un centro querido y demandado en el barrio

El Centro I es un instituto de dimensión mediana (500 estudiantes) y con una oferta formativa de orientación académica en la que se incluyen tres líneas de ESO y dos de bachillerato. En cuanto a la composición social, es un instituto en donde prevalecen familias de clase media con un elevado capital cultural y en donde el porcentaje de alumnado de origen extranjero es más bien moderado en comparación

con la media de los centros de Cataluña con una misma tipología de complejidad social (ver tabla 31, anexo 3). En cuanto al porcentaje de estudiantes con necesidades educativas específicas (por situación económica desfavorecida) por ejemplo, el pasado curso 2011/12 se situaba en un 5,17%, notablemente por debajo de la media catalana que era del 7,3%.

Por otro lado, es un centro con un elevado reconocimiento y prestigio en su área de referencia lo que explica que curso tras curso, la demanda supere la oferta de plazas disponibles. Es un centro que no conforme con tener exceso de demanda, manifiesta trabajar activamente para atraer aquel tipo de familias que hagan conservar ese elevado prestigio ya sea a través de la oferta de actividades que proporcionen un valor añadido (modalidades de bachillerato poco comunes, proyectos de centro particularmente elaborados, etc.) como a través de estrategias de negociación con centros de primaria también con elevado reconocimiento con tal de que formen parte de los centros adscritos al instituto. En cuanto al perfil educativo del alumnado (ver tabla 32, anexo 3), los indicadores recogidos por el Departament de Ensenyament ponen de manifiesto que tanto a nivel de resultados educativos (pruebas de diagnóstico en 4º de ESO⁶⁹) como de tasas de graduación, el Centro I se sitúa por encima de la media catalana y de los centros con una complejidad social similar. Así, el curso 2013/14, por ejemplo, las tasas de graduación era del 96,39% mientras que la media catalana se situaba en el 87,63%. Del mismo modo, destacan unos bajos niveles de repetición y de abandono escolar prematuro en comparación con la medias catalana y de los centros con complejidad similar.

Centro II: “un centro pequeño, familiar y exigente”

El Centro II es un instituto de dimensión mediana-pequeña (350 estudiantes) que dispone de dos líneas tanto en ESO como en bachillerato. Del mismo modo que en el centro I, el centro II escolariza mayormente clases medias y con elevado capital cultural y presenta unos bajos porcentajes de población extranjera(ver tabla 31,

⁶⁹ Las pruebas de evaluación de 4º de ESO son unas pruebas llevadas a cabo por el Departament d'Ensenyament que evalúan el nivel de competencias básicas alcanzado al final de la etapa obligatoria.

anexo 3). Según el centro, el instituto está conformado por un conjunto de familias que se caracterizan por tener un entorno “estable” y ser muy colaborativas con el centro. Es más, el equipo directivo interpreta que su nivel de complejidad social se focaliza en un reducido número de alumnado de etnia gitana que aseguran que son los que concentran la totalidad del absentismo escolar (éstos representan cerca del 5% del conjunto del centro según el proyecto de dirección). Por último, es un centro que concentra un bajo nivel de alumnado con necesidades educativas específicas (por situación económica desfavorecida) (3,75%) situándose por debajo de la media catalana (7,30%).

A nivel de demanda, si bien ésta se había visto reducida durante los últimos cursos, el centro asegura que, como consecuencia de un conjunto de cambios a nivel organizativo, principalmente una mejora en la comunicación del centro con las familias y los centros de primaria adscritos, han conseguido invertir la tendencia y el pasado curso tuvo un exceso de demanda. Según el inspector del centro, las familias valoran el centro por considerarlo un centro pequeño, familiar y exigente que “prepara para la universidad”.

Por lo que refiere al perfil educativo y del mismo modo que en el Centro I, el Centro II disfruta de unos resultados educativos y unas tasas de graduación que se sitúan por encima de la media catalana y de los centros con una complejidad social similar (ver tabla 32, anexo 3). Así, el porcentaje de alumnado en las franjas altas en las pruebas de diagnóstico de 4º de ESO en el curso 2012/13 era del 83,3% mientras que la media catalana era del 68,04%. En cuanto a las tasas de abandono escolar prematuro, si bien ésta es inexistente para todos los cursos de ESO, la cifra es sustancialmente superior en 4º de ESO (7,69%) a la media catalana (2,07%). Algunas de las posibles explicaciones de esta elevada cifra se explica en los resultados de la tesis.

Centro III: el instituto de referencia del barrio

El centro III es un instituto de dimensión mediana (460 alumnos) que dispone de una oferta formativa con orientación académica que incluye tres líneas de ESO y dos de bachillerato. En contraste con los centros I y II, el Centro III escolariza

mayormente alumnado de clase trabajadora en correspondencia con el distrito en el que se ubica, siendo el territorio con el menor nivel de renta y mayores tasas de desempleo de toda la ciudad.

En este sentido, el porcentaje de ayudas para adquisición de libros de texto y material didáctico complementario e informático ha aumentado considerablemente durante los últimos años de crisis económica situándose el pasado 2013/14 (13,8%) muy por encima de la media catalana (5,27%). Por otro lado, el centro presenta unos altos porcentajes de alumnado extranjero (22,53% el pasado 2013/14) en comparación con la media catalana (14,15%) y el resto de centros de su misma tipología (12,26%) (ver tabla 31, anexo 3).

En relación al nivel de demanda, se trata de un centro de reconocido prestigio, siendo uno de los institutos de referencia del distrito y su nivel de demanda supera la oferta de plazas disponibles años tras año. De hecho, un aspecto destacable es que se produce un notable incremento de la demanda en 3º de ESO que corresponde, según el equipo directivo, a alumnado procedente de centros concertados de la zona que son atraídos por el modelo de atención a la diversidad del centro.

Por lo que refiere al perfil educativo del centro (ver tabla 32, anexo 3), los datos recogidos por inspección sitúan al centro III por debajo de la media catalana y de los centros de la misma tipología tanto en las pruebas de diagnóstico, como las tasas de promoción y de graduación. A modo de ejemplo, el pasado curso 2013/14, la tasa de graduación del Centro III era del 74,3%, mientras que la media catalana era del 87,6%. Del mismo modo, el índice de alumnado que promocionaba en 3º de ESO (79,7%) también se situaba por debajo de la media catalana (89,7%) para el mismo curso.

Centro IV: Un centro de segunda opción

El Centro IV es un instituto de dimensión mediana (400 estudiantes) y a diferencia del resto de centros estudiados, combina una oferta formativa con orientación

académica y profesional. Así, si bien se trata de un centro que históricamente sólo ofrecía formación profesional, en el momento de hacer trabajo de campo tenía dos líneas de ESO, una de bachillerato, una línea ciclo formativo de grado medio en eléctrica y otra superior en la misma familia profesional, un grupo de PFI (antiguos PCPI) y pruebas de acceso a grado medio.

En cuanto a la composición social, el Centro IV escolariza principalmente estudiantes de clase trabajadora y se caracteriza además por disponer de una elevada concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión social (ver tabla 31, anexo3). En contraste con el Centro III, el Centro IV se ubica en un barrio con un nivel de renda medio-alto poniendo de relieve una clara situación de segregación escolar inter-escolar en el territorio.

Así mismo, el Centro IV presenta unos elevados porcentajes de alumnado extranjero situándose en un 30,91% el pasado 2013/14, el doble que la media catalana que era del 14,14%. Es especialmente relevante la incorporación de alumnado de nueva incorporación al sistema educativo (menos de dos años) que para el mismo curso se situaba al 10,45% mientras que la media catalana era del 2,4%. En relación del nivel de demanda, cabe destacar que se trata de un centro que no llena demanda y que presenta mucha movilidad de estudiantes y de matrícula viva que va llegando a lo largo del curso escolar. Esta situación, según afirma el equipo directivo, incrementa el nivel de complejidad social y supone un fuerte desafío para el centro.

Por último y por lo que refiere al perfil educativo (ver tabla 32, anexo 3), el centro IV se caracteriza por tener unos resultados educativos y unas tasas de graduación por debajo de la media catalana y de los centros con la misma complejidad y por disponer de unos elevados porcentajes de repetición y de abandono escolar en todos los cursos de la ESO. Especialmente acusadas son las tasas de AEP en 3º de ESO que eran del 9,26% mientras que las cifras para la media catalana eran del 1,64%. Los factores que explicarían estas elevadas cifras de AEP tienen que ver con el modelo de atención a la diversidad y los mecanismos de orientación que caracterizan al centro tal y como se explica en los resultados de la tesis.

**BLOQUE IV:
RESULTADOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 6

Entre el consenso y el conflicto: Familia y centro negociando las trayectorias educativas de jóvenes en riesgo AEP

El objetivo de este capítulo es analizar de qué forma y por qué las prácticas, las estrategias y las expectativas educativas familiares están mediadas por la clase y el género. Así mismo, el capítulo se centra en explorar el grado de acuerdo y/o desacuerdo entre familias y centro en relación a decisiones vinculadas con las trayectorias educativas de los jóvenes (específicamente repetición, participación en mecanismos de atención a la diversidad y programas de diversificación curricular) y las distintas prácticas de orientación llevadas a cabo por parte del centro. Del análisis de las entrevistas a familias, se ha elaborado una tipología de diferentes modelos familiares en función de dos ejes principales: por un lado el grado de proximidad entre el habitus institucional y el familiar y por otro, el tipo de relación entre familia-escuela explicado a partir de la dicotomía conflicto/consenso. De la combinación de estos dos ejes aparecen cinco tipologías distintas que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 26. Tipología de los distintos posicionamientos de las familias entrevistadas

		Tipo de relación	
		Consenso	Conflicto
Grado de proximidad	Próximo	Sinergia y colaboración (1) Alta participación ⁷⁰ (1a)	Crítica clientelar (2)
	Lejano	Confianza absoluta y delegación (3)	Discordia y desconfianza (4) Desbordadas y ausentes (5)

El objetivo de la elaboración de dicha tipología es analizar el efecto de la clase social en la relación centro- familia así como explorar los diversos posicionamientos y actitudes de los familiares de una misma posición social y ver cómo ello se encuentra mediado por el tipo de habitus institucional que caracteriza el centro educativo.

Tipología 1: Entre la sinergia y la colaboración

Esta tipología está conformada por familias de clase media, con elevado capital cultural y que presentan un alto grado de proximidad con el habitus institucional del centro, es decir, que comparten un conjunto de disposiciones, esquemas de percepción y expectativas cercano al de los docentes (Reay, David, y Ball, 2001b). En el caso concreto del análisis, esta tipología está representada por una madre y dos parejas. La relación entre ambos agentes se caracteriza por una elevada sinergia y comunicación. De hecho, a partir de las entrevistas realizadas se observa una elevada sincronía entre los progenitores y el centro en lo que refiere a las

⁷⁰ Se ha elaborado una sub tipología de este perfil puesto que había un sector de familias que si bien cumplían con las mismas características que el resto, destacaban por presentar un perfil más activo en la participación en los institutos.

trayectorias educativas de los hijos y las distintas decisiones que se han ido tomando vinculadas a las mismas. Y es que como apuntan diversos autores (Lahire, 1995) la relación familia- centro se encuentra mediada por distintos factores de tipo cultural, de lenguaje, de valores que explican que las familias de clase media experimenten mayor proximidad con la institución escolar. Así, una mayor adecuación entre los códigos familiares y escolares, facilita según Alegre et al. (2010): la asunción de los acuerdos y los compromisos que cada parte debe asumir (p.200).

En este sentido, es importante tener en cuenta que todas las familias de esta tipología pertenecen al Centro I. Este centro, tal y como se desarrolla extensamente en el siguiente capítulo, es un instituto donde predominan las clases medias y que dispone de un amplio conjunto de medidas para atender las diversas necesidades y que configuran un modelo con un enfoque global y comprensivo. A partir de las siguientes citas, la jefa de estudios del Centro I expresa su valoración en relación con el tipo de familias escolarizadas en el instituto que ponen de relieve el grado de proximidad entre el habitus institucional y el familiar:

Aquí somos unos privilegiados porque la mayoría de chicos son encantadores, vienen de familias con una cultura detrás, unos valores, no? Son familias que por ejemplo te piden que hagas más salidas culturales y cosas de estas

(Jefa de estudios, Centro I)

Jefa de estudios: Son familias que vienen a las puertas abiertas y no te preguntan tonterías del estilo “aquí tenéis comedor?” o “tenéis servicio de acogida a las 8h?” Que no te digo que estas preguntas no respondan a unas necesidades no pero las familias de aquí son distintas

Entrevistadora: Ya, y ¿qué tipo de preguntas os hacen entonces?

Jefa de estudios: Pues preguntan más por cuestiones vinculadas con el proyecto, los resultados educativos y cosas de estas

(Jefa de estudios, Centro I)

En cuanto a la valoración que realizan las familias de esta tipología del instituto, su profesorado y sus prácticas, ésta se presenta como muy satisfactoria. De hecho, la elección de este centro fue su primera opción y el principal motivo era precisamente su proyecto educativo. Así pues, uno de los principales motivos de su satisfacción es que consideran que se trata de un centro muy exigente académicamente y que dispone de un profesorado de alta calidad. A nivel de prácticas y dispositivos, se muestran satisfechos con los distintos dispositivos que el centro pone a disposición para atender las dificultades de aprendizaje de sus hijos y sienten que están muy informados del funcionamiento de las características e implicaciones de estos dispositivos.

Sabíamos que el “Centro I” tenía buena fama pero la verdad es que estamos muy contentos y creemos que han ayudado mucho a Toni (...) nuestro hijo es un chico que no le ha gustado nunca estudiar y que aparte tiene bastantes dificultades y el hecho de haber estado en el curso adaptado ha sido muy positivo porque han estado más encima de él y la verdad es que lo ves más animado y eso te deja más tranquila

(madre, estudios universitarios, maestra de educación primaria)

En cuanto a la valoración de los programas de diversificación curricular específicamente, a pesar de que son conscientes de las dificultades que presentan sus hijos con los estudios y de que valoran el tipo de apoyo y acompañamiento que están recibiendo sus hijos, también se muestran críticos con algunos aspectos de dichos programas. Entre otros, destacan el hecho de que no hagan exámenes, porque consideran que les exigen demasiado poco y porque están preocupados por si ello les va a perjudicar en las opciones de continuidad en la enseñanza postobligatoria. En este sentido, son familias que precisamente porque presentan una relación de sinergia con el instituto, aseguran sentirse con la confianza de plantearle a los docentes cuando no están de acuerdo con algún aspecto del funcionamiento del centro y agradecen la buena predisposición que muestran el equipo directivo y los tutores ante sus desacuerdos y demandas.

En este sentido, valoran muy positivamente los canales de comunicación, como por ejemplo una plataforma *moodle* disponible para las familias, que el centro pone a disposición para informarles de la evolución de los hijos a la vez que les permite hacer un seguimiento de posibles ausencias y/o conflictos que puedan aparecer. De hecho, uno de los aspectos que valoran más del centro es que cuando sus hijos han tenido problemas, el profesorado ha intervenido de forma muy firme pero cercana y se muestran muy agradecidos en este aspecto. En definitiva, son familias que están satisfechos con el centro porque ven a sus hijos contentos, consideran que prevalece un buen ambiente en el centro y porque consideran que están muy bien atendidos.

Era una niña que no había suspendido nunca y en tercero, supongo que con todo lo que implica la adolescencia empezó a suspenderlo todo y repitió y el cole me ayudó mucho, bueno Ángel, su tutor, fue el que detectó que algo estaba pasando y entre él y nosotros recondujimos la situación (...) de hecho me dijeron Leo no es mala estudiante pero tiene muchas cosas en la cabeza, olvidémonos de los estudios y centrémonos en lo que realmente nos preocupa y es que ella esté bien

(madre estudios superiores no universitarios,
administrativa)

A partir de la expresión “entre él y nosotros recondujimos la situación” se pone de relieve la sincronía que existe entre centro y familia en la gestión de las diversas dificultades a las que los estudiantes se van encontrando a lo largo de su trayectoria educativa, en este caso, traspasando las cuestiones meramente académicas. Por otro lado, son familias que tienen muy buena relación con los hijos y a pesar de ser conscientes de que sus hijos tienen dificultades de aprendizaje y/o están desmotivados con los estudios, muestran un alto grado de confianza en las capacidades de sus hijos.

Nosotros siempre intentamos reforzarle que no es tonto, que tiene dificultades pero que no es tonto y le insistimos para que se esfuerce porque sabemos que con ayuda se lo va a poder sacar

(padre, profesor universitario)

A nivel de soporte con los estudios, aseguran tener un atento control de las distintas tareas que sus hijos deben realizar y manifiestan desplegar todas las estrategias que están a su alcance para poder ayudarlos, ya sea ayudándolos a hacer os deberes, revisándolos o contratando a profesores particulares para que les ayuden. De hecho, conviene recalcar que son familias que por su situación ocupacional (maestra, profesor universitario, policía) disfrutan de una buena conciliación trabajo familia y disponen de tiempo para estar con sus hijos.

En cuanto a las expectativas educativas y a pesar de ser conscientes, como se ha comentado anteriormente, de las dificultades de aprendizaje que tienen sus hijos, no conciben la opción de que sus hijos no continúen con la enseñanza postobligatoria una vez terminada la ESO y de hecho lo dan por descontado. En cuanto a su postura frente a las diferentes opciones formativas en la enseñanza postobligatoria, se muestran muy activas con la búsqueda de centros y manifiestan estar muy informadas de las distintas opciones, los requisitos, los diferentes criterios de puntuación así como los procesos de matriculación necesarios para poder acceder a la formación deseada. Los diferentes canales de información a los que acceden para disponer de dicha información son amplios y van desde hacer consultas a familiares, amistades y conocidos, a consultar vía internet o yendo directamente a los centros o a los servicios municipales de escolarización. Un ejemplo de estas estrategias se ilustra en la siguiente cita:

Ya hace muchos meses que estamos mirando centros que oferten ciclos de contable. Al principio tenía dudas y estuve buscando por internet y también le pregunté a mi hermana que es profe de instituto para que preguntara entre sus compañeros, después fuimos a visitar los que más nos gustaban y ahora ya lo tenemos decidido y la verdad es que te quedas mucho más tranquila sabiendo que es un buen centro

(madre, estudios universitarios, cargo de
responsabilidad en una empresa de exportación de
mercancías)

En definitiva, son familias que, como apuntan algunos autores (Ball, 2003; Van Zanten, 2007; Vincent y Ball, 2007), saben cómo manejarse por el sistema de forma exitosa a partir del despliegue estratégico de las formas simbólicas y legitimadas del capital cultural y social.

Sub tipología 1: Alta participación

Del mismo modo que en el caso anterior, las familias de esta tipología son de clase media, disponen de un elevado capital cultural y presentan una estrecha proximidad con el habitus institucional del centro educativo. En el caso concreto del análisis, esta tipología está representada por una madre y un padre. La principal diferencia sin embargo es que son familias que no tan solo presentan un elevado grado de satisfacción con el centro, el profesorado y sus prácticas sino que ellos mismos se sienten parte del centro y de la comunidad educativa. En este sentido, son familias que participan activamente en los diferentes espacios más o menos formales del centro (asociaciones de madres y padres, asociaciones deportivas, en comisiones de trabajo, en organización de eventos,...).

Así pues, a diferencia del caso anterior en que el rol de las familias se centra exclusivamente en los asuntos que tienen que ver con sus hijos, en este caso la participación tiene un impacto más allá de la escolarización de sus hijos. Así, la relación entre ambos agentes, profesorado y progenitores, adquiere más bien un rol de socios, en términos de Vincent (2000), en el sentido de que la relación familia-centro está basada en un trabajo cooperativo en el que ambos agentes se corresponsabilizan de una parte de la gestión del funcionamiento del centro. Estas familias son, en definitiva, las que se acercan más al modelo “legítimo” de relación familia- centro en donde prevalece una estrecha colaboración entre ambos agentes (Lareau, 1987):

Hombre es un lujo poder contar con este tipo de familias que ves que se implican con el instituto y que, más allá de sus hijos, piensan en el interés del conjunto del centro

(Profesora Centro I)

Tal como se puede comprobar en la cita anterior, son este tipo de familias las que son definidas por parte de los centros como las “implicadas”. De todos modos y como ya se ha discutido en el capítulo 1, el término “implicación” “alude a un compromiso consciente y explícito de las familias y en consecuencia atribuye una mala calidad *moral* al que no se implica” (Rujas, 2016, p. 388). En este sentido, puesto que está demostrado que existe una mayor participación de familias de clase media en la escuela (Comas et al., 2013; Greuges, 2016), se puede caer en el riesgo de reducir cuestiones de desigualdad social a cuestiones actitudinales (Alonso Carmona, 2014) como se presenta en algunos de los posteriores casos.

De todas formas resulta importante matizar que si bien estos progenitores sienten forman parte de la comunidad educativa y participan en la gestión de la gobernanza educativa del centro, aseguran no tener una relación muy continuada con el resto de familias del instituto y consideran que existen pocos espacios en el instituto que favorezcan esta relación entre familias. Es más, éstas se quejan de la baja participación del resto de familias del instituto y lamentan que notaron mucha diferencia en comparación con el tipo de participación que habían experimentado en la primaria. En concordancia con lo desarrollado en el capítulo 1, la participación de las familias en los centros de educación secundaria ciertamente es muy inferior que en la primaria. Los principales factores que explicarían esta menor participación serían el propio interés del joven que a medida que se hace mayor, más barreras crea entre la familia y la escuela, y las propias dinámicas y formas de organización de los centros educativos, existiendo más canales de comunicación y posibilidades de formas de participación en los centros de primaria que en los institutos de secundaria (Garreta, 2008). En las siguientes citas se presentan ejemplos de estos factores:

ellos mismos, no te quieren ver ni en pintura, claro, qué vergüenza, ahora para los créditos de síntesis se iban el lunes y le dije a mi hija que quería ir a despedirla y me dijo: “ni se te ocurra, serás la única madre, serás la única friki”, pues fui y había más padres, hubo un momento en

que pensé ay, quizás sí, sino hay más padres que vergüenza pero sí que había más padres

(madre, estudios superiores no universitarios,
funcionaria)

Entrevistadora: ¿Y cómo es que decidiste ponerte como tesorera de la AMPA del centro?

Isabel: Pues para tener un vínculo con el instituto, porque en el instituto pierdes totalmente el vínculo con los críos porque ya no los llevas ni los recoges, el tipo de comunicación con los profes también cambia mucho y no sé quería participar de algún modo

(madre estudios superiores no universitarios,
administrativa)

En el caso de las anteriores citas, se pone de manifiesto como algunas familias lamentan esta pérdida de vínculos que caracteriza la relación entre instituto y familias, un vínculo que al que le otorgan mucha importancia puesto que consideran que les permite estar al corriente de la evolución de sus hijos así como reforzar especialmente los lazos con sus hijos.

Tipología 3: Crítica clientelar

Del mismo modo que en los casos anteriores, la madre⁷¹ de esta tipología es de clase media, dispone de estudios superiores y presenta un alto grado de proximidad con el habitus institucional. Lo que diferencia este caso de los precedentes, sin embargo, es que aquí se detecta un elevado nivel de insatisfacción con algunos de los aspectos vinculados con las prácticas pedagógicas y organizativas que caracterizan el centro. El motivo de dicha insatisfacción viene dado porque considera que su hija, que es disléxica y tiene serias dificultades de aprendizaje, no ha recibido la atención que hubiera requerido por parte del centro. De todas formas, es importante señalar que más allá de la causa que ha motivado dicha insatisfacción con el centro, lo que

⁷¹ Si bien esta tipología está conformada una sola madre se ha considerado oportuno incluir este perfil de familia puesto que presenta unas características que analíticamente resultan relevantes de tener en cuenta.

singulariza este perfil, es la actitud que tiene la madre con el centro y las diferentes estrategias desplegadas para hacer frente a su descontento con el instituto.

Así pues y a pesar de que la selección del instituto había sido su primera opción, de que había llevado a su hijo mayor y estaba muy satisfecha con el funcionamiento del centro y el trato con los docentes, actualmente se siente muy decepcionada con el instituto porque considera que no saben lidiar con aquel alumnado que requiere de una atención más especializada. En este sentido, considera que el tipo de adaptación curricular que ha recibido su hija ha sido insuficiente y que no se ha realizado la coordinación con los agentes educativos externos al centro, responsables de hacer el seguimiento y proporcionar apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales. De hecho, critica también que la información que la administración pública pone a disposición para orientar sobre como gestionar casos como los de su hija es poco clara y dispersa. Ello concuerda con algunas de las investigaciones que se han ocupado de estudiar la relación familia-escuela con hijos con necesidades educativas especiales (Duncan, 2003; Paniagua, 2014) en las que ponen de manifiesto que estas familias acostumbran a sentirse “abandonadas” por parte de los centros y los demás organismos responsables. En relación con todo ello, la madre de esta tipología asegura haber tenido que dedicar mucho tiempo y recursos a buscar soluciones que permitan reducir los obstáculos a lo que tienen que hacer frente su hija. Más allá de ayudarla con los deberes o trabajos académicos, ha contratado un profesor particular y la ha matriculado a un centro especializado en dislexia para asegurar que su hija recibe todo el refuerzo necesario.

En conjunto, lo que más lamenta de esta situación es que considera que la trayectoria educativa de su hija se ha visto fuertemente afectada por lo que considera una mala praxis por parte del centro tal como se pone de manifiesto en la siguiente cita:

A ver, yo ya sé que mi hija no va a sacar matriculas de honor y soy consciente que tiene un problema pero pienso que si se la hubiera ayudado desde un principio quizás se hubiera sacado el curso y no estaríamos como estamos (...) tengo la sensación de que se quieren

sacar de encima a mi hija porque les supone un problema, y mi hija no es un problema, mi hija tiene un problema

(madre, estudios superiores no universitarios,
funcionaria de correos)

Como consecuencia de dicha insatisfacción con el centro, ha adoptado una actitud muy beligerante y muestra cierta desconfianza con los docentes, en particular con la tutora con quien tiene una relación especialmente tensa porque considera que no ha cumplido “con su obligación”. Ello no quita que su comunicación con el centro sea muy continuada y asegura que ha ido solicitando reuniones periódicas a lo largo del curso tanto con la tutora como con la directora del centro. Con todo y como se ha comentado anteriormente lo que diferencia esta madre del resto de progenitores entrevistados son el tipo de discursos y estrategias que lleva a cabo para lidiar con el conflicto que tiene con el centro. En este sentido, no tan solo se siente con la autoridad de opinar y cuestionar algunas de las prácticas del centro sino que exige cambios sobre el funcionamiento del centro con tal de salvaguardar la trayectoria educativa de su hija tal como se pone de manifiesto en las siguientes citas:

Yo a mi hija le exigiré que estudie pero al centro también le exijo que tengan en cuenta como es, no estoy pidiendo que le regalen el curso ni mucho menos pero si que le proporcionan la atención que necesita, vamos que hagan su trabajo que para ello son los expertos (...) lo que no puede ser es que nosotros hagamos todo lo que esté en nuestras manos y que donde pase más horas no estén haciendo nada

Yo es lo que le decía a Rosa (directora) yo si tengo un negocio y tengo una mala dependienta (tutora), mi tienda tendrá mala fama y seré yo quien tendré que ponerme las pilas. Yo ya sé que es funcionaria y es complicado pero que ella no se haya preocupado de hablar con el EAP es responsabilidad del centro, yo no puedo estar llamando al EAP cada dos por tres, es su obligación hacer este trabajo

Si mi hija repite le exijo (a la directora) dos cosas, que no vuelva a tener la misma tutora, de hecho le dije que agradecería que no la tuviera en ninguna materia pero entiendo que es complicado y que la mantenga con la niña con la que está ahora en clase

Por otro lado y como consecuencia de su bajo nivel de confianza con los docentes, decide ponerse en contacto con otros agentes educativos más allá del instituto como por ejemplo el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) del distrito para conseguir ese soporte del que percibe que carece por parte del centro. Es más, asegura que si el centro no le proporciona la atención que su hija requiere, se plantea hacer una denuncia al Consorcio de Educación, como ya hizo con su hijo mayor que sufrió acoso escolar y el centro no hizo nada al respecto.

Yo ya le he dicho a la directora que si el centro no hace lo que tiene que hacer con mi hija ni EAPs ni EOPs, yo lo tengo claro y se lo he dicho también muy claro a ella, me voy al consorcio de educación y exijo que me den soluciones

(madre, estudios superiores no universitarios,
funcionaria de correos)

En definitiva, el posicionamiento de la madre de esta tipología correspondería al perfil de familias denominado por Vincent (1996, 2000) como “clientelar” en el sentido que exige al centro soluciones sobre aquellos aspectos en los que no está de acuerdo con el convencimiento que está cumpliendo con su derecho y desde una lógica individualista. Así mismo, es importante señalar que el modo en que esta actitud clientelar es llevada a cabo por la madre de esta tipología no es independiente de su posición y disposición de clase. De este modo y tal como se ha recogido en el capítulo 1, son varios los estudios que demuestran como las familias con mayor capital cultural interactúan en el campo educativo en una situación de ventaja puesto que gozan de un mayor conocimiento de las “reglas del juego” (sistema educativo, agentes educativos, canales de información,...) que les permite moverse con mayor facilidad.

Por último y a nivel de capital emocional (Reay, 2004b), la escolarización de su hija y las dificultades que ésta padece, le han implicado una fuerte inversión no tan solo de tiempo y recursos sino sobre todo a nivel de soporte afectivo y emocional. Según la madre, ha dedicado mucho empeño y muchas energías en asegurarse que su hija no se sintiera inferior o diferente por el hecho de ser disléxica y tener serias dificultades

de aprendizaje. Más aún, el hecho de ver a su hija muy baja de ánimos, le ha supuesto un fuerte coste emocional expresado principalmente en sufrimiento y presión, emociones que a la vez son transmitidas y experimentadas también por la hija. De todas formas, los efectos que este sufrimiento han tenido en la relación madre-hija se traducen en una mayor unión entre ambas en el sentido de que van de la mano en la lucha por superar los obstáculos que la hija tiene que hacer frente. Esta inversión y coste emocional se encuentran, sin embargo, mediados por las disposiciones de clase en el sentido de que esta madre muestra un fuerte convencimiento que su inversión en tiempo, recursos y energías así como su posicionamiento enfrenteado con el centro van a dar consecuencia a conseguir que su hija este mejor atendida y consiga alcanzar un mayor éxito educativo, a diferencia de otras familias que experimentan un mayor sentimiento de frustración como sucede en algunos de los casos que se presentan a continuación.

Tipología 4: Confianza absoluta y delegación

A diferencia de los casos anteriores, las familias que conforman esta tipología disponen de un bajo capital instructivo, de profesiones de baja cualificación y presentan una fuerte distancia con el habitus institucional. En el caso concreto del análisis, esta tipología está representada por 5 madres y un padre. Son familias que interactúan en un campo que les es ajeno, extraño, con el que no comparten los códigos y que experimentan lo que Bonal et al. (2003) definen como “alteridad familiar”, es decir, una fuerte distancia simbólica, cultural entre ellos y el centro. De hecho, resulta relevante mencionar que esta es la única tipología que está compuesta enteramente por familias de origen migrado y una madre gitana. En este caso, la distancia cultural en intersección con el origen social, podría explicar esta mayor distancia entre el habitus institucional y el familiar en comparación con los anteriores casos. Esta distancia con el habitus institucional, no compromete sin embargo su elevado grado de satisfacción con el centro, el profesorado y sus prácticas. De hecho, son familias que se sienten muy agradecidas por el tipo de soporte que reciben por parte del centro, tanto a nivel académico como a nivel de ayudas económicas (para libros, excursiones,...).

En este sentido, es importante señalar que la gran mayoría de familias que conforman esta tipología provienen del Centro III, un instituto que escolariza mayormente a jóvenes de clase trabajadora y que disponen de un modelo de atención a la diversidad que se caracteriza por tener una lógica inclusiva y de acompañamiento y que establece como clara prioridad superar las desigualdades de acceso de las que parten sus estudiantes. De hecho, parte de su satisfacción con el centro también viene dada porque ven a sus hijos que van contentos al instituto, que se sienten a gusto y están bien atendidos:

Yo lo veo bien desde que está aquí, yo veo que los profesores están por él y a mí me gusta como le han tratado y como me han tratado a mí y las facilidades que le dan para poder conseguir las cosas como los libros y los materiales que necesita y las excursiones y todo eso

(madre con bajo capital instructivo, venta ambulante)

A nivel de relación con los docentes, ésta es buena pero a la vez distante en el sentido que está marcada por un cierto grado de jerarquía y una relación de expertos a no expertos. En este sentido, son familias que tienen una actitud cautelosa y discreta y esperan a que sean los profesores los que les convoquen a las reuniones. En cuanto al grado de acuerdo sobre las decisiones que afectan a las trayectorias educativas de sus hijos, como por ejemplo el participar en un grupo adaptado o en un programa de diversificación curricular, son familias que muestran una confianza absoluta con respeto a las recomendaciones de los docentes. Consideran que los docentes son los expertos y los que disponen de mayores conocimientos para poder decidir qué es lo que mejor les conviene a sus hijos, unos conocimientos de los que lamentan carecer tal como se muestra en la siguiente cita:

Entrevistadora: ¿Y qué cambiarías del instituto si pudieras?

Juan: Bufff, nada...es que tampoco tengo conocimientos para hacerlo mejor y pienso que tienes que tener conocimientos para poder hacer propuestas, no?

(padre estudios obligatorios, autónomo sector construcción)

Así pues, a diferencia del caso anterior en el que se presentaba una madre que sentía con la potestad y la seguridad de criticar el funcionamiento y las prácticas pedagógicas del centro, la actitud de las familias de esta tipología es más bien la contraria. En este sentido y tal como se pone de relieve en la anterior cita, las familias de esta tipología consideran que no disponen de suficientes conocimientos como para opinar sobre el funcionamiento del centro.

Por otro lado, son familias que aseguran estar muy encima y hacer un seguimiento constante con todas las cuestiones vinculadas a la escolarización de sus hijos como controlar que hayan hecho los deberes, que hayan entregado los trabajos a tiempo o que asistan regularmente a clase. No obstante, son familias que experimentan un sentimiento de futilidad, es decir, una sensación de que sus esfuerzos dedicados a dar soporte a sus hijos, no tiene el efecto que desearían puesto que sienten que no tienen las herramientas necesarias para poder ayudarlos. Con todo, son familias que presentan un fuerte convencimiento en la educación como mecanismo de ascensor social y de inserción socio laboral y que muestran una elevada preocupación para que sus hijos tengan el éxito educativo que ellos no tuvieron

Yo quiero que estudie todo lo que tenga que estudiar y que se lo saque todo porque no quiero que haga lo mismo que yo, yo quiero que tenga una educación para que el día de mañana pueda encontrarse un buen trabajo que a él le guste

(madre estudios obligatorios, venta ambulante)

Si bien presentan unas elevadas expectativas y aseguran confiar en las capacidades de sus hijos, se muestran conformes con las distintas orientaciones que el centro les ofrece, incluso en aquellos casos en que dichas recomendaciones no encajan con lo que ellos hubieran deseado para sus hijos y se muestran confiados con el criterio de los docentes. En cuanto al grado de conocimiento de los diferentes itinerarios formativos, requisitos y procedimientos a seguir, prevalece entre las familias de esta tipología un cierto grado de desconocimiento tal como se ilustra en la siguiente cita:

Entrevistadora: ¿y tú tienes información de los ciclos y de los bachilleratos que se pueden hacer?

Laura: No, es que nosotros terminamos en octavo de EGB y ya está y yo todos estos programas no los conozco y la verdad es que estoy un poco perdida con todo esto

(madre, estudios obligatorios, trabajos informales)

Son familias cuyas redes sociales y canales de información se presentan como mucho más reducidas que en los anteriores casos y la información que les llega sobre los diferentes itinerarios es sobre todo a través de sus hijos. En definitiva, son familias que intentan navegar en una institución escolar que les resulta ajena, distante pero que muestran un fuerte grado de confianza en los profesionales y en la educación como mecanismo de promoción social.

Tipología 5: Entre la discordia y la desconfianza

Del mismo modo que en el caso anterior, las familias de esta tipología disponen de un bajo capital instructivo, de profesiones de baja cualificación y presentan una elevada distancia con el habitus institucional. En el caso del presente análisis, esta tipología está representada por una madre y dos parejas. A diferencia del caso anterior sin embargo, son familias que muestran cierta insatisfacción con el centro y con el profesorado en particular. Uno de los principales motivos de dicha insatisfacción es que se considera que los hijos no han recibido el soporte que hubieran requerido y que por el contrario, perciben un trato injusto hacia ellos. De hecho, a pesar de que reconocen las dificultades de aprendizaje y/o la baja motivación de sus hijos con los estudios, consideran que gran parte de las trayectorias educativas de sus hijos (repetición, suspensos, expulsiones,...) se explican por las expectativas negativas del profesorado hacia sus hijos. En las siguientes citas se muestran algunos ejemplos de dicha insatisfacción con los docentes y del trato percibido con sus hijos:

Si, si, siempre a por la Ángela, la Ángela, la Ángela, no hay otra en el colegio que forme escándalo namás que ella?, yo sé que es muy nerviosa mi hija, que habla pero la verdad es que me he llevado un fracaso con este instituto, no sabría explicárselo pero no me hace mucha gracia, lo siento pero es la verdad

(madre, sin estudios, ama de casa)

Es que en vez de ayudarle lo que han hecho ha sido machacarlo, lo han apartado del resto de su grupo... es que tu imagínate que una profe pase lista y no diga tu nombre y cuando le dices oye seña que a mí no me has nombrado te diga fuera de clase, a la sala de guardias, tu te crees que esto es normal?

(padre, sin ESO, conductor de autobuses)

Y el tema es que cuando pasan de curso y cambian de profesores ya entre ellos se van diciendo ui cuidado con este...y por ejemplo este año la tutora nos dijo: “es que a mí me habían dicho que Octavio era un chico conflictivo y a mí no me lo parece para nada” y nosotros flipando, eso te han dicho?

(madre, sin ESO, tele operadora)

Así mismo, son familias que cuestionan algunos aspectos del funcionamiento y la normativa del instituto y su actitud frente este descontento es de enfrentarse y/o deslegitimar a los docentes tal y como se pone de manifiesto en las siguientes citas:

La profe de música ya por defecto le decía: Octavio a la sala de guardia y vinimos y le dijimos es que esto tiene que ser ilegal que no le dejen hacer clases a un alumno, y hablaron con esa profesora y al final lo dejaron entrar

(madre, sin ESO, tele operadora)

yo ha habido partes que me han enviado y que no los he firmado porque los veo absurdos (...) por ejemplo le ponen un parte por no traer el libro, vamos a ver si no trae el libro que primero pregunten por qué antes de poner un parte, no? Porque si no lo lleva es porque no se lo he podido comprar y sino que me llame a mí y se lo explico. A ver yo eso lo veo una tontería (...) Y mi hija me decía es que mamá si no lo firmas me ponen otro parte y entonces le escribí y le dije que no estaba

conforme y que tendría que haber preguntao o llamarme que para eso tiene mi teléfono

(madre, estudios obligatorios, en el paro desde hace 4 años, realizando trabajos informales)

Uno aspecto importante a destacar de las familias de esta tipología es cuando aparece alguna situación conflictiva entre sus hijos y los docentes, se posicionan claramente del lado de sus hijos incrementando su distancia con el centro. Una muestra de este posicionamiento enfrentado se ilustra en la siguiente cita:

Al principio pensábamos que era más cosa de él y empezamos a tener discusiones y lo castigábamos todo el día y él no estaba bien ni en el cole ni en casa y al final nos dimos cuenta de lo que pasaba, que pasaban de él y que a la mínima que él se quejaba lo mandaban a la sala de guardia

(padre, sin ESO, conductor de autobuses)

En este sentido, son familias que muestran mucha preocupación por las dificultades de aprendizaje de sus hijos y aseguran tener un control muy constante del proceso educativo de sus hijos ya sea supervisando que hagan los deberes o contratando profesores particulares para que les ayuden a hacer refuerzo escolar. De todos modos, uno de los aspectos que más les preocupa del proceso educativo de sus hijos más allá de las notas y los suspensos es que están angustiados porque ven a sus hijos tristes, desmotivados y ello lo vinculan principalmente a la mala relación que tienen con los docentes:

Es que mi hijo ya venía al colegio sin ganas, él venía a la cárcel, venía al matadero, ya no estaba a gusto y nosotros engañados pensando que estaban intentando arreglar la situación y en realidad nos estaban engañando porque no estaban haciendo nada

(padre, sin ESO, conductor de autobuses)

De hecho, son familias que ellas mismas han tenido una mala experiencia en sus trayectorias educativas, tienen un mal recuerdo de su experiencia y empatizan con

sus hijos por la experiencia que están teniendo aunque les gustaría que a ellos les fuera mejor

Por otro lado, consideran que el centro no informa adecuadamente del progreso de sus hijos y que tan solo se ponen en contacto con ellos cuando hay algún conflicto. De acuerdo con lo señalado por estudios anteriores (Hornby y Lafaele, 2011), los conflictos con el comportamiento del alumnado pueden conllevar precisamente que la interacción entre familia- centro se incremente o por el contrario puede suceder que la barrera entre ambos agentes se haga mayor y ello resulte en una relación tensa. En el caso específico de los estudiantes que forman parte de algún grupo adaptado y/o programa de diversificación curricular, las familias de esta tipología aseguran no estar informados adecuadamente del funcionamiento de dichos programas ni de las implicaciones que tienen para sus hijos formar parte de los mismos. De hecho, en conjunto, estas familias se caracterizan presentar un fuerte nivel de desconfianza hacia las decisiones educativas tomadas por el centro:

Entrevistadora: Y cuando le propusieron para que fuera al grupo adaptado, ¿qué le pareció?

Teresa: No, es que no me lo explicaron muy bien, solamente me dijeron que la pondrían en una clase que le iría mejor y pa luego... que yo me pensaba que era módulos, que era pa hacer luego módulos, pero resulta que luego no es pa eso de los... PEF (PFI), yo es que no me entero de nada

(madre, sin estudios, ama de casa)

A mí lo que pasa es que ni me han llamado, porque tendría que ser obligatorio llamar, es que no llaman, no me comunican, me comunican cuando hace algo la niña, si no nada, que no tenía que ser así, porque yo a todas las reuniones, aunque no valgan pa na, vengo, no he faltao una, no creo que haya faltado ninguna

(madre, sin estudios, ama de casa)

En la última cita es importante destacar el posicionamiento de la madre en relación con la asistencia a reuniones con el profesorado, cuestionando la utilidad de las

mismas. El hecho de que considere que las reuniones no sirven para nada, puede venir explicado precisamente por la distancia entre *habitus* institucional y familiar. En cuanto al grado de acuerdo en relación con los posibles itinerarios formativos a seguir, en esta tipología prevalece el desacuerdo. En uno de los casos por ejemplo, la confrontación entre familia y centro viene dada, en gran parte, por la falta de consenso entre las expectativas de los progenitores y las recomendaciones del centro. Si bien quieren que su hija haga bachillerato, el instituto está recomendando que la inscriban a un PFI a raíz de las trayectorias de suspensos y repeticiones de su hija. La actitud de los padres es que quieren cambiarla de centro porque no conciben que su hija no vaya a la universidad y no están conformes con las decisiones del centro.

Por último, señalar que la principal diferencia de esta tipología con la tipología de crítica clientelar es que mientras que ésta última basa su estrategia para gestionar el conflicto con el centro exigiendo soluciones y haciendo oír su voz (*voice* en términos de Hirschman (1970) citado en (Vincent y Martin, 2002), en el caso de esta tipología su actitud pasa no tan solo por una deslegitimación del trabajo de los docentes pero sobre todo por una voluntad de cambiar de centro si éste no ofrece soluciones a las cuestiones que han hecho emerger el conflicto (*exit*). En este sentido, conviene subrayar que el hecho de que ambos posicionamientos no son independientes del origen social de las familias en el sentido que el mayor capital cultural de la primera y su mayor conocimiento de las “reglas del juego” es precisamente lo que le permite hacer oír su voz con mayor facilidad.

Tipología 6: Desbordadas y ausentes

Esta tipología está compuesta por tres madres, todas ellas con bajo capital instructivo y provenientes de entornos socioeconómicos y culturales desfavorecidos. En un par de casos incluso la familia se encuentra en situación de exclusión

educativa en el sentido que viven por debajo del umbral de pobreza⁷² y/o sufren carencias materiales severas, tienen dificultades para llegar a final de mes, tienen que hacer un gran esfuerzo para pagar la vivienda habiendo incluso dos familias que han sido desahuciadas y que actualmente viven en una casa de acogida y se encuentra cobrando prestaciones sociales (paro, enfermedad, invalidez, ayudas para los estudios de los hijos, ayudas para la familia y los hijos y/o ayudas para la vivienda).

En cuanto a la relación con el instituto, son familias que presentan una fuerte distancia con el habitus institucional. La comunicación entre ambos agentes es casi inexistente y únicamente se ponen en contacto cuando tienen que resolver alguna situación conflictiva o alguna decisión importante respecto la trayectoria educativa de los hijos. De igual modo, la relación con el resto de familias del centro es nula y explican que tienen muy poca información sobre qué tipo de familias tienen los amigos de sus hijos. Con respecto al grado de conocimiento sobre el funcionamiento y las dinámicas del centro, las progenitores de esta tipología lamentan estar muy poco al corriente de los diferentes mecanismos de los que dispone el centro para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje y, de hecho, la mayor parte de información que reciben del proceso educativo de sus hijos es a través de los mismos.

A nivel de prácticas de soporte con los estudios, si bien se muestran muy preocupadas por las dificultades que experimentan sus hijos y sus trayectorias de suspensos y repeticiones, lamentan no poder ofrecerles la ayuda que sus hijos necesitarían ya sea por su bajo capital instructivo o porque disponen de jornadas laborales muy largas que dificultan la conciliación con la familia. De hecho, esta falta de conciliación en ocasiones es motivo de enfrentamiento con sus hijos que les reprochan no estar presentes como se pone de manifiesto en las siguientes citas:

⁷² Según el Instituto Nacional de estadística (2015), el umbral de pobreza en los hogares de una persona en España se sitúa en 8114€. Por lo que refiere a los hogares compuestos por dos adultos e hijos menores de 14 años esta cifra es de 17040€.

Como lo ayudo yo si soy una madre que está ausente doce horas, a ver, ya en ese sentido me pesa llevar esa mochila porque no puedo apoyarlo académicamente, pf, así que imagínate como me siento

(madre, estudios obligatorios, trabajos informales)

Entrevistadora: ¿qué tipo de relación tienes con tu hijo?

Olga: Bueno, un poco compleja porque no colabora en nada en casa ni tampoco se pone con los estudios y cuando le dices algo te sale con que claro como tú nunca estás, esa respuesta es muy infame, yo no estoy porque estaba tomando un café con una amiga? no, no estoy porque estoy trabajando!

(madre, estudios obligatorios, trabajando en una residencia y limpiando casas)

En el caso de la madre de la última cita conviene señalar que se trata de una madre soltera de origen extranjero que asegura no disponer de red familiar. Según explica la madre, este es el motivo por el que tenga que estar haciendo doble jornada laboral y que hace que no pueda dedicarle el tiempo que desearía a su hijo. En este sentido, es importante subrayar que en ambos casos las madres expresan el coste emocional que supone para ellas no poder pasar más tiempo con sus hijos y poderlos ayudar con los estudios, aspecto que es desarrollado unas líneas más adelante.

Por otro lado, conviene subrayar que esta dificultad en la conciliación entre vida laboral y familiar crea una relación tensa también con el centro. En este sentido, las familias aseguran que los centros se muestran, en ocasiones, poco comprensivos cuando no tienen disponibilidad para asistir a una reunión o para gestionar los posibles conflictos que puedan ir surgiendo con el proceso educativo de sus hijos como el que se expone en la siguiente cita:

La han expulsao pero yo no me lo puedo permitir y yo que hago si tengo que trabajar para ganarme las habichuelas? y al final estuvimos hablando y ya acordamos que la expulsaran menos días y los días que yo más o menos pudiera estar en casa

(madre, estudios obligatorios, trabajos informales)

Así pues, si bien esta tipología se enmarca en una relación familia-centro de tipo “conflictiva”, a diferencia del caso anterior en el que se ponía de manifiesto una actitud de enfrentamiento por parte de los progenitores con el centro, en este caso se trata de un conflicto más bien pasivo. De hecho, el conflicto viene más bien dado por parte del centro en el sentido que estas familias perciben cierto grado de desaprobación y se sienten cuestionados por el hecho que su presencia en el centro es escasa. De ahí a que su actitud con los docentes es más bien distante y aseguran no atreverse a cuestionar sus decisiones.

De todas formas, más allá de si consideran que el centro es más o menos comprensivo con sus dificultades de conciliación laboral o familiar y/o por su escasa presencia en el centro, el hecho de tener la sensación que no están ayudando a sus hijos como ellos necesitarían les supone un coste emocional muy fuerte. Es más, algo muy característico entre las familias de esta tipología es que expresan mucho sufrimiento en sus discursos y manifiestan sentirse responsables de las trayectorias de suspensos y repeticiones que han experimentado sus hijos y de no haber detectado a tiempo cuando sus hijos empezaron a tener dificultades con los estudios. En concordancia con los estudios de Ball (2003), estas familias se sienten muy culpables en el sentido que consideran que no cumplen con su obligación de proporcionarles a sus hijos lo que más les convenga y tienen la sensación de no ser buenas madres y padres por no poder ayudar a sus hijos como desearían. Con todo y a diferencia del caso anterior en que se exteriorizaba el fracaso y en que se vinculaba gran parte de sus trayectorias a las bajas expectativas de los docentes y a los conflictos que han tendido sus hijos en el instituto, en este caso son familias que internalizan el fracaso escolar de sus hijos.

