



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>

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
Facultat de Ciències de l'Educació

EXPECTATIVAS DOCENTES, AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO Y SEGREGACIÓN ESCOLAR

Una etnografía en entornos de alta complejidad
social en Cataluña

ALBA CASTEJÓN COMPANY

Tesis doctoral dirigida por los doctores
Jordi Pàmies Rovira
Aina Tarabini-Castellani Clemente

Barcelona, Mayo 2017



**Expectativas docentes, agrupamiento del
alumnado y segregación escolar**
**Una etnografía en entornos de alta complejidad social
en Cataluña**

Alba Castejón Company

Tesis doctoral dirigida por los doctores

Jordi Pàmies Rovira

Aina Tarabini-Castellani Clemente

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social
Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, Mayo 2017

Al Ferran, per obrir-me aquest camí. Et trobem a faltar

Als meus pares, pels valors que m'han donat

Al Jordi, per ser-hi sempre

Resumen

Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar: una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña

Esta tesis doctoral tiene como objetivo explorar las expectativas docentes y las prácticas pedagógico-organizativas de atención a la diversidad en educación secundaria – específicamente de agrupamiento del alumnado– para profundizar en la comprensión de las prácticas docentes y la experiencia de los y las jóvenes, y analizarlos en términos de desigualdad y justicia educativa.

En España, y concretamente en Cataluña, la ambigüedad de la normativa que regula el agrupamiento del alumnado, así como la autonomía pedagógica que promueve la misma, ampara a los centros educativos para que puedan agrupar a los y las jóvenes de formas diversas. Así, a pesar de estar en un sistema formalmente comprensivo – esto es, que contempla un periodo de escolarización común con un currículum equivalente para todos y todas las jóvenes hasta los 16 años–, existen mecanismos informales de diferenciación educativa, como el «agrupamiento por niveles», que ponen en cuestión los principios de la comprensividad y comprometen la equidad del sistema.

La tesis analiza la configuración de creencias y expectativas docentes en dos centros educativos de alta complejidad social, así como las prácticas de agrupamiento del alumnado que se desarrollan en los mismos, con un doble objetivo. Primero, estudiar las expectativas y creencias docentes en centros donde existe una segregación escolar elevada, y entender de qué manera la composición social constituye, o no, un elemento explicativo relevante para las prácticas que se desarrollan. Segundo, comprender cómo funcionan los agrupamientos del alumnado, por qué se aplican, qué mecanismos se activan a la hora de explicar sus impactos y qué consecuencias tienen.

La tesis se basa en una etnografía desarrollada en dos institutos de educación secundaria en Cataluña, situados en una ciudad del cinturón metropolitano de Barcelona, y con altos porcentajes de población inmigrante y de clase trabajadora. Mientras que en términos de composición social los casos de análisis son muy similares, éstos se diferencian por las formas de organización del alumnado, en concreto por el modelo de agrupamiento del mismo: en uno de ellos existe un agrupamiento homogéneo o por niveles desde el inicio de la educación secundaria, mientras que en el otro se desarrolla un modelo de agrupamiento heterogéneo. El trabajo de campo se llevó a cabo en el curso académico 2014-2015. Durante el periodo de observaciones etnográficas en

los diversos espacios y tiempos escolares (aulas, recreos, excursiones escolares, reuniones de profesorado, etc.), se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con los profesionales de los centros y con los y las jóvenes.

Los resultados de la tesis están orientados a identificar similitudes y diferencias entre los dos institutos, situados en un mismo contexto normativo y con una composición social similar. Los tres primeros capítulos de resultados tienen un foco específico en las relaciones entre la composición social de los centros y las prácticas de agrupamiento del alumnado, examinando las expectativas y creencias del profesorado, las lógicas institucionales, y las prácticas docentes en el aula. El cuarto capítulo de resultados examina la vivencia subjetiva de los y las jóvenes, eso es, cómo éstos viven su día a día en la escuela, como lo interpretan y qué consecuencias tienen estos aspectos para su experiencia escolar.

La tesis pone de manifiesto que las expectativas del profesorado son importantes mecanismos que contribuyen a la reproducción de las desigualdades, que el agrupamiento por niveles intensifica dichas desigualdades, y concluye que, en contextos y escuelas de alta complejidad social, es imprescindible una apuesta de la administración educativa para abordar las desigualdades que se producen y reproducen en el seno de las mismas.

Abstract

Teacher expectations, student grouping and school segregation: an ethnography in socially disadvantaged contexts in Catalonia

This doctoral dissertation studies teacher expectations and school organizational practices –specifically those related to student grouping– to understand teacher practices and students experiences, and analyse them in terms of inequalities and justice.

The research is focused on secondary schools in Catalonia (Spain) where the comprehensive nature of the system is formally established by law. Despite the formal recognition of a common curriculum until the end of compulsory education (16 years old), grouping practices are not explicitly regulated and are, thus, decided at the school level. The formal comprehensive and inclusive model cohabits with informal mechanisms of educational differentiation (such as ability grouping), which call into question the principles of the comprehensive model and threaten the equity of the system.

The purpose of this research is twofold: first, to study teacher expectations in highly segregated schools, and determine how social composition constitutes, or not, an explanation for the practices that are carried out; and second, to understand how grouping practices work, which elements are involved in grouping decisions, which mechanisms underlie their impacts, and which consequences they have.

Ethnographic work was conducted in two secondary schools located in a city in the metropolitan area of Barcelona, with a high percentage of ethnic minority and working class students. While in terms of social composition both cases are similar, they show significant differences regarding the type of student grouping: in the first school, students were grouped by ability from the beginning of secondary education and, in the second, students were taught in mixed ability groups. The field work was carried out during one academic year (2014-2015) and included on-site ethnographic observation in different school spaces and times (classrooms, playground, day trips, teachers' meetings, etc.) and semi-structured interviews with school staff and students.

Results are oriented to identify similarities and differences between schools in the same regulatory context and having a similar social composition. The first three chapters of results are focused on the links between the schools' social composition and grouping practices, examining teacher expectations, school rationales and teach-

ing practices. The last chapter of results analyses how students lead and interpret their daily lives at school and the consequences for their school experience.

This research shows that teacher expectations are important mechanisms that contribute to the reproduction of inequalities, that ability grouping increases such inequalities, and concludes that, in socially disadvantaged contexts and schools, a commitment of the educational authorities is imperative to address the inequalities that are produced and reproduced within them.

Agradecimientos

A lo largo del camino recorrido durante estos años, he tenido la suerte de encontrarme con personas e instituciones cuyo apoyo ha sido fundamental para que este proyecto llegara a buen puerto. Las palabras que siguen a continuación son un reconocimiento a todas ellas.

En primer lloc, vull agrair a la Universitat Autònoma de Barcelona i al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social per haver-me concedit la beca PIF (Personal Investigador en Formació), que m'ha permès tastar què implica *estar* a la universitat. També voldria agrair al GIPE (Grup Interdisciplinar de Polítiques Educatives), al GAPEF (Grup d'Anàlisi de Polítiques Educatives i de Formació), al GEPS (Grup de Recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials) i a EMIGRA (Grup de Recerca en Migracions, Educació i Infància). També a tot l'equip de la Research and Analysis Unit, de la IEA (Hamburg), en especial a l'Andrés.

Al professorat de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, a aquells i aquelles amb qui vaig gaudir la carrera, i a aquells i aquelles amb qui hem compartit espais els darrers anys.

També voldria agrair a tots els professionals i joves dels centres educatius on he realitzat la tesi. Per la seva amabilitat i confiança, per la disponibilitat per obrir-me les portes a la seva quotidianitat. Sense elles i ells, aquesta tesi no hagués estat possible i no tindria sentit.

A tots i totes les companyes de viatge, sense les quals, de ben segur, aquest camí hagués sigut molt més dur i molt menys enriquidor. Als GEPS-Seniors (Xavi B., Toni V., Xavi R., Judith J.) i sobretot als *et al.*: Clara, Lluís, Alex, Marcel, Andreu i especialment a l'Adri, amb qui vam començar junts, per la seva voluntat d'ajudar i per il·luminar-nos amb dades que la resta de mortals desconeixem.

Al meu director i la meva directora de tesi, el Jordi i l'Aina, per la seva confiança amb mi, pels consells, per les discussions de primera hora, per les cerveses. Ha estat un aprenentatge enorme i un plaer compartir amb vosaltres tot aquest procés. El recorregut hagués sigut molt més amarg si no m'hagués trobat amb vosaltres. Gràcies.

A totes les meves amigues i amics, en especial a les nenes (Raquel, Cris, Clara, Marta A., Paula, Alba, Tess, Marta T.), per la incondicionalitat. A la Família Xurruc (Marc, Coralie i Maïa; Jordi Russi; Sergi; Mariona, Biel, Joana i Emma; Jou, Mariana, Nuno i Theo; Uri i Maria; Elias; Cris i Miki; Dulce; Parrita; Toni), perquè la família es vagi fent gran i puguem compartir-ho. Al Guiu en especial, per tot. Als Clot Supporters (Berni, Carro, Dani i David, Edu, Víctor, Jordi A., Fire, Aina, Roger i Gemma), pels dijous de bodega, per les converses i els ànims que ens heu donat aquests últims mesos. Eva Palomar, tu també hi has de ser, però no sé en quin d'aquests grups posar-te.

A la Marta i al Mauro. Per les hores de biblio, per les converses desesperades, pels ànims, per les abraçades, per les birres i, sobretot, pel que ha de venir. Per seguir caminant junts.

I a la meva família. A l'Adrià, l'Eugènia, la Marta, el Marc, i a totes i tots els Pàmies-Mascareñas, pel suport i els ànims que m'han donat. A la meva iaia Maria, i en record de l'avi Pere, de la iaia Angeleta i del iaio Pepito, per ser exemples de vida i per fer-me sentir orgullosa de les meves arrels. Als meus pares, per l'educació que m'han donat, pels valors que m'han transmès i pel recolzament en tots els meus projectes; sense vosaltres no ho hagués aconseguit. Al meu germà, l'Uri, perquè com dius, no hi ha ningú que et pugui estimar més. I al Jordi, per ser al meu costat, per animar-me, per fer-me riure i per cuidar-me. Moltes gràcies.

Índice de contenidos

Agradecimientos	I
Introducción	1
REVISIÓN DE LA LITERATURA	9
1. El derecho a una educación en igualdad de condiciones.....	11
1.1. La educación como derecho	13
1.2. Estructura de los sistemas educativos: comprensividad y diferenciación.....	15
1.2.1. Clasificación de los sistemas educativos.....	16
1.2.2. Comprensividad, diferenciación y desigualdades educativas	20
1.3. Medidas de atención a la diversidad: de la compensación a la inclusión	22
1.3.1. De la concepción esencialista a la concepción interaccionista de las diferencias.....	23
1.3.2. Las medidas compensatorias y sus críticas	24
1.3.3. La mirada de la exclusión educativa.....	29
1.4. La ‘igualdad de condiciones’ como marco para el análisis de la exclusión educativa.....	30
1.4.1. La igualdad en los recursos	32
1.4.2. La igualdad de reconocimiento y respeto	35
1.4.3. La igualdad de poder.....	40
1.4.4. La igualdad desde el cuidado y la solidaridad	42
2. Expectativas docentes, creencias docentes y desigualdad educativa: fundamentos y relaciones	45
2.1. Clarificación conceptual: expectativas y creencias	46
2.2. Del ‘alumno ideal’ a la naturalización de las desigualdades educativas	51
2.2.1. ¿Neutralidad e imparcialidad escolar? La reproducción cultural a través de la escuela	53
2.3. Las expectativas y creencias docentes como constructos colectivos	62
2.3.1. Expectativas docentes y segregación escolar.....	64
2.3.2. Expectativas docentes y políticas de rendición de cuentas	66

2.4. Las expectativas y las creencias como condicionantes de las prácticas docentes.....	67
3. El agrupamiento por niveles	71
3.1. El agrupamiento por niveles: definición y significados.....	72
3.2. La clasificación de los estudiantes: más allá de las capacidades	73
3.2.1. El agrupamiento por niveles como una cuestión meramente técnica	76
3.2.2. El agrupamiento por niveles y la «ideología de las capacidades».....	78
3.3. El impacto académico del agrupamiento por niveles	79
3.4. Agrupamiento por niveles, actitudes y vinculación escolar	83
3.4.1. La teoría de la diferenciación-polarización	84
3.4.2. La vinculación escolar y el agrupamiento por niveles	87
3.5. Expectativas docentes y oportunidades de aprendizaje en los agrupamientos por niveles.....	91
3.5.1. Agrupamiento por niveles y expectativas docentes.....	92
3.5.2. Prácticas docentes y agrupamiento por niveles.....	94
METODOLOGÍA Y CONTEXTO	97
4. Metodología	99
4.1. Objetivos y modelo de análisis.....	99
4.1.1. Modelo de análisis	101
4.2. La etnografía educativa como aproximación metodológica	108
4.2.1. Justificación metodológica	108
4.2.2. La selección de los centros.....	110
4.2.3. El acceso al campo	114
4.2.4. Las unidades de observación	116
4.2.5. Roles de la investigadora y construcción de relaciones en el campo	119
4.3. Otras técnicas de recogida de información	126
4.3.1. Entrevistas a los directores	127
4.3.2. Entrevistas al profesorado y otros profesionales.....	128
4.3.3. Entrevistas al alumnado.....	129
4.3.4. Cuestionario del profesorado	131
4.3.5. Cuestionario del alumnado	135

4.4.	Estrategia de análisis.....	137
4.5.	Consideraciones éticas.....	137
5.	Contexto de la investigación	139
5.1.	Contexto normativo	139
5.1.1.	Comprensividad y Atención a la Diversidad en la legislación española	139
5.1.2.	La normativa acerca de la atención a la diversidad en Cataluña.....	142
5.1.3.	Agrupamiento del alumnado en Cataluña: ambigüedad normativa y autonomía escolar.....	145
5.2.	Presentación del campo	147
5.2.1.	Entorno social de los centros	147
5.2.2.	Presentación del Instituto del Monte	150
5.2.3.	Presentación del Instituto del Canal.....	153
5.2.4.	Composición social de los institutos	156
5.2.5.	Resultados académicos de los institutos.....	159
	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	161
6.	Construcciones docentes acerca del alumnado y de sus familias	163
6.1.	El ‘buen’ alumno no nace, se hace: la importancia de los hábitos de estudio y del esfuerzo.....	164
6.1.1.	Los hábitos de estudio	165
6.1.2.	El esfuerzo y la voluntad.....	167
6.2.	El alumnado y las familias alejadas de la norma escolar: imposibilidad, incapacidad y desinterés.....	169
6.2.1.	El barrio como fuente de información: «tal y como es el barrio, son los alumnos».....	171
6.2.2.	La construcción de la imposibilidad: la pobreza y la exclusión social	174
6.2.3.	La construcción de la incapacidad: querer no siempre es poder.....	176
6.2.4.	La construcción del desinterés: juicios morales ante la percepción de indiferencia	179
6.3.	Sentimiento de responsabilidad docente	185
7.	Lógicas y prácticas institucionales de agrupamiento del alumnado	189
7.1.	Lógicas y prácticas institucionales en el Instituto del Monte: la inercia como guía.....	190

7.1.1.	Descripción del proyecto: lo que está escrito.....	190
7.1.2.	Argumentos del agrupamiento heterogéneo: «es nuestra filosofía»	192
7.1.3.	Puesta en práctica: la ausencia de modelo	196
7.1.4.	Resistencias y dudas por parte del profesorado: cuestionamiento del modelo	202
7.2.	Lógicas y prácticas en el Instituto del Canal: el agrupamiento por niveles como piedra angular de la organización	209
7.2.1.	Descripción del proyecto	209
7.2.2.	Los argumentos “legitimadores” del agrupamiento por niveles.....	211
7.2.3.	Los criterios de clasificación en los grupos: la primacía del mérito	218
7.2.4.	La lógica meritocrática y el agrupamiento por niveles: salvar a los que se lo merecen.....	226
7.2.5.	Diferenciación y agrupamiento por niveles: la comprensividad en jaque	231
7.2.6.	Puesta en práctica del modelo: segregación interna	233
7.2.7.	Conflictos, tensiones y contradicciones acerca del agrupamiento por niveles.....	238
8.	Prácticas docentes y de aula	245
8.1.	Prácticas curriculares y de instrucción	245
8.1.1.	Valor del conocimiento escolar	246
8.1.2.	Currículum y metodología.....	248
8.2.	Disciplina y control del aula	262
8.3.	Interacciones cotidianas en el aula	274
8.3.1.	Situaciones en gran grupo	274
8.3.2.	El alumnado invisible: ¿«muebles» o «fantasmas»?.....	284
9.	Experiencia y vivencia subjetiva de la cotidianidad escolar.....	291
9.1.	Instituto del Monte.....	292
9.1.1.	Percepción de expectativas docentes grupales: «Los profes piensan que somos un desastre».....	292
9.1.2.	Relaciones entre iguales: «Lo que más me gusta es que somos todos amigos».....	296
9.1.3.	Las diferentes formas de vivir el instituto.....	298
9.2.	Instituto del Canal.....	320
9.2.1.	Los criterios de clasificación según el alumnado	320

9.2.2. Relaciones entre iguales: «yo con estos no me junto»	325
9.2.3. Cómo se vive el instituto en cada uno de los grupos	329
9.2.4. Críticas explícitas del alumnado al agrupamiento por niveles.....	352
9.3. Reconocimiento, respeto y cuidado: la vinculación con “un” o “una” docente	354
10. CONCLUSIONES	369
10.1. El contexto de los institutos: la configuración de la imprevisibilidad como condicionante de los contextos de enseñanza–aprendizaje	370
10.2. Construcciones acerca de la población escolar: expectativas y creencias docentes en entornos de alta complejidad social	373
10.3. Modelos de agrupamiento del alumnado: lógicas y prácticas	377
10.4. Prácticas docentes y de aula	383
10.5. Experiencias del alumnado	386
10.6. Implicaciones prácticas y políticas.....	393
10.7. Líneas futuras de investigación	395
Bibliografía	397
ANEXOS.....	421
1) Documento de presentación de la tesis en los centros educativos	
2) Guion de entrevistas a los directores de los institutos	
3) Guion de entrevistas al profesorado	
4) Guion de entrevistas al alumnado	
5) Cuestionario para el profesorado	
6) Cuestionario para el alumnado	
7) Autorización de las familias para la participación en la investigación	

Lista de tablas y figuras

Tabla 1. Tipología de los estados europeos según la estructura de la secundaria inferior (Green et al., 2001).....	17
Tabla 2. Clasificación de los sistemas educativos según los modelos de gestión de la diversidad (Mons, 2007).....	20
Tabla 3. Criterios e indicadores para la selección de los centros	112
Tabla 4. Criterios, indicadores y datos de selección de los centros	113
Tabla 5. Situaciones de observación durante el trabajo de campo	118
Tabla 6. Técnicas de recogida de información.....	127
Tabla 7. Entrevistas semiestructuradas a profesionales de los centros.....	128
Tabla 8. Alumnado seleccionado para entrevistas semiestructuradas.....	130
Tabla 9. Dimensiones de análisis y relación de preguntas de los cuestionarios de docentes	132
Tabla 10. Dimensiones de análisis y relación de preguntas de los cuestionarios de alumnado	135
Tabla 11. Atención a la Diversidad en la ESO. Medidas generales, específicas y extraordinarias.	144
Tabla 12. Indicadores sociodemográficos del entorno de los centros.....	149
Tabla 13. Tipología familiar. Porcentaje de alumnos. Instituto del Monte e Instituto del Canal..	156
Tabla 14. Nivel de estudios más alto de los progenitores. Porcentaje de alumnos. Instituto del Monte e Instituto del Canal	157
Tabla 15. Situación laboral de los progenitores, y ocupación de la madre y del padre. Porcentaje de alumnos. Instituto del Monte e Instituto del Canal	158
Tabla 16. Estatus migrante del alumnado del instituto y región de procedencia del alumnado inmigrante. Porcentaje de alumnos. Instituto del Monte e Instituto del Canal.....	159
Tabla 17. Resultados de Competencias Básicas de 4º de ESO, cursos 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014. Porcentaje de alumnos que superan las pruebas. Instituto del Monte e Instituto del Canal, media de Cataluña y media de institutos de tipología C.....	160
Tabla 18. Número de alumnos por curso y grupo. Instituto del Canal.....	210
Tabla 19. Nivel de estudios más alto de los progenitores, distribución por grupos. Instituto del Canal	234
Tabla 20. Situación laboral de los progenitores, y ocupación de la madre y del padre, distribución por grupos. Instituto del Canal	234
Tabla 21. Estatus migrante y región de procedencia del alumnado inmigrante, distribución por grupos. Instituto del Canal.....	235
Tabla 22. Prácticas curriculares y de instrucción en los institutos analizados	262
Tabla 23. Prácticas de control y disciplina en el aula en los institutos analizados.....	273
Tabla 24. Interacciones cotidianas entre el alumnado y el profesorado en los institutos analizados	290
Figura 1. Modelo de análisis de la tesis doctoral.....	102
Figura 2. Alumnado según escuela de educación primaria (EP) de procedencia. Instituto del Canal.....	154
Figura 3. Escuela de primaria de procedencia, distribución por grupos a lo largo de la ESO. Instituto del Canal	237

Introducción

Las desigualdades, la equidad y la justicia social son asuntos que han suscitado interés e inquietud en el pensamiento humano desde hace siglos: no se trata de una preocupación reciente, sino que a lo largo de la historia se han desarrollado numerosas reflexiones en torno a estas cuestiones. Las desigualdades educativas han recibido atención de un abundante número de producciones científicas, que han evidenciado el vínculo entre ciertas variables individuales –como la clase social, el origen cultural o étnico, o el género– y los logros y resultados educativos (Breen y Jonsson, 2005; Breen, Luijkx, Müller, y Pollak, 2009; Lucas, 2001; Shavit y Blossfeld, 1993). También los principales organismos económicos internacionales, como el Banco Mundial (Krishnan et al., 2016; World Bank, 2015a, 2015b) o la OCDE (OECD, 2009, 2010b, 2012, 2013), señalan reiteradamente en sus declaraciones e informes que las desigualdades educativas son un obstáculo importante para conseguir tanto la calidad como la eficiencia de los sistemas educativos, así como para el desarrollo y la prosperidad de las economías.

Sin embargo, las desigualdades educativas, más allá de un asunto de eficiencia y desarrollo económico, y entendiendo la educación como un derecho universal, deben ser abordadas desde la justicia social. El derecho a la educación constituye uno de los derechos fundamentales en la construcción de sociedades democráticas y socialmente justas. Internacionalmente es reconocido en los tratados supranacionales que recogen su definición, y concretado en la legislación nacional de una gran mayoría de países.

Uno de los principios básicos del derecho a la educación, y de los Derechos Humanos en general, es que éste debe asegurarse, por parte de los Estados, en condiciones de igualdad y no discriminación: todas las personas tienen derecho a recibir una educación, obligatoria, asequible y gratuita en las etapas elementales, y disponible y accesible en las etapas posteriores (Tomasevski, 2004). En este contexto emerge, pues, la preocupación de que los sistemas educativos den respuesta a las necesidades de *todos* los niños, niñas y jóvenes, y que éstos puedan adquirir unos logros educativos que les posibiliten desarrollarse como ciudadanos autónomos y activos en su entorno.

Si bien es cierto que a raíz del reconocimiento de la educación como derecho y de las reformas democráticas vividas a lo largo del siglo XX, en nuestro contexto el acceso a la educación obligatoria es (casi) universal, también es cierto que, en la actualidad, en España y concretamente en Cataluña, las desigualdades son aún parte de la realidad de nuestras escuelas. Aunque la información disponible a nivel de sistema es relativamente limitada, las cifras evidencian que la progresión del alumnado en el sistema educativo y sus resultados están estrechamente vinculados con su origen social y cultural (Bonal, Castejón, Zancajo, y Castel, 2015; Calero, 2006; Fernández Enguita, Mena Martínez, y Riviere Gómez, 2010; Ferrer, Castejón, y Zancajo, 2013).

Por ello mismo, es necesario, al hablar hoy de derecho a la educación, no limitarlo a la garantía del acceso a la escolarización ni a la gratuidad de las enseñanzas obligatorias (Bonal, 2012b; Bonal y Albaigés, 2009). Es imprescindible, también, considerar las *condiciones* bajo las que se desarrolla el proceso de escolarización, condiciones que son determinantes en las oportunidades, las experiencias, los resultados y las trayectorias educativas de los y las jóvenes, por lo que deben situarse en primer plano al abordar la justicia educativa y el derecho a la educación. Precisamente, esta investigación pretende estudiar algunas de las condiciones escolares –tales como el agrupamiento del alumnado y las expectativas docentes– que pueden restringir el derecho a la educación o, por el contrario, que pueden fomentar y desarrollar una educación justa para todo el alumnado que se guíe por los principios de la inclusión.

Esta tesis doctoral, pues, parte de un interés intelectual para comprender las desigualdades educativas, y de una preocupación ética para hacerles frente. Del interés intelectual nace la exigencia de explorar los mecanismos a partir de los cuales las escuelas –el sistema educativo, sus profesionales– inciden en la reducción, el mantenimiento o la amplificación de dichas desigualdades. De la preocupación ética nace la necesidad de plantear la tesis doctoral en un contexto local, desde una pers-

pectiva que cuestione y se interrogue acerca de los mecanismos que, en cierta medida, son modificables, alterables, por parte de las instituciones educativas y de las personas que las constituyen. Ambas motivaciones confluyen en el estudio y análisis de las expectativas docentes y de las formas de agrupamiento del alumnado que se utilizan en los institutos de educación secundaria obligatoria en Cataluña.

Por tanto, esta tesis tiene como objetivo explorar las expectativas docentes y las prácticas pedagógico-organizativas de atención a la diversidad —específicamente de agrupamiento del alumnado— para profundizar en la comprensión de las dinámicas escolares, y analizar su alcance en términos de desigualdad y justicia educativa. La investigación busca, pues, comprender cómo se configuran las creencias y expectativas docentes y qué elementos intervienen en dicha configuración (elementos individuales, institucionales y contextuales); reconocer y comprender las lógicas institucionales que orientan los modelos de atención a la diversidad y las prácticas de agrupamiento del alumnado; y entender las formas en que dichas prácticas, sujetas a las creencias y expectativas docentes, condicionan las experiencias y vivencias del alumnado en contextos de alta complejidad social, caracterizados por la segregación escolar.

Cataluña es una de las comunidades autónomas que presenta unos índices de segregación escolar más elevados de todo el territorio español (Benito y González, 2007; Bonal, 2012a; Síndic de Greuges, 2008, 2016), hecho que amenaza el logro de la equidad y la calidad del sistema. En efecto, diversos estudios señalan que este fenómeno incide en los resultados académicos del alumnado, así como en su experiencia y vinculación escolar, con importantes efectos adversos para aquellos y aquellas jóvenes más vulnerables social y económicamente (Bonal et al., 2015; Ferrer, Castejón, Castel, y Zancajo, 2011).

Como señala la investigación al respecto, el impacto de la composición escolar está mediado, como mínimo parcialmente, por las expectativas y creencias docentes, que fundamentan las prácticas que promueven o restringen las oportunidades del alumnado para aprender y para vincularse de forma positiva con la institución escolar (Agirdag, Van Houtte, y Van Avermaet, 2012a, 2012b). Por eso mismo, la tesis doctoral tiene como uno de sus objetivos estudiar las expectativas y creencias docentes en centros donde existe una segregación escolar importante, y entender de qué manera la composición social constituye, o no, un elemento explicativo relevante para las prácticas que se desarrollan en los centros educativos.

Asimismo, en el contexto catalán, estudiar el agrupamiento del alumnado en la educación secundaria es un aspecto clave. La ambigüedad de la normativa que regula estas prácticas, así como la autonomía pedagógica que se promueve en dicha normativa, ampara a los centros educativos para que puedan tomar las decisiones que más se adecuen a sus necesidades concretas y a las de sus estudiantes. Es en este sentido que el agrupamiento del alumnado es una decisión institucional amparada por una legislación no concluyente; fundamentada en las creencias de los equipos directivos y docentes; y variable en función de aspectos que pueden trascender la acción de los centros, como por ejemplo la dotación de recursos.

Si bien no se disponen de datos oficiales que permitan conocer las principales medidas que adoptan los institutos en esta materia, este contexto favorece que existan múltiples y diversas prácticas de agrupamiento del alumnado entre los institutos catalanes, entre ellas el conocido como «agrupamiento por niveles» o agrupamiento homogéneo de los estudiantes. Según datos de la última edición de PISA (OECD, 2015), en Cataluña un 26% del alumnado está escolarizado en centros que agrupan a sus estudiantes por niveles en todas las asignaturas (un 6% en el conjunto de España), porcentaje que sitúa a Cataluña como el territorio español donde más se utiliza – con diferencia– el agrupamiento por niveles.

La diferenciación académica en general, y el agrupamiento homogéneo o por niveles en particular, se ha estudiado de forma extensa en la literatura internacional, que ha puesto de manifiesto que ésta es una práctica que puede tomar diversas formas, que está ampliamente arraigada en algunos sistemas, y que sus efectos –académicos, sociales, emocionales– no siempre son los deseados (Dupriez, 2010; Gamoran, 2009). De hecho, esta estrategia se ha asociado en numerosas ocasiones con las desigualdades educativas, no solamente con su reproducción, sino como mecanismo para su amplificación. Por estas razones, interrogarse sobre cómo funcionan los agrupamientos del alumnado, por qué se aplican, qué consecuencias tienen o qué mecanismos se activan a la hora de explicar sus impactos, es fundamental para comprender de qué manera, en el contexto catalán, se configuran las desigualdades educativas y determinar qué estrategias se pueden activar para luchar contra ellas.

La problemática planteada se ha abordado mediante un enfoque cualitativo, concretamente a partir del desarrollo de una etnografía. La etnografía responde de manera inequívoca a las inquietudes que inspiran esta tesis, que tiene como fin último comprender la realidad escolar a partir del análisis de dos institutos públicos que imparten educación secundaria obligatoria y que tienen modelos de agrupamiento del alumna-

do totalmente diferentes: un instituto agrupa a su alumnado de forma heterogénea, mientras que el otro lo hace de forma homogénea o por niveles. La pertinencia del enfoque etnográfico radica en que éste permite adentrarse en la realidad cotidiana y captar las dinámicas, las prácticas, las interacciones, las creencias, y las experiencias – en definitiva, la cultura– de los institutos de secundaria y de sus principales actores, eso es, el profesorado y los y las jóvenes que están escolarizados en ellos.

Estructura de la tesis

La tesis doctoral se estructura en tres bloques. El primero de ellos se centra en presentar las bases teóricas y recoger las principales evidencias empíricas acerca de los elementos nucleares de esta investigación. El segundo bloque presenta la metodología de esta investigación, así como el contexto de desarrollo de la misma. El tercer y último bloque recoge el análisis de la información mediante la presentación de los resultados y las conclusiones de la tesis.

El primer bloque está conformado por tres capítulos, el primero de los cuales pretende aportar la perspectiva teórico-analítica que guía la presente investigación. Partiendo de un marco general que concibe la educación como un derecho, se presenta una aproximación a las estructuras de los sistemas educativos desde un punto de vista comparado, concretamente en relación a la educación secundaria inferior y los principios de la comprensividad. Asimismo, este capítulo presenta las principales aportaciones sobre la atención a la diversidad y las medidas para abordarla, a partir de la evolución del tratamiento de las diferencias en educación. Se introduce, a la luz de las críticas de diversos autores a las medidas basadas en la igualdad de oportunidades compensatoria, la «perspectiva de la exclusión», acuñada por Escudero y colaboradores (Escudero, González, y Martínez, 2009; Escudero, 2016, entre otros), y se presenta el enfoque de la «igualdad de condiciones» (Lynch y Baker, 2005) como un marco para abordar las estructuras, las culturas y las relaciones que se desarrollan en las instituciones educativas así como las desigualdades que derivan de las mismas.

El segundo capítulo del primer bloque recoge las principales aportaciones acerca de uno de los elementos centrales de la tesis, esto es, las expectativas y creencias docentes, una temática que se ha abordado en la investigación educativa desde diferentes perspectivas y tradiciones. En primer lugar, se presenta una aproximación a las expectativas y creencias docentes a partir de las investigaciones que las han abordado desde una perspectiva psicológica. En segundo lugar, enmarcadas en las teorías de la reproducción cultural, se presentan las aportaciones que, desde la sociología y la an-

tropología de la educación, han ubicado las creencias y las expectativas docentes como mecanismos explicativos de las desigualdades educativas, considerando tres aspectos centrales: las teorías del déficit, las asunciones de la neutralidad escolar, y las lógicas meritocráticas e individualizadoras. Al final de este capítulo, se discute la idoneidad de entender las expectativas docentes como un constructo colectivo, notablemente influenciadas por los contextos escolares donde se desarrolla la acción educativa, así como los impactos en términos de prácticas docentes que tienen las expectativas sobre el alumnado.

El bloque teórico finaliza con un capítulo que revisa la investigación realizada acerca de las prácticas de agrupamiento del alumnado, centrándose específicamente en el agrupamiento homogéneo o por niveles. Después de presentar la definición de agrupamiento por niveles, el capítulo se centra en las asunciones que subyacen esta práctica y las aportaciones que ha hecho la investigación al respecto. Así, se introduce el debate acerca de la clasificación y los criterios que guían la separación del alumnado en grupos a partir de la presentación de dos posturas enfrentadas que se encuentran en la literatura: aquella que considera el agrupamiento por niveles como una cuestión meramente técnica (Hallinan, 1994b), y aquella que cuestiona la neutralidad de esta estrategia (Oakes, 1994). Posteriormente, se presentan las aportaciones sobre los impactos –tanto académicos como sociales– del agrupamiento por niveles. Así, se revisan en primer lugar las investigaciones sobre la eficacia académica de esta práctica, y se recogen las aportaciones sobre los efectos del agrupamiento por niveles en las actitudes y la vinculación escolar. En último lugar se presentan los estudios que establecen una relación entre las expectativas y las prácticas docentes, y el agrupamiento por niveles.

El segundo bloque de la tesis se conforma de dos capítulos. En el primero de ellos se recogen los aspectos metodológicos que han guiado el desarrollo de esta tesis. En él, se presentan en primer lugar los objetivos de la investigación, así como el modelo analítico que recoge los principales elementos y relaciones que se abordan en el análisis. En segundo lugar, se explican las decisiones metodológicas de la tesis: se justifica la elección de la etnografía como enfoque metodológico; y se describen las decisiones y el procedimiento acerca de la selección de los escenarios de investigación, de la negociación y entrada al campo, y del desarrollo empírico de la tesis. En este mismo bloque, hay un segundo capítulo que pretende ofrecer una contextualización de los escenarios de investigación a dos niveles. Un primer nivel normativo, donde se presenta brevemente el contexto legislativo que regula la atención a la diversidad y el

agrupamiento por niveles en España y Cataluña. Y un segundo nivel contextual, donde se describe el territorio donde están ubicados los institutos donde se ha llevado a cabo la tesis, así como sus principales características, tanto académicas como socioeconómicas.

El tercer y último bloque presenta los resultados del análisis de la información, así como las principales conclusiones de la tesis. Los resultados se organizan en cuatro capítulos. El primero de ellos explora las construcciones que el profesorado elabora acerca del alumnado y de sus familias, con el objetivo de identificar las expectativas que se proyectan hacia las posibilidades de éxito del alumnado, así como la responsabilidad percibida hacia su aprendizaje. El análisis muestra que las construcciones que el profesorado elabora del alumnado y de las familias más desaventajadas socialmente se enmarcan dentro de los discursos del déficit y conllevan un sentimiento de desresponsabilización del fracaso de estos alumnos.

El segundo capítulo, aborda las prácticas institucionales de atención a la diversidad, específicamente de agrupamiento del alumnado. Para cada instituto, se presenta, en primer lugar, una descripción del modelo de agrupamiento y de las prácticas institucionales que se derivan del mismo. Se exploran a continuación los argumentos que el profesorado y los equipos directivos de los centros utilizan para explicar la aplicación del modelo elegido. Asimismo, se analizan el desarrollo y la puesta en práctica de cada modelo, con un énfasis específico en los procesos de clasificación del alumnado en el caso del instituto que agrupa por niveles. El capítulo cierra con un análisis de las principales contradicciones o resistencias que expresan los profesionales respecto de cada modelo.

El tercer capítulo de resultados se centra en el análisis de las prácticas docentes que se desarrollan en el seno de las aulas, en las micro-interacciones que se dan en el día a día, con un énfasis concreto en las expectativas que subyacen a dichas prácticas. El capítulo empieza analizando las adaptaciones que hace el profesorado en términos de currículum y de instrucción. En segundo lugar se trabajan los aspectos relacionados con la gestión de la disciplina, y las explicaciones que ofrece el profesorado en relación a esta cuestión. Por último, el capítulo aborda las dinámicas de interacción cotidiana que promueve el profesorado con su alumnado en las aulas. El cuarto y último capítulo de resultados presenta la vivencia subjetiva del alumnado, esto es, cómo los y las jóvenes viven su día a día en la escuela, como interpretan lo que les pasa y qué consecuencias tienen estos aspectos para su experiencia escolar. La tesis

finaliza con una conclusión acerca de los resultados más significativos que se han obtenido a partir del análisis de los datos empíricos

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. El derecho a una educación en igualdad de condiciones

Las desigualdades, la equidad y la justicia son asuntos que han suscitado interés e inquietud en el pensamiento humano desde hace siglos: no se trata de una preocupación reciente, sino que a lo largo de la historia se han desarrollado numerosas reflexiones en torno a estas cuestiones. El campo educativo, como espacio social, no es una excepción: el interés generado por las desigualdades y la falta de justicia educativa han centrado numerosos debates que, lejos de estar resueltos, parecen resurgir una y otra vez, sin que se alcancen soluciones que satisfagan a todo el mundo.