Así pues y a pesar de reconocer la importancia de la educación para el futuro de sus hijos, las familias de esta tipología presentan unas menores expectativas educativas que el resto de familias. Más aún, algunas de ellas tienen una postura más bien pesimista porque ven a sus hijos muy desmotivados con los estudios y sienten que no hay nada más que puedan hacer que apoyarlos más que tener la esperanza que más adelante quieran reprimir los estudios tal y como se ilustra en la siguiente cita:

Yo tenía perspectivas de verla acabando el bachillerato, empujándola y tal que pudiera entrar para estudiar algo, una carrera, pero viendo la trayectoria de Raquel veo que no va a ser así y no me voy a crear falsas expectativas de que será así, entonces la veo a ella con un poco de esfuerzo acabando la ESO y ella lo que me pide y está desesperada por hacer es trabajar, si quieres trabajar yo no voy a ser la que te quite ese deseo pero claro, a mí me encantaría que me dijese que voy a acabar el bachillerato, haga lo que haga yo estaré allí (...) yo lo único que espero más adelante recapacite y vuelva a estudiar

(madre, estudios obligatorios, trabajos informales)

Un último aspecto a destacar de esta tipología es que, debido a la situación socioeconómica que viven las familias, la escolarización de sus hijos se encuentra mediada por otros agentes más allá del centro educativo como asistentes sociales o por educadores en el caso de las familias que están viviendo en una casa de acogida. Estos agentes no tan solo los ayudan a nivel de becas sino también hacen de mediadores con el centro ante posibles desavenencias y les asesoran con los distintos itinerarios formativos a seguir y con los procedimientos que tienen que cumplimentar. Puesto que la mayoría de éstas familias se sienten desorientadas con varias cuestiones relacionadas con la escolarización de sus hijos, se sienten muy agradecidas con este tipo de soporte tal y como se muestra en la siguiente cita:

Está haciendo refuerzo dos días a la biblioteca, les ayudan a hacer los deberes, les dan charlas (...) al principio no quería ir y yo le dije a mí me da igual, a mí la asistenta me lo ha pagao y tu vas a ir si o si (...) y ahora vamos a ver si la pueden apuntar a vóley y la verdad es que les agradezco porque yo no me lo puedo permitir

(madre, estudios obligatorios, trabajos informales)

Consideraciones finales

A partir de los resultados presentados en este capítulo, se pone de relieve frente a una misma situación de riesgo de abandono escolar prematuro las estrategias y las vivencias son muy diferentes y éstas se encuentran mediadas, entre otros aspectos, por las disposiciones de clase y por el grado de proximidad entre el hábitus familiar y el institucional. Por otro lado, es importante señalar que esta alta participación es asumida en mayor proporción por las madres como ya se han encargado de señalar numerosos estudios anteriormente, los cuales han sido explicados en el capítulo 1. Así, son las madres las que en mayor proporción las que se encargan de seleccionar los colegios, de acompañar a los hijos al colegio y a las actividades extraescolares, de asistir a las reuniones entre muchas otras responsabilidades vinculadas con la escolarización de los hijos.

Capítulo 7

El rol de los centros educativos en la prevención del AEP

Los centros educativos juegan un rol fundamental para explicar las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes. El objetivo del presente capítulo es explorar cómo los centros educativos generan diferentes marcos de oportunidad educativa a través de sus prácticas, sus culturas docentes y sus dinámicas organizativas. La estructura del capítulo se organiza a partir de tres apartados. En primer lugar se analizan las prácticas pedagógicas y organizativas que caracterizan los cuatro centros que conforman los estudios de caso así como las lógicas de dichas prácticas y las implicaciones que estas tienen en la generación de oportunidades educativas para los jóvenes. En segundo lugar, se analizan los factores de tipo expresivo y las expectativas docentes desde una perspectiva agregada de los centros estudiados⁷³. En tercer lugar y último lugar, se exploran elementos comunes para todos los centros en relación con las expectativas docentes desde una perspectiva del género.

⁷³ Parte de los resultados que se presentan en este capítulo han sido publicados en: (Tarabini, Curran, et al., 2016; Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015; Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a)

7.1.- Prácticas organizativas y pedagógicas

Tal como se ha explicado en capítulos anteriores, las prácticas organizativas constituyen una parte fundamental del habitus institucional. Los elementos de análisis que se tienen en cuenta para analizar las prácticas pedagógicas y organizativas de los centros estudiados son los siguientes: en primer lugar se exploran los mecanismos de coordinación entre el equipo directivo y el docente; en segundo lugar se describen los diferentes dispositivos que conforman el modelo de atención a la diversidad y por último se recogen los mecanismos de orientación que caracterizan cada centro. Dado que la tesis se centra en estudiantes en riesgo de abandonar los estudios, cabe señalar que los principales dispositivos que se tienen en cuenta para analizar el modelo de atención a la diversidad de cada centro son: los grupos adaptados, los planes individualizados, el refuerzo escolar y los talleres con orientación profesional⁷⁴. Estos programas se combinan con otros dispositivos de gestión de la heterogeneidad del alumnado como son las agrupaciones por niveles, las políticas de repetición y los mecanismos de orientación. En este sentido, es importante señalar que más allá de explorar los programas de los que disponen los centros, se otorga especial importancia a estudiar la lógica subyacente debajo de la implantación de cada unos programas y el encaje de dichos programas en relación al conjunto del modelo de atención a la diversidad del centro.

Centro I: Una lógica global y comprensiva de la atención a la diversidad

En primer lugar y en cuanto a los mecanismos de coordinación entre el personal docente, el Centro I se caracteriza por disponer de un equipo directivo y docente fuertemente cohesionado y por una clara apuesta por el liderazgo compartido. En este sentido, el equipo directivo manifiesta trabajar para asegurar que todo el conjunto del profesorado se responsabilice en alcanzar los objetivos comunes y pone a disposición diversos mecanismos de coordinación que permiten consolidar este modelo. De este modo, los procesos de enseñanza-aprendizaje se plantean como una tarea colectiva que requieren de una mirada global por parte de todo el

⁷⁴ Ver capítulo contexto para más detalles de estos programas

profesorado más allá de la materia que imparte cada profesor en particular. Esta perspectiva se hace patente a partir de la explicación de la lógica del plan de acción tutorial del centro, considerado como uno de los pilares centrales del centro:

En este sentido todo el profesorado es responsable de la educación de los alumnos, más allá de la función de facilitar el aprendizaje en la materia que imparte. Por lo tanto, la acción tutorial es una tarea colectiva

(Proyecto de dirección, Centro I)

De todas formas, se observan algunas debilidades en relación con esta pretendida tarea colectiva de los procesos de enseñanza, especialmente en lo que refiere a la gestión de los grupos de diversificación curricular en el que se detecta una cierta fragmentación entre los docentes que se ocupan de estos grupos y el resto del equipo docente tal y como se detalla más adelante.

En cuanto al modelo de atención a la diversidad, éste presenta una lógica de tipo comprensiva en el sentido que persigue poder atender las diferentes necesidades e intereses del alumnado a lo largo de los cuatros cursos de la secundaria obligatoria. Es más, el centro parte de dicha diversidad como un elemento vertebrador de sus prácticas y del funcionamiento del centro. Como se presenta a continuación, se hace uso intensivo y extensivo de los programas y recursos que la administración pone a disposición para gestionar la diversidad del alumnado e incrementar las oportunidades educativas de éxito de todos los estudiantes. A continuación, se describen algunos de los principales dispositivos y mecanismos para gestionar la diversidad del alumnado y se analizan algunas de las implicaciones que estos dispositivos y mecanismos tienen en las oportunidades educativas de éxito de los estudiantes.

En 1º de ESO se apuesta por una reducción de la ratio (de 3 líneas se configuran 4 grupos-clase) y por una distribución de los grupos de forma completamente heterogénea que se complementa con un refuerzo en las materias instrumentales y planes individualizados para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje y trayectorias de repetición y materias suspendidas. En 2º de ESO se continua con la

reducción de ratios y la distribución heterogénea del alumnado con la excepción de un grupo homogéneo que se denomina “de atención preferente” donde se hace adaptación de los contenidos curriculares y de las metodologías de enseñanza para aquel alumnado que presenta dificultades académicas y/o poca motivación académica. Uno de los criterios en la configuración de este grupo adaptado es no incluir a los estudiantes con “problemas de conducta” con tal de asegurar un buen clima en el grupo.

En 3º y 4º se dispone de un grupo adaptado denominado Aula Abierta que se enmarca dentro del programa Èxit 2 de diversificación curricular⁷⁵ y está formado por un grupo reducido de unos 12 alumnos que funcionan en paralelo con los grupos ordinarios. El perfil de estudiantes del Aula Abierta es el mismo que el grupo de “atención preferente” y que además presente riesgo, a raíz de su edad, de abandonar los estudios de forma prematura. El hecho de que sean grupos más reducidos y que dispongan de menos profesores que el resto de grupos, favorece según los docentes, una mayor personalización del aprendizaje y facilita una participación más activa por parte de los estudiantes.

Los estudiantes del Aula Abierta combinan las horas lectivas con la participación en talleres que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del centro, priorizando un tipo de enseñanza manipulativa y de tipo práctica, a partir de un trabajo en proyectos y una globalización de los contenidos. Estos mecanismos de diversificación curricular se combinan con una orientación académica y profesional que tiene como principal objetivo retener a aquel alumnado susceptible de abandonar los estudios así como asegurar una consolidación de las competencias básicas y en última instancia, la obtención del graduado en ESO. Esta prioridad de retener el alumnado susceptible de abandonar los estudios queda ilustrada en la siguiente cita:

Hay otros centros donde tienen una política más de pim-pam, cambio de cromos, para fuera. Pero en cambio aquí no: se mantienen, se les buscan muchas alternativas, se les hace una orientación bien hecha. Orientar a los chicos es decirles qué pasará si continúan haciendo lo que hacen, o qué alternativas tienen... Pero no quitártelo de encima. [...]

⁷⁵ Ver capítulo 5 para un mayor detalle del programa Èxit 2.

Hay centros que tienen la política de intentar quitarse de encima los alumnos que molestan porque no encajan y no cuadran

(Coordinadora 2º de ESO, Centro I)

Si bien el equipo directivo se muestra satisfecho con las Aula Abiertas por todos los aspectos que se han mencionado anteriormente, ello no quita que el centro se cuestione también algunas posibles contradicciones de dicho dispositivo. En este sentido, el equipo directivo muestra una elevada consciencia de los riesgos derivados de la estigmatización o el “cierre” de los grupos adaptados y es por ello que se procura intensificar la atención a la diversidad en el primer ciclo de ESO a fin de retrasar la formación de estos grupos.

Otro elemento característico del modelo de atención a la diversidad es que éste se somete a una constante revisión fruto de una reflexión permanente acerca del impacto que estos dispositivos tienen en las experiencias y en las trayectorias escolares de los estudiantes⁷⁶. Por otro lado, conviene destacar que más allá de la reflexión permanente se observa también un elevado grado de flexibilidad en el uso de los mecanismos de atención a la diversidad en función de las necesidades y particularidades de cada estudiante y se trabaja para ir ajustando su participación a lo largo de las distintas etapas educativas. Un aspecto destacable de este ajustamiento es que no solo se tienen en cuenta aspectos académicos sino que se otorga mucha relevancia a cuestiones relacionales y en procurar asegurar que el alumnado se sienta integrado en el grupo del que forme parte porque se considera que ello revierte en una mayor vinculación con el proceso educativo.

Por lo que refiere al rol de los docentes en relación con la gestión de la atención a la diversidad, se observan algunos aspectos destacables. Por un lado se observa que el equipo directivo otorga mucha importancia al perfil del profesorado que se responsabiliza de los grupos adaptados, priorizando aspectos como su perfil

⁷⁶ Una muestra de esta revisión permanente del modelo de atención a la diversidad es que por ejemplo al curso siguiente de realizar el trabajo de campo, el grupo de atención preferente de 2º de ESO fue eliminado precisamente porque se consideraba que era demasiado temprano para configurar un grupo adaptado y que ello podía limitar las trayectorias educativas de los estudiantes que habían participado en dicho grupo.

formativo o su motivación para trabajar con alumnado con dificultades de aprendizaje entendiéndolo que ello revierte en una mejora de las relaciones profesor-alumno y en la atención hacia los estudiantes.

De todas formas y como se ha mencionado anteriormente, es importante señalar que se detecta un cierto grado de fragmentación entre el profesorado responsable de los grupos adaptados y el resto del equipo docente. En este sentido y a partir de la observación en las reuniones de seguimiento y en las juntas de evaluación, se evidencia que el profesorado que no trabaja con los grupos adaptados muestra un cierto desconocimiento y distanciamiento hacia las prácticas que se llevan a cabo en estos grupos. Algunos ejemplos de este distanciamiento hacia el alumnado de los PDC se ponen de manifiesto en las juntas de evaluación cuando al ir revisando las evaluaciones de los distintos estudiantes aparecen comentarios del tipo: “este no nos toca” o “este nos sé ni quién es, esto lo controlan los del Aula Abierta”. Ello pone de manifiesto una insuficiente integración de los programas de diversificación curricular en el conjunto del modelo de atención a la diversidad.

Por último y en cuanto al modelo de orientación del centro, se destacan algunos elementos importantes. En primer lugar el hecho de que más allá de la figura del orientador, existe un equipo que se ocupa de todos los aspectos vinculados con la orientación. En cuanto a las prácticas que configuran el modelo de orientación, se observan las siguientes: tutorías individuales y grupales, la existencia de una materia optativa destinada exclusivamente a cuestiones de orientación formativa y profesional, así como la organización de un conjunto de jornadas y charlas que se intensifican en 3º de ESO.

Por otro lado, una de las principales características del modelo de orientación del centro es que más allá de proporcionar información y orientar, se denota un fuerte acompañamiento tanto a los estudiantes como a las familias a lo largo de todo el proceso de elección de los itinerarios formativos y profesionales que siguen los estudiantes después del instituto. Es más, un aspecto destacable del centro es que este acompañamiento continúa una vez los estudiantes se han marchado del centro y este es un elemento que pone de manifiesto el elevado vínculo que se crea entre el

centro, los estudiantes y las familias.

Centro II: Un modelo de atención a la diversidad con carácter residual

En primer lugar y en cuanto a los mecanismos de coordinación entre el personal docente un primer aspecto destacable es la situación de inestabilidad entre la plantilla docente. Según apunta la dirección del centro, en los últimos tres cursos académicos se han jubilado una docena de docentes que han sido cubiertos con personal temporal y en la actualidad tan solo un tercio de la plantilla es fija. Ello tiene unas claras implicaciones en el funcionamiento y las dinámicas del centro ya que la constante movilidad de personal supone un fuerte reto para la consolidación de un proyecto educativo de centro a medio y largo plazo. De hecho, después de varios años con el mismo equipo directivo, el actual equipo tomo el relevo hace dos cursos académicos y asegura que se encuentra actualmente en proceso de rediseño del proyecto educativo de centro.

En conjunto, el Centro II se caracteriza por disponer de escasos mecanismos de atención a la diversidad y éstos tienen un enfoque más bien residual y secundario. Respecto a los dispositivos de gestión de la heterogeneidad específicamente, el Centro II apuesta por una reducción de la ratio en 1º de ESO (de 2 líneas hace 3 grupos-clase) que tiene el objetivo de asegurar una mejor transición de la primaria a la secundaria. Esta reducción de ratios se acompaña con refuerzo escolar en las materias instrumentales. En este sentido, es importante tener en cuenta que en cursos anteriores esta reducción de ratio se hacía en 1º y 2º de ESO pero a raíz de los recortes presupuestarios el centro decidió eliminar la reducción de ratio en el 2º de ESO. Otra de las características del Centro II es el elevado porcentaje de planes individualizados (16,66% el curso 2012/13) que representan más del doble de la media de centros catalanes (7,68%). Si bien los PI son una medida que el gobierno catalán determina como extraordinaria y que hay que aplicar cuando el resto de medidas de atención a la diversidad no hayan funcionado, no parece que ésta sea la lógica del centro II.

Respecto a los criterios de distribución de los grupos, éstos se organizan a partir de

grupos heterogéneos durante toda la ESO con excepción del último curso de ESO que dispone de un grupo homogéneo que se denomina “4º aplicado”. Se trata de un grupo reducido de unos 10-12 alumnos a los que se les adapta el currículo y esta adaptación consiste, según el mismo equipo directivo, en rebajar el contenido curricular y hacerlo más práctico y procedimental (ver cita más abajo). El perfil del alumnado que forma parte de este grupo adaptado es representado por aquellos estudiantes que se prevé que tengan dificultades para graduar o presente desmotivación con la vía académica:

Un itinerario muy básico, en el que metemos tecnología, física y biología, pero rebajando el nivel de los contenidos, que sean más procedimentales. Mucho más prácticos todos los contenidos de las clases (...) que son los alumnos que pasan con una previsión de dificultad de graduación muy elevada, pero se podría sacar la ESO

(Director Centro II)

El hecho de que se rebaje el nivel de contenidos curriculares en el grupo adaptado es cuestionado por parte de algunos autores (J.M. Escudero, 2013; Perrenoud, 2002) como un mecanismo de exclusión educativa en tanto que el valor de los contenidos que se trabajan en los grupos ordinarios y en el grupo adaptado es claramente desigual y ello limita las oportunidades educativas de los jóvenes que participan en el grupo adaptado. En este sentido, se corre el peligro según Escudero (2005) de privar a los estudiantes de aquellos conocimientos mínimos necesarios para el desarrollo integral de los individuos. A nivel de continuidad formativa de los estudiantes que forman parte del grupo adaptado, el centro expone que si bien la principal prioridad es que éstos jóvenes obtengan el graduado en ESO, el centro no les recomienda que opten por el bachillerato puesto que consideran que su nivel de competencias alcanzado es insuficiente como para optar por la vía académica.

Por otro lado, el centro hace uso del programa “Tastets d’oficis” en el marco del programa Èxit 2 del CEB que son unos talleres de orientación profesional que se realizan fuera del centro. A diferencia del Centro I la aplicación de este tipo de actividades tiene un carácter secundario y residual puesto que son muy pocos los

estudiantes que participan en esta actividad (el curso 2014/15 participaron cuatro estudiantes en todo el centro) y porque se plantea en formato individual. Así si bien en el Centro I la mayoría de actividades se llevan a cabo de forma grupal, los “Tastets d’oficis” forman parte de la modalidad C del programa Èxit 2 de diversificación curricular en el que los participantes individualmente se trasladan a una empresa o entidad del territorio para realizar una estancia formativa con orientación profesional. El argumento del centro para optar por esta tipología individual de los talleres es porque aseguran que son muy pocos los estudiantes que requieran de este dispositivo en el centro, siendo un claro ejemplo de cómo la composición social del centro puede influir en la gestión de la heterogeneidad del alumnado. A diferencia del perfil de estudiantes que forman parte del grupo adaptado de 4º, los que participan en los “Tastets d’oficis” son aquellos estudiantes de 2º y 3º que el profesorado no prevé que vayan a promocionar y por la edad serán “derivados” el curso próximo a hacer un PFI. De este modo, la participación en estos talleres tiene una clara orientación profesional en donde se persigue principalmente que los estudiantes se empiezan a familiarizar con el mundo laboral. Lo que distingue a los “Tastets d’Oficis” de otras medidas de atención a la diversidad aplicadas en el centro como los PI, es que tienen un carácter menos inclusivo en tanto que el alumnado con dificultades de aprendizaje y baja motivación con los estudios es enviado fuera del aula de dos a tres días a la semana con el potencial riesgo de perder el vínculo con el grupo de referencia.

En conjunto, a pesar de que este centro dispone de un considerable conjunto de mecanismos de atención a la diversidad como sucedía en el Centro I, la principal característica que marca la diferencia entre ambos centros es que en el caso del Centro I se hacía referencia a un modelo global y comprensivo en el sentido que las diferentes medidas están estrechamente interconectadas entre sí, la suma de las cuales configura un modelo coherente que abarca la totalidad del periodo de la educación secundaria obligatoria. En cambio en el centro II, se detecta más bien que se trata de un compendio de medidas que tienen poca conexión entre sí y persiguen objetivos y perfiles de estudiantes bien distintos. En este sentido, el centro reconoce que les faltan mecanismos para atender al alumnado con más dificultades de

aprendizaje, especialmente en los cursos de 2º y 3º de ESO y se plantean ampliar el grupo adaptado a 3º de ESO.

Por último y en cuanto al modelo de orientación del centro, cabe señalar que la responsabilidad recae casi de forma exclusiva en la figura de la orientadora. En este sentido, es importante hacer notar que la orientadora combina su cargo con el de ser la coordinadora pedagógica con lo que asegura disponer de menos tiempo para dedicar a cada uno de los cargos. Por lo que refiere a las prácticas en materia de orientación, se denotan diferencias sustanciales según la etapa formativa. Así, mientras que para los cursos de 1º a 3º la orientación se trabaja de forma conjunta para todos los estudiantes, en el 4º curso ésta se encuentra claramente marcada por el tipo de itinerario formativo y profesional que los estudiantes pretenden seguir en la enseñanza postobligatoria. Más allá de las tutorías individuales y grupales que se realizan a lo largo del curso, lo que marca la diferencia es el tipo de optativas que cada estudiante elige en función del itinerario formativo que pretende seguir al finalizar la ESO. Es importante señalar que el tipo de optativas ofrecidas en el centro están pensadas principalmente para los estudiantes que continuarán en el bachillerato. Por último, señalar que se detecta una elevada derivación del alumnado en riesgo de AEP vías de segunda oportunidad como los PFI y/o las pruebas de acceso a grado medio en comparación con el resto de centros estudiados.

Centro III: La atención a la diversidad como mecanismo clave para compensar las desigualdades

En primer lugar y en cuanto a los mecanismos de coordinación entre el personal docente, se observan dos grandes tendencias en el Centro III: por un lado, se detecta un equipo directivo fuertemente cohesionado y muy implicado con el desarrollo del proyecto educativo del centro pero por otro, se pone de manifiesto una cierta tensión con algunos miembros del personal docente. En este sentido, una parte del equipo docente percibe el equipo directivo como demasiado jerárquico y existen ciertas discrepancias en cuanto a las prácticas organizativas y pedagógicas propuestas por el equipo directivo tal y como se presenta más adelante.

En cuanto al modelo de atención a la diversidad del Centro III y en la misma línea que en el Centro I, se detecta un amplio conjunto de mecanismos para atender la diversidad del alumnado que se complementan entre sí configurando un entramado de dispositivos coherente que tiene como principal objetivo los estudiantes alcancen el mínimo de competencias básicas y obtengan el graduado en ESO. Este modelo está se caracteriza por tener un enfoque inclusivo en tanto que se plantea se concibe como un conjunto de medidas que pueden beneficiar a todo el conjunto del alumnado y no para unos pocos estudiantes en particular tal y como se ilustra en las siguientes citas:

Las estrategias de atención a la diversidad no son sólo una forma de compensar el “déficit” de una minoría con dificultades sino una estrategia a nivel de centro, también “de gran utilidad para el resto de los alumnos”

(Proyecto de Dirección del Centro III)

En este instituto se hace de todo para que todo el mundo se saque la ESO

(Tutora del grupo adaptado de 3º, Centro III)

El primer dispositivo consiste en una reducción de ratios en 1º y 2º de ESO (de 3 líneas hacen 4 grupos-clase) con el objetivo de poder ofrecer una atención más personalizada. En cuanto a la distribución de los grupos, éstos se hacen de forma heterogénea y los criterios especificados por el equipo directivo son los siguientes: el perfil social (sexo, origen de procedencia,...) así como factores de tipo relacional, actitudinal y académico. La distribución del alumnado de forma heterogénea persigue, según el equipo directivo, el fomento de la integración y la cohesión de todos los estudiantes de un grupo-clase que presentan diferentes perfiles educativos y sociales.

En segundo lugar, se realiza un desdoblamiento en seis grupos en el primer ciclo de ESO (15 alumnos aproximadamente por grupo), dos de los cuales son grupos homogéneos dirigidos al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Estos grupos destinan ocho horas lectivas del contenido curricular y se cursan tanto

materias instrumentales como optativas. Tal y como se puede comprobar en la siguiente cita, la lógica de estos desdoblamientos es que concierna a todo el alumnado de modo que ningún estudiante se sienta aislado y no se pierda la referencia con el grupo ordinario

Estos pequeños grupos nos permiten dar una atención especializada a aquellos que más lo necesitan pero sin que pierdan el grupo y el tutor de referencia. Veníamos de un modelo en que sólo salían del aula de referencia los alumnos con necesidad de refuerzo. Salían del aula ordinaria para recibir atención especializada. Pero esto de algún modo los iba separando del grupo, los iba marcando. Ahora salen todos. Con este modelo, todos los alumnos se mueven del grupo de referencia y esto es un cambio fundamental

(Jefe de estudios del Centro III)

En tercer lugar, se configura un grupo reducido (de unos 5 alumnos) a los que se les ofrece un refuerzo escolar extra en materias instrumentales y va dirigido alumnado con dictámenes de NEE. En concordancia con la lógica de los desdoblamientos, la idea es que el alumnado con mayores dificultades pueda recibir un apoyo más personalizado sin que ello implique una estigmatización de un pequeño grupo que se separa del grupo ordinario. En este sentido, cuando estos estudiantes están en el grupo ordinario se les aplica una adaptación curricular vía planes individualizados.

En cuarto lugar, el centro organiza un grupo adaptado de diversificación curricular del programa Èxit 2 tanto en 3º y 4º. En una lógica similar a las Aulas Abiertas, el centro ofrece una adaptación curricular y talleres ocupacionales que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del centro. Este dispositivo va dirigido a alumnado que presentan dificultades de aprendizaje y/o poca motivación académica y aseguran evitar incluir al alumnado con perfil más resistente y/o absentista argumentando que al ser un recurso limitado quieren asegurar que el alumnado participante saque provecho de este dispositivo. De todas formas, el centro tiene la política de distribuir este alumnado con perfil más resistente y/o absentista entre los diferentes grupos a fin de neutralizar posibles conflictos y procurar asegurar así un buen clima en el aula. Por otro lado, es importante señalar que desde el equipo directivo se

asegura que se cuida de forma especial quién es el profesorado que está a cargo de estos grupos adaptados eligiendo aquellos docentes que se considera que muestran mayor empatía con las distintas casuísticas que presenta el alumnado que forma parte del grupo adaptado. Por otro lado, las actividades que se llevan a cabo en los grupos de diversificación curricular están planteadas y se organizan de forma grupal y del mismo modo que en el Aula Abierta del Centro I, se prioriza un tipo de enseñanza manipulativa y de tipo práctica, a partir de un trabajo en proyectos y una globalización de los contenidos. Por otro lado y de forma excepcional, se ofrece la posibilidad de optar por unos talleres ocupacionales con carácter individual para aquel alumnado que se haya quedado sin plaza en la primera opción.

Más allá de los dispositivos que conforman el modelo de atención a la diversidad es importante señalar que el centro realiza una clara apuesta por las nuevas tecnologías como herramienta fundamental para el aprendizaje; forman parte del proyecto 1x1 promovido por el departamento en el que se prevé que cada alumno tenga un ordenador portátil y se dan un mínimo de tres materias exclusivamente de forma digital. Por otro lado, el centro también apuesta por los aprendizajes de tipo artístico y humanístico (se ofrece de optativa coral y teatro, por ejemplo), materias que promueven competencias personales/sociales y de cohesión de grupo más allá de las competencias estrictamente académicas. Así mismo, se pone mucho énfasis en aquellas actividades no lectivas que promueven la cohesión de grupo como son los *crédits de síntesi* en que los diferentes grupos se va tres días fuera del instituto y trabajan en proyectos de forma grupal. Puesto que le dan mucha importancia a este tipo de actividades y que son conscientes del perfil social con el que trabajan, el centro hace un fuerte esfuerzo para asegurar que ningún estudiante se quede sin poder asistir. En este sentido, el centro hace un gran despliegue de recursos para conseguir, a través de servicios sociales y otros canales, que todo el alumnado pueda participar de los *crédits de síntesi* y otras actividades extraescolares. El objetivo de este tipo de actividades grupales es reforzar el sentimiento de pertinencia de los estudiantes entendiendo que si los estudiantes se sienten que forman parte del proyecto de centro y se sienten acompañados, ello revertirá en unas mayores oportunidades de éxito escolar.

En cuanto a las prácticas en materia de orientación se destacan algunos elementos importantes. Una de las principales características es que más allá de la orientación académica y profesional, el centro otorga mucha importancia a la orientación de tipo personal. En este sentido, el equipo directivo asegura que las prácticas de orientación personal persiguen acompañar y asesorar a lo largo de toda la etapa educativa no tan solo a los estudiantes sino también a sus familias. En segundo lugar, es importante remarcar que entre el equipo que configura el departamento de orientación, se destaca especialmente el rol del orientador (también tutor del grupo adaptado) que aparece como un personaje carismático y muy querido por parte de la mayoría de alumnos del centro. A partir de las entrevistas a estudiantes se pone de manifiesto que no tan solo proporciona información sobre posibles itinerarios sino que apoya y acompaña a lo largo del proceso de selección y matriculación en los diferentes itinerarios formativos y académicos. En tercer lugar y en relación con la orientación académica y profesional específicamente, el equipo directivo señala que existe una política de centro de orientar cada vez menos hacia PFI – porque se interpreta como un itinerario que no consigue asegurar suficientemente la continuidad formativa- y procura retener el máximo número de alumnos hasta que obtengan el graduado de ESO. A partir de los datos de inspección de centro se observa una progresiva reducción de AEP en 4º de ESO que podría corroborar esta tendencia.

Centro IV: Modelo de atención a la diversidad desde una lógica de omisión y expulsión

En primer lugar y en cuanto a los mecanismos de coordinación entre el personal docente, cabe señalar que se trata de un centro que cuenta con un equipo directivo que asegura llevar una larga trayectoria en dichos cargos de responsabilidad y que manifiesta sentirse “desgastado” y con ganas de relevo⁷⁷. Es más, el director asegura que en la actualidad su mayor parte de la dedicación se centra en tareas de gestión y

⁷⁷ De hecho, el curso posterior a realizar el trabajo de campo (2015/16) cambiaron dos de los 4 miembros del equipo directivo.

que prácticamente no conoce al alumnado. A nivel de coordinación entre el personal docente, se observa una elevada compartimentación entre el profesorado según las áreas didácticas y especialmente acentuada entre el profesorado de ESO y bachillerato por un lado y los docentes de la formación profesional por otro. En el centro coexisten pues, dos dinámicas diferenciadas entre los docentes de ambas ofertas formativas en tanto que ocupan franjas horarias distintas y que existe muy poca relación entre ambos equipos docentes, disponiendo incluso de dos claustros que funcionan de forma paralela. Este es el tipo de cultura docente que correspondería a lo que Hargreaves (1994, 1995) nombra la “balcanización” en el que distintos subgrupos de una misma institución cooperan entre sí pero que persiguen objetivos diferentes con los otros subgrupos.

En cuanto a las prácticas de gestión de la heterogeneidad en la ESO específicamente, la principal medida que caracteriza el centro es la agrupación por niveles y esta se lleva a cabo para toda la etapa de la secundaria obligatoria⁷⁸. El principal criterio para la distribución de estos grupos son los resultados educativos obtenidos a partir de los informes de los centros de primaria. En base a esta información se establecen tres niveles: el grupo de ampliación, el grupo de seguimiento y el de refuerzo y se realizan desdoblamientos para un total de cinco materias que ocupan 18 horas de las 30 lectivas. Más allá que los criterios para diseñar los grupos sean los resultados educativos previos, las entrevistas con el equipo directivo ponen de manifiesto unas expectativas diferenciadas sobre los diferentes grupos en relación con la continuidad formativa tal y como se ilustra en la siguiente cita:

Cuando hacemos desdoblamiento de materias, realmente estamos trabajando con tres niveles distintos. El alumnado que en principio tira, y tiene unos intereses y perspectivas de futuro de hacer un bachillerato, de ir a la universidad... pues se pone en un grupo que, digamos, está interesado en trabajar. Otro grupo con aquellos con perspectivas de ciclos formativos, o bachillerato o PFIs pero que bueno, están interesados en trabajar. Y los últimos, que tienen otros centros de

⁷⁸ Ver capítulo 5 para más detalle sobre la agrupación por niveles

interés, que les cuesta mucho más porque están totalmente desmotivados

(Tutor 4º ESO y coordinación pedagógica, Centro IV)

Si bien estas agrupaciones se plantean como flexibles, el mismo equipo directivo reconoce que la movilidad de estudiantes entre los diferentes niveles es más bien inexistente. Parece existir un claro consenso entre el equipo directivo y docente acerca de la pertinencia de esta medida y, según afirma uno de los tutores, “funciona y es absolutamente necesaria”. Las principales ventajas atribuidas a esta medida son la disminución de la presión del profesorado a partir de una reducción de la ratio profesor/alumno por un lado y porque lo interpretan como un mecanismo que permite respetar los diferentes ritmos de los estudiantes según sus “capacidades” a la vez que no ralentizar el aprendizaje de los que tienen mayores competencias. Este último aspecto queda claramente reflejado en la siguiente cita:

Con el tema de los agrupamientos hay mucha discusión, mucha filosofía, y mucho de “Ay pobrecitos”, de etiquetar... pero yo creo que va mejor así. Porque un tío que no sabe multiplicar no puede estar con un tío que puede avanzar. Porque si los juntas, la teoría es que el de arriba siempre quedará flojo. Y el de abajo, depende de cómo sea, no acabará ni llegando

(Tutor 2º de ESO, Centro IV)

Estos argumentos contrastan con algunas de las investigaciones que se han ocupado de estudiar los efectos de la agrupación por niveles en las experiencias escolares y los resultados educativos de los estudiantes (Boaler et al., 2000; M Van Houtte y Van Maele, 2012). Estas investigaciones concluyen que la agrupación por niveles, en términos generales, perjudica a los estudiantes con rendimientos más bajos sin que ello tenga porqué implicar una mejora en el rendimiento de los grupos de nivel medio y alto, incrementando así los niveles de desigualdad social y educativa entre los estudiantes. Es más, según Pàmies y Castejón (2015): “los estudiantes ubicados en los grupos de bajo rendimiento están sujetos a expectativas más bajas, reciben menos estímulos para el aprendizaje, están expuestos, con mayor frecuencia, a metodologías repetitivas y a actividades que los infantilizan” (p.340). Desde una

perspectiva de la exclusión educativa, Escudero (2005) denuncia aquellos mecanismos que jerarquizan y clasifican a los estudiantes en diferentes medidas de atención a la diversidad con distinto valor tanto simbólico como real, limitan gravemente las oportunidades educativas de los jóvenes (Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015, p. 42).

Por otro lado y en cuanto al perfil de los docentes que están en los distintos grupos, el equipo directivo asegura que se procura que el profesorado que está en el grupo de refuerzo vaya rotando porque aseguran que “no es una tarea muy alentadora”:

Entrevistadora: ¿cuál es el perfil del profesorado que está el grupo de refuerzo?

Jefa de estudios: se va alternando porque es un trabajo muy cansado que desgasta mucho

(Jefa de estudios, Centro IV)

El hecho de que el equipo directivo valore el trabajar con un grupo de bajo rendimiento como menos atrayente ha sido demostrado por anteriores investigaciones (M Van Houtte, 2006, 2011), las cuales han mostrado como el profesorado que está a cargo de éstos grupos presenta una menor satisfacción con su profesión que en el resto de grupos con mayor rendimiento y de aquí a que ello pueda condicionar las prácticas que se realizan en cada grupo como se ha indicado unas líneas más arriba.

Un segundo mecanismo de atención a la diversidad son los Planes Individualizados (PI) y según los indicadores del centro el porcentaje de PI en el Centro IV es notablemente superior (12,28% en 1º el curso 2013/14) que la media catalana (7,68%). Del mismo modo que con la agrupación por niveles, el centro considera esta herramienta muy necesaria por el tipo de alumnado y grado de complejidad que caracteriza el centro:

Sin adaptación, sinceramente yo creo no lo conseguirían y que el segundo curso estarían todos en casa porque se verían frente una montaña tan alta que creo que no le encontrarían sentido al instituto

(Tutor 3º, centro IV)

A diferencia de los grupos de nivel, los PI tienen un mayor potencial inclusivo en tanto que se realiza una adaptación curricular al estudiante que presenta dificultades de aprendizaje pero se lo mantiene dentro del grupo ordinario. Si bien este es un supuesto teórico, es importante observar cómo este mecanismo es contextualizado y aplicado en cada centro y las implicaciones que ello tiene en las experiencias y trayectorias educativas de los jóvenes. En el caso del Centro IV y a partir de las observaciones en las reuniones y las juntas de evaluación se detecta cierta falta de consenso en cómo evaluar a los estudiantes con este tipo de adaptación curricular así como una falta de traspaso de información entre tutores y profesores acerca de qué estudiantes forman parte de este dispositivo. Es importante señalar que esta falta de traspaso tiene efectos negativos en las trayectorias de los estudiantes puesto que en las observaciones a las juntas de evaluación se ha detectado en ocasiones que el profesorado no ha tenido en cuenta la adaptación curricular porque carecía de esta información. Es más, el hecho de que la información acerca de los PI parece estar centralizada únicamente en la figura de la orientadora y los tutores, refuerza la elevada compartimentación entre el profesorado del centro a la que se ha hecho mención en un inicio.

Más allá de la agrupación por niveles y los PI, el centro no dispone de un plan global de atención a la diversidad sino que predomina una lógica de intervención focalizada e individualizada: *medidas específicas para casos específicos (...) A cada uno, una respuesta, en función de su problemática*. Por otro lado, el equipo directivo argumenta que su principal prioridad es gestionar la complejidad del centro y “atenuar” sus consecuencias.

¿Cuál es nuestro sello? Pues no sé... Tratar de analizar y derivar hacia donde proceda (...) Frente a tanta problemática, no hay receta

(Jefa de Estudios, Centro IV)

En esta misma línea, el inspector del centro considera que al Centro IV le falta un planteamiento global de centro, que van “tirando sobre la marcha”, que no sacan provecho de los recursos y dispositivos que tienen y que no han tenido éxito cuando

han querido aplicar otras medidas. Por otro lado, el inspector asegura que hay mucha polémica entre el claustro sobre cómo debería ser el modelo de atención a la diversidad pero que esta discusión no consigue desencallarse.

Así pues, la aplicación de los programas de diversificación curricular del Èxit 2 tiene un carácter más bien secundario y residual en tanto que no implican una reflexión global como sí se presenta en los Centros I y III. De este modo, la aplicación de los programas de diversificación curricular se basa en la derivación de unos pocos estudiantes a talleres ocupacionales fuera del centro (el curso 2014/15 fueron 5 los estudiantes que participaron) y va dirigido a alumnado de la Unidad de Soporte para la Educación Especial (USEE)⁷⁹. Un segundo dispositivo de diversificación curricular es que se denomina “Repesca de Verano”, enmarcado dentro del programa Èxit 1 del Consorcio de Educación de Barcelona, que consiste en que el centro ofrece refuerzo escolar durante dos semanas después de que finalice el curso de cara a las recuperaciones de setiembre.

En conjunto, resulta relevante mencionar que la mayoría de docentes entrevistados manifiestan no conocer cuáles son los mecanismos de atención a la diversidad que el centro dispone y en los casos en que se hace mención a alguno de los dispositivos, éstos son interpretados como estar reservados a casos extremos ligados a cuestiones de tipo psicológico. Este desconocimiento por parte de un sector importante del equipo docente es un reflejo del carácter secundario y residual del modelo de atención a la diversidad del centro.

Por otro lado, es importante señalar que si bien el modelo de atención a la diversidad del Centro IV, así como la aplicación de los dispositivos de diversificación curricular guardan un similitudes con el Centro II -carácter secundario y residual-, los motivos de dicha aproximación y sus implicaciones son

⁷⁹ Las Unidades de Soporte a la Educación Especial son unas unidades de trabajo establecidas en los centros escolares que ofrecen recursos educativos a alumnado con discapacidades intelectuales y de desarrollo con el principal objetivo de promover su participación en un entorno escolares ordinarios. Los profesionales que configuran la USEE, en coordinación con los tutores de los grupos ordinarios, facilitan materiales específicos o adaptados a alumnado con necesidades educativas especiales con el propósito de facilitar la participación de estos estudiantes en las actividades generales del grupo y organizan también actividades específicas, individuales o en grupo reducidos, en caso de que sea necesario.

completamente distintas en términos de composición social (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a). Cabe recordar que mientras que el Centro II escolariza mayormente estudiantes de clase media, el Centro IV atiende principalmente alumnado de origen migrado y de nivel socioeconómico bajo. De este modo, el hecho de que en el Centro II se aluda a la falta de alumnado que cumpla con el perfil beneficiario de los PDC para justificar el hecho de que no existan medidas de atención a la diversidad con carácter más de tipo grupal, no es aplicable en el caso del Centro IV. Así mismo, las consecuencias de disponer de un modelo de atención a la diversidad con carácter secundario y residual resulta mucho más perjudicial en el caso del Centro IV, precisamente por la mayor presencia de alumnado en riesgo de abandonar los estudios prematuramente (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a).

En cuanto a la política de orientación cabe destacar que, del mismo modo que en el Centro II, ésta recae exclusivamente en la figura de la orientadora que es a la vez la jefa de estudios. Una segunda característica es que el centro otorga mucha importancia a la orientación de tipo personal a pesar de que, a diferencia del Centro III, aquí está especialmente centrada en aspectos de tipo psicológico. En este sentido y como motivo del alto grado de complejidad social que presenta el alumnado del centro, el equipo directivo asegura tener una estrecha relación con diferentes agentes externos como son el Equipo de Atención Psicopedagógica (EAP), con las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), los Centros Residenciales de Atención Educativa (CRAES), con hospitales de día o con el Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ) así como los equipos que forman parte del mismo centro como son la Unidad de Soporte a la Educación Especial (USEE).

En cuanto a las prácticas que se llevan a cabo en relación con la orientación, se realizan actividades tanto individuales como grupales en 1º y 2º de forma generalizada para todos los estudiantes. A partir de 3º, en cambio, la orientación se trabaja de forma diferenciada en función de los distintos itinerarios formativos y profesionales que consideran que los estudiantes van a seguir. Un aspecto especialmente singular del Centro IV es que prevalece una lógica de expulsión, reorientaciones o derivaciones a servicios externos del centro (PFI, UEC,...)

especialmente acusada en 3º de ESO y dirigida a alumnado con 16 años, con trayectorias de repetición y suspensos y con poca expectativas de que promocione. Ello explicaría el elevado porcentaje de AEP en 3º en comparación con la media catalana y de centros con la misma tipología de complejidad social. En la siguiente cita se pone de manifiesto la lógica de dichas derivaciones:

Tenemos que tener toda una serie de medidas y de recursos que nos permitan sobrevivir. Estos chicos cuando tienen 16 años o están a punto de hacerlos, pues... los hemos ido aguantando como hemos podido. Los hemos enviado a unidades de escolarización externas, los reorientamos hacia PFI, etc.

(Psicopedagoga, Centro IV)

Por último, destacar que en el Centro IV se observa una orientación de tipo procedural, poco personalizada en la que se espera que sean los estudiantes y sus familias las que se encarguen de buscar las distintas opciones formativas. Así pues y en comparación con el resto de centros estudiados, se observa un menor acompañamiento y seguimiento de los estudiantes a lo largo de los procesos de elección de los itinerarios formativos y profesionales.

7.2.- Factores expresivos y expectativas docentes

Las prácticas pedagógicas y organizativas analizadas en el anterior apartado se encuentran estrechamente vinculadas con el orden expresivo que caracteriza cada centro. Por factores expresivos se tienen en cuenta los siguientes elementos: las expectativas docentes vinculadas a cómo los docentes conciben el éxito y fracaso escolar, el sentido de responsabilidad atribuido a la función docente para explicar dichos procesos de éxito y fracaso escolar y por último, el nivel de confianza del profesorado con las potencialidades de sus estudiantes. Un aspecto importante a tener en cuenta es que las expectativas docentes en este apartado son analizadas desde una perspectiva colectiva y agregada de la organización escolar, más allá de las expectativas docentes a nivel individual.

Centro I: Concepción amplia y comprensiva de la diversidad

En primer lugar, cabe señalar que se observa una fuerte identidad de centro entre los miembros del equipo docente y del conjunto del claustro. Así, del trabajo de campo realizado se desprende que el profesorado se siente cómodo trabajando en este instituto y se observa un alto de solidaridad entre los docentes. Un ejemplo de dicho bienestar que prevalece en el centro se pone de relieve en el hecho que son varios los ex docentes que siguen participando en las actividades llevadas a cabo por el instituto.

En cuanto a la concepción de la diversidad, cabe remarcar que uno de los pilares del centro y que mayor consenso tiene entre el personal docente es la lucha para conseguir unos buenos resultados educativos sin que ello implique dejar a nadie atrás, es decir, desde una perspectiva, según afirma el equipo directivo, de la excelencia y la cohesión social⁸⁰. En este sentido, la diversidad del alumnado lejos de ser interpretada en términos deficitarios se interpreta como un valor pedagógico y, tal como se ha dicho en el anterior apartado, se parte de dicha diversidad como un elemento vertebrador de sus prácticas y del funcionamiento del centro.

Así, las prácticas pedagógicas y organizativas analizadas en el anterior apartado parten de la lógica de sacar el máximo potencial de cada alumno y de procurar adaptarse a las diferentes necesidades de los estudiantes. De hecho, el equipo directivo realiza una férrea crítica al sistema educativo por ser demasiado rígido y por no ser capaz de adaptarse a las diferentes necesidades y realidades del alumnado (Tarabini, Curran, y Fontdevila, 2015). Así lo expresa la directora del centro cuando expone que:

Nuestro tipo de enseñanza [refiriéndose a la organización actual de la ESO] es como un zapatero que sólo fabrica zapatos del 38 porque son el estándar. Entonces quien calza un 38 va fantástico, porque se adapta a los zapatos que está fabricando el zapatero. Pero quien calza un 40 o calza un 36 va mal calzado toda la vida. Por lo tanto, primero debemos calzarlos bien, que sería el recurso específico; y una vez lo hemos calzado, ya veremos dónde llega, ya veremos qué camino hace. Pero si

⁸⁰ De hecho, estos dos conceptos, excelencia y cohesión social se encuentran explícitamente mencionados en la página web del instituto.

no lo calzas no hará ninguno [...]. Nuestra enseñanza es muy académica y los alumnos necesitan también otro tipo de enseñanza

(Directora Centro I)

En este sentido, el centro se caracteriza por una concepción amplia y multidimensional del éxito escolar más allá de la dimensión académica y hace referencia continuamente a la importancia de las inteligencias múltiples:

Acostumbramos a pensar que la inteligencia solo tiene una dimensión académica pero es falso. Si me pongo en el lugar de mis alumnos, no estoy segura que aguantaría tantas horas en el instituto. Tenemos que ponernos en la piel de los estudiantes y sus familias. Es muy importante trabajar con las emociones, tener empatía con ellos

(Directora, Centro I)

En esta misma cita también se pone de relieve otra de las características del centro que es el reconocimiento de la importancia fundamental que tienen las cuestiones emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de la observación realizada y la participación en las reuniones de profesorado se observa un alto grado conocimiento por parte del profesorado de las historias que hay detrás de cada alumno y las relaciones personales entre profesor-alumno se presentan como muy próximas. Esta importancia de las emociones queda reflejada en la siguiente cita:

Las emociones están por encima. Es decir, cuando hay un problema emocional los aprendizajes están comprometidos. Las emociones son básicas, si hay una mala gestión de las emociones, ni los alumnos ni los profes tenemos nada que hacer

(Coordinadora, 2º de ESO, Centro I)

En cuanto a los factores atribuidos al éxito y fracaso escolar de los estudiantes, se parte de una clara consciencia del impacto que tiene la familia para explicar los resultados y las trayectorias educativas y ello, según reconocen, no es independiente del contexto socioeconómico. De hecho, son conscientes y reconocen que parte de sus buenos resultados educativos se explican por la composición social del centro en donde predominan familias con elevado capital cultural.

El nivel académico de los padres influye mucho. Los padres que trabajan con los hijos en casa saben que tiene que leer con ellos, explicarles las dudas, no es cuestión de responderles y ya está, es hacerles reflexionar a ellos para que ellos mismos piensen la respuesta, trabajar en la reflexión y esto una familia que no tenga un mínimo nivel cultural no puede hacerlo

(Tutora 3º, Centro I)

A pesar del bajo nivel de complejidad social que caracteriza el centro, ello no quita que no sean conscientes de las diversas problemáticas que experimentan algunos de sus estudiantes durante su paso por el instituto. Para estos casos, el profesorado entrevistado se muestra muy consciente de la importancia de conocer cuáles son las historias que hay “detrás” de cada estudiante y del efecto que estas circunstancias puedan tener en las experiencias educativas y las trayectorias de los estudiantes tal y como se pone de relieve en la siguiente cita:

No es eso de dices este chico no hace nada porque es un vago y ya está. Nunca la explicación es tan sencilla porque tú no sabes la vida que este chico ha vivido. Y tienes que entender bien por qué hace lo que hace (...) es muy fácil criticar y juzgar desde fuera

(Coordinadora Pedagógica, Centro I)

Del mismo modo que se reconoce del papel del entorno social y familiar, se destaca también el rol fundamental que tiene el centro y el profesorado para explicar los procesos de éxito y/o fracaso escolar. Así, se parte del reconocimiento que el profesorado tiene un papel fundamental en cómo los estudiantes se sienten vinculados con el centro, en sus experiencias educativas y en última instancia, en sus resultados educativos. Existe así, un claro compromiso de aprovechar al máximo el potencial de cada estudiante, basándose en la suposición de que no hay "casos perdidos" por los cuales el profesorado no tenga ninguna responsabilidad.