La proclamación de la *educación como derecho* constitutivo de los Derechos Humanos puso de manifiesto la necesidad de examinar y corregir las exclusiones educativas que, de manera histórica, habían sufrido algunos colectivos por sus condiciones sociales, culturales y económicas, como las niñas, las minorías culturales o las personas con algún tipo de discapacidad (Tomasevski, 2002). En los países desarrollados, se desplegaron un conjunto de reformas que, bajo los principios de la *comprensividad*, pretendían hacer efectivo este derecho para todos los niños y niñas en igualdad de oportunidades (Fernández Enguita y Levin, 1989).

A partir de la introducción de los principios de la *comprensividad*, que promovían una unificación de la provisión educativa en una escuela para todos, nace la necesidad de plantear medidas para atender y dar respuesta a las *necesidades diversas* de todo el

alumnado (Martínez, 2005), que se fundamentaron, de forma general, en la idea de la *igualdad de oportunidades compensatorias* (Escudero y Martínez, 2016). Sin embargo, el acceso universal a la educación, así como la provisión de medidas compensatorias, no han supuesto que el derecho a la educación se haya hecho efectivo en *condiciones de igualdad y sin exclusiones* para todos los chicos y chicas en edad escolar.

En este capítulo, se presentan y se discuten las ideas principales que se han señalado en los párrafos anteriores. Así, partiendo de un marco general que considera la educación como un derecho, se presentan en primer lugar las principales características de las reformas comprensivas, y los estudios que han analizado sus impactos en términos de desigualdades educativas vinculadas al origen social del alumnado. En segundo lugar, se presentan las aportaciones acerca de la noción de diversidad en el campo educativo, así como las medidas que se han planteado tradicionalmente para atender dicha diversidad, encuadradas en la educación compensatoria.

A la luz de las críticas de diversos autores a la educación compensatoria, se concluye el apartado con las contribuciones de la «perspectiva de la exclusión», acuñada por Escudero y colaboradores. Por último, se presenta el enfoque de la «igualdad de condiciones» (Lynch y Baker, 2005) como un marco que aborda las estructuras, las relaciones y las dinámicas que se desarrollan en las instituciones educativas y que permite analizar la inclusión y la exclusión educativas en las diferentes dimensiones de los procesos escolares. Esta perspectiva, orientada por los supuestos de la justicia social, pretende identificar los elementos cruciales –tales como los recursos, el reconocimiento, el poder y el cuidado– que puedan garantizar una igualdad de condiciones para hacer efectivo el derecho a la educación para todos y todas.

Encuadrar la discusión en el marco de los derechos humanos responde, pues, a la voluntad de realzar, tal y como ya han planteado otros autores (Blanco, 2008; Escudero, 2012; Tomasevski, 1999, 2001, 2003; Torres, 2006), las implicaciones que, para la justicia social, tiene considerar la educación como un derecho. En definitiva, la inclusión como lucha activa contra la exclusión, enmarcada en el universo de la justicia social y de los derechos humanos, supone un enfoque idóneo para identificar las condiciones indispensables para garantizar que todas y todos los niños y jóvenes vean satisfecho su derecho a la educación.

1.1. La educación como derecho

El derecho a la educación constituye uno de los Derechos Humanos fundamentales, y su garantía es un pilar básico para la construcción de sociedades socialmente justas. Sin querer profundizar en exceso en el desarrollo de los Derechos Humanos, sí que se considera pertinente destacar que, como tal, el derecho a la educación está bajo el principio de universalidad y el principio de no discriminación. Es universal porque es un derecho inherente a todos los seres humanos, del cual todas las personas son titulares: «todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos» (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 1). Y se guía por el principio de no discriminación, por el que cualquier persona, independientemente de su «raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento u otra condición» debe tener garantizado este derecho (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 2).

En la jurisprudencia internacional, el derecho a la educación se ha desarrollado más allá de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en un conjunto de convenciones internacionales que han pretendido traducir en *obligaciones gubernamentales* concretas los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos, como es el caso del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966, o las aportaciones de Katarina Tomasevski, relatora del Derecho a la Educación en las Naciones Unidas durante el período 1998–2004. Tomasevski propone una conceptualización del derecho a la educación, con el objetivo de concretar el contenido básico de este derecho (Tomasevski, 1999, 2001, 2003) y delimitar su alcance. Su principal contribución al desarrollo conceptual y normativo del derecho a la educación es el «esquema de las 4-A», en el que la autora establece cuatro dimensiones constitutivas de este derecho (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad), de las que se desprenden un conjunto de indicadores para hacer un seguimiento de la garantía del mismo.

El «esquema de las 4-A» es un marco para establecer las relaciones que se dan entre las *funciones de los Estados* en materia educativa (reglamentación, financiamiento y prestación) y las *obligaciones* («4-As») que el Estado debe cumplir para asumir la garantía del derecho a la educación (Tomasevski, 1999, 2001). De hecho, como reivindica la autora (Tomasevski, 2001), no puede garantizarse el derecho a la educación sin las obligaciones correspondientes por parte de los Estados, por lo que la realización efectiva del derecho a la educación supone que simultáneamente se garanticen cuatro derechos (de las personas) y se cumplan las cuatro obligaciones (por parte de los go-

biernos). Sin embargo, tal y como señala Blanco (2006), si bien los principios del derecho a la educación se han introducido en la mayor parte de legislaciones nacionales, en muchas ocasiones no se ha superado el plano declarativo y de buenas intenciones y, en su puesta en práctica, el derecho a la educación adquiere un *significado restringido*, identificándolo básicamente con el *acceso a una plaza escolar* (Blanco, 2006, 2008).

Cierto es que el acceso universal a la educación básica y la evolución al alza de las tasas de escolarización, sobretudo en la educación secundaria, son especialmente significativos en las últimas décadas del pasado siglo, debido, en gran parte, a la prolongación de la escolarización obligatoria que, de forma mayoritaria, impulsaron las reformas educativas desarrolladas en Europa. La expansión educativa vivida en los países occidentales durante el último siglo, ha significado tal aumento de las tasas de escolarización que se puede considerar que existe un *acceso* (casi) universal a la educación considerada básica: según Eurostat, la tasa neta de escolarización¹ en educación primaria, en el año 2012, fue superior al 95% en 20 países de la Unión Europea (Eurostat, 2015). De hecho, esta tasa en España fue del 99,7% (2012) en la educación primaria y del 95,6% (2012) en la educación secundaria, datos que evidencian la universalidad en el acceso a la educación.

No obstante, el acceso universal a la educación básica no ha supuesto una mejora en términos de reducción del impacto del origen social, étnico y/o cultural en el logro y la continuidad formativa. A modo de ejemplo, una de las conclusiones más relevantes del estudio PISA es que una de las variables que condiciona de manera más acusada el rendimiento académico del alumnado es su nivel socioeconómico (OECD, 2010b, 2013, 2016), al igual que en las tasas de abandono escolar prematuro se observa una sobrerrepresentación de los colectivos que tradicionalmente habían encontrado más obstáculos para el acceso a la educación, como es el alumnado de nivel socioeconómico bajo, inmigrante o de minorías étnicas (Eurydice/Cedefop, 2014; IVIE, 2013).

Sirvan estos datos de ejemplo para mostrar que la garantía de un *acceso universal* a la educación básica es insuficiente para conseguir unos resultados socialmente justos, pues las características socioeconómicas y culturales de los y las jóvenes aun resultan ser factores altamente asociados a las *desigualdades* de logro y continuidad formativa. Frente a esta evidencia, son numerosas las aportaciones que a lo largo de los últimos tiempos han reclamado que la garantía del acceso a la escuela no es condición sufi-

¹ La tasa neta de escolarización primaria es el porcentaje de niños y niñas en edad escolar que están matriculados en la etapa de educación primaria (Eurostat, 2015).

ciente para satisfacer plenamente el derecho a la educación en condiciones de igualdad para todos y todas (Blanco, 2006, 2008; Bonal, 2012b; Bonal y Albaigés, 2009; Dávila y Naya, 2011; Tarabini, Bonal, Castejón, Curran, y Montes, 2016; Torres, 2006). En este sentido, es necesario, al hablar hoy de derecho a la educación, no limitarlo a la garantía del acceso a la escolarización ni a la gratuidad de las enseñanzas obligatorias. Es imprescindible, también, considerar las *condiciones bajo las que se desarrolla el proceso de escolarización*. Estas condiciones son determinantes en las oportunidades, los resultados y las trayectorias educativas de los jóvenes, por lo que deben situarse en primer plano al abordar la justicia educativa y el derecho a la educación.

1.2. Estructura de los sistemas educativos: comprensividad y diferenciación

La estructura de las enseñanzas y de los sistemas educativos es un primer elemento que determina las condiciones bajo las cuales se desarrollan los procesos de escolarización. A lo largo del siglo XX la mayoría de países europeos sufrieron importantes cambios educativos, marcados esencialmente por una expansión educativa que, bajo los postulados del derecho a la educación, buscaba la escolarización universal. Un importante número de reformas escolares en Europa estuvieron guiadas por el principio de comprensividad, idea que promueve una escolarización obligatoria para todos «bajo un mismo techo», esto es, una escuela integrada e indiferenciada tanto para la educación primaria como la secundaria inferior, concebida como una forma de lograr la igualdad de oportunidades educativas (Husén, 1973). En este sentido, según Fernández Enguita y Levin (1989), la comprensividad se plantea como un mecanismo para evitar las consecuencias que la selección temprana (esto es, de separar a los estudiantes en itinerarios formativos diferenciados) tiene en términos de desigualdad social, o en palabras de los autores, con el objetivo «de evitar los efectos socialmente discriminatorios» de esta selección (Fernández Enguita y Levin, 1989, p. 50).

La expansión del modelo comprensivo en Europa se inició con las reformas introducidas en los sistemas educativos de Suecia y del Reino Unido a partir de los años 60 (Pedró y Puig, 1998). Con la generalización de la *grundskola* sueca, por ejemplo, se creó una escuela general básica que integraba la primaria y la secundaria inferior, que duraba nueve años y que era obligatoria y común para todos los alumnos. Este modelo fue adoptado posteriormente por otros países nórdicos, en unos procesos de reforma que necesitaron hasta 25 años para su total implantación. Así, durante las

últimas décadas del siglo XX, la tendencia mayoritaria en los países europeos residió en la implementación de modelos comprensivos, con la configuración de un primer ciclo obligatorio en la educación secundaria, donde los alumnos están escolarizados hasta los 15 o 16 años de edad, con el fin de que todos los jóvenes adquieran unos mismos objetivos cursando currículums equivalentes en una única institución, que otorga una certificación única al final de esta etapa (Pedró y Puig, 1998).

Así pues, como se ha repetido en distintas ocasiones, la comprensividad debería representar una unificación de la provisión educativa otorgando a todas las escuelas el mismo estatus, el mismo currículum y la misma capacitación docente, al menos en las etapas educativas obligatorias (Derouet, Mangez, y Benadusi, 2015), con el objetivo de ofrecer a todos los alumnos las mismas experiencias de aprendizaje básicas (Marchesi, 2000). En el Diccionario Europeo de la Educación se define la educación comprensiva como:

Un tipo de educación cuya característica más importante es la de ofrecer las mismas oportunidades educativas y el mismo programa de formación a todos los alumnos de la misma o parecida edad, independientemente de su posición social o económica, de su sexo, de su rendimiento escolar, de sus conocimientos previos y de sus intereses profesionales y académicos (García Garrido, 1996, p. 199).

A nivel internacional, los modelos comprensivos han tomado distintas direcciones y, lejos de ser uniforme, su aplicación ha desembocado en prácticas altamente dispares entre sí (Derouet et al., 2015; Mons, 2004, 2007), que han tenido, asimismo, resultados también diversos. De hecho, diversas clasificaciones se han acuñado para describir las formas en que los sistemas educativos organizan sus enseñanzas en relación al eje comprensividad-diferenciación. A continuación se presentan dichas clasificaciones, para posteriormente recoger los resultados de diversos estudios que han explorado los resultados diferenciales según el tipo de estructura de los sistemas educativos.

1.2.1. Clasificación de los sistemas educativos Diferentes tipologías se han elaborado en torno a las estructuras de los sistemas educativos europeos, la organización de la secundaria inferior y sus grados de comprensividad o diferenciación (Green, Leney, y Wolf, 2001; Mons, 2007). La primera tipología que se presenta corresponde a la producida por Green et al. (2001), en la que se diferencian tres tipos de sistemas educativos (tabla 1): los países de tipo 1, o de estructura única, que son aquellos en que no existe una ruptura institucional entre la educación primaria y se-

cundaria inferior, por lo que el sistema educativo se caracteriza por ser único y comprensivo durante la educación obligatoria. En el resto de países, agrupados a su vez en los modelos 2 y 3, existe una clara distinción entre la educación primaria y secundaria inferior. La diferencia entre ambos grupos es que en los países de tipo 2, la secundaria inferior es integrada y los alumnos no son diferenciados en vías o instituciones especializadas, mientras que en los sistemas de tipo 3 se divide a los alumnos a la edad de transferencia a la educación secundaria, en clases o centros diferentes asociados frecuentemente con itinerarios diferenciados.

Tabla 1. Tipología de los estados europeos según la estructura de la secundaria inferior (Green et al., 2001)

Tipo de estructura	Descripción	Países - ejemplos
Tipo 1	Educación básica continua, obligatoria y a tiempo completo. No se distingue entre escolarización primaria y secundaria inferior.	Suecia, Finlandia, Dinamarca.
Tipo 2	Se establece una distinción clara entre la etapa de primaria y la secundaria inferior, aunque en esta segunda etapa los jóvenes no se separan en itinerarios especializados	Francia, Escocia, Italia, Grecia, Portugal, España, Inglaterra, Gales.
Tipo 3	Se establece una distinción clara entre la etapa primaria y la secundaria inferior, y la mayoría de los jóvenes son separados o seleccionados hacia itinerarios diferenciados.	Alemania, Austria, Luxemburgo, Irlanda del Norte, Bélgica, Holanda, Irlanda.

Fuente: Green et al., 2001, p. 124.

Con el objetivo de hacer una clasificación más sofisticada que la anterior, Mons propone una tipología que va más allá de lo “meramente” estructural, como la presentada por Green et al. (2001), y añade otras variables de clasificación que hacen referencia a lo que la autora denomina *políticas y prácticas de gestión de la heterogeneidad* (Mons, 2004, 2007). En su análisis, Mons establece cuatro categorías de sistemas educativos en función de diversos elementos vinculados a la diferenciación vertical y a la diferenciación horizontal de los alumnos².

Para definir la tipología, la autora recoge información de los siguientes indicadores educativos: la *edad de selección del alumnado* en itinerarios distintos, variable según la cual

² La diferenciación vertical se refiere a los grados o niveles educativos, así como a la repetición de curso. La diferenciación horizontal incluye dos perspectivas: primera, a nivel de sistema, se refiere a la presencia o ausencia de programas educativos diferenciados (vocacional o académicos) para estudiantes de una misma edad. La segunda perspectiva hace referencia a la creación de diferentes grupos, dentro de una misma escuela, programa y nivel, según las capacidades de los estudiantes (OECD, 2010a).

se puede distinguir entre sistemas donde la separación de los alumnos se da en edades tempranas, y el tronco curricular común durante la enseñanza obligatoria es corto, y sistemas donde los jóvenes no son separados en el inicio de la secundaria inferior, por lo que la duración del tronco curricular común es largo; las *políticas de repetición*, según la cual se distinguen los sistemas donde existe la promoción automática (donde la repetición es una medida de nula aplicación), de aquellos esta medida es utilizada con más o menos frecuencia; las *formas de organización del alumnado*, que se refieren a las estrategias empleadas para dar respuesta a las diferentes habilidades y necesidades de los alumnos que cursan un mismo grado, tales como el agrupamiento en clases heterogéneas o el agrupamiento según las “capacidades” del alumnado; y el *uso de la enseñanza individualizada*, referido a las metodologías y estrategias pedagógicas diferenciadas dentro de una misma aula para atender a las diferentes necesidades y los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

A partir de estos aspectos de los sistemas educativos Mons (2007) establece cuatro categorías en función de las políticas de diversificación y diferenciación educativas. El primer modelo de esta tipología, especialmente presente en los países de la Europa central como Alemania, Austria, Suiza o Luxemburgo, es el de *separación* y engloba los sistemas donde, a partir de edades relativamente tempranas (10 o 12 años), los alumnos son separados en distintos itinerarios educativos (académico, técnico y/o vocacional) que normalmente conducen a la obtención de certificaciones diferenciadas. Habitualmente en estos sistemas educativos existen diferentes tipologías de centros, en cada una de las cuales se imparte un tipo de enseñanza con currículos diferenciados. Asimismo, son sistemas donde también se da uso generalizado de la repetición para gestionar la progresión de los alumnos. Los sistemas clasificados bajo esta categoría se corresponden en gran medida con los sistemas de “tipo 3” de la clasificación de Green et al. (2001).

Respecto los demás sistemas educativos, que se caracterizan por no separar a los alumnos en itinerarios diferenciados en edades tan tempranas como los anteriores, se agrupan en tres categorías. La primera de ellas responde al modelo *integración uniforme*, que se refiere a aquellos sistemas educativos con troncos comunes largos pero con una alta presencia de la repetición y la posibilidad de establecer grupos de nivel según las capacidades de los estudiantes, aunque en muchos casos no de manera oficial. En segundo lugar, se encuentra el modelo de *integración a la carta*, que también tiene como característica fundamental el tronco común largo. En cambio, en este caso, el uso de la repetición es reducido, la agrupación por niveles en secundaria es flexible y existe

un uso extendido de la enseñanza individualizada. En ambos modelos, en los casos en que se separa a los estudiantes por “niveles” o “capacidades”, la separación puede darse en todas las asignaturas o en algunas y, frecuentemente, aunque pueden existir diferencias curriculares entre grupos, la certificación obtenida al finalizar la secundaria inferior es la misma, mientras que en el modelo de separación, como se ha dicho, se otorgan certificaciones diferenciadas al finalizar la secundaria inferior que conducen a diferentes tipos de enseñanza superior.

Por último, se encuentran los países que responden al modelo de *integración individualizada*, que se caracterizan por presentar unos bajos niveles de diferenciación dentro de los centros y donde el alumnado sigue un currículo común durante la educación secundaria. En los países nórdicos, como por ejemplo Islandia, Finlandia o Noruega, el alumnado de educación secundaria inferior es agrupado de forma heterogénea según sus capacidades, y normalmente recibe apoyo educativo individualizado de forma general en las propias aulas ordinarias. En la tabla 2 (en la página siguiente) se resume esta clasificación:

En definitiva, las clasificaciones presentadas pretenden mostrar que, más allá de la existencia de una idea genérica de los principios de la comprensividad, los sistemas educativos contemporáneos tienen diferentes maneras de entenderlos y, por tanto, de llevarlos a la práctica. Asimismo, a la luz de las evaluaciones internacionales, es bien conocido que los resultados de estos sistemas educativos son bien dispares. En este sentido, un importante cuerpo de investigaciones se ha centrado en analizar, de forma comparada, las relaciones entre las características de la estructura de los sistemas educativos –en términos de comprensividad y diferenciación– y sus resultados –en términos de eficiencia, de efectividad y de equidad–. A continuación, se presentan brevemente los resultados de este cuerpo de estudios.

Tabla 2. Clasificación de los sistemas educativos según los modelos de gestión de la diversidad (Mons, 2007)

Tipo de modelo	Tronco común	Ritmo de progresión del alumno	Organización de las clases	Uso de la enseñanza individualizada	Algunos países
Modelo de separación	Corto	Repetición importante	Posibilidad de agrupar en clases según capacidades en primaria. Grupos o escuelas según capacidades en secundaria.	Existente	Alemania, Austria, Bélgica, Hungría
Modelo de integración uniforme	Largo	Repetición importante	Sin clases de nivel en primaria. Posibilidad de agrupar por capacidades en secundaria, normalmente sin que sea oficial	Moderadamente desarrollada o inexistente	Francia, Italia, España, Grecia
Modelo de integración a la carta	Largo	Promoción automática o baja repetición	Sin clases de nivel en primaria. Grupos de niveles flexibles en secundaria	Extendida	Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda
Modelo de integración individualizada	Largo	Promoción automática	Heterogeneidad académica en las clases	Generalizada a todos los estudiantes	Finlandia, Suecia, Corea, Japón, Dinamarca, Islandia

Fuente: Castejón y Zancajo (2015), adaptado de Dupriez, Dumay, y Vause, (2008), y Mons (2004, 2007)

1.2.2. Comprensividad, diferenciación y desigualdades educativas

Las diferencias de resultados entre sistemas educativos ha sido un tópico abordado de forma recurrente desde que la emergencia de las evaluaciones internacionales permitió disponer de datos que posibilitaran el tipo de análisis comparativos necesarios para probar las hipótesis planteadas por esta línea de investigación.

Las pioneras investigaciones realizadas por Husén y su equipo (Husén, 1967, 1973) a partir de los datos de la primera Evaluación Internacional de Matemáticas (proporcionados por la IEA -International Association for the Evaluation of Educational Achievement-, evaluación precursora del TIMSS), se centraron, precisamente, en analizar la incidencia de diversas variables sistémicas en el rendimiento medio de los países. Se partía de la hipótesis que los resultados en matemáticas, más allá de estar influenciados por factores como la clase social del alumnado, la calidad docente o los

recursos de las escuelas —elementos que son variables dentro de un mismo sistema educativo—, estaban también condicionados por otros factores tales como la estructura del sistema educativo, los años de escolarización obligatoria, o las diferentes tradiciones pedagógico-filosóficas de la educación, aspectos que son uniformes dentro de un mismo país, pero que difieren entre países. La posibilidad de analizar el impacto de dichas variables sistémicas en los resultados académicos puso de manifiesto que, en efecto, había diferencias, entre los países, que estaban asociadas a la variación de las características señaladas.

Posteriormente, diversas investigaciones han abordado esta línea temática, y sus conclusiones han evidenciado que las estructuras de los sistemas educativos están relacionadas, más allá de con el rendimiento medio de los países, con las desigualdades educativas asociadas a las diferencias sociales del alumnado. En efecto, dichas investigaciones concluyen que un mayor nivel de diferenciación de los sistemas educativos reduce la equidad social (Castejón y Zancajo, 2015; Dupriez y Dumay, 2006; Dupriez et al., 2008; Duru-Bellat, Mons, y Suchaut, 2004; Gorard y Smith, 2004). Especialmente relevante es el estudio de Dupriez y Dumay (2006) quienes confirman la hipótesis de que las desigualdades educativas vienen determinadas en gran parte por la estructura de los sistemas educativos en cuanto a su nivel de diferenciación, más que por las propias desigualdades presentes en la sociedad. Es decir, estos autores prueban que el hecho de que las desigualdades educativas asociadas al origen social del alumnado sean más reducidas en los sistemas con menores niveles de diferenciación, se debe a las estructuras educativas de estos sistemas, más que a las propias desigualdades sociales existentes en estos contextos.

No obstante, parte de estos estudios muestran también que las diferencias estadísticas de sus resultados se identifican, principalmente, entre los sistemas más diferenciados (en el caso de la tipología de Mons, los sistemas que se encuentran en la categoría del modelo de separación) y aquellos más integrados (los que, en el esquema de la misma autora se situarían en el modelo de integración individualizada). Para los sistemas en los modelos “intermedios” (esto es, del modelo de integración uniforme y el modelo de integración a la carta), los resultados son menos concluyentes (Castejón y Zancajo, 2015). En este sentido, si bien estos estudios ofrecen evidencias de que las políticas de diferenciación educativa suponen un obstáculo para la reducción de las desigualdades, es necesario considerar la concreción de las prácticas comprensivas en cada sistema para comprender, de forma más precisa, cómo se pueden abordar las desigualdades educativas, cuestiones que se tratan a continuación.

1.3. Medidas de atención a la diversidad: de la compensación a la inclusión

La expansión de la educación obligatoria y la aplicación de los principios de la comprensividad han supuesto, en la mayoría de países desarrollados, un conjunto de retos acerca de «cómo abordar con calidad y equidad la diversidad creciente del alumnado en un modelo de enseñanza comprensiva» (Martínez, 2005). Como señala esta autora, la necesidad de *atender a la diversidad* nace a partir de la introducción del principio comprensivo en los sistemas educativos: la escolarización de sectores poblacionales antes excluidos de la educación, y la incorporación de principios pedagógicos próximos al constructivismo que centran el foco en el proceso de aprendizaje en vez de en la enseñanza, obliga al reconocimiento de la existencia de la diversidad en el seno de los centros educativos y a plantear medidas para hacer llegar la educación todo el alumnado (Martínez, 2005).

En este contexto se enfatiza la necesidad de contemplar y atender las *diversidades* de todo el alumnado en su conjunto (Gimeno Sacristán, 2000). Hablar de *diversidades* da cuenta de que el propio concepto de diversidad es multifacético, bajo el cual se pueden incluir tantos elementos y niveles de distinción según se quiera. Es decir, al tratarse de un concepto polivalente, admite el reconocimiento de distintos tipos de diferencias entre los individuos y los grupos. Precisamente, un aspecto central en el enfoque de la diversidad es la importancia que adquiere la conceptualización de las diferencias y el valor ético-normativo que se le otorgue a cada una de ellas (Gimeno Sacristán, 2000). Eso es, el posicionamiento particular sobre cuál es la naturaleza de las diferencias individuales y cuales son aquellas que tienen importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Echeita, 2005).

Aunque los ejes de diversidad no se limitan a un conjunto exclusivo de factores, de forma habitual se señalan la edad, las capacidades físicas y/o cognitivas, los “ritmos de aprendizaje”, el origen étnico y/o cultural, la clase social, el género, o la orientación sexual. El origen atribuido a estas diferencias, su reconocimiento, su aceptación o no, y la importancia que se le dé a cada una de ellas, determinarán las posibles intervenciones que el sistema educativo puede o debe llevar a cabo. Es decir, «el universo de explicaciones en torno a cada tipo de diferencia es importante para comprender dónde hay que poner el énfasis corrector o el estímulo para mantenerlas» (Gimeno Sacristán, 1993, p. 32).

1.3.1. De la concepción esencialista a la concepción interaccionista de las diferencias

Hasta mediados del siglo XX, como señala Martínez (2002), las diferencias individuales eran concebidas, de forma dominante en las ciencias de la educación, desde un punto de vista *esencialista*, como atributos estáticos que permitían identificar a ciertos individuos por su distancia con los parámetros de ‘normalidad’. En este sentido:

Las diferencias humanas eran percibidas como desigualdades y deficiencias estables de algunas personas, susceptibles de ser objetivadas a través de la comparación analítica de múltiples características individuales, con parámetros estandarizados de ‘normalidad’ (Martínez, 2002, p. 28)

Principalmente, desde este enfoque, las *diferencias* se establecen en términos de capacidad/incapacidad intelectual, vinculadas a procesos cognitivos, y se conciben como características *estáticas* de las personas. Éstas, además, son vistas como parámetros científicos que permiten graduar la enseñanza, establecer clasificaciones diferenciadas en grupos “homogéneos” y adaptaciones concretas en el proceso educativo (C. Jiménez, 2001).

En base a la influencia del paradigma positivista y de disciplinas científicas como la psicometría, desde esta perspectiva se parte de que las *diferencias* se pueden *medir* mediante instrumentos “objetivos” que permiten distinguir entre el alumnado que tiene un nivel intelectual “normal” y el que no. Los diagnósticos sobre la «capacidad intelectual», al obtenerse a partir de pruebas de medición psicométricas que se erigen como herramientas científicas y técnicas, «obtienen una altísima credibilidad en el marco de la educación y la enseñanza» (P. Jiménez y Vilà Suñé, 1999, p. 94). Además, este modelo de medición, que aporta un conocimiento externo, estático y puntual del alumno, infravalora cualquier información que el profesorado pueda aportar a partir de las interacciones y el conocimiento directo del alumnado, por no ser este conocimiento “lo bastante” científico u objetivo.

Esta concepción esencialista de las diferencias, entendidas como atributos estables y estáticos, se supera, en el plano político, epistemológico y práctico, con una concepción *interaccionista* que reacciona ante los parámetros dicotómicos de “normalidad” y “anormalidad”. Se introduce el concepto de *necesidades educativas especiales*, que se empieza a utilizar durante los años 60, aunque se establece y se define con más exactitud a partir de la publicación del informe Warnock, el año 1978. Este constructo se basa en la idea de que las dificultades de aprendizaje no son causa únicamente de «defi-

ciencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares [...] y que aquello que es importante no es la descripción de la deficiencia (origen, grado, tipo) sino la respuesta que la escuela tiene que dar» (P. Jiménez y Vilà Suñé, 1999, p. 129).

Desde este punto de vista, pues, se considera que las diferencias son inherentes a las características individuales de todas las personas y, a su vez, se reconoce que las consecuencias derivadas de éstas tienen un carácter relativo y dependiente de los contextos en los que se manifiestan (Martínez, 2002; Warnock, 1978). En este enfoque se sitúa el «Modelo Social de la Discapacidad» (Oliver, 1990), según el cual la discapacidad es el resultado, no de las “deficiencias” de las personas, sino de la interacción de las características personales con el contexto social, cuya organización genera desventajas y excluye a las personas “con discapacidades”.

La incorporación de la categoría de las necesidades educativas especiales en la práctica educativa si bien supuso una mejora, –en términos de justicia social dado su carácter interaccionista, en comparación a las corrientes pedagógicas, psicológicas y sociales anteriores– conduce asimismo a la construcción de una categoría de alumnos “diferentes” (los que “tienen” necesidades educativas especiales o que manifiestan dificultades de aprendizaje) de los que se asume que requieren de una dotación de recursos especiales o que demandan una atención más específica que los compañeros y compañeras de su edad (Echeita y Cuevas, 2011). En el apartado que sigue se plantean, y se cuestionan, los supuestos que orientan las medidas “especiales” que se derivan de la concepción de las necesidades educativas especiales, que se pueden encuadrar bajo las propuestas de educación compensatoria.

1.3.2. Las medidas compensatorias y sus críticas

La idea de “compensación” ha orientado un gran número de prácticas y políticas desarrolladas en los sistemas educativos modernos. Los programas compensatorios en educación surgieron ante la evidencia de que asegurar el “simple” acceso a la educación no era condición suficiente para garantizar los aprendizajes básicos a todos los estudiantes ni para reducir las desigualdades asociadas al origen social, económico y cultural (Escudero y Martínez, 2016). Frente a esta evidencia, se plantean apoyos adicionales y actuaciones extraordinarias para aquellos individuos y grupos en situación de desventaja, con el objetivo de igualar sus oportunidades de éxito y conseguir, así, unos resultados que puedan ser considerados justos socialmente.

En este sentido, la educación compensatoria se inspira en los principios de la «justa igualdad de oportunidades» de Rawls (2006 [1971]) que, en términos genéricos, postulan que para alcanzar el ideal de justicia social, los logros –educativos, en nuestro caso– no deben estar determinados por las «circunstancias de partida» de cada sujeto (esto es, las circunstancias que tienen su origen en el «azar» y que son ajenas a la responsabilidad de cada persona, tales como la riqueza familiar o los «talentos»). Por ello mismo, según propone Rawls, se debería proveer de recursos, de forma preferencial, a aquellos que más lo necesiten con el objetivo de compensar las «desigualdades no merecidas» o injustas, para que las «desigualdades finales, justas» se expliquen, exclusivamente, por los méritos, esfuerzos y responsabilidades de cada individuo.

De la propuesta del autor, y de las numerosas reinterpretaciones que se han hecho desde las ciencias de la educación, se advierte, pues, que para alcanzar la justicia no basta con que todo el alumnado tenga acceso a la misma cantidad de recursos; la distribución de los mismos debería hacerse de forma *equitativa*, dando más a los que más necesitan. En este sentido, el modo de evitar desigualdades injustas sería establecer una «igualación de las circunstancias» o una compensación, con el fin de atender a las necesidades específicas de los individuos o los grupos que se encuentran en situaciones más desaventajadas (Connell, 1997; Tarabini, 2006), y que todos cuenten con las mismas *oportunidades* para desplazarse con éxito por el espacio educativo (Dubet, 2005). Así pues, las estrategias de educación compensatoria tienen como objetivo *compensar las desventajas* mediante el enriquecimiento del entorno educativo del alumnado, activando intervenciones concretas para determinados sujetos o grupos, haciendo añadidos al sistema educativo existente y, habitualmente, de forma separada de los programas generales (Connell, 1997).

Las propuestas de la educación compensatoria, enmarcadas en la idea de justicia como *igualdad de oportunidades*, si bien han sido ampliamente extendidas en los sistemas educativos contemporáneos (Tedesco, 2004), no han estado exentas de críticas (Bernstein, 1999; Bolívar, 2012; Dubet, 2005, 2011; Escudero y Martínez, 2016). Las críticas se centran en dos suposiciones centrales que fundamentan la educación compensatoria, la primera situada en un plano filosófico-moral, la segunda situada en un plano político-práctico.

La primera de ellas es que la educación compensatoria, como mecanismo para sostener la igualdad de oportunidades, asume que los logros se explican por el mérito y el esfuerzo individual, hecho que justificaría, desde esta perspectiva, la existencia de ciertas «desigualdades justas» (Bolívar, 2012; Dubet, 2005, 2011, 2012). Como se ha

dicho anteriormente, y como señalan diversos autores (Bernstein, 1999; Connell, 1997; Fernandez Mellizo-Soto, 2005; Meuret, 2002; Tarabini, 2006), la lógica de la *igualdad de oportunidades compensatorias* pretende asegurar que “lo único” que tenga valor en la consecución de éxitos o fracasos educativos sean los méritos y los esfuerzos de cada uno.

Las críticas acerca de este principio es que, más allá de la compensación de las desventajas que inicialmente puedan encontrar algunos individuos o grupos, los procesos educativos no sancionan o premian lo que «justamente» le corresponde a cada uno (Cabrera, Cabrera, Pérez, y Zamora, 2011), sino que en dichos procesos existe un sesgo que privilegia a los alumnos más aventajados socialmente (Bernstein, 1999; Bolívar, 2012; Bourdieu y Passeron, 1979; Dubet, 2005, 2011, 2012)³. Por tanto, concluyen estos autores, el principio de igualdad de oportunidades compensatorias no es efectivo, en tanto que el alumnado que parte de situaciones de desventaja tiene, en definitiva, menores oportunidades reales de éxito.

La segunda crítica es que la educación compensatoria parte de la asunción de que ciertos alumnos y familias padecen “déficits” o “carencias” que les impiden desarrollarse con “normalidad” dentro del sistema educativo (Valencia, 1997)⁴, y para ello necesitan que se “les compense” (Bernstein, 1999; Escudero y Martínez, 2016; Lloyd, 2008). Desde este punto de vista, “los problemas” de aprendizaje se localizan en el alumnado o en sus familias, concibiendo sus dificultades como una cuestión meramente *individual* (Bernstein, 1999), que requieren de medidas extraordinarias para ser compensadas.

La catalogación de dichas (dis)capacidades ha suscitado críticas en dos líneas. La primera, tal y como señalan Escudero y Martínez (2016, p. 164), es que se trata de una cuestión «no siempre tan objetiva como suele darse por supuesto». Esta idea remite a la «ideología de las capacidades» acuñada por Lynch y Baker (2005) y Oakes y colegas (Oakes, Wells, Jones, y Datnow, 1997), que cuestiona que las “capacidades” sean un constructo “objetivo”. De hecho, estos autores defienden que las “capacidades” son una construcción social, y que su uso para etiquetar y clasificar al alumnado, e inter-

³ En un capítulo posterior se desarrollan con más profundidad las teorías de la reproducción cultural, en las que se encuentran los fundamentos principales de esta corriente crítica de la igualdad de oportunidades compensatorias.

⁴ Las perspectivas del déficit, concretamente su incorporación en los discursos docentes, se explorarán con detenimiento en el capítulo siguiente.

venir en consecuencia, refleja las desigualdades sociales estructurales y las relaciones de poder que se derivan de las mismas⁵.

En segundo lugar, la categorización de un alumno bajo las etiquetas en las que se basa la educación compensatoria legítima, como señalan numerosos autores, la aplicación de mecanismos –explícitos o implícitos– de segregación educativa, situando al alumnado vulnerable en los márgenes de lo escolar (Booth y Ainscow, 2002; Carrasco y Gibson, 2010; Carrasco, Pàmies, y Ponferrada, 2013; Escudero, González, y Martínez, 2009; Escudero y Martínez, 2016; Gitlin, Buendía, Crosland, y Doumbia, 2003). En efecto, las medidas compensatorias se traducen, de forma habitual y en diferentes contextos, no únicamente en espacios físicamente segregados, sino en la generación de «otro tipo de marginalidades asociadas: programas devaluados, espacios y recursos escasos, profesionales desconsiderados», entre otros (Escudero y Martínez, 2016, p. 171), que suponen la construcción de «camino ocultos a la exclusión» (Martínez, 2011).

Las críticas planteadas concluyen, en definitiva, que las intervenciones ideadas desde una lógica compensatoria confluyen en discursos y recursos «*individualizados*» e «*individualizadores*» (Besalú, 2002), enfatizando la existencia de diferencias individuales sin considerar explícitamente que estas diferencias explican y se explican por situaciones de desigualdad (Essomba, 2005). Esta individualización, pues, conlleva una descontextualización de las diferencias, ya que las desvincula de los elementos sociales, económicos y culturales que inciden en la construcción de procesos y trayectorias desiguales, al mismo tiempo que las desvincula también de las condiciones escolares (Bonal y Rambla, 1999).

En este sentido, son diversos los autores que han cuestionado las medidas compensatorias en tanto que su planteamiento se centra en las características del alumnado (que se entienden como limitaciones) para diagnosticar las razones de su fracaso, y no en las características (o condiciones) de los entornos de aprendizaje que suponen barreras u obstáculos para el aprendizaje y la participación de este alumnado. En otras palabras, dichas críticas señalan que la educación compensatoria se concentra en buscar soluciones alternativas, marginales, especiales y específicas, para ciertos colectivos de alumnos, sin cuestionar el «orden escolar vigente», sin interpelar y dejando intactas «las culturas, las responsabilidades y las prácticas dominantes» responsables de la exclusión (Escudero y Martínez, 2011, 2016).

⁵ En el capítulo 3, se desarrolla con más profundidad la idea de la «ideología de las capacidades» y su vínculo concreto con el agrupamiento por niveles.

Así, frente las limitaciones y contradicciones de la educación compensatoria, diversos autores plantean superar esta perspectiva situando el foco de análisis e intervención, precisamente, en los entornos y contextos de aprendizaje, entendiendo que en estos se generan las condiciones que pueden suponer una atención ineficaz e inefectiva a parte del alumnado. Se trata de la perspectiva de la *inclusión educativa*, un enfoque que aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado (Ainscow y Miles, 2008; Booth y Ainscow, 1998, 2002; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Sandoval, 2002; Escudero, 2012, 2016; Escudero y Martínez, 2011).

Concretamente, la inclusión se considera un proceso que, más allá de la aplicación de un conjunto de métodos, estrategias o técnicas, exige la reestructuración de diferentes esferas de la realidad escolar, eso es, las culturas, las políticas y las prácticas, y replantear los valores, los significados y los discursos pedagógicos en los que se sustentan las prácticas e intervenciones educativas (Booth y Ainscow, 2002). Implica, pues, transformaciones sistémicas y profundas de la educación en su conjunto, ya que para conseguir la meta de la educación inclusiva –eso es, garantizar que todo el alumnado tenga derecho al acceso, permanencia y participación en la educación y los aprendizajes– no es suficiente en hacer modificaciones superficiales, parciales o marginales, sino que se requieren cambios globales e integrales. En palabras de Escudero y Martínez (2016, p. 175):

Asumido que las posibilidades y riesgos de exclusión e inclusión escolar se construyen y producen en la educación (aunque solo sea parcialmente), son los sistemas escolares en su conjunto, la administración y gestión de la educación, los centros y los docentes, el currículo y la enseñanza los que han de ser rediseñados y transformados.

En este sentido, desde esta perspectiva se considera que la educación inclusiva es la lucha activa contra la exclusión, asumiendo que ambos fenómenos operan recíprocamente y que es necesario abordarlos de forma articulada (Ainscow y Miles, 2008; Booth y Ainscow, 1998, 2002, Escudero, 2012, 2016, Martínez, 2005, 2011). Así, si la educación inclusiva es un proceso para mejorar la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, ésta debe, de forma imperativa, discutir, analizar, cuestionar e interpelar las condiciones que sitúan a ciertos colectivos o sujetos en situaciones o en riesgo de exclusión, considerando de manera explícita si éstas son producto de desigualdades y discriminación.

1.3.3. La mirada de la exclusión educativa

La *exclusión* es un fenómeno complejo, con significados múltiples. Esta tesis toma como referencia las investigaciones de Escudero y su equipo (Escudero, 2005, 2016; Escudero et al., 2009; Escudero, González, Moreno, Nieto, y Portela, 2013), que adoptan el enfoque de la exclusión para abordar, de manera teórica y analítica, el «fracaso escolar».

En sentido general, la exclusión puede definirse como las privaciones que sufren algunas personas o colectivos que son despojadas de bienes, de recursos o de derechos esenciales (Escudero et al., 2009). Como construcción social, la exclusión se organiza en base a un eje «dentro-fuera», que conduce a una *distinción binaria* entre exclusión e inclusión. La inclusión y la exclusión son, pues, caras de una misma moneda: «las situaciones correspondientes al *estar fuera* no ocurren ni existen sino en referencia, y por contraposición, al hecho de *estar dentro*» (Escudero et al., 2013, p. 80, énfasis original). Sin embargo, siguiendo la propuesta de los autores referenciados, esta distinción binaria es insuficiente para comprender y analizar las realidades y contextos en que se desarrollan la inclusión y la exclusión: entre ambos extremos existe un continuo de situaciones que generan modalidades y situaciones intermedias.

En un extremo, existen las situaciones de *exclusión constitutiva* o sustantiva, consistente en una privación fuerte o completa de necesidades o derechos humanos básicos, como podría ser el propio acceso a la escuela (Escudero et al., 2013). En el otro extremo, estarían las situaciones de *inclusión*, en las que existen de manera completa el acceso y disfrute de los derechos básicos. Y entre ambos extremos de este continuum existe la *exclusión instrumental*. En las situaciones de exclusión instrumental, si bien los sujetos excluidos se sitúan dentro de los márgenes de las zonas de inclusión, su participación y disfrute de los bienes es parcial, insuficiente o incompleta (Escudero et al., 2013). Sería, por ejemplo, el caso del alumnado que, aun estando escolarizado, muestra insuficiencias en la adquisición de los aprendizajes básicos. Como señalan los autores, «esta modalidad de exclusión viene a ser una forma sutil de *inclusión excluyente*: permite presencia en un determinado orden de cosas, pero con un carácter y unos efectos parciales» (Escudero et al., 2013, p. 104, énfasis añadido).

Como apuntan Escudero et al. (2013), establecer únicamente una relación binaria y antagónica entre exclusión e inclusión implica entenderlos de forma estática, como un estado o un resultado, descuidando la importancia que adquieren los procesos, las condiciones y las dinámicas que han intervenido en su construcción. En este sentido,

desde la perspectiva de los autores, la exclusión educativa debe ser considerada a partir de su *naturaleza dinámica y relacional*. Dinámica, porque se entiende que, más que un acontecimiento aislado, la exclusión educativa es una construcción forjada en el tiempo y fruto de unas condiciones determinadas, tratándose de «realidades que van siendo y se van haciendo» (Escudero et al., 2009, p. 51). Y relacional porque, como construcción social, se levanta alrededor de un orden dominante, incuestionado y arbitrario (Escudero et al., 2009, 2013), que marca los límites de la inclusión y la exclusión. En el caso educativo, el orden escolar, constituido por valores, creencias, presupuestos y prácticas, establece los márgenes de quien, y de qué, se excluye e incluye. Se construyen, pues, los límites entre lo aceptable y lo inaceptable, y entre los “capaces” y los “incapaces”, estableciendo categorías y clasificaciones que, consustanciales al orden escolar, son elementos fundamentales para comprender las situaciones de exclusión educativa (Escudero et al., 2009, pp. 52-54).

Dichas situaciones, como señalan los autores citados en sus numerosas contribuciones al respecto, se localizan en múltiples esferas de los procesos educativos, tales como las estructuras, las culturas, las dinámicas, los discursos, los recursos y las relaciones que producen y reproducen las *desigualdades educativas*. Por ello mismo, se considera pertinente tomar como referencia un conjunto de herramientas analíticas y conceptuales que permitan explorar la inclusión y la exclusión educativas en las diferentes dimensiones de los procesos escolares. En este sentido, y como se desarrolla en el siguiente apartado, se toma como referencia la propuesta de la «igualdad de condiciones» (Baker, Lynch, Cantillon, y Walsh, 2004; Lynch y Baker, 2005), en la cual se identifican cuatro esferas en las que se dan exclusiones e inclusiones en la institución escolar.

1.4. La ‘igualdad de condiciones’ como marco para el análisis de la exclusión educativa

Entender la educación como derecho, como se ha dicho hasta ahora, significa considerar los procesos y resultados educativos desde una perspectiva que, persiguiendo el éxito educativo para todos, se interroga y se cuestiona acerca de los obstáculos y dificultades que algunos individuos o grupos enfrentan durante su proceso de escolarización. En este punto, cobra sentido la sugerencia de diferentes autores, que plantean una propuesta que se centra en los *procesos y relaciones que generan las condiciones adecuadas para el logro de una educación que responda de manera efectiva al derecho a*

la educación sin exclusiones enmarcado en el horizonte de la *justicia social* (Baker et al., 2004; Lynch y Baker, 2005).

Esta propuesta pretende superar la perspectiva que entiende la justicia como una cuestión meramente distributiva (Rawls, 2006 [1971]), que limita el análisis a los bienes y recursos a los que los individuos tienen acceso, y que se preocupa de forma tangencial de los *procesos* que *producen y reproducen* estos bienes (Gale y Densmore, 2000; Mills et al., 2016); procesos que, en el campo educativo, son especialmente relevantes por la naturaleza relacional de la propia educación. Como defienden los autores de la «igualdad de condiciones», no se trata de negar de forma absoluta los principios de la justicia de Rawls y los postulados de la educación compensatoria, presentada anteriormente, sino de complementarlos y enriquecerlos con otros principios que permitan corregir las debilidades del enfoque anterior y ampliar el sentido de la justicia en educación (Tarabini, 2006). En este sentido, según los autores que suscriben esta propuesta, la justicia distributiva es una «forma incompleta» de considerar la justicia social en educación, por lo que sugieren entender la primera únicamente como una dimensión de la segunda (Connell, 1997; Gewirtz, 1998; Lynch y Baker, 2005; Lynch y Lodge, 2002; North, 2006; I. M. Young, 2000).

Son diferentes las aportaciones que se han aproximado a la justicia educativa desde este punto de vista, tales como las de Lingard (2007) y Lingard y Keddie (2013) sobre las «pedagogías de la indiferencia» y las «pedagogías productivas»; las contribuciones acerca de las «3Rs» de Lynch y Lodge (2002), Gale y Densmore (2000) o Mills et al. (2016), basadas en las aportaciones de Nancy Fraser; o «la igualdad de condiciones» planteada por Lynch y Baker (2005) y Baker et al. (2004). Es en esta última propuesta, la de la igualdad de condiciones, en la que se basa este apartado, si bien, como se verá, se hace uso también de otras aportaciones para complementar y enriquecer los contenidos de la misma.

Estas propuestas conciben la justicia educativa desde un punto de vista holístico e integral y se centran en explorar las *condiciones* en las que las personas reciben su educación para entender las *oportunidades reales* de las que disponen para adquirir y desarrollar un cuerpo de conocimientos y capacidades que les permitan vivir plenamente. Se trata de examinar la justicia educativa como una «igualdad de condiciones», definida como:

[...] the belief that people should be as equal as possible in relation to the central conditions of their lives. Equality of Condition is not about trying to make inequalities fairer, or giving people a more equal opportunity to be-

come unequal, but about ensuring that everyone has roughly equal prospects for a good life [...]. There is no plausible egalitarian theory that says that the outcomes of all social processes should be the same for everyone. Equality of Condition is about equalizing what might be called people's 'real options', which involves the *equal enabling and empowerment* of individuals (Lynch y Baker, 2005, p. 132, énfasis original).

Así pues, desde la igualdad de condiciones, en contraste con la igualdad de oportunidades –que, como se ha visto, ponía el foco en la compensación y en la responsabilidad individual para explicar los éxitos y fracasos– se entiende que la igualdad debe darse en múltiples esferas para que la justicia sea un horizonte alcanzable. Estas esferas, que se pueden entender como dimensiones desde las que explorar y analizar la exclusión educativa, son: 1) los *recursos*, 2) el *reconocimiento y respeto*, 3) el *poder*, y 4) el *cuidado* y la *solidaridad*.

1.4.1. La igualdad en los recursos

La disponibilidad de recursos y la educación son elementos íntimamente relacionados. Desde el enfoque de la igualdad de condiciones, la *igualdad de recursos* es concebida de una manera amplia: más allá de las formas obvias de capital económico o las condiciones materiales bajo las que se desarrolla la educación, los recursos también incluyen otros bienes que pueden ser necesarios para que las personas puedan lograr sus metas, como el capital social y cultural u otras condiciones “no financieras”, como el acceso a servicios públicos, un ambiente saludable y seguro, o los recursos temporales (Lynch y Baker, 2005).

La *distribución de los recursos* –materiales, humanos– *entre las escuelas* ha sido un aspecto que ha ocupado numerosos debates en el campo educativo. Si bien parte de los estudios en relación a la disponibilidad de inversión educativa ha señalado un efecto relativo de ésta en los rendimientos y resultados escolares –estableciendo que los recursos, *per se*, no son condición suficiente para mejorar los resultados del alumnado– (Hanushek y Luque, 2003; Hanushek, Rivkin, y Taylor, 1996), otras investigaciones han identificado un impacto significativo de la cantidad de recursos en las escuelas en los resultados de su alumnado (Murillo y Román, 2011), sobre todo en contextos de mayor privación material. En cualquier caso, a pesar de que el impacto de la inversión goza de un apoyo empírico inconsistente, los recursos –como los materiales curriculares, los equipamientos, el tiempo disponible para la enseñanza y el aprendizaje, pero también para la planificación y la preparación; etc.– constituyen una condición importante en el contexto de enseñanza-aprendizaje (Gamoran,

Secada, y Marrett, 2000). En términos de justicia educativa, lo que se ha enfatizado en mayor medida es la cuestión de la equidad, esto es, de “dar más a quien más lo necesita”.

En este sentido, retomando la idea de la compensación que se deriva de la propuesta de Rawls, como apunta Gewirtz (1998), una sociedad justa –y, en nuestro caso, un sistema educativo justo– no puede existir sin una distribución justa de los recursos, por lo que las medidas orientadas a distribuir equitativamente los recursos entre las escuelas son, desde este punto de vista, un elemento esencial para construir esta sociedad. En efecto, estudios de diversa índole han señalado esta cuestión. Una parte de ellos, centrados en la mejora de la escuela y la eficacia escolar han evidenciado que, en contextos de desventaja social, la mayor provisión de recursos por parte de las autoridades educativas –materiales, pero específicamente humanos y funcionales, tales como el apoyo externo o la dedicación temporal para el trabajo en red– ha supuesto un mecanismo de mejora en dichas escuelas (Chapman y Harris, 2004; A. Harris, Chapman, Muijs, Russ, y Stoll, 2006; Muijs, Harris, Chapman, Stoll, y Russ, 2004).

Asimismo, otras investigaciones en contextos de desventaja social han evidenciado que las escuelas con mayor complejidad social tienen, de hecho, mayores necesidades en cuanto a los recursos se refiere. Se trata de análisis que se han centrado en examinar las condiciones en las que operan dichas escuelas, y que han determinado que los recursos de los que disponen estos centros educativos son claramente insuficientes para satisfacer algunas de las «necesidades adicionales» que enfrentan (Lupton, 2004, 2005; Thrupp y Lupton, 2006). Las «necesidades adicionales» a las que tienen que dar respuesta las escuelas más desaventajadas suponen una mayor dedicación temporal a tareas que en otros contextos no son imprescindibles, tales como los mecanismos de coordinación entre el profesorado o con agentes externos (por ejemplo, servicios sociales), atención a las familias, gestión de conflictos, etc., que requieren mayor dotación de personal y mayores cantidades de tiempo.

Desde esta perspectiva, pues, para caminar hacia la justicia social entendida como igualdad de condiciones, se debe partir de una visión distributiva, ya que ésta es especialmente importante para desafiar las desigualdades que surgen en la esfera material de bienes y recursos, y las oportunidades o limitaciones relacionadas con la misma (Lynch y Lodge, 2002). Sin embargo, desde la justicia como igualdad de condiciones, la cuestión de los recursos va más allá de esta distribución equitativa, «justa», de recursos y bienes como fundamento para «compensar» las desigualdades iniciales. Sin

obviar la necesidad de dicha distribución inicial, desde la igualdad de condiciones se exige un examen de la distribución de recursos –en este caso, más que materiales, culturales– *a través de la educación* (Lynch y Baker, 2005), tal y como se desarrolla a continuación.

En efecto, desde este enfoque se pone un énfasis específico en la distribución de los recursos generados a partir de la educación, en tanto que se considera esencial una *distribución* más equitativa *del capital cultural*, de los conocimientos y habilidades *adquiridos durante el proceso educativo* (Baker et al., 2004; Lingard y Keddie, 2013). En este sentido, se defiende la idea de que todas las personas deben tener *igual acceso al conocimiento*, partiendo de la base que, tal y como ha demostrado un importante número de investigaciones, existen sujetos –niñas, niños y jóvenes– que restan *excluidos* de las posibilidades de acceder a estos recursos. Hay muchos mecanismos escolares que, articulados en los procesos de reproducción cultural, explican que la distribución de capacidades, de competencias y de conocimientos sea desigual y por lo tanto, injusta. Mecanismos que, de forma explícita o implícita, generan desigualdades en el tipo, cantidad y calidad de la adquisición de herramientas y conocimientos escolares.

Un buen ejemplo de este tipo de mecanismos es el *agrupamiento por niveles*. Si bien se dedicará un capítulo específico a esta práctica, se considera preciso destacar que la diferenciación curricular durante la educación obligatoria, en donde la “oferta” de conocimientos y competencias es marcada y explícitamente desigual, representa una clara vulneración al principio de justa distribución de recursos culturales a través de la educación (Lynch y Baker, 2005), igual que también incide en la acumulación de capital social que posibilita el acceso a las prácticas culturales legitimadas y valoradas por parte de la institución escolar (Oakes, 1985; Stanton-Salazar, 1997).

Así, desde los enfoques de la exclusión educativa y de la igualdad de condiciones, se reclama la necesidad de garantizar una *igualdad en el acceso a y en la provisión de un cuerpo de conocimientos* a partir de los cuales cada persona pueda desarrollar sus proyectos, defender sus derechos y satisfacer sus inclinaciones (Dubet, 2005; Escudero, 2005; López, 2005). Determinar de forma específica cuáles deben ser los contenidos que integren este cuerpo básico de conocimientos no es un cometido que pueda ser realizado de forma abstracta y descontextualizada (Escudero, 2005; Torres, 2000), aunque ello no exima de la necesidad de defender esa igualdad en el acceso, el aprendizaje y la consolidación de un conjunto de conocimientos que dote a todas las personas de las herramientas necesarias para ser libres y autónomas.

Desde este punto de vista, los aprendizajes y contenidos «básicos» no se deben construir desde los «mínimos», tal y como señala Torres (2000, p. 37): éstos no deben ser entendidos «como un paquete restringido y elemental de destrezas útiles para la supervivencia y las necesidades inmediatas y más elementales de las personas», sino que deben estar centrados en aquellas necesidades básicas o esenciales «que han de proveerse satisfactoriamente a todas las personas para que puedan funcionar en la vida con dignidad, con capacidades, libertad y autonomía» (Escudero, 2005, p. 6). Así, adoptar unas necesidades básicas de aprendizaje como criterio ordenador del currículum implica interrogarse no tanto sobre «todo lo que es posible saber» sino sobre «aquello que no debería estar permitido ignorar», (Bolívar, 2012; Escudero, 2005) o, en palabras de Perrenoud, citado en Escudero et al. (2013, p. 139), un «salario cultural mínimo». La definición y concreción de este «salario cultural mínimo» permitiría establecer los límites de la inclusión y la exclusión educativa en términos de distribución de recursos culturales.

En este sentido, el enfoque desarrollado por Lynch y Baker (2005), en el que se defiende una igualdad de recursos como igualdad de acceso a cierto capital cultural, así como la propuesta de la justicia curricular (Connell, 1997) que se explorará posteriormente, suponen un marco de referencia en el análisis y la comprensión de la exclusión instrumental en el campo educativo. En definitiva, la igualdad de recursos no requiere únicamente una distribución justa de los recursos que asegure que todas las escuelas dispongan de los medios necesarios para desarrollar su actividad garantizando una adecuada atención a todos los niños y niñas, sino que clama también por una igualdad en las exigencias intelectuales y académicas que permita que los alumnos más desaventajados logren los mismos estándares que sus compañeros más privilegiados (Lingard y Keddle, 2013; Lynch y Baker, 2005).

1.4.2. La igualdad de reconocimiento y respeto

La *igualdad de reconocimiento y respeto* se basa en la necesidad de examinar las relaciones culturales y sociales de forma crítica, y es concebida como el derecho de todas las personas de vivir su vida sin el desprecio y la hostilidad de la cultura dominante (Baker et al., 2004). Más allá del campo educativo, la teoría de la justicia como reconocimiento ha sido desarrollada de forma importante en las últimas décadas. Representada por autoras como Fraser o Young, desde esta perspectiva se reconsidera y reelabora el significado de justicia social incorporando, además de la distribución

de bienes, una esfera cultural o simbólica arraigada en patrones de representación, interpretación y comunicación (Fraser, 1995).

En este sentido, aunque no se rechaza la necesidad de una justa distribución de bienes o recursos, se pretende incluir y someter a evaluación, también, las relaciones y los contextos en que se desarrollan las acciones sociales. Estos contextos incluyen «las estructuras y las prácticas, las reglas y las normas que las guían, el lenguaje y los símbolos que median las interacciones sociales dentro de dichas estructuras y prácticas» (I. M. Young, 2000, p. 42). Así, la justicia como reconocimiento se basa en la centralidad que adquieren los *procesos de inclusión y exclusión que se derivan de las relaciones* de poder, opresión, dominación y privilegio entre grupos sociales (Fraser, 1995; Gale y Densmore, 2000; Lingard y Keddie, 2013; Lynch y Baker, 2005; Mills et al., 2016; I. M. Young, 2000)

En el campo educativo este enfoque adquiere una importancia central en la comprensión y el abordaje de las desigualdades, en tanto que la educación es una acción cultural que legitima y distribuye ciertas formas y prácticas culturales, mientras que a su vez se devalúan otras habilidades, culturas o identidades (Baker et al., 2004; Bernstein, 1990; Bourdieu y Passeron, 1979; Dumais, 2006; Lareau, 1987). A continuación se abordan dos aspectos concretos en relación al reconocimiento que son especialmente relevantes para comprender la producción y reproducción de las desigualdades en el seno de las instituciones educativas: la invisibilización de ciertos grupos en los discursos educativos, esto es, su no-reconocimiento; y la selección, jerarquización, devaluación y omisión de ciertos contenidos curriculares.

La invisibilización de los grupos dominados

El primero de estos aspectos, el *no-reconocimiento*, se centra en los discursos excluyentes que privilegian y legitiman las formas de vivir, de ser, de pensar, de los colectivos dominantes (hombres, heterosexuales, clase media, blancos). Estos discursos comportan, a su vez, la exclusión de los otros grupos del discurso educativo, mediante la omisión de su existencia (Lingard y Keddie, 2013; Lynch y Baker, 2005). La normalidad se articula alrededor de unos parámetros que encajan con los atributos de los colectivos dominantes, y las demás perspectivas se sitúan en un plano de inferioridad, de cuestionamiento o de invisibilización.

Si bien se abordarán posteriormente, de forma más extensa, estos aspectos (véase en el capítulo siguiente los elementos más destacados sobre los mecanismos de reproducción cultural y la imparcialidad de la institución escolar), un ejemplo del no-

reconocimiento en los discursos educativos es el de la clase social y el del origen étnico y cultural, en tanto que la normatividad se construye en relación a la clase media y a la mayoría cultural, y sin embargo se da por sentado que las instituciones educativas son neutras e imparciales en estos aspectos (Bourdieu y Passeron, 1979). Las prácticas escolares que se basan en asunciones culturales implícitas benefician a aquellos que han adquirido, en los entornos de socialización primaria, el capital cultural requerido por la institución escolar, del mismo modo que generan más obstáculos a aquellos que no lo poseen (Lareau y Weininger, 2003).

Además, se asumen estos privilegios en términos de capacidad o mérito individual, ignorando u omitiendo el papel que el origen social, étnico y cultural juega en las relaciones y procesos escolares (Bourdieu y Passeron, 1979). En el capítulo siguiente se desarrolla con más profundidad de qué manera los docentes incorporan en sus discursos, en sus expectativas y en sus prácticas la asunción de “neutralidad” e “imparcialidad” de la institución escolar. En este sentido, las creencias bajo el paradigma del *colorblindness* (Bonilla-Silva, 2014; Cochran-Smith, 1995; Gay, 2010; Gillborn, 2006, 2014) o del *classlessness* (Reay, 1998) son, como se expondrá, aspectos centrales en la desigualdad de reconocimiento.

En definitiva, desde el enfoque de la justicia como reconocimiento y respeto se considera imprescindible un cambio simbólico o cultural hacia el reconocimiento y revaloración de las identidades y de las producciones culturales de todo el alumnado, con especial énfasis en aquellos que provienen de grupos sociales no dominantes, tal y como proponen Gonzalez, Moll, Amantis (1995; 2005; 1992) y sus colaboradores con su propuesta de los «fondos de conocimiento» («funds of knowledge»).

La justicia curricular

El segundo aspecto relevante en la justicia como reconocimiento son las *prácticas y procesos de provisión curricular* y de *evaluación*, y los *enfoques pedagógico-didácticos* en las instituciones escolares. En este marco, recobra una importancia central el análisis del currículum escolar, en las que la omisión y la devaluación de ciertos contenidos se conciben como la expresión de las relaciones de poder que subyacen en la selección y organización del conocimiento educativo (Bonal, 1998). Así, un importante número de investigaciones (Anyon, 1981; Apple, 1986, 1996; Connell, 1997; M. Young, 1971) argumentan que la organización del conocimiento, sus formas de transmisión, y la evaluación de su adquisición, son factores que reflejan las relaciones de poder y que, a su vez, reproducen estas relaciones. Parece pertinente utilizar el término de *justicia*

curricular acuñado por Connell (1997), para hacer referencia al análisis del currículum desde esta perspectiva.

Desde este enfoque se parte de la premisa de que el conocimiento escolar, el currículum, es «social en sí mismo», en tanto que es el producto de unos procesos sociales situados temporal y territorialmente. La procedencia del currículum escolar y la producción del conocimiento válido, es decir, «las ideas incuestionables sobre lo que constituye las ‘destrezas básicas’, cuáles son las áreas ‘nucleares’ de conocimiento, y cómo se divide el propio conocimiento» (Connell, 1997, p. 47), son, por tanto, fruto de la distribución de poder y de las relaciones de dominación-opresión que se ejercen entre grupos sociales (Weis, 2013). Si bien se asume que ninguna selección de conocimientos puede ser neutral respecto a la estructura de la sociedad en la que se produce, ya que el conocimiento es propiamente una construcción social, la justicia curricular debería incorporar y priorizar perspectivas e intereses sociales no hegemónicos en esta elaboración (Connell, 1997).

Precisamente, Connell destaca la importancia de tener en cuenta las relaciones de hegemonía entre los intereses y los grupos sociales, y cómo el currículum escolar refleja dichas relaciones a partir de la encarnación de una supuesta o pretendida neutralidad (Apple, 1986; Bernstein, 1990; Bourdieu y Passeron, 1979). El currículum de la «corriente principal» (en palabras de Connell), es hegemónico en el sentido que:

- a) margina otras formas de organización del conocimiento; b) está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas; y c) ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas. (Connell, 1997, p. 56)

Desde esta perspectiva se considera, pues, que el currículum hegemónico representa los intereses de los grupos «más favorecidos», aquellos que, a partir de relaciones de dominación, han impuesto los contenidos válidos que son presentados como neutros. Una de las consecuencias de que la construcción del conocimiento válido sea producto de las relaciones sociales de poder es la *fragmentación del currículum* y la *jerarquización del conocimiento*. Se establece así una división que comporta que el conocimiento más alejado de los estándares académicos sea considerado «un tipo de *currículum* subordinado o inferior, y se asocia con la educación de las clases sociales inferiores» (Connell, 1997, p. 50). Es decir, que mientras que hay un tipo de conocimiento que es validado y reconocido hegemónicamente –aquel conocimiento “puro”, “general” y “académico”–, el conocimiento “aplicado”, “específico” y “vocacional” es marginado, devaluado u omitido (Dubet, 2005; Weis, 2013; M. Young, 1971).

La definición de ciertos contenidos como periféricos u opcionales conlleva una devaluación de los mismos y, en consecuencia, se devalúa también su utilidad (en el campo laboral, personal, etc.). A la vez, este hecho condiciona que aquel alumnado que tenga interés en desarrollar sus habilidades en estos campos vea denegadas sus oportunidades de ser reconocido (Dubet, 2005; Lynch y Baker, 2005). Por ejemplo, las habilidades y conocimientos vinculados a las tareas sociales colectivas o a los trabajos manuales, son omitidos de forma sistemática en la mayoría de currículos escolares, devaluando tanto su utilidad –las competencias vinculadas a los trabajos manuales son “menos útiles” en términos de estatus y movilidad social– como a las personas a las que van destinados –solamente se ofrecen estos contenidos a aquellos alumnos que “no son capaces” de seguir el currículum “académico”–.

Esta distinción, o la propia existencia de un currículum hegemónico (siguiendo la terminología de Connell), si bien se da en la mayoría de sistemas educativos, es profundamente injusta, pues ignora, o directamente excluye, a aquella parte de la población escolar que, en un futuro se dirigirá a la formación profesional o a los trabajos manuales (Dubet, 2005). Dignificar las opciones de formación profesional, y por ende al alumnado que se dirigirá a ellas, pasaría por incluir, desde el inicio, cultura y contenidos de estas opciones profesionales en el currículum general (Dubet, 2005). En este sentido, la reformulación de los contenidos escolares se debe hacer desde el reconocimiento de los intereses de los grupos menos favorecidos, cuestionando los diversos ejes de desigualdad (género, clase, etnia, etc.). Asimismo, en palabras de Connell, «no sirven los *currícula* de guetos [...] [porque] dejan intacto el currículum hegemónico en vigor. La justicia social requiere cambiar de punto de partida para *reconstruir la corriente principal*» (Connell, 1997, p. 65, énfasis original).

Íntimamente vinculado con el reconocimiento curricular hace falta añadir la importancia que adquieren los *procesos de evaluación de los aprendizajes* en la esfera del reconocimiento educativo. La mayoría de sistemas educativos formales presentan un sesgo hacia las habilidades lingüísticas (principalmente el lenguaje escrito) y las habilidades lógico-matemáticas (Lynch y Baker, 2005), hecho que pone de manifiesto un sesgo hacia estas habilidades en detrimento de otras. Precisamente, importantes contribuciones señalan que las habilidades lingüísticas se desarrollan de forma diferente entre clases sociales por las formas de socialización, trabajo y oportunidades (Bernstein, 1971), al igual que las formas de comunicación divergen también entre culturas –mientras que la tradición oral es mucho más fuerte en algunas, en otras se prioriza el lenguaje escrito (Lynch y Baker, 2005)–, hecho que pone de relieve una de

las múltiples formas en que la escuela puede contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales y culturales.

El hecho de que en el sistema educativo prevalezca la evaluación principalmente escrita, implica que aquellos alumnos que presentan más dificultades en estos aspectos cognitivos sean etiquetados como “fracasados” o “con dificultades de aprendizaje”. De hecho, las aportaciones desde la psicología cognitiva de Gardner en torno a la teoría de las inteligencias múltiples, ponen de relieve que, si bien las personas presentan hasta ocho tipos de “inteligencia” o habilidades, el sistema escolar reconoce básicamente dos, la lingüística y la matemática, relegando las otras a un lugar “invisible” tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como de evaluación. Como se ha explicado anteriormente, esta invisibilización de algunas “inteligencias” en privilegio de otras responde a patrones de jerarquización social y tiene consecuencias en términos de equidad y justicia social.

En conclusión, la igualdad de reconocimiento exige que todas las personas sean y se sientan respetadas y reconocidas, poniendo especial énfasis en las relaciones de poder, que se manifiestan, como se ha presentado previamente, en aspectos curriculares y de evaluación. De hecho, cuando las instituciones educativas clasifican y seleccionan al alumnado, siendo el agrupamiento por niveles un buen exponente de estos mecanismos, no solamente están ejerciendo poder sobre él, sino que también le están asignando posiciones de relativo poder (Lynch y Baker, 2005). Los procesos de evaluación, íntimamente ligados al currículum hegemónico, son importantes herramientas de jerarquización y exclusión del alumnado, más que de formación e información de los procesos individuales (Connell, 1997), por lo que suponen un importante mecanismo de control y selección.

1.4.3. La igualdad de poder

La dimensión de la igualdad de condiciones que sitúa el poder en una posición central, hace referencia a las *relaciones* que se dan en los entornos educativos, y las consecuencias que éstas tienen en las oportunidades de los sujetos. En términos genéricos (sin focalizar el en campo educativo) la igualdad de poder se centra en la participación política y en la extensión de los principios democráticos, abogando por defender la igualdad en la capacidad de todas las personas para influir en las decisiones que afectan sus vidas, teniendo especialmente en cuenta los derechos de las minorías.

En el campo educativo, sin embargo, la atención se centra en las *relaciones educativas* entre los actores (Lingard y Keddie, 2013), donde el diálogo, la cooperación, el reconocimiento y el respeto deberían suponer la base para unas relaciones más igualitarias, creando entornos de aprendizaje en los que gobiernen el apoyo social y los procesos de inclusión. Las expectativas y creencias docentes (extensamente trabajadas en un capítulo posterior de esta tesis) y las relaciones que emanan de las mismas, son un asunto esencial en el ámbito de las desigualdades sociales y culturales (Dunne y Gazeley, 2008; Rist, 1970), tanto desde la perspectiva del poder como del reconocimiento. Ambas esferas, por tanto, se encuentran altamente interrelacionadas: *reconocer* al otro desde el enfoque de la justicia social, más allá de afirmar y respetar las diferencias e incluir –“discursivamente”, en términos de currículum, etc.– a todo el alumnado, requiere asumir que las *relaciones educativas* son fuente de concesión o denegación de poder, y por lo tanto deben considerarse en el abordaje de la justicia educativa.

En el ámbito del poder, aparecen en primer plano las *relaciones alumno-docente*, que se caracterizan de manera habitual por ser altamente jerárquicas, siendo el profesorado el que se sitúa en la parte superior de esta jerarquía y el alumnado en la parte inferior. Las cuestiones de poder que se derivan de estas relaciones jerárquicas entre docentes y alumnos han sido el foco de diversos estudios (Jamieson y Thomas, 1974; Lynch y Lodge, 2002; Manke, 1997; Pomeroy, 1999), y todos convergen en afirmar que éstas son una parte esencial en la vivencia y la experiencia de los jóvenes en las instituciones educativas.

Las interacciones que se dan en las aulas están marcadas precisamente por relaciones de poder en donde el profesorado tiende a concentrar de manera categórica la autoridad, mientras que el alumnado se sitúa en desventaja respecto del gobierno de lo que sucede en las aulas. Por ejemplo, la gestión de la disciplina es un aspecto crítico en estas relaciones de poder, en tanto que de manera habitual esta gestión se erige en un sistema de premio-sanción en el que el alumno tiene nada o poco que decir (Pomeroy, 1999). En efecto, la percepción de injusticia, de abuso de poder y de autoridad no legitimada inscribe al alumnado en una situación de indefensión y de privación de control, que generan una oposición explícita que puede desencadenar en una desvinculación activa y resistente hacia la institución escolar (Lynch y Baker, 2005). Por ello mismo, desde la igualdad de condiciones se aboga por la construcción de relaciones más igualitarias, basadas en el diálogo, el respeto y la comunicación, así como en el cuidado, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

1.4.4. La igualdad desde el cuidado y la solidaridad

En las relaciones entre profesorado y alumnado juegan un papel primordial *las cuestiones emocionales* (Baker et al., 2004; Lynch y Baker, 2005). En cualquier relación educativa, la dimensión emocional debe reconocerse como un aspecto fundamental. La aproximación de Valenzuela (1999), basándose en las contribuciones de Noddings (citada en Valenzuela, 1999), se centra en destacar la importancia del el «*caring*», definido como el aprecio y la valoración que el profesorado siente por el alumnado, que se expresa en el interés mostrado hacia el alumno, hacia su experiencia y su realidad subjetiva. De hecho, el cuidado y la valoración del alumnado van más allá de lo que pasa propiamente en la escuela y, como señalan Moll, Amanti y González (Gonzalez et al., 1995, 2005; Moll et al., 1992), en su proyecto de investigación sobre los «fondos de conocimiento» («*funds of knowledge*»), el profesorado que considera los aprendizajes que se llevan a cabo en el contexto familiar, concibe al alumnado como personas en su totalidad y no solamente como estudiantes. Estos aspectos, como apuntan Lynch y Baker (2005) son esenciales para garantizar unas condiciones adecuadas para el aprendizaje: las personas aprenden mejor cuando desarrollan relaciones de confianza y cuidado, y presentan una vinculación más alta con la institución escolar y la educación.

De hecho, el constructo de la vinculación escolar (que se presentará con más detenimiento en el capítulo 3 de esta tesis) se fundamenta en que dicha vinculación no se compone únicamente de aspectos intelectuales, sino que la parte emocional juega un papel muy importante: los sentimientos de reconocimiento y soporte, son fundamentales para desarrollar una experiencia emocional positiva que genere *vinculación educativa* (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Demanet y Van Houtte, 2014; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004).

Sin embargo, no todo el alumnado es receptor de dichas relaciones de cuidado. En este sentido, tal y como ha mostrado la investigación, y altamente vinculado con los aspectos del reconocimiento y del poder, el alumnado de minorías étnicas y culturales, así como de origen socioeconómico desfavorecido, tienden a percibir una falta de apoyo y cuidado por parte de su profesorado (Muller, 2001; Valenzuela, 1999), hecho que tiene consecuencias tanto en sus resultados académicos como en su vinculación. Otras investigaciones han destacado que, en entornos de alta vulnerabilidad social, si bien el profesorado presenta disposiciones positivas hacia el cuidado del alumnado considerado en riesgo, en muchos casos esto es detrimento de las exigencias y demandas en términos académicos e intelectuales, limitando los aprendizajes del

alumnado y reproduciendo, así, ciertas desigualdades culturales de partida (Lingard y Keddie, 2013).