Por último y en cuanto al nivel de confianza en las potencialidades de sus estudiantes se destacan algunos elementos importantes. Si bien en términos generales se observa un elevado grado de confianza hacia las potencialidades de los

estudiantes del instituto, se observan diferencias notables en relación con el alumnado de diversificación curricular. Por un lado, los docentes que no participan en los grupos de los PDC se muestran mucho más escépticos hacia las capacidades de aprender de este alumnado, sus hábitos de estudio y sobre sus motivaciones. Este mayor escepticismo entre el profesorado que no participa en los PDC concuerda con los resultados obtenidos en anteriores investigaciones (J.M. Escudero et al., 2009). En contraste, los docentes que sí dan clases en los PDC, muestran unas mayores expectativas hacia las potencialidades de este alumnado y valoran muy positivamente la evolución que han realizado a partir de su paso por los PDC. En relación con la concepción amplia del éxito escolar mencionada anteriormente, estos docentes ponen en valor todo aquel tipo de aprendizajes que estos estudiantes adquieren más allá de los aprendizajes teóricos como es el trabajo en equipo, el aprender a confiar en ellos mismos, el aprender un oficio, el construir un proyecto de futuro, entre otros aspectos.

Centro II: Una concepción meritocrática de la atención a la diversidad

En primer lugar y respecto a la concepción del éxito escolar, cabe destacar que en el Centro II se otorga una centralidad al esfuerzo individual como factor determinante para explicar los procesos de éxito y fracaso escolar. Es más, el fracaso escolar se vincula principalmente a cuestiones de falta de interés y motivación y los principales factores que explicarían según los docentes dicha postura son: el hecho de que los jóvenes se encuentren en pleno proceso de adolescencia y las distracciones asociadas a este periodo (se destacan principalmente las amistades y el uso de las tecnologías y redes sociales) y la existencia de un sistema demasiado academicista y poco alentador.

En segundo lugar, se hace referencia al rol de las familias para explicar los procesos de éxito y fracaso escolar. En este sentido, entre el profesorado del Centro II predomina el discurso en el que se interpreta que detrás de jóvenes que no están motivados con los estudios y/o tienen trayectorias de fracaso escolar hay familias que no otorgan valor a la educación, que no se interesan y que no se “implican” en

el proceso educativo de sus hijos. En este sentido y desde una perspectiva deficitaria, se tiende a asociar este tipo de actitudes y prácticas familiares a ciertas características como son la composición familiar (poniendo especial foco a las familias monoparentales o divorciadas), al barrio en el que se reside, a factores de tipo laboral como el paro de larga duración y/o con familias de origen inmigrado omitiendo el peso de las variables estructurales en las prácticas educativas familiares.

Entrevistadora: Por qué cuando hablas de familias desestructuradas, ¿a qué te refieres?

Director: Bueno, familias que tienen malos hábitos desde el punto de vista de la ordenación de la vida familiar, sea que viven en pareja o no, porque nos encontramos muchos padres separados que no se pasan la información entre ellos

(Director Centro II)

En este sentido, es especialmente relevante la asociación que se realiza entre las familias desestructuradas con el alumnado gitano. Según el centro, los porcentajes de absentismo y abandono escolar que presenta el centro corresponderían en su mayoría al alumnado gitano. Los motivos que explicarían dichas trayectorias de fracaso escolar entre el alumnado gitano sería la distancia cultural, simbólica y social que supuestamente existe entre la familias y el instituto de igual modo que han concluido estudios anteriores (Garreta, 2002; Gratacós i Guillén y Ugidos Franco, 2011; T. Reynolds, 2005). Se produce así una culpabilización hacia las familias que no cumplen con las actitudes y las prácticas esperadas por la institución escolar. Estas expectativas, tal y como se han encargado de demostrar anteriores investigaciones (Gillies, 2005a; Lareau y Weininger, 2003; Skeggs, 2004) no son independientes a la clase social. Según apuntan estos autores el tipo de actitudes y de disposiciones que la escuela valora son aquellas características de las clases medias no inmigrantes. De todos modos y tal como ponen de manifiesto diversos autores (Edwards y Gillies, 2005; Geinger, Vandenbroeck, y Roets, 2014; Gillies, 2005a) el hecho de descontextualizar estas prácticas supone transformar un problema social en un problema individual.

En cuanto al sentimiento de responsabilidad docente del éxito/fracaso de sus estudiantes, el centro considera que los elevados niveles de rendimiento académico tanto en la educación obligatoria como, sobre todo, en la enseñanza postobligatoria abalan su “buen trabajo” y de hecho, se enorgullecen de ser conocidos en el barrio como el centro que “prepara para la universidad”. Es destacable que a diferencia del Centro I, no se hace una relación explícita entre estos buenos resultados educativos y el predominio de familias con elevado capital cultural sino más bien, y en concordancia con una lógica meritocrática mencionada anteriormente, se asocia a cuestiones de esfuerzo, interés, hábitos, regularidad, constancia, etc. Es más se recurren a argumentos que encajarían con las teorías funcionalistas desarrolladas en el campo de la sociología de la educación, que argumentan que las habilidades y los intereses se explicarían por una cuestión innata e inherente a la naturaleza de cada individuo, omitiendo el peso de las condiciones sociales en la trayectoria educativa de los jóvenes:

El éxito educativo es encontrar la función, digamos, o eso que será cada uno. No todos hemos nacido para ser médicos. No todos hemos nacido para ser abogados. Y no todos hemos nacido para ser cajeros en un supermercado. Hay gente que ha nacido para unas cosas, o que tiene más aptitudes o más interés para unas cosas...

(Coordinadora Pedagógica, Centro II)

De hecho, interpretan que el hecho que el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje y/o desmotivación sea más bien la excepción, es responsabilidad de estos mismos alumnos que no “encajan” con la lógica escolar (como por ejemplo el alumnado gitano) y consideran que la capacidad del centro para tratar con este perfil de alumnado es más bien limitada. En concordancia, el profesorado presenta unas bajas expectativas con este perfil de alumnado y específicamente hacia el alumnado que forma parte del grupo adaptado

el sistema no puede evitar que haya fracasos. Porque aquí viene todo el mundo, y todo el mundo no es exitoso, esto es así

(Tutora 2º, Centro II)

Así pues, se observa un reconocimiento explícito del rol de los docentes en la consecución del éxito escolar pero éste queda ausente en cuanto a la explicación del fracaso escolar, más bien se tiende a omitir el papel que los docentes y sus prácticas puedan desempeñar en la consecución del fracaso escolar.

Centro III: Concepción de la diversidad desde una perspectiva de la equidad educativa

En primer lugar señalar que el Centro III presenta unos factores expresivos muy similares a los del Centro I con algunas particularidades específicas que se detallan a continuación. Por un lado, prevalece una concepción amplia y multidimensional del éxito escolar más allá del éxito en sentido estrictamente académico. En este sentido, si bien se da una importancia fundamental a que el alumnado consolide un mínimo de competencias y obtenga el graduado de ESO, también se da una importancia crucial a que el alumno se sienta vinculado al centro y consiga darle sentido a su paso por el instituto, más allá de que obtenga el graduado en ESO. Por otro lado, el centro parte de una concepción de la diversidad del alumnado desde una perspectiva de equidad educativa tal y como se pone de relieve en el siguiente extracto del proyecto de dirección:

No podemos tratar igual a los que no son iguales, eso aumenta las desigualdades. No se trata de ofrecer lo mismo para todos sino de intentar compensar las desigualdades, dando a cada uno lo que necesita a la vez que procurando hacer crecer las potencialidades

(Proyecto de dirección, Centro III)

En este sentido y en cuanto a los factores atribuidos al éxito y fracaso escolar, en el centro predomina una clara consciencia de la importancia del contexto social y del impacto de las desigualdades sociales en las trayectorias educativas de los estudiantes, desigualdades que afectan especialmente al alumnado del centro en donde predominan las familias con un bajo capital cultural.

Hombre, el capital cultural de las familias en este barrio es relativamente bajo. Es decir, la mayoría de las familias no tienen estudios superiores, vamos bachillerato seguro que no. La mayoría tienen un nivel equivalente a la ESO (...) y esto es lo que explica que tengamos un porcentaje tan bajo de alumnado que curse el bachillerato (...) yo lo que creo es que los alumnos marchan dependiendo del tipo de techo que tengan. Es decir, si en tu casa tus padres tienen un nivel de estudios como el de la ESO, que tú hagas bachillerato, de acuerdo. Pero ir a la facultad es algo que, como nadie de tu familia lo ha hecho, no la echas de menos. En cambio en un ambiente en el que tus padres sean universitarios, encontrarás normal (entre comillas) ser universitario

(Profesor de lenguas, Centro III)

Más allá de los factores estructurales, el profesorado hace referencia a aspectos como el apoyo familiar, la importancia que le dan los padres a la escolarización de los hijos y de qué centro y familia estén coordinados como condiciones necesarias para la consecución del éxito escolar de los estudiantes. Así pues, a diferencia de la perspectiva deficitaria que se revelaba en el Centro II, en este instituto prevalece un discurso en el que se considera que para entender la participación de las familias es fundamental tener en cuenta las condiciones que posibilitan y/o condicionan esta participación.

Por último y a nivel sistémico, se hace una ferviente crítica a la falta de recursos que la administración pone a disposición a los centros para llevar a cabo una adecuada gestión de la diversidad de alumnado, tanto en lo que refiere a la precariedad de las condiciones laborales del personal como en la falta de una formación continua que dote al profesorado de mayores herramientas para asegurar un mayor éxito en la gestión de la diversidad.

En este sentido, se interpreta que la función de la educación y de los centros educativos debe ser la de compensar las desigualdades de partida y esta es uno de los claros factores que guían sus prácticas organizativas y pedagógicas. De acuerdo con ello, se observa un alto grado de sentido de responsabilidad de la función docente en alcanzar dicho éxito escolar. Una función docente que más allá de enseñar, da

una importancia fundamental al desarrollo personal, social y emocional. En esta línea y del mismo modo que sucedía en el Centro I, las relaciones personales entre profesor-alumno se presentan como muy próximas y se observa un elevado nivel de confianza hacia las habilidades y potencialidades del conjunto de su alumnado:

Y bueno, tienes relación con ellos, y también oyes que ellos muchas veces te dicen "Yo no puedo, yo no puedo, yo no puedo", y sí pueden. Porque claro, cuando tienes mucha relación y convives, oyes como han podido hacer cosas que tú ya no te esperabas porque ellos te habían convencido de que no podían, ¿sabes?

(Profesor de matemáticas, Centro III)

En el centro III conviven, sin embargo, dos tipos de culturas docentes: una más academicista -que coincide con el profesorado de más antigüedad- y otro grupo más proactivo a trabajar por proyectos, incorporar mecanismos de innovación pedagógica y con una concepción de la atención a la diversidad más comprensiva y global. Así lo expresa un miembro del equipo docente:

es un centro donde hay una heterogeneidad de profesorado, está el que hace más años que está en la enseñanza, que estuvo en épocas del BUP y COU, por tanto, tiene una visión de... de cómo se debe gestionar todo el alumnado, diferente de las personas que, tal vez, hace menos tiempo que nos hemos incorporado, porque hemos recibido una formación diferente, vale? (...) [volviendo a hacer referencia al primer grupo] hay otros que tienen una visión mucho más clásica

(Coordinador pedagógico, Centro III)

Este segundo grupo que es mayoritario recibe el apoyo del actual equipo directivo, hecho que hace que el modelo de atención a la diversidad que caracteriza el centro sea una visión amplia y global de la atención a la diversidad. De todas formas, este grupo de profesores advierten que el modelo de atención a la diversidad no puede implementarse de forma integral precisamente por la reticencia de un sector de los docentes del centro. A continuación se presentan un par de ejemplos de esta visión contrapuesta, mostrándose en primer lugar los discursos del sector más academicista

del centro:

El centro dedica mucha atención a los alumnos del grupo adaptado y quizás demasiado poca al resto. Teniendo en cuenta que el primer grupo representa una proporción muy pequeña y se les dedica más atención que al resto eso hace bajar el nivel

(Profesora de biología, Centro III)

(cuando se le pregunta sobre los PDC): alguna vez nos han intentado involucrar con alguna actividad como la del gourmet (talleres de diversificación curricular) por ejemplo...pues yo les dije que no, yo soy profesora de música, a mi dejarme hacer mi asignatura, no me la mezcléis con el resto de cosas”

(Profesora música, Centro III)

En contraposición con los discursos del profesorado a favor de una visión más amplia, comprensiva y global de la atención a la diversidad:

la educación ha cambiado. Aquí el problema está en que parece que dejar de hacer lo que se ha hecho siempre sería rebajar niveles. Y en absoluto. Se pueden hacer cosas incluso más difíciles, y el alumnado se adaptaría perfectamente. O al menos esa es mi experiencia docente

(Profesor de matemáticas, Centro III)

A mí eso me parece fabuloso (haciendo referencia a la participación de los estudiantes en los PDC) Esto es lo que necesitan. Igual se sienten mucho más útiles. E igual les es más interesante aprender la tabla de multiplicar cuando tienen que cortar la madera. A mí me parece genial, porque es mucho más adecuado para ellos porque le ven la utilidad a aprender. No sé hasta qué punto, con una buena planificación, no sería mejor para todos y se debería integrar en el currículo (...) Yo veo que aún predomina mucho el profesorado de que solo se fija en su materia y creo que se deberían consensuar procedimientos, e incluso trabajar en paralelo

(Profesor de química, Centro III)

En síntesis, es importante destacar que a pesar de las notables diferencias que separan estas dos culturas docentes y de los intensos debates que estas diferencias provocan a nivel de claustro, ello no hace cuestionar como se ha comentado anteriormente, el conjunto del modelo de atención a la diversidad que se caracteriza con esta visión más amplia, comprensiva y global de la atención a la diversidad.

Centro IV: Cuando la diversidad se equipara a complejidad

En primer lugar y en cuanto a lo factores atribuidos al éxito y fracaso escolar y del mismo modo que en el Centro II, en el Centro IV prevalecen aquellos discursos que se centran exclusivamente en cuestiones individuales de interés y de esfuerzo y se tienden a omitir y/o naturalizar las desigualdades sociales. En concordancia con dicha concepción del éxito/fracaso escolar, predomina el discurso que concibe los PDC como un dispositivo que otorga concesiones a aquel alumnado que no se esfuerza y que no se lo merece:

Por mucho que el sistema intente adaptarse a ellos, no lo aprovechan. Entonces a mi me molesta que todos los recursos que el sistema genera se dediquen a estos chicos y no a un chaval normal que sí que se esfuerza (...) yo tengo que trabajar con el grupo de chavales que realmente quieren aprender

(Tutor 2º de ESO, Centro IV)

Un segundo gran factor hace referencia al rol de las familias para explicar las trayectorias de éxito/fracaso escolar. Igual que en el Centro II, el profesorado asocia una falta de interés y motivación entre los jóvenes que provienen de familia que carecen de determinadas características (hábitos de trabajo, interés, valoración de la educación) consideradas como fundamentales para el éxito educativo. A partir de las siguientes citas se puede comprobar cómo dicha percepción de carencia de hábitos y valores por parte de las familias, se asocian a familias de determinados barrios y/o orígenes de procedencia en concordancia con lo observado en anteriores investigaciones (Hollingworth y Archer, 2010; Reay y Lucey, 2000):

es que es una niña que vino procedente del Raval porque la familia se trasladó. Entonces es una situación muy arrabalera, y el interés por los estudios es nulo

(Tutora 3º, Centro IV)

estas familias (migradas) mientras puedan tener aquí los niños en el parquin aunque se lleven mal y tengan varios partes acumulados...y te va diciendo sí, señorito, yo lo riño mucho...y se extrañan cuando les expulsan pero al menos están tranquilos porque los tienen aquí recogidos y para la mayoría de estas familias el tema educativo es secundario

(Tutor 2º, Centro IV)

En este sentido, es importante señalar que la omisión por parte de los docentes sobre el peso de los condicionantes sociales en las trayectorias educativas de los jóvenes tiende precisamente a reproducir los estereotipos hacia los sectores más vulnerables tal como ya se han encargado de apuntar diversas investigaciones (Gazeley, 2012; Geinger et al., 2014; Gillies, 2005a; C. Mills y Gale, 2004).

Un tercer factor que ocupa una posición central entre los discursos de los docentes en el Centro IV se encuentra vinculada a factores de tipo psicológicos y/o de salud mental. En este sentido, el profesorado continuamente hace alusión a términos psicológicos para hablar de las dificultades de aprendizaje y los elevados porcentajes de repetición y/o abandono en su centro:

Es un manazas, el profesor dice que algo tiene, es que no es normal, se le caen las cosa de las manos (...) y no sabemos si este déficit de psicomotricidad fina pues estar afectando al aprendizaje o que tenga alguna relación

(Tutora 2º, Centro IV)

Algunos alumnos con problemas conductuales esconden problemas mentales, fobias escolares, depresiones, asperger, psicosis (...) son chicos que de golpe se niegan a venir al instituto, que tienen una incapacidad psicológica brutal. No pueden venir. Es superior a sus fuerzas. No pueden llegar ni a la puerta

(Jefa de estudios del Centro IV)

En relación con el sentimiento de responsabilidad que le otorgan a la función docente para explicar el éxito y fracaso de su alumnado, el profesorado se siente desbordado por el elevado grado de complejidad social que caracteriza el centro. En correspondencia, los docentes presentan muy bajos niveles de confianza en las posibilidades de éxito del alumnado. En este sentido aparecen continuamente en las entrevistas discursos muy fatalistas del tipo: *los hemos perdido, ya no hay nada que hacer, no todo el mundo sirve para estudiar, cuando la fruta madura está madura cae y no hay nada que se pueda hacer; se me escapan de las manos como la arena*

Gema vino en 2º y este curso ha repetido 2º y además va a cumplir los 16 en breve. Con lo cual, son chavales que ya se perdieron en su momento y nosotros no podemos hacer nada

(Tutora 3º ESO, Centro IV)

Nosotros somos profesores de secundaria, hemos hecho una carrera universitaria, sabemos de nuestra materia, pero no somos psicólogos. Yo de mi materia te puedo explicar lo que quieras, pero no he estudiado psicología o pedagogía, así que hago lo que puedo con los alumnos. Intento entender lo que puedo, pero no pidas peras al olmo

(Jefa de estudios, Centro IV)

Ello concuerda con las conclusiones de anteriores investigaciones (O Agirdag et al., 2013; Halvorsen et al., 2009) que apuntan que en centros con una mayor concentración de alumnado de bajo nivel socioeconómico y con alumnado inmigrante, se observa un menor sentido de la responsabilidad hacia el aprendizaje del conjunto de los estudiantes.

7.3.- Expectativas docentes en clave de género⁸¹

En este último apartado se recogen algunos elementos sobre cómo se construyen las expectativas docentes en clave de género que son analizados de forma transversal

⁸¹ Si bien casi en la totalidad del apartado se analizan las expectativas en clave de género en algunas ocasiones estas expectativas son exploradas en intersección con la clase social.

para los cuatro centros estudiados. El motivo por el cual este apartado ha sido analizado de forma transversal es por cuestiones de índole analítica. Así, si bien en el anterior apartado se han detectado diferencias notorias entre centros con respecto al efecto del origen social en la explicación del éxito y el fracaso de los estudiantes, éste no ha sido el caso de las expectativas docentes en términos de género. Más bien, se observa una misma tendencia a naturalizar y/o omitir el efecto de la socialización en términos de género en los cuatro centros.

El profesorado, de forma más o menos consciente, emite unos juicios escolares en base los cuales el profesorado construye la imagen de lo que considera los “buenos” y “malos” estudiantes y esta configuración lejos de ser objetiva y/o neutral, se encuentra fuertemente mediada por el género y por la clase social. En este sentido, es en la producción de estos juicios escolares sobre “buenos y malos” alumnos, en donde se establecen las pautas sobre los tipos de comportamientos, formas de relacionarse, vestirse, comunicarse que se consideran “apropiados” por parte de los docentes (Rujas, 2015). En la siguiente cita se puede observar un ejemplo de cómo una profesora define a una alumna ideal:

María es una alumna formidable, ya nos gustaría que hubiera más como ella. Es educada, trabajadora, respetuosa (...) yo me rindo ante esta chica, siempre está atenta, es inteligente y es muy buena compañera, vamos alumna diez. Solo hace falta ver su expediente, no baja de nueves y dieces

(Profesora de historia, Centro I)

Así pues, algunas de las características que encarna el perfil del alumno ideal como son las de ser educado/a, aceptar la autoridad, la disposición hacia el trabajo escolar, el autocontrol, el interés o la motivación son atributos tradicionalmente asociados al género femenino. En términos de disposiciones de clase y de acuerdo con lo apuntado por varias investigadoras (Gillies, 2005a; Lareau y Weininger, 2003; Skeggs, 2004) el tipo de actitudes y de disposiciones que la escuela valora son aquellos característicos a las disposiciones de las clases medias:

Les portadas de los trabajos, es que es la pura presentación. El gusto con el que lo hacen, la calidad...estos niños que tienen un ordenador, una impresora, una grapadora si quieres. Es que hay otros que te lo ponen en un clip y va y te dicen que se lo devuelvas cuando lo termines de leer, solo por eso y mira que yo lo que valoro es el contenido pero quieras que no esto también es importante

(Tutora 2º, Centro IV)

A pesar de que la tutora entrevistada explica que el principal criterio para evaluar los trabajos de los estudiantes es el contenido, establece una relación entre el tipo de recursos de los que dispone un estudiante como un ordenador o una impresora con la calidad de los mismos.

El hecho de que exista una construcción del imaginario de alumno ideal con unas determinadas disposiciones de género y de clase asociadas, puede conllevar que se presenten menores expectativas con el resto de perfiles sociales y que sus actitudes y comportamientos se interpreten como “inadecuados”. En esta línea, se observan unas expectativas diferenciadas, en función de la mayor o menor concordancia de los comportamientos y las actitudes de los estudiantes de acuerdo con los estereotipos de género. En el caso de las chicas que no cumplen con los estereotipos asociados con los atributos femeninos (prudentes, tranquilas, trabajadoras,...) son percibidas como menos académicas y son menos toleradas por parte del profesorado precisamente por romper con el rol de género esperado. Es importante señalar que este tipo de desaprobaciones no se observan en el caso de los chicos que parecen estar menos sujetos a los juicios escolares. De acuerdo con estudios previos (Archer et al., 2007; C. Jackson, 2006; Reay, 2001; Renold, 2005; Skeggs, 1997) entre las estudiantes definidas por parte del profesorado como excesivas, mal habladas, provocadoras, demasiado sexuales y las cuales, en definitiva, necesitan de control hay una sobrerrepresentación de chicas de clase trabajadora. En las siguientes citas se puede observar como los docentes expresan este descontento con el comportamiento y las actitudes de determinadas alumnas:

A nivel de relaciones ha mejorado muchísimo, era una chavala que tenía un lenguaje muy barrio bajero pero es capaz de darse cuenta y antes no le pasaba

(Tutora 3º, Centro III)

Todo el genio que tú quieras. Muy rebelde con los profes, muy arrabalera, muy de calle. Era como si le tuvieras que decir: oye que soy tu profe, no una colega de la calle

(Tutora 3º, Centro IV)

no es que quiera que sea fina pero es que esta chica no puede ser más basta

(Profesora, Centro I)

En relación con el modo de vestirse de las estudiantes, se observa una fuerte desaprobación por parte de ciertos docentes con la indumentaria de algunas de las estudiantes. Y es que como plantea Rujas (2015): “determinadas disposiciones de los alumnos pueden aparecer así estigmatizadas como un capital simbólico negativo” (p.214) tal y como se ilustra en la siguiente cita:

Tú verás como vienen estas chicas al instituto. Claro si tu sales con 12 o 13 años de casa medio desnuda y se supone que vas al instituto pues ya me dirás (...) es que tienes que saber a dónde vas porque sino ¿qué tipo de disciplina mínima puedes seguir después en el aula? y es lo que te digo que las dejan salir así de casa

(Tutor 3º de ESO, Centro I)

De la cita se extrae que el docente establece una relación directa entre el modo de vestirse con el tipo de actitud y comportamiento que un estudiante tenga después en el aula. En este sentido, es importante señalar que este tipo de observaciones sobre la vestimenta de los estudiantes aparecen para referirse a chicas pero no para los chicos. En la misma línea, también se detecta una cierta desaprobación con ciertas actitudes de determinadas estudiantes que son interpretadas como como “demasiado sexuales” como se muestra en la siguiente cita:

Es muy agraciada físicamente, tiene armas de mujer y utiliza la seducción para conseguir cosas pero ha dado conmigo y no las puede utilizar

(Tutora 3º de ESO, Centro I)

En síntesis, es importante remarcar que no es tan solo el hecho de que este tipo de actitudes y comportamientos estén mal vistos y se consideren como “poco adecuados” sino que se conciben como atributos que están reñidos con la consecución del éxito educativo. En este sentido, conviene subrayar que estas expectativas negativas tienen un impacto en las propias identidades del alumnado y en su vinculación con el proceso educativo. Tal como se presenta en el capítulo 8, algunas de estas chicas interiorizan que sus actitudes, comportamientos y su forma de hablar deben ser modificadas con tal de ser aceptadas y poder ser exitosas con los estudios. Estos resultados concuerdan con las conclusiones de anteriores investigaciones (Archer, 2005; Reay et al., 2009; Reay, 2001; Skeggs, 2004),

En cuanto a la conceptualización del éxito escolar en clave de género, se constata que el profesorado utiliza distintos adjetivos y calificativos para definir el éxito/fracaso educativo en función de si se está refiriendo a un chico o una chica. Así, el éxito escolar de los chicos se asocia a cuestiones de inteligencia y talento mientras que con las chicas se tiende a asociar a cuestiones de esfuerzo más que a factores de tipo cognitivo tal y como se ilustra en las siguientes citas:

La Karen se lo saca todo trabajando porque tampoco es ninguna maravilla pero trabaja mucho y eso la salva

(Tutora 3º, Centro IV)

Quizás es por el tipo de educación que recibimos que aun es muy distinto para chicos que chicas, a ellas se les exige más, están más entrenadas para contentar a los demás, a ser más buenas chicas, a no salirse de las normas (...) es más fácil que sin motivación vayan tirando porque son más regulares, más hormiguitas. Y a veces, aun teniendo menos capacidad les pasan la mano por la cara a sus compañeros a final de la ESO. Y es que nos llegan chicos súper brillantes en 1º pero luego se pierden (...) porqué a veces los chicos son muy brillantes y capaces con materias que a ellas les cuestan más (...) pero en general las chicas

tienen más capacidades, pero no me refiero a estudiar eh? Más capacidades emocionales: el sacrificar el beneficio inmediato, el pensar a más largo plazo, el no despidarse tanto, a mirar por ellas mismas

(Tutora 2º de ESO, Centro III)

Son varios los elementos analíticos que se desprenden de esta última cita. En primer lugar, si bien se reconoce el rol de la socialización en términos de género para explicar algunas de las actitudes y comportamientos más presentes entre las chicas como el esfuerzo, la constancia o el saberse comportar, unas líneas más adelante se naturalizan las diferencias por género cuando se alude a cuestiones de inteligencia para hablar de los chicos y a “capacidades emocionales” para referirse a las chicas. En esta línea, es importante remarcar el perfil de la “hormiguita”, una figura que aparece reiteradamente en la mayoría de las entrevistas realizadas a los docentes. Las “hormiguitas” representan una imagen feminizada que se identifica con el esfuerzo, el ser regular, ser previsora pero no brillante. Así pues, representa un modelo de éxito escolar pero no es considerado como el más legítimo que sería la del estudiante brillante. Ello concuerda con los resultados de anteriores estudios (Archer, 2005; Ponferrada, 2007; Rujas, 2015). Por otro lado, es importante poner de manifiesto el posicionamiento que toma la profesora respecto al rol de los docentes en la reproducción de los estereotipos de género. Así, el hecho que utilice expresiones como “por el tipo de educación que recibimos” o “a ellas se les exige más” se puede interpretar como que toma una distancia con su rol como educadora.

Así pues y a partir de las entrevistas realizadas se desprende que los docentes destacan y valoran ciertos atributos de los estudiantes de forma diferente en función de si son chicos o chicas. Esta diferenciación, de nuevo, se encuentra influida por los estereotipos de género atribuidos socialmente a chicos y chicas. En el caso de la siguiente cita, por ejemplo, una profesora valora positivamente la buena presentación de sus alumnas como contrapeso al bajo nivel de conocimientos y/o capacidades:

estas a lo mejor son muy justas a nivel de estudios pero son ordenadas, pulidas, pasan los apuntes a limpio, tiene buena letra y eso se agradece

(Tutora 3º ESO adaptado, Centro III)

O en los casos de los chicos de las siguientes citas que se les perdona que la “líen” en clase porque se compensa con que son inteligentes:

Porque (Juan) es un pieza, es que es un vago pero tiene capacidad

(Tutora 3º, Centro III)

(Pedro) es un líder masculino, cuando la quiere liar la lía pero tiene base, es inteligente

(Tutora 2º, Centro IV)

En conjunto, prevalecen los discursos en los que se naturalizan las diferencias entre chicos y chicas en el sentido que se argumenta que ellos son más movidos y revoltosos por naturaleza y ellas son más responsables y tranquilas porque maduran antes, de acuerdo con los resultados de anteriores investigaciones (Keddie, 2006; Martino et al., 2004; M. Mills y Keddie, 2007). En relación con ello, es importante señalar que cuando se naturalizan las desigualdades, ello tiene que ver, como señalan Dunne y Gazeley (2008), con que el profesorado esta objetivando su papel como educador, como si no tuviera ningún rol en la (re)producción de dichas diferencias a la vez que éstas se plantean como no modificables.

Las chicas son más tranquilas, pero no le pidas a un chico que este toda la clase sentado sin moverse

(Tutora 3º, Centro II)

[Sobre diferencias en el éxito escolar] será un tópico pero parece que las chicas maduran antes y eso hace que las chicas tengan mejores resultados que ellos, siempre hay excepciones pero en general es así

(Profesora inglés centro III)

Así pues, siendo la escuela uno de los campos fundamentales en la transmisión de los roles de género, es importante cuestionarse cuál es el sentimiento de responsabilidad por parte de los docentes en este proceso. En conjunto, cabe señalar que prevalece en los centros estudiados un posicionamiento acrítico en lo que refiere al rol de la propia escuela en dicha reproducción de estereotipos de género tal como se ha comprobado en una cita anteriormente y ello concuerda con las conclusiones de estudios anteriores (Duru-Bellat et al., 2008). Por ejemplo, resulta relevante destacar que en ninguno de los proyectos de dirección ni en los proyectos educativos de centro de los centros estudiados aparecen menciones explícitas (ni implícitas) sobre aspectos relacionados con la coeducación o con aspectos relacionados con las desigualdades de género vinculadas con el ámbito educativo. Por otro lado, resulta relevante señalar que cuando se les pregunta a los docentes acerca de los motivos que explicarían la mayor participación de las chicas en la colaboración de la organización de fiestas como carnaval o las celebraciones de final de curso, la respuesta mayoritaria es de desconcierto y en ningún caso se cuestiona si el centro puede tener algún papel en la reproducción de ciertos patrones de desigualdad de género. En otras ocasiones, en cambio, si bien los docentes advierten ciertas conductas sexistas entre el alumnado, el profesorado entrevistado no se plantea ningún tipo de acción para actuar al respecto tal como se pone de relieve en la siguiente cita:

Profesor 1: No, si en mi asignatura este chaval no hace nada, se pasa todo el día detrás de las chicas y va en plan machito, y es que las trata de una manera

Profesor 2: Sí, ya lo he visto

(Juntas de evaluación, Centro I)

En este sentido, la conversación entre los dos docentes termina con un “sí, ya lo he visto” y ninguno de los dos docentes ni del resto del equipo docente presente en la reunión, se plantea si el centro debería actuar al respecto con tal de prever este tipo de conductas sexistas por parte de los estudiantes. Y es que el hecho de omitir y/ o naturalizar las desigualdades tiene como consecuencia que éstas se perpetúen más

que se combatan, tal como han puesto de relieve investigaciones previas (Keddie, 2006; Lingard y Keddie, 2013; M. Mills y Keddie, 2007).

Por otro lado y tal y como se ha mencionado anteriormente, las expectativas docentes tienen un claro impacto en la interacción profesor-alumno y en definitiva, en el conjunto de prácticas pedagógicas y organizativas llevadas a cabo por los centros educativos. Un claro ejemplo de ello, es el observado en las políticas de orientación en el sentido que, en términos generales, predomina un sesgo en el tipo de orientación vinculado a los itinerarios formativos en términos de clase y/o género, especialmente notorio en los itinerarios profesionalizadores. Y más que este sesgo se produzca de forma consciente y/o explícita, se detecta entre los discursos de los docentes una naturalización y una falta de problematización el hecho de que las chicas se encuentren sobrerrepresentadas en determinadas familias profesionales (imagen personal, ámbito sanitario, comercio y marketing, administración y gestión, etc.) y muy infrarrepresentadas en las que se asocian tradicionalmente a lo masculino (mecánica, instalación y mantenimiento, electricidad y electrónica, etc.). A pesar de que esta distribución descansa en una larga y previa socialización de género que traspasa el rol de los docentes, es indiscutible que las prácticas de orientación en los centros educativos se encuentra influenciada por dichos estereotipos de género y por un sesgo de clase tal y como se pone en evidencia en las siguientes citas:

Yo creo que no es como antes, ya no hay itinerarios para chicos e itinerarios para chicas pero sí que es verdad que cada curso pasa lo mismo, ellas terminan apuntándose más al bachillerato de sociales y ellos más al científico.

(Tutora 3º, Centro II)

Ella tenía pensado hacer psicología, ahora ya se ha dado cuenta que no, y quiere hacer peluquería. Yo ya le he dicho que es más su estilo

(Tutora 3º, Centro III)

En el caso de la última cita, conviene destacar que el hecho de que la tutora

comparta la decisión de la estudiante de cambiar de itinerario formativo argumentado que considera que hacer peluquería “es más su estilo” y no haciendo referencia a factores académicos, pone de relieve un cierto sesgo en términos de clase y de género por su parte.

De todos modos, conviene mencionar que si bien esta es la dinámica generalizada para el conjunto de centros estudiados también se observan alguna excepciones como en el caso del Centro III en que se muestra una explícita voluntad de revertir algunas prácticas de orientación estereotipadas de género:

Intentamos que los alumnos no se auto-encasillen en los itinerarios sugeridos por Barcelona Activa como por ejemplo que las chicas se vayan a “lo de las uñas”

(Director, Centro III)

Por último, destacar que a pesar de que se han analizado las expectativas docentes desde una perspectiva agregada, resulta muy relevante tener en cuenta que el perfil social del profesorado (sexo, edad, capital cultural, el tipo de formación que ha recibido, su posición ideológica, etc.) como aspectos fundamentales que influyen en la configuración de las expectativas docentes y sus prácticas. Un ejemplo al respecto se pone de manifiesto en una junta de evaluación (Centro I) compuesta únicamente por mujeres, en donde un hecho muy destacable que contrasta con el resto de observaciones realizadas es que se profundiza mucho en cuestiones familiares, sociales y emocionales más allá de las cuestiones académicas. Entre los comentarios sobre el alumnado aparecen comentarios del tipo: “Ahmed me tiene enamorada, es increíble”, “y lo guapo que estaba David con el uniforme”; “David es hipersensible y es muy celoso con el resto de compañeros”; “Álvaro está pletórico”; “Lucía se hace querer”, “Gerson no da confianza, tiene algo dentro que no sabemos detectar, parece que esté de culo con el mundo”. En este sentido, es importante tener en cuenta que este tipo de comentarios en los que se ponen en valor atributos de los estudiantes más allá de cuestiones estrictamente académicas y en el que los docentes se muestran confiados con sus estudiantes, promueve un tipo de relación profesor-alumno que se presenta como más armoniosa. Es más, tal y como se muestra en el

capítulo siguiente, este tipo actitudes entre los docentes tienen efectos positivos en la vinculación de los jóvenes con su proceso educativo puesto que para los estudiantes se presenta como muy importante el sentir que sus profesores confían en ellos.

Consideraciones finales

A partir de los datos recogidos en la presente investigación se puede afirmar que los centros educativos y los dispositivos que estos implementan con tal de atender a la diversidad del alumnado, ciertamente generan diferentes marcos de oportunidad educativa. De hecho, se ha podido comprobar también como un mismo dispositivo – y su articulación con el resto de modelo de atención a la diversidad- puede ser reinterpretado de forma muy distinta de un centro a otro y ello puede tener impactos diferenciados en las experiencias y las trayectorias educativas de los jóvenes tal y como se presenta en el siguiente capítulo. Por otro lado, en este capítulo se ha demostrado como las expectativas docentes lejos de ser neutrales y/o objetivos, se configuran a partir de un modelo de estudiante “ideal y legítimo” que tiene unas determinadas disposiciones de clase y género asociadas, dando como consecuencia que se presenten menores expectativas hacia el resto de perfiles sociales.

Capítulo 8

Explorando los procesos de (des)vinculación escolar y de configuración de aspiraciones y expectativas educativas

La estructura de este capítulo se organiza a partir de los siguientes apartados: en primer lugar, se elabora una descripción del perfil educativo de la muestra de estudiantes; en segundo lugar, se analizan los procesos de (des)vinculación escolar que los estudiantes entrevistados experimentan en su paso por el instituto y en tercer y último lugar, se analiza la configuración de aspiraciones y expectativas educativas de los estudiantes que se encuentran en la última etapa de la ESO. Tanto el segundo como el tercer apartado se estructuran a partir de la mediación de las principales variables explicativas recogidas en el modelo de análisis y que son, a saber, el efecto de los elementos familiares, los elementos escolares y las disposiciones de clase y de género.

8.1.- Descripción del perfil educativo de la muestra

En primer lugar y por lo que refiere al curso escolar en el que se encuentran los estudiantes de la muestra, recordar que uno de los criterios de la selección de la muestra era que éstos estuvieran cursando el segundo ciclo de ESO con el objetivo de analizar aquella etapa formativa dentro de la ESO con mayor riesgo de AEP así como explorar las expectativas de continuidad formativa de cara a la enseñanza postobligatoria. En concordancia con dicho criterio, casi la totalidad de la muestra (49) efectivamente se encuentra en el segundo ciclo de ESO estando 30 en tercero y 11 en cuarto. De todos modos, existe una pequeña representación de 8 estudiantes cursando 2º de ESO de los Centros II y IV⁸².

Un segundo criterio de la selección de la muestra era que los estudiantes estuvieran en situación de riesgo de AEP en función de los siguientes criterios: que estuvieran cursando algún tipo de programa de diversificación curricular u otros programas similares, por haber experimentado trayectorias educativas caracterizadas por el absentismo, por un bajo rendimiento académico y/o por haber repetido curso.

En cuanto a la participación a PDC la distribución de la muestra queda de la siguiente manera: de los 49 estudiantes entrevistados, 14 realizan actividades enmarcadas dentro del programa Èxit 2 del Consorcio de Educación de Barcelona. Por lo que refiere a la participación en talleres ocupacionales fuera del centro escolar específicamente, son 19 los jóvenes que participan, entre los cuales es importante destacar la mayor presencia de chicos (12). En aquellos centros en donde la aplicación de los PDC es secundaria y residual (Centro II y IV)⁸³, el otro criterio para seleccionar a los estudiantes era que estuvieran en algún tipo de grupo adaptado y/o de bajo rendimiento y de éstos hay 15 estudiantes de la muestra.

⁸² El motivo por el cual en los centros II y IV seleccionaron estudiantes de 2º de ESO es porque dichos centros disponen de una política donde predomina una derivación a PFI entre el alumnado que tenga 16 años y haya repetido con lo que en 3º y 4º muchos ya no están en el centro.

⁸³ Ver capítulo 7 para información más detallada de las prácticas organizativas y pedagógicas de los centros que conforman los estudios de caso.

Por lo que refiere a la asistencia y a partir de la información proporcionada por los docentes, se destaca que casi la totalidad de la muestra asisten regularmente a clase (40 de 49) y ello es así principalmente porque éste era uno de los requisitos a la hora de seleccionar la muestra. Del resto, tan sólo 6 son absentistas esporádicos, es decir, sus ausencias no justificadas no superan el 25% ⁸⁴ y los 3 estudiantes restantes presentan ausencias reiteradas y de hecho terminaron dejando el instituto a medio curso.

A nivel de rendimiento académico y de acuerdo con los datos obtenidos en las juntas de evaluación se observa que el conjunto de estudiantes entrevistados presenta un bajo rendimiento académico y la mayoría acumulan varias materias suspendidas a final del curso en que se ha realizado el trabajo de campo. En cuanto a la distribución de materias suspendidas específicamente ésta es la siguiente: 9 estudiantes pasan de curso sin ninguna materia suspendida, a 10 les quedan entre 1 y 3 materias pero también promocionan de curso en setiembre y los 30 restantes acumulan más de 4 materias suspendidas, 13 de los cuales tienen más de 8 materias suspendidas junto con otras materias acumuladas de cursos anteriores.

Por último, se observa una sobre representación de estudiantes repetidores en el sentido que de los 49 estudiantes entrevistados, 33 han repetido como mínimo una vez a lo largo de su trayectoria escolar. De éstos, resulta relevante destacar que 9 han repetido dos veces a lo largo de su trayectoria educativa. En cuanto a la distribución de las repeticiones por etapa formativa, señalar que tan sólo 3 ha repetido en primaria, 1 en primaria y también en secundaria, 20 en el primer ciclo de ESO y los 9 restantes en el segundo ciclo de ESO. Así pues, se observa una concentración de las repeticiones en el primer ciclo de ESO que tal como se desarrolla en el siguiente apartado, viene explicado, en gran parte, por la compleja transición entre la primaria y la secundaria que experimentan algunos jóvenes.

⁸⁴ Para la distinción entre ausencias esporádicas y reiteradas se ha hecho uso de la operativización utilizadas por García (2005).

8.2.- Explorando cómo y por qué los y las jóvenes se (des)vinculan con su proceso educativo

En el presente apartado se analiza en profundidad cómo y por qué estar vinculado a la escuela y al proceso educativo resulta una variable fundamental para entender las experiencias escolares y las expectativas de los jóvenes finalizando la ESO. Para ello, se exploran las tres dimensiones de la vinculación escolar (conductual, emocional y cognitiva) explicadas en el capítulo de metodología.

8.2.1.- Impacto de los elementos familiares en la vinculación escolar y las trayectorias educativas

La familia se presenta como uno de los elementos centrales para explicar los procesos de vinculación y las trayectorias escolares de los jóvenes. La familia representa la base fundamental del soporte afectivo y emocional durante la etapa de la infancia y la adolescencia, así como el principal agente que asegura las necesidades materiales. De este modo, los referentes afectivos familiares constituyen un elemento central para posibilitar las condiciones de educabilidad de los jóvenes (Tarabini y Curran, 2015). El propósito de este apartado es explorar algunos de los elementos familiares que se han mostrado más relevantes para explicar cómo los jóvenes se sienten vinculados con su proceso educativo. Los tres elementos que guían el análisis son: el soporte y el acompañamiento recibido por parte de los progenitores y demás familiares próximos, el nivel de confianza percibido por parte de los progenitores y el sentimiento de estar con deber con los progenitores que se ha detectado entre algunos de los estudiantes de la muestra.

Tal y como se ha desarrollado en el capítulo 6, existen elementos en términos de posición y disposición de clase que ponen de relieve las diferentes estrategias, prácticas educativas que las familias llevan a cabo y el tipo de interacción que éstas tienen con el centro educativo. Este apartado, sin embargo, se focaliza en analizar la interpretación que hacen los estudiantes entrevistados del soporte y

acompañamiento recibido por parte la familia. En primer lugar, se destaca la importancia que tiene para la mayoría de los estudiantes entrevistados el sentir que sus padres hacen un seguimiento de su proceso educativo y se preocupan por cómo les van los estudios:

Entrevistadora: ¿Te pone mucha presión que te controlen en casa los deberes y como sigues en el instituto?

Ahmed: No, no me molesta. Yo creo que me hace estar más centrado y implicarme más, más que nada por lo que tengo detrás en casa. Porque si suspendo o hago algo mal, pues me quitaran lógicamente lo que me gusta, como castigo

(Ahmed, CT1, Centro I)

Entrevistadora: Y tus padres, ¿te controlan mucho con los estudios?

Abdul: No, no se preocupan por los estudios, bueno me dicen haz los deberes, yo me voy a la habitación, no los hago y luego no me vienen a revisar ni me miran la agenda ni nada.

Entrevistadora: ¿Y tú preferirías que estuvieran más encima?

Abdul: Sí me gustaría que estuvieran más encima, que me preguntaran ¿has hecho los deberes? que se preocuparan más, sabes? No tienen ni idea si mañana tengo un examen ni nada. Me gustaría que me insistieran un poco más

(Abdul, CT1, Centro III)

No me controla nunca los deberes. Por ejemplo, cuando mi madre llega a casa que yo ya hecho los deberes y estoy con el móvil y me dice: que, ¿no has hecho nada en toda la tarde no? Y entonces ya empezamos a discutir. Si no estás en casa nunca no puedes ver lo que he estado haciendo

(Axel, CT1, Centro II)

En esta última cita se pone de relieve como el no sentirse suficientemente acompañado puede ser una fuente de conflicto entre madre e hijo. En este sentido, Axel le reprocha a la madre el hecho de que pase poco tiempo en casa porque

considera que ello hace que les esté poco encima con los estudios. Por otro lado, en términos de capital cultural, es importante señalar que algunos estudiantes cuyos progenitores disponen de un capital instructivo bajo, aseguran que sus madres y padres tienen dificultades en darles soporte en la realización de los deberes y otras actividades de aprendizaje fuera del horario escolar

Porque mi madre no tiene estudios, y como que le cuesta entender lo que nos ponen de deberes, pero ella quiere que estudie para que yo no sea igual que ella y tal y entonces me anima

(Gema, CT2, Centro IV)

Así pues, el hecho que unos progenitores dispongan de un elevado capital cultural les sitúa en una situación más aventajada puesto que disponen de más herramientas para ayudar a sus hijos en la realización de los deberes. Así mismo es más probable que compartan los códigos de las demandas que la escuela realiza a sus hijos puesto que como se ha demostrado en el capítulo 6, aquellas familias que tiene una mayor proximidad con el habitus institucional de los centros gozan de una comunicación y una relación más fluida con los docentes. Ello no quiere decir que se pueda establecer una relación lineal entre mayor capital cultural y mayor supervisión y control en la práctica, más bien, se pone de relieve la mayor ventaja de la que parten los progenitores de estas familias con mayor capital cultural.

En este sentido, otro de los elementos que se desprenden de las entrevistas más allá del tipo de soporte recibido para realizar los deberes, son las condiciones de las que disponen en casa para estudiar y realizar los deberes y ello se encuentra mediado por la clase social de los estudiantes. Del mismo modo que en el caso anterior, es importante remarcar que si bien ello no equivale a afirmar que haya una relación mecánica entre clase social y condiciones que los hijos tienen en casa para estudiar, sí aparecen casos de estudiantes de provenientes de entornos socioeconómicos y culturales desfavorecidos y que forman parte de la fracción de clase trabajadora precaria que explican el impacto negativo que ha tenido en sus estudios el no

disponer de un espacio conveniente para estudiar tal como se ilustra en la siguiente cita:

Como estés con tu familia es muy importante para entender cómo te va con los estudios. Yo cuando era pequeña no pensaba así, cuando empecé a sacar malas notas pensaba que era por mí, que me estaba volviendo tonta o lo que fuera pero después me di cuenta que tienes que estar cómoda en casa, tener tu espacio, no tienen que haber problemas, tienes que poder estar tranquila, que cuando les pidas a tus padres que te ayuden, te ofrezcan los medios para que puedas estudiar

(Raquel, CT2, Centro II)

En el caso de Raquel, una joven que actualmente está residiendo en un centro residencial de acción educativa (CRAE) por diversas problemáticas familiares, se pone de relieve el impacto negativo que tuvo la falta de condiciones para estudiar en su trayectoria educativa.

Por otro lado y desde una perspectiva de género, si bien se recogen algunas observaciones significativas en cuanto al tipo de socialización (*a mí me controlan más los horarios de llegar a casa por la noche que a mis hermanos o a mí me controlan más con quién me relaciono que a mi hermano...*), a nivel de soporte, no parecen detectarse diferencias significativas en función de si se es chico o chica. Lo que sí se destaca cuando se analizan el conjunto de entrevistas en término de género es como el principal referente a nivel de estudios es la madre. Así, son en mayor proporción las madres quienes les preguntan por los deberes, quienes mantienen contacto con el centro y asisten a las reuniones o quienes les acompaña a hacer los trámites para matricularse a la enseñanza postobligatoria y ello concuerda con lo observado en anteriores investigaciones (Gillies, 2006; Lareau y Weininger, 2008; Reay, 2004b). En este sentido y tal como se puede constatar en el conjunto de citas que se incorporan en este apartado, los estudiantes hacen alusión a las madres en mucha mayor proporción que a los padres cuando hablan de temas relacionados con su escolarización.

En segundo lugar, se pone de manifiesto que más allá de las distintas prácticas y estrategias que los progenitores puedan llevar a cabo vinculadas a la escolarización de sus hijos, los estudiantes entrevistados otorgan una importancia fundamental a cuestiones vinculadas con el soporte afectivo y emocional. Así pues, más allá de que los padres contraten a un profesor particular o que les inscriban o no a actividades extraescolares, los estudiantes le otorgan mucha importancia el sentirse o no acompañados y ello se muestra como un factor clave para explicar su motivación por los estudios. A continuación, se muestran algunos de los ejemplos sobre la importancia que ha tenido para los estudiantes el sentirse apoyados y acompañados y del efecto que ellos ha tenido en su trayectoria educativa:

Yo creo que mi madre sí que me ha influido mucho porque después de repetir siempre estaba pendiente de si hacía eso o lo otro, me ayuda muchas veces a estudiar (...) y como que en su tiempo ella no estudió entonces pues se lo explico y si lo entiende es que yo lo entiendo también y eso es lo que hacemos

(Rut, CT2, Centro III)

Aunque no me diga que estudie se preocupa y pues esto me gusta (...) yo de pequeña siempre tenía piques con mi madre por esto porque salía del cole y pensaba que no quería contarle nada del cole pero no era que no quisiera sino que quería que me lo preguntase y siempre teníamos bullas hasta que un día le dije pues a mí me gustaría que cuando saliera del cole me preguntaras que tal y me dice ah vale...es que como eres una persona tan rara a veces que no sé si preguntártelo o no...y le digo si no te quiero explicar algo, te lo diré pero a mí me gusta explicártelo

(Lucía, CT1, Centro I)

Puesto que en el ámbito familiar es donde se establecen los primeros y más fuertes vínculos afectivos y ello tiene un efecto en la construcción de la autoestima y la seguridad de los jóvenes, es importante remarcar que más allá del soporte, apoyo y/o control, para los estudiantes resulta fundamental sentir que sus padres confían en sus capacidades/habilidades con los estudios. Para los jóvenes es primordial que

sus padres confíen en ellos y ello tiene un fuerte efecto en su motivación con los estudios:

Mi padre me dice: No, tú tranquila, yo sé que tú estás estudiando. Yo te veo todas las tardes y confío en que estás estudiando y sé que te lo vas a sacar (...) Es que me llegan a decir mis padres que tampoco ven que yo haga nada como aquí en el insti, pues yo ya... Yo ya no sabría qué hacer. Pero que mis padres me dijeran que sí que confían en mí y que sí ven que yo estoy esforzándome, pues eso sí que me motiva

(Laura, CT1, Centro III)

Es más, uno de los aspectos que varios de los estudiantes entrevistados han destacado como elemento que ha influido en su trayectoria educativa es el miedo a decepcionar a los padres tal y como se desprende de las siguientes citas:

De hecho lo que de verdad me daba miedo de repetir era pensar que decepcionaría a mis padres

(Rut, CT1, Centro III)

Pero si suspendo más de cuatro... No me regaña a mi eh? No me regaña pero le noto en la cara que se ha decepcionado, así que me tengo que poner las pilas

(Ana, CT1, Centro IV)

Por otro lado, en aquellos casos en que los estudiantes lamentan carecer de este apoyo afectivo o no se sienten suficientemente acompañados o apoyados por sus familiares, sus trayectorias educativas se han visto claramente afectadas:

Pues hubiera necesitado que mis padres me hubieran motivado más desde el principio, desde que era pequeño porque cuando era pequeño nadie se preocupaba. Solo mi hermana me decía que estudiara pero mis padres nunca

(Abdul, CT1, Centro III)

En la misma línea que se ha comentado anteriormente, estos estudiantes no sólo lamentan la falta de soporte y apoyo recibido por parte de sus progenitores, sino que se muestran muy afectados por la falta de confianza que perciben por parte de éstos tal y como se recoge en las siguientes citas:

La profesora de 6º ya se lo dijo a mi madre: tu niño repetirá y mi madre no me dijo va que tú puedes. Suspendía un examen y el primer trimestre me iba mal y yo pensaba bueno me pongo las pilas y remonto pero entonces mi madre me decía tu repetirás y así han sido estos años... mis amigos me decían tú no eres tonto, que iba mal porque era muy vago pero que me puedo sacar perfectamente la ESO y eso, los amigos sí que me motivan pero mi madre no, me decía bueno ya está y se quedaba tan ancha

(Axel, CT1, Centro II)

Entrevistadora: ¿Y no habláis de temas escolares con tu madre?

Alejandro: No. Ella piensa que voy a ser un fracasado en la vida, y que por lo tanto soy una mierda... Aún me desmotiva más, ¿sabes? Y al final no hago nada.

(Alejandro, CT1, Centro II)

Mi madre me dice que no voy a llegar, e imagínate que yo esto quiero hacerlo, pero me topo con alguien que me dice “Tú no vas a hacer esto, no vas a poder, esta nota no vale, esto no sé qué... Es que no sé cómo explicarlo: me entra impotencia. Como la impotencia de que yo quiero hacerlo pero no puedo

(Gloria, CT2, Centro III)

En términos de género, cabe señalar que esta preocupación por la falta de apoyo y de acompañamiento familiar en su proceso educativo, se experimenta de forma negativa con la misma intensidad tanto en chicos que chicas.

Por otra parte, es importante destacar que, entre un sector de los estudiantes, todos ellos de la fracción de clase trabajadora precaria, que han recibido el apoyo educativo de agentes externos al centro como educadores de calle o monitores de

casales y de bibliotecas, se detectan valoraciones muy positivas hacia estos agentes. Así, éstos aparecen como un referente clave educativo en el sentido que no solo les ayudan proporcionando refuerzo escolar sino también les ofrecen un acompañamiento y una orientación con los estudios tal y como se puede comprobar en las siguientes citas:

Pues muchas veces oigo conversaciones de mis hermanas que no me gustan [vive con dos hermanas y una sobrina] dicen que ellas eran mejores que nosotras y dicen que también que no vamos a llegar a nada, que somos unas inútiles (...) eso nos afecta un poco, entonces es en el hecho de que queremos también cambiar; y aparte estoy yendo a un sitio de refuerzo en la biblioteca aquí en el barrio donde hay una chica que me está ayudando muchísimo, que es como para mí, yo la considero una hermana mayor y me dice que ella confía en que me puedo sacar la ESO

(Gema, CT2, Centro IV)

Entrevistadora: Porque, si a ti por ejemplo te cuesta mucho una asignatura, ¿a quién podías pedirle ayuda?

Verónica: No a mi madre no, a mi hermana cuando estaba antes, cuando me explicaba las cosas y no las entendía me decía: pero ¿cómo no puede entenderlo? Me chillaba, o sea, yo ahí me agobiaba más y le decía: pues ya está, ya no quiero; ya no quiero que me enseñes, déjame. Y me iba al casal, el casal como que tienen más paciencia

(Verónica, CT2, Centro IV)

Por último, resulta relevante mostrar cómo entre un grupo de estudiantes también provenientes la fracción de clase trabajadora precaria, predomina un discurso de “sentirse en deuda” con sus padres por todos los esfuerzos consideran que éstos hacen para que ellos puedan estudiar. Este sentimiento de “sentirse en deuda” tiene como consecuencia que, para estos jóvenes, abandonar los estudios no entre dentro de sus esquemas posibles:

Se lo debo a mi padre, él lo ha dado todo por mí, yo no puedo fallarle, siempre que decaigo, que me desanimo, es él quien me anima, quien me dice que tengo que salir adelante, que todo su esfuerzo es para darnos una buena educación, para darnos oportunidades en la vida. No puedo dejarlo, no, nunca me lo perdonaría

(Nadira, CT2, Centro I)

ver que mi madre lo está pasando mal porque ahora mi madre está cuidando a un abuelo que le está todo el día dame un besito, la intenta tocar y quiere dejarlo pero en parte si lo deja, que no es mucho lo que le pagan, pero si lo deja no tenemos nada, el paro ni nada y claro ver que mi madre lo está pasando así de mal y encima que no estudio y se preocupa claro que el día de mañana acabe como ella

(Rebeca, CT2, Centro III)

Es un poco complicado porque ahora mi madre no está trabajando y bueno yo económicamente no la puedo ayudar aun, pero no sé pienso que si estoy estudiando es por eso porqué si acabo bien después podré ayudarla, ahora en cambio no puedo hacer nada

(Rut, CT1, Centro III)

En conjunto, en este apartado se ha puesto de manifiesto la importancia fundamental que tiene para los jóvenes el sentirse apoyados y acompañados por sus familias en los estudios y como ello les afecta en sus experiencias y su vinculación con los estudios. Si bien ello así para todos los estudiantes entrevistados con independencia de su origen social y de si son chicos o chicas, también se ha mostrado como las diferentes posiciones y disposiciones del entorno familiar puede dar consecuencia a experiencias educativas que parten de situaciones desiguales.

8.2.2.- El efecto de los elementos escolares en la vinculación escolar

En el presente apartado se exploran algunos de los factores escolares que han aparecido en los discursos de los estudiantes como los más relevantes que contribuyen a explicar sus procesos de vinculación escolar y su trayectoria educativa. Así pues, los elementos que se incluyen y que estructuran el apartado son los

siguientes: la repetición, el rol del profesorado, los métodos de enseñanza y los dispositivos de atención a la diversidad. A lo largo del apartado se van alternando resultados genéricos para el conjunto de los cuatro centros que conforman los estudios de caso junto con resultados en los que se han detectado diferencias significativas según el contexto escolar⁸⁵.

La repetición y sus efectos en la vinculación escolar

En primer lugar y tal como se ha comentado en la descripción de la muestra, existe una sobre representación de estudiantes que han repetido a lo largo de su trayectoria educativa siendo 33 de los 49 que conforman la muestra. En este sentido, resulta relevante detenerse a analizar este dispositivo puesto que a partir de las entrevistas con los estudiantes se ha puesto de manifiesto que tiene considerables efectos negativos en sus procesos de (des)vinculación escolar.

Antes de pasar a analizar como la repetición afecta a los procesos de (des)vinculación escolar, sin embargo, resulta relevante señalar que se detecta una concentración de las repeticiones en el primer ciclo de ESO siendo 20 de los 33 que han repetido. En esta línea, entre los diversos factores a los que los estudiantes hacen alusión para explicar los motivos que los llevaron a repetir curso, uno de los aspectos más reiterados es el cambio brusco que les supuso pasar de la primaria a la secundaria. En concreto, los estudiantes hacen referencia al aumento del nivel de exigencia y de dificultad, al cambio de amistades, al cambio de las dinámicas del centro y el desconcierto que uno experimenta cuando entra en un centro nuevo y desconocido como los principales motivos de la repetición. En las siguientes citas se recogen algunos de estos elementos mencionados:

⁸⁵ Ver capítulo de metodología y capítulo de resultados de centro para más detalle de los elementos de análisis que se tienen en cuenta para interpretar el contexto escolar. Por otro lado, señalar que parte de los resultados que se presentan sobre la vinculación escolar en relación al contexto escolar han sido analizados y publicados en la siguiente publicación: (Tarabini, Curran, Montes, et al., 2015d)

Es como que de golpe pasas de estar súper cuidado a apáñate tu solo porque hay un cambio muy grande de 6° a 1° de ESO, y si no te preparan bien ya en 6° para estudiar llegas aquí muy perdido

(Raquel, CT2, Centro II)

Porque venía de 6° y ahí sólo escuchabas y ya sabías casi todo pero aquí empezó ya más difícil y me costaba mucho más

(Juan, CT2, Centro III)

De hecho, es importante resaltar que esta mayor concentración de repeticiones en el primer ciclo de ESO se produce para el conjunto de estudiantes a nivel español (Estadística de las Enseñanzas no universitarias, MECD, 2016) lo cual implica tener presente que ésta parece representar una de las etapas más críticas de las trayectorias educativas de los jóvenes. De hecho tal y como se ha comentado en el capítulo 5, reflexionar sobre el rol de la repetición en las trayectorias educativas de los jóvenes resulta especialmente relevante en términos de equidad social puesto que se observa una sobrerrepresentación de chicos, de clase trabajadora y origen migrado entre los jóvenes que repiten de curso.

Así pues, cuando los estudiantes explican de qué modo la repetición les ha afectado en su experiencia educativa y en su trayectoria educativa, éstos ponen de relieve dos aspectos principales: por un lado el hecho de cambiar de compañeros y por otro, el que su relación con el profesorado se ha visto alterada. En cuanto a la relación con sus compañeros, los estudiantes que han repetido explican de qué modo las relaciones con los antiguos compañeros de clase, algunos de ellos amigos, se vieron afectadas como consecuencia de repetir y cambiar de grupo-clase:

Abmed: Al principio estuve mal porque no sé... Que los amigos de la infancia no te hablen en un momento, pues siempre es duro. Pero bueno, lo he asimilado. He hecho nuevas amistades, y eso es lo que cuenta.

Entrevistadora: ¿Te dejaron de hablar dices?

Ahmed: Bueno, no es que me dejaran de hablar, o sea.... Ellos iban más por... Porque cada clase tiene su mundo, ¿sabes? Y no sé, pues que ellos quedaban más por estar en 4º y tener más cosas a hacer entre ellos. No sé, es diferente

(Ahmed, CT1, Centro I)

Sí, el año pasado estuve con depresión por el tema de los estudios y por los amigos también, que van pasando de curso y después ni te saludan...por ejemplo, hace un año estabas muy bien con unos, repites y este año ya no quieren saber nada de ti y es muy deprimente porque dices joder!

(Axel, CT1, Centro II)

yo me quedé que mis amigos iban a clase juntos y yo no, que le pasaban cosas que a mi no me pasaban y eso me afectó muchísimo sabes? (...) seguro que te va mejor con los estudios y eso, no te digo que no, pero psicológicamente te destroza muchísimo, porque para empezar te sientes que eres un fracaso porque es lo único que puedes sentir sabes?

(Joana, CM, Centro II)

En cuanto al efecto que tuvo la repetición en su relación con el profesorado, el conjunto de estudiantes repetidores perciben que sus interacciones con el profesorado se han visto perjudicadas, tienen la sensación de recibir menos atención de sus profesores por su condición de repetidores. En la mayoría de ocasiones, este trato diferencial se concibe como injusto puesto que son conscientes que ello tiene repercusiones en sus resultados educativos tal y como se pone de manifiesto en la siguiente cita:

Es como que te dicen tú como ya has repetido, ya lo sabes así que déjame hacer mi clase con estos que son nuevos, explicarles y eso...pero tú, como has repetido, eres como un caso aparte sabes...entonces esto pues también te afecta de alguna manera porque yo claro por mucho que haya repetido me estoy esforzando y si te pregunto es porque no lo entiendo y si no quieres ni responderme pues entonces no sé...

(Axel, CT1, Centro II)

En concordancia con lo expuesto en el capítulo 5, las investigaciones realizadas en este ámbito ponen de manifiesto que los docentes presentan unas menores expectativas con el alumnado repetidor, los cuales conciben como estudiantes menos propensos a aprender. En conjunto, conviene subrayar que la repetición tiene implicaciones a nivel socio-emocional que afectando negativamente a la motivación con los estudios porque acostumbra a mermar el nivel de confianza que los estudiantes tienen en sus capacidades/habilidades.

El rol de los docentes en la vinculación escolar

En cuanto a la relación que tienen los estudiantes entrevistados con sus docentes - más allá de si son o no repetidores-, a partir del trabajo de campo realizado se pone de manifiesto el rol clave del profesorado para explicar la mayor o menor vinculación escolar de los estudiantes. En este sentido, cuando se les pregunta qué es lo que más valoran de un profesor aparecen elementos como que sea cercano, comprensivo, paciente, que sepa llamar tu atención, que le guste enseñar, que sepa explicar, que sepa motivar, que sea de buen trato, exigente pero divertido, que no juzgue sin conocer, que sea atento con los que tienen dificultades y que no pierda los nervios. En las siguientes citas se recogen un par de ejemplos de algunos de estos elementos que los estudiantes valoran en los docentes:

- Entrevistadora:* Los que más te gustan, ¿por qué te gustan?
Ahmed: Por su carácter, por cómo se dirigen a ti, por el trato que tienes con ellos.
Entrevistadora: Ahá. ¿Y a la hora de enseñar los contenidos de la clase....?
Ahmed: También, siempre me agrada más un profesor que hace cachondeo, que haga bromas contigo, que no un profesor serio. No sé, para mí siempre es mejor uno que tiene más feeling que no uno serio. Estás más atento con un profe así.

(Ahmed, CT1, Centro I)

Entrevistadora: ¿Qué es para ti un buen profe?

Ana: Un profe que te entienda, que no se crea lo que le digan los otros, que te quiera conocer, que no haga caso a los demás y que empiece con buen pie todo (...)...normalmente hablan entre ellos y se van pasando el parte y ya dicen: cuidadito con esta que la lía

(Ana, CT1, Centro IV)

De este modo, a partir de las entrevistas realizadas se pone de relieve la importancia que tiene para los estudiantes los factores de tipo expresivo como son el sentirse cuidados, apoyados y escuchados por parte de sus profesores. Así, aquellos estudiantes que perciben un trato atento por parte de los profesores –haciéndose mención especial al rol de los y las tutoras- tiene efectos positivos en la vinculación que los estudiantes tienen con su proceso educativo. Es más, para algunos estudiantes que afirman no gustarles estudiar, las únicas materias que aseguran disfrutar son aquellas en que tienen una valoración positiva del profesor:

Es que yo ya llevaba bastante que no podía ¿no? Y muchas veces pues me venía el bajón y me ponía a llorar, y le conté una vez (a la tutora) que estaba súper agobiada y que era como que en parte quería dejar de estudiar pero en parte no porque era como no puedo pero sí que quiero, y... ella me ayudó ¿no? Y por eso sigo hoy adelante

(Gema, CT2, Centro IV)

Pues yo por haber repetido dos veces pues ya me quita la motivación para seguir adelante. Entonces no sé que una profe te pille, empecéis a hablar y te diga que confía en ti, que aunque hayas repetido dos veces te puedes sacar la ESO porque yo sé que tu puedes, y entonces es cuando dices ostia gracias!! Es un poco lo que necesitas para tirar para adelante

(Axel, CT1, Centro II)

Por el contrario, una mala experiencia con un profesor o la sensación de no sentirse suficientemente apoyados, puede aumentar la distancia de los estudiantes con el

centro y el profesorado y tener un efecto negativo en la motivación con los estudios tal y como se pone de manifiesto en las siguientes citas:

Pues mira la primera semana de clase cuando nos entregaron los papeles para escoger las optativas y la tutora me coge y me dice: tú no te preocupes mucho por eso porque igualmente vas a repetir, ostras! ¿tú crees que eso te anima mucho a seguir adelante?

(Julia, CM, Centro I)

Pues no tengo profe ideal, pero no sé, que me enseñe, que por mucho que no entienda las cosas que esté ahí, o sea ya sé que hay un montón de niños, veintiséis en clase, que no va a estar solo pa mí, pero no sé, pero podrían hacer el esfuerzo, venir un momento, explicarme algo... hay algunos que pasan de ti, ven que no lo entiendes pues ya está, ya te apañaras en casa y eso no ayuda sabes?

(Laura, CT1, Centro III)

En este sentido, conviene remarcar que la relación profesor-alumno puede tener implicaciones notoriamente divergentes en función del origen social de los estudiantes. Es decir, si bien la importancia que le dan los estudiantes a sentirse acompañados y apoyados por parte de los docentes es igual para todos los jóvenes de todos los orígenes sociales, este apoyo o su ausencia pueden tener un mayor impacto para los jóvenes de clase trabajadora, especialmente para los de la clase trabajadora precaria puesto que, como se ha expuesto en el inicio de este capítulo, éstos se encuentran en una situación de mayor desventaja en comparación con los estudiantes de clase media.

Por otro lado, algunos de los estudiantes entrevistados aseguran sentirse etiquetados negativamente por parte del profesorado. Una etiqueta que en la mayoría de ocasiones consideran injusta y de la que aseguran es difícil desprenderse a pesar de cambiar de actitud y de comportamiento. Tal como se puede comprobar a partir de las siguientes citas, esta percepción de etiquetaje tiene efectos negativos en la motivación por los estudios y en sus experiencias educativas:

El centro en sí está bien. O sea, a mi me gusta. Las profesoras ya es otro tema porque... algunas profesoras como que me ven entrar en clase y ya decirme: “Octavio Gutiérrez, fuera! a la mínima me expulsan. Y hay veces que yo no sabía ni que hacía y que preguntaba: “¿Porqué me echas?” Y no me respondían (...) Y ahora que ya tengo un poco más de cabeza, los profesores ya me pusieron la diana en segundo y ahí ya... pues... cuesta. Cuesta que se den cuenta de que me estoy intentando poner las pilas y todo. Aún que lleve los deberes al día y todo pero... cuesta sacar la diana

(Octavio, CT1, Centro III)

Pues cuando llegué aquí al principio bien. Luego empecé a faltar porque me llevé muy mal con la profesora de música. Me llevaba muy mal. Me dijo que no quería verme en las clases. Me dijo que si yo no venía nadie me echaba de menos. Discutíamos mucho, me echaba mucho de clase y pues dejé de ir porque a mi si me toca con gente así me desmotivo a la primera

(Laura, CT1, Centro III)

En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre si el profesorado tiene una actitud diferenciada en función de si son chicos o chicas, se revela unanimidad entre el conjunto de estudiantes entrevistados a considerar que los chicos reciben más castigos y son más etiquetados que sus compañeras, incluso cuando estás la “lían” por igual. Así mismo, son más los chicos que consideran que el profesorado les tiene manía o que les tratan diferentes por ser repetidores y/o estar en el grupo adaptado y que los tachan de pasotas.

A continuación, se recogen algunos de los resultados sobre la valoración de los estudiantes del centro y sus docentes que se ha analizado de forma diferenciada según el contexto escolar. En primer lugar, en los centros I y III predomina una valoración muy positiva del centro y del profesorado en el sentido que los estudiantes identifican el centro como un entorno familiar en el que se sienten a gusto. Esta tendencia se desprende no solo de los discursos de los estudiantes extraídos en las entrevistas sino, sobre todo, de las observaciones en el aula y en los distintos espacios escolares:

Entonces claro a mí me gusta el centro porque ves como son los profes, los conoces, sabes quién te puede ayudar y quien no y no sé quieras que no aquí te conocen, saben tu historial, los profes aquí te conocen, viene, hablan contigo, se interesan

(Julia, CM, Centro I)

Había pensado en cambiarme a otro centro porque me pillaba más cerca de casa y porque estaba al lado de fútbol, pero no. No, en el [centro] que mejor me veo, por la forma de ser, es en éste

(Jorge, CT1, Centro III)

Entrevistadora: ¿Que es lo que más te gusta del instituto?

Jonás: Pues no sé, los profes aunque a veces son pesados son bastante buenos y te ayudan mucho si tienes un problema, te escuchan y eso ayuda mucho... los compañeros también me gustan...y bueno eso es lo que más me gusta porque te sientes como en casa de alguna manera

(Jonás, CT2, Centro III)

En este sentido, los estudiantes de estos centros ponen de relieve que los docentes son próximos, se sienten apoyados y cuidados y se establecen mayores vínculos de confianza más allá de las cuestiones meramente académicas. Ello tiene un claro impacto en el sentimiento de pertinencia hacia el centro. Un ejemplo de este alto grado de sentimiento se encuentra en el centro I en donde en el pasillo de la entrada aparece un cuadro con un poema de una ex alumna que se titula “Centro I: Te quiero”. En este poema, la chica se despide del centro y recuerda todos los buenos momentos que pasó en el centro.

Además, es importante destacar que esta mayor vinculación en los Centros I y III aparece incluso entre los estudiantes que aseguran no gustarles estudiar y/o entre los cuales les cuesta reconocer el valor de la educación. Las siguientes citas son un claro ejemplo de esta ambivalencia que experimentan algunos estudiantes:

Entrevistadora: Y ¿te gusta el instituto?

Eloi: Sí, sí me gusta mucho el instituto y los compañeros son los de toda la vida y me llevo bien con todo el mundo...los profes y los compañeros me gustan mucho pero luego lo de estudiar no tanto

(Eloi, CT1, Centro I)

Antes no venía porque no tenía ganas... O sea, venir al colegio era levantarte con un peso encima de no tener ganas, pero tienes que ir por obligación. Entonces, era como un castigo, venir al colegio. Y bueno, aquí aprendí que no era un castigo, que están para ayudarte y todo eso. Entonces me iba gustando más venir. O sea, no me levanto con la misma depresión que me levantaba antes

(Ahmed, CT1, Centro I)

En contraste, en los centros II y IV, prevalece una valoración más negativa del centro y los profesores en particular, de los que aseguran no recibir suficiente apoyo. Así mismo, los estudiantes se muestran muy críticos con la excesiva rigidez de los docentes tal y como se ilustra en las siguientes citas:

(al centro) le decimos la cárcel porque cuando estábamos en primero y segundo había este patio enrejado y no te podías mover, y también porque los profes aquí son como muy sargentos

(Néstor, CT1, Centro II)

Entrevistadora: En general, ¿qué te parece el instituto?

Gema: Pues que tiene muchas reglas, te ponen partes por todo (...) y luego en las clases pienso que no hay la atención que debería de haber, por ejemplo muchas veces no son ellos los que mandan a callar si no nosotros

(Gema, CT1, Centro IV)

En este sentido, predomina una percepción de que los docentes son excesivamente estrictos y distantes y ello tiene efectos negativos en sus experiencias educativas y en su motivación por los estudios. En las siguientes citas se puede comprobar el efecto

que tiene en los estudiantes el recibir lo que consideran un trato hostil por parte de los docentes:

Después de esta semana ya no iré más a las clases de la profe con quien me llevo peor, porque me dijo: “ya que no haces nada, no vengas y punto”. Pues no voy y ya está, me da igual... bueno no me da igual que me diga cosas como vago, repetidor y que no haré nada en la vida... Me dicen que no conteste mal, pero yo no puedo controlarme y siempre hay bullas por este tema

(Pol, CT1, Centro II)

Los profes no me gustan mucho la verdad. Lo explican todo sin pensar mucho en nosotros, no lo explican de manera que nosotros lo podamos entender y esto hace que en las clases yo no esté muy atenta, “te oigo pero no escucho”, me pasa esto. A lo mejor no hago nada malo, pero me aburro mucho

(Raquel, CT2, Centro II)

Pues que estén todo el día chillando, porque no me gusta que me chillen para nada, eh... que sea como un sargento que esté diciéndonos no hagas esto no hagas lo otro, que no te ayuda para nada que si por ejemplo le preguntas algo te dice: pues búscalo en el libro

(Gema, CT1, Centro IV)

El hecho de sentirse poco cuidados y acompañados aumenta su desmotivación con los estudios y su desvinculación con el instituto, especialmente entre el alumnado con mayores dificultades y/o con trayectorias de suspensos y repeticiones los cuales tiene la sensación de que su esfuerzo no va a servir de nada:

Bueno, a veces me levanto y vengo sin ganas. Bueno, casi siempre vengo sin ganas, menos los martes por la tarde que tengo coral y me gusta

(Alexis, CM, Centro II)

Si eres una persona que te cuesta estudiar y seguir el ritmo, el día que preguntas te dicen haber escuchado antes o esto ya lo deberías saber,

entonces ¿qué haces? Y encima si eres repetidor aun más, te tienen como a un caso aparte

(Axel, CT1, Centro II)

Yo creo que deberían ayudarnos más. A ver no es que tenga mala relación con los profes pero en este instituto no te animan para seguir adelante, no te ayudan demasiado, nos sentimos un poco solos (...) si no entiendes algo, eres un caso perdido aquí, es como si no valiera la pena dedicarte más tiempo

(Verónica, CT2, Centro IV)

Otra de las críticas que predominan entre los estudiantes de los Centros II y IV, tiene que ver con algunos aspectos vinculados con los métodos de enseñanza, los cuales son definidos como demasiado tradicionales. En este sentido, los estudiantes ponen de manifiesto que les gustaría que se fomentara más la participación, que hubieran más actividades prácticas y consideran que hay demasiados alumnos por clase, dificultando la atención y el acompañamiento por parte del docente:

Pero lo que pasa es que la forma de explicar de los profes tampoco me gusta porque es como que llevan mucho años haciendo lo mismo y tampoco se les ve muy motivados de... de explicarlo de algún modo que sea más divertido y se nota mucho. No sé la forma en cómo te lo explican también te afecta porque si te vienen en plan venga dicto y a memorizar pues eso tampoco tiene mucho sentido pienso yo

(Axel, CT1, Centro II)

Aquí tenemos el libro digital pero lo que nos mandan es ir copiando todo el rato lo que sale en el libro y si lo entiendes bien sino mala suerte. Entonces, nos hacen copiar la tabla y te lo explica en un minuto. Un minuto no es nada para explicar una tabla con no sé cuantos verbos en pasado y presente. Y después pasas a hacer directamente ejercicios del workbook. Entonces tampoco aprendes nada, y si ya vas arrastrando eso desde pequeño pues como que no vienes con muchas ganas

(Axel, CT1, Centro II)

No sé, en verdad estaría bien hacer algo más en grupo. Que los profesores se pueden cansar de que hablemos y tal, pero es que si siempre las clases son sentados de dos en dos, leer-hacer ejercicios, leer-hacer ejercicios... (Estaría bien) estar un poco en grupo, y aunque sea hablar un poco con la gente, ¿sabes? Porque es que si no te puedes ni comunicar a clase con nadie, eso tampoco lo veo, ¿sabes?

(Sheila, CT1, Centro IV)

En este sentido, los estudiantes aseguran sentirse menos motivados con aquellas materias en las que el docente realiza sesiones más teóricas y de tipo memorístico y en las que se promueve poco la participación de los estudiantes y ello tiene implicaciones en su comportamiento, en su interacción con los docentes y en conjunto, en las dinámicas que se crean en las clases. De hecho, a partir de las observaciones realizadas en el trabajo de campo, se puede comprobar cómo en aquellas materias en donde se promueve menos la participación de los estudiantes se detectan mayores interrupciones y menos atención por parte de los estudiantes.

Sobre la participación en los programas de atención a la diversidad y sus efectos en la vinculación escolar

Un último elemento de análisis en relación con el efecto de los elementos escolares en los procesos de vinculación escolar y en las trayectorias educativas hace referencia a la experiencia que supone para los estudiantes el hecho de participar en los distintos dispositivos de atención a la diversidad que el centro pone a disposición. Resulta especialmente relevante diferenciar aquí por contexto escolar puesto que se detecta que los diferentes modelos de atención a la diversidad de los centros y que han sido ampliamente explicados en el capítulo 7, tienen efectos notoriamente diferenciados en cuanto a las experiencias educativas y las oportunidades de éxito educativo de los estudiantes.

A partir del trabajo de campo realizado se pone de relieve que uno de los factores que explica una mayor vinculación escolar observada en los Centros I y III, se debe

precisamente a su participación en distintos mecanismos de atención a la diversidad. A continuación, se detallan algunos de los resultados más relevantes que hacen referencia a la participación de los entrevistados en los PDC específicamente. En los centros I y III, los estudiantes experimentan el formar parte de estos programas como una oportunidad para hacer frente a sus dificultades de aprendizaje y/o reconducir sus trayectorias de suspensos y repeticiones. A pesar de que también aparecen algunas críticas hacia estos dispositivos que se detallan más adelante, es importante señalar que el balance es positivo y que la mayoría de los participantes aseguran que las opciones de sacarse la ESO y continuar en la enseñanza postobligatoria se hubieran visto seriamente amenazadas si no hubiera sido por este dispositivo. Los principales factores que hacen que se sientan unos privilegiados son que disponen de menos profesores, que son menos alumnos y que disponen de una atención más personalizada:

Ahmed: Cuando repetí pasé a una clase reducida y las cosas me fueron bastante bien y pude recuperar todas las del curso pasado. [Los profesores] me ayudaron más en lo que no sabía, estaban más por ti. Entonces, eso me ayudó un poco más, me subió un poco más la autoestima y las ganas de estudiar

Entrevistadora: ¿y tú crees que hubieras acabado la ESO si hubieras seguido en otra clase (no en grupo adaptado)?

Ahmed: Yo creo que no. Yo creo que me hubiese rendido. Más que nada porque ver que suspendes exámenes y suspendes asignaturas, ver que no avanzas, pues mentalmente te destroza. Yo creo que o lo hubiese acabado dejando, o me hubiese acabado yendo a un PQPI, porque no me hubiese visto capaz de continuar

(Ahmed, CT1, Centro I)

Lo que más me gusta del Aula Oberta es que te ayudan más, al ser menos gente en clase pues también... están más pendiente de ti por ejemplo en la clase normal, yo cuando estaba éramos treinta y preguntabas algo y habían veintinueve más ahí, aquí somos diez, y

aunque tú no preguntes van a estar encima tuyo para cualquier cosa y eso aunque no quieras sí que ayuda más

(Carlos, CM, Centro I)

Por otra parte, una de las actividades más valoradas entre el alumnado con menor motivación por los estudios, son los talleres ocupacionales que se realizan fuera del centro. Precisamente el hecho de salir del instituto y romper con las rutinas incrementa su predilección así como porque se realizan actividades más prácticas y menos académicas. En algunas ocasiones incluso el haber realizado un taller ocupacional les inspira a matricularse a un itinerario formativo similar al taller que han realizado.

Y con los talleres te hacen olvidarte más de la escuela, o sea, no es la misma rutina de lunes-martes-miércoles-jueves-viernes escuela. Y yo creo que te pasan las semanas más rápidas, y te ayuda de alguna manera a querer estudiar más (...) el mundo antes era gris y ahora tiene colores

(Ahmed, CT1, Centro I)

De igual modo, resulta relevante señalar que aquellos estudiantes que participan en los PDC aseguran que su comportamiento ha mejorado desde que forman parte de estos grupos:

Por lo poco que llevamos (en el grupo adaptado) yo creo que hemos cambiado mucho. Todos los que estamos en esa clase, quitando a dos personas, íbamos a la sala de guardia casi todos los días. Yo sí, por lo menos. En este grupo, como nos han abierto, nos han hecho ilusiones y todo eso, pues estudiamos más, nos motivamos más

(Ángela, CT2, Centro III)

Si bien, como se ha comentado, el balance de participar en los PDC es positivo, se revelan también algunas críticas importantes hacia estos dispositivos que se presentan a continuación. En primer lugar y por lo que refiere al contenido curricular que se imparte en estos grupos y a los métodos de enseñanza, algunos

estudiantes critican el bajo nivel de exigencia y el hecho de que no se les pida deberes ni tengan que hacer exámenes. Los motivos de este descontento es porque consideran que están aprendiendo poco y lamentan que ello pueda tener efectos contraproducentes de cara a su continuidad en la enseñanza postobligatoria. Y ello viene dado no solo por el hecho de que se les aplica un adaptación curricular sino porque la política de los centros estudiados es que la nota final de graduación de los estudiantes que forman parte de estos grupos tiene un tope de un 6⁸⁶. Algunas de estas críticas quedan reflejadas en las siguientes citas:

Nosotros no queremos estar aquí en plan que nos aprueben y ya, no gusta saber cosas y aprender, aunque nos cueste más pero eso no quiere decir que no nos guste

(Lucia, CT1, Centro I)

Y las asignaturas, pues qué quieres... Yo no aprendo nada. Ni tenemos libros, ni nos ponen deberes.. Pues claro, ¿yo las tardes qué hago? Pues ya se me olvida lo que he hecho en todo el día. Desde mi punto de vista yo no veo que haga nada y creo que pierdo el tiempo

(Carmela, CT1, Centro I)

porque yo quiero seguir estudiando ¿no? No me puedo permitir el lujo de ir dos días a hacer un taller porque aprenderé menos y yo creo que necesito aprender más, o por lo menos adaptado, entonces me doy cuenta que no, no aprendo ¿sabes? Que en un grupo normal no llego, o sea, querría un punto medio

(Sofía, CT2, Centro I)

Otra de las principales críticas entre el alumnado que forma parte de los grupos adaptados es que se sienten estigmatizados por parte del resto de estudiantes y en algunas ocasiones también por parte del profesorado. En las siguientes citas se recoge esta percepción de los estudiantes de sentirse estigmatizados:

⁸⁶ El hecho de poner una nota tope a los estudiantes de los grupos adaptados se trata de una política acordada a nivel de claustro porque consideran que no sería justo que el alumnado que dispone de adaptación curricular puede tener la misma nota que el resto de alumnado de los grupos ordinarios. A partir de la observación en las juntas de evaluación se puede comprobar que esta es una medida compartida para el conjunto de docentes que no da pie a ninguna discusión

La tutoría la hacemos juntos (con el grupo ordinario) y cuando entramos en la clase es como que todo el mundo se gira en plan ya están otra vez los del Aula Oberta aquí y es como que invades su territorio y no estás a gusto

(Lucía, CT1, Centro I)

mi mejor amigo que va a 4º, cuando se lo expliqué (que iba a ir al grupo adaptado) ya me dijo: vas a la clase de tontos y no sé que...y le dije tu llámame lo que quieras pero si yo me voy a sacar bien la ESO a mí me da igual...si me cuesta más por diferentes motivos pues...mejor para mí, peor para ti, sabes que te digo

(Ángela, CT2, Centro III)

Algunos te dicen claro tu no suspendes porque estas en 3ºA (grupo adaptado) y eso me hace un poco de rabia, pero me da igual, yo les digo sí, pero a lo mejor yo me saco la ESO y tu no

(Juan, CT2, Centro III)

De hecho, se observa que a nivel de relaciones entre iguales, los mecanismos de diversificación curricular tienden a reforzar un mayor sentimiento de pertenencia “intra-grupo” mientras que el sentimiento de pertenencia “inter-grupo” tiende a verse afectado. En este sentido, resulta importante tener en cuenta que se detecta que este tipo de relaciones intra/inter grupo quedan condicionadas a elementos organizativos tales como la ubicación física del aula o el tiempo compartido con alumnado de grupos ordinario. En la siguiente cita se pone de manifiesto el sentimiento de malestar de unos de los estudiantes del Aula Oberta por el hecho de sentirse apartados del resto de compañeros:

Bueno, a mí me parece mal, es como que nos están alejando a nosotros. Y hace mucho frío en esa aula. Tenemos relación con gente de los otros dos grupos pero está separado. No tendríamos que estar aquí tan aislados de la gente...

(Álvaro, CT1, Centro I)

En este sentido, se observa que cuando estos estudiantes comparten materias con el resto de grupos ordinarios se sienten más inhibidos, más inseguros y en general participan menos que cuando están en el grupo adaptado.

En cuanto a los centros II y IV en los que los PDC ocupan una posición residual y en cambio su principal mecanismo de atención a la diversidad es un grupo adaptado en 4º de ESO en el caso del Centro II y grupos de nivel en el caso del Centro IV, se observan algunos elementos que contrastan con los resultados de los anteriores centros. En primer lugar y a diferencia de los discursos de los estudiantes de los Centros I y III, aquí se observa en algunas ocasiones los estudiantes niegan que haya diferencias entre los grupos ordinarios y el grupo adaptado en cuanto al contenido curricular que reciben unos y otros tal como se expone en la siguiente cita:

Yo estoy en el 4rt aplicat que es como un grupo más pequeño pero en verdad yo creo que el temario es el mismo, solo que es grupo más reducido

(Claudia, CT1, Centro II)

Por otro lado, la valoración de participar en estos grupos adaptados es positiva. De todos modos, a diferencia de los estudiantes de los centros I y III los cuales valoraban positivamente la participación en los PDC sobre todo por el tipo de actividades que realizan y por la mayor atención que recibían por parte del profesorado, aquí el principal motivo de satisfacción es de tipo instrumental. Así, los estudiantes valoran positivamente el formar parte de los grupos adaptados porque interpretan que el hecho de recibir menos contenido curricular les va a permitir sacarse la ESO con más facilidad tal como revela en las siguientes citas:

Entrevistadora: ¿por qué si a ti te dejaran cambiar de grupo qué harías?

Albert: yo me quedaría en este, yo lo que quiero es sacarme la ESO y no repetir más de curso. Entonces me quedo mejor aquí y me la saco

Entrevistadora: Entonces, ¿tú crees que va a ser más fácil sacarte la ESO en este grupo?

Albert: Sí y no es porque me cueste eh, es porque me da palo...y si en este grupo se hace menos pues mejor

(Albert, CT1, Centro II)

Entrevistadora: Y tú que vas en el grupo bajo ¿qué diferencias crees que hay?

Iván: Bueno, por ejemplo te hablan en inglés pero si no entiendes algo te lo explican en castellano pero en el grupo alto que es más difícil solo hablan en inglés, van más rápido y cuesta más

Entrevistadora: entonces, ¿tú estás contento de estar en este grupo o preferirías ir al grupo alto?

Iván: no si yo en primero de ESO y segundo iba a grupo alto y no me enteraba de nada. Al empezar este curso, al principio, hicimos unos exámenes para saber en qué grupo íbamos; y yo, el de inglés era una poco fácil, algunos ejercicios, pero yo los hice mal para ir al grupo bajo

(Iván, CT2, Centro IV)

Por otro lado y del mismo modo que sucedía en los otros dos centros, los estudiantes de los grupos adaptados en los Centros II y IV tienen la percepción a menudo de sentirse estigmatizados por parte de los compañeros y en ocasiones por los mismos docentes tal y como se ilustra en las siguientes citas:

Entrevistadora: Y ¿qué diferencias tiene este grupo de los otros?

Martí: Bueno, que es más pausado, que hacemos la misma teoría pero con más calma. Bueno ellos dicen que es porque somos tontos

Entrevistadora: ¿Os dicen eso?

Martí: Sí da un poco de rabia pero intentamos no tomárnoslo muy en serio porque sino te frustras

(Martí, CT1, Centro II)

Porque la profe del otro grupo les empezó a decirles que no fueran con nosotros que terminarían igual de tontos que nosotros...y claro tú piensas, pero ¿por qué dices esto si no me conoces de nada?

(Claudia, CT1, Centro II)

Si bien aparentemente no parece que estos estudiantes interioricen la etiqueta de “tontos” ni que les haga cuestionar sus capacidades, sí se demuestra que les afecta negativamente en su motivación y en sus relaciones con el resto de compañeros, hecho que puede contribuir a que se sientan más desvinculados emocional y cognitivamente con su proceso educativo y con el instituto. En el caso del Centro II en particular, no tan solo se pone de relieve esta percepción de sentirse estigmatizados sino que también se critica el hecho de que consideran que disponen de peores condiciones que el resto de grupos. Entre otros aspectos, se considera que el aula en donde hacen las clases tiene un tamaño mucho más reducido que el resto de aulas y se encuentra muy apartada, teniendo la sensación de estar confinados.

En conjunto, es importante destacar que los estudiantes de los grupos adaptados en los Centros II y IV reconocen que existen relaciones más conflictivas entre profesor-alumno y entre compañeros en comparación con el resto de grupos. De hecho, a partir de las observaciones en aulas que se han realizado en los cuatro centros, se corrobora que efectivamente en los Centros II y IV se producen relaciones más conflictivas que en estos centros, siendo más acusadas en el Centro IV. En la siguiente cita se muestra un ejemplo de una estudiante del Centro IV que explica como considera que es la dinámica habitual en el grupo de refuerzo:

pues es que en nuestro grupo (el de refuerzo) la liamos un montón, es bulla tras bulla...cada día más de uno se va a la sala de guardia y a veces te sabe mal por los profes porque no les dejamos hacer clase mucho, la verdad

(Ana, CT1, Centro IV)

Por último y en cuanto a la valoración general sobre el modelo de atención a la diversidad, algunos de los estudiantes de los Centros II y IV lamentan que no hayan más dispositivos para atender sus necesidades tal y como se pone de relieve en la siguiente cita:

Entrevistadora: ¿Y cómo te fue eso de asistir a los talleres de repesca en verano? ¿Estás contento?

Evaristo: Sí, sí. Creo que fueron tres semanas, o dos, y lo acabé todo. Estuve más tranquilo. Hice todos los deberes que tenía que hacer y todo, y esto también me ayudó a recuperarlo. Ojala hubieran más programas de éstos en este instituto

(Evaristo, CT1, Centro IV)

En este sentido, el hecho de participar en actividades de refuerzo escolar promovidos por parte del centro, es interpretado para algunos es estudiantes como una oportunidad para reconducir sus trayectorias de suspensos y repeticiones.

8.2.3.- El efecto de las disposiciones de clase y género en la (des)vinculación escolar

En este apartado se analizan los procesos de (des)vinculación escolar y las trayectorias educativas desde la perspectiva de las disposiciones de clase y de género. Los elementos de análisis que se incluyen en esta sección se estructuran a partir de las tres dimensiones de la vinculación escolar (conductual, emocional y cognitiva) explicadas en el capítulo 4. De este modo la estructura del apartado se organiza a partir de los siguientes elementos: en primer lugar se recogen diferentes perfiles de actitudes escolares y comportamientos de los estudiantes de la muestra; en segundo lugar se analizan diversos elementos sobre cómo los estudiantes entrevistados se sienten y se relacionan en el instituto y en tercer lugar, se analiza cómo estos jóvenes se auto perciben como estudiantes, cuáles consideran que son los factores que explican sus trayectorias de éxito o fracaso y cuál es su posicionamiento sobre la utilidad de los estudios y de la ESO en particular.

Sobre la vinculación conductual

A partir del análisis del trabajo de campo, se observa una diversificación de perfiles en relación a las actitudes y los comportamientos de los estudiantes en riesgo de AEP que van más allá del perfil resistente que predomina en la literatura sobre este ámbito, aunque éste también esté presente. Sin ánimo de hacer una descripción

exhaustiva de los diferentes perfiles detectados, se recogen a continuación algunos de los más significativos que permiten enriquecer la comprensión de distintas actitudes escolares y formas que tienen los jóvenes de vincularse con el instituto y su proceso educativo desde una perspectiva de la clase y el género.

En primer lugar, se ha detectado un grupo de estudiantes representado principalmente por chicas que responden al perfil de “**las invisibles**” y en el caso de la muestra son de clase trabajadora. Son estudiantes que asisten regularmente a clase, hacen los deberes y estudian para los exámenes. En cuanto a su perfil educativo, éstas estudiantes presentan dificultades de aprendizaje y han participado en algún mecanismo de atención a la diversidad (refuerzo escolar, diversificación curricular y/o forman parte de un grupo adaptado). De todas formas, es precisamente su comportamiento y el tipo de relaciones entre grupo de iguales lo que hace que compartan un mismo perfil. En este sentido, son chicas tímidas y calladas, se muestran inseguras con sus capacidades/habilidades, tienen un grupo reducido de amistades y apenas se relacionan con el resto; son chicas que pasan desapercibidas por el profesorado y por el resto de compañeros. De hecho, a partir de las observaciones realizadas en las aulas se detecta que en las pocas ocasiones que intervienen son ninguneadas por los compañeros. Por último y a nivel de apariencia física son chicas que no visten con ropas llamativas, no llevan pendientes, ni accesorios, ni maquillaje como sí se observa en otros perfiles y ello, junto con su forma de relacionarse con el resto de compañeros, representa un capital simbólico negativo que hace que la popularidad esté fuera de su alcance.

Se detecta un segundo perfil al que se denomina “**los infantiles**”, representado principalmente por chicos y en el caso de la muestra de clase trabajadora. De igual modo que en el grupo anterior, son chicos que asisten regularmente a clase aunque su actitud y su comportamiento difiere sustancialmente de las primeras. En este caso, son chicos que aseguran estar distraídos todo el tiempo, que hacen bromas constantemente, lo cual les lleva estar castigados a menudo. En cuanto a su perfil educativo, se destaca que más allá de presentar dificultades de aprendizaje, lo que les caracteriza es su desmotivación con los estudios. De hecho, son de los estudiantes

de la muestra que acumulan más trayectorias de suspensos y repeticiones. Por otro lado, son chicos que se caracterizan por presentar una actitud infantilizada que les aleja de los patrones de la masculinidad hegemónica, los deja fuera del interés de las chicas y los hace vulnerables frente a otros chicos. De hecho en la mayoría de ocasiones, tienen aspecto de niños y son poco corpulentos. A nivel de relaciones sociales, son chicos que en su tiempo libre quedan principalmente para jugar a los videojuegos y/o a fútbol y se relacionan con grupo reducido de amigos pero no salen por la noche y a penas se relacionan con chicas.

En tercer lugar están “**los y las resistentes**” y que en el caso de la muestra son la mayoría de clase trabajadora. Estos estudiantes presentan una clara oposición con el instituto y no se ajustan a las exigencias ni finalidades del instituto. En cuanto a su comportamiento, tienen una actitud rebelde y retan constantemente al profesorado. De hecho cobran mucho protagonismo en la interacción con el profesorado y son frecuentemente expulsados de clase. De todas formas, resulta relevante señalar que se observan manifestaciones diferenciadas de este perfil resistente en función del contexto escolar. En este sentido, en los Centros I y III este perfil se encuentra más neutralizado que en el resto de centros en donde se observa una relación más conflictiva con el profesorado y con el resto de compañeros. Se desprende de los discursos de los estudiantes que uno de los motivos por el cual este perfil resistente se encuentra más neutralizado en los Centros I y III, es que el hecho de haber participado en algún mecanismo de atención a la diversidad de los que ofrece el centro. La participación en estos grupos ha incrementado su motivación por los estudios y ello ha revertido positivamente en su comportamiento. A nivel educativo y del mismo modo que en el anterior perfil, son los estudiantes de la muestra que acumulan más trayectorias de suspensos y repeticiones.