En definitiva, como se ha presentado, el horizonte de la justicia educativa, que persigue reducir las desigualdades y pretende que todas las personas gocen del derecho a una educación sin exclusiones, tiene que considerar múltiples y diversos aspectos. No obstante, hay reconocer que, si bien los procesos y mecanismos escolares son una cuestión primordial para la consecución de la justicia social, no se pueden sobreestimar las posibilidades de la escuela y de los docentes: en situaciones de alta desigualdad estructural, y con el debilitamiento y disminución de las políticas sociales, sería iluso pensar que el sistema educativo —y las escuelas y profesorado en concreto— pueden resolver todos los obstáculos para lograr hacer efectivo este derecho. Como apunta Dubet, 2005 (p. 27) es necesario «no olvidar que la reducción de las desigualdades sociales sigue siendo el medio más seguro de crear igualdad de oportunidades escolares». Sin embargo, como se ha presentado en los apartados previos, la escuela juega un papel central en la (re)producción y amplificación de ciertas desigualdades en las cuatro esferas presentadas. En este sentido, considerar “lo que pasa en las escuelas” —en relación a los recursos, al reconocimiento, al poder y al cuidado— es fundamental en términos de justicia y derecho a la educación.

2. Expectativas docentes, creencias docentes y desigualdad educativa: fundamentos y relaciones

En este capítulo se presentan las bases teóricas y se hace una revisión empírica de uno de los elementos centrales de esta tesis: las creencias y las expectativas docentes como factor clave en la explicación de la desigualdad educativa. El capítulo empieza con una breve aproximación a las creencias y las expectativas docentes a partir de las investigaciones “clásicas” en este ámbito. Se parte de la base de que las creencias – conjunto de ideas que construyen la realidad social de un sujeto– que los docentes tienen sobre la educación y sobre la conformación de la estructura social, son el fundamento que explica sus expectativas –anticipaciones que las personas hacen sobre el comportamiento de los otros–, y que ambas condicionan sus acciones.

En segundo lugar, se exploran las perspectivas que desde la sociología y la antropología de la educación se han utilizado para explicar las desigualdades educativas, centrandó la atención en las creencias y las expectativas docentes vinculadas al origen social y étnico del alumnado y sus familias, concretamente en las perspectivas del déficit y de la meritocracia como creencias prevalentes entre los discursos educativos.

Se considera necesario puntualizar que no es objeto de esta tesis hacer de los docentes los responsables de las desigualdades educativas existentes, pues su acción se encuentra restringida por factores (estructurales, institucionales) que no dependen

exclusivamente de ellos. No obstante, esto no significa que los prejuicios y creencias personales no deban ser abordados, pues éstos adquieren un papel fundamental en la construcción de las experiencias del alumnado en su paso por el sistema educativo.

2.1. Clarificación conceptual: expectativas y creencias

Las relaciones entre las expectativas y las creencias que los docentes albergan acerca de la educación, concretamente de los factores que explican el éxito y el fracaso escolar, del rol docente, y de sus estudiantes, se han explorado considerablemente a lo largo de las últimas décadas. Las investigaciones que han abordado estos aspectos se pueden encuadrar en dos tradiciones –la psicológica, y la sociológica y antropológica– que, si bien pueden ser complementarias, se aproximan al objeto de estudio desde perspectivas diferentes. La primera aproximación, pues, es la que emana de la *tradición psicológica*, cuyas aportaciones más relevantes para esta tesis son las que permiten esclarecer los constructos y los efectos de las expectativas y de las creencias. La aproximación psicológica, más allá de clarificar los constructos y relaciones que configuran el universo de las expectativas y las creencias, se ha centrado en analizar, de manera mayoritaria, si existe –o no– el «efecto expectativas».

Las expectativas, tal y como aporta Finn (1972), son la *evaluación*, consciente o inconsciente, que una persona se forma de sí mismo o de otra. Esta evaluación comporta que el evaluador trate a la persona evaluada como si la evaluación fuese cierta, anticipando que la persona evaluada actuará de manera coherente con la evaluación. Precisamente, este elemento de la *anticipación* es el que forma la manifestación de las expectativas, y lo que las diferencia de los deseos, esperanzas o aspiraciones:

Expectations imply the anticipation of the behaviour most likely to actually occur, given the individual and circumstances. [...] Thus, behaviour resulting from given expectations reflects conscious, or unconscious estimates of the achievement to be made, under the circumstances given (Finn, 1972, p. 390).

La idea de las expectativas docentes como factor explicativo de los resultados del alumnado se popularizó a finales de los años 60 cuando Rosenthal y Jacobson publicaron su libro «Pígalión en el aula», donde se estudiaban los efectos de las expectativas docentes sobre el rendimiento académico de sus estudiantes (Rosenthal y Jacobson, 1968). El principal hallazgo de Rosenthal y Jacobson fue que las creencias, concepciones e ideas docentes sobre las habilidades del alumnado condicionaban su trato y relación, y que, a su vez, este trato diferenciado (variable en

función de las creencias, concepciones e ideas del docente) afectaba los logros del alumnado, convirtiendo las expectativas iniciales en una realidad (efecto conocido como la *profecía autocumplida*, el *efecto Pigmalión* o *efecto expectativas*). El experimento que relataron los autores supuso un auge de los estudios acerca de esta temática, que intentaron replicar el experimento pionero de Rosenthal y Jacobson, con resultados y conclusiones contradictorias, como se expone a continuación.

Los primeros estudios sobre el *efecto expectativas* fueron, al igual que el de Rosenthal y Jacobson, cuantitativos y de tipo experimental o cuasi-experimental (Jussim y Harber, 2005). Esto es, los investigadores manipularon de forma artificial los factores de estudio con el objetivo de refutar o confirmar la hipótesis inicial. El procedimiento en la mayoría de estos experimentos fue similar: los investigadores comunicaron al profesorado (que ignoraba la naturaleza y los objetivos del estudio) que algunos de sus alumnos –escogidos aleatoriamente– presentaban un coeficiente intelectual por encima de la media. Si los docentes trataban de forma diferencial a aquellos alumnos seleccionados como “excepcionales”, y este tratamiento les conducía a mejorar su rendimiento académico o “inteligencia”, la hipótesis del efecto expectativas sería validada (Jussim y Harber, 2005).

Si bien algunos experimentos y las posteriores revisiones de la literatura han confirmado las conclusiones de Rosenthal y Jacobson (Brophy, 1986; Brophy y Good, 1970; Good, Cooper, y Blakey, 1980; Jussim, 1986; Spitz, 1999), es destacable también que otros estudios no pudieron demostrar la hipótesis sobre el efecto Pigmalión (Claiborn, 1969; Fleming y Anttonen, 1971; Jose y Cody, 1971; Rubovits y Maehr, 1971). Dichos resultados se utilizaron para negar el efecto “profético” de las expectativas y para criticar la “sobreinterpretación” del estudio de Rosenthal y Jacobson (Elashoff y Snow, 1971; Snow, 1969; Thorndike, 1968).

También es cierto que buena parte de la crítica a los estudios que demostraron el «efecto Pigmalión», se ha dirigido no tanto al efecto expectativas en sí, sino a la baja fiabilidad de los constructos utilizados, como el coeficiente intelectual, y a una medición deficiente de los mismos (Jussim y Harber, 2005; Rubie-Davies, 2009; Wineburg, 1987). En este sentido, los resultados dispares o contradictorios sobre el efecto Pigmalión se explicarían no tanto por la inexistencia del efecto expectativas, sino a los procedimientos científicos para demostrarlo.

En cualquier caso, a pesar de las críticas, la mayoría de autores defienden la existencia del efecto expectativas, al menos un efecto relativo. Esta defensa se basa en que,

efectivamente, existen creencias y expectativas diferenciadas según ciertos atributos de los alumnos; que estas diferencias conducen a comportamientos diferenciales entre los docentes; y que esto, a su vez, genera resultados distintos en los estudiantes. En el campo psicológico (Jussim, 1986), se han descrito los mecanismos de funcionamiento de las expectativas docentes a partir de tres etapas secuenciales: en primer lugar, el docente desarrolla unas expectativas concretas a partir de la información disponible y de las interacciones previas con el alumno. En segundo lugar, el docente desarrolla un comportamiento distinto según estas expectativas. Y en tercer y último lugar, los estudiantes reaccionan a estas expectativas de forma consistente, por lo que se refuerzan las percepciones iniciales de los docentes.

Como se ha apuntado previamente, demostrar el efecto positivo que pueden tener las expectativas (*efecto Pigmalión*) no siempre ha sido posible, porque las evidencias existentes no son concluyentes, de modo que la confirmación de este efecto es, cuanto menos, discutida. Como apunta McLeod (1995), la idea que las expectativas puedan tener un efecto positivo en el aula es enormemente atractiva, ya que «es reconfortante pensar que tratando a todos los estudiantes como si fuesen inteligentes, todos serán inteligentes» (McLeod, 1995, p. 371). No obstante, la evidencia acumulada por la investigación en este campo sugiere que, si bien las expectativas docentes tienen efecto entre los estudiantes (Birkelbach, 2011; Cooper, Findley, y Good, 1982), *este efecto es más probable que sea negativo* que positivo (Brophy, 1985; Jussim, Eccles, y Madon, 1996; Jussim y Harber, 2005). Es decir, que el efecto negativo parece ser no sólo más frecuente, sino más poderoso que el efecto positivo (Jussim et al., 1996; McLeod, 1995; Rubie-Davies, Hattie, y Hamilton, 2006).

En este punto, cabe preguntarse: ¿qué es lo que lleva a los docentes a conformar expectativas altas o bajas de sus alumnos? ¿De qué depende? ¿Por qué los docentes construyen expectativas más bajas sobre el alumnado de ciertos colectivos? ¿Qué elementos explican estas expectativas?

La investigación psicológica en relación a las expectativas se ha centrado, de forma habitual, en identificar los atributos individuales del alumnado que generan expectativas diferenciales en los docentes: el origen socioeconómico, étnico y cultural (Elhoweris, Mutua, Alsheikh, y Holloway, 2005; Harvey y Slatin, 1975; Jussim et al., 1996; Schofield, 2006; Speybroeck et al., 2012; Tenenbaum y Ruck, 2007), el género (Hinnant, O'Brien, y Ghazarian, 2009; Qing, 1999), el atractivo físico (Jerome B. Dusek y Joseph, 1983), las habilidades sociales (Hinnant et al., 2009), los estereotipos asociados a los nombres de pila de los alumnos (Harari y McDavid, 1973), la tipolo-

gía familiar (Guttmann y Broudo, 1989) o la docencia previa a un hermano o hermana (Rivers, 1980). Todos estos atributos se han mostrado relacionados, en mayor o menor medida, con las expectativas docentes (Jerome B. Dusek y Joseph, 1983; Rubie-Davies, 2009). Sin embargo, esta investigación raramente ha tratado de explicar *por qué* estas características individuales construyen expectativas diferenciadas, ni *cómo* se explican sus impactos.

Precisamente, un aspecto que ha generado una especial controversia en la literatura psicológica, en relación a la conformación de las expectativas docentes y sus impactos, es si estos impactos son debidos a la «profecía autocumplida» o simplemente es que estas expectativas son *precisas* (Jussim, 2005; Jussim y Harber, 2005). Estos autores definen la *precisión* de las expectativas docentes como la *correspondencia* entre las percepciones, juicios y expectativas sobre un alumno o un grupo, y lo que estos alumnos “son” realmente, independientemente de la influencia que los docentes puedan ejercer sobre ellos (Jussim, 2005, p. 2). Es decir, desde este punto de vista, las expectativas docentes serían precisas si, por ejemplo, el rendimiento de un alumno en cuestión se correspondiese con el pronosticado, y en dichos resultados no hubiesen influido las expectativas del docente. O en otras palabras, las expectativas docentes serían precisas cuando éstas estuviesen basadas simplemente en el desempeño “real” del alumno. En este sentido, estos autores defienden que las expectativas, de hecho, predicen los resultados principalmente porque son precisas, y no porque sean la causa de los mismos (Jussim y Harber, 2005).

Sin embargo, y sin querer entrar en los debates que discuten, desde un enfoque psicológico, la idoneidad conceptual y metodológica de estudiar la *precisión* de las expectativas, es necesario puntualizar que, como señalan los autores más reconocidos en este campo, la precisión en las expectativas de un comportamiento, rasgo o resultado, debe distinguirse de la precisión en las *explicaciones y atribuciones* a este comportamiento, rasgo o resultado (Jussim, 2005), es decir, las *creencias que sustentan dichas expectativas*. Por ejemplo, si bien las expectativas del bajo rendimiento de un alumno pueden ser precisas (este alumno, efectivamente, tiene un bajo rendimiento), las explicaciones y causas atribuidas a este bajo rendimiento pueden ser diversas (por “falta de capacidades”, o de “esfuerzo”, por falta de recursos pedagógico-didácticos, etc.). La importancia de conocer estas atribuciones y explicaciones (creencias) radica, precisamente, en el impacto que las causas atribuidas al bajo rendimiento tienen en las intervenciones y prácticas posteriores que, a su vez, condicionarán las experiencias y aprendizajes del alumnado.

Así, las creencias docentes, expresadas a través de las expectativas, sobre la educación y sus funciones, sobre el potencial académico de sus alumnos, o sobre las razones de sus fracasos o sus éxitos, condicionan y dan forma a sus decisiones y actuaciones en el aula (Miller y Satchwell, 2006). En este sentido, la investigación sugiere que las creencias son la base de la construcción de las *expectativas*: las creencias median entre el conocimiento, las expectativas y las acciones (Pajares, 1993), de tal forma que *las expectativas pueden reconocerse como una expresión de las creencias*.

Como constructo psicológico, hay numerosas definiciones del término *creencia*. Dado que el objeto de estudio de esta tesis se aleja de las aproximaciones psicologistas, se ha optado por utilizar una definición *amplia* de las creencias, abarcando diversos constructos mentales como son las percepciones, las interpretaciones o las atribuciones⁶. Desde esta perspectiva amplia, las creencias se definen como las ideas sobre cómo las personas piensan, conciben e interpretan la realidad, la forma en que los individuos caracterizan los fenómenos y dan sentido al mundo y, aunque no pueden ser observadas o medidas directamente, pueden ser inferidas a partir de lo que la gente dice, pretende y hace (Pajares, 1992).

Las creencias de los docentes –se hace referencia aquí a creencias vinculadas directa o indirectamente con los fenómenos educativos y sociales– son la base para la conformación de las expectativas, y dan también forma a las decisiones y acciones desarrolladas en la escuela y en el aula, orientadas a la consecución de los objetivos educativos, previamente delimitados, a su vez, a partir de las creencias (Good y Brophy, 2008). Así, las creencias docentes son especialmente relevantes cuando se pretende comprender las prácticas escolares, pues éstas encuentran en las primeras, en parte, las justificaciones y las lógicas que las explican.

Por lo tanto, más allá de si las expectativas docentes son precisas o inexactas, es imprescindible explorar sus “bases” u “orígenes”, esto es, comprender las razones y los motivos que llevan a los docentes a desarrollar ciertas expectativas para el alumnado de grupos o colectivos determinados, campos especialmente estudiados por la *antropología* y la *sociología* de la educación. Estos motivos, estos porqués se explican, en gran medida, por las *creencias* docentes acerca de los fenómenos sociales y educativos

⁶ Pajares (1992), a partir de una revisión de las principales aportaciones de la investigación educativa y de la psicología de la educación, desarrolla una extensa discusión sobre el significado de los diferentes constructos que conforman las creencias. En definitiva, a pesar de que el autor clama por un uso preciso del concepto, la mayoría de investigaciones antropológicas y sociológicas citadas en la presente revisión utilizan indistintamente los términos como creencias, actitudes, disposiciones y expectativas, por lo que se ha optado por utilizar una definición más genérica del concepto.

(Pulinx, Van Avermaet, y Agirdag, 2015): las creencias *abstractas* (o ideología) sobre los aspectos que inciden en el proceso educativo tienen efectos en las expectativas de los docentes, sobre las “capacidades”, la vinculación y el interés de su alumnado hacia el aprendizaje y, como se presenta al final del capítulo, estas expectativas se traducen en actitudes y prácticas de enseñanza diferenciadas (Pulinx et al., 2015).

De esta manera, las creencias sobre las diferencias sociales, culturales y étnicas, así como las atribuciones a los perfiles sociales del alumnado, son anclajes ideológicos de las expectativas, decisiones y comportamientos de los docentes (Gay, 2010), y aun siendo habitualmente invisibles, existen y son profundamente importantes. Dada su importancia, pues, en el apartado que sigue a continuación se abordan con más detalle las creencias del profesorado acerca de los elementos que explicarían la desigualdad educativa.

2.2. Del ‘alumno ideal’ a la naturalización de las desigualdades educativas

Este apartado tiene como objetivo recoger las aportaciones que, desde los campos de la antropología y la sociología de la educación, se han desarrollado acerca de la conformación de las creencias y expectativas docentes, y su relación, principalmente, con el origen social, étnico y cultural de sus estudiantes. Si bien las expectativas y creencias forman parte, como se ha visto, del universo mental de los docentes, estos constructos se manifiestan a través de las acciones e interrelaciones que se desarrollan en lo cotidiano de los centros educativos. En este sentido, cabe destacar que las investigaciones que se recogen a continuación, desarrolladas bajo las premisas epistemológicas de las mencionadas disciplinas, atribuyen un espacio fundamental a los *microprocesos e interacciones que se dan en las escuelas*; buscan comprender los *mecanismos sociales y culturales que explican las concepciones docentes*; y examinan desde una *perspectiva crítica* la producción y reproducción de desigualdades educativas.

Como se ha dicho en el apartado anterior, los docentes construyen expectativas diferenciadas de sus alumnos según sus atributos sociales y culturales: el alumnado de origen socioeconómico bajo, de minorías étnicas y culturales, o inmigrante, recibe expectativas más bajas por parte de sus docentes que sus compañeros y compañeras de nivel socioeconómico más aventajado o pertenecientes a la mayoría cultural y étnica. Es decir, el profesorado tiene *menos confianza* en las posibilidades de los primeros que en las de sus pares más aventajados. Las razones por las cuales se da esta relación

pueden encontrarse, como se explica a continuación, en las creencias que albergan los docentes respecto a la construcción de un *alumno ideal*, que introdujeron autores como Becker (1952), que posteriormente desarrollaron autores como Rist (1970), y que han recuperado autoras como Archer (2005; 2007a, 2007b) centrándose específicamente en elementos interseccionales entre clase y género.

En su clásica investigación, Becker (1952) establece que el alumno ideal es *aquel alumno para el que está pensado el sistema educativo*, aquél que puede aprender y que puede ser enseñado «con normalidad». A partir de un estudio cualitativo con sesenta profesores, Becker identificó que éstos señalaban, sin ser preguntados específicamente, la clase social de sus alumnos como un elemento condicionante del desempeño de sus tareas como docentes, construyendo una imagen de *alumno ideal* a semejanza del alumno de *clase media* (Becker, 1952). Comparando a los alumnos de clase trabajadora y los de clase media, emergieron de sus discursos ciertas características atribuidas al alumno ideal. Becker determinó, a partir de los discursos docentes, que éstos atribuían las siguientes características al alumno ideal: el alumno ideal tiene unas “*capacidades*” y unos *hábitos* de estudio que garantizan que «puede ser enseñado» con facilidad; el alumno ideal conoce las «*normas y códigos* de disciplina» y tiene un buen comportamiento y, por lo tanto, no se tiene que dedicar excesivo tiempo al control; y el alumno ideal muestra “*interés*” en la educación y tiene unos *valores* morales aceptables según los parámetros de juicio del profesorado.

En la citada investigación, el profesorado, de forma sistemática, atribuyó a los alumnos de *clase trabajadora una carencia* de estas disposiciones apropiadas para el aprendizaje, mientras que el alumnado de clase media cumplía en general con los requisitos considerados necesarios para un buen funcionamiento en la escuela. Como destaca Becker (1952), esta diferencia redundaba en un sentimiento de incapacidad, por parte de los docentes, para poder enseñar a los estudiantes de clase trabajadora, ya que sus «disposiciones» o «atributos» entran en conflicto con lo que los docentes consideran que es «normativamente adecuado» (Lipman, 1997).

Después de que Becker acuñara el constructo de alumno ideal, el vínculo entre el origen social del alumnado y las concepciones y atribuciones de los docentes se ha estudiado en numerosas ocasiones. En esta relación entre la construcción de alumno ideal y las expectativas docentes, es especialmente destacable la contribución de Rist (1970) quien desarrolló la *teoría del etiquetaje* en el ámbito educativo. A partir de una investigación etnográfica en un aula de educación infantil, Rist estudia las dinámicas de relación entre alumnado y profesorado para dilucidar los factores decisivos en el

desarrollo de las expectativas docentes, y los procesos que explican que dichas expectativas incidan en las experiencias y oportunidades del alumnado (este segundo elemento se retomará más adelante).

En relación a conformación de las expectativas docentes, Rist efectivamente comprueba que éstas, definidas como la *anticipación del potencial académico del alumnado*, se construyen en base a un conjunto de criterios sociales interpretados subjetivamente, que permiten al profesorado identificar «aprendices rápidos» y «aprendices lentos», si bien ninguno de los criterios en los que se basa esta evaluación están directamente relacionados con aspectos académicos medibles. Más bien, esta clasificación se fundamenta en la posesión de ciertos atributos actitudinales que son indicativos, según los marcos de referencia de los docentes, de éxito o fracaso escolar, y que acaban reflejando una clasificación según el origen social del alumnado (Rist, 1970).

En efecto, las atribuciones que los docentes hacen de las “capacidades” del alumnado en relación a su origen social encuentran su explicación en la valoración que el sistema educativo hace de la misma, en términos de habitus y de capital cultural. La imagen evocada en la investigación de Becker, que por pionera se puede considerar incompleta y a la cual se pueden añadir matices, da cuenta de que la institución escolar, si bien procura presentarse como una institución socialmente neutra, efectivamente no lo es pues sanciona o premia al alumnado según la distancia que le separa del alumno o alumna ideal. A continuación se desarrolla esta idea que, a partir de los postulados de las teorías de la reproducción cultural, emerge como un elemento central en la configuración de las creencias y las expectativas docentes.

2.2.1. ¿Neutralidad e imparcialidad escolar? La reproducción cultural a través de la escuela

Las *teorías de la reproducción cultural* establecen un interesante punto de partida para entender cómo se reproducen las desigualdades estructurales a través de los mecanismos de la educación. Consideramos, de hecho, que las contribuciones de las teorías de la reproducción cultural aportan los elementos centrales para comprender los mecanismos que operan en la construcción de expectativas diferenciadas en el profesorado y entender también los efectos de las mismas. Sin pretensión de hacer un análisis exhaustivo de las aportaciones de los autores de la reproducción cultural, a continuación se destacan algunos aspectos básicos de sus contribuciones, como los conceptos de capital cultural y habitus (Bourdieu y Passeron, 1979), con el fin de

elucidar porque las características sociales y culturales representan un elemento central para explicar los privilegios o las desventajas que experimentan los niños, niñas y jóvenes en su paso por el sistema educativo.

El *capital cultural* se puede definir como el conjunto de recursos y bienes culturales (tales como habilidades, conocimientos, credenciales académicas o preferencias), de los que cada individuo dispone, y que están condicionados por la posición de los individuos en la estructura social. De esta manera, se puede decir que las clases sociales tienen prácticas culturales, distintas y aprendidas, que marcan el estatus de cada grupo y su identidad cultural (Foley, 2010; Lareau y Weininger, 2003). El capital cultural existe en estado «objetivado», es decir, en forma de bienes culturales transmisibles (como libros, obras artísticas, etc.); en estado «institucionalizado», eso es, en forma de títulos y certificaciones reconocidas y valoradas por las instituciones sociales; y existe también en estado «incorporado», en forma de gustos, valores, competencias lingüísticas o sensibilidad cultural, que se adquieren en la socialización primaria y se pueden transmitir de una generación a otra (Bourdieu y Passeron, 1979; Swartz, 2002), dando lugar al *habitus*.

Concretamente, el *habitus* se refiere a las formas de hacer, pensar y sentir que se derivan de la posición social de cada individuo. A partir de la incorporación de las estructuras sociales en la subjetividad de los individuos, el *habitus* constituye una percepción concreta de la sociedad, así como la acción individual en la misma (Reay, 2004). El *habitus*, por tanto, no se compone únicamente de actitudes mentales y percepciones, sino que también se expresa a partir de formas de estar que, a su vez, conllevan formas de pensar y sentir (Reay, 2004). Si bien el *habitus* no es un atributo estático, pues puede trascender las condiciones sociales en que se produjo y generar respuestas creativas (Reay, 2004), éste igualmente refleja la posición de los individuos en la estructura social. Es por este último aspecto que el concepto de *habitus* resulta un elemento fundamental para entender las desigualdades educativas, pues remite al hecho de que las acciones del alumnado y sus formas de concebir y vivir su escolaridad no son independientes de sus condiciones estructurales (Tarabini, 2012), tales como la clase social, el género o la etnia.

En el campo educativo, el capital cultural juega un papel central en la existencia de oportunidades escolares desiguales pues los alumnos y familias que disponen de un capital cultural más próximo a la cultura escolar se encuentran en una situación de privilegio respecto las demás. La institución escolar juega un papel central en la forma en que el *habitus* y el capital cultural condicionan las experiencias y los resultados

educativos, principalmente a partir de dos procesos en cierta medida complementarios. El primero de ellos es una *demandas implícitas* del capital cultural propio de la institución escolar, eso es, el requerimiento de un dominio de los códigos culturales que son propios de la escuela, sin los cuales no es posible acceder con éxito al reconocimiento educativo (Bernstein, 1990; Bourdieu y Passeron, 1979; Delpit, 1995; Dumais, 2006). Es decir, que la escuela exige una serie de recursos y competencias personales para poder avanzar satisfactoriamente en el sistema educativo que, además, no se enseñan ni se ofrecen en la propia institución escolar, ya que se da por sentado que estas posesiones y disposiciones forman parte de la «normalidad» (Swartz, 2002), eso es, de la «clase media blanca». De esta manera, aquellos que ya disponen del capital cultural requerido se encuentran con una clara ventaja en su paso por el sistema educativo, mientras que otros se enfrentan a diversos obstáculos por no satisfacer las *demandas culturales implícitas* de la institución.

Por otra parte, el papel del capital cultural (y del habitus) en la reproducción de las desigualdades en la institución escolar se basa en su *naturaleza relacional*, al desarrollarse en un espacio social de acción (campo): además de posesiones (capital cultural) y disposiciones (habitus), ambos constructos adquieren importancia en tanto que son valorados desde unos *estándares de evaluación* (Lareau y Weininger, 2003) establecidos por parte de las instituciones e individuos en situación de privilegio, en este caso las escuelas y sus docentes (Beckett y Wrigley, 2014). Dicho de otra manera, el capital cultural debería interpretarse *no únicamente como los recursos* culturales e intelectuales (tales como tener hábitos lectores o disponer de un vocabulario extenso y complejo) que favorecen que algunos alumnos adquieran más fácilmente los aprendizajes escolares, sino que en su interpretación debe tomar un lugar central la evaluación que hacen las escuelas de estos atributos (Lareau y Weininger, 2003). Así, desde esta perspectiva se incorpora una visión que cuestiona críticamente los estándares de evaluación legitimados, y que examina las formas y las consecuencias de que los individuos cumplan, o no, estos requisitos o estándares de evaluación.

En definitiva, las teorías de la reproducción cultural dejan al descubierto que, respecto a la institución escolar, existen ciertas asunciones que podrían explicar precisamente este proceso de reproducción. La primera es la asunción de *normalidad*, en tanto que se asume que las habilidades, conocimientos, competencias y disposiciones de la clase media, que son las necesarias para avanzar con éxito en el recorrido escolar, están o deberían estar incorporadas en una mayoría de familias, por lo que existe una demanda implícita de estos atributos. La segunda es la asunción de *neutrali-*

dad, en tanto que se omite que los estándares de evaluación de la institución escolar responden a parámetros arbitrarios, en vez de reconocer la parcialidad y el sesgo social de dichos estándares. Y por último, la asunción de una *igualdad de oportunidades* que, fundamentada en las premisas de la normalidad y la neutralidad, responsabiliza a aquellos individuos que no consiguen moverse con éxito por la institución escolar. A continuación, se desarrollan estas tres asunciones y se evidencia su incorporación en los discursos y creencias docentes.

La asunción de normalidad: teorías del déficit

El vínculo entre el origen social y cultural del alumnado, y las concepciones y atribuciones del profesorado, se ha estudiado en numerosas ocasiones. Más allá de constatar las diferencias efectivas en el logro educativo de los estudiantes según su origen, buena parte de estos estudios ha explorado las formas en que el profesorado, de forma mayoritaria, construye y explica el bajo rendimiento del alumnado según su origen social y cultural, localizando las causas del bajo rendimiento del alumnado más desaventajado socialmente fuera de la esfera de su influencia (Bruton y Robles-Piña, 2009; Dunne y Gazeley, 2008; Franzé, 2002; Gazeley y Dunne, 2007; Gillies, 2005; C. W. Lewis, James, Hancock, y Hill-Jackson, 2008; Luet, 2015; Pàmies, 2006; Tarabini, 2015; Valencia, 2010; Valencia y Black, 2002).

Estos discursos, que problematizan el entorno del alumnado que obtiene resultados por debajo de lo esperado se pueden encuadrar bajo las *perspectivas del déficit* (Valencia, 1997), desde las cuales se explican y justifican las desigualdades en los resultados educativos a partir de las carencias atribuidas a los sujetos y a los grupos que de forma sistemática obtienen unos resultados educativos inferiores al conjunto de la población. Precisamente, el alumnado de clase trabajadora y de minorías étnicas ha estado y continúa estando sustancialmente sobre-representado entre aquellos que experimentan dificultades académicas y, por ello, son habitualmente objeto de los discursos del déficit y de las intervenciones escolares basadas en sus supuestos. Estos déficits se pueden categorizar a partir de los tres ámbitos que identificó Becker en su momento: una falta de hábitos y capacidades básicas; una falta de disciplina y control; y una falta de valores morales y de interés en la educación.

Las perspectivas del déficit gozan de una amplia difusión y se utilizan de forma extensiva en diferentes niveles del sistema educativo. Su uso como justificación se da tanto en *producciones académicas* (Valencia y Black, 2002), como entre los *discursos del profesorado* (Beckett y Wrigley, 2014), de los *docentes en formación* (Bell, 2002; Gay, 2010;

Tettegah, 1996), y de miembros de la *administración* educativa u otros actores (Milner, 2011; Skrla y Scheurich, 2001).

A pesar de que hay diferentes variantes de este modelo, el paradigma del déficit, como un todo, postula que el alumnado que fracasa en la escuela lo hace a causa de supuestas deficiencias propias, limitaciones cognitivas, motivacionales o sociales, o déficits o disfunciones familiares (Valencia, 1997). En efecto, el foco del déficit no es, en absoluto, únicamente el alumno o alumna como individuo, sino que las carencias se atribuyen precisamente a su entorno familiar y su pertenencia a un determinado grupo social o étnico. Así, la *patologización del entorno familiar* y la *culturalización del fracaso educativo* emergen en los discursos de los actores educativos cuando explican el fracaso de aquel alumnado de familias más alejadas de la norma y cultura escolar (Carrasco, 2008; Collet-Sabé, Besalú, Feu, y Tort, 2014; Delpit, 1995; Lahire, 1995; Lareau, 1987; Valencia y Black, 2002).

De hecho, una primera asunción común que pone de manifiesto la literatura cuando los actores educativos se refieren a las familias que no pertenecen a la cultura dominante, es que les caracterizan como carentes o desprovistas de las *habilidades y conocimientos* necesarios para ayudar a sus hijos a tener éxito en la escuela (Baquedano-Lopez, Alexander, y Hernandez, 2013; Dunne y Gazeley, 2008; Lightfoot, 2004; Lott, 2001; Valencia y Black, 2002). Si bien es una realidad que algunas familias carecen, efectivamente, de las competencias y conocimientos que la escuela presupone y requiere (por ejemplo, pueden no tener un dominio suficiente de la lengua vehicular de enseñanza), también es cierto que la escuela no incorpora ni considera los bagajes culturales de muchas familias (Franzé, 2002; Moll et al., 1992).

Además, de forma habitual, esta carencia se vincula, de manera no siempre explícita ni directa, con una falta de capacidad familiar para transmitir *interés y valoración* de la educación, o una falta de capacidad *afectiva y emocional* de las familias (Delpit, 1995; Franzé, 2002; S. B. García y Guerra, 2004; Lipman, 1997; Lott, 2001). Toman relevancia aquí las explicaciones de la «deprivación cultural» (Valencia y Black, 2002), según las cuales el escaso valor otorgado a la educación por parte de “ciertas familias” y las condiciones familiares que disminuyen la motivación por el estudio, estarían explicados por su “cultura” (clase trabajadora, cultura minoritaria). En este sentido, el alumnado y las familias más desaventajadas se encuentran, a menudo, caracterizados bajo el paraguas del déficit en términos de disposición y motivación para el estudio (Delpit, 1995), carencias *explicadas por su cultura de origen*, como también detecta Ballestín (2007, 2010) para los docentes que trabajan con minorías étnicas y

culturales en Cataluña. Como señala Franzé (2002, p. 193) el profesorado tiende a «atribuir a ‘la diferencia cultural’ los comportamientos que perciben intuitivamente como inadecuados o fuera de la norma», y tiende a «etnificar», cuando el rendimiento del colectivo minoritario es deficitario, aquellos rasgos que se perciben como menos tolerables (Pàmies, 2006).

En este sentido, la investigación señala que el profesorado alude, a menudo, a que los hogares de nivel socioeconómico y cultural medio o alto son en gran medida entornos positivos para el aprendizaje, donde los jóvenes encuentran espacios y prácticas efectivas de acompañamiento escolar, mientras que en los hogares con un estatus más bajo hay elementos, como la supuesta «falta de implicación parental» o la «falta de modelos positivos», que tienen consecuencias negativas para el logro escolar de sus hijos. Así pues, la responsabilidad del fracaso que se proyecta a estas *familias* no es, únicamente, debido a su “falta de capacidad” para dotar a sus hijos con las competencias y habilidades necesarias para tener éxito sino, y sobre todo, por su “falta de capacidad” para transmitirles *valores positivos* hacia la educación (Gillies, 2005; Lott, 2001).

Otra manifestación de la perspectiva deficitaria en relación a las familias se encuentra en los discursos sobre la *indiferencia parental* hacia la vida educativa de los hijos, que se señala básicamente cuando las familias presentan una ausencia relativamente permanente de los espacios escolares, de forma que la invisibilidad es interpretada como indiferencia (Franzé, 2008). Ante la percepción de indiferencia, por parte del profesorado, de las familias invisibles (Franzé, 2008), se expresa la voluntad de “corregir” esta desviación, habitualmente a partir de una intensificación de la relación familia-escuela, para que las familias puedan ser agente activo en el proceso educativo de sus hijos.

En esta línea, Luet (2015) subraya que los actores educativos tienden a dotar de más legitimidad las formas de implicación familiar «institucionalizadas» (tales como la participación en las organizaciones de padres), que a las acciones individuales, como ayudar a sus hijos e hijas con los deberes, preguntarles e interesarse por lo que hacen en la escuela, etc. Así, a pesar de que las familias puedan desarrollar estrategias de implicación informales, su falta de participación institucional en los espacios escolares es interpretada como una falta de compromiso, devaluando o ignorando los esfuerzos que estas familias hacen para acompañar a sus hijos en los procesos de escolarización (Carmona, 2014; Luet, 2015).

Estas creencias se traducen en prácticas escolares que, como recoge Lott (2001), son desalentadoras e incluso excluyentes, y se comunican a las familias de formas muy diversas: las familias que se considera que se muestran indiferentes hacia la educación de sus hijos, que precisamente acostumbran a ser las de menor estatus socioeconómico y cultural, reciben bienvenidas menos cálidas en las escuelas, sus intervenciones son respetadas y atendidas en menor medida, y se les otorga menor capacidad para intervenir e influir en la educación de sus hijos (Lott, 2001). En base a la creencia firme de que las normas y cultura escolares son las legítimas, y que son las familias que no las poseen las que deben acercarse a ellas, la implicación parental promovida por las instituciones educativas tiene como objetivo integrar o “convertir” a las familias a la cultura escolar (Collet-Sabé et al., 2014; Lahire, 1995; Lareau, 1987), olvidando también que el capital social que emana de la inmersión de la vida familiar en la vida cultural de la comunidad étnica sí puede ser fuente de disposiciones pro-escuela (Carrasco, Pàmies, y Bertran, 2009).

La existencia del apoyo desde la familia contrasta con las creencias extendidas acerca del supuesto desinterés de éstas por la educación y su supuesta menor capacidad socializadora como explicación de las trayectorias académicas de sus hijos e hijas. Y pone de manifiesto que, a menudo, desde las instituciones educativas permanecen invisibles las variadas estrategias de apoyo familiar y las evidentes preocupaciones que tienen las familias inmigradas o de clase trabajadora por el éxito académico de sus hijos e hijas (Gonzalez et al., 2005), al considerar que la escuela es una institución, a menudo la única, que puede permitir el ascenso y la movilidad social en los nuevos contextos.

En definitiva, bajo el paradigma del déficit, las dificultades que enfrentan algunos estudiantes durante su proceso educativo y sus familias para participar de manera adecuada (esto es, tal y como la escuela espera) de este proceso, son conceptualizados como “defectos” o carencias de ciertos grupos sociales, en lugar de cuestionar los obstáculos y las barreras estructurales, sistémicas o institucionales que dificultan esta participación.

La asunción de neutralidad: ‘colorblindness’ y ‘classlessness’

En el apartado anterior se ha presentado que el profesorado y demás agentes educativos, tal y como muestra la investigación, tienden a señalar que el alumnado y las familias de clase trabajadora, inmigrantes o de culturas minoritarias, están desprovistos de los atributos que son necesarios para tener unos resultados escolares

satisfactorios. Estos discursos, además, omiten que los estándares de juicio de la institución escolar se construyen alrededor de parámetros arbitrarios, de forma que no cuestionan la parcialidad de la cultura escolar y, por tanto, no identifican los obstáculos a los que se enfrenta una parte del alumnado (Solomon, Portelli, Daniel, y Campbell, 2005). Se trata de una omisión de las desventajas –y privilegios– generados por desigualdades estructurales, sistémicas e institucionales.

Diversos términos se han acuñado para describir la omisión de las desigualdades estructurales en los discursos docentes. Bajo el paraguas del *colorblindness* (daltonismo) u otros términos afines (Bell, 2002; Bonilla-Silva, 2014; Cochran-Smith, 1995; Gay, 2010; Gillborn, 2006, 2014; King, 1991), se identifica la creencia que el contexto social es (o debería ser) *étnica y culturalmente neutral*, y, por tanto, se omite el efecto de las variables etnia/cultura en la explicación de las ventajas y privilegios u obstáculos y limitaciones con las que se enfrenta el alumnado en su paso por la escuela. Si bien las investigaciones encuadradas bajo el paradigma del *colorblindness* hacen referencia al origen cultural y étnico, esta negación de la influencia de la etnia puede aplicarse también a la omisión de la clase social o, en palabras de (Reay, 1998) a la «ausencia de clase» (*classlessness*)⁷. Así, el fracaso escolar del alumnado de clase trabajadora o de minorías étnicas y culturales se atribuye a ciertos déficits y carencias de estos jóvenes y de sus familias, más que al resultado de un *sistema construido sobre la desigualdad y el privilegio* (Reay, 2009).

Diversos estudios han explorado la presencia del *colorblindness* y la *classlessness* en los discursos del profesorado en activo y en formación (Bell, 2002; Bonilla-Silva, 2014; Castro, 2010; Cochran-Smith, 1995; Gay, 2010; Gillborn, 2006, 2014; King, 1991). Dichos estudios ilustran estas creencias a partir de afirmaciones de los propios docentes, como por ejemplo, las siguientes:

I don't see colour, I just see people (Bell, 2002, p. 238).

All students really can't learn the same things, so these disparities are more reflections of individual abilities than systemic inequities (Gay, 2010, p. 145).

People are people, and we should deal with them as individuals (Gay, 2010, p. 145).

⁷ Como apunta Bonal (1998, p. 164) se puede establecer un paralelismo entre «dos mecanismos que producen y reproducen la desigualdad social y racial en la escuela», por lo que los discursos naturalizadores de las desigualdades étnicas vienen a menudo acompañados de, o pueden derivar en, discursos legitimadores de las desigualdades sociales (o a la inversa).

One can overcome all obstacles through enough hard work and determination (Solomon et al., 2005, p. 160).

Así, aun admitiendo que existe una distribución desigual de resultados, se asume que todos los individuos parten de las mismas oportunidades, por lo que esta desigualdad de resultados no puede atribuirse a condiciones estructurales desiguales. En definitiva, y sin pretender negar la influencia de diversas cualidades y características individuales, se considera que estas visiones que aíslan las “disparidades académicas” de las “desigualdades sociales”, omitiendo el vínculo existente entre ambas variables, contribuyen a la reproducción de las mismas mediante la naturalización de los privilegios de la clase media y de las mayorías (Bell, 2002; Bonilla-Silva, 2014; Freeman, 2005; Gay, 2002, 2010; King, 1991; Lipman, 1997; Milner, 2013; Solomon et al., 2005; Welton, Diem, y Holme, 2015).

Estas expresiones de la naturalización de las desigualdades entre el profesorado se identifican en los discursos que destapan creencias firmes en la «igualdad real de oportunidades» (Van Zanten, 2008) y que responsabilizan al alumnado de su propio éxito o fracaso. A continuación se explora cómo la idea de la igualdad de oportunidades está incorporada en los discursos docentes.

La asunción de la igualdad de oportunidades: individualización y meritocracia

Tal y como muestra la literatura, las premisas de la igualdad de oportunidades (que se han explicado en el capítulo anterior) impregnan las creencias del profesorado acerca de los mecanismos que explican el éxito y el fracaso educativos y parecen guiar, de forma muy mayoritaria, las intervenciones educativas a diferentes niveles (Clycq, Nouwen, y Vandenbroucke, 2014; Tarabini, 2015; Van Zanten, 2008). Diversas investigaciones han analizado de qué manera el enfoque del mérito individual es reproducido en los discursos docentes, que hacen hincapié en la importancia de la «agencia» de los alumnos en la consecución de unos resultados académicos satisfactorios (Clycq et al., 2014). Se presupone, así, que «los individuos son libres y racionales para decidir sus propias acciones, eliminando el efecto de los condicionantes estructurales sobre las prácticas, estrategias y decisiones individuales» (Tarabini, 2015, p. 353).

En este sentido, las lógicas de la meritocracia se acompañan de lógicas individualizadoras, ya que se sitúa la responsabilidad del rendimiento académico al alumnado y a sus familias, desvinculando por completo estos resultados de la acción de las escuelas, del sistema educativo, o de otros factores estructurales. De esta manera, se niega

cualquier responsabilidad del sistema educativo –supuestamente neutro y meritocrático– en la reproducción de la desigualdad, ya que son los individuos los que no tienen éxito dentro del sistema (Clycq et al., 2014; Van Zanten, 2008):

La creencia en un mundo justo, en el que cada uno fuera retribuido según su mérito y esfuerzo, se ha constituido en la más fuerte justificación ideológica de la desigualdad (Bolívar, 2012, p. 29).

En definitiva, las creencias docentes sostienen, de forma habitual, que el éxito y el fracaso educativos vienen determinados por el talento individual y el esfuerzo del alumnado, por un lado, y por las deficiencias de ciertos grupos de alumnos y familias, por el otro. Asimismo, estas creencias se insertan en un marco cultural más amplio que permite entender su desarrollo: las teorías de la reproducción cultural que, como se ha presentado, permiten identificar las formas en que la institución escolar y el sistema educativo contribuyen a, o son responsables de, la persistencia de ciertas las desigualdades. Es decir, la asunción de una cultura escolar universal, neutra e imparcial y de los principios meritocráticos (y su imposición a los estudiantes y sus familias), resultan ser poderosos mecanismos explicativos de la incapacidad de la escuela y del sistema para revertir desigualdades sociales de partida. Mediante la minimización u omisión de los efectos de las desigualdades estructurales, y la patologización del alumnado y de sus familias, los privilegios de los estudiantes de la cultura dominante quedan encubiertos y se naturaliza la idea de que el esfuerzo y las disposiciones de la clase media son la única vía para alcanzar el éxito educativo (Bourdieu y Passeron, 1979; Delpit, 1995; Lareau y Weininger, 2003; Solomon et al., 2005).

De esta manera, las perspectivas del déficit y de la meritocracia “culpan a la víctima” (Ryan, 1976) en vez de examinar cómo la estructura de las escuelas y del sistema educativo impiden que todos los jóvenes aprendan de forma óptima. En el profesorado, esto se traslada en un sentimiento de incapacidad para enseñar al alumnado que no cumple con los requisitos culturales esperados y, por tanto, en las prácticas que promueven con sus alumnos (Diamond, Randolph, y Spillane, 2004; Lee y Smith, 1996).

2.3. Las expectativas y creencias docentes como constructos colectivos

Desde la investigación en expectativas y creencias docentes se ha señalado que en la conformación de éstas entran en juego una gran variedad de factores, más allá de los

atributos individuales y las características sociales del alumnado y de sus familias. Si bien estos últimos son especialmente influyentes, otros estudios también destacan que elementos como las características de la población escolar, de la propia institución, o los procesos de evaluación externa, se muestran como condicionantes de dichas expectativas y creencias (Beckett y Wrigley, 2014; Gillborn, 2010; Lipman, 1997; Stevens, 2007; Valencia y Black, 2002).

En efecto, como señalan algunos autores (Pajares, 1993), las creencias y las expectativas no son impermeables a los contextos de desarrollo personal y profesional, y cambian como resultado de las experiencias e interacciones con el entorno. Es decir, las creencias y expectativas se elaboran mediante un proceso de creación y transformación, que implica aceptar y rechazar algunas ideas, modificar sistemas de creencias preexistentes y finalmente aceptar nuevas ideas (Brown, 2004; Pajares, 1993). En este sentido, los contextos institucionales, dinámicos e interrelacionales donde se desarrollan las tareas del profesorado y demás actores educativos influyen en la configuración de sus creencias y expectativas.

A pesar de esta naturaleza relacional de las expectativas y creencias, en buena parte de la investigación educativa, sobre todo en aquella más centrada en elementos estrictamente pedagógicos o didácticos, el profesorado ha sido considerado como un agente autónomo cuyas creencias están dissociadas de fuerzas institucionales mayores (Brophy, 1986; Brophy y Good, 1970; Jussim, 2005). No obstante, un conjunto de estudios se ha propuesto examinar de qué manera el profesorado tiende a ajustar sus concepciones y expectativas a los factores contextuales (Brown, 2004; Stevens, 2007; Stevens y Van Houtte, 2011). Es decir, que el estudio de las creencias y expectativas docentes, aunque de forma mayoritaria se ha realizado en un nivel individual, también puede llevarse a cabo desde una dimensión colectiva. Así, aunque la investigación acerca de la influencia de los contextos sociales e institucionales en el desarrollo de las expectativas y creencias docentes es mucho más escasa que la centrada en los elementos individuales del alumnado, las aportaciones en esta línea son especialmente relevantes para esta tesis.

En este sentido, cabe destacar que las expectativas y creencias del profesorado no son solo atributos individuales de cada docente, sino que forman una amalgama entre el profesorado de estas escuelas, siendo parte consustancial de la cultura escolar (Agirdag, Van Avermaet, y Van Houtte, 2013; Halvorsen, Lee, y Andrade, 2009; Lee y Smith, 1996). Los estudios que han examinado las creencias docentes desde un punto de vista colectivo utilizan principalmente dos constructos para aproximarse a

ellas: el primero de estos constructos es la *cultura de educabilidad* (Agirdag et al., 2013; Van Houtte, 2004, 2011), que recoge las creencias del profesorado sobre las capacidades y la disposición de su alumnado para aprender, es decir, las «expectativas docentes respecto a cómo de ‘enseñables’ son sus alumnos» (Agirdag et al., 2013, p. 6). El segundo constructo es el de la *responsabilidad compartida para el aprendizaje del alumnado* (Diamond et al., 2004; Lee y Loeb, 2000), que se refiere al grado en que el profesorado, de forma colectiva, toma responsabilidad en el aprendizaje de todos sus estudiantes, considerando que los resultados escolares no dependen únicamente de condicionantes externos a la institución escolar (Lee y Smith, 1996). Si bien ambos constructos resultan del agregado de las posiciones individuales de cada docente, el enfoque compartido evidencia la importancia otorgada por parte de estos autores a la dimensión institucional. Llegados a este punto, cabe examinar qué variables institucionales se han considerado como influyentes en la construcción de estas expectativas y creencias colectivas.

2.3.1. Expectativas docentes y segregación escolar

Del mismo modo que pasaba en el caso de las expectativas docentes a nivel individual, el origen socioeconómico y cultural del alumnado –a nivel agregado, esto es, en términos de composición social de los centros educativos– ha centrado la mayor parte de la atención. La investigación desarrollada en esta línea parte de que las expectativas docentes no están desvinculadas del contexto en que se desarrolla la práctica profesional (Diamond et al., 2004; Halvorsen et al., 2009; Stevens, 2007), de manera que cabe considerar las características de la población escolar como condicionantes de las mismas.

Que la composición escolar (y más concretamente, la concentración de determinados colectivos de alumnos en algunas escuelas) tiene efectos sobre los resultados académicos (Agirdag et al., 2013; Benito, Alegre, y González-Balletbò, 2014; Dumay y Dupriez, 2008; Rumberger y Palardy, 2005) y sobre las experiencias escolares de los alumnos (Agirdag, Van Houtte, y Van Avermaet, 2012a) ha sido demostrado ampliamente por la investigación. En este sentido, los estudios han señalado de forma reiterada que los resultados académicos, así como las experiencias de los alumnos, tienden a ser más positivos en las escuelas con mayor proporción de alumnado con niveles socioeconómicos medios y altos, o con mayor proporción de alumnado de la mayoría étnica y cultural.

Sin embargo, diversos estudios se han preocupado de explicar *por qué* la composición escolar tiene efectos sobre los resultados y experiencias de los alumnos (Agirdag et al., 2012b; Rumberger y Palardy, 2005). Es decir, más allá de constatar estos efectos, estas investigaciones han examinado las razones que pueden explicar que la composición escolar tenga un impacto significativo en el rendimiento y experiencias del alumnado. Mientras que una parte de estas investigaciones se centran en el análisis del *peer effects* como mecanismo explicativo de esta relación (Hanushek, Kain, Markman, y Rivkin, 2003), otras estudian los efectos de la composición escolar sobre las expectativas docentes a la hora de explicar sus consecuencias (Agirdag et al., 2012a; Agirdag, Van Houtte, y Van Avermaet, 2012b; Rumberger y Palardy, 2005).

Los diversos estudios que han explorado la relación entre las expectativas y creencias docentes y la segregación escolar (Agirdag et al., 2013; Anyon, 1981; Diamond et al., 2004; Halvorsen et al., 2009; Rubin, 2008; Rumberger y Palardy, 2005; Van Maele y Van Houtte, 2011) señalan una asociación notable entre la composición étnica y social de los centros educativos, y las creencias y expectativas de los docentes. Estas investigaciones concluyen que: a) se puede, efectivamente, hablar de creencias y expectativas docentes en términos colectivos, pues la variabilidad entre escuelas es mayor que dentro de las mismas, hecho que indica que es adecuado utilizar estos constructos de manera agregada y concebirlos como parte de la cultura escolar; b) que la composición escolar tiene un impacto en estos constructos: las expectativas son especialmente reducidas en los centros con mayor proporción de minorías étnicas y de alumnado de nivel socioeconómico bajo; y donde las creencias del déficit se expresan de manera generalizada en tanto que los docentes perciben a los propios estudiantes y sus familias como el principal obstáculo para el aprendizaje; y c) que ambos constructos ejercen un *efecto mediador* entre la composición escolar y el rendimiento académico. Esto es, que el impacto de la segregación escolar en los resultados educativos se puede explicar, como mínimo en parte, por las expectativas y creencias docentes.

Si bien la composición escolar se muestra como un condicionante relevante de las expectativas y creencias docentes, el efecto de ésta puede verse atenuado por otras variables, como por ejemplo las *dinámicas* y *lógicas institucionales* que subyacen las prácticas y políticas de la escuela. En este sentido, Diamond et al. (2004), más allá de demostrar que, como se ha dicho, la segregación escolar tiene un impacto negativo en las expectativas y creencias docentes, también comprueban que ciertas dinámicas escolares pueden contribuir a la construcción de un ambiente en el que los docentes

mantienen niveles de exigencia elevados y se interrogan constantemente sobre cómo mejorar la enseñanza de sus alumnos. En este caso, se señala que las prácticas organizativas que ponen en cuestión las creencias del profesorado pueden suponer un elemento mediador entre la composición escolar y las bajas expectativas docentes.

2.3.2. Expectativas docentes y políticas de rendición de cuentas

Más allá de la propia institución escolar, los factores vinculados a los sistemas educativos también influyen, de forma indirecta, a las creencias y las expectativas docentes. Algunas investigaciones han examinado el rol de ciertas tendencias e intervenciones políticas, locales y nacionales, como la expansión de las evaluaciones sistemáticas de los sistemas educativos, que conducen a un uso generalizado de etiquetas para identificar y clasificar alumnos y escuelas (Beckett y Wrigley, 2014; Gillborn, 2010; Lipman, 1997; Valencia y Black, 2002). En los contextos donde se ha generalizado el uso de datos estadísticos promovido por las políticas de rendición de cuentas, muchos docentes se configuran las imágenes de sus estudiantes a partir de las categorías estadísticas que se derivan de los indicadores educativos, y que esto tiene consecuencias en cómo les conciben y en las posibilidades que se les proyectan.

En este sentido, las investigaciones han destacado que la utilización de etiquetas como «estudiantes en riesgo» conduce a atribuir el fracaso escolar al hecho de ser miembro de esta categoría, y el constructo «en riesgo» deviene una explicación del fracaso escolar «centrada en la persona», ya que se preocupa de identificar y describir las «deficiencias» de los estudiantes, en particular aquellas vinculadas con sus entornos familiares, económicos y culturales (Lipman, 1997; Valencia y Black, 2002). Así, identificadores como «beneficiarios de becas», «estudiantes en riesgo» o «alumnos con necesidades educativas especiales», tanto individuales como agregados a nivel de centro, empujan a los docentes a tratar de comprender las vidas del alumnado y sus necesidades de aprendizaje a partir de estos indicadores, lo que les sitúa a interpretar la realidad desde una perspectiva del déficit, como constatan Beckett y Wrigley (2014). Estas etiquetas, especialmente en centros segregados socialmente, construyen un imaginario entre los docentes que conduce, a menudo, a un decrecimiento de las expectativas (Beckett y Wrigley, 2014; Gillborn, 2010; Lipman, 1997; Valencia y Black, 2002).

Asimismo, otros autores destacan que la legitimidad social y política otorgada a estudios cuantitativos que categorizan a los alumnos y relacionan estas categorías con

resultados desiguales (Gillborn, 2010), reducen a menudo las interpretaciones que los actores educativos hacen de las relaciones causa-efecto para explicar dichos resultados. Siguiendo a Milner (2013), por ejemplo, el uso extendido del concepto de la «brecha de rendimiento» ha contribuido a desviar el análisis de otras brechas que estructural y sistemáticamente existen en la práctica educativa y que son las que explican, en realidad, la brecha de rendimiento. Es decir, esta brecha se atribuye a las características de alumnos (y a los colectivos a los que pertenecen), en vez de a las condiciones desiguales que la provocan. Estas investigaciones, pues, ponen de relieve que aspectos vinculados a las políticas de rendimiento de cuentas y evaluación, pueden conducir a una simplificación de la realidad, y a que el profesorado construya a sus alumnos a partir de imágenes estereotipadas.

Estos estudios, en definitiva, ponen en evidencia que la configuración de las creencias y las expectativas no es independiente de los contextos; al contrario, éstos ejercen un rol fundamental en la construcción de las mismas, poniendo de manifiesto la importancia de considerar la composición escolar o las lógicas y políticas institucionales para comprender de qué manera estos elementos inciden, de manera indirecta, en los resultados y experiencias del alumnado. Se considera, pues, que las expectativas docentes son la manifestación de un conjunto de creencias compartidas que se evidencian de manera colectiva, mediante prácticas y discursos institucionales que, a su vez, expresan también los docentes de manera individual.

2.4. Las expectativas y las creencias como condicionantes de las prácticas docentes

Las creencias y expectativas docentes adquieren una importancia central en la comprensión de las prácticas docentes. Si bien, como se ha dicho, el efecto Pigmalión no siempre se ha demostrado, también es cierto que la existencia de expectativas diferenciadas según las características del alumnado y de su entorno social, cultural y familiar genera un conjunto de prácticas e intervenciones también diferenciadas. Es decir, las expectativas sobre las capacidades de los estudiantes, sobre su conocimiento y sus posibilidades, así como las creencias en los ideales meritocráticos, sirven como precursor de *lo que es posible instruccionalmente* (Milner, 2011), de manera que estas construcciones condicionan significativamente las prácticas desarrolladas en las instituciones educativas: qué se enseña, cómo se organiza el aprendizaje, qué y cómo se evalúa. O dicho de otra forma, las respuestas educativas de los docentes a sus alumnos y familias varían según las causas atribuidas a sus resultados (Brophy, 1982;

Jussim, 2005; Patterson, Hale, y Stessman, 2007), por lo que se hace necesario explorar cómo las creencias y expectativas docentes condicionan la práctica educativa.

En los estudios pioneros sobre expectativas docentes, como el de Brophy y Good (1970), los investigadores pidieron a los docentes que clasificasen a sus alumnos en función de sus habilidades, para observar si existía un tratamiento diferencial de los maestros en función de su opinión previa, es decir, según esta clasificación. Los autores identificaron que el profesorado destinaba más tiempo y esfuerzo a los *buenos* alumnos, y que estos recibían más elogios, mientras que aquellos considerados *peores* recibían muchas más críticas, y que los niveles de exigencia y refuerzo eran menores.

En esta línea, una revisión de la literatura llevada a cabo por estos mismos autores (Good y Brophy, 1977, citados en Good, Cooper, y Blakey, 1980), detecta ciertos comportamientos diferenciales de los docentes según las expectativas hacia sus alumnos. Estos estudios indican que los profesores, en su relación con los alumnos de los que sostienen bajas expectativas, habitualmente a) les destinan menos tiempo; b) no permanecen junto a ellos en situaciones de fracaso; c) les recompensan comportamientos inapropiados; d) les critican más frecuentemente que a los alumnos con alto rendimiento; e) les alaban con menos frecuencia; f) les proporcionan menos *feedback* en público; g) les prestan menos atención y raramente recurren a ellos; h) tienden a situarles físicamente más lejos de la posición del profesor en el aula; i) el nivel de exigencia es menor; j) los patrones de interacción varían según la etapa educativa. Por el contrario, la tendencia de los docentes a preferir estudiantes percibidos como «brillantes» o «aplicados», comporta que se les comunique esta percepción de forma implícita (prestándoles más atención, elogiándoles más a menudo, destinándoles más tiempo) de manera que se refuerzan positivamente estos atributos «positivos» y se produce el «efecto expectativas» (Ferguson, 2003; Jussim y Harber, 2005; McLeod, 1995; Rubie-Davies, 2007). Asimismo, en el ya clásico estudio de Rist (1970) el autor identifica elementos en esta misma línea a la hora de comprender los procesos que explican que las expectativas de los docentes incidan en las experiencias del alumnado.

Como ya se ha dicho anteriormente, más allá de las relaciones individuales entre el alumnado y el profesorado, las expectativas docentes se construyen sobre grupos de estudiantes (Smith et al., 1998; Van Houtte, 2011), concretamente en entornos donde las condiciones contextuales facilitan una construcción homogénea del alumnado; esto es, en centros segregados social y culturalmente (Agirdag et al., 2013; Diamond

et al., 2004), o en centros donde se agrupa a los estudiantes según “capacidades”⁸ (Boaler, 1997a; Ireson y Hallam, 2005; Oakes, 1985; Page, 1991; Smith et al., 1998).

Estas expectativas construidas sobre un conjunto de estudiantes se comunican de forma más directa y explícita que las expectativas sobre un alumno individual (Cooper, 1985 citado en Agirdag et al., 2013), y las posibilidades de que las expectativas sean más poderosas se incrementa, ya que éstas devienen «normas profundamente arraigadas que no se cuestionan» (Van Houtte, 2011). Precisamente, las formas de manifestación de las expectativas sobre un colectivo son más explícitas por la construcción homogénea de los individuos que conforman dicho colectivo y la adaptación de las prácticas e interacciones docentes de acuerdo con esta construcción.

En este sentido, como se ha mostrado en diversos estudios (Anyon, 1981; Delpit, 1995; Diamond et al., 2004; Liou y Rotheram-Fuller, 2016; Oakes, 1985; Patterson et al., 2007; Rosenbloom y Way, 2004; Stevens, 2007), las expectativas y creencias docentes tienen consecuencias en las prácticas educativas (el contenido y las formas de enseñanza y de evaluación de los estudiantes). Las prácticas educativas, consideradas desde el punto de vista de lo que se “ofrece” a los alumnos a nivel institucional o grupal, se pueden agrupar bajo el concepto de «oportunidades de aprendizaje» (Covay Minor, 2015; D. M. Harris, 2012). Concebidas aquí desde una perspectiva amplia, se entienden como la exposición a actividades escolares, tales como el currículum o el contenido que los docentes abarcan en sus clases, las tareas de instrucción que se utilizan, los libros de texto u otros recursos didácticos disponibles, el tiempo dedicado a la instrucción, etc.

En relación al contenido y al currículum, la clásica investigación de Anyon (1981) explora de qué forma estos elementos están condicionados por las expectativas y creencias docentes. La autora describe diferencias importantes según la clase social del alumnado escolarizado en diferentes escuelas y constata que, aunque el currículum formalmente es similar, existe una «estratificación del conocimiento» que se explica por las percepciones que los profesores tienen de sus alumnos y de sus capacidades, y se manifiesta en la selección de los contenidos y los libros de texto, los métodos pedagógicos, y la organización institucional.

⁸ El agrupamiento por niveles y su relación con las expectativas docentes se explorará más detalladamente en el capítulo posterior.

Según los resultados que aporta Anyon (1981), en las escuelas de clase trabajadora los docentes afirmaban que los alumnos «necesitaban lo básico», y que sus pocos conocimientos anteriores eran un impedimento para la enseñanza. Anclados en estas creencias, las prácticas educativas desarrolladas tenían como objetivo «mantener ocupados a los estudiantes», el currículum estaba limitado a los contenidos básicos y los objetivos de aprendizaje estaban acotados a la memorización más que al razonamiento o a la construcción activa de conocimiento. En cambio, en escuelas con población escolar «más aventajada», el conocimiento ofrecido a los alumnos les debía dotar de las herramientas para «llegar a la universidad», y los objetivos giraban alrededor de la creatividad y el descubrimiento. Estas creencias, a su vez, se tradujeron en las prácticas pedagógicas adecuadas para su logro, como el énfasis en los procesos de comprensión más que en la memorización, en un uso más diversificado de material didáctico, en la discusión crítica del currículum, etc.

De igual manera, otras investigaciones han señalado que la falta de confianza en las habilidades y posibilidades del alumnado de grupos o escuelas en su conjunto, se traducen, por parte de algunos docentes, en desinterés y desmotivación a la hora de conducir el aprendizaje en el aula (Liou y Rotheram-Fuller, 2016; Patterson et al., 2007) o en una disminución de los niveles de exigencia (Stevens, 2012). Por ejemplo, en el estudio que presentan Diamond et al. (2004) se identificó que, en las escuelas segregadas, donde los docentes consideraban el entorno familiar y social de los alumnos como un «obstáculo» para su instrucción, había más reticencia a la innovación, y que de forma habitual las actividades de aprendizaje propuestas eran poco desafiantes. Diversas investigaciones han constatado también que cuando los profesores esperan poco de sus alumnos, destinan menos esfuerzos a motivarles y a mantener su atención en clase, y que el control del aula se ejerce, por ejemplo, mediante la asignación de tareas individuales que sustituyen las explicaciones del docente (Liou y Rotheram-Fuller, 2016; Rosenbloom y Way, 2004). En cambio, los docentes con altas expectativas insisten en mantener un orden y no toleran una desvinculación activa (Delpit, 1995; Liou y Rotheram-Fuller, 2016; Patterson et al., 2007).

En definitiva, estas investigaciones muestran que las expectativas y creencias docentes –condicionadas a su vez por elementos sociales y culturales del alumnado individualmente y en su conjunto, así como por otros factores institucionales– construyen diferentes formas de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el conocimiento necesario o requerido, hecho que conlleva una oferta de oportunidades de aprendizaje desiguales.

3. El agrupamiento por niveles

La atención a la diversidad del alumnado ha centrado numerosos debates en torno a la eficacia y la justicia de las estrategias utilizadas. Uno de los temas que más relevancia ha adquirido a nivel internacional es el debate sobre las formas de diferenciación del alumnado a lo largo de su trayectoria educativa en itinerarios educativos diversificados pero también dentro de los propios centros a través de la estratificación escolar interna. Las cuestiones relativas a esta diferenciación se han tratado desde numerosos enfoques, desde la eficacia escolar hasta perspectivas más críticas situadas en la sociología y la antropología de la educación. En este tercer capítulo del marco teórico se presentan las contribuciones que la investigación educativa ha hecho sobre el agrupamiento por niveles, una práctica altamente extendida en diversos sistemas educativos.

El capítulo aborda, en primer lugar, la definición y los significados del agrupamiento por niveles. En segundo lugar, se presentan las principales aportaciones que los estudios e investigaciones han hecho en relación a la clasificación de los estudiantes según la capacidad como criterio neutro, así como sobre los impactos del agrupamiento por niveles. Por último, se exponen los mecanismos explicativos que la investigación ha identificado en las prácticas de agrupamiento por niveles: las expectativas y creencias docentes, y las prácticas educativas.

3.1. El agrupamiento por niveles: definición y significados

La delimitación conceptual de las prácticas de agrupamiento del alumnado resulta, a menudo, un tanto confusa, debido, básicamente, a la gran diversidad de formas que esta medida organizativa puede tomar en los diferentes sistemas educativos o incluso entre centros, y por las diferentes nomenclaturas dadas a prácticas de carácter similar. No obstante, se pueden distinguir prácticas o estrategias que se basan en una diferenciación del alumnado, y aquellas que, al contrario, pretenden proporcionar una educación común a todos los jóvenes hasta etapas avanzadas del sistema educativo. En el segundo caso, todos los centros educativos siguen un mismo currículum y el agrupamiento del alumnado no se realiza siguiendo criterios de homogeneidad académica, sino al contrario, los grupos son construidos de forma heterogénea incluyendo estudiantes con “capacidades” o rendimientos diversos.

Como se ha abordado extensamente en el capítulo 1, entre los sistemas que utilizan formas de diferenciación del alumnado se pueden distinguir aquellos en que la estratificación es una característica sistémica (es decir, de la estructura del sistema educativo) o los sistemas en que la diferenciación y las decisiones asociadas a ésta se producen a nivel de centro educativo. El primer tipo de diferenciación se da en aquellos sistemas en que existen itinerarios diferenciados desde edades tempranas (Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos, Bélgica, Hungría o Suiza), reconocidos como tales en la estructura del sistema educativo, y en que el currículo y los objetivos son diferentes entre itinerarios, que suelen dividirse en académico, técnico y/o vocacional (Dupriez, 2010).

Por otro lado, el agrupamiento homogéneo del alumnado, también llamado *agrupamiento por niveles o por capacidades*, es la práctica de clasificar a los alumnos, en el interior de los centros educativos, en diferentes grupos de enseñanza-aprendizaje según criterios vinculados a su rendimiento o a sus supuestas capacidades (Dupriez, 2010; Gamoran, 1992; Slavin, 1988). Los tipos de agrupamiento pueden variar sustantivamente dependiendo de los objetivos que se persigan, de su rigidez, de su estabilidad, o de sus consecuencias en términos de acreditación. Si bien no existe una taxonomía estandarizada sobre las maneras de organización del alumnado en los grupos escolares, las diferencias en el tipo de agrupamiento homogéneo se dan fundamentalmente en base a su alcance y estabilidad (Kutnick, Sebba, Blatchford, Galton, y Thorp, 2005; Sukhnandan y Lee, 1998). Esto es, en algunos casos los alumnos son asignados en un grupo-clase en el que permanecen en todas o la mayoría de las asignaturas, de forma que una única decisión determina la posición del estudiante para la gran mayo-

ría de horas lectivas; en otros casos, los alumnos se agrupan de forma distinta para cada una de las asignaturas, de manera que un alumno puede estar asignado en un nivel alto o bajo dependiendo de la asignatura, y sus compañeros pueden variar en cada uno de los grupos.

En cualquier caso, bajo la denominación de agrupamiento por niveles (o en inglés, *ability grouping* o *tracking*) se incluyen prácticas que difieren entre sí, pero que comparten el hecho de que el alumnado es clasificado, para su instrucción, según su rendimiento o sus capacidades; es decir, se trata del método que consiste en enseñar en un mismo espacio a estudiantes que “funcionan” de manera similar en los logros de aprendizaje (Abadzi, 1985).

3.2. La clasificación de los estudiantes: más allá de las capacidades

El agrupamiento por niveles, en tanto que mecanismo para enseñar de forma diversificada al alumnado, requiere obviamente de unos criterios de clasificación. Se argumenta que el principal criterio de clasificación son (o deberían ser) las *capacidades* de los alumnos (Hallinan, 1994b; Hallinan, Bottoms, Pallas, y Palla, 2003), asumiendo que los criterios y procesos que se utilizan para clasificar al alumnado reflejan, de forma justa y precisa, las habilidades naturales y los rendimientos previos. Capacidades habitualmente observadas a través de pruebas estandarizadas o a partir del rendimiento en años escolares previos, así como a partir de los juicios que emiten los docentes y otros profesionales de la educación (Hamilton y O’Hara, 2011; Ireson, Clark, y Hallam, 2002; Oakes y Guiton, 1995).

Aceptar este criterio como una opción válida es asumir que el alumnado se puede clasificar según sus habilidades y capacidades, en tanto que atributos relativamente fijos y estables, en categorías homogéneas (Araújo, 2007; Oakes et al., 1997). Sin embargo, en contra de esta asunción, las investigaciones señalan que las *capacidades* no son el (único) criterio para la asignación del alumnado a los grupos, y que en este proceso pesan enormemente otros factores como la clase social, el origen étnico y el status migrante; es decir, que las variables de índole socioeconómico y cultural tienen un efecto importante a la hora de asignar a los estudiantes en los grupos o itinerarios diferenciados.

De hecho, uno de los hallazgos que de forma más consistente se ha repetido en la investigación sobre el agrupamiento por niveles es, precisamente, la correlación entre

el origen socioeconómico y cultural del alumnado, y su asignación en grupos o itinerarios diferenciados (Gamoran, 2002; Sukhnandan y Lee, 1998). Es más, los estudios señalan que estas variables juegan un papel primordial en las decisiones de los docentes y otros agentes educativos a la hora de clasificar al alumnado en los grupos de enseñanza, con consecuencias importantes en la reproducción de las desigualdades sociales.

Así pues, son numerosos los estudios que han plasmado que cuando el alumnado es agrupado en clases diferentes según sus “capacidades”, existe también una segregación social de los mismos: tanto en el caso de los sistemas educativos con una estructura altamente diferenciada (Boone y Van Houtte, 2013; Crul y Doornik, 2003; Lüdemann y Schwerdt, 2010; Pietsch y Stubbe, 2007) como en los procesos de estratificación escolar interna, las investigaciones constatan que los estudiantes de familias inmigradas o de clase trabajadora están sobrerrepresentados en los itinerarios de tipo vocacional o en los grupos de nivel “bajo” (Condrón, 2007; Conger, 2005; Gamoran, 1992, 2009; Gillborn y Mirza, 2000; Glock, Krolak-Schwerdt, Klapproth, y Böhmer, 2013; Hallinan, 1994b; Oakes, 1985; Schofield, 2006). Parte de estas diferencias se explican porque los alumnos con menor nivel socioeconómico reciben habitualmente, por parte de sus profesores, orientaciones para que se dirijan a los itinerarios o a los grupos menos prestigiosos.

De hecho, la investigación ha incidido de forma extensa en este asunto y se han identificado y descrito los procesos a partir de los cuales los docentes clasifican a su alumnado. Procesos que corroboran, como se ha explicado en los capítulos anteriores, que los atributos sociales juegan un papel muy importante en las evaluaciones de los docentes (Dunne y Gazeley, 2008; Glock et al., 2013; T. Lewis y Cheng, 2006). El principal mecanismo que opera en estos casos son las *asunciones* y *preconcepciones* que tienen los docentes en relación a la clase social, la etnia, el origen cultural o el género, que conforman sus esquemas de referencia y que condicionan las decisiones e interacciones entre los docentes y el alumnado. Como ya se ha explicado en el capítulo 2, existe un importante sesgo social en las valoraciones que los docentes hacen de sus alumnos, de forma que se atribuye al alumnado más desaventajado socialmente una serie de déficits personales y familiares que eximen la institución educativa de los resultados educativos, imputando una responsabilidad individual en la explicación de los mismos.

Este sesgo es especialmente ostensible en los procesos de clasificación del alumnado, que evidencian que los criterios que guían dicha clasificación generan unas categorías

que van más allá de lo académico e intelectual. De hecho, en el caso del agrupamiento por niveles, las *expectativas* docentes que fundamentan las decisiones de agrupamiento, y las *desigualdades* que enfrentan los diferentes grupos sociales para satisfacer dichas expectativas, suponen la base de la sobrerrepresentación de ciertos colectivos en los grupos de “bajo” nivel (Condrón, 2007). En efecto, en esta clasificación del alumnado adquiere un rol central el *capital cultural* ya que la escuela, mediante un sistema implícito de valores y la imposición de ciertos estándares de evaluación, aventaja y privilegia a los sujetos que pertenecen a los grupos sociales que poseen un capital cultural más próximo a la cultura escolar (Dumais, 2006; Lareau y Weininger, 2003).

Los diversos estudios que han analizado los procesos de clasificación del alumnado en los grupos escolares confirman que, efectivamente, el capital cultural explica buena parte de la distribución desigual de los estudiantes en los grupos según sus características socioeconómicas y culturales (Condrón, 2007). Esto es, que los criterios utilizados para distribuir a los alumnos van más allá de la evaluación “objetiva” de las “capacidades” a partir de pruebas o exámenes: en los juicios de los docentes emergen también atributos como el *esfuerzo*, los *hábitos de estudio*, o la *actitud e interés* global hacia el aprendizaje (Boone y Van Houtte, 2013; J. Davies, Hallam, y Ireson, 2003; Ireson et al., 2002; Oakes y Guiton, 1995; Rubin, 2008; Stevens y Vermeersch, 2010), aspectos consustanciales al capital cultural (Lamont y Lareau, 1988).

La investigación acerca de estos procesos selectivos, donde se ha examinado el tipo de recomendaciones que los docentes hacen a sus alumnos, prueba que, mayoritariamente, los docentes niegan que las variables socioeconómicas se traten de factores de peso (Boone y Van Houtte, 2013) y que la relación entre el tipo de orientación y estas variables «no es una cuestión deliberada» (Oakes y Guiton, 1995, p. 18). No obstante, los docentes reconocen que cualidades como la *autonomía personal*, el *esfuerzo* o las *actitudes* hacia el estudio resultan determinantes en las orientaciones al alumnado, independientemente de sus logros académicos previos (Boone y Van Houtte, 2013). De este modo, se pone en evidencia que los docentes valoran las disposiciones y atributos que son, de hecho, típicos del *habitus* del «alumno ideal» o de clase media (Lareau y Weininger, 2003). Y así, sin reconocer que la posesión de estas disposiciones no son independientes de la clase social, las orientaciones de los docentes sitúan al alumnado socialmente desfavorecido en una clara situación de desventaja en la consecución de los itinerarios académicos o en su asignación a grupos más prestigiosos (Boone y Van Houtte, 2013; Ireson et al., 2002).