En cuanto su forma de relacionarse con el resto del grupo y de forma similar a los Lads de Willis o las Ladettes de Jackson son jóvenes que presentan un fuerte sentimiento de pertinencia y de solidaridad entre el grupo de iguales y demuestran su posición de dominación metiéndose con otros compañeros a quien perciben como más débiles tal y como se pone de relieve en las siguientes citas:

Entrevistadora: ¿Qué tal con los compañeros de clase?
Andrés: no les dejo hacer clase pero bueno
Entrevistadora: ¿y no te dicen nada?
Andrés: Bff, que me digan algo (en plan chulesco)...mientras no me digan nada todo bien

(Andrés, CM, Centro III)

se me acercan porque quieren ser mis amigas y no lo soporto, quieren ser mis amigas porque yo soy grande y me junto con los de cuarto, y porque yo no me callo y si alguien me cae mal se lo digo a la cara. No voy de falsa, el otro día e dije a una que era una furcia (...) yo soy la rebelde del grupo, a todos los de tercero les doy miedo porque saben que yo el año pasado me había metido en peleas y drogas

(Leo, CM, Centro II)

En relación con su apariencia física y las actividades que realizan en su tiempo de ocio, se observa una clara correspondencia con algunas de las características de las identidades de género dominantes de masculinidad hegemónica y feminidad exagerada que se han explicado en el capítulo 3. Así, en el caso de los chicos, predominan los chicos más corpulentos a nivel físico, que cuidan mucho su aspecto físico. A nivel de actividades realizadas fuera del horario escolar, son varios los que hacen deporte y en su mayoría fútbol, son chicos que acostumbran a salir por las noches, que se relacionan con jóvenes. Ellas también se preocupan mucho por la estética, acostumbran a ir maquilladas, salen de noche y hablan de parejas a menudo.

Por último se detecta otro perfil que se nombra “**las que están de vuelta**” y está configurado por chicas que forman parte de la fracción de clase trabajadora precaria. Son jóvenes que a lo largo de su trayectoria educativa han habido un conjunto de sucesos biográficos (problemáticas familiares, relaciones amorosas conflictivas, trastornos de alimentación,...) que han contribuido a que se fueran desenganchado del instituto y desvinculado con su proceso educativo. En cuanto a su comportamiento, se caracteriza por presentar un tipo de actitud escolar de

resistencia pasiva en el sentido que si bien ocasionalmente se enfrentan con el profesorado, más bien se caracterizan por intentar pasar desapercibidas, a penas interactúan con los docentes ni con el resto de compañeros y de hecho, son las que acumulan las ausencias más reiteradas. En este sentido, son muy críticas con el instituto y con el profesorado y presentan unas bajas expectativas formativas. De sus discursos se desprende que los estudios están desconectados de su proceso educativo y que les cuesta imaginar el poder reconectarse:

Claro, porque en verdad, si yo pusiera de mi parte y me pusiera a estudiar, yo sé que podría aprobar perfectamente, pero es que no sé, ya estoy como sin ganas, por mucho que intente como que mi cabeza no está en eso

(Verónica, CT2, Centro IV)

En este sentido, son jóvenes que aseguran que “su cabeza está en otro sitio” que no es el instituto, se sienten más maduras que el resto de compañeros y entre las cuales sus relaciones sentimentales cobran mucha importancia en su vida.

En términos de género específicamente, resulta relevante destacar que los comportamientos de los estudiantes que cumplen con el perfil resistente, tanto del más activo como del más pasivo tienen manifestaciones e implicaciones distintas en función de si es chico o chica. Así, entre los estudiantes aparecen casos de chicos que han sido expulsados del centro por una confrontación directa con el profesorado y hasta en una ocasión por orinar encima las mesas mientras que en el caso de las chicas predominan los castigos motivados por el hecho de estar hablando en clase. Así pues, estas implicaciones no solo tienen significados diferentes sino y sobre todo, consecuencias diferentes en las trayectorias educativas y en las interacción con el profesorado y con el resto de sus compañeros.

Es más, es cuando se estudian los razonamientos que los estudiantes hacen de sus comportamientos, donde se pueden analizar diferencias significativas en términos de género. De este modo, entre los discursos de las chicas que la “lían” aparecen razonamientos como que se sienten distintas al resto de sus compañeros a los cuales

encuentran demasiado infantiles, que tienen la cabeza en otro sitio y tienen otras preocupaciones mientras que entre los chicos destaca el perfil del joven que la “lía” por falta de motivación con los estudios, porque se aburre y busca distraerse.

yo puedo decir que tengo mucha más madurez que algunos niños que están en clase, que te quedas diciendo, que haces, que tienes ya catorce años, que te ponen un parte por hacer una niñatada, por ponerle cola en el asiento a un niño, eso es lo máximo que le pueden hacer, o irse de clase, y a mí si me molestan pues me levanto, les digo tres o cuatro cosas al profe y luego me voy al cap de estudis para explicarle lo que ha pasado

(Sofía, CT2, Centro I)

Por otro lado, y en cuanto a la participación de los estudiantes en actividades no lectivas, se observa una mayor participación por parte de las chicas en actividades como son la organización de las fiestas de navidad, carnaval, final de curso, etc. Del mismo modo, se detecta una mayor participación de las chicas en los espacios/funciones formales que el centro educativo pone a disposición para que el alumnado participe en la gobernanza educativa del centro como serían las funciones de los delgados de clase o el rol de los mediadores para gestionar los posibles conflictos que surjan en el centro.

Con respecto a la participación de actividades no lectivas por parte de los estudiantes desde una perspectiva de clase, se observa una mayor representación de jóvenes afiliados a sindicatos en los centros I y II donde predominan las clases medias. Ello va en concordancia con anteriores estudios que han demostrado una correlación entre capital cultural y una participación política en distintos ámbitos como puede ser en este caso el escolar (Teney y Hanquinet, 2012). Por otro lado, y haciendo referencia al centro II específicamente, los estudiantes ponen de relieve que cuando hay algún aspecto de tipo organizativo con el que no están de acuerdo es común que éstos se organicen protestas para reclamar un cambio en el tema en cuestión. Durante la realización del trabajo de campo, por ejemplo, los estudiantes organizaron una recogida de firmas para que el centro volviera a ofrecer la

asignatura de arte como materia optativa. De acuerdo con Bourdieu y Wacquant (1992) ello se explicaría porque los jóvenes con un mayor capital cultural y social interaccionan en el campo educativo en una posición aventajada que les permite moverse con mayor facilidad.

Del mismo modo, hay un grupo de chicas del centro II que han montado un grupo de arteterapia en colaboración con un espacio público para jóvenes del barrio. Estas chicas organizan talleres durante las tardes para jóvenes de otros institutos en los que ponen a disposición un espacio para discutir sobre varios temas vinculados con las emociones y posibles problemas que sean comunes entre los jóvenes (relaciones amorosas conflictivas, acoso escolar, separaciones de los padres, trastornos de alimentación,...). Se trata pues de un espacio fuertemente feminizado tanto por la presencia únicamente de mujeres (dinamizadoras y participantes) como por la centralidad que se otorga a aspectos vinculados con la gestión de las emociones. Según afirman las jóvenes que conforman este grupo, la participación a estos talleres les ha permitido lidiar con algunas experiencias que estaban afectando negativamente su vida cotidiana así como su proceso escolar y que les resultaba complicado de gestionar de forma individual. Así pues, las participantes destacan la importancia que tiene para ellas el poder compartir experiencias entre jóvenes que experimenten situaciones similares y sobre todo remarcan la voluntad del grupo de concienciar a otros jóvenes de la importancia de resolver con problemáticas que interpretan que son muy comunes entre los jóvenes.

Por otro lado, y en cuanto al tipo de actividades extraescolares que los estudiantes realizan fuera del centro, cabe remarcar que también se observa un claro patrón de género en el tipo de actividades que realizan chicas y chicos. De este modo, los chicos se inclinan más por actividades vinculadas con el deporte y especialmente por el fútbol mientras que en el caso de las chicas, el tipo de actividades se encuentra más diversificado y éstas incluyen desde participar en el “esplai” del barrio, hacer deporte, danza, música o dibujo. En el caso de los chicos y tal como se ha recogido extensamente en el capítulo 3 del marco teórico, la participación y el interés de los chicos en deportes como el fútbol representa una puerta de entrada a la identidad

masculina y de popularidad entre el grupo de iguales. De hecho, es especialmente relevante destacar que entre los chicos con trayectorias de baja motivación por los estudios y que presentan bajo rendimiento, este tipo de actividades extraescolares representan su principal foco de motivación, les ocupa la mayor parte de su tiempo de ocio y cobran mucho más sentido que su paso por el instituto. En el caso de las chicas, cabe enfatizar que no solo es el hecho de el tipo de actividades sean más diversificadas, sino que éstas se presentan como más complementarias a las actividades de la escuela, lo cual podría estar contribuyendo positivamente a una mayor vinculación con su proceso escolar.

Sobre la vinculación emocional

A continuación, se procede a especificar algunos elementos de análisis relacionados en cómo los estudiantes se sienten en su día a día en el instituto que tiene que ver con su vinculación emocional con el centro y con su proceso educativo. En este sentido, un elemento fundamental a la hora de explorar el nivel de vinculación emocional de los estudiantes y, específicamente su sentimiento de pertinencia hacia el centro, es su nivel de integración social con el resto de compañeros y con el profesorado y ello tiene claras connotaciones en clave de clase y de género. En este sentido, resulta relevante explorar cómo la interacción de distintas disposiciones de clase y de género en el campo educativo, tiene impactos desiguales en las experiencias educativas de los estudiantes.

De acuerdo con las teorías de Bourdieu explicadas en los distintos capítulos del marco teórico, en aquellos casos en que los estudiantes sienten que no encajan con el resto de compañeros, aparecen elementos relacionados con las disposiciones de clase. Para Bourdieu, en aquellos casos en que el habitus interacciona en un campo que es distinto del campo de origen se experimenta una “confrontación dialéctica” (Bourdieu, 2002) que puede hacer emerger una fisura en el habitus (*cleft habitus*) (Bourdieu, 1999). De todos modos, es importante señalar que frente a esta fisura de habitus, pueden emerger diferentes posicionamientos ligados en cómo los estudiantes experimentan su proceso educativo y se relacionan con el resto de

compañeros. A continuación, e presentan un par de casos en los que se muestran dos tipos de posturas diferenciadas al respecto: una de rechazo y otra en que una alumna se cuestiona su propia identidad y se plantea modificar sus actitudes y disposiciones con tal de encajar con el resto de compañeros.

En el caso de Raquel, por un lado, se observa como el hecho de sentirse que no encaja con el resto de compañeros hace que se sienta poco integrada y vinculada con el instituto y su forma de manifestarlo es a través de un fuerte rechazo hacia sus compañeros:

Y también el tipo de gente que hay, que no es que me caigan mal pero es que son demasiado este prototipo de gente así muy pijorra y catalanista. Es como que todo el instituto es así y como me cuesta hacerme con ellos, noto que no me entienden y que yo tampoco los entiendo a ellos, tenemos maneras muy diferentes de pensar

(Raquel, CT2, Centro II)

Rebeca, por otro lado, es una estudiante que manifiesta tener la sensación que no cumple con el perfil de estudiante que espera el instituto espera de ella al considerarse mucho más “basta” que el resto de sus compañeras de su clase. Así pues y a diferencia del caso anterior, Rebeca ha interiorizado que su forma de comportarse no es la actitud “correcta” y se reprocha a sí misma de actuar así. De hecho, explica que se ha esforzado para cambiar su comportamiento e intenta ser más fina con tal de encajar con sus compañeras a las que considera más pijas:

es que ellas (compañeras de clase) son más...es que ellas son más pijas, más...no sé cómo explicarlo...yo siempre he sido como más basta. En mi familia todos somos muy bastos, muuu...y yo aun que he salido más fina. Que soy más vergonzosa, que si conoces a mi familia...no sé y siempre he sido más echá pa'lante pero en clase intentó controlarme para no dar la nota

(Rebeca, CT2, Centro III)

En el caso de Rebeca, de hecho, se puede comprobar cómo en este sentimiento de no encajar con las actitudes de sus compañeras o de lo que considera que el instituto espera de ella, están interactuando clase y género a la vez. No es tan solo que no sea “pija” como el resto de sus compañeras, sino que no es suficientemente “fina”, es decir, tiene la percepción que no es suficientemente femenina. Estos resultados concuerdan con las conclusiones de estudios anteriores (Archer, 2005; Ingram, 2011; Reay, 2002) que aseguran que los estudiantes que no cumplen con el perfil de la cultura dominante y legítima de la institución escolar de clase media pueden experimentar procesos de distanciamiento social y cultural con la institución escolar. Y es que desde una perspectiva de la construcción del alumno ideal en clave de clase y género, extensamente analizado en el capítulo 7, para algunas estudiantes de clase trabajadora la única vía para ser exitosas en los estudios es ir dejando progresivamente atrás su identidad de clase.

Otro de los aspectos clave para analizar el nivel de integración social de los estudiantes desde una perspectiva de género es el impacto que tienen ciertos atributos físicos en la configuración de las identidades de género y en la relación con los demás compañeros. A partir del ejemplo de Abdul, se pone de manifiesto como algunos de sus compañeros, desde una posición dominante, utilizaban ciertos atributos de su aspecto físico, en este caso su estatura física, como un mecanismo de reforzar su masculinidad (hegemónica) y situarlo en una posición de subordinación que daba consecuencia a situaciones conflictivas tal y como se ilustra en la siguiente cita:

En 1º me peleaba mucho, se metían mucho conmigo porque era muy pequeño. Era bajito y se metían conmigo. Los repetidores y eso me pegaban pero ahora ya no me hacen nada porque una vez uno me cogió por el cuello mientras me estaba pegando y me dijo “Como se lo digas a la profesora, te mataré” y se lo dije a la profesora y no me hizo nada. Y desde ese momento empecé a entrenar aquí en el Camp de la Bota dando vueltas y eso. Entonces empecé a hacer un poco de ejercicio y como vieron que ya tenía fuerza y no era tan débil ya dejaron de molestarme

(Abdul, CT1, Centro III)

Tal y como se ha descrito en el capítulo 3, los distintos tipos de masculinidades -hegemónico y no hegemónicos- tienen un carácter intrínsecamente relacional en el que unos cobran significado y relevancia en contraste con los demás (Connell, 2009). El caso de Abdul corresponde a aquel tipo de masculinidad no hegemónica, señalado por Connell y Messerschmidt (2005) que a pesar de aspirar a alcanzar esa posición de masculinidad hegemónica a partir del trabajo con su cuerpo, carecen de poder y de reconocimiento social debido a su posición subordinada en términos de clase social y en este caso también por la etnia. De hecho y desde una perspectiva de la intersección entre los distintos ejes de desigualdad⁸⁷, este sería un ejemplo de cómo las desigualdades de clase se suman a la etnia incrementando la posición de subordinación de estos jóvenes.

En conjunto, es importante señalar que el coste emocional de tener la percepción que no se encaja en el instituto, mediado como se ha demostrado por cuestiones de clase, género y etnia, puede ser muy alto y afectar negativamente en los procesos de vinculación escolar. Y es que como señala Reay (2015), en la configuración de las identidades de clase, de género y de etnia intervienen elementos afectivos-emocionales como los sentimientos de inferioridad/superioridad, de orgullo, de vergüenza, de humillación, de venganza y en ocasiones, de ambivalencia que contribuyen a construir quienes somos, cómo nos sentimos y cómo actuamos.

Sobre la vinculación cognitiva

En tercer y último lugar se analiza de qué modo las disposiciones de clase y de género influyen en la vinculación cognitiva. Para ello, se tienen en cuenta las siguientes dimensiones: la autopercepción que tienen los jóvenes de ellos mismos como estudiantes y la creencia que tienen sobre la utilidad de los estudios.

En cuanto a la autopercepción que tienen los jóvenes de ellos mismos como estudiantes se recogen tres perfiles diferenciados que se han configurado en función de los factores que los jóvenes consideran que han contribuido a explicar sus

⁸⁷ Ver Bonal et al. (2003) para un análisis sobre como los distintos ejes de desigualdad (género, clase y etnia) pueden sumarse o neutralizarse cuando interseccionan entre sí.

trayectorias de éxito o fracaso escolar, así como de la interpretación subjetiva que hacen los estudiantes de sus vivencias escolares. Los tres perfiles identificados son los siguientes: a) interiorización de la incapacidad, b) entre la vagancia y la desmotivación y c) cuando se ha tirado la toalla. Si bien muchos de los elementos que aquí se plantean se encuentran también influidos por elementos escolares (trayectorias de repetición, participación en mecanismos de participación y tipo de relación con profesorado, entre otros aspectos), aquí el análisis se centra en cómo las disposiciones de clase y de género influyen en la construcción de la autopercepción que tienen los jóvenes de ellos mismo como estudiantes.

En primer lugar, se ha detectado un perfil de estudiantes que, a pesar de mostrarse vinculados con su proceso educativo y de expresar un alto reconocimiento de la importancia de estudiar, presentan un fuerte sentimiento de futilidad, es decir, una sensación de que por mucho que se esfuercen no llegan nunca al nivel. Son estudiantes, en su mayoría chicas, que tienen la sensación de carecer de las habilidades, capacidades y la inteligencia que les pueda permitir tener trayectorias de éxito educativo y ello les provoca un fuerte sentimiento de frustración. De acuerdo con lo desarrollado en el capítulo 3, si bien las chicas tienden a presentar una mayor motivación por los estudios y una mayor creencia en la utilidad de estudiar, presentan, sin embargo, una menor confianza en sus capacidades y habilidades:

Yo me he sentido muy mal, muy incómoda, muy insegura de mí misma este curso, he perdido la confianza en mí totalmente, veo que la clase tiene un nivel muy alto y que yo no llego (...) hay días que salgo del cole llorando de la impotencia, no aguanto y claro las ganas de venir al insti se me va, yo intento tener un nivel más alto pero veo que no puedo y llega un momento que me pregunto: ¿qué he hecho mal?

(Julia, CT1, Centro I)

no tengo el nivel que tengo que tener, antes tenía capacidad pero ahora no, me cuesta (...) en clase hay los listos y los no listos; y tú en cual estás? En los no listos claro

(Rebeca, CT2, Centro III)

Ello concuerda con las conclusiones de estudio recientemente publicado en la revista Science (Bian et al., 2017) en que se pone de manifiesto como las chicas ya desde edades muy tempranas, concretamente el estudio indica que desde los 6 años, infravaloran sus capacidades especialmente en tecnología y matemáticas y ello explicaría porque hay menos mujeres cursando carreras en las áreas de ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas. En esta misma línea, Archer y Dewitt (2015), muestran como el motivo por el cual las chicas escogen estas carreras en menor medida es porque las perciben como más difíciles, para personas inteligentes y más masculinas, estableciendo ellas mismas una relación entre masculinidad e inteligencia (ver también Sáinz et al., 2016). A pesar de que entre los estudiantes que cumplen con este perfil predominan las chicas, conviene destacar que también se ha detectado este sentimiento de futilidad entre algunos de los chicos entrevistados:

Me deprime bastante ver a los otros chicos contentos porque han aprobado con un 7, con un 6 y tú no paras de suspender exámenes (...) a veces con suerte apruebas con un 5, un 6 con suerte... Y, que bueno, los chicos estudian poco y aprueban y yo tengo que estudiar mucho-mucho-mucho, por ejemplo las semanas anteriores, muchas horas por día, y puede que con eso saque un 5

(Jordi, CT1, Centro I)

Un segundo perfil de estudiantes en el que predominan chicos, se caracteriza por el hecho de que a pesar de que la mayoría también reconocen la importancia de estudiar, se autodefinen a ellos mismos como “vagos”. Así pues, son chicos que atribuyen como principales factores para explicar sus trayectorias de suspensos y repeticiones a su falta de esfuerzo y de motivación por los estudios, tal y como se ilustra en las siguientes citas:

No, porque yo soy muy malo estudiando, soy el típico que si tengo que estudiar algo duro cinco minutos, me desconcentro en nada y entonces el comportamiento también baja mucho, y por eso, si estar entre aprobado y suspenso, pues a mí me gana el suspenso

(Cristian, CM, Centro I)

A ver, yo creo que puedo seguir la clase, pero... es mucho esfuerzo, yo me canso muy rápido. Por eso... es que no es que tenga dislexia ni nada, no tengo nada yo. Es vaguería, sí, vaguería de no querer hacer nada. Por ejemplo, veo un ejercicio, que puede que tenga muchas letras, y ya lo dejo aparte. Busco uno que tenga menos letras

(Toni, CM, Centro I)

Es importante señalar que a diferencia del primer perfil de estudiantes (mayormente chicas) que aseguran que por mucho que se esfuercen sienten que no llegan al nivel, del discurso de los estudiantes de este perfil (mayormente chicos), se depende que si no sacan mejores notas y no aprueban es porque no quieren y porque no están suficientemente motivados, es decir, no se trata de una cuestión de capacidades sino de voluntad. De acuerdo con los resultados de anteriores investigaciones y desde una perspectiva de la masculinidad hegemónica, ser “buen estudiante” es concebido como algo femenino y en ocasiones los chicos rehúyen o hacen ver que rehúyen del trabajo académico con tal de evitar ser intimidados por el resto de compañeros y ser considerados un “parias” (Warrington et al., 2000; Whitelaw et al., 2000, citado en M Van Houtte, 2004b, p. 160). En contraste, cabe destacar como el hecho de que haya muy pocas chicas que estén ubicadas en este perfil responde también a procesos de socialización que experimentan chicos y chicas y que han sido ampliamente desarrollados en el capítulo 3. En este sentido, para una chica definirse a sí misma como vaga tiene unas connotaciones mucho más negativas que para un chico porque ellas han sido socializadas para ser aplicadas, para esforzarse o para tener un buen comportamiento entre otros aspectos a destacar.

Por último, se detecta un tercer perfil de estudiantes que aseguran haber “tirado la toalla” y que está configurado por chicos y chicas por igual. Este perfil se caracteriza por presentar una fuerte desmotivación con los estudios y por una sensación de que les cuesta verle sentido a continuar en el instituto. Son estudiantes que han tienen la sensación que ya no vale la pena esforzarse, que consideran que ya perdieron su oportunidad, que ya no están aprendiendo nada, que el día a día en el instituto les

parece aburrido o incluso, en ocasiones, insoportable y que tienen una mala relación con la mayoría de los docentes del centro:

Pues yo más de una vez me he planteado dejar los estudios porque al haber repetido dos veces me pregunto a menudo ¿Qué sentido tiene continuar aquí? ¿Para qué seguir si no voy a avanzar? Entonces joder, no sé qué hacer con mi vida, no sé...

(Axel, CT1, Centro II)

Lo único que hago aquí es calentar silla, es insoportable, ya no puedo más

(Verónica, CT2, Centro IV)

Este año que ya sé que haré un PQPI todos los días vengo a clase a no hacer nada. Vengo, me siento, y me pongo a dormir. Nadie me dice nada, ningún profe me dice nada. Con que esté callado y no moleste, les da igual lo que haga. Puedo comer en clase.... Ya saben que no haré nada

(Alejandro, CT1, Centro II)

Tal y como se puede comprobar a partir de las citas, este perfil se encuentra fuertemente influido por distintos sucesos vinculados a su trayectoria educativa como por ejemplo el hecho de haber repetido y por su mala relación con el profesorado, aspectos ampliamente desarrollados en el anterior apartado.

En conjunto, cabe señalar que estas auto percepciones que tienen los estudiantes de ellos mismos explican el tipo de comportamientos y actitudes escolares que los estudiantes presentan y que han sido detallados al inicio del apartado. Así pues, entre el perfil de chicas que por mucho que se esfuercen se consideran incapaces se produce una estrecha correspondencia con el perfil de chicas “invisibles”, entre los chicos que se autodefinen como “vagos” se distribuyen entre los perfiles de los “infantiles” y los “resistentes” y por último, entre los estudiantes que aseguran “han tirado ya la toalla” hay una fuerte correspondencia con el perfil de resistentes pasivas. Por último, es importante señalar que estos comportamientos, actitudes y

tipos de auto percepción que presentan los estudiantes se explican también en parte por el tipo de códigos de género, explicados en el capítulo 2, que se transmiten en el contexto escolar. Es decir, los centros educativos, a través de sus prácticas, sus discursos y su cultura organizativa, pueden permitir y/o reforzar unos modelos de socialización que hacen que chicos y chicas se identifiquen y se comporten de acuerdo con mayor o menor correspondencia a los estereotipos de género.

En cuanto a la creencia de la utilidad de los estudios, cabe destacar que todos los jóvenes entrevistados con independencia de su posición social, su sexo y su origen de procedencia son conscientes de la importancia fundamental de la educación para asegurarse un futuro más prospero. Es más, todos los jóvenes coinciden en afirmar que la ESO es el nivel mínimo necesario para inserirse en el mercado laboral. Así mismo, consideran que la importancia de obtener unas mínimas credenciales ha ido creciendo gradualmente durante los últimos años y son conscientes de los efectos de la crisis económica sobre la necesidad de tener estudios.

Entrevistadora: ¿alguna vez te has planteado dejar los estudios?

Octavio: Sí. Muchísimas veces.

Entrevistadora: Y... ¿qué crees que... que pasaría si lo dejarás?

Octavio: Que no tendría futuro

(Octavio, CT1, Centro III)

Ello no quita, sin embargo, que el papel de la educación y la utilidad atribuida a los estudios para su futuro laboral y vital sean independientes de las disposiciones de clase y género. En términos de clase, si bien todos los jóvenes reconocen el papel de la educación para asegurarse un futuro mejor, se observan interpretaciones distintas de la importancia de estudiar en relación con el origen social de los estudiantes. Es especialmente relevante destacar que para un sector importante de los estudiantes cuyos progenitores disponen de un bajo capital instructivo, la educación se presenta como una oportunidad que no tuvieron sus padres y les permite pensar en un trabajo del que a menudo sus padres carecen:

Yo veo a mis padres que ninguno de los dos tiene la ESO y están en el paro, que van haciendo trabajillos pero que lo están pasando mal

porque nos tienen que tirar pa 'lante a mi hermana y a mí y pienso para que voy a estar así yo también, si puedo estudiar para y el día de mañana tener un buen trabajo

(Rebeca, CT2, Centro III)

Entrevistadora: ¿Alguna vez te has planteado la opción de dejar los estudios?

Álvaro: No porque sino nunca conseguiremos dinero...por lo menos conseguir un trabajo normal y si no tengo estudios nada de eso. Nunca voy a subir de rango, e ir subiendo. Nunca subiría, siempre estaría igual

(Álvaro, CT1, Centro I)

En el caso de la última cita, Álvaro, como muchos de los estudiantes que han experimentado una trayectoria migratoria, acostumbran a otorgarle un fuerte valor instrumental a la educación. Entre estos jóvenes predomina una alta identidad instrumental fruto de una migración con objetivos económicos y de una interiorización de los principios meritocráticos y del credencialismo, en donde se interpreta el éxito académico como la puerta de entrada a la educación superior y al mercado laboral como ya han puesto de manifiesto anteriores investigaciones (Brinbaum y Kieffer, 2005; Gillborn y Mirza, 2000; Termes, 2009).

En perspectiva de género y tal y como se ha comentado anteriormente, las chicas presentan unas mayores expectativas educativas y una mayor creencia en la importancia de estudiar. Y es que entre los espacios en que los individuos desarrollan su vida social -familia, escuela y empleo-, la escuela se presenta como la más igualitaria. En este sentido, algunos autores (Gómez Bueno et al., 2002; Martínez García, 2011) apuntan que para las chicas los beneficios asociados al incremento de las credenciales son muy superiores no solo por lo que refiere a poder acceder a unas mejores oportunidades laborales sino también como un mecanismo para “liberarse” del trabajo reproductivo.

En contraste con lo anteriormente planteado, resulta relevante destacar que entre un reducido sector de los entrevistados se pone en cuestión el valor de los estudios

como mecanismo de movilidad social. Son jóvenes que precisamente porque perciben que el mercado laboral es cada vez más competitivo, tienen pocas expectativas que el título les pueda proporcionar mayores oportunidades laborales:

Yo creo que no vale la pena estudiar porque hay mucha gente que tiene un máster, tiene una carrera, tienen la ESO y bachillerato y están en el paro. Y entonces yo me pregunto para qué hacer todo esto si después te quedas sin trabajo

(Abdul, CT1, Centro III)

Entrevistadora: Entonces tú crees que la ESO es necesaria para luego tener un trabajo?

Ana: Yo creo que tampoco es tan necesaria, a ver si quieres ser algo muy grande en el mundo pues a lo mejor sí pero para hacer algo normal no porque quieras que no, aunque no te saques la ESO puedes cobrar 1000€ con el título de manipulador de alimentos por ejemplo y 1000€ son 1000€ y ya es algo, tampoco hace falta tener tanto dinero

(Ana, CT1, Centro IV)

De hecho, resulta relevante señalar que estos estudiantes que ponen en cuestión el valor de la educación corresponden al perfil de estudiantes que han “tirado la toalla” y que se sienten muy desvinculados con su proceso educativo. Así pues, esta desvinculación con su proceso educativo podría haber contribuido a que tengan estas bajas expectativas en relación con el valor de las credenciales.

Por último, otro de los aspectos relevantes sobre la creencia del valor de los estudios hace referencia a la percepción que los estudiantes tienen sobre la utilidad y la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos. En este sentido, los significados sobre la utilidad del conocimiento aprendido no son independientes de los factores culturales y sociales de los jóvenes. Tal y como se puede comprobar a partir de las siguientes citas, a algunos estudiantes les resulta difícil entender la aplicabilidad de algunos de los conocimientos adquiridos en el instituto de acuerdo con sus imaginarios laborales y vitales:

Es que hay cosas que nos enseñan que yo no creo que me sirvan de nada como por ejemplo la literatura

(Iván, CT2 Centro IV)

El título sí que es importante. Los conocimientos no mucho

(Claudia, CT1, Centro II)

A mí me gusta saber para qué sirven las cosas y por eso a veces me pregunto ¿Eso que me enseñan para qué importa, para qué me sirve en la vida? Un día ese lo pregunte a un profe y me dijo ‘Te sirve para ser más culto en la vida’. Vale muy bien, pero con esto no basta, para qué voy a utilizar lo que aprendo, eso no me lo contesta nadie y por eso desconecto

(Juan, CT2, Centro III)

Síntesis de los tres tipos de vinculación escolar

En la siguiente tabla se recoge un resumen de los resultados analizados en las tres dimensiones de vinculación escolar a partir de los perfiles a los que se ha hecho referencia al inicio del apartado:

Tabla 27. Tipología de estudiantes en relación con su tipo de vinculación escolar

Las invisibles		
Vinculación conductual	Vinculación emocional	Vinculación cognitiva
- Actitud/comportamiento: asisten regularmente, hacen los deberes y estudian para los exámenes - A nivel relacional: tímidas y calladas, casi no se relacionan con el resto, pasan desapercibidas por el profesorado -Feminidad/estética: no visten ropas llamativas, no llevan pendientes, no llevan maquillaje, no salen por la noche. Ello, junto con su	- Sentimiento de pertinencia: conformes con valores y normas centro - Se sienten a gusto en el instituto - Perfil mediado por la participación en grupos adaptados: estas estudiantes se sienten más seguras y más vinculadas emocionalmente cuando se encuentran en grupos más reducidos con una atención más personalizada.	- Reconocimiento valor educación -Están en grupo adaptado más por dificultades académicas que por cuestiones de actitud/comportamiento. A pesar de ello, son las que menos trayectorias de suspensos y repeticiones presentan del conjunto de perfiles -Autopercepción como estudiantes: se siente

forma de relacionarse, hace que la popularidad esté fuera de su alcance

inseguras; cumplen con perfil “interiorización incapacidad”, presentan sentimiento de futilidad

Los infantiles

Vinculación conductual	Vinculación emocional	Vinculación cognitiva
<p>- Actitud/comportamiento: se distraen, hacen bromas constantemente, los castigan a menudo, a penas hacen los deberes y estudian para los exámenes</p> <p>- A nivel relacional: se relacionan entre el grupo reducido de amigos</p> <p>- Masculinidad/estética: actitud infantilizada que les aleja de masculinidad hegemónica, les deja fuera del interés de las chicas y los hace más vulnerables frente a otros chicos. En su tiempo de ocio quedan con los amigos para jugar videojuegos y/o fútbol pero no salen de noche ni se relacionan con chicas.</p>	<p>- Sentimiento de pertinencia: se encuentran en un punto intermedio entre estar conformes con valores/normas instituto y mostrar indiferencia</p>	<p>- Reconocen el valor educación pero no se ajustan a las exigencias instituto: son de los que acumulan mayores trayectorias de suspensos y repeticiones</p> <p>- Se autodefinen como vagos: más allá de las posibles dificultades de aprendizaje, lo que les caracteriza es que están desmotivados con los estudios</p>

Los y las resistentes

Vinculación conductual	Vinculación emocional	Vinculación cognitiva
<p>- Actitud/comportamiento: actitud rebelde, se rebotan con los profes, son expulsados a menudo; a penas hacen los deberes o estudian para los exámenes</p> <p>- A nivel relacional: fuerte sentimiento de pertinencia entre grupo, demuestran su posición de dominación atacando a los que perciben como más débiles</p> <p>- Feminidad/masculinidad/estética: clara correspondencia con masculinidad hegemónica y</p>	<p>- Sentimiento de pertinencia: oposición con la cultura escolar.</p> <p>- Aquí hay un sub perfil mediado por contexto escolar: este perfil se muestra más neutralizado en los centros I y III. Principal explicación: participar en los PDC, entre otros factores, ha hecho cambiar su actitud y sentimiento pertinencia hacia el centro.</p> <p>En contraste, este perfil está más activo en el Centro IV en donde no solo hay</p>	<p>- No reconocen valor instrumental y no se ajustan a las exigencias instituto: son de los que acumulan mayores trayectorias de suspensos y repeticiones</p> <p>- Se autodefinen como vagos más allá de las posibles dificultades de aprendizaje, lo que les caracteriza es que están desmotivados con los estudios</p>

<p>feminidad exagerada. Chicos más corpulentos a nivel físico, cuidan mucho su aspecto físico, hacen deporte, salen por la noche, se relacionan con chicas Ellas también se preocupan mucho por la estética, acostumbran a ir maquilladas, salen de noche, hablan de parejas a menudo</p>	<p>escasos mecanismos de AD sino que presenta un elevado nivel de complejidad social.</p>
---	---

Los y las que están de vuelta de todo

Vinculación conductual	Vinculación emocional	Vinculación cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> - Actitud/comportamiento: resistencia pasiva, son los que se ausentan más, se rebotan puntualmente con los profes pero no se caracterizan por tener comportamiento disruptivo - A nivel relacional: no se relacionan con el resto de compañeros porque aseguran sentirse diferentes y porque sus amistades están fuera del centro - Feminidad/masculinidad / estética: en la misma línea que el anterior muestran mucha preocupación por su aspecto físico, salen por las noches y aseguran relacionarse con gente mayor que ellos 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertinencia: desvinculadas del instituto, no se sienten a gusto. - Son muy críticas con los profes y con el instituto - Este perfil está más presente en el Centro II y sobre todo en el IV. 	<ul style="list-style-type: none"> - A pesar de reconocer importancia de estudiar, les cuesta verle el sentido de continuar en el instituto puesto que aseguran tener la cabeza en otro sitio - Lo que quieren es dejar los estudios y hacer un PFI o buscar un trabajo - Tienen la sensación que ya no les vale la pena continuar esforzándose porque consideran que ya perdieron su oportunidad. - Los principales motivos de su desenganche son las trayectorias de suspensos y repeticiones acumuladas, su descontento con el centro y diversos sucesos biográficos que han influido en su trayectoria educativa.

El análisis permite ahondar en los diferentes factores que explican cómo y por qué los estudiantes se vinculan con su proceso educativo y con el instituto. Por otro lado, lo sugerente del análisis es explorar la interrelación entre las diversas dimensiones de la vinculación escolar. En este sentido los comportamientos vienen explicados, en parte, por cómo los estudiantes se sienten en el instituto, por como se relacionan con los demás compañeros, por el tipo de motivación que tienen con los estudios, y ello se encuentra influido en función de las características del centro en el estudian y/o de los programas de atención a la diversidad a los que participan.

8.3.- Otros elementos que afectan a la vinculación escolar y las trayectorias educativas

A pesar de que este capítulo se ha centrado en analizar los principales elementos familiares, escolares y de disposiciones de clase y género que han influido en los procesos de vinculación escolar, se han detectado un conjunto de sucesos biográficos y de otros elementos personales que se muestran como muy relevantes para explicar las experiencias educativas de los estudiantes y que se detallan brevemente a continuación.

Así pues, cuando se ahonda en las trayectorias vitales de los entrevistados se puede comprobar la gran cantidad de elementos que tienen un impacto en la vinculación escolar de los jóvenes más allá de cuestiones meramente educativas. En primer lugar, algunos de los sucesos biográficos que han marcado las trayectorias educativas de los jóvenes entrevistados son los siguientes: el divorcio de los padres, la muerte de una familiar próximo, estudiantes que por algún conflicto familiar residen en CRAE (centro residencial de acción educativa), jóvenes que tienen algún hermano/a en un centro de menores, experiencias de desahucios y/o otras situaciones de exclusión social son algunos de los ejemplos que se han puesto de relieve en las entrevistas a estudiantes y familias. En la siguiente cita, por ejemplo, se pone de manifiesto el efecto que tuvo para Martí la muerte de su madre en su estado anímico y como ello repercutió en su trayectoria educativa:

Pues claro, son castañas con las que es imposible concentrarte, recuerdo en una entrevista que tuve con los profesores que me dijeron: hoy por fin le hemos visto sonreír, ostia, casi me puse a llorar pero bueno, han pasado casi cinco años y empezamos a remontar

(padre Martí, CT1, Centro II)

Por lo que refiere a los estudiantes que residen en CRAE específicamente, éstos explican de qué modo sus circunstancias familiares tuvieron un impacto muy fuerte

a nivel emocional y psicológico y reconocen que su recorrido escolar se vio truncado por estos conflictos familiares:

No sé, es que a ver yo cuando era pequeña, pues, tenía muchos problemas en casa y tal entonces no podía, no hacía casi nada en el cole y tampoco tenía ayuda, entonces, era un poco pasotismo pero no porque me diera igual, en ese momento sí pensaba que me daba igual, pero en realidad no me daba igual, lo que pasa que por cosas que me han pasado no me podía concentrarme, mi mente estaba en otro lao ¿sabes?

(Sofía, CT2, Centro I)

Otro de los factores a nivel personal que han tenido un impacto en las trayectorias educativas de los jóvenes, es el hecho de haber experimentado una trayectoria migratoria. Si bien en ninguno de los casos se plantea como una experiencia negativa, sí se ponen de relieve algunos elementos que alteraron la trayectoria educativa de los estudiantes. Entre otros se destaca las dificultades lingüísticas que experimentaron durante los primeros meses, el cambio de residencia, el dejar parte de la familia en el país de origen o el tener que hacer nuevas amistades, entre otros aspectos.

Otro elemento que ha ido apareciendo a lo largo del trabajo de campo ha sido el impacto que tienen los problemas de salud mental y/o física en la escolarización de los jóvenes. Así pues, entre los estudiantes entrevistados aparecen diferentes casos, de menor a mayor intensidad en que, por algún motivo relacionado con su salud física y/o mental, han visto su trayectoria educativa alterada o interrumpida. Algunos de los casos incluyen desde una operación en la que tuvieron que perder muchas clases, hasta problemas con migrañas o casos de estudiantes diagnosticados con TDA y/o TDAH que se están medicando y que ello tiene un claro efecto en su trayectoria educativa. De hecho, son varios los profesores entrevistados que ponen en alerta la gran dificultad que supone para los estudiantes seguir el ritmo de las clases cuando están bajo los efectos de la medicación.

Un último factor que se considera relevante mencionar son los casos de chicas entrevistadas que han tenido algún tipo de trastorno de conducta alimentaria (anorexia, bulimia, etc.) a lo largo de su trayectoria escolar y que explican cómo ello ha tenido un impacto negativo en sus estudios ya fuera por el hecho de haber faltado a clase, por haber estado ingresadas o por el impacto emocional que supone experimentar un tipo de trastorno como este. Tal como se pone de manifiesto a continuación este tipo de trastornos tienen una clara connotación de género.

En una cultura dominante donde predomina un culto al cuerpo basado en estar delgada como un valor de atractivo físico y en donde se fomenta el cultivo del cuerpo como una forma de éxito social y aceptación social, no es de sorprender el aumento paulatino de los casos de trastornos de conducta alimentaria. Tanto la insatisfacción con la propia imagen corporal como los trastornos de conducta alimentaria son una cuestión de género en el sentido que afectan, de acuerdo con la Organización Mundial de Salud, de forma significativa en mayor proporción a las mujeres que a los hombres. Del mismo modo, siendo la etapa de la adolescencia un periodo en donde se experimentan significativos cambios físicos y psicológicos y en donde la construcción de la propia imagen adquiere una importancia fundamental entre los jóvenes ello explicaría también el incremento progresivo en edades cada vez más tempranas. En la siguiente cita se recoge como la vivencia de una de las estudiantes que experimentó una situación de este tipo:

La autoestima la tenía tan baja ... empecé a salir con chicos y después me dejaban porque decían que no era de su tipo y empecé a pensar que ... no era como tenía que ser, que había un estereotipo de chica y quería ser como ellas, y entonces empecé con la bulimia y la anorexia, no comía en casa, vomitaba todo lo que comía y claro, mi tutor se dio cuenta y llamó a mis padres

(Leo, CM, Centro II)

Todos los elementos mencionados en este sub-apartado han repercutido negativamente en las trayectorias educativas de los estudiantes, ya fuera porque les

han hecho ausentarse de las clases o por el impacto emocional que les ha supuesto experimentar algunas de estas situaciones.

8.4.- Configuración de aspiraciones y expectativas educativas

Lo que uno quiere, lo que uno desea, lo que uno se imagina para su futuro no es independiente de la posición de partida, de la trayectoria vivida y de las oportunidades educativas, laborales y sociales, tanto reales como percibidas

(Tarabini y Curran, 2015, p. 21)

En este apartado se exploran aquellos factores que intervienen en cómo los configuran sus imaginarios formativos y/o laborales. El propósito de este apartado es, pues, analizar los factores que explican cómo los jóvenes de la muestra configuran sus aspiraciones y sus expectativas educativas. Más específicamente, el apartado ahonda en la exploración de aquellos factores y mecanismos que permiten entender cómo y por qué las aspiraciones de los estudiantes (deseos) acaban convirtiéndose en expectativas probables y pensables.

Antes de entrar a explorar el proceso de transformación entre aspiraciones y expectativas educativas, se recogen brevemente algunos de los aspectos que los estudiantes han destacado para explicar cuáles serían las profesiones de sus sueños (aspiraciones) y qué elementos definen para ellos el tener éxito profesional. Si bien son varios los elementos que influyen en las configuraciones de las aspiraciones, en este primer sub-apartado se pone el foco en como las disposiciones de clase y de género juegan un rol fundamental en las configuraciones de estas aspiraciones educativas y laborales de los jóvenes. En la siguiente tabla se detalla el listado de profesiones mencionadas por los estudiantes aquellos empleos a los desearían dedicarse:

Tabla 28. Descripción de las profesiones deseadas por los estudiantes de la muestra por sexo

Chicas	Chicos	Ambos
Artista, asistente social, educadora social, integradora social, auxiliar de enfermería, enfermera, azafata de avión, bailarina, biología, actriz, maestra infantil, cantante, veterinaria, masajista, peluquera, pediatra	Bombero, empresario, forestal, futbolista, informático, policía, mecánico, militar, programador de videojuegos y socorrista.	Criminología Psicología ⁸⁸

En este sentido, cabe señalar que más allá de la gran diversidad de respuestas, las profesiones destacadas siguen ciertos patrones de género. En el caso de las profesiones mencionadas entre las chicas, por un lado, es importante resaltar que la mayoría están vinculadas con el cuidado y la atención a las personas, atributos tradicionalmente vinculados como femeninos. Entre las profesiones nombradas por los chicos, en cambio, se destacan bomberos, forestales, militares, futbolistas, profesiones que requieren de una fuerza física y que son profesiones tradicionalmente asociadas como masculinas. Estos patrones de género son consecuencia de unos procesos de socialización que hacen que ya desde edades muy tempranas, los individuos interioricen con fuerza las pautas y las supuestas características atribuidas a hombres y mujeres tal y como ha sido ampliamente desarrollado en el capítulo 3. Por otro lado, cuando se les pregunta explícitamente cuáles son los atributos que explicarían para ellos el tener éxito profesional, ambos mencionan: tener dinero, tiempo y poder tomar decisiones. De todas formas cuando se observan cuales son las profesiones de sus sueños, es entre los chicos que se observa una mayor correspondencia entre estas profesiones mencionadas y los

⁸⁸ Al final del apartado se desarrolla una breve explicación de los motivos que hacen que criminología y psicología sean dos profesiones que han sido muy mencionados tanto por chicos como chicas.

atributos que asocian al éxito profesional y ello es consecuencia de los procesos de socialización que experimentan chicos y chicas.

En términos de disposiciones de clase, el análisis pone de manifiesto que, en contraste con el discurso político y neoliberal que predomina en muchos países anglosajones (ver capítulo 3), las clases trabajadoras no carecen de aspiraciones sino todo lo contrario. Ello no equivale a afirmar, sin embargo, que no se observen diferencias en términos de clase en cuanto a las profesiones deseadas por los estudiantes entrevistados. En este sentido, profesiones como artistas, periodistas, actriz, bailarina o empresario son mencionados por jóvenes de clase media. En el caso de las clases trabajadoras si bien aparecen profesiones liberales o de mayor estatus social como biología, astrología, criminología, enfermería, psicología, maestro/a, también aparecen otras como profesiones de baja cualificación como mecánica, peluquería y/o cocinero/a. En este sentido y desde una perspectiva de la intersección entre clase y género, resulta relevante poner de relieve que se observa un mayor sesgo de género entre las profesiones de baja cualificación y trabajos manuales que entre las profesiones de mayor cualificación y estatus social. De este modo, profesiones como periodistas o psicólogos son mencionados por chicos y chicas por igual mientras que en el caso de profesiones como mecánico es más mencionado por parte de los chicos y peluquería por las chicas.

Por último, resulta importante mencionar el efecto que tienen los medios de comunicación en las aspiraciones educativas de los jóvenes. A partir del trabajo de campo realizado se puede observar la fuerte influencia de los programas de televisión en la elección de algunos sectores profesionales como son la gastronomía y/o la criminología, entre otros. Programas de televisión como “masterchef” o cualquier de las series policiacas que se emiten en la televisión tienen un fuerte impacto en los imaginarios formativos y laborales de los jóvenes. Y es que los medios de comunicación transmiten determinados patrones sociales, ofrecen referentes de imagen, de valores y en definitiva, influyen en el proceso de socialización de los jóvenes y adolescentes. Desde una perspectiva del género, en los medios de comunicación de masas prevalece la representación de una imagen que

reproduce los estereotipos de género teniendo un impacto en la configuración de las identidades de los jóvenes y adolescentes (McRobbie, 2000).

De lo que uno desearía a lo que uno cree que va a suceder

A partir del trabajo de campo realizado se observa que efectivamente se detectan diferencias entre los que uno desearía ser y lo que uno cree que va a hacer cuando termine el instituto. El hecho de haber estado observando y entrevistando a los estudiantes a lo largo de un curso académico (y en algunos casos dos), ha permitido captar esta evolución entre las aspiraciones y las expectativas. Durante este periodo los estudiantes han asistido a sesiones de orientación tanto en el centro como fuera, han realizado reuniones con los tutores y los progenitores, saben con mayor precisión cual serán los resultados a nivel de rendimiento académico a final de curso y todo ello, junto con otros aspectos que se detallan a continuación, han dado como consecuencia que sus aspiraciones se hayan ido perfilando hasta convertirse en expectativas de lo que prevén que vayan a realizar el curso próximo. Los siguientes sub-apartados se ocupan de analizar los factores que explican este proceso de transformación entre lo que los estudiantes desearían y lo que prevén que vayan a estudiar a corto plazo.

8.4.1.- El impacto de los elementos familiares en las configuraciones de las expectativas educativas

Todos los estudiantes entrevistados mencionan que sus madres y padres desearían que sus hijos continúen estudiando una vez finalizada la ESO, con independencia de su posición social. De todas formas, se detectan diferencias notorias en las expectativas educativas de los progenitores en función del origen social que son transmitidas e interiorizadas por los jóvenes y que tienen un efecto en como éstos construyen sus propias expectativas. En este sentido, se observa que entre los jóvenes cuyas familias disponen de un bajo capital instructivo, se detecta un alto valor instrumental en las credenciales como una oportunidad de mejorar su posición

social y de obtener un nivel educativo y un puesto de trabajo al que ellos no tuvieron acceso:

Mi madre me dice: que yo te lo digo por tu bien, que te saques la ESO, que estudies, no seas tonta, mira yo como estoy trabajando limpiando casas, que estudies, que no... que seas tú la que mandes a la gente, no la gente la que te mande a ti

(Gloria, CT2, Centro III)

Entrevistadora : Entonces, cuando tus padres te hablan sobre el futuro y eso, ¿por qué crees que te dicen que es tan importante que saques la ESO y el bachillerato como me decías antes?

Abdul: porque no quieren que me pase lo mismo que a ellos, sabes? Quieren que sea yo el que jefe, que no tenga que seguir ordenes de otros sino que sea yo el que mande

(Abdul, CT1, Centro III)

Entrevistadora: ¿Por qué tu qué crees que te diría tu madre si ahora le dijeras, mama que no me saco el graduado, que en enero ya no vuelvo al insti?

Rut: No me dejaría, porque por ejemplo a mis hermanos eso es lo que les pasó porque también eran otros tiempos y en esos momentos si lo dejabas podías encontrar trabajo fácil de algún familiar o de algo y eso es lo que hicieron ellos; pero ahora sí que se dan cuenta que hicieron mal en dejarlo y por eso yo creo que mi madre no me dejaría nunca dejar los estudios y igual yo tampoco quiero dejar(los)

(Rut, CT1, Centro III)

En cuanto al reajuste entre aspiraciones y expectativas conviene subrayar que todos los estudiantes con un par de excepciones han visto reducidas sus aspiraciones por diversos factores que se van detallando a lo largo del apartado. En este sentido y en cuanto al posicionamiento de las familias frente a este reajuste, los jóvenes explican que si bien sus madres y padres les expresan que lo que quieren es que sean felices

“hagan lo que hagan”, perciben como en ocasiones las aspiraciones y las expectativas de los progenitores son más altas de lo que ellos mismos consideran que va a suceder y de los itinerarios formativos que el centro les está recomendando⁸⁹. Este desajuste tiene un coste emocional fuerte puesto que en ocasiones los estudiantes manifiestan tener la sensación que no están cumpliendo con las expectativas educativas que sus padres tenían puestos en ellos.

Otro aspecto importante sobre el efecto de los elementos familiares en la configuración de expectativas educativas son las prácticas que las familias llevan a cabo para acompañar a los jóvenes en los procesos de elección de itinerarios formativos y aquí es fundamental tener en cuenta la clase social. En este sentido, se observa como las familias con un alto capital cultural y social se sitúan en una posición aventajada porque disponen de mayores conocimientos sobre el campo educativo y saben como movilizar sus capitales a fin de cumplir con sus expectativas tal y como ya han apuntado anteriores autores (Ball, 2003; Van Zanten, 2007) y como se ha desarrollado ampliamente en el capítulo 2

Mi madre ya me está mirando ahora centros para ir a hacer grado medio. Como ella es profe y tiene amigos profes y eso, pues les está pidiendo que les recomienden que centro es mejor para mí

(Toni, CM, Centro I)

Por último, mencionar que son varios los jóvenes que están en los CRAE que aseguran que quieren ser educadores sociales, integradores sociales y/o psicólogos por la experiencia positiva que han tenido ellos/as mismos con estos profesionales y porque les gustaría poder ayudar a los niños como a ellos les han ayudado.

⁸⁹ De hecho, a partir de la triangulación de las entrevistas a familiares, docentes y estudiantes se evidencia que, en términos generales, las aspiraciones y las expectativas de los progenitores son más altas que las expectativas de los estudiantes y de las orientaciones realizadas por los institutos.

8.4.2.- El impacto de los elementos escolares en las configuraciones de las expectativas educativas

De acuerdo con lo analizado en el anterior apartado, los procesos de vinculación escolar y las trayectorias educativas tienen un fuerte impacto en la configuración de expectativas educativas. Así pues, el hecho de haber repetido, de haber formado parte de un dispositivo de atención a la diversidad o los mismo resultados educativos, son factores que condicionan la configuración de expectativas educativas de los jóvenes. A partir de las siguientes citas se pueden observar algunos ejemplos:

He cambiado la idea de lo que quería ser. Y todo ha cambiado por una cosa que son los estudios. Pues yo por haber repetido dos veces pues ya me quita la motivación para seguir adelante (...) Van pasando los años y todos pasan de curso y yo sigo como al principio; mis amigos tienen planes de montar una empresa, de ir a la universidad y todo eso y yo lo único que pienso es en que voy hacer el curso que viene. Es como que no puedo pensar en que quiero ser de mayor porque me frustró, en todo tienes que estudiar y al paso que voy no sé qué será de mí

(Axel, CT1, Centro II)

Todo el mundo sabe que si estás en la clase A es porque harás bachillerato, si estás en la B lo más probable es que hagas ciclos, los que están el C seguro que van a ciclos y la gente como yo que estamos en la clase D, somos los que o iremos a PCPI o lo dejaremos

(Andrés, CT1, Centro III)

A los del aula ordinaria yo creo que os orientan hacia bachillerato porque nadie quiere hacer ciclo y los del aula oberta (grupo adaptado) nos vamos todos a ciclos

(Lucía, CT1, Centro I)

En el primer caso se observa como una trayectoria educativa marcada por los suspensos y las repeticiones tiene un efecto muy pernicioso en como estudiante

planifique su futuro formativo y profesional. En las otras dos citas, por otro lado, se observa como los estudiantes perciben que el hecho de formar parte de un determinado grupo-clase puede condicionar los itinerarios formativos que los estudiantes van a seguir y ello se explica, según se infiere de la cita, por las expectativas diferenciadas que los docentes tienen de los distintos grupos-clase.

Por otro lado, resulta fundamental tener en cuenta el efecto de la orientación académica y profesional, entendida como el conjunto de acciones destinadas a dotar de herramientas y acompañar a los estudiantes en la planificación de sus proyectos vitales, juega un papel fundamental en la configuración de expectativas educativas de los jóvenes que se encuentra en la última etapa de la ESO. Por lo que refiere a los diferentes centros que conforman los estudios de caso y tal como se ha desarrollado ampliamente en el capítulo 7, se observan diferencias sustanciales en las políticas de orientación en los diferentes centros. Un claro ejemplo de estas diferencias se encuentra en las orientaciones que hacen unos y otros centros con la derivación a PFI (antiguos PCPI).

En este sentido, mientras que en los Centros I y III la derivación a PFI es más bien residual, en los Centros II y IV, la orientación hacia PFI es notablemente mayor, especialmente entre aquel alumnado que ha repetido dos veces y está a punto de cumplir los 16 años. Estas diferentes políticas de orientación hacia los PFI observadas tienen un impacto en cómo los estudiantes conciben este itinerario formativo. Así, en los centros I y III los PFI son menos mencionados por los estudiantes como un opción a la que les gustaría o prevén acceder. Es más, los PFI para los estudiantes de estos centros es concebida como una vía para los “liantes”, para los que fracasan y para los que no tienen otra opción tal y como se pone de manifiesto en la siguiente cita:

Ahora mismo me estoy centrando en intentar sacarme la ESO y yo les digo a mis profes que han querido enviar a un PQPI[PFI] y cosas de estas les digo no porque yo esto de los PQPI lo veo como un fracaso, ya los ves con el tipo de gente que va ahí y yo no quiero ser un fracaso. Yo quiero intentarlo, seguir intentándolo y eso es lo que hago

motivarme yo solo porqué sino seria en plan haced conmigo lo que queráis

(Alfredo, CT1, Centro III)

En conjunto, a partir del trabajo de campo realizado se pone de manifiesto que la orientación académica y profesional se presenta como un dispositivo fundamental para dotar de sentido los procesos educativos de los jóvenes, lo cual puede resultar un mecanismo fundamental para prevenir el abandono escolar prematuro.

8.4.3.- El impacto de las disposiciones de clase y de género en las configuraciones de las expectativas educativas

Las disposiciones de clase hacen que ciertas elecciones se perciban como ‘obvias’ y otras como ‘impensables’ de acuerdo con la posición que uno ocupa en el campo de la elección (Ball et al. 2002, p. 58)

Es en el proceso de transformación entre lo que uno desearía hacer (aspiraciones) y lo que uno espera y prevé que vaya a suceder (expectativas), las disposiciones de clase y de género aparecen como un factor fundamental. En este sentido, para algunos estudiantes de clase media, el hacer bachillerato y/o ir a la universidad se plantea como el itinerario formativo que entra dentro de los parámetros de la normalidad, que se da por descontado y que no se cuestiona. Es más, no es tan solo que “lo normal” sea hacer bachillerato sino que para algunos de estos estudiantes el hacer ciclos formativos se percibe como una vía estigmatizada residual destinada a estudiantes con trayectorias de fracaso escolar:

Entrevistadora: ¿qué es lo que crees que vas a terminar haciendo el curso que viene?

Leo: Bueno es que yo siempre había pensado que haría bachillerato pero ahora ya...

Entrevistadora: ¿y tus amigos por ejemplo que quieren hacer?

Leo: todo el mundo hará bachillerato, es que nadie tiene ni idea de módulos porque tampoco es muy...

Entrevistadora: ¿no conocéis a nadie que haga módulos?

Leo: sí pero la gente que lo hace son los que han repetido, que no estudian y eso, entonces van a módulos

Entrevistadora: entonces, ¿es como que está mal visto?

Leo: Sí

(...)

Entrevistadora: ¿Por qué cuál crees tu que es la mejor vía para encontrar trabajo?

Leo: pues lo que hace normalmente la gente, terminar el bachillerato, ir a la universidad y después ya

Entrevistadora: y los módulos, no piensas que son también útiles para encontrar trabajo?

Leo: Yo creo que no

(Leo, CM, Centro II).

Resulta relevante mencionar que el hecho que el bachillerato sea planteado como el itinerario más lógico para Leo se explica por las disposiciones de clase pero también se refuerza por la composición social del centro en la que está escolarizada en donde predominan las clases medias.

Por el contrario, para algunos jóvenes continuar en la vía académica no forma parte de sus expectativas, aun en aquellos casos en que en un inicio hubieran mencionado una profesión deseada que implicaba ir a la universidad, y ello se encuentra claramente vinculado por las disposiciones de clase. En este sentido, se observa que entre los jóvenes cuyos progenitores disponen de un capital instructivo bajo y tienen trabajos de baja cualificación, predominan imaginarios formativos y laborales que les hacen pensar en ocupaciones vinculadas a trabajos manuales para los cuales el itinerario académico se percibe como carente de sentido como se puede comprobar a partir de la siguiente cita:

El bachillerato me han contado que es muy difícil y a parte que es de estudiar cosas más generales, no? Buf, paso...yo prefiero hacer un módulo que es sobre mecánica o sobre cosas así, no? Algo con lo que después pueda encontrar trabajo

(Iván, CT2, Centro IV)

En este sentido, se observa una clara influencia de las trayectorias educativas y laborales no tan solo de los progenitores sino también de los hermano/as mayores, de otros familiares así como del entorno en el que viven los jóvenes. Más aún, son muy frecuentes los casos en los que los entrevistados hacen referencia a las trayectorias de su entorno próximo como fuentes de inspiración para decantarse por un itinerario formativo específico. En cuanto a la influencia del barrio/comunidad específicamente resulta interesante observar como “la gente del barrio” en sentido de comunidad supone un fuerte signo de identidad para muchos jóvenes, especialmente relevante de zonas de clase trabajadora donde la solidaridad y la fraternidad son valores en alza. Así lo expresan Hollingworth and Archer (2010) cuando afirman que:

nuestros sentimientos en relación a dónde vivimos, nuestras comunidades locales y las escuelas a las que vamos son profundamente emocionales; implican sentimientos positivos y negativos (y a veces ambos al mismo tiempo) que expresan apegos a otros, identidades, deseos, esperanzas, aspiraciones, etc. (p. 586-587)⁹⁰

De hecho, en la siguiente cita se pone de manifiesto como este efecto barrio/comunidad puede tener efectos en la configuración de las expectativas educativas:

Alfonso: en mi barrio si estudias te ven como un pringado, todos mis amigos del barrio que no vale la pena estudiar

Entrevistadora: así que crees que se meterían contigo si decidieras continuar estudiando?

Alfonso: Bueno no es se meterían conmigo pero si que les parecería raro porque como donde vivo nadie estudia

(Alfonso, CT2, Centro III)

En este sentido, conviene subrayar que de la cita se desprenden elementos tanto en clave de disposiciones de clase como de género. El hecho que se diga “en mi barrio

⁹⁰ Traducción propia del inglés

si estudias te ven como un pringado” hace pensar en los Lads de Willis (ver capítulo 3), que eran jóvenes de vivían en barrios de clase obrera y entre los cuales predominaba un modelo de masculinidad hegemónica que se caracterizaba por mostrar una actitud antiacadémica y de resistencia escolar puesto que el ser “buen estudiante” era concebido como algo femenino y que se presentaba como incompatible con tener popularidad entre el grupo de iguales.

Por otro lado, es importante destacar que entre los estudiantes con menor capital cultural y social se observa un mayor extrañamiento en relación con los procesos de elección de itinerarios formativos y con el grado de conocimiento de los itinerarios, centros y requisitos como se pone de manifiesto en la siguiente cita:

Juan: A mí me gustaría hacer algo relacionado con el deporte o nutricionista, eso es lo que está haciendo mi entrenador de futbol pero la verdad es que no tengo ni idea que hay que estudiar o qué tipo de trabajos puedes hacer con eso

Entrevistadora: ¿y se lo has preguntado a tus profes?

Juan: pienso que se necesita un bachillerato pero no me veo haciendo eso...la asistente social me va a buscar un curso para que pueda encontrar un trabajo

(Juan, CT2, Centro III)

En conjunto, se observa cómo entre algunos jóvenes de clase trabajadora se produce un proceso de autoexclusión en el sentido que, más allá de los posibles constreñimientos estructurales y de la desigual posición en la que interaccionan en un campo educativa donde la cultura dominante y legítima es la de clase media, estos jóvenes perciben que el hacer el bachillerato y/o ir a la universidad no está hecho para ellos. Conviene subrayar que este proceso de autoexclusión es mucho más remarcado entre la fracción de la clase trabajadora precaria que entre los estudiantes de clase trabajadora estable.

A pesar de lo expresado anteriormente, es importante señalar que los jóvenes no siempre se muestran conscientes de las diferentes posiciones en las que se ubican los individuos en la estructura de oportunidades disponibles. Por el contrario, algunos de los entrevistados interpretan la educación como un campo en donde prevalece la igualdad de oportunidades y en donde las decisiones y los resultados se explican por cuestiones meramente individuales. Estos jóvenes se ven a sí mismos como individuos que forman parte de una sociedad meritocrática y no como pertenecientes a determinados grupos sociales que interactúan en el campo educativo en desigualdad de condiciones y oportunidades. Así pues, son jóvenes, que, como afirma Reay (2016), son “buenos sujetos neoliberales” en el sentido que interiorizan el discurso de la individualización y la libertad de elección a pesar de su situación de mayor desventaja.

En términos de género exclusivamente, se pone de manifiesto que si bien las chicas presentan mayores aspiraciones y expectativas que sus compañeros, son más los casos de chicas que aseguran no tener el nivel suficiente para continuar en la vía académica y/o de ir a la universidad, incluso entre las que tienen buenos resultados en la ESO. Esta interiorización de la incapacidad que va en la línea de lo que se ha desarrollado en el anterior apartado se hace evidente en las siguientes citas:

Rut: con bachillerato es como que no, no me veo preparada de hacerlo, no me veo capaz

Entrevistadora: pero si me estabas diciendo que este trimestre has sacado 8 y 9, porqué no tendrías que ser capaz con estas notes?

Rut: si pero es que no sé, creo que será muy difícil y no me veo capaz... es que yo soy una persona que tiene muchas dudas y en este caso no estoy segura si yo podría con el bachillerato porqué he oído que es muy complicado

(Rut, CT1, Centro III)

Ángela: a ver, yo ya sé que no lo voy a poder hacer pero yo siempre he querido ser o veterinaria o cuidadora, algo con los animales pero si no me gustaría ser esteticien

Entrevistadora: y porqué no puedes estudiar veterinaria?
buff porqué son muchos años de carrera y todo, y no,
no , no da igual...lo tengo que descartar porqué nunca
seré veterinaria

(Ángela, CT2, Centro III)

En este último caso, el hecho de que ir a la universidad no entre de su imaginario está influido por las disposiciones de clase y de género. Así pues y desde una perspectiva de la intersección de los ejes de desigualdad, en el caso de Ángela se pone de manifiesto como el efecto clase queda reforzado por disposiciones de género. En definitiva, conviene señalar que esta autolimitación de aspiraciones y expectativas por parte de las chicas concuerdan con lo revelado en estudios publicados recientemente (Bian et al., 2017; Sáinz et al., 2016) en que se demuestra que las chicas se consideran como menos brillantes como y ello condiciona el tipo de elección educativas que realizan en la educación superior tal y como ya se ha desarrollado en el anterior apartado.

8.4.4.- El impacto de los factores contextuales en las configuraciones de las expectativas educativas

El último apartado se centra en explorar brevemente de qué modo los factores contextuales pueden estar influyendo en los procesos de configuración de las expectativas educativas de los jóvenes. En primer lugar, se destaca la importancia de tener en cuenta como la propia oferta formativa en el territorio puede condicionar la elección de itinerarios formativos. Entre el alumnado en donde las familias tienen dificultades económicas, la falta de oferta pública puede ser un factor determinante a la hora de descartar un itinerario formativo⁹¹. En segundo lugar y en relación con el mercado de trabajo local, algunos de los estudiantes entrevistados se cuestionan si aquella profesión que en un inicio habían mencionado que desearían realizar va a

⁹¹ En el caso de la ciudad de Barcelona resulta alarmante la falta de oferta pública de PFI y ciclos formativos especialmente en el caso de los ciclos formativos de grado medio a pesar de que la demanda a estos itinerarios no ha dejado de crecer en los últimos años (Anuari de la FP Barcelona 2015).

tener salida profesional y ello les hace cuestionar sus aspiraciones. En este sentido, es importante tener en cuenta como el contexto local y la localización geográfica tiene un impacto importante en las expectativas (Furlong and Biggart, 1999). En esta misma línea y desde un enfoque más sistémico, cabe remarcar que los estudiantes se muestran muy conscientes que se encararan en un mercado laboral cada vez más competitivo y de las escasas opciones laborales entre aquellos que no disponen del graduado en la ESO. Son conscientes que el contexto ha cambiado de forma drástica durante el actual periodo de crisis económica y lo experimentan con algún familiar o amistad que están sin trabajo y está teniendo muchas dificultades para encontrarlo.

En conjunto, cabe enfatizar que las aspiraciones y las expectativas educativas están enmarcadas en patrones de desigualdad social, que se expresan tanto a nivel individual como relacional, institucional y/o de forma sistémica. Ello no equivale a decir que las aspiraciones, expectativas y decisiones educativas sean lineales y deterministas, sino que forman parte de un proceso en el que la interacción con los otros significativos -principalmente amistades, familiares, entorno y profesorado- y los factores contextuales juegan un papel fundamental a la hora de entender como los jóvenes configuran sus aspiraciones y expectativas educativas.

Capítulo 9

Conclusiones

El objetivo de la presente tesis doctoral ha sido analizar el proceso de (des)vinculación escolar y el proceso de configuración de las aspiraciones y las expectativas educativa de chicos y chicas de diferentes orígenes sociales que se encuentran en riesgo de AEP. Si bien existe un gran corpus de literatura que se han ocupado de estudiar los factores explicativos del AEP y el impacto que dicho fenómeno tiene tanto a nivel individual como social, son menos las investigaciones que se hayan focalizado en explorar el proceso por el cual un joven se va desvinculando de su proceso educativo y termina abandonando los estudios de forma prematura. Esta tesis ha aspirado a poder contribuir a la comprensión de dicho proceso, analizando de qué modo diversos factores de tipo individual, familiar, escolar y estructural están influyendo en el mismo y, sobre todo, explorando cómo este proceso es experimentado por parte de los mismos estudiantes.

Con tal de cumplir con dichos propósitos, la investigación ha requerido de una aproximación cualitativa que ha permitido profundizar en las lógicas y los razonamientos que explican los procesos de vinculación y las experiencias educativas de los jóvenes, así como de los principales agentes de socialización que intervienen de forma más directa en este proceso como son las familias y los docentes. Las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión han permitido captar dichas lógicas y razonamientos a partir de recoger la voz de los propios sujetos investigados, a saber, estudiantes, familias y docentes. El hecho de haber podido acceder a cuatro centros educativos con distintos modelos de atención a la diversidad y composición social ha permitido explorar de qué forma el habitus institucional puede tener efectos diferenciados en los procesos de vinculación escolar así como en la generación de oportunidades de éxito escolar. La aproximación etnográfica, por su parte, ha sido clave para poder observar las distintas interacciones entre profesor-alumno, las dinámicas del día a día en las aulas y las reuniones del equipo docente, información que no hubiera sido posible captar solo con el resto de técnicas utilizadas y que, sin duda, ha enriquecido la comprensión del funcionamiento de los centros educativos y de las interacciones entre los sujetos investigados.

La estructura del capítulo de conclusiones se organiza a partir de los siguientes apartados: en primer lugar, se procede a validar las hipótesis de investigación que guían el modelo de análisis de la tesis a partir de una síntesis de los principales resultados de la misma y de las aportaciones de la investigación; en segundo lugar, se anotan algunas de las implicaciones políticas y sociales que se desprenden de los resultados de la presente investigación y en tercer y último lugar, se indican cuáles son las posibles futuras líneas de investigación que darían continuidad a la presente tesis doctoral. A diferencia de como se han estructurado los capítulos de resultados, en este capítulo se realiza un diálogo entre los diferentes sujetos entrevistados (familias, docentes y estudiantes) de modo que se pueda dar respuesta a las hipótesis formuladas de forma conjunta.

9.1.- Validación de las hipótesis, síntesis de los resultados y aportaciones de la investigación

La relación entre habitus institucional y habitus familiar y su efecto en los procesos de vinculación escolar de los estudiantes (Hipótesis 1)

A partir de los resultados obtenidos de las entrevistas a las familias, se pone de manifiesto que frente a una misma situación como es el hecho de tener hijos que se encuentran en riesgo de abandonar los estudios prematuramente, las actitudes, las vivencias y las estrategias desplegadas por las familias son muy diferentes y éstas se encuentran mediadas, entre otros aspectos, por las disposiciones de clase y por el grado de proximidad entre el habitus institucional y el habitus familiar.

En términos generales, las familias de clase media se observa una mayor sinergia entre las familias de clase media con mayores niveles de capital cultural y social y los centros educativo puesto que interactúan en un campo educativo en el que se sienten más familiarizadas con los códigos y las prácticas de la institución escolar. Las familias de clase trabajadora, por su parte, hacen frente a mayores obstáculos a lo largo del proceso educativo de sus hijos y experimentan una mayor distancia social y cultural con la institución escolar. De todas formas, del análisis de las diferentes prácticas y expectativas educativas entre las familias de clase trabajadora, se revela que, lejos de tratarse de un bloque homogéneo, existen diferencias sustanciales entre las familias de esta misma posición social. En este sentido, se ha diferenciado entre dos fracciones: la clase trabajadora estable y la clase trabajadora precaria. Las distintas implicaciones que tienen estas dos fracciones tanto por lo que refiere a la relación de las familias con el proceso de escolarización de sus hijos como en relación familia y centro, se detallan unas líneas más adelante. De hecho, esta diferenciación entre fracciones de clase también se ha presentado como muy pertinente para analizar los procesos de vinculación escolar y la configuración de las aspiraciones y expectativas educativas de los mismos estudiantes.

El hecho de que las prácticas educativas familiares, las expectativas de los progenitores y el grado de proximidad que éstos presentan con el centro se encuentren mediados por las posiciones y disposiciones familiares, no significa que no se hayan observado también diferencias destacables entre familias de un mismo origen social. En este sentido, de la muestra de familias de clase media que presentan un elevado grado de proximidad con el habitus institucional, se detectan dos tipos de actitudes diferenciadas: una tipología de familias que establecen un tipo de relación con el centro que se nombra bajo la tipología de “socios” y otra, en cambio, que presenta un posicionamiento “clientelar” en términos de Vincent (2000). En el caso de las familias de la primera tipología, la relación con el centro se caracteriza por una elevada sincronía en todos los aspectos vinculados con las trayectorias educativas de los hijos. Más aún, de los discursos de estas familias se desprende que se sienten parte del centro y de hecho, algunas de las familias de esta tipología aseguran participar activamente en diferentes espacios/actividades del instituto como por ejemplo siendo miembros de la asociación de madres y padres y/o de la asociación deportiva del centro. En cuanto al caso de estudio que conforma la tipología de “crítica clientelar”, el análisis pone de manifiesto un tipo de relación con el centro notoriamente distinta a los primeros. Si bien el hecho de que se manifieste un cierto descontento con el instituto viene motivado por una falta de entendimiento sobre cómo hacer frente a las dificultades de sus hijos, lo que hace particular este caso es la actitud y el tipo de estrategias desplegadas para lidiar con su descontento. En este sentido, no tan solo observa una actitud muy beligerante con el centro, a los que se les exige soluciones, sino que se recurre a otros agentes educativos externos al centro como por ejemplo el Equipo de Atención y Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) del distrito para demandar el soporte que consideran que el centro no les está ofreciendo.

Entre las familias de clase trabajadora, por su parte, se manifiestan tres tipos de posicionamientos familiares: las que presentan una confianza absoluta con el instituto, las que se muestran rebotadas con el centro y por último, las desbordadas y ausentes. Entre los diversos factores que explicarían estos diferentes posicionamientos y tipos de relación con los centros se destacan tres. Un primer

factor tiene que ver con el tipo de fracción de clase de las familias de clase trabajadora. Así, si bien las familias de clase trabajadora estable se distribuyen entre las tipologías de “confianza absoluta y “rebotadas”, todas las familias de la tipología “desbordadas y ausentes” forman parte de la clase trabajadora precaria. De acuerdo con lo observado y analizado, se considera que una parte importante de la explicación se basa en que mientras en el caso de la fracción estable, el menor grado de proximidad entre habitus institucional y familiar recae más en el hecho de que estas familias experimentan una mayor distancia simbólica y cultural con el centro y tienen que hacer frente a mayores obstáculos para sacar rédito de su capital cultural y social que otras familias de clase media, en el caso de la clase trabajadora precaria la relación entre centro y familia y el tipo de prácticas educativas familiares se encuentran más condicionadas por los constreñimientos estructurales.

El segundo factor que explicaría los diferentes posicionamientos, prácticas y expectativas observados entre las familias de una misma posición social, viene explicado por una intersección con otras variables como el origen de procedencia y factores de tipo cultural. En este sentido, resulta relevante tener en cuenta que de las distintas tipologías entre las que se ubican las familias de clase trabajadora, la tipología de “confianza absoluta” es la única que está compuesta enteramente por familias de origen migrado y una madre gitana. De este modo y desde una perspectiva de la intersección de las desigualdades, éste sería un caso en el que el origen de procedencia refuerza la ya mayor distancia social, cultural y simbólica observada entre las familias de clase trabajadora en relación con el centro educativo. De todas formas, el hecho de que esta mayor distancia se manifieste en términos de “confianza absoluta” en contraste con el resto de tipologías en que se observa un mayor conflicto entre centro y familia, podría venir explicado a que éstas familias presentan una mayor confianza en el sistema educativo como mecanismo de ascensor social en contraste con unas clases trabajadoras autóctonas que apenas han experimentado movilidad social como es el caso de las familias de la muestra. Otro factor explicativo recae en el hecho de que todas las familias de esta tipología tienen escolarizados a sus hijos en un centro que se caracteriza por mostrar una fuerte concienciación de integrar a las familias y acompañarlas a lo largo del proceso

educativo, así como de asegurar las condiciones de escolaridad para aquellas familias que carezcan de estos recursos (Centro III), hecho que explicaría que la relación entre centro y familia se presente como más armoniosa.

Esta relación entre el contexto escolar y el efecto que las distintas prácticas pedagógicas y organizativas tienen en la relación familia-centro, representa el tercer elemento que explicaría que se hayan observado distintos tipos de actitudes y posicionamientos en familias de una misma posición social. El modo en el que el centro hace participar a las familias, el tipo de apoyo que los docentes ofrecen a sus hijos, los canales de comunicación que establece para informar a las familias del proceso escolar de los hijos, la actitud del centro a la hora de negociar las decisiones que tienen que ver con las trayectorias educativas de los hijos y los dispositivos que los centros ponen a disposición para gestionar la atención a la diversidad, son algunos de los elementos que influyen en la relación instituto-familia. Así pues, mientras que las familias de la tipología de “confianza absoluta” forman parte en su totalidad de un centro que se caracteriza por proporcionar un acompañamiento constante a las familias (Centro III) como se ha comentado anteriormente, las familias de la tipología “desbordadas y ausentes” tienen escolarizados a sus hijos en un centro con una lógica de atención de omisión y expulsión y con un elevado nivel de complejidad social (Centro IV). En la misma línea pero en sentido opuesto, todas las familias de la primera tipología “socios” llevan a sus hijos a un centro con un amplio conjunto de medidas para atender la diversidad y que se caracterizan por tener un enfoque comprensivo e inclusivo y que escolariza mayormente estudiantes de clase media (Centro I). De todos modos, conviene señalar que no se trata de una relación lineal puesto que también se observan diferentes tipos de actitudes entre las familias de un mismo centro.

Por otro lado, en la presente investigación se pone de relieve el fuerte coste emocional que supone para las familias tener hijos e hijas con dificultades de aprendizaje, con trayectorias de suspensos y repeticiones y/o en riesgo de abandonar los estudios prematuramente. En este sentido, si bien este coste emocional está presente en todas las familias entrevistadas más allá de su origen

social, se observan diferencias notorias en el modo en que este coste emocional es experimentado y manifestado y ello se encuentra influido por las posiciones y las disposiciones de clase. Así, entre las familias que muestran un posicionamiento enfrentado con el centro, la “crítica clientelar” y las “rebotadas y ausentes”, la forma de manifestar y gestionar dicho descontento con el centro es notoriamente diferente. Si bien en el caso de las primeras su estrategia es hacer oír su voz (*voice* en término de Hirschman, (1970) exigiendo soluciones tanto al centro como a los demás agentes educativos responsables, en el caso de los segundos su actitud es más deslegitimar el instituto y, de hecho, se plantean cambiar de instituto si éste no les ofrece soluciones a los motivos que explican su descontento (*exit* en términos de Hirschman, (1970). Estos distintos posicionamientos no son independientes a la clase social en el sentido que el mayor capital cultural y social de las primeras y su mayor conocimiento de las “reglas del juego” es precisamente lo que les permite hacer oír su voz con mayor facilidad.

En el caso de las familias de las tipologías “confianza absoluta” y los “desbordadas y ausentes” las formas de expresar y manifestar el coste emocional que les supone lidiar con las dificultades de aprendizaje y las trayectorias de suspensos y repeticiones de sus hijos es muy distinta a los anteriores casos. Aquí el sentimiento que predomina es el de frustración y el de futilidad, es decir, tienen la sensación que por mucho que se esfuercen en apoyar a sus hijos con su proceso educativo de sus hijos, ello no tiene el efecto que desearían porque perciben que no tienen las herramientas necesarias y este sentimiento no es independiente de su posición y disposición de clase.

En cuanto al efecto que las distintas prácticas y expectativas familiares tienen en los estudiantes, la presente investigación se ha ocupado de demostrar de qué modo la familia representa un agente clave para explicar los procesos de vinculación escolar y las trayectorias educativas. Así, más allá de asegurar las necesidades materiales, representa la base fundamental del soporte afectivo y emocional que tiene un efecto en la construcción de la autoestima y la seguridad de los jóvenes y repercute en los procesos de vinculación escolar. En este sentido, se ha demostrado como para los

estudiantes es fundamental sentirse apoyados y acompañados por parte de sus progenitores, sentir que éstos se preocupan por cómo les van los estudios y que confían en ellos y en sus capacidades. En consecuencia, en aquellos casos que los estudiantes perciben que están carecidos de este apoyo o no se sienten suficientemente acompañados, ello les afecta muy negativamente en su proceso de vinculación escolar como se ha demostrado en la presente tesis doctoral. En la misma línea que en el anterior apartado, estos efectos familiares han sido analizados desde una perspectiva de la clase social.

Los resultados de la tesis ponen en evidencia que efectivamente aquellos jóvenes cuyos progenitores disponen de un elevado capital cultural, parten de una situación más aventajada porque estas familias disponen de más herramientas para ayudar a sus hijos con las tareas escolares y porque, como se ha mencionado anteriormente, su grado de proximidad con los códigos del centro son más cercanos que en familias de otros orígenes sociales. Ello no equivale a decir, sin embargo, que se haya demostrado que los progenitores con mayor capital cultural ayuden más que las familias con menor capital cultural sino que las posiciones y disposiciones en las que las familias interaccionan en el campo educativo se presentan como desiguales.

El habitus institucional y su efecto en los procesos de vinculación escolar y las oportunidades de éxito escolar (hipótesis 2)

En la presente tesis doctoral se evidencia que los centros educativos ciertamente constituyen campos educativos que generan diferentes marcos de oportunidad educativa. En este sentido, el concepto de habitus institucional y las tres dimensiones que lo componen: estatus social, prácticas organizativas y pedagógicas y los factores expresivos suponen una herramienta teórica y metodológica muy pertinente para explorar de qué modo los centros educativos juegan un rol fundamental para explicar los procesos de vinculación escolar y las trayectorias educativas de los estudiantes. Antes de entrar a interpretar los resultados, conviene señalar que, de acuerdo con la aproximación teórica y metodológica que se ha

utilizado para analizar el habitus institucional, se exploran los discursos y las prácticas de los docentes desde una perspectiva agregada y colectiva. Ello implica que, a pesar de que se detectan desacuerdos y polémicas entre los docentes de un mismo centro tal como se ha recogido en los resultados, el análisis se centra en los aspectos que sí son compartidos y que conforman el habitus institucional de cada centro.

Por otro lado, conviene remarcar que de los resultados se desprende que la composición social de los centros educativos tiene un claro impacto en las prácticas organizativas y pedagógicas que conforman el modelo de atención a la diversidad de cada centro y ello tiene efectos diferenciados en las experiencias y las oportunidades educativas de los estudiantes. De todos modos, esta relación no se presenta ni como lineal ni como determinante. Así, por un lado, se observa una relación lineal entre el centro con menor complejidad social que dispone de un modelo de atención a la diversidad con un amplio conjunto de dispositivos que se caracterizan por tener un enfoque comprensivo e inclusivo (Centro I) y en contraste un centro que escolariza alumnado de clase trabajadora mayormente, presenta unos altos porcentajes de alumnado inmigrante y tiene a disposición un escaso número de mecanismos de atención a la diversidad que además tienen una lógica de expulsión (Centro IV). Los otros dos centros representan los casos híbridos en tanto que uno escolariza mayormente estudiantes de clase media y dispone de escasos mecanismos de atención a la diversidad (Centro II) y el otro es un instituto con elevada complejidad social, dispone de un amplio número de dispositivos y mecanismos para atender las necesidades diversas de su alumnado (Centro III).

Esta relación pone de manifiesto que si bien es importante tener en cuenta que la composición social puede condicionar el tipo de prácticas suponiendo un mayor reto para los centros con mayor complejidad, los casos híbridos demuestran que existe margen de maniobra y que más allá de la composición social, los centros disponen de diversos modelos de atención a la diversidad que como se demuestra en los siguientes apartados, tienen efectos en las expectativas de los docentes, en como los estudiantes se vinculan con su proceso educativo y sus oportunidades

educativas. A la vez, es importante tener en cuenta que entre centros con modelos de atención a la diversidad parecidos (Centros I y III por un lado y Centros II y IV por otro), puede tener y tienen impactos diferentes a nivel de resultados educativos en función precisamente de la composición social.

La participación en los dispositivos de atención a la diversidad y su efecto sobre los procesos de vinculación escolar y las oportunidades de éxito educativo de los jóvenes (hipótesis 2.1)

En primer lugar, es importante tener en cuenta que el impacto de los dispositivos para atender la diversidad del alumnado en los procesos de vinculación escolar, dependen en gran parte de cómo éstos dispositivos son concebidos y recontextualizados de acuerdo con el modelo de atención a la diversidad que caracterice a cada centro. De este modo, se ha demostrado que un mismo dispositivo de atención a la diversidad, puede aplicarse con lógicas notablemente distintas en función de cómo éste es reinterpretado por parte de los docentes pero también de cómo se articula con el resto de medidas. Por otro lado y tal como se ha demostrado a lo largo de los capítulos de resultados, estos dispositivos tienen un claro impacto en las experiencias y trayectorias educativas de los estudiantes, tanto a nivel de oportunidades reales como el efecto que la participación en dichos programas tiene en los procesos de vinculación escolar y en la identidad como estudiantes.

A continuación, se sintetizan los resultados del análisis de los dos principales programas de atención a la diversidad que se han analizado en esta tesis: los programas de diversificación curricular y los grupos de nivel adaptados. Éstos son analizados en relación con el habitus institucional que caracteriza a los cuatro centros en tanto que los programas de diversificación curricular son programas que conforman la principal medida de atención de la diversidad de los Centros I y III y los grupos de nivel lo son para los Centros II y IV.

En primer lugar, el programa Èxit 2 de diversificación curricular del Consorcio de Educación de Barcelona representa la principal medida de la que disponen los Centros I y III para gestionar la diversidad del alumnado a la vez que prever el AEP es. En el marco de este programa, los centros organizan grupos reducidos de alumnado en el segundo ciclo de ESO en los que se aplica una adaptación del currículo que se combinan con talleres/actividades que se llevan a cabo tanto dentro como fuera del centro de forma grupal. En estos programas se prioriza una tipo de enseñanza más práctica, a partir de un trabajo por proyectos y una globalización de los contenidos con la convicción de que este tipo de mecanismos incrementan las oportunidades de éxito de los estudiantes. De hecho, estos dispositivos, se encuentran fuertemente integrados con el resto de mecanismos de atención a la diversidad de los que disponen ambos centros configurando un modelo de atención a la diversidad comprensivo y con un enfoque global. A pesar de que existen algunas voces discrepantes, se trata de un modelo consolidado que además se somete a constante revisión fruto de una reflexión permanente. Por último, se destaca que el equipo directivo otorga mucha importancia al perfil del profesorado que forma parte de estos grupos, priorizando su experiencia formativa y su motivación para trabajar con alumnado con dificultades de aprendizaje y baja motivación con los estudios porque se interpreta que ello revierte en una mejora de las relaciones profesor-alumno.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el balance global de su participación en este programa es positiva. Los principales argumentos de dicha valoración positiva se basan en que los grupos son más reducidos, de que disponen de una atención más personalizada y de tener la opción de participar en talleres que les permiten romper con las rutinas del aula y realizar un tipo de actividades más prácticas y manipulativas. En conjunto, los estudiantes consideran que el hecho de haber participado en estos grupos, ha aumentado las probabilidades de sacarse la ESO y continuar estudiando. De todos modos, existe un sector de los estudiantes que se muestran preocupados por la laxitud de los PDC que la identifican con el hecho de hacer deberes ni exámenes porque consideran que ello les puede hacer que estén

menos preparados de cara a su continuidad formativa en la enseñanza postobligatoria.

A nivel de vinculación escolar, se observa que, en términos generales, existe una mayor vinculación escolar en los Centros I y III en comparación con los estudiantes de los otros dos centros. Entre otros aspectos, los estudiantes de estos institutos describen el centro como un entorno muy familiar en el que se sienten a gusto, se sienten apoyados y cuidados por los docentes a los que describen como muy próximos. A nivel de relaciones entre profesor-alumno, se observan relaciones menos conflictivas en estos centros y los perfiles resistentes quedan más neutralizados que en los dos otros centros.

De todos modos, se observan diferencias sustanciales en relación con los resultados educativos que siguen los estudiantes entre los Centros I y III desde una perspectiva agregada. En este sentido y de acuerdo con lo recogido en el capítulo de contexto, el Centro I obtiene unos mejores resultados en las pruebas de diagnóstico de 4º y unas tasas de graduación más elevadas que los estudiantes del Centro III y que la media de Cataluña. La composición social de los centros, sin duda, juega un papel fundamental en la disparidad de estos resultados puesto que el Centro III escolariza mayormente a alumnado de clase trabajadora y presenta unos mayores porcentajes de alumnado extranjero en contraste con el Centro I que escolariza mayormente alumnado de clase media. Así pues, si bien se observan mayores niveles de vinculación escolar en ambos centros, explicados en gran parte por el modelo de atención a la diversidad que caracteriza estos centros y los distintos dispositivos que el centro pone a disposición para los estudiantes, el hecho de que se observen resultados desiguales según la composición social de los centros tiene implicaciones a nivel de política educativa tal y como se desarrolla al final del capítulo de conclusiones.

En el caso de los dispositivos de atención a la diversidad que más se destacan en el Centro II –un grupo adaptado en 4º de ESO- y el Centro IV -grupos de nivel para

toda la ESO⁹²- se revelan diferencias sustanciales en relación con los dispositivos de los anteriores centros tanto en lo que refiere a las actividades llevadas a cabo como en las lógicas detrás de dichas prácticas⁹³. Si bien se tratan también de grupos más reducidos en los cuales se realiza una adaptación del currículo, en este caso la adaptación curricular consiste principalmente en una reducción del contenido curricular⁹⁴, en un tipo de enseñanza más memorística y en destinar las horas de optativas a hacer refuerzo de las materias instrumentales. En cuanto al perfil del profesorado de estos grupos, en el caso de los grupos de nivel bajo del Centro IV, el equipo directivo asegura que se procura que éste vaya rotando porque interpretan que es una tarea menos atrayente para los docentes.

En conjunto y a diferencia de los casos anteriores, estos dispositivos a penas se articulan con el resto de medidas de atención a la diversidad. De hecho, a pesar de que en ambos centros se ofrecen también talleres ocupacionales que forman parte del programa Èxit 2 de diversificación curricular como los mencionados en los Centros I y III, en este caso los estudiantes a los que se les ofrece son más bien la excepción no superando los cinco alumnos para todo el centro y se realizan en formato individual⁹⁵, evidenciando como un mismo programa es recontextualizado con lógicas diversas por parte de los centros educativos.

Los motivos por los que los programas de diversificación curricular tienen este carácter residual y secundario difieren, sin embargo, en ambos centros. En el caso del Centro II este programa se ofrece únicamente a aquellos estudiantes que prevén que no vayan a graduar y en este sentido, se argumenta que son muy pocos los estudiantes que cumplan con este perfil. En el caso del Centro IV, en cambio, se

⁹² El análisis se focaliza en los grupos de nivel bajo que es donde se encuentra el conjunto de estudiantes de la muestra.

⁹³ A pesar de que estos dos dispositivos son analizados de forma conjunta, es importante remarcar que la naturaleza de estas dos agrupaciones es muy distinta en el sentido que la primera está más planteada en clave orientación hacia enseñanza postobligatoria y en el caso de los grupos de nivel en el Centro IV que cubre los cuatro cursos de la ESO.

⁹⁴ Las implicaciones de reducir el contenido curricular en los grupos de nivel bajo han sido analizados en el capítulo de resultados desde una perspectiva de la exclusión educativa.

⁹⁵ Este formato individual representa la modalidad C del programa Èxit 2, explicado en el capítulo de contexto en que estudiantes a nivel individual se desplazan estos a espacios formativos/laborales fuera del centro a realizar talleres con una orientación profesionalizadora.

debe a que la participación a estos programas se destina específicamente a alumnado de la Unidad de Soporte de Educación Especial (USEE). El hecho de que el Centro IV conciba estos programas como destinados exclusivamente a estudiantes con necesidades educativas especiales responde al tipo de factores expresivos y expectativas docentes que caracterizan este centro tal y como se desarrolla en el siguiente apartado.

En cuanto a la valoración de los estudiantes que forman parte de estos grupos adaptados, ésta es positiva pero los motivos de dicha valoración difieren de los mencionados por los estudiantes de los otros dos centros. Así, a diferencia de los estudiantes de los anteriores centros se hacía referencia a la valoración positiva sobre el tipo de actividades que realizaban en el marco de los programas de diversificación curricular, en este caso el principal argumento para valorar positivamente los grupos de nivel es porque al ser más fácil, les permite sacarse la ESO con menor dificultad. Por otro lado, los estudiantes lamentan que no haya más dispositivos como los talleres y les gustaría que hubieran sesiones más prácticas de este tipo. Un último aspecto que los estudiantes destacan de su experiencia en los grupos adaptados es que perciben una cierta estigmatización por parte del resto de compañeros y en ocasiones, por parte de los mismos docentes por el hecho de formar parte del grupo de nivel bajo y ello les afecta negativamente en su motivación con los estudios. Si bien esta percepción también está presente entre los estudiantes de diversificación curricular de los Centros I y III, ésta se muestra como más acusada en el Centro II y más especialmente en el Centro IV. El principal motivo que explicaría que este sentimiento sea más acusado por éstos últimos, se explica por la misma lógica del modelo de atención a la diversidad que caracteriza cada centro. En este sentido, en los Centros I y III se hace mucho hincapié a que los estudiantes de los grupos de diversificación curricular compartan materias y diversas actividades con el resto de compañeros de los grupos ordinarios precisamente para evitar esta estigmatización.

Por lo que refiere a la vinculación escolar, de los estudiantes en los Centros II y IV, en conjunto, prevalece una valoración negativa sobre el centro y el profesorado, a

los que consideran demasiado estrictos y rígidos y con los que no se sienten suficientemente apoyados. Ello les afecta a su motivación con los estudios, especialmente entre el alumnado con mayores dificultades y con trayectorias de suspensos y repeticiones que consideran que reciben un trato más hostil que el resto. De hecho, se observan relaciones más conflictiva en el aula, especialmente en el grupo de nivel bajo del Centro IV y como consecuencia hay más expulsiones y mayores porcentajes de absentismo en estos grupos.

A nivel de resultados y siguiendo la misma tendencia que en los casos anteriores, se observan diferencias notorias que radican principalmente en la composición social del centro. Así, en el Centro II, que escolariza mayormente alumnado de clase media, los resultados educativos y las tasas de graduación son superiores⁹⁶ a las del Centro IV en donde no sólo se observan peores resultados sino que también se presentan mayores porcentajes de absentismo, de repetición y de abandono escolar prematuro. En este sentido, conviene subrayar que si bien el modelo de atención a la diversidad del Centro IV guarda similitudes con el Centro II por su carácter secundario y residual, las implicaciones son notoriamente diferentes en términos de composición social siendo mucho más perjudiciales en el caso del Centro IV precisamente por la mayor presencia de alumnado en riesgo de abandonar los estudios prematuramente (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a).

Por último, es importante señalar que el hecho de formar parte de los grupos adaptados tiene implicaciones a nivel de oportunidades educativas futuras más allá del efecto que tenga a nivel de vinculación escolar y que son comunes en los cuatro centros estudiados con independencia de su modelo de atención a la diversidad. Es decir, en los cuatro centros existe una “normativa” que establece que los estudiantes que forman parte de los grupos adaptados, pueden obtener un máximo de un 6 de nota tanto en las diversas materias que van cursando como en el título de graduado

⁹⁶ De todos modos y en cuanto a las tasas de AEP, si bien es inexistente para todos los cursos de ESO, la cifra es sustancialmente superior en 4º de ESO (7,69%) a la media catalana (2,07%) y ello se explica, en parte, por el tipo de prácticas pedagógicas y organizativas y por el modelo de atención a la diversidad que caracteriza el centro.

en ESO y ello puede condicionar el acceso a la enseñanza postobligatoria. En este sentido, conviene subrayar que esta “normativa” es de tipo discrecional en tanto que la regulación sobre los distintos dispositivos de atención a la diversidad no contempla que las evaluaciones en estos grupos tenga que ser distintas a lo estudiantes del resto de grupos ordinarios.

Existen, sin embargo, matices entre los distintos dispositivos analizados. En el caso de los programas de diversificación curricular, si bien la normativa catalana contempla una modificación de las metodologías (ver capítulo contexto para más detalle), se establece también que los estudiantes deben alcanzar el mismo nivel de competencias que el resto de grupos ordinarios. Así pues, en ningún caso se establece que los criterios de evaluación tengan que ser distintos y, de hecho, obtienen el mismo certificado que el resto de grupos que han seguido la vía ordinaria sin ninguna distinción⁹⁷. En el caso de los grupos de nivel la cuestión es otra precisamente porque puesto que los agrupamientos por niveles no se encuentran regulados en la normativa catalana, en concordancia, tampoco lo están los criterios de evaluación.

En conjunto, lo relevante de esta discrecionalidad en la normativa de los programas y su aplicación es que para la mayoría de los docentes entrevistados, estas decisiones son interpretadas y explicadas como si fuera un “imperativo legal” cuando, como se ha comentado, la regulación sobre cómo organizar los grupos adaptados deja un amplio margen de interpretación. De hecho, este tipo de criterios sobre las evaluaciones en los grupos adaptados, lejos de ser cuestionados, gozan de un consenso generalizado para el conjunto de miembros de los centros estudiados. El motivo por el cual los docentes están de acuerdo con que exista una nota máxima para los estudiantes que forman parte de grupos adaptados es porque consideran que no es justo para el resto de grupos ordinarios.

⁹⁷ En contraste con los PI en donde la normativa sí establece unos criterios de evaluación distintos a los estudiantes que cursan la vía ordinaria y en el expediente académico queda especificado que se ha seguido el curso con un PI.

El efecto de las expectativas docentes sobre los procesos de vinculación escolar y las oportunidades de éxito educativo (hipótesis 2.2)

La presente tesis evidencia como la configuración sobre como los docentes conciben el éxito/fracaso escolar y sobre cuáles consideran que son los factores que lo explican, se encuentra mediado por la clase social y el género. De acuerdo con lo recogido en el capítulo de resultados, este apartado se estructura en dos partes: una primera que analiza las expectativas docentes en relación con el habitus institucional y otra que explora las expectativas docentes desde una perspectiva del género –en intersección con la clase social- que se analiza de forma transversal para los cuatro centros estudiados.

En primer lugar, el análisis revela como efectivamente las expectativas docentes están mediadas por el habitus institucional. A la vez, estas expectativas condicionan como los docentes llevan a cabo sus prácticas y cual consideran que es su rol en la explicación del éxito y el fracaso escolar. Tal como se presenta en el siguiente apartado estas expectativas docentes tienen efectos en el tipo de interacción que se establece en la relación profesor-alumno y en como los estudiantes se vinculan con su proceso educativo.