Otros aspectos que orientan las recomendaciones y/o decisiones de los docentes en relación a la asignación del alumnado en los grupos o itinerarios son la *implicación familiar* (Bonizzoni, Romito, y Cavallo, 2014) y las *peticiones* o la *presión* de las familias (Barg, 2013; Oakes y Guiton, 1995; Useem, 1992), elementos que también están altamente vinculados con el capital cultural. Estos estudios muestran como el profesorado tiende a ajustar sus indicaciones y recomendaciones a las ambiciones y expectativas de las familias, especialmente cuando éstas son explícitas o están claramente definidas, hecho que sucede mayoritariamente entre las familias más aventajadas socialmente. En definitiva, como señala irónicamente Oakes:

The racial and social-class segregation that occurs may be inevitable, given the unfortunate coincidence of 'low ability' with low-income and minority status (Oakes, 1994, p. 86).

La importancia de los estudios citados hasta ahora, es que todos interpelan uno de los principios que deberían guiar el agrupamiento por niveles: que la clasificación del alumnado se hiciese a partir de sus “capacidades”. Es decir, que aunque el criterio de clasificación debería ser, por la lógica de la propuesta, la aptitud o las capacidades de cada alumno o alumna, la investigación demuestra que esto no es así. Ante esta situación, se encuentran en la literatura dos posturas enfrentadas: la primera, si bien asume que efectivamente la clasificación del alumnado está social y culturalmente sesgada, defiende que es *posible* clasificar al alumnado según sus “capacidades”, y que el problema es que los centros educativos no “aplican” bien esta “técnica” (Hallinan, 1994b; Hallinan et al., 2003). La segunda postura cuestiona esta asunción en tanto que niega la posibilidad de que las capacidades puedan considerarse un constructo neutro ideológica y socialmente y, por lo tanto, cuestiona que el agrupamiento por niveles pueda considerarse desde una perspectiva meramente técnica (Lynch y Baker, 2005; Oakes et al., 1997)⁹. A continuación se presentan ambas perspectivas.

3.2.1. El agrupamiento por niveles como una cuestión meramente técnica

Autores como Hallinan y su equipo han defendido extensamente que el agrupamiento por niveles es “simplemente” una forma de organizar al alumnado con el propósito de incrementar la efectividad y la eficiencia de la instrucción. Sin embargo, reconocen que, en su aplicación, el agrupamiento por niveles genera consecuencias

⁹ Esta discusión se ha hecho explícita en diversas ocasiones. Véase, en este sentido, el intercambio de opiniones entre Hallinan y Oakes en la revista *Sociology of Education*, número 67, vol. 2 de 1994.

no deseadas, que hacen que esta práctica sea menos efectiva y menos equitativa de lo propuesto en su concepción teórica (Hallinan, 1994b; Hallinan et al., 2003). En este sentido, argumentan que los defectos del agrupamiento por niveles son consecuencia no tanto de la “técnica” en sí, sino de la forma en que ésta es aplicada en los centros educativos.

Estos autores destacan que la efectividad y la equidad del agrupamiento por niveles están condicionadas, entre otros elementos, por la forma en que se asigna a los alumnos a cada grupo; esto es, por los criterios de clasificación: si estos no son los adecuados o no se aplican bien, el agrupamiento por niveles no conseguirá los resultados esperados, debido principalmente a dos razones. Por una parte, de estos criterios dependerá el grado de *homogeneidad académica “real”* de los grupos, que incide a su vez en la efectividad del agrupamiento. Es decir, que si los grupos no son verdaderamente homogéneos en términos académicos, la instrucción que se provea en los mismos no podrá ser tan efectiva como debiera. Por otro lado, se corre el riesgo de asignar a los alumnos a grupos que no sean apropiados por sus “capacidades reales”, por lo que esto puede mermar también la equidad.

En este sentido, Hallinan defiende que los criterios de asignación a los grupos deben basarse en aspectos «estrictamente objetivos y académicos», a partir de los resultados a pruebas estandarizadas o de las calificaciones académicas (Hallinan, 1994b, p. 83). En caso de que los criterios de clasificación del alumnado no sean objetivos, apunta Hallinan, entrarán en juego criterios arbitrarios, subjetivos, dejando abierta la posibilidad de que factores no académicos puedan adquirir un papel significativo en la asignación de los estudiantes en los grupos. Algunos de los criterios no académicos a los que se refieren estos autores son, por ejemplo, las recomendaciones de los docentes u orientadores, las preferencias de los progenitores o las elecciones de los propios alumnos (Hallinan et al., 2003). En el caso de que los elementos no académicos no estuviesen en consonancia con los académicos, el “diagnóstico” emitido sería erróneo y, por lo tanto, la asignación de los alumnos en los grupos podría serlo también. En dicho supuesto, los efectos de la agrupación por niveles podrían ir en detrimento, como se ha dicho, de la efectividad y de la equidad. En definitiva, los autores defienden que este tipo de organización del alumnado podría cumplir con sus objetivos (efectividad y equidad) si las instituciones escolares lo aplicasen de acuerdo con “lo que debería ser”:

If tracking operated accordingly to theory, students at all ability levels and from all backgrounds would learn more in tracked classes than in untracked ones (Hallinan, 1994b, p. 80).

Las palabras de Oakes (1994, p. 85) en respuesta a la propuesta de Hallinan (1994) expresan de forma precisa esta concepción puramente técnica del agrupamiento por niveles:

This line of argument treats tracking itself as a disembodied practice, a technical matter that is far more a product of organizational structure than of the humans who enact it.

Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, el agrupamiento por niveles no tiene únicamente una concepción *técnica*: algunos autores niegan, precisamente, una concepción neutral de esta práctica, pues como dispositivo de selección y jerarquización responde a cuestiones filosófico-ideológicas que explican su funcionamiento y justificación.

3.2.2. El agrupamiento por niveles y la «ideología de las capacidades»

El debate sobre el agrupamiento por niveles, como argumentan Oakes et al. (1997) o Lynch y Baker (2005), puede ser concebido, en lugar de como un debate técnico o políticamente neutral, como una cuestión en la que entran en juego elementos ideológicos y políticos. Entre otras cosas, se cuestiona la visión acrítica que propone Hallinan sobre el principal criterio de clasificación de los estudiantes en los grupos de nivel, esto es, “las capacidades”.

En primer lugar, se destaca que la postura que defiende el agrupamiento por niveles desde una perspectiva técnica, da por sentado que las “capacidades”, las “habilidades” o la “inteligencia” son atributos fijos y limitados y que su medición y valoración se pueden hacer de forma precisa, recogiendo la tradición más clásica de las teorías de la inteligencia (Hamilton, 2001). Tanto Oakes et al. (1997) como Lynch y Baker (2005) denominan esta concepción «la ideología de la inteligencia» o «la ideología de la habilidad», respectivamente.

El término *ideología*, como explican Oakes et al. (1997), adquiere un significado relevante, en tanto que las concepciones de «inteligencia», de «habilidad» o de «capacidad» son fruto de un proceso ideológico: la ideología de las capacidades omite que la definición y el significado de estos constructos son sensibles a los contextos culturales y que, precisamente por esto, sus significados dominantes son los que pro-

vienen de los actores con mayor poder en la estructura social. Debido a estas relaciones de poder, no se cuestiona la concepción dominante y ésta es aceptada e interiorizada como «sentido común». Es en este sentido que el significado social y culturalmente construido de «inteligencia» o «habilidades» deviene una ideología (Oakes et al., 1997).

Si bien no es objeto de esta tesis identificar los componentes concretos que conforman la inteligencia o las habilidades, sí que es necesario examinar las consecuencias de considerarlos un constructo medible, exacto. Como se ha dicho, la ideología de las capacidades se fundamenta en que la inteligencia, las capacidades o las habilidades son «científicamente descubiertas» en lugar de ser «socialmente construidas» (Hamilton y O'Hara, 2011; Oakes et al., 1997). Retomando lo explicado anteriormente, el capital cultural de los grupos dominantes es más valorado y más valioso para la institución escolar, de manera que el alumnado de estos grupos (clase media, mayoría blanca) se ve favorecido por una ventaja considerable (Bourdieu y Passeron, 1979). Lo importante aquí es que este “triunfo” de la clase media blanca es interpretado, por parte de la institución escolar, no como resultado de su posición social, sino como resultado de sus habilidades “naturales” o de su mérito: las desigualdades educativas son atribuidas a las capacidades (talentos) y a los esfuerzos y voluntades (méritos) de los individuos. Las capacidades, pues, son aceptadas como rasgos “naturales” de los alumnos y se ven validadas como criterio de valoración y clasificación.

La crítica de Oakes y colegas cuestiona esta visión supuestamente neutra de los atributos cognitivos, en tanto que se consideran socialmente construidos, sin problematizar el sesgo social y cultural que llevan asociados. En definitiva, como apunta Oakes (1994, p. 91): «ability, like race, is a social construction that leads schools to define and treat children from powerless groups –Black, Brown, and White– as expendable».

3.3. El impacto académico del agrupamiento por niveles

El agrupamiento por niveles se apoya fundamentalmente en que esta práctica es una respuesta escolar adecuada a la diversidad académica de los estudiantes, asumiendo que es necesario (y posible) «reducir la heterogeneidad» –especialmente en educación secundaria– para proveer de una enseñanza más efectiva a todo el alumnado (Datnow y Cooper, 2002; Dupriez y Draelants, 2003; Oakes, 1985; Sukhnandan y Lee, 1998). Tal y como señala Rosenbaum:

The problem of student diversity presents a continual challenge to educators, and one of the main responses to student diversity has been to divide students into more homogeneous groups which will be easier to teach (Rosenbaum, 1980, p. 361).

Los principales argumentos en los que se sustenta esta asunción se basan en que mediante esta práctica se simplifican las condiciones de enseñanza y se permite la adaptación de los aprendizajes a la “capacidad” del alumnado, hecho que se supone que, por sí mismo, conduce a una mejora del rendimiento (Gamoran y Mare, 1989; Raveaud, 2005; Rosenbaum, 1980).

De esta asunción general se desprenden, a su vez, tres supuestos: el primero, que en los grupos heterogéneos los aprendizajes y los avances del alumnado “más brillante” se verán rezagados; el segundo, que los “déficits” de los estudiantes con más dificultades se pueden remediar más fácilmente si éstos se encuentran en grupos homogéneos (Oakes, 1985); el tercero, que la enseñanza y el seguimiento en grupos homogéneos resultan más sencillos para el profesorado, ya que éste percibe más dificultades y exigencias para enseñar en clases heterogéneas (Barker, 2003; Lou, Abrami, y Spence, 2000; Manning y Pischke, 2006). En la línea de estas suposiciones, se argumenta que el agrupamiento por niveles permite adaptar el ritmo y las estrategias de enseñanza en cada uno de los grupos: en los grupos de nivel “alto” se puede aumentar el ritmo y el nivel de instrucción, proporcionando un estímulo a los estudiantes más “capaces”, mientras que en los grupos de nivel “bajo” el profesorado puede adecuar los contenidos, además de repetirlos y revisarlos tantas veces como sea necesario (Slavin, 1987).

Los resultados de la investigación no siempre han aportado evidencias para sustentar las suposiciones anteriores, sino más bien al contrario. Así, es preciso responder: ¿qué dice la investigación educativa sobre la *efectividad* del agrupamiento por niveles? ¿Es esta estrategia realmente efectiva para alcanzar el objetivo —eso es, mejorar el rendimiento del alumnado— que se propone? Los estudios desarrollados en torno a este aspecto han suscitado gran interés, siendo las investigaciones de corte *cuantitativo* las que han abordado la cuestión.

Es necesario hacer una primera consideración, y es que buena parte de estas investigaciones han puesto de manifiesto la dificultad metodológica para llevar a cabo estudios comparativos entre los resultados académicos de los alumnos que estudian

en grupos heterogéneos y aquellos que lo hacen en grupos constituidos por niveles¹⁰. Esta dificultad metodológica ha dado lugar a que el mayor número de investigaciones se centre, pues, en comparar los grupos de diferentes niveles entre sí, en relación a las brechas de rendimiento observables o en el rendimiento general de las escuelas con diferentes métodos de agrupamiento (Cahan, Linchevski, Ygra, y Dazinger, 1996; Slavin, 1990).

De entre estos estudios, se pueden distinguir dos tipos según los efectos del agrupamiento por niveles que se tomen en consideración: las consecuencias en la *productividad educativa* –que hace referencia al aumento o disminución de los resultados académicos medios, del conjunto del alumnado– y el impacto sobre la *desigualdad educativa* –que se refiere al aumento o disminución de la dispersión de los resultados tanto en general como entre colectivos de alumnos– (Gamoran, 2009).

En relación a los primeros, se ha señalado reiteradamente que el agrupamiento por niveles tiene escasos efectos positivos sobre los resultados académicos del conjunto de estudiantes (Betts y Shkolnik, 2000a, 2000b; Gamoran y Mare, 1989; Hanushek y Wössmann, 2006; Sukhnandan y Lee, 1998). Así lo han corroborado diversas revisiones de la literatura en este aspecto, que concluyen que no existen efectos consistentes del agrupamiento por niveles sobre el rendimiento del conjunto en términos positivos (Dupriez, 2010; Ireson y Hallam, 1999; Kulik, 1992; Kutnick et al., 2005; Slavin, 1988; Sukhnandan y Lee, 1998). Es decir, que esta práctica no se ha asociado a una mejora del rendimiento medio. Un estudio publicado recientemente por Bygren (2016), en el cual el autor ha examinado seis cohortes de estudiantes en Estocolmo, con casi 80.000 casos, confirma estos mismos resultados: los efectos medios del agrupamiento por niveles, tanto en las calificaciones académicas como en el logro de niveles superiores de educación, son muy escasos o marginales. Así, buena parte de la evidencia refuta que el agrupamiento por capacidades aumente por sí mismo el rendimiento, ni que los estudiantes reciban beneficios académicos por estar agrupados de esta manera (Schofield, 2010; Slavin, 1990).

¹⁰ Según Cahan et al. (1996) los diseños más apropiados para examinar el efecto del agrupamiento serían experimentos con componentes aleatorios y con comparaciones entre alumnos y escuelas con y sin agrupamiento por niveles. Sin embargo, estos experimentos se enfrentan a un conjunto de inconvenientes metodológicos que los hacen poco factibles. Estos problemas metodológicos se encuentran en la dificultad de llevar a cabo experimentos aleatorios en los sistemas educativos, así como a las cuestiones asociadas a las comparaciones post-hoc entre escuelas con y sin agrupamiento por niveles (Cahan et al., 1996).

Slavin (1988) señala que una de las razones que pueden explicar que el rendimiento medio no mejore –ni empeore– en las escuelas que desarrollan esta práctica en comparación con las que utilizan agrupamientos heterogéneos, es que los grupos que se conforman en ambos tipos difieren muy poco en relación a los “grados” de heterogeneidad. Es decir, según esta perspectiva, aunque el agrupamiento por niveles pretenda agrupar a los estudiantes según sus capacidades, este “criterio” no resulta suficiente –si hay algún criterio que lo sea– para conseguir la supuesta homogeneidad buscada y, por lo tanto, las mejoras asociadas a esta práctica no son perceptibles o no se hacen efectivas (Hallinan, 1994b; Kutnick et al., 2005; Slavin, 1988). Este tipo de argumentos están alineados con la perspectiva que defendía el agrupamiento por niveles como una cuestión meramente técnica, presentada anteriormente.

Por otro lado, en una revisión de Gamoran (1992) se concluye que en los sistemas de agrupamiento por niveles más rígidos, los beneficios de esta práctica para el conjunto de estudiantes son inexistentes, a la vez que se hallan efectos perjudiciales en términos de equidad. En un análisis realizado en el contexto catalán con datos de PISA 2006, se muestra que en los centros educativos que agrupan al alumnado por niveles existe una proporción más elevada de alumnado con competencias bajas, que en los centros que no se utiliza este sistema de agrupamiento (Riudor et al., 2011).

En este sentido, en relación a la *desigualdad educativa*, un buen número de investigaciones (Datnow y Cooper, 2002; Gamoran, 1992; Hallinan, 1994b; Hoffer, 1992; Ireson y Hallam, 2001; Parsons y Hallam, 2014; Van Houtte, 2004) apuntan que el agrupamiento por niveles tiene efectos especialmente nocivos para aquellos alumnos asignados en los grupos de “bajo” nivel. El impacto en los estudiantes de los grupos “altos” ha dado resultados menos consistentes, pues mientras que algunas revisiones han destacado un impacto positivo (Argys, Rees, y Brewer, 1996; Kerckhoff, 1986), otras han señalado únicamente un impacto neutral (Datnow y Cooper, 2002; Hallinan, 1994a; Sukhnandan y Lee, 1998), o hasta negativo (Boaler, 1997b).

Al contrario, la mayoría de investigaciones concluyen que el agrupamiento por niveles conduce a un aumento de la disparidad entre grupos (Hoffer, 1992; Kerckhoff, 1986) polarizando, a medida que avanza el tiempo, las diferencias observadas en un momento inicial (Alexander et al., 1978; Cahan et al., 1996; Gamoran, 2009; Heyns, 1974). En este sentido, el agrupamiento por niveles tiene un “efecto acumulativo” (Cahan et al., 1996), penalizando al alumnado con más dificultades académicas, mientras que favorece a aquellos que, de entrada, se encuentran con menos obstáculos (Dupriez, 2010). Estas desigualdades académicas asociadas al agrupamiento por nive-

les refuerzan el conocido *achievement gap* y las desigualdades sociales de partida, en tanto que, como se ha presentado, los estudiantes de minorías étnicas o de clase trabajadora se concentran en mayor medida en los grupos de nivel “bajo” (Gamoran, 2009).

Sin embargo, como se ha dicho, no todas las investigaciones convergen en los mismos resultados, por lo que es necesario considerar que las tendencias generales explicitadas anteriormente (que no hay mejoras en el rendimiento medio y que se observa un aumento de las desigualdades académicas) no son absolutamente concluyentes en base a los estudios desarrollados en esta temática. En este sentido, más allá del *tipo* de agrupamientos, son también la disparidad de estrategias para llevarlos a cabo y los múltiples factores que inciden en el rendimiento académico, como los microprocesos y las características de implementación de esta práctica –que difieren entre escuelas–, los que pueden explicar los resultados inconcluyentes de algunas investigaciones y revisiones (Hallinan, 1994a).

3.4. Agrupamiento por niveles, actitudes y vinculación escolar

Otra de las asunciones que se dan por sentadas entre algunos docentes y demás profesionales de la educación es que el alumnado con dificultades académicas ve reforzada su autoestima y vive el proceso educativo de manera menos angustiada si no se encuentra bajo la presión de compartir el espacio académico con estudiantes “más brillantes” (Datnow y Cooper, 2002; Hamilton y O’Hara, 2011; Oakes, 1985). En palabras de Ansalone:

By not having to make invidious comparisons of themselves with more able peers, students develop improved self-concept and motivation (Ansalone, 2010, p. 6).

Desde este punto de vista se considera que, en grupos heterogéneos, este alumnado puede verse expuesto a la comparación y competición con otros estudiantes, así como verse sometido a una alta presión académica. Se supone que estas situaciones pueden desembocar en experiencias desalentadoras, en la conformación de una autoestima más baja, en comportamientos “disruptivos”, o en una desvinculación de la institución escolar y del proceso educativo (Oakes, 1985).

No obstante, igual que pasaba con la asunción anterior, esto es, de que el agrupamiento por niveles es una estrategia eficaz para la mejora del rendimiento académico, la investigación educativa no proporciona evidencias que permitan verificar estas

ideas. Numerosos estudios, tanto de tipo *cuantitativo* como *cualitativo*, han examinado precisamente el impacto que el agrupamiento por niveles tiene en un conjunto de *outcomes* del alumnado que van más allá de lo académico, *outcomes* de carácter emocional, vivencial y social. Las conclusiones de este cuerpo de investigaciones revelan que las actitudes y vivencias de los jóvenes hacia sus escuelas y la educación difieren según el sistema de agrupamiento que hayan experimentado.

La investigación sugiere que el agrupamiento por niveles genera impactos diferenciados en el alumnado según el grupo en el que esté ubicado, que condiciona sus experiencias escolares, así como sus autopercepciones e identidades académicas y sociales. En el caso de los estudiantes que se encuentran en los grupos de “menos valor” académico, estos efectos son negativos (Boaler, 1997a, 1997b, Ireson y Hallam, 2001, 2005; Oakes, 1985; Pàmies, 2013; Van Houtte, Demanet, y Stevens, 2012; Van Houtte y Van Maele, 2012). De hecho, este conjunto de estudios ha mostrado que aquellos alumnos situados en grupos de nivel “bajo” no desarrollan actitudes más positivas gracias a esta práctica; al contrario, esta estrategia organizativa, en lugar de proporcionar a estos jóvenes un ambiente donde se puedan sentir cómodos con ellos mismos, parece fomentar una baja autoestima (Van Houtte, 2015) y una disminución de las aspiraciones educativas (Hallinan, 1994b).

3.4.1. La teoría de la diferenciación-polarización

Las diferencias que se han observado entre el alumnado según su posición en los grupos escolares han llevado al planteamiento de una teoría que pretende explicar las razones por las cuales se desarrollan estas diferencias. Se trata de la teoría de la *diferenciación-polarización* (Abraham, 1989, 1995; Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Van Houtte, 2006a), que se desarrolla como explicación a las diferencias que algunos autores observan, en las actitudes y comportamientos del alumnado, en centros educativos que separan a los estudiantes por “capacidades”.

Esta teoría indica precisamente que la *diferenciación académica*, en grupos de nivel o itinerarios diferenciados, conduce a una *polarización de sus actitudes* y comportamientos escolares. La teoría de la diferenciación-polarización está representada por un conjunto de investigaciones desarrolladas a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado en el Reino Unido que, a partir de estudios de caso de corte cualitativo, examinan las consecuencias, más allá de las estrictamente vinculadas con el rendimiento, del agrupamiento por niveles (Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Lacey, 1970). En Estados Unidos

también se desarrollan un conjunto de estudios que, si bien no se enmarcan explícitamente en esta teoría, obtienen conclusiones en la misma línea (Eckert, 1989; Oakes, 1985; Page, 1991; Rosenbaum, 1976). Más allá de las investigaciones iniciales, otros estudios han probado esta teoría, confirmando los resultados previos, tanto desde una perspectiva cualitativa (Abraham, 1989, 1995; Boaler, William, y Brown, 2000; Flores-Gonzalez, 2005; Pàmies, 2013) como cuantitativa (Berends, 1995; Müller y Hofmann, 2014; Van Houtte, 2006a).

Como se decía, la teoría de la *diferenciación-polarización* expone que la *diferenciación* académica que se hace en las escuelas (cuyo principal exponente es el agrupamiento por niveles) crea una *polarización* de las subculturas de la población escolar, diferenciando entre aquellos dominados por valores «pro-escolares» y aquellos dominados por valores «anti-escolares» (Abraham, 1989; Ball, 1981; Lacey, 1970).

Para comprender los efectos del agrupamiento por niveles en las actitudes e identidades del alumnado de los grupos “bajos” –grupos en los que, como se ha dicho, tienden a estar asignados aquellos y aquellas jóvenes más desfavorecidos socialmente y de minorías culturales–, parece adecuado explorar brevemente la conformación de la cultura anti-escolar. La cultura anti-escolar ha sido estudiada y definida por diversos autores, si bien los más característicos podrían considerarse Fordham y Ogbu (1986), con su hipótesis del «burden of acting white», y Willis (1977), con la teoría de la resistencia.

Ambas propuestas coinciden en describir las culturas escolares de los jóvenes de minorías étnicas involuntarias¹¹ (en el caso de Fordham y Ogbu) y de clase trabajadora (en el caso de Willis) como culturas de *oposición a la cultura dominante*, representada por la institución escolar. Son formas de resistencia que se expresan con una desvinculación de lo escolar, como reacción o adaptación a un sistema sociocultural estigmatizante y opresor (Foley, 2004). Ambas propuestas señalan el papel preponderante de la presión ejercida por parte de los *grupos de iguales* en la configuración e interiorización de estas prácticas culturales, a partir de lo que Willis define como *producción cultural* –entendida esta como un «conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia» (Bonal, 1998, p. 143)–.

¹¹ Ogbu distingue entre las minorías voluntarias y las involuntarias. Las primeras son aquellas que emigraron a Estados Unidos por “voluntad propia”, generalmente por razones económicas, sociales o políticas. Las minorías involuntarias, por otro lado, son grupos que históricamente han sido incorporados a la sociedad estadounidense, de forma involuntaria, a través de la esclavitud, la conquista o la colonización. (Carrasco, 2008; Conchas, 2001; Fordham y Ogbu, 1986).

Concretamente, Fordham y Ogbu (1986) defienden que el bajo rendimiento escolar de las minorías es una respuesta adaptativa «en situaciones en las que el paso por la escuela no garantiza ninguna expectativa de *movilidad ascendente* y, en cambio, una identificación ‘excesiva’ con los requisitos escolares sería interpretada como un alejamiento –cuando no directamente una traición– del propio grupo de origen» (Carrasco, 2008, p. 188, énfasis original). Así, los jóvenes de las minorías se sienten presionados para no esforzarse en la escuela, a menos que quieran ser «acusados» de «actuar como blancos» (Fordham y Ogbu, 1986). De manera similar, Willis (1977) entiende que la contracultura escolar de los «colegas» (*lads*) representa una forma de distinción respecto a los «pringaos», que serían aquellos jóvenes que aceptan acriticamente la normatividad impuesta por la institución escolar. Así, como apunta Foley (2004), en un caso el éxito escolar es demasiado «blanco» (Fordham y Ogbu, 1986), mientras que en el otro es demasiado «afeminado» y «burgués» (Willis, 1977); en un caso, la resistencia está arraigada a la «raza» y, en el otro, a la «clase» y al «género» (Foley, 2004).

La teoría de la diferenciación-polarización, pues, explica la generación de estas actitudes anti-escolares como consecuencia de las prácticas de agrupamiento del alumnado. Basada en que la estructura de las relaciones sociales y de las jerarquías escolares están especialmente condicionadas por los sistemas de agrupamiento de los estudiantes (Rosenbaum, 1980), esta teoría permite establecer de qué manera el agrupamiento del alumnado incide en la polarización cultural. En el conjunto de investigaciones citadas, se observa que, si bien inicialmente la *diferenciación* se hace en base a una esfera académica y también actitudinal, a lo largo del tiempo se produce una *polarización* más acusada en ambas, especialmente en la actitudinal, generando una «polarización sub-cultural» entre los grupos que, como se ha dicho, se manifiesta con la emergencia de los diferentes valores que orientan a los alumnos «pro-escuela» y los «anti-escuela» (Ball, 1981; Lacey, 1970).

En este sentido, como ya propusieron Hargreaves (1967) y Rosenbaum (1976), para el alumnado de los grupos de nivel “alto” la escuela es una experiencia positiva, pues pertenecer a estos grupos les otorga estatus; inversamente, el alumnado que es asignado en grupos “bajos” sufre una «pérdida de estatus», y reacciona en contra del sistema que les *construye* como fracasados. De esta reacción emerge una cultura anti-escolar que les proporciona una “fuente alternativa” de estatus, cultura caracterizada por una resistencia o subversión a las normas escolares (Eckert, 1989; Flores-Gonzalez, 2005; Van Houtte, 2006a). Algunos autores también señalan que la resis-

tencia cultural no siempre se expresa en términos de prácticas y actitudes de oposición hacia lo académico, sino que su poder explicativo se encuentra en el ámbito de la «autorepresentación» (Valenzuela, 1999). El etiquetaje del alumnado de los grupos “bajos” como “tontos” o “perdedores”, por parte de otros jóvenes, así como la construcción de una imagen académica negativa que se acaban autoatribuyendo los estudiantes de los grupos de nivel “bajo”, pone de relieve el impacto que tiene en la construcción de las identidades escolares el espacio que la escuela ofrece y en el que sitúa al alumnado (Foley, 1990; Ireson et al., 2002; Pàmies, 2013; Ponferrada, 2007).

3.4.2. La vinculación escolar y el agrupamiento por niveles

La identificación y exploración de las subculturas resistentes u opositivas –y la teoría de la diferenciación-polarización centrada específicamente en los agrupamientos por niveles– ofrecen un punto de reflexión interesante, y novedoso en sus inicios, por señalar que el bajo rendimiento de ciertos estudiantes se debe a que desarrollan respuestas “contestatarias” frente a un sistema cultural que les es ajeno y que les margina. Sin embargo, las actitudes frente a la escuela y a la educación no son ni se manifiestan de forma homogénea dentro de los mismos colectivos de alumnos. En este sentido, parece conveniente considerar las aportaciones que analizan las actitudes del alumnado de tal manera que es posible captar, de forma más concreta, los *matices* que se dan en estas actitudes, evitando simplificar en exceso algo tan complejo como son estos constructos.

Una propuesta que permite analizar las actitudes y disposiciones del alumnado frente a la educación es el concepto de *vinculación escolar* (school engagement) (Appleton et al., 2008; Ballestín, 2007; Demanet y Van Houtte, 2014; Fredricks et al., 2004; Tarabini, Curran, Montes, y Parcerisa, 2015). Como señalan estas investigaciones, el concepto de *vinculación escolar* ha recibido significados e interpretaciones distintos; sin embargo, parece adecuado conceptualizar este término en el sentido que lo hacen Fredricks et al. (2004), y en que lo aplican Demanet y Van Houtte (2014) o Tarabini et al. (2015).

La propuesta de Fredricks et al. (2004) parte de una conceptualización multidimensional de la vinculación escolar, que se compone de tres esferas: la *vinculación conductual*; la *vinculación emocional*; y la *vinculación cognitiva*. La primera de ellas, la vinculación conductual, hace referencia a los comportamientos y conductas del alumnado en términos de respeto a las normas, asistencia, participación e implicación en las activi-

dades escolares. La segunda dimensión, la vinculación emocional, concierne a las relaciones y vínculos afectivos que se desarrollan entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado, así como el sentido de pertenencia en el centro o la confianza con el profesorado. Por último, la vinculación cognitiva hace referencia a la motivación y dedicación hacia el aprendizaje académico, y el valor otorgado al mismo (Fredricks et al., 2004; Tarabini et al., 2015).

De esta manera, el constructo de *vinculación escolar* permite analizar de forma integral y holística las actitudes y disposiciones del alumnado hacia la escuela, incorporando, más allá de los aspectos más observables, dimensiones subjetivas, de carácter emocional, afectivo y cognitivo. Y, tal y como pasaba con las culturas de la resistencia y oposición –que están mediadas por los contextos en que se desarrollan– la *vinculación escolar* está igualmente condicionada por estos contextos, que la facilitan o la inhiben (Tarabini et al., 2015). En este sentido, las investigaciones realizadas al respecto indican que ciertas características de la institución escolar (composición social, sistema cultural y de relaciones, formas de atender la diversidad del alumnado, etc.) condicionan la vinculación que desarrollan sus alumnos (Demanet y Van Houtte, 2014; Pàmies, 2006; Tarabini et al., 2015).

La investigación entre el agrupamiento por niveles y la vinculación escolar en su conjunto es más bien inexistente, aunque como se ha indicado en otras ocasiones, el agrupamiento por niveles es un mecanismo de suma importancia para explicar las actitudes del alumnado hacia la escuela. De hecho, hay un amplio cuerpo de estudios que ha explorado como el agrupamiento por niveles está relacionado con las diferentes dimensiones del constructo de la vinculación escolar, esto es, con los *outcomes* conductuales, emocionales y cognitivos del alumnado, aunque no lo hayan hecho bajo esta perspectiva concreta.

Respecto a la *vinculación conductual*, la investigación ha señalado de forma extensa que el agrupamiento por niveles genera diferentes comportamientos y conductas según la ubicación del alumnado en los grupos. De hecho, el alumnado situado en grupos de menor valor académico manifiesta a menudo conductas “disruptivas” y presenta más “problemas disciplinarios” (Berends, 1995; Gamoran y Berends, 1987; Hallinan, 1994b; Page, 1991; Van Houtte y Stevens, 2008). Se puede inferir, pues, una relación entre las prácticas de agrupamiento y los comportamientos del alumnado: los estudiantes situados en grupos de nivel “bajo” muestran mayores niveles de conflictividad que sus iguales situados en grupos de “alto” nivel, independientemente de su clase social (Ponferrada y Carrasco, 2008).

Como ilustra la investigación de Flores-Gonzalez (2005), existe una oposición a las normas escolares y una “mala” conducta por parte de aquellos jóvenes que se encuentran en espacios escolares de menos valor académico, eso es, en grupos de “bajo” nivel. En este estudio, la identificación de dos grupos diferenciados –los chicos «de la calle» (*street kids*), contruidos en oposición a los chicos «de la escuela» (*school kids*)– demuestra como la estructura escolar juega un papel fundamental en la creación de los grupos de iguales y en el desarrollo de las conductas y comportamientos. Así, la autora señala que los chicos «de la calle», al ver limitadas sus oportunidades de conseguir *respeto* a través del reconocimiento académico, a causa de su ubicación en el espacio escolar, persiguen la popularidad y el respeto a partir de la imposición del miedo, la dominación, la intimidación verbal o física, o la creación de conflictos y peleas. En este sentido, la pérdida de estatus académico que supone estar asignado a grupos de “bajo” nivel, conduce al alumnado de estos grupos «a la búsqueda de otras estrategias para lograr el triunfo social en la escuela» (Pàmies, 2013, p. 147). Estrategias basadas en la oposición explícita mediante respuestas contraescolares, o bien basadas en la invisibilización y pasividad (Pàmies, 2013).

Respecto a la *vinculación emocional*, la investigación también señala un impacto negativo del agrupamiento por niveles en el alumnado de los grupos bajos. Como se ha dicho, la vinculación emocional hace referencia tanto a las relaciones entre iguales y con los docentes –percepción de apoyo, de respeto, confianza en los otros–, así como al sentido de pertenencia y a las emociones y sentimientos vividos en la institución escolar. Así, las experiencias del alumnado en los grupos “bajos”, que son habitualmente más negativas, conducen a un más bajo sentido de pertenencia al centro (Van Houtte y Van Maele, 2012) y a la construcción de relaciones con el profesorado menos positivas (Ireson y Hallam, 2005; Oakes, 1985; Stevens y Vermeersch, 2010). El alumnado de los grupos altos, en cambio, experimenta una percepción de apoyo, tanto académico como emocional, caracterizada en términos positivos, al igual que las relaciones con sus docentes (Oakes, 1982). Asimismo, existe una percepción de discriminación y etiquetaje por parte del alumnado de los grupos “bajos”, que a menudo se siente estigmatizado por su ubicación en la estructura escolar (Boaler, 1997a).

Si bien la identificación con el grupo de iguales, como señala Flores-Gonzalez (2005), es alta tanto en los grupos “altos” como “bajos”, ya se ha indicado con anterioridad que precisamente este grupo de iguales ejerce tal influencia que en el alumnado de los grupos “bajos” conduce, de forma habitual, a la construcción de una cultura de opo-

sición o resistencia que puede conllevar una alienación y alejamiento de lo escolar (Pàmies, 2013).

Asimismo, las relaciones y contactos interculturales que experimenta el alumnado están condicionados por la propia organización escolar y el espacio físico en el que la escuela les sitúa (González-Motos, 2012; Hallinan y Williams, 1987; Oakes, 1985; Stearns, 2004). En este sentido, cuando los grupos se configuran según las “capacidades” de los estudiantes, se evidencia una fuerte separación entre el alumnado de origen extranjero y el alumnado autóctono, no únicamente entre grupos, sino también en el interior de los mismos mediante la conformación de subgrupos homogéneos aislados (González-Motos, 2012). En esta línea, las formas de agrupamiento también promueven relaciones y formas diversas de acumulación de capital social. Aportaciones como las de Stanton-Salazar (1997) y posteriormente Valenzuela (1999), señalan que los y las jóvenes con condiciones socioeconómicas desfavorecidas –y especialmente de minorías culturales– enfrentan una serie de barreras institucionales (entre las que se pueden encontrar los agrupamientos por niveles) que dificultan la construcción de redes personales, hecho que inhibe la acumulación de recursos que se encuentran en las relaciones que se establecen tanto dentro como fuera de la escuela.

Por último, según la investigación, el agrupamiento por niveles y el emplazamiento en los grupos escolares también tiene un impacto en la *vinculación cognitiva* de los jóvenes. Como ya se ha señalado anteriormente, el agrupamiento por niveles genera distintas posibilidades al alumnado, garantizando o denegando el acceso a las oportunidades para “conectar” con la escuela y lo académico (Flores-Gonzalez, 2005), hecho que puede generar una desafección vinculada a la percepción de una restricción de oportunidades (Boaler, 1997b). En este sentido, se ha señalado que existen diferencias en la implicación académica del alumnado, evidenciando una menor implicación de aquellos que se sitúan en los grupos o itinerarios de menos prestigio académico, especialmente en situaciones de segregación intra-escolar (Van Houtte y Stevens, 2009). Además, se indica también que el alumnado de grupos “bajos” expresa aburrimiento, en contraste con la ansiedad creada por la competición y la presión que sufren algunos de los estudiantes, principalmente chicas, que se encuentran en los grupos de nivel “alto” (Boaler, 1997b).

El emplazamiento de los estudiantes en grupos diferenciados se correlaciona también con la construcción de una imagen académica negativa que se acaban autoatribuyendo los estudiantes de los grupos de nivel “bajo” (Ireson et al., 2002; Ireson y Hallam,

2009; Ponferrada, 2009), o generando una baja autoestima entre estos estudiantes (Van Houtte et al., 2012). La relación entre las prácticas de diferenciación y las consecuencias en la autopercepción del alumnado también ha sido corroborada por estudios como los de Van Houtte y Stevens (2008, 2010) y Van Houtte (2015), que han examinado como estas prácticas condicionan su sentimiento de “*futilidad académica*”. Este constructo refleja el grado de “desesperación” que muestran los alumnos en relación a su situación académica, y se concluye que los estudiantes de itinerarios no académicos presentan una mayor futilidad.

Si bien en este apartado se ha señalado una relación entre las formas de diferenciación del alumnado y su vinculación con la institución escolar (conductual, emocional y cognitiva), debe señalarse que dicha relación está mediada por la cultura escolar, por los significados construidos y compartidos respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, del sentido de la educación, o del alumno ideal. Es decir, como se explicará en el apartado siguiente, los impactos del agrupamiento por niveles están mediados por los efectos que producen elementos como las expectativas y creencias docentes, y por las prácticas e intervenciones que se desprenden de dichas expectativas.

3.5. Expectativas docentes y oportunidades de aprendizaje en los agrupamientos por niveles

En este apartado se recogen las contribuciones que han examinado, más allá de contrastar los impactos del agrupamiento por niveles (explicados en los dos apartados previos), las razones por las cuales se suceden los mismos, por qué estos ocurren y como se explican; esto es, los mecanismos que, desplegándose en los agrupamientos por niveles, pueden explicar sus consecuencias. Un número importante de estudios han indicado que los procesos, interacciones y prácticas que se dan en las aulas y en los centros educativos explican más del impacto del agrupamiento por niveles que no la propia práctica en sí. Estos estudios convergen en afirmar que cualquier efecto del agrupamiento por niveles se deriva en menor medida del acto explícito de separar a los estudiantes, y más de la subsecuente instrucción, de las expectativas docentes, de la presión académica, del clima de aula, de las relaciones entre profesorado y alumnado, etc. (Ansalone, 2003; Gamoran, 1992; Slavin, 1990; Van Houtte y Van Maele, 2012) que, estos sí, están influenciados por el agrupamiento por niveles.

3.5.1. Agrupamiento por niveles y expectativas docentes

En la investigación de Pallas et al., (1994) se examinan tres posibles mecanismos explicativos de los impactos del agrupamiento por niveles: los efectos *instruccionales*, como la cantidad, la calidad y el ritmo de enseñanza, o la evaluación de los aprendizajes; los efectos *sociales*, referidos al propio autoconcepto del alumnado y sus propias expectativas; y los efectos *institucionales*, que se refieren a las expectativas y percepciones de los docentes, y de otros actores educativos como los progenitores. Esta investigación concluye que los efectos sociales son inexistentes; se insinúa un efecto relativo de los factores institucionales; y se confirma una evidencia sustancial de los efectos instructivos. Sin embargo, los autores de dicho estudio no consideran que los tres elementos están estrechamente vinculados, como se ha explicado en el capítulo anterior y como confirman otros autores como Caughlan y Kelly (2004).

De hecho, Caughlan y Kelly (2004) examinan los efectos institucionales e instruccionales en el agrupamiento por niveles, concluyendo que la instrucción está condicionada por las imágenes que los docentes se conforman del alumnado de cada grupo. De esta manera, confirman que «los efectos instruccionales e institucionales del agrupamiento por niveles están inextricablemente entrelazados, donde las concepciones del profesorado sobre las necesidades y capacidades del alumnado constriñen el nivel de instrucción y la coherencia del currículum» (Caughlan y Kelly, 2004, p. 20). Es decir, que el hecho de que los docentes construyan expectativas más bajas en los grupos de nivel “bajos” se traduce en unas prácticas y relaciones que generan oportunidades de aprendizaje también más reducidas.

Como se ha visto en capítulos anteriores, las creencias y las expectativas de los docentes están condicionadas no solamente por las características individuales del alumnado, sino también por elementos contextuales que modifican las perspectivas del profesorado. Si bien la investigación sobre las consecuencias del agrupamiento por niveles ha documentado de forma muy mayoritaria los impactos sobre los logros académicos y las experiencias del alumnado, los efectos de esta práctica en las percepciones y expectativas de los docentes se han examinado en menor medida (Kelly y Carbonaro, 2012; Van Houtte, Demanet, y Stevens, 2013).

Aun así, las investigaciones hechas al respecto indican que el profesorado considera al alumnado ubicado en los grupos o itinerarios “bajos” como menos “capaces”, más “disruptivos” y con menos disposiciones y atributos favorables al estudio, mientras que el alumnado en grupos altos es valorado en principalmente términos positivos

(Rubie-Davies, 2010; Stevens y Vermeersch, 2010; Van Houtte, 2006b; Van Houtte et al., 2013). En este sentido, la investigación ha reportado diferencias consistentes en las percepciones del profesorado en relación a las habilidades de los estudiantes, en su actitud, personalidad, comportamiento, relaciones o intereses (Johnston y Wildy, 2016), según el grupo en el que están asignados.

Como indican algunos autores, los efectos de las expectativas a nivel grupal son distintos que los efectos a nivel individual, siendo los primeros más «poderosos» (Rubie-Davies, 2007, 2010) pues, como en el caso del agrupamiento por niveles, estos pueden estar sustentados en políticas y prácticas institucionales que los perpetúan y les confieren más credibilidad (Smith et al., 1998). Además, como indica la literatura acerca de los estereotipos y los procesos de estigmatización, las percepciones acerca de los grupos estigmatizados son más difíciles de de-construir o desmentir que las percepciones sobre las personas a nivel individual (Smith et al., 1998). En el caso de los agrupamientos por niveles, el profesorado tiende a sostener expectativas rígidas y estables respecto los grupos etiquetados como “altos” y “bajos”, porque las «etiquetas» utilizadas para caracterizarlos enfatizan de forma explícita las diferencias entre grupos, y pueden llevar a los docentes a sobreestimar dichas diferencias (Smith et al., 1998).

Más allá de constatar que las expectativas docentes son diferenciadas según el grupo o el itinerario, hay pocos estudios que hayan explorado si la construcción de estas expectativas responde a la propia estrategia de diferenciación, o bien a otros elementos como las características socioeconómicas y culturales del alumnado de cada grupo (Kelly y Carbonaro, 2012; Van Houtte et al., 2013). Tanto Van Houtte et al. (2013) como Kelly y Carbonaro (2012) examinan desde una perspectiva cuantitativa – mediante diferentes modelos multinivel de regresión estadística– la influencia de distintas variables en la configuración de las expectativas docentes, entre ellas el propio agrupamiento por niveles o el itinerario educativo de los alumnos. Es decir, estos estudios contrastan diversas hipótesis para esclarecer el origen de las expectativas docentes en contextos de diferenciación.

En la investigación de Van Houtte et al. (2013), centrada en Flandes –territorio donde el alumnado es separado generalmente en centros educativos diferenciados según el itinerario de estudio (académico, profesional, vocacional)– los autores concluyen que las bajas expectativas que los docentes se conforman del alumnado en los itinerarios profesional y vocacional, en comparación con aquellos que estudian en itinerarios académicos, se pueden atribuir a las características académicas, socioeco-

nómicas y culturales del alumnado. Es decir, que el hecho de que estén escolarizados en itinerarios “bajos” no incide directamente en las expectativas docentes; más bien son los atributos del alumnado, atributos que explican su ubicación en dicho itinerario, los que originan unas expectativas más bajas del profesorado.

Por el contrario, la investigación de Kelly y Carbonaro (2012), centrada en Estados Unidos, donde la separación del alumnado se hace para cada asignatura en el interior de las escuelas, revela que la ubicación en los grupos tiene un impacto en las expectativas docentes mucho más allá del rendimiento académico y otras características del alumnado. En este sentido, se concluye que la diferenciación de los estudiantes proporciona al profesorado unas «etiquetas institucionales» que les aportan información a partir de la cual se configuran sus expectativas, lo que los autores denominan efectos de *categorización*. En este sentido, los grupos se construyen alrededor de categorías que tienen un *significado* concreto, significado que, independientemente de las propias características sociales y culturales del alumnado de cada grupo, informa a los docentes de “como son” los estudiantes y genera unas expectativas diferenciadas. En este estudio, el agrupamiento por niveles emerge como una práctica institucional que condiciona e influye de manera importante las expectativas del profesorado.

Las conclusiones divergentes entre ambos estudios, como apuntan Van Houtte et al. (2013), se explicarían por las características propias de cada sistema de diferenciación –en el caso de Bélgica, la separación es «entre centros», y en el caso de Estados Unidos la separación es «en los centros»–. En cualquier caso, en ambas investigaciones se detecta la existencia de unas percepciones diferenciadas según posición del alumnado en la estructura escolar, percepciones que devienen compartidas por los docentes que trabajan con grupos homogéneos, y que dan lugar a culturas docentes «pesimistas» en los grupos o itinerarios “bajos” (Van Houtte, 2004, 2006a).

3.5.2. Prácticas docentes y agrupamiento por niveles

Como ya se ha señalado en el capítulo anterior, las expectativas y creencias docentes condicionan las prácticas desarrolladas en las instituciones educativas, y se ha destacado la interrelación entre ambos elementos en el caso de los agrupamientos por niveles (Caughlan y Kelly, 2004). Además, como también se ha dicho, las expectativas construidas a nivel de grupo son particularmente «poderosas» (Rubie-Davies, 2007, 2010), precisamente porque condicionan de forma explícita las *prácticas docentes*: incluso antes de conocer personalmente a los estudiantes, el profesorado se forma

una imagen del grupo, tanto académica como conductual, que les lleva a desarrollar unas expectativas concretas a partir de las cuales ajustan sus objetivos educativos. Como señalan Smith et al. (1998), si el profesorado cree que los grupos de nivel “bajo” pueden tener dificultades en la comprensión de un contenido curricular concreto, es muy probable que el alumnado no reciba dicho contenido. De esta manera, las expectativas docentes limitan las oportunidades de aprendizaje en los grupos de nivel bajo, y el alumnado de dichos grupos ve restringidas las posibilidades de desmentir las expectativas docentes.

Buena parte de la investigación en este ámbito ha destacado, pues, que la forma en que se implementa el agrupamiento por niveles es un aspecto crucial para entender sus efectos. Como han confirmado numerosas investigaciones, el acceso al conocimiento y a las experiencias pedagógicas que tiene el alumnado difiere según el grupo donde está ubicado. En general, los estudios señalan que las oportunidades de aprendizaje, como la calidad y la cantidad de instrucción, varían entre los grupos de nivel (Ireson y Hallam, 1999), mostrando que los grupos “altos” se caracterizan por una calidad instructiva más alta, donde los docentes destinan más tiempo a la instrucción y menos tiempo al control y a la disciplina, y abarcan más contenido curricular (Good y Marshall, 1984).

En relación a la cobertura del currículum, algunos estudios muestran que el alumnado de los grupos de nivel “bajo” está expuesto a una menor cantidad de contenido, así como a una simplificación del mismo (Barker, 2003; Hallam y Ireson, 2005), especialmente en comparación con sus compañeros de nivel “alto”, pero también en comparación con los grupos heterogéneos. Estos aspectos, altamente influenciados por las expectativas docentes, están también vinculados con las estrategias de instrucción empleadas por el profesorado.

En efecto, en los grupos “bajos” se proponen tareas y se trabajan habilidades con menor complejidad intelectual, basadas en la repetición, más estructuradas y prácticas, mientras que existen menores oportunidades para la discusión y las prácticas reflexivas (Gamoran, Nystrand, Berends, y Lepore, 1995; Hallam y Ireson, 2005). Asimismo, las bajas expectativas que se sostienen sobre estos grupos también explican que reciban menos estímulos para el aprendizaje y que estén expuestos, con mayor frecuencia que sus compañeros y compañeras de otros grupos, a metodologías repetitivas y a actividades que los infantilizan (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, y Rios, 2013).

En definitiva, como se ha mostrado a lo largo de esta revisión, las desigualdades educativas están estrechamente vinculadas a las estructuras de los sistemas educativos y a las prácticas escolares en términos de diferenciación. En este sentido, la investigación ha constatado que las formas de distribución y emplazamiento de los y las jóvenes entre las escuelas y dentro de ellas son mecanismos importantes a la hora de explicar cómo se reproducen, y amplifican, las desigualdades sociales y escolares, tanto en términos de resultados académicos como de vinculación escolar. En el siguiente capítulo se presenta la metodología que se ha seguido en esta tesis doctoral.

METODOLOGÍA Y CONTEXTO

4. Metodología

En este capítulo se presentan los elementos metodológicos sobre del desarrollo de la tesis doctoral. En primer lugar, se plantean los objetivos a los que pretende dar respuesta esta investigación, y posteriormente el modelo de análisis con la definición y las relaciones entre los elementos más significativos del mismo. En segundo lugar, se describen las decisiones metodológicas de la investigación, con una justificación del método elegido –etnografía–, las decisiones de muestreo, el desarrollo del trabajo de campo, la explicación de las técnicas e instrumentos utilizados para recabar la información. Por último, se describe la estrategia de análisis utilizada y las consideraciones éticas de la investigación.

4.1. Objetivos y modelo de análisis

La presente tesis doctoral analiza las expectativas, creencias y prácticas docentes en el contexto de la educación secundaria obligatoria, así como las lógicas y las estrategias institucionales de atención a la diversidad y de agrupamiento del alumnado de dos institutos, con el fin de comprender dichas prácticas y estrategias y sus impactos en los resultados y la experiencia escolar del alumnado. La investigación busca, pues, explorar cómo se configuran las creencias y expectativas docentes y qué elementos intervienen en dicha configuración (elementos individuales, institucionales y contextuales); reconocer y comprender las lógicas institucionales que orientan los modelos de atención a la diversidad y las prácticas de agrupamiento del alumnado; y entender las formas en que dichas prácticas, sujetas a las creencias y expectativas docentes,

condicionan las experiencias del alumnado en entornos de alta complejidad social. En concreto, los objetivos que se plantean son los siguientes:

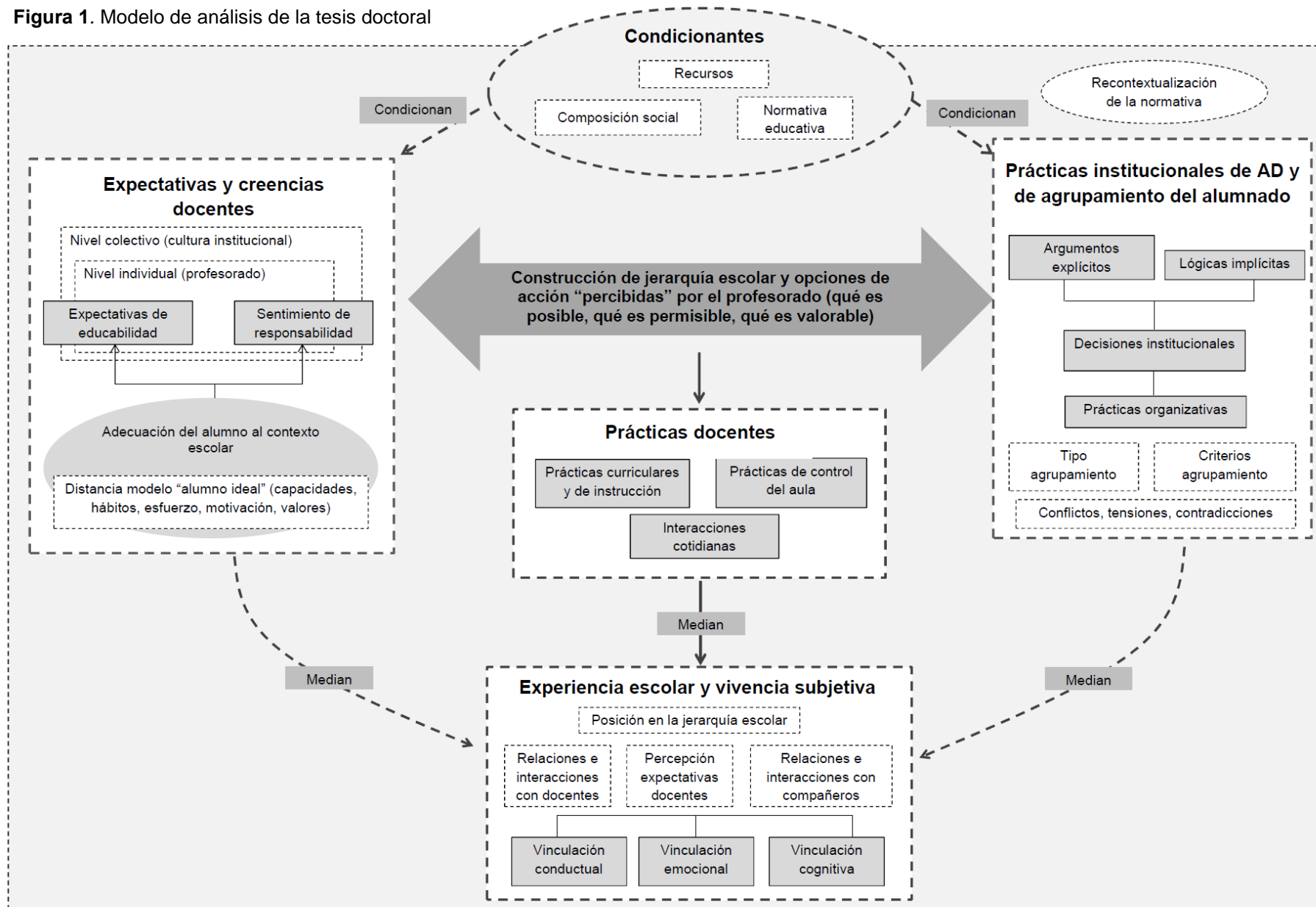
1. Explorar cómo se configuran las creencias docentes, las expectativas de educabilidad y el sentimiento de responsabilidad docente, y qué factores intervienen en su construcción.
 - 1.1. Analizar de qué manera los factores *individuales* del alumnado (como el origen social, étnico y cultural del alumnado, o su posición en la “estructura de prestigio académico”), los factores *institucionales* (como la composición social, o las lógicas y prácticas del modelo de atención a la diversidad), y los factores *contextuales* (como la estructura comprensiva del sistema educativo o los recursos disponibles) inciden en la configuración de las expectativas y creencias docentes.
2. Analizar las estrategias y prácticas institucionales en relación a la atención a la diversidad y el agrupamiento del alumnado e identificar los argumentos, las lógicas y los condicionantes que explican las decisiones institucionales.
 - 2.1. Identificar y describir las características y las *dinámicas de funcionamiento* de los institutos en relación a la atención a la diversidad y el agrupamiento del alumnado.
 - 2.2. Identificar los *argumentos explícitos* que los profesionales activan para justificar las prácticas y estrategias institucionales de atención a la diversidad, e identificar las tensiones, conflictos o contradicciones entre estos argumentos y las prácticas desarrolladas.
 - 2.3. Analizar las *lógicas implícitas* en las prácticas y estrategias institucionales de atención a la diversidad.
3. Describir y analizar las prácticas docentes, e identificar las diferencias y semejanzas entre diferentes grupos y centros.
 - 3.1. Describir las prácticas *curriculares e instructivas*, las prácticas de *disciplina y control del aula* y las *interacciones* y las dinámicas de *reconocimiento* entre el alumnado y el profesorado, e identificar de qué forma están condicionadas por las expectativas y creencias docentes, y por la estructura de los agrupamientos.

4. Analizar de qué manera la experiencia escolar y la vivencia subjetiva del alumnado están mediadas por las expectativas docentes y por las prácticas pedagógico-organizativas del profesorado y del centro escolar.
 - 4.1. Analizar la percepción de las *expectativas* y *creencias* docentes a nivel *grupal* e *individual*, explorar los *marcadores* que el alumnado identifica como indicadores de dichas expectativas y creencias, y analizar de qué manera éstas inciden en la *experiencia* escolar del alumnado.
 - 4.2. Analizar de qué manera las *formas* y *dinámicas de agrupamiento* condicionan la experiencia escolar y la vivencia subjetiva del alumnado.
 - 4.3. Analizar de qué manera las *dinámicas de relación* entre el alumnado están condicionadas por el modelo de agrupamiento.

4.1.1. Modelo de análisis

A continuación se presenta el modelo de análisis que orienta esta tesis doctoral, representado en la figura 1, y explicado en las páginas siguientes.

Figura 1. Modelo de análisis de la tesis doctoral



Explicación del modelo de análisis

Respecto a la configuración de las expectativas y creencias docentes: las expectativas y creencias docentes, que se concretan en las asunciones y atribuciones que el profesorado hace sobre las capacidades, posibilidades e intereses de su alumnado, se configuran a partir de la interacción entre dos esferas: los factores vinculados a elementos individuales y familiares del alumnado y los factores característicos de cada institución educativa. Asimismo, las expectativas y creencias del profesorado no son solo atributos individuales de cada docente, sino que forman un entramado entre el profesorado de los centros educativos, siendo parte consustancial de la cultura escolar.

Definimos las *creencias docentes* como las formas de concebir e interpretar la realidad educativa, la forma en que el profesorado caracteriza los fenómenos educativos y da sentido a su cotidianidad. En esta tesis, abordamos las creencias docentes a partir de dos constructos más concretos: las expectativas de educabilidad y el sentimiento de responsabilidad docente.

Las *expectativas docentes* sobre la educabilidad de sus alumnos son las atribuciones y asunciones sobre las capacidades del alumnado que hacen los docentes. Las definimos como las creencias de los docentes sobre las capacidades y la disposición de los alumnos para aprender, es decir, «las expectativas docentes sobre cuánto de ‘enseñables’ son sus alumnos» (Agirdag et al., 2013, p. 6). Las asunciones de las expectativas de educabilidad reflejan los juicios de los docentes sobre los atributos del alumnado, tanto cognitivos y motivacionales como sociales y personales, en relación a su adecuación al contexto escolar y sus posibilidades para lograr los estándares propuestos (Van Houtte, 2004).

Definimos el *sentimiento de responsabilidad* docente para el aprendizaje de sus alumnos como la disposición de los docentes para tomar responsabilidad en el aprendizaje de *todos* sus estudiantes, y aceptar que parte del éxito o fracaso educativo es atribuible a elementos “controlables” por la institución y el sistema educativos, y que no todo depende de condicionantes externos a la educación (Halvorsen et al., 2009; Lee y Smith, 1996). El sentimiento de responsabilidad docente es bajo cuando los docentes tienden a percibir el fracaso de sus alumnos como una cuestión meramente individual y, por lo tanto, sitúan las soluciones fuera de su alcance omitiendo las condiciones institucionales y estructurales que contribuyen a esta situación.

La idea de adecuación al contexto escolar a la que se hacía referencia en la definición de las expectativas de educabilidad es relevante en tanto que indica que dichas creencias y expectativas se construyen en relación a un modelo que algunos autores denominan el *alumno ideal* (Becker, 1952; Rist, 1970) que se fundamenta en una serie de atributos y disposiciones –típicamente característicos de la clase media– que el profesorado considera necesarias para alcanzar el éxito educativo. Cuanto más se alejan los estudiantes de la imagen de *alumno ideal*, más relevancia toman los elementos individuales en la explicación del fracaso, por lo que los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o de clase trabajadora son sistemáticamente responsabilizados de sus fracasos, y el profesorado se siente menos responsable de estos resultados.

Además de los atributos individuales del alumnado, existen un conjunto de factores contextuales que condicionan e inciden en la configuración de las creencias y expectativas docentes (Diamond et al., 2004; Stevens, 2007). En este sentido, si bien están condicionadas por los atributos individuales del alumnado, no son independientes de las creencias y las expectativas de las personas con quien se comparten espacios ni de los contextos donde se desarrollan las actividades profesionales. Así, las expectativas docentes y sus concepciones se ven configuradas por y se modifican según el contexto escolar en el que trabajan, especialmente por la composición social del alumnado, los recursos disponibles, o el modelo de atención a la diversidad y de agrupamiento del alumnado de cada institución. Estos factores explican un proceso de construcción de expectativas y creencias compartidas que son un elemento fundamental de la cultura institucional particular.

Respecto a las prácticas institucionales de atención a la diversidad (AD) y de agrupamiento del alumnado, y sus lógicas: los centros educativos reinterpretan y reelaboran la normativa oficial, y desarrollan prácticas de AD y de agrupamiento del alumnado diversas. Las decisiones al respecto y su puesta en práctica se explican por argumentos explícitos y lógicas implícitas vinculados, por un lado, con las creencias y las experiencias previas del profesorado y, por otro, con las condiciones contextuales de los institutos.

Entendemos las prácticas institucionales de AD como aquellas estrategias y mecanismos que los centros educativos activan para dar respuesta a la diversidad de su alumnado, constituyendo un modelo particular –con sus lógicas y sus prácticas– de AD. En concreto, la tesis se centra en el análisis de las for-

mas y prácticas de agrupamiento del alumnado en la educación secundaria en Cataluña, como parte central de los modelos de AD.

En el contexto catalán, existe una ambigüedad normativa acerca del agrupamiento por niveles, entendido como la práctica de clasificar al alumnado, en el interior de los centros educativos, en diferentes grupos de enseñanza-aprendizaje según criterios vinculados a su rendimiento o sus supuestas capacidades (véase capítulo 5 para una revisión extensiva de la normativa que regula esta práctica en el contexto catalán). Si bien no se contempla ni se recomienda explícitamente esta práctica, la normativa oficial apela a la autonomía pedagógica para que cada centro educativo organice a su alumnado de la forma que más se avenga a sus necesidades. Por lo tanto, se puede decir que existe un proceso de «recontextualización» de la normativa (Ball, Maguire, y Braun, 2012) por parte de los centros educativos, quienes deciden—dentro de los márgenes normativos, y en base a diferentes condicionantes, tanto internos como contextuales— las formas de implementación de dicha normativa.

Hemos considerado adecuado utilizar la perspectiva analítica de la recontextualización porque ésta remite al análisis de las formas y los porqués en que los centros educativos toman sus decisiones y establecen sus prioridades, y cómo elaboran e implementan las prácticas que se derivan de estas decisiones (Braun, Maguire, y Ball, 2010). Como proponen estos autores, hablar de recontextualización supone ir más allá de la «simple implementación» de políticas, y permite superar una «concepción excesivamente lineal y descontextualizada de cómo operan las políticas públicas» (Verger, Bonal, y Zancajo, 2016, p. 7). En este sentido, esta perspectiva incorpora como elementos centrales del análisis los contextos y condiciones particulares en donde se ubican estos procesos de recontextualización, y sitúa a los profesionales de la educación como actores políticos clave en dichos procesos (Braun et al., 2010).

Así pues, consideramos que las decisiones acerca de las prácticas de AD y de agrupamiento del alumnado son recontextualizadas de forma particular en cada centro educativo, y que en este proceso de recontextualización intervienen distintos factores. Por un lado, los factores internos, como las creencias compartidas y las experiencias del profesorado, o las tensiones, conflictos o contradicciones que se derivan de la aplicación del modelo de AD; y por otro

lado, los condicionantes contextuales, tales como la composición social del centro o los recursos disponibles.

Respecto a las prácticas docentes: las prácticas docentes se explican por las opciones de acción percibidas por el profesorado y por la construcción de una jerarquía escolar en el imaginario del profesorado. Tanto la jerarquía construida como las opciones de acción percibidas están condicionadas por las expectativas y creencias docentes –individuales y colectivas–, y divergen según los modelos de atención a la diversidad (AD) y las formas de agrupamiento del alumnado.

Las *prácticas docentes* las definimos como el conjunto de actuaciones e interacciones promovidas por el profesorado con respecto a su alumnado, que se abordan, en esta tesis, a partir de tres elementos: las prácticas curriculares y de instrucción; las prácticas de disciplina y control del aula; y las interacciones cotidianas.

La primera dimensión, esto es, las *prácticas curriculares y de instrucción*, engloban las características del currículum al que están expuestos los estudiantes, tales como la cobertura del currículum básico; la profundidad del contenido impartido; la selección de los temas que se enfatizan y los que se reducen; las prácticas didácticas de los docentes (como la exposición magistral o la exposición interactiva); los materiales utilizados; o los niveles de exigencia o laxitud respecto a las demandas académicas. La segunda dimensión, esto es, las *prácticas de control* del aula y de *disciplina*, hacen referencia a las actuaciones docentes relacionadas con la regulación normativa del espacio y de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, tales como el respeto a las normas, el comportamiento del alumnado o los niveles de exigencia de disciplina en el aula. Y, en tercer y último lugar, con las *interacciones cotidianas* en el aula nos referimos a las formas de relación personal –tanto individual como colectiva– que promueve el profesorado, así como las manifestaciones de las mismas.

Las prácticas docentes en su conjunto están condicionadas por elementos muy diversos, pero en la línea de lo presentado hasta ahora, en esta tesis fijamos la atención en los factores institucionales, en concreto en las prácticas de AD y de agrupamiento del alumnado, así como en las expectativas y creencias docentes –condicionadas a su vez, y en parte, por las prácticas de AD y de agrupamiento–. Consideramos que estos factores contribuyen a la construcción de una jerarquía escolar (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín, y

Bertran, 2011; Finley, 1984) –entendida como una estructura que organiza y clasifica al alumnado en una gradación de estatus y valor–, que determina el imaginario docente sobre lo que es posible, lo que es permisible y lo que es valorable, y que esto limita o amplía las opciones de actuación percibidas por parte del profesorado y, en consecuencia, sus prácticas.

Respecto a la experiencia escolar y la vivencia subjetiva del alumnado: las experiencias de los y las jóvenes en la institución educativa y sus formas de interpretarlas subjetivamente, están mediadas por las expectativas y creencias docentes y por las prácticas institucionales y del profesorado. A su vez, esta vivencia subjetiva incide en los procesos de vinculación escolar de los y las jóvenes.

Entendemos por *experiencia escolar* la vivencia cotidiana de los y las jóvenes en el centro educativo y que es interpretada subjetivamente. Dicha experiencia escolar, así como la vivencia subjetiva de la misma, están mediadas por las interacciones con el profesorado y con las compañeras y compañeros que, a su vez, están condicionadas por las prácticas institucionales de atención a la diversidad (AD) y de agrupamiento. Asimismo, consideramos fundamental tener en cuenta la posición de los y las jóvenes en la jerarquía escolar en tanto que ésta condiciona sus vivencias subjetivas al posibilitar, promover o limitar sus experiencias e interacciones cotidianas (Carrasco et al., 2011).

El análisis de las experiencias y vivencias subjetivas permite profundizar en la comprensión de cómo las dinámicas que se desarrollan en la institución escolar afectan a los y las jóvenes (Ponferrada, 2007), y de qué forma éstas contribuyen a la construcción de los procesos de vinculación escolar. Entendemos la *vinculación escolar* a partir de la propuesta multidimensional de Fredricks et al. (2004) en la cual se distinguen tres dimensiones de la misma: la vinculación conductual, la vinculación emocional y la vinculación cognitiva.

Focalizamos el análisis de la vinculación escolar en aquellos elementos que la incipiente investigación en el tema ha asociado de forma más evidente con las variables que dependen de la institución escolar (Ballestín, 2007; Tarabini et al., 2015). En el caso de la vinculación conductual, se contemplan variables como las muestras de implicación y el comportamiento en clase. La vinculación emocional se aborda a partir de la percepción de reconocimiento, de respeto y de cuidado que es interiorizada a partir de las interpretaciones que, desde su posición en la jerarquía escolar, el alumnado hace de las expectativas

y creencias de su profesorado –comunicadas a través de las prácticas e interacciones cotidianas–, tanto colectivas como individuales. Y la vinculación cognitiva se analiza a partir de la motivación e interés expresados en el aprendizaje y en las actividades realizadas en clase, y en la autopercepción como estudiante.

4.2. La etnografía educativa como aproximación metodológica

Este apartado tiene como objetivo explicar la propuesta metodológica que acompaña el desarrollo de la tesis doctoral y describir el proceso de investigación que se ha llevado a cabo. De manera introductoria, se presenta la justificación metodológica, en la que se explican las razones por las cuales se ha optado por un enfoque etnográfico. Después, se desarrolla una explicación acerca del proceso de trabajo de campo, donde se describen las diferentes etapas del mismo (selección del campo, acceso al campo, unidades de observación, etc.) y se señalan las consideraciones acerca de los roles y las relaciones desarrolladas por la investigadora durante la observación participante. En un apartado posterior se explicarán las otras técnicas de recogida de información.

4.2.1. Justificación metodológica

La etnografía es un enfoque metodológico que responde de manera inequívoca a las inquietudes que inspiran esta tesis, que tiene como fin último comprender la realidad escolar a partir del análisis de dos centros educativos de secundaria en el contexto catalán. La institución escolar y sus actores –su organización, sus dinámicas, sus prácticas, sus estrategias, sus interacciones, sus creencias, sus valores, sus experiencias, en definitiva, su cultura– son los elementos nucleares que centran el objeto de estudio de esta tesis.

La pertinencia del enfoque etnográfico radica en que éste permite adentrarse en la realidad cotidiana –en el caso de esta tesis, de los institutos de secundaria– captando los «sentidos, saberes y dinámicas que no son necesariamente nombradas y verbalizadas por los actores» (Díaz de Rada, 2006), y cuyo conocimiento posibilita la aprehensión de los significados y de las redes de sentido *subyacentes a la práctica*. En este sentido, plantear esta tesis doctoral desde una lógica etnográfica implica explorar las *dimensiones ocultas* de la práctica escolar (Wolcott, 1993), «interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en superficie» (Geertz, 1990, p. 20), y examinando «lo

que subyace de estos procesos para comprender cómo se desarrollan y por qué» (Serra, 2004, p. 171). Supone, a la vez, reconocer los espacios y lógicas que forman parte de la realidad social de la institución escolar y sus múltiples caras interiores (Pàmies, Carrasco, y Casalta, 2014) y adentrarse en los lugares y tiempos donde acontecen las dinámicas naturales de la cotidianidad, algunos menos públicos (Franzé, 2002) y otros anodinos (Payet, 1997).

Asimismo, la etnografía es una aproximación metodológica adecuada en tanto que busca comprender de qué manera los fenómenos educativos son construidos desde la *perspectiva de los propios actores*, a partir de la observación e interpretación contextualizada de las prácticas e interacciones en la institución escolar, que permitan identificar las lógicas y significados que guían dicha acción. Además, una de las muchas potencialidades de la investigación etnográfica es que brinda la posibilidad de *revelar los procesos de naturalización* de los fenómenos sociales que se dan en las instituciones – educativas–, es decir, identificar de qué manera las acciones, las prácticas y los resultados de la acción social –de la acción educativa– son interpretados, por los propios actores, como hechos naturales (Díaz de Rada, 2006). La naturalización de los procesos y resultados educativos es habitual en las instituciones escolares, al ser parte de la red de interpretaciones compartidas que la propia institución tiende a promover. El estudio de la cultura de las instituciones escolares desde una lógica etnográfica pretende, pues, identificar estos procesos cotidianos de naturalización que alcanzan un lugar central al explicarnos las formas y dinámicas de las desigualdades sociales y educativas.

En dicha comprensión debe considerarse que, el objeto de estudio de esta tesis, si bien se localiza dentro de los márgenes de lo escolar, debe ser interpretado en relación con el contexto macro-social y holístico en el que la institución y los actores están situados, teniendo en cuenta que ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica únicamente por lo que pasa en los límites de esta institución (Ogbu, 1981; Serra, 2004). En este sentido, se parte de considerar que los procesos educativos no pueden estudiarse al margen del contexto sociocultural, que los actores educativos, tanto estudiantes como docentes, se mueven y actúan en un campo en el que las constricciones estructurales juegan un papel importante, entendiendo las respuestas de dichos actores desde un «entramado de relaciones e influencias, de construcciones recíprocas, a partir de factores económicos, políticos, culturales y sociales» (Pàmies, 2006).

El diseño de la investigación ha sido abierto y de carácter dialéctico, eso es, de tipo interactivo-adaptativo, con la posibilidad de hacer cambios durante el curso de la investigación. En este sentido, por su naturaleza etnográfica el diseño de la investigación no se ha establecido como una secuencia rígida, sino que ha requerido un «ir y venir del campo a la mesa de trabajo» (Hymes, 1993):

El trabajo de campo más que una técnica [...]. Es una *situación* metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y acontecimientos, no todos controlados por el investigador (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p. 18).

La apertura de la etnografía, la posibilidad de auto-corrección durante el proceso de investigación, no supone, intrínsecamente, que no haya una preparación teórica y metodológica, como a veces se ha planteado desde la etnografía clásica, de carácter absolutamente inductivo (Serra, 2004), al contrario. Esta tesis doctoral parte de unos supuestos teóricos establecidos en las etapas iniciales de la investigación, que han guiado el trabajo de campo, desde la selección de las unidades de observación hasta la construcción de los instrumentos de recogida de información, que enriquecidos desde lo inductivo, han permitido orientar el análisis y la interpretación de la información recogida. Asimismo, la tesis reconoce las posibilidades que ofrece la etnografía de afinar la observación mientras se desarrollan las situaciones cotidianas, se efectúan nuevas y viejas preguntas a los actores, y se entretienen de forma variada interrelaciones y confianzas durante la larga permanencia en el campo (Pàmies et al., 2014)

4.2.2. La selección de los centros

La elección de las unidades de observación resulta un aspecto central en cualquier investigación etnográfica. Esta selección está determinada por las preguntas y/u objetivos de investigación, y por los recursos disponibles (Flick, 2004; Quivy y Campenhoudt, 2005). En este sentido, son de especial importancia, más allá de los criterios teóricos para decidir estas unidades, las consideraciones pragmáticas para elegir el lugar donde desarrollar el estudio (Hammersley y Atkinson, 2001), pues las posibilidades de acceso al campo y de permanencia en el mismo determinarán en cierta medida la factibilidad y viabilidad de la investigación (Delamont, 2002; Goetz y LeCompte, 1998).