En primer lugar, en todos los centros se pone mucho énfasis a cuestiones de índole familiar para explicar el éxito y el fracaso escolar pero desde aproximaciones sustancialmente diferentes. Por un lado, en los Centros I y III se detecta un mayor reconocimiento del peso del capital cultural y el nivel socioeconómico de las familias a la hora de explicar los resultados educativos y las trayectorias de los estudiantes pero con matices diferentes. Así, en el Centro I se hace alusión al elevado capital cultural de sus estudiantes para explicar los buenos resultados educativos que caracterizan su centro y, de hecho, los docentes, se sienten unos privilegiados porque aseguran que la relación con las familias es muy próxima y fácil como se ha puesto de relieve anteriormente. En el caso del centro III, por su parte, predomina una elevada conciencia de cómo las desigualdades sociales afectan a la mayoría de sus estudiantes. En esta línea, se revela una fuerte creencia del papel de la escuela

como compensadora de las desigualdades que se pone de manifiesto no solo en los discursos sino también en las prácticas. En este sentido, se da mucha importancia de acompañar no solo a los estudiantes sino también a las familias tanto a nivel de soporte económico como a través de una comunicación continuada con las mismas. Por otro lado, en ambos casos se detecta un fuerte reconocimiento del rol de los docentes en cómo los estudiantes se vinculan con su proceso educativo y con el instituto. Tal y como se ha demostrado en los resultados, este es un aspecto que se hace evidente en el tipo de relaciones que se establecen con los estudiantes en estos centros en donde se otorga una importancia fundamental a las cuestiones emocionales y relaciones más allá de lo académico y en donde los docentes le dan mucha importancia a tener una relación próxima con los estudiantes.

En el Centro II y Centro IV, en contraste, el análisis del efecto de los elementos familiares en los resultados educativos de los estudiantes se hace más bien desde una perspectiva deficitaria en donde se naturalizan las desigualdades sociales, incluso en el Centro IV, un centro con un elevado nivel de complejidad social. En esta línea, no sólo se responsabiliza a los estudiantes sino sobre todo a las familias de sus fracasos educativos, las cuales se considera que no se “implican” suficientemente con la escolarización de sus hijos y que le otorgan un valor secundario a la educación. De este modo, se tiende a asociar estas actitudes y prácticas familiares con ciertas características de la composición familiar como por ejemplo las familias monoparentales o divorciadas, al barrio donde residen, a factores de tipo laboral como el paro de larga duración y/o al origen de procedencia o la etnia de las familias. Una de las principales implicaciones con respecto a este discurso en clave deficitaria es que cuando se plantea cuál consideran que es el rol del profesorado para explicar las trayectorias educativas de los jóvenes, los docentes consideran que el combatir el fracaso está fuera de su alcance. También las relaciones entre familia-centro se ven afectadas por este tipo de conceptualización en clave deficitaria.

En el caso del Centro II específicamente, se pone de manifiesto la paradoja que sí bien se observa un reconocimiento explícito del rol de los docentes en la consecución del éxito escolar y, de hecho, consideran que los elevados niveles de

rendimiento académico tanto en la educación obligatoria como sobre todo en la enseñanza postobligatoria avalan su buen trabajo, este sentimiento de responsabilización queda ausente en cuanto a la explicación del fracaso escolar, más bien se tiende a omitir el papel que los docentes y sus prácticas puedan desempeñar en la consecución de dicho fracaso escolar. Más aún, el centro asegura que los bajos porcentajes de absentismo y abandono escolar existentes en el centro corresponden a los estudiantes gitanos. Más allá de si efectivamente la mayoría de absentismo y abandono corresponda a la población gitana, lo relevante es que la interpretación que hacen los docentes en sus discursos es que los valores culturales de la población gitana hacen que la educación esté en segundo término.

En el caso del Centro IV, un factor al que los docentes le otorgan una posición central a la hora de explicar las trayectorias de fracaso escolar entre sus estudiantes se vincula con cuestiones de tipo psicológico y/o de salud mental. Si bien este es un factor que también es mencionado entre algunos de los docentes del resto de centros, en el Centro IV se presenta como mucho más acusado. En cuanto al sentimiento de responsabilidad de la función docentes para explicar el éxito y fracaso de sus estudiantes, el profesorado se siente desbordado por el elevado nivel de complejidad y en correspondencia, presenta muy bajos niveles de confianza con las capacidades y habilidades de su alumnado.

En definitiva, a partir de la presente investigación, se pone de relieve como el modelo de atención a la diversidad influye las expectativas docentes pero también al revés, las expectativas docentes influyen en cómo los centros reinterpretan y aplican los distintos programas para atender la diversidad de su alumnado y en el tipo de relaciones que establecen con los estudiantes como se presenta en el siguiente apartado. Por último y en términos de clase social, conviene señalar que las relaciones que se establecen entre profesor y alumno tienen implicaciones notablemente divergentes en función del origen social de los estudiantes. De este modo, aunque todos los estudiantes manifiestan otorgarle mucha importancia a sentirse acompañados y apoyados por los docentes con independencia de su posición social, este apoyo o sobre todo, la ausencia de este apoyo o el sentir que los

profesores no tienen suficiente confianza en las posibilidades de los estudiantes, puede tener un mayor impacto negativo entre los jóvenes de clase trabajadora, especialmente la fracción de clase trabajadora precaria, por el hecho de que éstos parten de una situación de desventaja respecto a los estudiantes de clase media. De hecho y como se recoge a continuación las expectativas docentes lejos de ser neutrales, se presentan como fuertemente mediadas en términos de clase y de género.

A continuación, se detallan las principales conclusiones de los resultados sobre cómo las expectativas docentes se encuentran mediadas en clave de género en intersección con la clase social. Si bien en el anterior caso se han analizado las expectativas docentes comparando los cuatro centros que conforman los estudios de caso, en esta sección se analizan las expectativas docentes de forma transversal. El motivo por el cual se han analizado de forma transversal es porque en el caso del género se han detectado elementos comunes para los cuatro centros más allá del contexto escolar. En este sentido, la tendencia generalizada es que se observa una naturalización y una omisión de los efectos de la socialización en términos de género para explicar las diferentes trayectorias educativas entre chicos y chicas.

De los discursos de los docentes, se evidencia que el profesorado de forma más o menos consciente emite unos juicios escolares sobre lo que considera que son las actitudes, los comportamientos, el modo de vestir, de hablar, de relacionarse “adecuados” para la consecución del éxito escolar y que éstos se encuentran fuertemente marcados en clave de género y de clase. Así, cuando el profesorado se pronuncia sobre el tipo de actitudes y comportamientos que conciben como más “apropiados” hacen referencia al hecho de ser educado, aceptar la autoridad, la disposición hacia el trabajo escolar, el autocontrol, atributos tradicionalmente asociados al género femenino y a estudiantes de clase media. En consecuencia, se revela una desaprobación y unas bajas expectativas hacia algunos de los estudiantes que no cumplen con este perfil. En este sentido, conviene subrayar que se evidencia como son más las chicas las que están sujetas a estos juicios escolares en mayor proporción que los chicos y que ello está mediado en términos de clase social. Así,

entre aquellas estudiantes que los docentes definen como excesivas, mal habladas, que visten demasiado provocadores, que necesitan de control, se observa una sobre representación de chicas de clase trabajadora.

En cuanto a los factores que explicarían el éxito educativo, se observan también diferencias notorias en términos de género. El éxito escolar en el caso de los chicos se tiende a asociar a cuestiones de talento e inteligencia mientras en el caso de las chicas se hace más referencias a cuestiones de esfuerzo. Ello tiene efectos en las interacciones entre profesor-alumno y en las propias expectativas docentes en el sentido que, por ejemplo, se pone de relieve una mayor indulgencia hacia chicos que presentan comportamientos “disruptivos” especialmente en aquellos casos que se considera que a pesar de su comportamiento “disruptivos”, son inteligentes. Más aún, cuando se ahonda en los factores que explicarían las diferentes trayectorias educativas que experimentan chicos y chicas predominan los discursos en que se hace alusión a cuestiones biológicas como por ejemplo que ellas son más maduras y emocionales y ellos más “movidos” por naturaleza, omitiendo el rol de la socialización en términos de género en dichas explicaciones.

En concordancia con dicha naturalización de las diferencias entre chicos y chicas, se revela un posicionamiento acrítico sobre el rol que tiene el centro y ellos mismos en la reproducción de ciertos estereotipos de género. Un ejemplo de ello se observa en las justificaciones que realizan los docentes para explicar que los itinerarios formativos que siguen chicas y chicos sigan unos patrones de género. De este modo, de los discursos de los docentes se desprende una falta de cuestionamiento en que las chicas se encuentren sobrerrepresentadas en determinadas familias profesionales (imagen personal, ámbito sanitario, comercio y marketing, administración y gestión, etc.) y muy infrarrepresentadas en las que se asocian tradicionalmente a lo masculino (mecánica, instalación y mantenimiento, electricidad y electrónica, etc.) y aun menos consideran que ellos puedan tener un papel en esta reproducción de los estereotipos. De todos modos, conviene mencionar que si bien esta es la dinámica generalizada en los centros estudiados, se observan también excepciones como en el

caso del Centro III en que se muestra una explícita voluntad de revertir algunas prácticas de orientación estereotipadas de género.

En cuanto al efecto que estas expectativas docentes tienen en los estudiantes, como se ha puesto de manifiesto anteriormente, resulta fundamental tener en cuenta el tipo de relación profesor-alumno para explicar cómo los estudiantes se vinculan con su proceso educativo y con el instituto. En esta línea, en el análisis se ha explorado como los estudiantes experimentan el hecho de percibir que no encajan con lo que los docentes esperan de ellos y/o que perciben un trato hostil por parte de los mismos. Tal como se ha demostrado en los resultados, el hecho de que algunos estudiantes tengan esta percepción de que no encajan con lo que el centro y los docentes esperan de ellos, se encuentra fuertemente mediado en términos de clase y de género.

En este sentido, dos de las principales reacciones que se observan frente a esta percepción de no encajar o de recibir un trato hostil por parte de los docentes son la de rebotarse o la de estudiantes que interiorizan que su comportamiento no es el “correcto” y que aseguran hacer esfuerzos para cambiarlo con tal de ser más aceptados por parte de los compañeros y los docentes porque consideran que ello les puede ser beneficioso en su trayectoria educativa. Este tipo de reacción es el caso por ejemplo de una estudiante de la muestra que tiene la percepción que es distinta al resto de compañeros porque es demasiado “basta” y poco “fina” y explica cómo ello le ha afectado en su relación con algunos docentes de los que asegura percibir desaprobación. De hecho, es importante hacer notar que este tipo de perfil en que se interioriza que no se tiene un comportamiento “correcto” es más presente entre chicas que chicos. Más aún, el hecho de que la estudiante mencionada considere que es demasiado “basta” pero también especifique que no es suficiente “fina” tiene claras connotaciones no solo en términos de clase sino también de género.

En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre si los docentes tienen un trato diferenciado en función de si son chicos o chicas, el conjunto de estudiantes entrevistados, chicos y chicas por igual, coinciden en afirmar que los chicos reciben

más castigos y están más etiquetados, incluso en casos en que ambos aseguran presentar los mismo tipos de comportamiento “disruptivo”. En este sentido, algunos de los estudiantes entrevistados tienen la percepción que algunos docentes les tienen manía y les han “puesto la diana”. Más aún, en la mayoría de ocasiones consideran que esta etiqueta es injusta y aseguran que es difícil desprenderse de ella aunque intenten cambiar su comportamiento y ello les afecta claramente su vinculación escolar y su motivación con los estudios. En esta línea, conviene señalar que a pesar de que son varias las investigaciones (Subirats y Brullet, 2007; Subirats y Tomé, 2007; Tomé, 2001, 2003) que han mostrado como los chicos cobran más protagonismo en las interacciones en el aula, de las observaciones no se percibe claramente este trato desigual ni que los chicos reciban un mayor protagonismo por parte de los docentes. De todos modos, sí se observa que hay un perfil de estudiantes que, como se verá a continuación, pasa desapercibido por parte de los docentes y este está configurado principalmente por chicas.

El efecto de las disposiciones de clase y género en los procesos de vinculación escolar (hipótesis 3)

En la presente tesis doctoral se ha demostrado que ciertamente las disposiciones de clase y de género tienen un rol fundamental a la hora de entender como los estudiantes en riesgo de abandonar los estudios de forma temprana se vinculan o se desvinculan con su proceso educativo. Para ello, se han analizado las tres dimensiones del concepto de vinculación escolar explicadas en el capítulo 4 y que son: la vinculación conductual, la emocional y la cognitiva. En este sentido, se ha puesto de manifiesto que existe una diversificación de formas de comportarse, de relacionarse, de cómo los estudiantes se sienten en el centro o están motivados o desmotivados con los estudios, que han sido claves para entender cuáles son los factores que intervienen en la experiencia que chicos y chicas de diferentes orígenes sociales tienen a lo largo de su proceso educativo.

A partir del análisis de los resultados, se han destacado cuatro perfiles de vinculación escolar: un primer perfil conformado por chicas que se ha nombrado “invisibles”,

un segundo compuesto por chicos que recibe el término de “infantiles”, un tercer en el que se incluyen chicos y chicas y que responde al perfil de los resistentes, ampliamente estudiado en la literatura sobre AEP y un último perfil, que se ha nombrado “los y las que están de vuelta”, también conformado por chicos y chicas por igual.

El primer perfil, “las invisibles”, evidencia como estar en riesgo de abandonar los estudios de forma temprana no implica presentar un comportamiento antiacadémico ni estar desvinculado totalmente del instituto. Más bien, las estudiantes de este perfil son jóvenes que asisten regularmente a clase, que realizan las tareas que el centro les demanda, que se sienten a gusto en el instituto y que presentan una alta motivación con los estudios. De todas formas, su comportamiento, su forma de relacionarse tanto con el profesorado pero sobre todo con el resto de compañeros es lo que hace que se las nombre como las invisibles. Por otro lado, el principal motivo por el cual se encuentran en riesgo de AEP recae en que presentan fuertes dificultades de aprendizaje pero no por cuestiones de actitud y/o comportamiento como sí sucede con el resto de perfiles.

En segundo lugar, los “infantiles”, son estudiantes que, a diferencia de las primeras, cobran un mayor protagonismo en el aula, se caracterizan por distraerse a menudo, hacen bromas constantemente, lo que les lleva a estar castigados a menudo. Del mismo modo que el perfil anterior, no presentan un comportamiento antiacadémico ni una clara oposición hacia la cultura escolar como sí lo hacen los y las resistentes. De todos modos, en contraste con las “invisibles”, se caracterizan por presentar una baja motivación por los estudios y se auto perciben como vagos en el sentido que aseguran no hacer las tareas que les demanda el centro ni estudiar para los exámenes y acumulan mayores trayectorias de suspensos y repeticiones que las primeras. En términos de identidades de género, tanto el perfil de las invisibles como de los infantiles, se caracterizan por presentar un tipo de comportamiento, una apariencia física, una forma de vestirse, un tipo de actividades de ocio que representan un capital simbólico negativo que les aleja de la popularidad con el resto de compañeros.

Si bien el perfil de los y las resistentes, ha sido ampliamente analizado por la literatura, especialmente en el contexto anglosajón, el análisis realizado en esta tesis ha contribuido a profundizar en la comprensión de este perfil. Por un lado, se ha diferenciado entre un tipo de resistencia activa y otra de pasiva (los y las que están de vuelta) y por otro lado, se han explorado las diferentes formas de manifestar esta resistencia en clave de clase y género y las distintas implicaciones que tienen estas formas de resistirse en función de si son efectuadas por parte chicas o chicos. En términos de identidad de género y a nivel relacional, se muestra una clara correspondencia entre los perfiles de los y las resistentes de forma a los Lads de Willis o las Ladettes de Jackson son jóvenes que presentan un fuerte sentimiento de pertinencia y de solidaridad entre el grupo de iguales y demuestran su posición de dominación metiéndose con otros compañeros a quien perciben como más débiles.

Por otro lado, resulta relevante mencionar que del análisis se desprende también que las actitudes y los comportamientos de los estudiantes de un mismo perfil se encuentran mediados por el tipo de grupo-clase en el que forman parte. A modo de ejemplo, se observa que el perfil de “las invisibles” se sienten más seguras en el grupo reducido y ello les afecta positivamente en su vinculación emocional o el perfil de “los y las resistentes” quedan más neutralizados cuando forman parte de los programas de diversificación curricular, lo cual disminuye el riesgo de AEP.

Más allá de la configuración y el análisis de estos perfiles, se han detectado algunas tendencias generalizadas sobre los procesos de vinculación escolar en términos de clase y género. En primer lugar, se observa una mayor participación entre las chicas en actividades no lectivas como en la organización de fiestas o teniendo algún rol en aspectos vinculados con la gobernanza educativa del centro, con algunas particularidades específicas en términos de clase –más connotación política e ideológica- y ello, en conjunto, les revierte positivamente en vinculación escolar. Por otro lado, se ha podido comprobar cómo algunos chicos que no cumplen con los atributos de masculinidad hegemónica ya sea por su apariencia física y/o su forma de relacionarse, experimentan la sensación de no ser aceptados por el resto de compañeros y ello tiene un fuerte coste emocional que les afecta en su proceso

educativo. En cuanto a la auto percepción que tienen los jóvenes de ellos mismos como estudiantes y los factores que consideran que han contribuido a explicar sus trayectorias de éxito o fracaso escolar, se denotan también diferencias sustanciales en términos de género. Así, se destaca un primer perfil de estudiantes, en su mayoría chicas, que aseguran que por mucho que se esfuercen tienen la sensación que nunca llegan al nivel y ello les crea mucha frustración porque se sienten menos capaces que sus compañeros. Se detecta un segundo perfil, compuesto mayormente por chicos, que se autodefinen como “vagos” y aseguran que si no sacan mejores notas y no aprueban es porque no quieren y no se esfuerzan porque no están suficientemente motivados, es decir, no lo vinculan con una cuestión de capacidades como sí lo hacen las primeras sino por un asunto vinculado a esfuerzo. Más allá que estos los estudiantes de estos dos perfiles puedan presentar un mismo nivel de competencias o de resultados educativos, el modo en que auto perciben sus capacidades claramente condiciona su comportamiento y su motivación por los estudios y ello, como se ha puesto de relieve, difiere en términos de género.

Por último y en cuanto a la creencia utilidad estudios, se pone de manifiesto que todos reconocen importancia de obtener como mínimo la ESO para asegurarse una mínima estabilidad laboral. A pesar de esta unanimidad, se revelan diferencias por origen social y género. Así, entre los estudiantes cuyos progenitores tienen capital cultural bajo, la educación se presenta como una oportunidad para mejorar su posición social. Existe un sector reducido de estudiantes que tienen pocas expectativas que el título les pueda proporcionar mayores oportunidades laborales y ello incrementa su desmotivación por los estudios. En términos, se detecta que las chicas presentan mayor creencia importancia de estudiar que podría venir explicado porque perciben que los beneficios asociados al incremento de las credenciales son muy superiores para ellas.

En conjunto, se ha mostrado como las actitudes y los comportamientos que se observan en los estudiantes, vienen explicados por como los estudiantes se sienten en los centros, por su relación con los docentes, por cómo se relacionan con el resto de compañeros y que pueden verse modulados por el tipo de grupo-clase al que

pertenecen, por su participación en algún mecanismo de atención a la diversidad, y/o por el tipo de centro al que están escolarizados (en términos de composición social y/o del modelo de atención a la diversidad).

Ajuste entre aspiraciones y expectativas mediado por clase y género (hipótesis 4)

A partir de la presente tesis doctoral, se pone de relieve como las aspiraciones y las expectativas educativas vienen condicionadas por la posición que uno ocupa en la estructura social pero también por la percepción sobre cuales consideran que son sus oportunidades que tienen a disposición. Específicamente, el análisis se ha centrado en explorar el proceso por el cual los estudiantes pasan de tener unos aspiraciones sobre cuál sería la profesión de sus sueños a plantearse cual creen que será el itinerario formativo que seguirán le próximo curso. Para analizar este proceso de transformación de las aspiraciones a las expectativas, se ha explorado el rol de los elementos familiares, escolares, de las disposiciones de clase y género y de los factores contextuales en dicho proceso.

En primer lugar, se ha puesto de relieve de qué forma los elementos familiares juegan un papel clave en cómo los estudiantes configuran sus expectativas educativas. Las trayectorias educativas familiares, las expectativas de los progenitores así como el tipo de orientación recibida en el proceso de elección de los itinerarios formativos, se presentan como algunos de los elementos que más influyen en dicho proceso. En término de clase, se detectan importantes diferencias siendo las familias con mayor capital cultural las que gozan de mayor control de cómo movilizar los capitales para ser más exitosos en las elecciones. A partir del análisis se corrobora, pues, la hipótesis de la que se establecía que *para los jóvenes con una posición más aventajada lo posible está mediado por el deseo, para lo menos aventajados el deseo es mediado por lo posible.*

En segundo lugar y en cuanto a los elementos escolares, los resultados de la tesis han demostrado como el contexto escolar en el que uno se ha escolarizado, el haber

participado en algún mecanismo de atención a la diversidad, el hecho de haber repetido, el tipo de orientación recibida por parte de los docentes son elementos fundamentales para entender como los estudiantes configuran sus expectativas educativas.

En tercer lugar y en relación con las disposiciones de clase y género, el análisis revela diferencias notorias en como chicos y chicas de diferentes orígenes sociales configuran sus expectativas educativas. En términos de clase, se observa que en los imaginarios de los jóvenes de clase media el continuar con el itinerario académico e ir a la universidad se plantea como la “biografía normalizada” (Du Bois-Reymond, 1998) mientras que entre las expectativas entre los jóvenes de clase trabajadora el itinerario profesionalizador aparece en mayor medida que el académico. En este sentido, se detectan diferencias no tan solo en los imaginarios sino en la familiaridad y el grado de conocimiento sobre los procedimientos a seguir para alcanzar los objetivos marcadas y en la misma línea que lo comentado anteriormente, se corrobora que los estudiantes de clase media parten de una situación más aventajada. En términos de género, se pone de relieve como son más las chicas las que infravaloran sus capacidades aun teniendo buenos resultados pero a la vez son más conscientes de la importancia de continuar estudiando

9.2.- Implicaciones políticas y sociales de la tesis

En cuanto a las implicaciones que esta investigación tiene a nivel de políticas educativas y sociales, los resultados presentados en esta tesis, ponen de manifiesto que los estudiantes parten de situaciones desiguales en función del origen social y que esta desigualdad persiste a lo largo del proceso educativo y se refleja también en los desiguales resultados educativos. Por todo ello, resulta fundamental asegurar las condiciones de escolaridad necesarias que garanticen una igualdad de oportunidades tanto de acceso, como de proceso y de resultados de todos los jóvenes con independencia de su origen social y de procedencia.

Por otro lado, la tesis también revela como la composición social de los centros

educativos representa una de las variables fundamentales para explicar los diferentes marcos de oportunidad educativa que, como se ha demostrado, generan las escuelas. En este sentido, luchar contra la segregación escolar se presenta como un requisito indispensable para cualquier sistema educativo que aspire a promover el éxito educativo desde una perspectiva de la equidad y la justicia social. En esta misma línea, resulta fundamental que las administraciones educativas aseguren que los centros educativos cuenten con las condiciones de escolaridad de los centros -en términos de estabilidad de la plantilla, condiciones laborales, oferta de formación continuada al profesorado, entre otros muchos aspectos- necesarios para poder desarrollar su trabajo con las mejores garantías posibles.

En relación con la formación del profesorado específicamente, la presente investigación pone de relieve la necesidad de proporcionar a los docentes de mayores herramientas que les permitan gestionar la diversidad del alumnado así como poder contribuir a combatir las desigualdades sociales que representan una amenaza para consecución del éxito educativo de sus estudiantes. Ello se presenta como especialmente necesario para aquellos docentes que trabajan en centros con un nivel de complejidad social.

Por último, esta tesis aspira a tener un impacto en los mismos centros educativos que han formado parte de la investigación. De acuerdo con ello y en el marco del proyecto ABJOVES, se ha realizado una devolución de los principales resultados de la investigación a partir de la organización de unas sesiones tanto al equipo directivo como al equipo docente de los centros investigados⁹⁸. En conjunto, los centros valoraron la oportunidad de que agentes externos al centro puedan dedicarse a observar y evaluar las distintas prácticas pedagógicas y organizativas y su impacto en los estudiantes, una tarea a la que lamentan no poderle dedicar el tiempo que les gustaría puesto que las dinámicas de la gestión cotidiana dificultan disponer de estos espacios de reflexión.

⁹⁸ La devolución se ha realizado en todos los centros con la excepción del Centro IV.

9.3.- Futuras líneas de investigación

La tesis doctoral abre diversos interrogantes que pueden guiar diferentes líneas de investigación futuras. Si bien se podría mencionar una larga lista, el apartado se centra en apuntar tres de las que se consideran más relevantes vinculadas con el objeto de estudio de la tesis.

En primer lugar y con el objetivo de poder continuar con el estudio de los procesos que explican el AEP desde una perspectiva de los propios jóvenes, se considera importante explorar las posteriores etapas formativas que siguen la educación secundaria obligatoria, es decir, en la transición a la enseñanza postobligatoria y los primeros cursos en esta etapa formativa. En este sentido, los recientes estudios publicados por el CEDEFOP (2016), muestran como los porcentajes de AEP en los ciclos formativos de grado medio específicamente, son especialmente elevados para la mayoría de países europeos. El estudio señala la importancia de profundizar en la comprensión de la AEP en la enseñanza post obligatoria y la necesidad de distinguir entre los diferentes perfiles de jóvenes que forman parte de esta categoría a fin de poder hacer más efectivas las políticas educativas que persigan hacerle frente. Este análisis representa, sin duda, un línea de investigación que se presenta como muy pertinente en el caso catalán donde el AEP en la educación postobligatoria sigue siendo un campo escasamente estudiado.

Una segunda línea de investigación se centraría en estudiar con mayor profundidad las experiencias educativas de los estudiantes de clase media. Si bien en la presente tesis se ha incorporado una reducida representación de estudiantes y familias de clase media que han permitido ahondar en los procesos de reproducción de las desigualdades sociales a partir de la exploración de las experiencias de estudiantes de diferentes orígenes sociales, se considera fundamental continuar profundizando en el estudio de los procesos que explican de qué modo y por qué las clases medias se mantienen en una posición más aventajada en el campo educativo. En este sentido, se considera que un estudio de tipo etnográfico que ahondara en la conformación de las identidades de clase media, en los diferentes factores relacionales, institucionales

y estructurales que contribuyen a configurar y reforzar las posiciones de privilegio de las clase medias en el ámbito escolar, sería una notable contribución en el campo de la sociología española y catalana.

En tercer lugar, se considera muy relevante estudiar con mayor profundidad los programas de diversificación curricular como uno de los principales mecanismos para prever el AEP en el territorio catalán. Una de las principales omisiones que se han detectado en la tesis, es la falta de datos oficiales disponibles sobre la participación y los resultados de los estudiantes que participan en estos programas y que permitan realizar una evaluación sobre el impacto de éstos en los procesos de éxito, fracaso y/o abandono escolar prematura y esta, sin duda, sería una gran aportación a fin de plantear propuestas en el diseño de estos programas que permitieran mejorar su impacto.

Referencias bibliográficas

- Adame Obrador, M. T., & Salvà Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística : el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies. *Teachers College Record*, 115(March 2013), 1-50. Recuperado a partir de <http://ezproxy.umsl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=85889175&site=ehost-live&scope=site>
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies. *Teachers College Record*, 115(March 2013), 1-50. Recuperado a partir de <http://ezproxy.umsl.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=85889175&site=ehost-live&scope=site>
- Alegre, Miquel Angel; Benito, R. (2012). Climas y (sobre todo) culturas escolares: cómo se explican y qué permiten explicar. En C. Gómez-Granell & P. Marí-Klose (Eds.), *Familia y relaciones intergeneracionales: un espacio de oportunidades para la educación de los hijos y las hijas* (IV Informe, pp. 99-126).
- Alegre, Mi. A., Benito, R., Chela, X., & González, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona* (Fundació J). Barcelona.
- Alonso Carmona, C. (2014). Familia Escuela y Clase Social: Sobre los Efectos Perversos de la Implicación Familiar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 395-409. Recuperado a partir de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/332>
- Apple, M. (1986a). *Ideología y Currículo* (Akal). Madrid.
- Apple, M. (1986b). *Teachers and Texts: a Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (Routledge). London.
- Apple, M. (1995). *Education and Power* (Routledge). New York.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Archer, L. (2005). *The impossibility of girls' educational 'success': entanglements of gender, 'race', class and sexuality in the production and problematisation of educational femininities* (Seminar Series 'Girls in Education 3-16:24 November 2005).

- Archer, L., & Dewitt, J. . (2015). *Understanding student participation and choice in science and technology education* (Springer). Netherlands.
- Archer, L., & Francis, B. (2007). *Understanding Minority Ethnic Achievement: Race, Gender, Class and 'Success'* (Routledge). London.
- Archer, L., Halsall, A., & Hollingworth, S. (2007). Class, gender, (hetero)sexuality and schooling: paradoxes within working-class girls' engagement with education and post-16 aspirations. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 165-180.
<https://doi.org/10.1080/01425690701192570>
- Archer, L., Pratt, S. D., & Phillips, D. (2001). Working-class Men's Constructions of Masculinity and Negotiations of (Non)Participation in Higher Education. *Gender and Education*, 13(February 2014), 431-449. <https://doi.org/10.1080/09540250120081779>
- Arnot, M. (1981). *Class, gender and education* (Open Unive). UK.
- Arnot, M. (1987). *Gender and the Politics of Schooling* (Hutchinson). London.
- Arnot, M. (1991). Equality and Democracy: A Decade of Struggle over Education. *British Journal of Sociology of Education*, 12(4), 447-466.
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender: Essays on Educational Theory and Feminist Politics* (Routledge/). London.
- Auwarter, Amy E.; Aruguete, M. S. (2008). Effects of Student Gender and Socieconomic Status on Teachers Perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 243-246.
- Aymerich, R., Lloró, J., & Roca, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Recuperado a partir de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/551.pdf>
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantages* (Routledge). London.
- Ball, S., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2002). «Classification» and «Judgement»: Social Class and the «Cognitive Structures» of Choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72. <https://doi.org/10.1080/01425690120102854>
- Ball, S., Maguire, M., & Macrae, S. (2000). *Choice, pathways and transitions post-16: new youth, new economies in the global city* (Falmer Pre). London.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity* (Sage). London.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization* (Sage). London.
- Becker, G. (1981). *A treatise on the family* (Harvard Un). Harvard.

- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.
- Berga i Timoneda, A. (2005). Adolescència femenina i risc social. Un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere. *Observatori Català de Joventut*, 1-226.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de educación*, 15.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Vol 2* (Akal). Madrid.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Vol 1* (Akal). Madrid.
- Berrington, A., Roberts, S., & Tammes, P. (2016). Educational aspirations among UK Young Teenagers: Exploring the role of gender, class and ethnicity. *British Educational Research Journal*, 42(5), 729-755. <https://doi.org/10.1002/berj.3235>
- Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (2000). The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(98\)00044-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(98)00044-2)
- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(January), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Blackmore, J., & Sachs, J. (2000). Paradoxes of leadership and management in higher education in times of change: some Australian reflections. *International Journal of Leadership in Education*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/136031200292830>
- Blasco, J., & Casado, D. (2013). *Avaluació del Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI)*.
- Boaler, J., Wiliam, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping: Disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648. <https://doi.org/10.1080/01411920020007832>
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement social class race and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156. <https://doi.org/10.1080/01425690903539024>
- Bolívar, A. (1993). Cambio Educativo y Cultura Escolar Resistencia y Reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, 2, 13-22.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Recuperado a partir de

- <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/660702>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(2006), 119-146. Recuperado a partir de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Bolívar, A., & López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 3(13), 52-78. <https://doi.org/B> Revista sellada por la FECYT a través de google.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas* (Paidós). Barcelona.
- Bonal, X. (2003). *Apropiacions escolars* (Octaedro). Barcelona.
- Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(April 2015), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09243450701856499>
- Borràs, V., Moreno, S., Castelló, L., & Grau, A. (2012). Male Hegemony in Decline? Reflections on the Spanish Case. *Men and Masculinities*, 15(4), 406-423. <https://doi.org/10.1177/1097184X12455399>
- Bottero, W. (2004). Class identities and the identity of class. *Sociology*, 38(5), 985-1003. <https://doi.org/10.1177/0038038504047182>
- Bourdieu, P. (1977a). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Editorial). Madrid.
- Bourdieu, P. (1977b). *Outline of a Theory of Practice* (Cambridge). Cambridge.
- Bourdieu, P. (1985). The genesis of the concepts of Habitus and of Field. *Sociocriticism*, 2, 11-24.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: a critique of the judgement of taste* (Routledge). London.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice* (Polity Pre). Cambridge.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y clase social del gusto* (Taurus). Madrid.
- Bourdieu, P. (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (Anagrama). Barcelona.
- Bourdieu, P. (1999). The contradictions of inheritance. En P. Bourdieu & A. Accardo (Eds.), *Weight of the world: Social suffering in contemporary society* (Stanford U, pp. 507-513). Stanford, CA.
- Bourdieu, P. (2002). Habitus. En J. Hillier & E. Rooksby (Eds.), *Habitus: a sense of place* (Ashgate, pp. 27-34). Aldershot.
- Bourdieu, P. (2007). *Sentido práctico* (Siglo XXI). Buenos Aires.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. . (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Editorial). Madrid.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology* (University). Chicago.
- Bozick, R., & DeLuca, S. (2005). Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. *Social Forces*, 84(1), 531-554.
<https://doi.org/10.1353/sof.2005.0089>
- Braster, S., Grosvenor, I., & Del Pozo, M. del M. (2011). *The black box of schooling. A cultural History of the classroom* (Peter Lang). Bruselas.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Education et Formations*, (72), 53-74.
- Buchmann, C., & Diprete, T. A. (2006). The Growing Female Advantage in College Completion : The Role of Family Background and Academic Achievement. *American Sociological Review*, 71(4), 515-541.
- Buchmann, C., DiPrete, T. a., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 319-337.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Burke, T. C., Emmerich, N., & Ingram, N. (2013). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-892. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.746263>
- Byrom, T., & Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-06), 812-828. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816042>
- Cammack, J. C., & Phillips, D. K. (2002). Discourses and Subjectivities of the Gendered Teacher. *Gender and Education*, 14(2), 123-133.
<https://doi.org/10.1080/0954025022013398>
- Caprile, M., Vallès, N., Potrony, J., Crèixams, C., & Arasanz, J. (2008). *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria*.
- Castelló Santamaria, L. (2011). *La gestió quotidiana de la cura. Una qüestió de gènere i classe*. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cedefop. (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume II: evaluating policy impact*. (Publicatio, Vol. II). Luxem.

- <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2801/967263> A
- Coe, R., & Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24(2), 421-438.
<https://doi.org/10.1080/0305498980240401>
- Coleman, J., & Hopkins, J. (1966). Equality of Educational Opportunity. *U.S. Department of Health, Education and Welfare*, 66-675. <https://doi.org/10.2307/2091096>
- Coll-Planas, G. (2013). *Dibuixant el gènere* (Edicions 9). Barcelona.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 18(2), 7-33.
- Comas, M., Escapa, S., Abellán, C., & Alcantud, A. (2013). *Més que un gra de sorra. Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya*. Recuperado a partir de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/578.pdf>
- Condrón, D. J. (2007). Stratification and Educational Sorting: Explaining Ascriptive Inequalities in Early Childhood Reading Group Placement. *Social Problems*, 54(1), 139-160. <https://doi.org/10.1525/sp.2007.54.1.139>
- Conger, D. (2005). Within-school segregation in an urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 225-244.
<https://doi.org/10.3102/01623737027003225>
- Connell, R. . (1995). *Masculinities* (Polity Pre). Cambridge.
- Connell, R. . (2002). *Gender* (Polity Pre). Cambridge.
- Connell, R. . (2005). Growing up masculine : rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. *Irish Journal of Sociology*, 14(2), 11. Recuperado a partir de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Growing+up+m+asculine+:+rethinking+the+significance+of+adolescence+in+the+making+of+masc+ulinites#0>
- Connell, R. W. (1987). Main Structures: Labour, Power, cathexis. En *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics* (Polity Pre). Sydney, Allen & Unwin, Cambridge.
- Connell, R. W. (1989). Cool Guys, Swots and Wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291-203.
<https://doi.org/10.1080/0305498890150309>
- Connell, R. W. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*.

- Connell, R. W. (2008). Masculinity construction and sports in boys' education: a framework for thinking about the issue. *Sport, Education and Society*, 13(2), 131-145.
<https://doi.org/10.1080/13573320801957053>
- Connell, R. W. (2009). Gender, Men and Masculinities. En E. Barbieri-Masini (Ed.), *Quality of Human Resources: Gender & Indigenous Peoples, Vol. 1. Encyclopaedia of Life Support Systems* (Vol. 1, pp. 140-155). UNESCO.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
<https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Connolly, P., & Healy, J. (2004). Symbolic violence and the neighbourhood: The educational aspirations of 7-8 year old working-class girls. *British Journal of Sociology*, 55(4), 511-530. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2004.00035.x>
- Crompton, R. (2004). *Class and stratification* (Polity).
- Crowley, K., Callanan, M. A., Tenenbaum, H. R., & Allen, E. (2001). Parents Explain More Often to Boys Than to Girls During Shared Scientific Thinking. *Psychological Science*, 12(3), 258-261. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00347>
- Crozier, G. (2000). *Parents and Schools* (Trentham). Stoke.
- Crozier, G. (2015). Middle-class privilege and education. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1115-1123. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1076249>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to bangladeshi and pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
<https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- CTESC. (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*.
- Curran, M., & Tarabini, A. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar: un análisis de mecanismos, contextos y resultados. En XI Congreso Español de Sociología: Crisis y Cambios. Facultad de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid. Del 10 al 12 de julio de 2013.
- Dauber, S. L., Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1996). Tracking and Transitions through the Middle Grades: Channeling Educational Trajectories. *American Sociological Association*, 69(4), 290-307.
- David, M. E., Ball, S., Davies, J., & Reay, D. (2003a). Gender Issues in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education. *Gender and Education*, 15(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/0954025032000042121>

- David, M. E., Ball, S., Davies, J., & Reay, D. (2003b). Gender Issues in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education. *Gender and Education*, 15(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/0954025032000042121>
- Davidson, A. L. (1996). *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement* (State Univ). Albany.
- Dee, T. . (2005). American Economic Association A Teacher like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter. *The American Economic Review*, 95(2).
- Dee, T. . (2006). The why chromosome: How a teacher's gender affects girls and boys. *Education Next*, 2006(4), 68-75. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/17506200710779521>
- Delpit. (1995). *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom* (The New Pr). New York.
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499-514. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9674-2>
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2014). Social – ethnic school composition and disengagement : An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 51(4), 659-675. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2014.09.001>
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2016). Are Flunkers Social Outcasts? A Multilevel Study of Grade Retention Effects on Same-Grade Friendships. *American Educational Research Journal*, 53(3), 745-780. <https://doi.org/10.3102/0002831216646867>
- Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (2011). *Currículum i atenció a la diversitat. Formació per als equips directius. La gestió del currículum: Avaluació per la millora dels aprenentatges*.
- Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (2013). Document d'orientació sobre l' atenció a la diversitat a l' ESO.
- Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (2016). *Documents per a l' organització i la gestió dels centres Ensenyaments en els centres d' adults*. Recuperado a partir de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR_Adults.pdf
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement , Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment : A Literature Review with. *Education*, 30(8), 1-110. <https://doi.org/10.1016/j.ctrv.2004.06.001>
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement With Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.

- <https://doi.org/10.1080/00220679909597625>
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
<https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Dolby, N., Dimitriadis, G., & Willis, P. (2004). *Learning to Labour in new times* (RoutledgeF). New York and London.
- Drudy, S., Martin, M., Woods, M., & O'Flynn, J. (2005). *Men and the Classroom: gender imbalances in teaching* (Routledge). UK.
- Dryler, H. (1998). Parental Role Models, Gender and Educational Choice. *The British Journal of Sociology*, 49(3), 375-398.
- Dryler, H. (1999). The Impact of School and Classroom: Characteristics on Educational Choices by Boys and Girls: A Multilevel Analysis. *Acta Sociologica*, 42(4), 299-318.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). 'I Don't Want to Commit Myself Yet': Young People's Life Concepts. *Journal of Youth Studies*, 1(August 2013), 63-79.
<https://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995>
- Dubet, F. (1997). *École, familles le malentendu* (Les Editio). Paris.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Losada). Buenos Aires.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *American Sociological Association*, 75(1), 44-68.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(3), 249-262. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2004.07.003>
- Duncan, N. (2003). Awkward customers? Parents and provision for special educational needs. *Disability & Society*, 18(3), 341-356.
<https://doi.org/10.1080/0968759032000052905>
- Dunne, M., & Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 37-41.
<https://doi.org/10.1080/01425690802263627>
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School* (UNESCO). Paris.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
<https://doi.org/10.1086/528764>
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social

- Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: Influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519. <https://doi.org/10.2304/eerj.2012.11.4.504>
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Reimer, D. (2008). Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5), 347-368. <https://doi.org/10.1177/0020715208093081>
- Eccles, J. (2011). Gendered educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 195-201. <https://doi.org/10.1177/0165025411398185>
- Eccles, J., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- Educación, M. de. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.
- Edwards, R., & Gillies, V. (2005). *Resources in Parenting: Access to Capitals Project Report*.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138. <https://doi.org/10.1177/003804070708000202>
- Epstein, D. (1998). Real Boys Don't Work: 'Underachievement', Masculinity, and the Harassment of 'Sissies'. En D. Epstein, J. Elwood, V. Hey, & J. Maw (Eds.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (Open Unive). Buckingham.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, B. and, & Maw, J. (1998). *Failing Boys? Issues in gender and achievement* (OU). UK.
- Epstein, D., Kehily, M., Mac an Ghaill, M., & Redman, P. (2001). Boys and Girls Come Out to Play: Making Masculinities and Femininities in School Playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2), 158-172. <https://doi.org/10.1177/1097184x01004002004>
- Epstein, J., & Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289. <https://doi.org/10.1086/461656>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, Exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (371), 86-89.
- Escudero, J. M. (2008). Buenas prácticas contra la exclusión social. *Cuadernos de Pedagogía*, (382), 52-55.

- Escudero, J. M. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares en riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (DM Editor). Murcia.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64. [https://doi.org/Revista certificada por la FECYT](https://doi.org/Revista%20certificada%20por%20la%20FECYT)
- Escudero, J. M., González, M. T., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64. [https://doi.org/Revista certificada por la FECYT](https://doi.org/Revista%20certificada%20por%20la%20FECYT)
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educacion*, (EXTRA 2012), 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measure* (Publicatio). Luxembourg.
- Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis.pdf. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J. A., & Roth Edney, D. (2005). *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School. Final Report*. Toronto: Prepared by Community Health Systems Resource Group The Hospital for Sick Children For the Ontario Ministry of Education ans Training, Special Education Branch.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro* (Morara/Fun). Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (Horsori). Barcelona.
- Fernández Enguita, M. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Obra Social El alma de la Caixa*, 232. [https://doi.org/ISBN: 978-84-693-3141-5](https://doi.org/ISBN:978-84-693-3141-5)
- Fernández-Mellizo, M., & Martínez-García, J. S. (2016). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in Sociology of Education*, 0214(August), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>
- FernandezEnguita, M. E. A. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Obra Social El alma de la Caixa*, 232. [https://doi.org/ISBN: 978-84-693-3141-5](https://doi.org/ISBN:978-84-693-3141-5)

- Ferrer, F. (2009). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008* (Fundació J). Barcelona.
- Ferrer, F., Valiente, O., & Castel, J. L. (2006). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Fundació Jaume Bofill.
- Ferrer, F., Zancajo, A., & Castejón, A. (2012). *Enquesta a la joventut a Catalunya, 2012. Part II: Transicions juvenils i condicions materials d'existència*.
- Finn, J. ., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-268.
- Francis, B. (2000a). *Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues* (Routledge). London.
- Francis, B. (2000b). *Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues* (Routledge). London.
- Francis, B. (2006). Heroes or zeroes? The discursive positioning of 'underachieving boys' in English neo-liberal education policy. *Journal of Education Policy*, 21(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/02680930500500278>
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates* (Routledge). London.
- Francombe-Webb, J., & Silk, M. (2015). Young Girls' Embodied Experiences of Femininity and Social Class. *Sociology*, 0038038514568233. <https://doi.org/10.1177/0038038514568233>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & Mccolskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. *Handbook of Research on Student Engagement*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Furlong, A., & Biggart, A. (1999). Framing «choices»: a longitudinal study of occupational aspirations among 13 to 16 year-olds. *Journal of Educational and Work*, 12(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/1363908990120102>
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change: Individualisation and Risk in Late Modernity* (Open Unive). Buckingham.
- Gale, T., & Parker, S. (2015). To aspire: a systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *Australian Educational Researcher*, 42(2), 139-153. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0165-9>
- Gale, T., Parker, S., Rodd, P., Stratton, G., & Sealey, T. (2013). Student Aspirations for

- Higher Education in Central Queensland, Australia, (June).
- Gamoran, A. (2002). *Standards, Inequality and Ability Grouping in Schools*.
- Gamoran, A. (2009). Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. WCER Working Paper No. 2009-6. *Wisconsin Center for Education Research (NJ1)*. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED506617>
- García, M. (2012). *Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya. Family Planning Perspectives* (Vol. 22). Barcelona. <https://doi.org/10.2307/2135610>
- García, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatòria: Estudios de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educació*, 338, 347-374.
- Garreta, J. (2002). *La relación familia-escuela. ESE : Estudios sobre educación* (Vol. 3).
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participaci?n. *Revista de Educacion*, 345, 133-155.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius* (Paeria). Lleida.
- Gazeley, L. (2012). The impact of social class on parent–professional interaction in school exclusion processes: deficit or disadvantage? *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 297-311. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.489121>
- Gazeley, L., & Dunne, M. (2005). *Addressing Working Class Underachievement*. University of Sussex. Recuperado a partir de http://www.21stcenturylearningalliance.org/21CLAv2/wp-content/uploads/2011/10/Addressing_Working_Class_Underachievement12.pdf
- Geinger, F., Vandebroek, M., & Roets, G. (2014). Parenting as a performance : Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21, 488-501. <https://doi.org/10.1177/0907568213496657>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age* (Polity Pre). Cambridge.
- Gilbert, R., & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school* (Pearson Ed). Sydney.
- Gillborn, D., & Mirza, H. . (2000). *Education inequality: Mapping race, class and gender. A synthesis of researc evidence*. Office for Standards in Education.
- Gillborn, D., & Warren, S. (2003). *Race equality and education in Birmingham* (INstitute). London.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing Education Policy, Practice, reform and Equity* (Open Unive). Buckingham and Philadelphia.

- Gillies, V. (2005a). Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
<https://doi.org/10.1177/0038038505058368>
 Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy': Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
<https://doi.org/10.1177/0038038505058368>
- Gillies, V. (2005b). Raising the 'Meritocracy' Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 39(5), 835-853. <https://doi.org/10.1177/0038038505058368>
- Gillies, V. (2006). Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, 18(3), 281-293.
<https://doi.org/10.1080/09540250600667876>
- Gómez Bueno, C., Casares Fernández, M., Cifuentes Martínez, C., Carmona Bretones, A., & Fernández Palomares, F. (2002). *Identidades de género y feminización del éxito académico* (Colección Investigación No. 151).
- González González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4).
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). First grade retention in the Flemish educational context: effects on children's academic growth, psychosocial growth. *Journal of School Psychology*, 51, 323-325.
- Gorard, S. (2010). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 36(5), 745-766. <https://doi.org/10.1080/01411920903144251>
- Gorard, S., See, B., & Davies, P. (2012). The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation. *Joseph Rowntree Foundation*, (April), 1-103.
 Recuperado a partir de
<http://learning.wales.gov.uk/docs/learningwales/publications/120817impactofattitudedesen.pdf>
- Gorz, A. (1982). *Farewell to the Working Class: An Essay of Post Industrial Socialism* (Pluto Pres). London.
- Gratacós i Guillén, P., & Ugidos Franco, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar*.
- Greuges, S. de. (2016). *La segregació escolar a catalunya (ii): Condicions d'escolarització*.
- Halvorsen, A. ., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A Mixed-Method Study of Teachers' Attitudes About Teaching in Urban and Low-Income Schools. *Urban Education*, 44(2), 181-224. <https://doi.org/10.1177/0042085908318696>
- Hanushek, E. A., & Ludger, W. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance

- and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries *, *116*(1984), 63-76.
- Hargreaves, D. (1994). *changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age* (Cassell). London.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, *6*(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345900010404>
- Hinojal, I. A. (1980). Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación. *Centro de Investigaciones Sociológicas*, *11*, 55-74.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, voice and loyalty* (Harvard Un). Cambridge MA.
- Hodkinson, P. (2008). Understanding career decision-making and progression : Careership revisited. *John Killeen Memorial Lecture*, 1-17.
- Hodkinson, P., & Sparkes, A. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, *18*(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Hollingworth, S., & Archer, L. (2010). Urban Schools as Urban Places: School Reputation, Children's Identities and Engagement with Education in London. *Urban Studies*, *47*(3), 584-603. <https://doi.org/10.1177/0042098009349774>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, *36*(3), 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, *63*(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Horvat, E. M., & Antonio, A. L. (1999). «Hey, Those Shoes Are Out of Uniform»: African American Girls in an Elite High School and the Importance of Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, *30*(3), 317-342. <https://doi.org/10.1525/aeq.1999.30.3.317>
- Ingram, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, *30*(4), 421-434. <https://doi.org/10.1080/01425690902954604>
- Ingram, N. (2011). Within School and Beyond the Gate: The Complexities of Being Educationally Successful and Working Class. *Sociology*, *45*(2), 287-302. <https://doi.org/10.1177/0038038510394017>
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: ability grouping, self-concept and

- perceptions of teaching. *The British journal of educational psychology*, 75, 297-311.
<https://doi.org/10.1348/000709904X24762>
- Issó, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española*. Universidad de Granada.
- IVIE. (2013). El abandono educativo temprano: Análisi del caso español, 1-47.
- Jackson, C. (2003). Motives for 'laddishness' at school: Fear of failure and fear of the 'feminine'. *British Educational Research Journal*, 29(4), 583-598.
<https://doi.org/10.1080/0141192032000099388>
- Jackson, C. (2006). «Wild» girls? An exploration of «ladette» cultures in secondary schools. *Gender and Education*, 18(4), 339-360. <https://doi.org/10.1080/09540250600804966>
- Jackson, C., & Nyström, A.-S. (2014). 'Smart students get perfect scores in tests without studying much?': why is an effortless achiever identity attractive, and for whom is it possible? *Research Papers in Education*, 30(June 2015), 1-18.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2014.970226>
- Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas* (Morata). Madrid.
- Jacobs, J. A. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, 22, 153-185.
- Jane Burke, P. (2007). Men accessing education: masculinities, identifications and widening participation. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 411-424.
<https://doi.org/10.1080/01425690701369335>
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457. <https://doi.org/10.1002/pits.10046>
- Jones, I., & White, C. S. (2000). Family Composition, Parental Involvement and Young Children's Academic Achievement. *Early Child Development and Care*, 161(February 2015), 71-82. <https://doi.org/10.1080/0030443001610106>
- Jones, O. (2013). *Chavs: la demonización de la clase obrera* (Capitán Sw). Madrid.
- Kahlenberg, R. (2001). *All Together Now: The Case for Economic Integration of the Public Schools* (Brookings). Washington DC.
- Keddie, A. (2006). Pedagogies and critical reflection: key understandings for transformative gender justice. *Gender and Education*, 18(1), 99-114.
<https://doi.org/10.1080/09540250500195184>
- Kessler, S., Ashenden, D. J., Connell, R. W., & Dowsett, G. W. (1985). Gender Relations in Secondary Schooling Author. *Sociology of Education*, 58(1), 34-48.

- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
<https://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Kimmel, M., Hearn, J., & Connell, R. W. (2005). *Handbook of Studies on Men and Masculinities* (Sage). Thousands Oaks, CA.
- King, J. (2000). *Gender Equity in Higher Education* (Am. Counc.). Washington DC.
- Kleinjans, K. J. (2010). Family background and gender differences in educational expectations. *Economics Letters*, 107(2), 125-127.
<https://doi.org/10.1016/j.econlet.2010.01.002>
- Korupp, S. E., Ganzeboom, H. B. G., & Van der Lippe, T. V. (2002). Do mothers matter? A comparison of models of the influence of mothers' and fathers' educational and occupational status on children's educational attainment. *Quality and Quantity*, 36(1), 17-42. <https://doi.org/10.1023/A:1014393223522>
- Kreft, I. (1993). Using Multilevel Analysis to Assess School Effectiveness : A Study of Dutch Secondary Schools. *Sociology of Education*, 66(2), 104-129.
<https://doi.org/10.1007/s>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires* (Gallimard/). Paris.
- Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M., Rumberger, R., & Barbara, S. (2004). Staying on at school: Improving student retention in, (August), ii-193.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (University). Berkeley, CA.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research : A Critical Assessment Cultural capital in educational research : A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567-606.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2008). Time, work, and family life: Reconceptualizing gendered time patterns through the case of children's organized activities. *Sociological Forum*, 23(3), 419-454. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2008.00085.x>
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective Responsibility for Learning and Its Effects on Gains in Achievement for Early Secondary School Students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147. <https://doi.org/10.1086/444122>
- Lewis, J., & Giullari, S. (2005). The adult worker model family, gender equality and care: the search for new policy principles and the possibilities and problems of a capabilities

- approach. *Economy and Society*, 34(1), 76-104.
<https://doi.org/10.1080/0308514042000329342>
- Lewis, O. (1987). *Antropología de la pobreza: cinco familias* (Fondo de C). Mexico DF.
- Lightfoot, S. L. (1981). Toward Conflict and Resolution: Relationships between Families and Schools. *Theory into Practice*, 20(2), 97-104.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245-266. <https://doi.org/10.1080/13603110701237498>
- Lingard, B., & Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M., & Bahr, M. (2002). *Addressing the Educational Needs of Boys*. Canberra.
- Lomas, C. (2007). El sexismo en los libros de texto. En A. González & C. Lomas (Eds.), *Mujer y educación Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Graó, pp. 193-222). Barcelona.
- López, N., & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina* (IPE-UNESCO). Buenos Aires.
- Lucey, H., & Reay, D. (2002). Carrying the beacon of excellence: social class differentiation and anxiety at a time of transition. *Journal of Education Policy*, 17(3), 321-336. <https://doi.org/10.1080/02680930210127586>
- Luengo, M. R., & Blázquez, F. (2004). *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Badajoz.
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., y Ritacco, M. (2009) Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 217-238. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART9.pdf>
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). *Equality in education: An equality of condition perspective. Theory and Research in Education* (Vol. 3). <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Lynch, K., & Feeley, M. (2009). *Gender and Education (and Employment)*. (N. of E. in S. S. on E. and Trainig, Ed.), *Gender and Education*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92151-2>
- Lynch, K., & Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Education* (Routledge). London.
- Lyng, S. T. (2009). Is There More to «Antischoolishness» than Masculinity?: On Multiple

- Student Styles, Gender, and Educational Self-Exclusion in Secondary School. *Men and Masculinities*, 11(4), 462-487. <https://doi.org/10.1177/1097184X06298780>
- Mac An Ghail, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling* (Open Unive). Buckingham.
- Mac An Ghail, M. (2000). The cultural production of English masculinities in late modernity. *Canadian Journal of Education*, 25(2), 88-101.
- Mac An Ghail, M. (2007). *Gender, Culture and Society: contemporary femininities and masculinities* (Palgrave M). Hampshire.
- Mac an Ghail, M., & Haywood, C. (2011). Schooling, masculinity and class analysis: towards an aesthetic of subjectivities. *British Journal of Sociology of Education*, 32(5), 729-744. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.596370>
- Macleod, G., Pirrie, A., McCluskey, G., & Cullen, M.-A. (2013). Parents of excluded pupils : customers , partners , problems ? *Educational Review*, 65(4). <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.679915>.Parents
- Marí-Klose, P., Gómez-Granell, C., Brullet, C., & Escapa, S. (2008). Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos dels temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del Panel de Famílies i Infància., 137.
- Martín Criado, E., & Gómez Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar Parents ' Educational Expectations don ' t Explain School Performance. *Revista Española de Sociología (RES)*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social , género y desigualdad de oportunidades educativas 1. *Revista de Educación*, 342, 287-306. Recuperado a partir de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/dcart \(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/dcart%20(1).pdf)
- Martínez García, J. S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo 4. *Rase*, 4(3), 270-285.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de ...*, 25(1), 165-183. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3426258.pdf>
- Martino, W., & Berrill, D. (2003). Boys, schooling and masculinities: Interrogating the «right» way to educate boys. *Educational Review*, 55(2), 99-117. <https://doi.org/10.1080/0013191032000072164>
- Martino, W., Lingard, B., & Mills, M. (2004). Issues in Boys' Education: A Question of Teacher Threshold Knowledges? *Gender and Education*, 16(4), 435-454.

- <https://doi.org/10.1080/09540250042000300367>
- Martino, W., & Meyenn, B. (2001). *What about the Boys? Issues of masculinity* (Open Unive). Buckingham. <https://doi.org/10.1080/14759390500200428>
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance. Culture*. Recuperado a partir de <http://doc.utwente.nl/36122/1/t0000012.pdf> \n <http://eric.ed.gov/?id=EJ276371>
- Maslowski, R. (2006). *A review of inventories for diagnosing school culture. Journal of Educational Administration* (Vol. 44). <https://doi.org/10.1108/09578230610642638>
- McDonough, P. (1996). *Choosing Colleges: How Social Class and School Structure Opportunity* (State Univ). New York.
- McDowell, L. (2007). Respect, deference, respectability and place: What is the problem with/for working class boys? *Geoforum*, 38(2), 276-286. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2006.09.006>
- McDowell, L. (2012). Post-crisis, post-Ford and post-gender? Youth identities in an era of austerity. *Journal of Youth Studies*, 15(5), 573-590. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.671933>
- McNeal, R. B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Oxford University Press*, 78(1), 117-144. <https://doi.org/10.2307/3005792>
- McRobbie, A. (1978). *Jackie: An ideology of adolescent femininity* (Women Series: SP Núm. 53).
- McRobbie, A. (2000). *Feminism and Youth Culture* (Macmillan). Basingstoke.
- Mena Martínez, L., Enguita Fernández, M., & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Núm. extra*, 119-145.
- Meo, A. I. (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1-12.
- Mills, C., & Gale, T. (2004). Parent Participation in Disadvantaged Schools: Moving beyond Attributions of Blame. *Australian Journal of Education*, 48(3), 268-281. <https://doi.org/10.1177/000494410404800305>
- Mills, M., & Keddie, A. (2007). Teaching boys and gender justice. *International Journal of Inclusive Education*, 11(10), 335-354. <https://doi.org/10.1080/13603110701238785>
- Monceau, G. (2011). La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens. En J. Collet-Sabé & A. Tort (Eds.), *Família, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els*

- resultats. Informes Breus, núm 35* (Fundació J). Barcelona.
- Moore, R. (2008). Capital. En M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu, key concepts* (Acumen Pre). Stocks- field.
- Nayak, A. (2003). 'Ivory lives' Economic restructuring and the making of whiteness in a post-industrial youth community. *Cultural Studies*, 6(3), 305-325.
- Nayak, A. (2006). Displaced Masculinities: Chavs, Youth and Class in the Post-industrial City. *Sociology The Journal Of The British Sociological Association*, 40(5), 813–831.
<https://doi.org/10.1177/0038038506067508>
- NESSE. (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers (An independent expert report submitted to the European Commission)*.
- Niemi, N. S. (2005). The emperor has no clothes: examining the impossible relationship between gendered and academic identities in middle school students. *Gender and Education*, 17(5), 483-497. <https://doi.org/10.1080/09540250500192611>
- Nowotny, H. (1981). Women in Public life in Austria. En C. Fuchs Epstein and R. Laub Coser (Ed.), *Access to Power: Cross-National Studies of Women and Elites* (George All). London.
- OCDE. (2015). *The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence*.
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education. Volume I* (Vol. I).
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Pàmies Rovira, J., & Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 335-348.
- Paniagua, A. (2014). The participation of immigrant families with children with SEN in schools: a qualitative study in the area of Barcelona. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.943565>
- Parsons, S., & Hallam, S. (2014). The impact of streaming on attainment at age seven: evidence from the Millennium Cohort Study. *Oxford Review of Education*, 40(5), 567-589. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.959911>
- Peña, J. ., & Rodríguez, M. . (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (112), 165-196. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958513&info=resumen&idioma=SPA>
- Peppin Vaughan, R. (2016). Education, Social Justice and School Diversity: Insights from

- the Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(2), 206-224.
<https://doi.org/10.1080/19452829.2015.1076775>
- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En *Igualdades e Diferença* (Universita). Porto.
- Ponferrada, M. (2007). *Chicas y poder en la escuela: Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reay, D. (1998a). 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529.
<https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Reay, D. (1998b). Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Class and Gender. *Sociology*, 32(2), 259-275. <https://doi.org/10.1177/0038038598032002003>
- Reay, D. (1998c). Rethinking social class: qualitative perspectives on class and gender. *Sociology*, 32(2), 259-275. <https://doi.org/10.1177/0038038598032002003>
- Reay, D. (2001). «Spice girls», «nice girls», «girlies», and «tomboys»: Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender & Education*, 13(2), 153-166.
<https://doi.org/10.1080/09540250120051178>
- Reay, D. (2002). Shaun's Story: Troubling discourses of white working-class masculinities. *Gender and Education*, 14(3), 221-234. <https://doi.org/10.1080/0954025022000010695>
- Reay, D. (2004a). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444.
<https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Reay, D. (2004b). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52, 57-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x>
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5), 911-928. <https://doi.org/10.1177/0038038505058372>
- Reay, D. (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288-307.
- Reay, D. (2013). Social Mobility, a Panacea for Austere Times: Tales of Emperors, Frogs, and Tadpoles. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-06), 660-677.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816035>
- Reay, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.990420>
- Reay, D. (2016). *Working class educational failure: theoretical perspectives, discursive concerns, and*

- methodological approaches* (No. Barcelona, 12-13 May 2016). Barcelona.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, (755239602), 1-18. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Reay, D., Crozier, G., & James, D. (2013). *White Middle-class Identities and Urban Schooling* (Palgrave M). Houndmills, Basingstoke.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001a). Making the difference? Institutional Habituses and Higher Education. *Sociological Research online*, 5(4). Recuperado a partir de <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001b). Making the difference? Institutional Habituses and Higher Education. *Sociological Research online*, 5(4). Recuperado a partir de <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>
- Reay, D., & Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/03055690097754>
- Renold, E. (2001). Learning the «Hard» Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385. <https://doi.org/10.1080/01425690123433>
- Renold, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school* (RoutledgeF). London.
- Renold, E., & Allan, A. (2006). Bright and Beautiful: High achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/01596300600988606>
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 441-462. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(92\)90031-S](https://doi.org/10.1016/0885-2006(92)90031-S)
- Reynolds, T. (2005). *Caribbean mothers, identity and experience in the UK* (Tufnell Pr). London.
- Rist, R. (2000). Student Social Class and teacher expectations: the Self-fulfilling prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257-301.
- Rosenthal, R. (1985). From unconscious experiments bias to teacher expectancy effects. En J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (Laurence E, pp. 37-65). Hillsdale, NJ.
- Rosenthal, R. (2002). The pygmalion effect and its mediating mechanisms. En J. M. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (Academic P, pp. 25-36). London.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom* (Holt, Rine). New York.
- Rujas, J. (2015). *Sociología del « fracaso escolar » en España Construcción y gestión de un problema social*. Universidad Complutense de Madrid.
- Rujas, J. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 385-396. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>
- Rumberger, R. W. (2001). Why Students Drop Out of School and What Can be Done. *“Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?”*, (May), 1-45. [https://doi.org/10.1016/0047-2352\(73\)90016-0](https://doi.org/10.1016/0047-2352(73)90016-0)
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it* (Harvard Un).
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. Policy Brief*. Santa Barbara, California: California Dropout Research Project - UC Santa Barbara Gevirtz Graduate School of Education y University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the Victim* (Random House). New York City.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls* (Maxwell Ma). New York.
- Sáinz, M., & Eccles, J. (2012). Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 486-499. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.005>
- Sáinz, M., Meneses, J., & López, B. S. (2016). Gender Stereotypes and Attitudes Towards Information and Communication Technology Professionals in a Sample of Spanish Secondary Students. *Sex Roles*, 74(3-4), 154-168. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0424-2>
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: Perspectiva del alumnado. *Magis*, 6(13), 129-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE>
- Savage, M. (2000). *Class analysis and social transformation* (Open Unive). Buckingham.
- Savage, M., Bagnall, G., & Longhurst, B. (2001). Ordinary, ambivalent and defensive: Class identities in the northwest of England. *Sociology*, 35(4), 875-892.
- Sayer, A. (2005). *The moral significance of class* (Cambridge). Cambridge.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(October 2014), 129-153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>

- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176.
- Serra, C., & Paludàrias, J. M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Fundació Jaume Bofill (Fundació J). Barcelona.
- Sikora, J., & Pokropek, A. (2011). *Gendered Career Expectations of Students*. *Oecd*.
<https://doi.org/10.1787/5kghw6891gms-en>
- Sinclair, S., McKendrick, J. H., & Scott, G. (2010). Failing young people? Education and aspirations in a deprived community. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 5-20.
<https://doi.org/10.1177/1746197909353564>
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable* (Sage). London.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self and Culture* (Routledge). London.
- Skelton, C. (2000). «A Passion for Football»: Dominant Masculinities and Primary Schooling. *Sport, Education and Society*, 5(1), 5-18.
<https://doi.org/10.1080/135733200114406>
- Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education* (Open Unive). Buckingham.
- Skelton, C., & Francis, B. (2003). *Boys and girls in the primary classroom* (Open Unive). Berkshire.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Smyth, J., & Hattam, R. (2002). Early School Leaving and the Cultural Geography of High Schools. *British Educational Research Journal*, 28(3), 375-397.
<https://doi.org/10.1080/01411920220137458>
- Sokal, L., Katz, H., Chaszewski, L., & Wojcik, C. (2007). Good-bye , Mr . Chips : Male Teacher Shortages and Boys ' Reading Achievement, 651-659.
<https://doi.org/10.1007/s11199-007-9206-4>
- Stahl, G. (2013). Habitus Disjunctures, Reflexivity and White Working-Class Boys Conceptions of Status in Learner and Social Identities. *Sociological Research Online*, 18(3).
- Stahl, G. (2014). White working-class male narratives of 'loyalty to self' in discourses of aspiration. *British Journal of Sociology of Education*, (10.1080/ 01425692.2014.982859).
<https://doi.org/10.1080/ 01425692.2014.982859>
- Stahl, G. (2015). *Identity, Neoliberalism and Aspiration: Educating White Working-class Boys* (Routledge). London.
- Stevens, P., & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: exploring

- teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36(3), 267-284. <https://doi.org/10.1080/03054981003629862>
- Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for Improvement? Recuperado a partir de <http://eprints.ioe.ac.uk/2922/>
- Subirats, M. (1985). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. En M. Fernandez Enguita (Ed.), *Marxismo y sociología de la educación* (Akals/Uni, pp. 381-392). Madrid.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Ministerio). Madrid.
- Subirats, M., & Brullet, C. (2007). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En A. González & C. Lomas (Eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad desde la diferencia* (Graó, pp. 133-165). Barcelona.
- Subirats, M., & Tomé, A. (2007). *Balones fuera. reconstruir los espacios desde la coeducación* (Octaedro). Barcelona.
- Tarabini, A. (2008). *Educación, pobreza y desarrollo: Agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tarabini, A. (2012). Sociología del currículum i de la praxi educativa. En J. M. Rotger (Ed.), *Sociología de l'educació per a professorat d'educació secundària* (El Roure, pp. 1-33). Barcelona.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE (Revista de la Asociación de Sociología de la Educación)*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A., Bonal, X., Castejón, A., Curran, M., & Montes, A. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje atrás a nadie*.
- Tarabini, A., Castejón, A., & Curran, M. (s. f.). La educación comprensiva en Cataluña (España): aspectos formales, aplicación y resultados. En F. Baluteau (Ed.), *Education Provision at Lower Secondary School Level: A comparative study*.
- Tarabini, A., Castejón, A., Curran, M., & Montes, A. (2016). *Equitat, procés, sistema i subjectivitats: les quatre claus per abordar l'abandonament escolar prematur*. Barcelona.
- Tarabini, A., & Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2015). El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Tempora*, 18, 37-58.
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2016). Institutional habitus in context:

- implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 1-12.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015a). Cataluña: ¿dos lógicas contrapuestas? *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 47-50.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015b). El Rol de los Centros Educativos en la prevención del Abandono Escolar. Una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 45(February), 121-142.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015c). Las políticas contra el abandono escolar en Cataluña: un análisis comparado del concepto de éxito escolar. En *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (Síntesis). Madrid.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015d). La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado*, 19(3), 196-212.
- Tarabini, A., Fontdevila, C., Curran, M., Montes, A., Parcerisa, L., & Rambla, X. (2015a). *Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes.*
- Tarabini, A., Fontdevila, C., Curran, M., Montes, A., Parcerisa, L., & Rambla, X. (2015b). *Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes.*
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.1.41.3458>
- Teney, C., & Hanquinet, L. (2012). High political participation, high social capital? A relational analysis of youth social capital and political participation. *Social Science Research*, 41(5), 1213-1226. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.012>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.* Buenos Aires.
- Termes, A. (2009). *Les trajectòries escolars de les minories ètniques: El pas de l'ensenyament obligatori al post-obligatori.* Universitat Autònoma de Barcelona.
- Thomas, G. (2013). *How to do a research project* (Sage Publi). UK.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform* (Open Unive). Buckingham.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and Political Concerns about School Effectiveness

- Research: Time for a New Research Agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7-40. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.1.7.3459>
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Thrupp, M., & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00348.x>
- Tomé, A. (2001). La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En N. Blanco (Ed.), *Educación en Femenino y en Masculino* (Akal). Madrid.
- Tomé, A. (2003). *Contra el sexismo. Coeducación y Democracia en la escuela* (Síntesis). Madrid.
- Tomé, A. (2007). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En A. González & C. Lomas (Eds.), *Mujer y educación Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Graó, pp. 169-180). Barcelona.
- Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado : cuestiones teórico- metodológicas desde la perspectiva de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales.*, (15), 53-73.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto* (Morata). Madrid.
- Trusty, J., Robinson, C. R., Plata, M., & Ng, K.-M. (2000). Effects of gender, socioeconomic status, and early academic performance on postsecondary educational choice. *Journal of Counseling and Development : JCD*, 78, 463. Recuperado a partir de <http://0-proquest.umi.com.ignacio.usfca.edu/pqdweb?did=63039643&Fmt=7&clientId=16131&RQT=309&VName=PQD>
- Turner, S. L., Steward, J. C., & Lapan, R. T. (2004). Family Factors Associated With Sixth-Grade Adolescents' Math and Science Career Interests. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 41-52. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00654.x>
- Valencia, R. R. (1997). *The evolution of deficit thinking* (The falmer). London.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice* (Routledge). New York City.
- Van Houtte, M. (2004a). Tracking Effects on School Achievement: A Quantitative Explanation in Terms of the Academic Culture of School Staff. *American Journal of Education*, 110(110), 354-388.
- Van Houtte, M. (2004b). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173.

- <https://doi.org/10.1080/0305569032000159804>
- Van Houtte, M. (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247-256.
<https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.247-256>
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher? The impact of teachers' beliefs, culture and behaviour on equity and excellence in education. En K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and Excellence in Education. Towards Maximal Learning Opportunities for All Students* (Routledge). New York.
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: Selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education*, 16, 329-352. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9216-8>
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595552>
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical / Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record*, 114(July 2012), 1-36. Recuperado a partir de http://www.tcrecord.org/DefaultFiles/SendFileToPublic.asp?ft=pdf&FilePath=c:\WebSites\www_tcrecord_org_documents\38_16467.pdf&fid=38_16467&aid=2&RID=16467&pf=Content.asp?ContentID=16467
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2012). Students' Sense of Belonging in Technical / Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record*, 114(July 2012), 1-36. Recuperado a partir de http://www.tcrecord.org/DefaultFiles/SendFileToPublic.asp?ft=pdf&FilePath=c:\WebSites\www_tcrecord_org_documents\38_16467.pdf&fid=38_16467&aid=2&RID=16467&pf=Content.asp?ContentID=16467
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Lloyd, C. M., & Epstein, J. (2013). *THE IMPACT OF FAMILY INVOLVEMENT ON THE EDUCATION OF CHILDREN Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*.
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169. <https://doi.org/10.2304/eerj.2005.4.3.1>
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245 - 278. <https://doi.org/>

- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers. Power and Participation* (RoutledgeF). Londres.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents. Education, Citizenship and Parental Agency* (Open Unive). Buckingham.
- Vincent, C., & Ball, S. (2007). 'Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.
<https://doi.org/10.1177/0038038507082315>
- Vincent, C., & Martin, J. (2002). Class , Culture and Agency : researching parental voice. *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(1), 108-127.
<https://doi.org/10.1080/0159630022012307>
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 337-354. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.668833>
- Viñao, A. (2011). Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relacions escola-família (Espanya, segles xx-xxi)". En F. J. Bofill (Ed.), *Família, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Informes Breus, núm 35.
- Walkerdine, V. (1996). Psychological and social aspects of survival. En S. Wilkinson (Ed.), *Feminist Social Psychologies* (Open Unive). Buckingham and Philadelphia.
- Walkerdine, V., & Lucey, H. (1989). *Democracy in the Kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters* (Virago). London.
- Walkerdine, V., Lucey, H., & Melody, J. (2001). *Growing Up Girl: psychosocial explorations of gender and class* (Palgrave). Basingstoke.
- Wang, M. Te, Willett, J. B., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J. (2000). Student Attitudes, Image and the Gender Gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407.
<https://doi.org/10.1080/01411920050030914>
- Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. The effects of brief mindfulness intervention on acute pain experience: An examination of individual difference* (Fondo de C, Vol. 1). México D.F. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Weiner, G. (2010). CHAPTER 1: GENDER AND EDUCATION IN EUROPE: A LITERATURE OVERVIEW. En EACEA;Eurydice (Ed.), *Gender Differences in Educational Outcomes* (pp. 15-32). <https://doi.org/10.2797/3598>
- Weinstein, R. . (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling* (Harvard un).

Cambridge.

- Weis, L. (1990). *Working class without work: High school students in a de-industrializing economy* (Routledge). New York.
- Weis, L. (2008). *The way class works* (Routledge). New York.
- Weis, L., Cipollone, K., & Jenkins, H. (2014). *Class warfare: class race and college admissions in top-tier secondary schools* (University). Chicago.
- Werblow, J., Urick, A., & Duesbery, L. (2013). On the Wrong Track: How Tracking is Associated with Dropping Out of High School. *Equity & Excellence in Education*, 46(2), 270-284. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.779168>
- Whitty, G. (2001). Education, social class and social exclusion. *Journal of Education Policy*, 16(4), 287-295. <https://doi.org/10.1080/02680930110054308>
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour: how working class kids get working class Jobs* (Columbia U).
- Willms, J. D. (2003). *STUDENT ENGAGEMENT AT SCHOOL A SENSE OF BELONGING AND PARTICIPATION. Results from PISA 2000.*
- Wrigley, T. (2006). Schools and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement paradigms. *Improving Schols*, 9(3), 275-292. <https://doi.org/10.1177/1365480206072154>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (Sage Publi). London.
- Yin, R. K. (2004). *Complementary Methods for Research in Education* (Complementary Methods for Research in Education). Washington, DC.
- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(March), 3-20. <https://doi.org/10.1080/0142569032000043579>
- Younger, M., & Warrington, M. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341. <https://doi.org/10.1080/01425699995290>

ANEXOS

Anexo 1. Detalles trabajo de campo centros

Tabla 29. Desglose entrevistas equipo directivo y docente

Centro I	Centro II	Centro III	Centro IV
Directora	Director	Director	Psicopedagoga y jefa de estudios
Coordinadora 2°ESO	Coordinadora pedagógica	Jefa de estudios+ coordinadora ESO	Jefa de estudios y coordinador pedagógico
Tutora 2° A y orientadora	Coordinadora 2° ciclo ESO	Coordinador pedagógico	Tutores 2° (2013/14)
Fundadora Aula Oberta	Psicopedagoga y orientadora	Tutora 2°	Tutores 4° (2013/14)
Tutora 3°A	Coordinadora pedagógica	Tutor 3°A (2 entrevistas)	Tutor 2° A
Tutor 3°C	Tutor 3°A (2 entrevistas)	Tutor 3°C	Tutor 2° B
Tutora Aula Oberta	Tutor 3°B (2 entrevistas)	Tutor 4°C	Tutor 3°A
Inspectora	Tutora 4°A	Profesor matemáticas	Tutor 3°B
	Tutor 4°A	Profesor química	Inspector
	Inspector	Profesor ciencias naturales	
		Profesor clásicas	
		Profesora inglés	
		Profesora música	
		Inspector	

Fuente: (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a)

Tabla 30. Desglose grupos de discusión, asistencia a reuniones y observación en aula

Centro I	Centro II	Centro III	Centro IV
Grupo discusión equipo docente (1º-4º ESO)	Observación aula 3º (2 sesiones)	Asistencia reunión equipo docente 3º ESO	Asistencia reunión tutores de 1º y 2º ESO
Observación aula 2º ESO (7 sesiones)	Asistencia reunión equipo directivo	Asistencia reunión equipo directivo	Asistencia reunión tutores de 3º y 4º ESO
Asistencia reunión equipo directivo (2 sesiones)		Observación aula 2º ESO (1 sesión)	Observación aula 2º ESO (3 sesiones)
Asistencia reunión equipo docente 3º ESO		Observación aula 3º A (talleres)	Asistencia juntas evaluación 2º
Asistencia juntas evaluación AO		Asistencia jornadas puertas abiertas	Asistencia juntas evaluación 3º
Asistencia juntas evaluación 3º		Asistencia reunión comisión social	Asistencia taller Pla Jove con estudiantes
Asistencia juntas evaluación 4º		Asistencia juntas evaluación 3º	
Asistencia reunión técnica Pla Jove		Asistencia juntas evaluación 4º	

Fuente: (Tarabini, Fontdevila, Curran, et al., 2015a)

Anexo 2. Guiones de las entrevistas y los grupos de discusión

Guión entrevista equipo directivo

Bloque introductorio

- ¿Podrías explicarnos muy brevemente cual es la oferta educativa de vuestro centro y cómo ha evolucionado?

Bloque 1: Composición socioeducativa del centro

- ¿Cómo describirías el alumnado del centro en términos de perfil social?
- ¿Cómo describirías el alumnado del centro en términos de perfil educativo?
- ¿Crees que existe una relación entre ambas variables? ¿Por qué?
- ¿Cuál dirías que es el nivel de heterogeneidad/homogeneidad del centro?

Bloque 2: Conceptualización del éxito educativo

- ¿Cómo definirías el éxito escolar? ¿Y cómo consideras que se puede lograr?
- ¿Cómo definirías el fracaso y el abandono escolar? ¿Consideras que el fracaso y el abandono escolar son un problema en este centro?
- ¿Qué factores crees que explican el fracaso y/o abandono en este instituto?

Bloque 3: Profesorado

- ¿Podrías hacer una caracterización de la plantilla del centro?
- ¿Cuál ha sido la participación del profesorado en programas de formación continua?
- ¿A tu parecer, cuál es el grado de cohesión del claustro del centro?
- ¿Cómo definirías la línea pedagógica del centro?

Bloque 4: Modelo de atención a la diversidad

- ¿Podrías explicarnos cuál es el modelo de atención a la diversidad del centro y como ha evolucionado en los últimos años?
- Más específicamente, ¿qué modalidades de programa Èxit 2 se aplican? ¿Podrías describir el funcionamiento y utilidad del programa? ¿Cómo lo valoras?
- ¿Existen mecanismos de agrupación de los alumnos? ¿De qué tipo?
- ¿Cuál es la política de centro en relación a la repetición de curso?
- ¿Por qué se aplican este tipo de medidas y mecanismos y no otras?
- ¿Cómo valoras las medidas aplicadas? ¿Podrías identificar pros y contras?
- ¿Te parece que las medidas aplicadas están suficientemente integradas en el proyecto educativo del centro?
- ¿Qué tipo de soporte o acción por parte de la administración pública sería necesario para una mejor atención de la diversidad?

Bloque 5: Orientación, graduación

- ¿Existe la figura del orientador en el centro?
- ¿Qué mecanismos tienen para hacer el seguimiento i registro del alumnado una vez ha terminado la ESO?
- ¿Qué tipo de orientaciones se dan al alumnado de cara a la etapa post-

- obligatoria? ¿Cómo varían estas orientaciones y de qué dependen?
- ¿Cuál es el tipo de itinerario más común entre el alumnado del centro?
- ¿Cuál es la política del centro en términos de graduación?

Cierre

- ¿Cómo situaría al instituto en relación al éxito educativo? ¿Cuáles son los principales retos y oportunidades para avanzar en la consecución del éxito educativo de todos los alumnos de su instituto?

Guión entrevista a profesorado

Bloque introductorio

- ¿Podrías explicarnos brevemente cuál ha sido tu trayectoria profesional? ¿Cómo ha sido tu formación (inicial y continuada)?

Bloque 1: Características del alumnado

- ¿Cómo describirías a tu alumnado en términos de perfil social?
- ¿Cómo describirías a tu alumnado en términos de perfil educativo?
- ¿Crees que existe una relación entre ambas variables? ¿Por qué?
- ¿Cuál dirías que es el nivel de heterogeneidad/homogeneidad de las diferentes líneas del curso? ¿Cómo lo explicas?
- ¿Cuáles son tus expectativas en relación a las posibilidades de éxito escolar de este grupo (en términos de graduación y de continuidad formativa)?

Bloque 2: Conceptualización del éxito educativo

- ¿Qué entiendes por éxito escolar? ¿Qué mecanismos creen que lo favorecen?
- ¿Cuál dirías que es la situación del centro en relación a esta cuestión?
- ¿Cómo definirías el fracaso y el abandono escolar?
- ¿Qué factores crees que explican el fracaso y/o abandono en este instituto?
- ¿Cuál es el perfil de joven que abandona prematuramente en vuestro centro? ¿Y en tu grupo?

Bloque 3: Modelo de atención a la diversidad, orientación

- ¿Cuáles son las medidas de AD que se aplican al centro? ¿Cómo es su funcionamiento?
- ¿Cómo valoras el actual modelo de AD en el centro?
- ¿Qué medidas de AD se aplican en este grupo?
- ¿Cuántos de tus alumnos son atendidos por medidas de diversificación curricular? ¿Cómo se han seleccionado estos alumnos?
- ¿Cómo funciona la diversificación curricular en este grupo?
- ¿Cuál es el perfil de los alumnos que participan en el programa? ¿De qué depende su selección? ¿Cuál es la motivación del alumnado para participar?

- ¿Qué expectativas de continuidad formativa tiene el alumnado que participa en el programa? ¿Qué tipo de orientaciones educativas se le da?
- ¿Cómo valoras el funcionamiento e impactos de las medidas de diversificación curricular?

Bloque 4: Escuela y entorno

- ¿Cuál consideras que es el grado de implicación de las familias en el proceso de escolarización de sus hijos?
- ¿En qué crees que beneficia una mayor implicación? ¿Cuál es el perfil de las familias más implicadas?
- ¿Cuáles son los mecanismos que el centro puede establecer para asegurar una mayor participación?
- ¿Qué tipo de soporte o acción por parte de la administración pública sería necesario para una mejor atención de la diversidad?
- ¿Cómo valoras la oferta formativa post-obligatoria profesional?

Cierre

- ¿Cuáles crees que son los principales retos y oportunidades para avanzar en la consecución del éxito educativo de todos los alumnos de su instituto?

Guión entrevista alumnado (1ª ronda)

Bloque 1: Trayectoria

- ¿Nos podrías explicar tu trayectoria educativa? (desde cuándo estudias en este instituto, dónde estudiabas antes, etc.)
- ¿Cómo valoras esta trayectoria hasta el momento? ¿Crees que te ha ido bien/mal? Podrías mejorar? Cómo lo explicas?

Bloque 2: Instituto y profesorado

- ¿Qué opinión tienes de este instituto? Qué es lo que más te gusta y lo que menos?
- ¿Qué opinión tienes del profesorado?
- ¿Qué es para ti un buen profesor?
- ¿Le pedirías ayuda y/o consejo a algún profe?

Bloque 3: Valoración mecanismos atención a la diversidad (adaptado en función del centro)

- ¿Sabes si el instituto tiene grupos de refuerzo, mecanismos de trabajo individualizado o cosas similares? ¿Cómo funciona?
- ¿Alguna vez has tenido que ir a algún grupo de refuerzo, adaptado o te han tenido que hacer alguna adaptación curricular?
- ¿Qué cambios supone respecto “grupos normales”? (Curriculares, metodológicos, evaluación, profes, grupo iguales)
- ¿Qué es lo que más y menos te gusta?
- ¿Ha mejorado tu actitud, comportamiento, notas, relación con profes desde que tienes este apoyo?
- ¿Para que crees que te servirá? Crees que con adaptación conseguirás la ESO?

Bloque 4: Autovaloración como estudiante

- ¿Te consideras un buen alumno? Por qué? Cambios
- ¿Si te cuesta mucho una asignatura qué haces? A quien pides o pedirías ayuda?

Bloque 5: Valor educación, expectativas, estrategias

- ¿Hasta cuándo te gustaría estudiar?
- ¿Qué tipo de consejos/orientaciones te dan los profes sobre tu futuro educativo? ¿y la familia y los amigos?
- ¿De qué te gustaría trabajar de mayor? ¿Siempre has pensado lo mismo?
- ¿Crees que son necesarios los estudios para encontrar un buen trabajo?
- ¿Como te imaginas dentro de 5 años? ¿I dentro de 10 años?

Cierre

¿Qué factores dirías que han influido más en tu trayectoria educativa? ¿Por qué?

Guión entrevista alumnado (2ª ronda)

Bloque 1: Cambios “vitales” significativos

- ¿Con nuestra primera entrevista como referencia, ha habido “cambios significativos” o importantes en tu vida (a nivel familiar, de amistades, trabajo, etc.)?

Bloque 2: Trayectoria educativa, instituto, profesorado

- ¿Cómo han evolucionado tus notas?
- ¿Cómo se presenta la tercera evaluación?
- ¿Ha cambiado tu motivación para estudiar? ¿Y la “facilidad”? ¿Por qué?
- ¿Has cambiado de grupo? ¿Te has incorporado en algún mecanismo de refuerzo? (En caso afirmativo: ¿Por qué?)
- ¿Dirías que tu comportamiento o actitud es la misma de siempre? ¿Qué dicen los profesores?
- ¿Ha cambiado en algún sentido tu opinión sobre este instituto? ¿Sobre los profesores? ¿Por qué?

Bloque 3. Aplicación/vivencia de las medidas de Diversificación Curricular

[Si es pertinente]

- ¿Qué te han parecido los talleres realizados durante el curso? ¿Dirías que han sido útiles? ¿Por qué?
- ¿Dirías que el hecho de haber participado en el *Tastet d'oficis* te ha ayudado a tener más claro tu futuro profesional? ¿Por qué?
- ¿Si pudieras decidir/diseñar que “curso” realizar, como sería este? (rama de actividad, espacio de realización, tipo de colaboración, duración, etc.)

Bloque 4: Aspiraciones, expectativas, estrategias

Estudios

- ¿Ves posible sacarte el graduado de la ESO?
- ¿Sigues con la intención de (cursar tales estudios/incorporarte a – ver primera entrevista)? (Si no es así) ¿Qué te ha hecho cambiar de opinión?

Trabajo/vida

- ¿Sigues con la idea de trabajar en (ver primera entrevista)? (En caso negativo) ¿Por qué? ¿Qué ha cambiado?
- Volviendo a una pregunta que ya te hicimos en su día, ¿cómo te imaginas dentro de 5 años? ¿Y de 10?

Cierre

- ¿Estás satisfecho con los cambios que has identificado?
- ¿Si pudieras volver a vivir el período desde nuestra primera entrevista, cambiarías alguna cosa?

Guión grupo de discusión profesorado

Bloques temáticos orientativos dado el carácter semi-dirigido de la sesión

Bloque 1: Genérico

- ¿Qué se entiende por éxito escolar?
- ¿Qué mecanismos promueven su consecución?
- ¿Qué se entiende por abandono escolar prematuro?
- ¿Qué factores pueden explicarlo?

Bloque 2: Modelo de atención a la diversidad

- ¿Qué es y qué debería ser la atención a la diversidad?
- ¿Cuál es el funcionamiento y organización de los dispositivos de AD y DC del centro?
- ¿Cómo valoráis su funcionamiento e impacto?

Bloque 3: Agentes implicados

- ¿Cómo valoráis el impacto de la familia en el éxito educativo de los jóvenes?
- ¿Cómo valoráis el papel de la administración pública a la hora de facilitar la atención a la diversidad?
- ¿Cuál creéis que el efecto del centro en términos de éxito y de abandono escolar?

Guión grupo de discusión alumnado

Parte 1: Imagen instituto

Se distribuye a cada participante un conjunto de imágenes (cárcel, estudio, ascensor, amigos) y se les pide que (sin enseñárselo a los otros) seleccionen aquella imagen que para ellos representa el instituto (o que, alternativamente, piensen otra opción posible). A continuación se pone en común la selección y, de forma individual, se exponen los motivos, y seguidamente se pasa a una discusión en común.

Parte 2: Evaluación profesorado

Se plantea una “evaluación” del profesorado del centro a partir de una escala del 1 al 10; solicitando a los participantes la asignación e una nota y la exposición de los motivos para la misma. El “ejercicio” se sigue de un debate abierto.

Después de la reflexión global abierta se facilita a los participantes el cuadro presentado a continuación, y se propone una ordenación de los ítems sugeridos. La actividad prosigue con un debate común de carácter abierto.

Cualidades Buen profe (poner en cada casilla un número de 1 a 6; de menos a más importante)	
Que sea justo, que no juzgue	
Que nos escuche, que se interese y preocupe por nosotros, por lo que nos pasa	
Que sea bueno en su materia, que se note que sabe	
Que explique bien (dinámico, interesante)	
Que tenga paciencia, que ayude a los que más lo necesitan	
Que nos motive para aprender	

Parte 3: Buen alumno y género

Se plantea a los participantes una discusión sobre los elementos que (a su parecer) el profesorado tiene en cuenta a la hora de evaluar al alumnado.

A partir de la reflexión surgida, se plantea la pregunta abierta “¿*Creéis que os miran y os tratan diferente por el hecho de ser chicos o chicas?*”

Seguidamente se plantean afirmaciones tales como “*Todos los estudios demuestran que la situación de chicos y chicas en el sistema educativo no es la misma. Por ejemplo: Las chicas, en general, repiten menos que los chicos, tienen mejores notas y abandonan menos los estudios. Y además hay más chicas que hacen bachillerato en relación a los chicos*”.

Se procura generar una discusión abierta sobre el tema, planteando preguntas tales como:

- ¿Lo sabíais?
- ¿Qué pensáis de esta situación?
- ¿Cómo creéis que se explica?
- ...

Guión grupo de discusión familias

Bloque 1: Genérico

- Contexto: nivel estudios; situación laboral; profesión; composición familiar y trayectoria educativa de los otros hijos;

Bloque 2: Valoración escuela / profesorado

- ¿Cómo viviste el proceso de escoger la escuela de tus hijos? ¿Cuáles eran los criterios que priorizabas en la búsqueda? Este centro era la primera opción?
- ¿Qué canales de información (familias y amistades del barrio; profesorado escuela primaria; puertas abiertas, ...) te influyeron más en la elección?
- ¿Te gusta la forma como enseñan a tu hijo? Compartes su modelo pedagógico?
- Si lo tuvieras que volver a apuntar a una escuela, elegirías la misma? Por qué sí/no?
- ¿Cómo definirías la escuela en términos de valores que transmite? Los compartes?
- ¿Cuál es el perfil social / étnico de los alumnos de la escuela? ¿Cómo valoras esta (no) diversidad cultural y étnica?
- ¿Cómo definirías tu relación con los profesores de tus hijos?
- ¿Cuál considera que es o debería ser la función del profesor? ¿Qué es para ti un buen profesor?
- ¿Crees que enseñan bien a tu/s hijos?
- ¿Crees que se les castiga demasiado/poco?

Bloque 3: Prácticas educativas familiares y relación con el centro

- ¿De qué manera participas en la escolarización de tus hijos? (Deberes, asistir reuniones, actividades extra-escolares organizadas por el centro, ...)
- Y tu pareja? ¿Cómo os lo distribuís o organizáis?
- Lo has matriculado en actividades extra-escolares? ¿Cuál crees que es el beneficio que le aporta?
- Grado de control de las actividades escolares y con el resto de ámbitos: control de uso de internet, horarios del ocio, tareas domésticas, ...
- ¿Qué tipo de participación les reclama el centro?
- ¿Consideras que se le permite intervenir/participar suficientemente?
- ¿Consideras que estás suficientemente informado del día a día de tu hija en el instituto?
- ¿Cuál ha sido tu reacción cuando han castigado a tu hijo?

Bloque 4: Valoración en relación a la trayectoria y experiencia escolar hijos

- Cuéntanos brevemente la trayectoria educativa de tu hijo/a (cambios de centro, repeticiones, rendimiento, comportamiento, relación con el resto de compañeros ...)
- Si lo han hecho repetir, ¿has compartido la decisión de los profesores?
- ¿Crees que sus compañeros son una buena influencia?
- ¿Consideras que disfruta su día a día en el instituto? ¿Qué crees que es lo que más le gusta y lo que menos?

4b) Valoración participación programas de diversificación curricular

- ¿En qué momento del curso te propusieron que tu hijo/a cursara DC?
- ¿Cómo reaccionaste?

- ¿Crees que por estar cursando un programa de DC le condicionará su trayectoria futura (de hacer bachillerato) y/o el puede beneficiar?
- Conoces el resto de alumnos que están cursando DC con tu hijo? En qué aspectos crees que tienen las mismas/diferentes dificultades?

Bloque 5: Sobre tu hijo/a fuera del instituto:

- ¿Qué tipo de amistades tiene? ¿Crees que son una buena influencia?
- ¿Qué hace tu hijo/a durante su tiempo de ocio?
- ¿Qué canales de televisión/radio escucha?
- ¿Cómo definirías tu hijo/a en términos de moda/estética?

Bloque 6: Expectativas futuras de los hijos

- ¿Qué te gustaría que estudiara tu hijo cuando termine el instituto?
- ¿Qué crees que seguirá estudiando?
- ¿Qué harías si tu hijo te dijera que quiere dejar los estudios?
- ¿Qué profesión crees que tendrá?
- ¿Consideras que la educación es básica para encontrar un trabajo? ¿Crees que esto varía en función de si es chico/a?
- ¿Crees que si fuera chica pensarías lo mismo? ¿Por qué?
- Tus expectativas de cara al futuro formativo de tu hijo/a corresponde con las orientaciones que te han proporcionado a la escuela?
- Consideras que habéis sido suficientemente informados sobre los diferentes posibles itinerarios formativo/profesionales?

Anexo 3. Detalles perfil social y educativo de los centros que conforman estudios de caso

Tabla 31. Indicadores de composición social de los centros de la muestra

	Índice de alumnos de ESO con necesidades educativas especiales (motrices, física, psíquicas, sensoriales) - curso 2011/12	Índice de alumno de ESO con necesidades educativas específicas (situación económica desfavorecida) - curso 2011/12	Índice de alumnos de ESO de nueva incorporación al sistema educativo (menos de 2 años)	Índice de alumnos de ESO con nacionalidad extranjera
Centro I	3,73	5,17	3,26	16,84
Centro II	0,03*	3,75*	4,6*	17,99*
Centro III	3,85	2,37	0,54	22,53
Centro IV	5,1	7,4	10,45	30,91
Centro V	2,36	16,81	10,83	44,17
Media de Cataluña	3,47	7,3	2,4	14,14

Fuente: elaboración propia en base a los indicadores de la Inspección Educativa de Cataluña.

(*) Curso 2012/13.

Tabla 32. Indicadores del perfil educativo de los centros de la muestra

	Índice						
	Índice de alumnos en franjas altas y medias-altas de las pruebas diagnósticas de 4º de ESO: matemáticas – curso 2011/12	Índice de alumnos en franjas altas y medias-altas de las pruebas diagnósticas de 4º de ESO: matemáticas – curso 2012/13	Índice de graduación	Índice de abandono 1º	Índice de abandono 2º	Índice de abandono 3º	Índice de abandono 4º ²
Centro I	72,22	86,4	96,39	0	0	0	2,4
Centro II	83,33	92	91,5	0	0	0	7,69
Centro III	47,78	69,99	74,3	1,03	2,19	0	2,6
Centro IV	52,83	69,6	88,64	5,26	8,62	9,26	6,39
Media de Cataluña	68,04	78,23	87,63	0,38	0,84	1,64	2,07
Fuentes:	Tarabini	et	al.	2016:	Informe	Reina	Sofí

Anexo 4. Operativització de la classe social de la mostra

A partir de los trabajos de Sánchez y Quintana (2005) y Subirats, Sánchez y Domínguez (2002)⁹⁹ así como de diversas fuentes estadísticas (principalmente la European Social Survey), se han configurado tres fracciones de clase social:) una para la clase media y dos para la clase trabajadora (estable y precaria). Las variables seleccionadas para configurar dichas fracciones de clase son las siguientes: el nivel máximo de estudios de los progenitores, la categoría socio laboral de los progenitores y su situación económica (a partir de información cualitativa)

Clase media (CM)

Nivel de estudios: alto y medio pero sobre todo alto.

Categorías socio laborales: profesionales liberales, empresarios con o sin asalariados, técnicos altos, técnicos medios, personal administrativo y encargados.

Situación económica: vivienda de propiedad o de alquiler, disponen de segundas residencias, con ahorros para hacer frente a gastos imprevisto a pesar de que el nivel de gasto es alto.

Clase trabajadora estable (CT1)

Nivel de estudios: medio y bajo

Categorías socio laborales: encargados y trabajadores cualificados y no cualificados del sector de la industria, servicios y agrarios. También se incluyen a los empresarios sin asalariados.

Situación económica: mayormente viven de alquiler pero también hay propietarios, tienen capacidad para hacer frente a gastos imprevistos.

⁹⁹ Sánchez, C.; Quintana, N. (2005) “Les classes socials a Catalunya: desigualtats en les condicions de vida dels grups socials”, en: Fundació Jaume Bofill, Estructura social i desigualtats a Catalunya. Volum 1. Classes, socials, treball, educació i usos del temps. Barcelona, Ed. Mediterrània. Barcelona, Col·lecció Polítiques 46; Subirats, M.; Sánchez, C.; Domínguez, M. (2002): “Classes socials i estratificació” a: Enquesta de la Regió de Barcelona 2000. Mancomunitat de Municipis de l’Àrea Metropolitana de Barcelona i Diputació de Barcelona.

Clase trabajadora precaria (CT2)

Nivel de estudios: medio y bajo, sobre todo bajo.

Categorías socio laborales: los mismos que en la CT estable, más personas en el paro, inactivas y/o realizando trabajos informales.

Situación económica: viven por debajo del umbral de pobreza y/o sufren carencias materiales severas, presentando dificultades para llegar a final de mes, teniendo que hacer un gran esfuerzo para pagar la vivienda, para los gastos básicos para la escolarización de los hijos y cobrando prestaciones sociales (paro, jubilación, enfermedad, invalidez, ayudas para los estudios de los hijos, ayudas para la familia y los hijos y/o ayudas para la vivienda).