Por ello mismo, la selección de los centros se acotó, tal y como propone Delamont (2002), persiguiendo la *factibilidad política*, eso es, la posibilidad real de acceder al cam-

po, teniendo en cuenta las características y la posición de la investigadora; y la *factibilidad de gestión* («management feasibility»), es decir, la posibilidad real de manejar los escenarios de observación y la recolección de datos, teniendo en cuenta los recursos, temporales y humanos, disponibles. Como apunta Wilcox (1993), el trabajo etnográfico, si bien debe ser holístico y contemplar la realidad social de manera amplia, debe concentrarse en un *ámbito de trabajo* pues, en palabras de la autora, es obvio que no se puede describir *todo*. Requiere, a su vez, un espacio de análisis acotado, en el que el investigador pueda establecer relaciones de confianza con algunos de sus “habitantes” (Rockwell, 1993).

Para dar respuesta a la factibilidad política, dado que en la investigación etnográfica resulta de especial importancia la aproximación, el contacto y el acceso a las unidades de observación (Goetz y LeCompte, 1998; Hammersley y Atkinson, 2001), se consideró imprescindible que los centros seleccionados estuviesen dispuestos a recibir y acoger a la investigadora durante el desarrollo del trabajo de campo. Para dar respuesta a la factibilidad de gestión, teniendo en cuenta la naturaleza intensiva del trabajo de campo etnográfico, se estimó oportuno llevar a cabo la investigación en dos centros educativos de secundaria y concentrar parte de la observación participante en un curso (grado) concreto.

El proceso de selección de los centros educativos estuvo orientado a partir de dos criterios que reflejan las consideraciones teóricas en consonancia con el objeto de estudio. El primer criterio responde al *modelo de atención a la diversidad y de agrupamiento del alumnado* que se desarrolla en cada centro. Como se verá más específicamente en el capítulo siguiente donde se describe el contexto de la investigación, el agrupamiento del alumnado en Cataluña no está claramente regulado por las leyes y normativas educativas.

Así pues, considerando que el tipo de agrupamiento del alumnado se basa en una decisión institucional, se estimó oportuno seleccionar dos centros de educación secundaria obligatoria que tuviesen modelos de atención a la diversidad, concretamente de agrupamiento del alumnado, diferenciados entre sí. Considerando que la tipología de agrupamiento del alumnado se articula en un continuo de posibilidades, se establecieron dos «casos extremos» (Goetz y LeCompte, 1998, p. 100) para desarrollar una comparación entre ambos: el agrupamiento heterogéneo, en todas las asignaturas y en toda la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y el agrupamiento por niveles, en todas las asignaturas y en toda la ESO.

El segundo criterio utilizado es la *composición social del centro educativo*, entendida como las características socioeconómicas, étnicas y culturales del alumnado. La composición escolar se puede operativizar de dos formas: considerando la concentración de ciertos colectivos, como minorías étnicas y culturales o clases trabajadoras; o bien considerando la heterogeneidad étnica, social y cultural, es decir, el número de grupos diferentes que asisten a una escuela (Agirdag et al., 2012b). En el caso de la presente tesis doctoral la composición social del centro se aproximó a partir de la primera definición, eso es, teniendo en cuenta *el grado de concentración* de grupos sociales concretos en los institutos, a partir de los indicadores de la inspección educativa disponibles: el porcentaje de alumnado socialmente desfavorecido; el porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera; y el porcentaje de alumnado que recibe becas o ayudas para libros o material escolar.

Si bien en el primer criterio utilizado (el modelo de agrupamiento del alumnado) se definió con el objetivo de conseguir casos extremos, en este segundo criterio se buscó una similitud entre ambos casos. Esto se debe a que uno de los intereses de la tesis doctoral es explorar las dinámicas que se desarrollan en entornos de alta complejidad social, y cómo se configuran las oportunidades y experiencias del alumnado en dichos contextos. Así, se procuró que los centros educativos seleccionados tuvieran una composición social relativamente similar, caracterizada por una población escolar socialmente desfavorecida. En la tabla 3 se recogen los criterios utilizados en la selección de los centros:

Tabla 3. Criterios e indicadores para la selección de los centros

Criterios		Indicadores	
Criterio 1	Modelo de atención a la diversidad	Indicador 1	Tipo agrupamiento del alumnado
		Indicador 2	Nivel de explicitación del proyecto de atención a la diversidad
Criterio 2	Composición social de los centros	Indicador 1	Porcentaje de alumnado socialmente desfavorecido
		Indicador 2	Porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera
		Indicador 3	Porcentaje de alumnado que recibe becas o ayudas para libros o material escolar
		Indicador 4	Nivel de complejidad del centro

Fuente: Elaboración propia

En función de los criterios establecidos previamente, se seleccionaron dos centros educativos: el Instituto del Canal y el Instituto del Monte¹². Como se observa en la tabla 4, y en relación a la media catalana, ambos centros escolarizan un porcentaje importante de población socioeconómicamente desfavorecida, así como un importante número de alumnado de nacionalidad no española. El nivel de complejidad de los centros¹³, según la clasificación establecida por la inspección educativa, es de tipo C (máxima complejidad). Los modelos de atención a la diversidad en relación al agrupamiento por niveles son, en ambos casos, explícitos, es decir, que están integrados en los discursos de los equipos directivos y/o en los documentos institucionales, y hay una reflexión manifiesta acerca de este asunto¹⁴, según la información proporcionada por parte de la inspección educativa. Los dos institutos han colaborado previamente en investigaciones educativas y muestran una buena predisposición en aceptar el desarrollo de la tesis doctoral. Así pues, situados en un contexto socioeconómico similar, los institutos seleccionados difieren en sus planteamientos iniciales en el tipo de agrupamiento del alumnado.

Tabla 4. Criterios, indicadores y datos de selección de los centros

Criterio	Indicador	Instituto del Canal	Instituto del Monte	Cataluña
Modelo de atención a la diversidad	Tipo agrupamiento del alumnado	Grupos homogéneos toda la ESO y en todas las materias	Grupos heterogéneos toda la ESO	--
	Nivel de explicitación del proyecto de atención a la diversidad	Explícito, presente en el discurso de la dirección y en el proyecto del centro	Explícito, presente en el discurso de la dirección y en el proyecto del centro	--
Composición social	Alumnado socialmente desfavorecido	21%	19%	7%

¹² Nombres ficticios.

¹³ El nivel de complejidad de los centros es un índice elaborado por la Inspección de Educación de Cataluña, para identificar la complejidad social de los centros. El índice se elabora a partir de los siguientes indicadores: diversidad significativa -alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con necesidades educativas específicas (con situación socioeconómica desfavorecida) y alumnos de nueva incorporación al sistema educativo (menos de 2 años)-; movilidad del alumnado y del profesorado; ausencias del alumnado y del profesorado; y demanda de escolarización en el primer curso de educación infantil (3 años) y de Educación Secundaria Obligatoria

¹⁴ Los procesos de reflexión acerca de los modelos de agrupamiento del alumnado de cada instituto son parte del objeto de estudio de esta tesis, por lo que se analizarán posteriormente en el capítulo de resultados. La información presentada aquí responde únicamente a la información proporcionada por parte de la inspección educativa en el momento de selección de los centros, previo al inicio del trabajo de campo.

Criterio	Indicador	Instituto del Canal	Instituto del Monte	Cataluña
	Alumnado de nacionalidad extranjera	35%	41%	14%
	Alumnado que recibe becas o ayudas para libros o material escolar	39%	29%	6%
	Nivel de complejidad del centro	C	C	--

Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por la inspección educativa, y recogida en el Sistema de Indicadores de Inspección para el curso 2013-2014

4.2.3. El acceso al campo

El proceso de selección de los casos está estrechamente vinculado a la negociación de acceso pues, sin la segunda, la selección no puede darse por concluida (Delamont, 2002; Hammersley y Atkinson, 2001). Al ser los centros educativos escenarios cerrados, esto es, que no son escenarios públicos en los que la investigación se pueda llevar a cabo de manera “espontánea” sin negociación (Guasch, 1997), se hace necesario activar ciertas estrategias para conseguir el acceso al campo. En primer lugar, el acceso implica la obtención de permiso para hacer un trabajo de investigación en un entorno social o institución en particular, aunque no se agota con el permiso de acceso físico; es decir, tanto al inicio de la investigación como a lo largo del proceso de recogida de información, es necesario obtener también un “acceso social”, más allá de la “presencia física” de la investigadora en el campo (Hammersley y Atkinson, 2001). Es habitual que la negociación se inicie con los “porteros” del campo (“*gatekeepers*”), figuras que disponen del poder de facilitar o bloquear el acceso, y/o que son considerados por los demás sujetos con autoridad suficiente en el escenario para garantizar o rechazar la investigación (Delamont, 2002; Guasch, 1997; Hammersley y Atkinson, 2001). En el caso de esta tesis, los “porteros” fueron, en un primer momento, la inspección educativa y las direcciones de los centros educativos. Sin embargo, durante el desarrollo del trabajo de campo el acceso a los diferentes espacios de los centros se tuvo que negociar con las coordinaciones pedagógicas y coordinaciones docentes.

En la investigación etnográfica se destaca, además, que el acceso solo se consigue si la investigadora es capaz de crear una relación de confianza con los “porteros” y, posteriormente, con los demás actores, desprendiéndose de una imagen amenazante,

y demostrando paciencia y diplomacia (Hammersley y Atkinson, 2001). A su vez, el acceso también dependerá de la disponibilidad de los “porteros”, de la apertura y/o la distancia social entre la investigadora y los sujetos investigados, y de la apariencia social y las características personales de la investigadora, relacionadas con su estatus, tales como la edad, el género o la posición laboral (Delamont, 2002; Hammersley y Atkinson, 2001).

A continuación se describe el proceso de negociación de acceso a las instituciones educativas seleccionadas, mientras que en un apartado posterior (véase 4.3.5) se describen las estrategias de acceso, tanto físico como social, a los diferentes escenarios de observación dentro de cada centro educativo.

La selección y acceso inicial a los centros se hizo a partir de la intermediación de un informante clave (la inspección educativa), a quien se presentaron los criterios explicitados y se le solicitó colaboración para seleccionar los centros. Además de los criterios de selección a la inspección educativa, se destacó la importancia de la facilidad de acceso y permanencia en el campo. En base a dichas informaciones, el informante clave sugirió dos centros que cumplían con estas características: el Instituto del Canal, y el Instituto del Monte. Después de un primer contacto con los centros a partir de la intermediación de la inspección educativa, se procedió a realizar una primera reunión con los equipos directivos de los institutos con el fin de presentar la investigación y negociar la entrada al campo.

Se optó por el uso de una estrategia de acceso *abierta*, en el sentido que exponen Hammersley y Atkinson (2001), pues los fines de la presencia de la investigadora en el campo –desarrollar una tesis doctoral– se declararon abiertamente. Esta decisión está justificada, principalmente, por las implicaciones éticas inherentes a los procesos de investigación. Sin embargo, en los diferentes momentos de negociación de acceso, empezando por los contactos iniciales con la dirección en de los centros, se consideró necesario exponer una propuesta más general que superara el objeto de estudio central, las formas de agrupamiento del alumnado, pues se reconocía la necesidad de adoptar una perspectiva holística de la institución y sus lógicas de acción. Asimismo, la investigadora consideró que el agrupamiento del alumnado podría ser una cuestión controvertida que generara incomodidad entre los equipos docentes y directivos de secundaria. Como se recoge en la siguiente premisa (Barbera-Stein, 1979, citada en Hammersley y Atkinson, 2001, p. 71), este enfoque en la negociación puede ser necesario para acercarse a cuestiones como la planteada por esta tesis:

Las negociaciones para conseguir el acceso pueden constituirse como una situación en la que están involucrados puntos de vista múltiples sobre lo que es profano y está abierto a la investigación, y lo que es sagrado o tabú y está cerrado a la investigación a menos que se asuma una posición apropiada de respeto o distancia prudente.

En este sentido, para evitar que el acceso al campo estuviese connotado por la incomodidad que podría generar una cuestión que podría ser considerada tabú, como es el agrupamiento del alumnado, la investigadora estimó oportuno matizar el lenguaje en sus objetivos de investigación, tal y como se puede observar en el documento de presentación de la tesis en los centros, adjunto en el anexo 1. En concreto, el tema de investigación se formuló de forma genérica, focalizando el objeto de estudio en las estrategias organizativas de atención a la diversidad en general, así como en las decisiones de los equipos educativos al respecto. Asimismo, se activaron un conjunto de estrategias orientadas a proteger los derechos de los participantes, que se presentarán en el apartado de consideraciones éticas.

Las reuniones de presentación se llevaron a cabo con el equipo directivo de cada centro educativo, los días 13 de octubre de 2014 (Instituto del Monte) y 14 de octubre de 2014 (Instituto del Canal), y consistieron en presentar el proyecto de tesis doctoral, pactar la entrada a los centros y concretar las tareas a desarrollar. Dada la naturaleza etnográfica de la investigación, se pactó que la investigadora desarrollaría un rol de observadora en las actividades ordinarias del centro, siendo presentada a los equipos directivos como estudiante de doctorado pero, a su vez, y a propuesta de las direcciones de los centros, asimilando su figura a la de una estudiante en prácticas en los Departamentos de Orientación.

4.2.4. Las unidades de observación

La estancia en los centros se inició los días posteriores al primer encuentro con los equipos directivos, es decir, a mediados de octubre de 2014. Semanalmente, la investigadora estuvo en cada uno de los centros entre dos y tres días por semana, principalmente durante el horario lectivo (de 8h a 14:30h). Si bien la principal técnica de recogida de información fue la observación participante, también se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, y consulta y análisis documental, como se explicará posteriormente, ya que:

El trabajo de campo antropológico es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, es una situación de investigación que facilita el desa-

rrollo de técnicas flexibles y múltiples. El trabajo de campo antropológico es una forma de situarse respecto al objeto de estudio que permite el desarrollo de diferentes técnicas de investigación como la observación participante o las entrevistas (Serra, 2004, p. 167).

La observación participante ha centrado la mayor parte del trabajo de campo. Durante este periodo, de ocho meses, la investigadora elaboró un diario de campo, donde se anotaron las observaciones sobre las interacciones entre el alumnado, entre docentes, y entre alumnado y docentes; donde se reprodujeron comentarios y conversaciones informales con los diferentes actores educativos; y donde se anotaron, también, sugerencias y comentarios para perfilar la construcción de los instrumentos de recogida de información que se utilizaron a lo largo del trabajo empírico.

Las primeras semanas consistieron en una toma de contacto y presentación a los equipos educativos de los centros, asistiendo a reuniones del Departamento de Orientación y/o de la Comisión de Atención a la Diversidad, de los equipos directivos o de los equipos docentes, entre otros. Durante estos primeros contactos, el papel de la investigadora fue observar y tomar nota de las dinámicas del centro, de los diferentes espacios existentes, así como de la organización de las formas de atención a la diversidad. Simultáneamente, se consultaron los documentos de funcionamiento del centro (proyectos de dirección, proyectos de acogida, proyectos de recursos específicos), y se realizaron entrevistas con agentes clave para obtener una información más detallada del centro y del contexto en general, y del modelo de atención a la diversidad en particular. Estas entrevistas, realizadas a las responsables de los departamentos de orientación y/o coordinadoras pedagógicas, tenían como objetivo conocer y poder describir, al menos formalmente, los modelos de atención a la diversidad.

A medida que fueron pasando las semanas, los escenarios de observación se diversificaron, gracias a las oportunidades que ofrece la estancia continuada en el campo (Delamont, 2002). En el proceso etnográfico, la relación de confianza es clave, y esta relación permitió el establecimiento de contactos con otros miembros de la institución educativa. Más allá de las reuniones del Departamento de Orientación o las de la Comisión de Atención a la Diversidad, la investigadora se empezó a mover por los diferentes espacios de los institutos, tales como la sala de profesores, la cantina, los espacios de recreo, etc.

Aunque los centros educativos seleccionados fueron el *campo* de observación, se estimó necesario establecer *escenarios acotados* al interior de los mismos (Guasch, 1997), teniendo en cuenta, por un lado, el objeto de estudio y los objetivos de la tesis, y, por otro lado, las “posibilidades” o “restricciones” de acceso en los distintos espacios institucionales. Por eso mismo, la investigadora se incorporó al funcionamiento del centro a partir de la asistencia regular a las clases y actividades de 3º de la ESO. La tabla 5 resume las diferentes situaciones de observación en las que participó la investigadora.

Tabla 5. Situaciones de observación durante el trabajo de campo

Situaciones de observación	Instituto del Canal	Instituto del Monte
Clases de 3º de la ESO	Sí	Sí
Reuniones Departamento Orientación o CAD (más EAP)	Sí	Sí
Reuniones equipo directivo	Sí	Sí
Reuniones equipos docentes de 3º ESO	Sí	Sí
Juntas evaluación 1º y 2º trimestre, y final de 3º ESO	Sí	Sí
Reunión decisión agrupamientos 4º ESO	Sí	No
Aulas / espacios apoyo educativo (aula de acogida, aula de refuerzo)	No	Sí
Espacios de relación informal con docentes (cafés, salida instituto...)	Sí	Sí
Espacios de relación informal con alumnado (recreo, excursiones, entradas y salidas del centro)	Sí	Sí
Participación a salidas y excursiones	No	Sí
Participación actividades curriculares extraordinarias (crédito de síntesis)	Sí	Sí
Participación actividades no curriculares extraordinarias (St. Jordi, teatro)	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

La observación continuada en los escenarios acotados de 3º de la ESO tenía como objetivo identificar diferencias y semejanzas entre las dinámicas de los diferentes docentes y de los diferentes grupos, así como promover el *contacto regular y prolongado* con un grupo concreto de docentes y alumnos. Para ello, se observaron todos los grupos de 3º de la ESO (2 en el Instituto del Monte y 3 en el Instituto del Canal). En el Instituto del Canal, donde se realiza el agrupamiento por niveles, se priorizó la observación de los tres grupos (A, B, C), ya que era relevante poder observar las diferencias entre los grupos en términos de instrucción, de expectativas docentes, de

materiales utilizados, de experiencias del alumnado, de composición social, etc. En el Instituto del Monte se priorizó la observación de uno de los grupos de 3°.

Se consideró oportuno escoger el 3° curso de la ESO, por distintas razones. La primera, porque el alumnado de 3°, al haber cursado ya como mínimo dos cursos en el instituto, dispone de una información privilegiada sobre los dispositivos de atención a la diversidad, habiendo podido construir sus percepciones en base a su experiencia y su trayectoria en el instituto. En segundo lugar, porque en 3° de la ESO se articulan los procesos de orientación para el último curso de la secundaria obligatoria. En dichos procesos el alumnado “escoge” las asignaturas optativas que se cursarán en 4° y que determinarán, en gran medida, los itinerarios de formación postobligatoria.

La valoración de las “posibilidades” o “restricciones” de acceso a los escenarios de observación propuestos se hizo también a partir de las observaciones de las primeras semanas de estancia en el campo. Dicha exploración inicial sirvió para asegurar que el acceso a 3° de la ESO fuese viable, en el sentido de que los equipos docentes de 3° estuviesen dispuestos a recibir a la investigadora. De hecho, al introducir la investigadora la necesidad de acotar los escenarios de investigación a un curso en concreto, en el Instituto del Monte la coordinación pedagógica sugirió explícitamente que la investigación se centrara en 3° de la ESO, al ser éste un curso “bastante tranquilo” y estar el equipo docente liderado por una profesora “muy potente” (sin llegar a definir lo que entendía por ello). Con el objetivo de poder comparar ambos institutos, y por las razones expuestas con anterioridad, se consideró necesario que la observación en el Instituto del Canal también fuese a 3° de la ESO, por lo que se propuso a la coordinación pedagógica del centro, quien estimó pertinente dicho escenario de observación.

4.2.5. Roles de la investigadora y construcción de relaciones en el campo

La naturaleza de los roles adoptados durante el trabajo de campo está vinculada con las relaciones específicas que la investigadora desarrolla con los actores en el campo. En base a la distinción presentada por Hammersley y Atkinson (2001, p. 122), se pueden señalar cuatro roles que pueden ser adoptados por los investigadores en el campo: «participación total», «participante como observador», «observador como participante», y «observación total». Las decisiones acerca del tipo de rol que debe ser adoptado en un escenario depende de los propósitos de la investigación y de la natu-

raleza del campo, a la vez que la investigadora debe ser flexible para cambiar el rol si el contexto, el momento, los actores o la propia investigación así lo requieren (Flick, 2004; Hammersley y Atkinson, 2001). En el caso de esta tesis doctoral, la investigadora decidió adoptar un rol de «observadora como participante», si bien, como se explica a continuación, en algunos casos se requirió actuar como «participante como observadora».

Durante la estancia en el campo, esto es, en las aulas, en las reuniones, en los descansos o en los recreos, la investigadora trató de ser lo más discreta posible, intentando no influenciar al profesorado y al alumnado en sus formas de comportarse, de hablar y de actuar. Por ejemplo, en la observación de las actividades lectivas, la investigadora se sentó al final de la clase tratando de pasar inadvertida; en cambio, en las reuniones de profesorado, la investigadora optó por situarse en la misma posición que los docentes, es decir, alrededor de la misma mesa, ya que sentarse fuera de la misma hubiese evidenciado, aún más, su presencia.

En algunas ocasiones, sin embargo, se consideró apropiado adoptar el rol de «participante como observadora», para conseguir la aceptación tanto con el profesorado como con el alumnado, y: participar en ciertas actividades, principalmente extracurriculares, como salir a desayunar con el profesorado a las horas de descanso o la intervención en actividades deportivas con el alumnado durante la hora de recreo, se consideró la mejor manera de observar, en estas ocasiones, la realidad escolar.

En este sentido, la doctoranda accedió a las propuestas o “peticiones” que se le hicieron, como asistir como acompañante a excursiones escolares o cubrir guardias en algunos momentos que faltaban profesores. Por iniciativa de algunos docentes particulares, se demandó a la investigadora de participar en actividades de docencia, tales como dar soporte a los estudiantes cuando trabajaban de forma autónoma en las clases. En estos casos, la investigadora procuró que su actuación fuese discreta para evitar condicionar excesivamente las dinámicas de aula, consciente de que ello podría suponer la atribución, por parte del alumnado, de unos roles a los que no se quería acceder pero que las propias dinámicas de la investigación habían llevado.

Asimismo, especialmente en espacios y tiempos de relación informal, tales como en la sala de profesores o durante las horas de recreo, el profesorado solicitó la opinión de la investigadora sobre situaciones o alumnos concretos. En estas ocasiones, la investigadora se limitó a aportar su parecer, de manera tímida, sin dar ninguna información que el alumno o alumna en cuestión hubiese expresado en el espacio de

confianza que se había creado entre ambos y entendiendo la situación como un momento privilegiado para la realización de entrevistas etnográficas. Acceder a este tipo de demandas promovió un clima de colaboración e intercambio entre el profesorado y la doctoranda, que favoreció que su presencia en el centro se normalizase en el curso de la investigación.

La investigadora también aceptó las “invitaciones” de algunos grupos de docentes para acompañarles, fuera del centro educativo, a desayunar o a tomar un café durante las horas de descanso, generando así contactos en espacios y momentos de relación informal entre iguales. Estos espacios fueron especialmente enriquecedores en cuanto a la obtención de información privilegiada, y muy valiosos para aprehender ciertas dinámicas de funcionamiento de los centros y de relación entre docentes. En definitiva, el equilibrio entre el rol de «observadora como participante» durante las actividades curriculares y el rol de «participante como observadora» durante las actividades extracurriculares facilitó la construcción de una relación natural y de confianza entre la investigadora y el profesorado y alumnado.

Ya se ha mencionado que tras las primeras semanas de trabajo de campo, los escenarios de observación fueron acotados a las actividades de 3º de la ESO, para promover el contacto regular y prolongado con un grupo concreto de docentes y alumnos, con un doble objetivo. El primero, poder aprehender las dinámicas en el aula de tal forma que fuese posible distinguir las situaciones “excepcionales” de aquellas “habituales” representativas de las interacciones cotidianas, adquiriendo una comprensión de las relaciones y procesos de socialización escolar (Lahire, 2008). El segundo objetivo era romper la barrera como “intrusa” para que los diferentes agentes educativos se fuesen “olvidando poco a poco” de la presencia de la observadora.

Como señala Lahire (2008) las observaciones puntuales permiten observar, sobre todo, los efectos de la presencia de un observador, por lo que es imprescindible realizar un periodo de observación relativamente continuado para evitar lo que el autor denomina «efecto inspector». Sin embargo, conseguir observar un escenario sin «alterar las condiciones naturales» es, en palabras de Serra (2004, p. 168), un «objetivo utópico, ya que es imposible que la presencia del investigador no influya en los demás». No obstante, si bien no se consiga alcanzar este objetivo, el hecho de plantearlo como deseable y reflexionar acerca de cómo acercarse a él, contribuye a aumentar la fiabilidad de los datos y a reducir los problemas que pueden surgir durante la observación (C. A. Davies, 1999; Delamont, 2002; Serra, 2004).

Reflexividad y posicionamiento de la investigadora

En este sentido, ser consciente del impacto específico que las características personales de la investigadora pueden tener sobre los datos, y cómo éstas interactúan con las características de los actores, ayuda a obtener una mejor comprensión del proceso de investigación. Es decir, la *reflexividad* acerca de cómo el proceso de investigación se ve afectado por la posición de la propia investigadora durante el trabajo de campo y por las interacciones sociales establecidas con los actores, es un elemento esencial para reducir o controlar los efectos del investigador en la situación y productos de investigación (C. A. Davies, 1999).

En este sentido, cabe mencionar que la *presencia* de la investigadora en el campo parece que influyó en el comportamiento de los actores, principalmente en el inicio de la investigación. En los primeros días de observación en las aulas, tanto el profesorado como el alumnado, hicieron referencia a la presencia de la investigadora. Por ejemplo, al finalizar el primer día de observación en el grupo de 3º B del Instituto del Canal, un alumno le dijo a la investigadora: «qué bien que has venido, así los profes nos tratan mejor», o el profesor de lengua catalana, al salir de la primera sesión de observación en el mismo grupo, le dijo: «a ver si vienes más a menudo, que si estás aquí se portan muy bien». No obstante, estas referencias desaparecieron durante el decurso de la investigación.

La *edad* y la *apariencia juvenil* de la investigadora facilitaron la creación de relaciones con todos los actores de los institutos. Como se ha dicho, la doctoranda se presentó, desde un principio, como investigadora, explicitando que su trabajo en los institutos consistía en el desarrollo de una tesis doctoral. Sin embargo, de forma mayoritaria los docentes la “construyeron” como una estudiante en prácticas, como una “aprendiz” de la tarea docente. Aprecié esta realidad ya que, a pesar de haber pasado bastante tiempo con algunos docentes y de haber compartido con ellos diferentes espacios, a menudo se repetía la pregunta sobre «qué prácticas estaba haciendo» o «qué carrera estaba estudiando en la universidad». Cuando se dio esta situación, justifiqué mi presencia en los centros como investigadora y/o estudiante de doctorado. No obstante, frecuente y reiteradamente el profesorado se mostró confundido al respecto, de manera que el rol atribuido a la investigadora en los diferentes espacios de los centros, específicamente en las aulas y momentos de docencia, fue el de una profesora “novel” que se limita a *observar para aprender* de los docentes expertos.

Esto confirió a los espacios de interacción una atmósfera de comodidad al estar los roles claros y definidos (docente como experto, investigadora como aprendiz), aunque fuese de manera implícita y no verbalizada, y ayudó a reducir la «tensión estructural» entre docentes e investigadores que emerge, habitualmente, en las etnografías escolares (Delamont, 2002). Se considera que el hecho de ser “identificada” o “construida” como una estudiante en prácticas, y no como investigadora, supuso una mayor apertura de los docentes para recibirla en las clases, para entablar conversaciones informales con ella, para enseñarle los entresijos de la institución, posiblemente por no sentirse “evaluados” o “fiscalizados” por una persona “de la universidad”. Además, esto favoreció que, en muchas ocasiones, los docentes ofreciesen “explicaciones en forma de lección”, proporcionando una información franca y espontánea a la que, posiblemente de otra manera, no se podría haber accedido. Es por eso que la investigadora, si bien explicó abiertamente el objetivo de la estancia en los centros (hacer una tesis doctoral), también mantuvo una actitud “ingenua” e “inocente” para no romper el clima de confianza que los propios docentes habían creado.

Si con los docentes la preocupación de la investigadora era que no le viesen como una “evaluadora” o una “inspectora”, sino como una “aprendiz” y una “colaboradora”, con el alumnado la preocupación era que no la percibieran como una profesora, pudiéndose crear así una relación desigual, de autoridad y distante, que se puede generar entre los docentes y los jóvenes (Delamont, 2002). La edad y el aspecto relativamente juvenil de la investigadora (piercings, vestimenta casual, etc.) transmitió una proximidad generacional con los adolescentes, en comparación con la mayor parte del cuerpo docente de los institutos, hecho que influyó en que el alumnado no percibiera, de manera general, a la investigadora como parte del profesorado.

En este sentido, se procuró que el alumnado se dirigiera a la investigadora por su nombre de pila, evitando el típico apodo de «profe», para eludir que se le representase como una integrante del cuerpo docente. Si bien fue complicado conseguir esta meta, ya que el alumnado está acostumbrado a esta dinámica de relación con los adultos –docentes–, el hecho de reiterar constantemente esta petición condujo a establecer vínculos relajados y distendidos.

El *origen socioeconómico, étnico y cultural* de la investigadora, así como su *nivel educativo*, también son variables que pudieron condicionar a los actores, sobre todo al inicio del trabajo de campo. La procedencia de la investigadora como un miembro de la universidad suscitó algunas reticencias iniciales entre algunos docentes, principalmente en el Instituto del Canal, en establecer relaciones de confianza con ella. En efecto, el

escepticismo de algunos profesionales acerca de la investigación que se realiza en las universidades se manifestó en ocasiones como la que se relata en el siguiente extracto del diario de campo:

Diario de campo, 29 de octubre del 2014, Instituto del Canal

Es el primer día de trabajo de campo en el Instituto del Canal. En el Departamento de Orientación, conozco a Elisa, psicopedagoga, de unos 50 años, jefa del departamento y profesora tutora de la USEE. Me pregunta «qué hago con mi vida», y «para qué estoy en el centro». Me sorprende que no tenga información sobre mi trabajo, pues se supone que Pepe, el director, ha informado al claustro sobre mi presencia y Elisa, como jefa del departamento, debería haber sido informada al respecto. En cualquier caso, le explico que estoy trabajando en la universidad, desarrollando una tesis doctoral, y que estoy en el instituto para ver cómo se trabaja la Atención a la Diversidad. Parece que la información de que doy clases en la universidad la ha sorprendido:

Elisa: ¿Ah sí? ¿Y de qué [das las clases]? Que a lo mejor nos interesa que nos cuentes alguna cosa. [lo dice con un tono desafiante].

Alba: Es una asignatura de primero de carrera para estudiantes de magisterio, pedagogía y educación social, donde se introducen conceptos básicos, se tratan temas introductorios...

Elisa: Ya, ya. ¿Pero qué temas?

Alba: Bueno, mira, por ejemplo, el primer tema es el Derecho a la Educación, de cómo todos los niños tienen este derecho, que va más allá de tener una plaza garantizada...

Elisa me interrumpe, un poco bruscamente:

Elisa: A ver, a ver. ¿Te puedo hacer una pregunta? Y no quiero ser impertinente, pero si tienes la respuesta...

No quiere ser impertinente, pero su actitud lo es, y también desafiante. Le digo que claro, que me haga la pregunta.

Elisa: Todo esto del Derecho a la Educación... Bueno, que sí, que está muy bien... Pero, ¿qué decís *los expertos* de la universidad [lo dice con sarcasmo] cuando hay un alumno que tú le das una plaza, recursos, etc., pero que no, que no... que no quiere estudiar?

Si bien la investigadora era consciente de que esta hostilidad inicial podría darse con una parte del profesorado, es también cierto que esto le generó cierta inquietud por la complejidad que añadía a la hora de tejer relaciones fructíferas en el campo. Para

reducir esta complejidad, la investigadora se aseguró de valorar todas las opiniones y experiencias de los docentes, insistiendo en el valor de la experiencia del profesorado, señalándolo como “experto” en su campo específico, y destacando la importancia de aprender de esta experiencia. Esto contribuyó a construir la imagen de “aprendiz” de la investigadora que, como se ha explicado, facilitó que el profesorado no se sintiese amenazado ni examinado, reduciendo el “temor” y el “recelo” que puede generar la percepción de inspección o evaluación.

La distancia social y cultural de la investigadora con el alumnado se podría asimilar a la distancia entre éstos y su profesorado. Para reducirla, se optó por utilizar el castellano como lengua habitual de comunicación ya que, en ambos centros, ésta es la lengua de comunicación cotidiana y espontánea entre los propios jóvenes. La lengua vehicular de enseñanza-aprendizaje y las interacciones entre docentes y jóvenes se dan normalmente en catalán, de manera que la investigadora optó por utilizar el castellano para facilitar la creación de unos vínculos de proximidad y favorecer una distinción, por parte del alumnado, entre la doctoranda y los docentes. También se trató de adaptar el lenguaje, evitando utilizar lenguaje académico específico, y se adoptaron algunas expresiones que los jóvenes utilizaban con frecuencia.

Por último, el *género* de la investigadora fue un factor relevante durante el trabajo de campo. Con la mayor parte del profesorado tuvo poca incidencia en la construcción de relaciones, pues los equipos docentes están formados por una mayoría de mujeres. Sin embargo, con el alumnado, el género sí que definió diferencias en la aproximación de la investigadora a las chicas y a los chicos. A partir de las conversaciones informales, las chicas se mostraron muy dispuestas, en general, a establecer una relación de confianza con la investigadora, mientras que algunos chicos mostraron, inicialmente, una distancia más pronunciada. A lo largo del transcurso del trabajo de campo, la investigadora puso en práctica un conjunto de estrategias para acercarse al alumnado en general, y a los chicos en particular.

En general, se puso mucho esfuerzo en establecer contacto con los y las jóvenes más allá de las “cuatro paredes” del aula, compartiendo espacios en las horas de recreo, en excursiones fuera del centro escolar, en eventos o en festejos extraordinarios. De hecho, en estos espacios se construyeron vínculos de confianza con el alumnado ya que se procuró que los temas de conversación y las interacciones fuesen “dirigidas” por los propios jóvenes. A diferencia de buena parte del profesorado, la investigadora accedió a responder de manera distendida y natural, cuando consideró oportuno, preguntas sobre su trabajo («¿qué haces en la universidad?», «¿qué has estudiado?»),

etc.), sobre su vida personal («¿dónde vives?», «¿tienes pareja?», etc.), o sobre su experiencia en el centro («¿qué te ha parecido la obra de teatro que hemos hecho?», «¿has visto lo que ha pasado en la clase de matemáticas?»). Mostrarse receptiva ante cuestiones como las planteadas, concretamente aquellas acerca de las experiencias en el centro, fue especialmente relevante ya que permitieron recoger las valoraciones los y las jóvenes sobre las acciones e interacciones en el instituto.

Si bien este tipo de conversaciones se dieron tanto con chicos como con chicas, el acercamiento a los chicos –especialmente a aquellos menos avezados a establecer relaciones con el profesorado– se dio a partir de la práctica del deporte en los espacios de recreo (básquet y fútbol), y de las conversaciones acerca de las competiciones deportivas del momento. Estas situaciones permitieron reducir la distancia que se había creado entre algunos chicos y la investigadora, y posibilitó establecer relaciones más personales y cercanas.

Asimismo, la investigadora mostró su interés en las vivencias de los alumnos más allá del instituto y de lo académico, no únicamente a partir de preguntas exploratorias, sino también haciendo alusiones a hechos y experiencias que ya habían sucedido («¿cómo os fue en la discoteca el fin de semana pasado?», «¿qué tal fue el partido de fútbol?», «¿ya fuiste a la boda de tu prima?», etc.). Esto generó, por un lado, sorpresa por parte del alumnado, al no estar acostumbrados a este tipo de relación con un adulto en el centro escolar, y promovió que se tejiesen relaciones de confianza y que los jóvenes se acercasen de forma espontánea a la investigadora para explicarle “sus cosas”.

4.3. Otras técnicas de recogida de información

Como se ha dicho, desde mediados de octubre de 2014 hasta finales de junio de 2015 la investigadora estuvo presenciando las actividades ordinarias y extraordinarias de los institutos. Los últimos dos meses, aunque no se dejó de asistir a las actividades de los centros, el trabajo de campo se focalizó en llevar a cabo entrevistas en profundidad con el alumnado, el profesorado y otros profesionales de 3º de la ESO, así como en aplicar dos cuestionarios, uno destinado a todos los docentes de la ESO de cada centro, y otro para el alumnado de 3º y 4º de la ESO. Todas las entrevistas fueron registradas con una grabadora de sonido y se transcribieron literalmente. El uso de diversidad de técnicas permitió la triangulación metodológica de la información obtenida, a partir de la codificación y análisis, y su posterior comparación (Flick, 2004).

En la tabla 6 se muestran, de manera resumida, las técnicas de recogida de información desarrolladas de forma complementaria a la etnografía realizada en los institutos a lo largo del trabajo de campo del curso 2014-2015:

Tabla 6. Técnicas de recogida de información

Técnicas de recogida de información	
Fuentes primarias	Técnicas cualitativas
	Técnicas cuantitativas
	Fuentes secundarias

Fuente: elaboración propia

4.3.1. Entrevistas a los directores

Las entrevistas a los directores, que fueron de tipo semiestructurado, se realizaron los días 27 de noviembre del 2014 (en el Instituto del Canal) y el 2 de diciembre del 2014 (en el Instituto del Monte) y tuvieron una duración de entre 60 y 75 minutos. La finalidad de estas entrevistas fue recopilar información general para obtener una visión global sobre el centro, su contexto, su alumnado y su profesorado¹⁵. Concretamente, las dimensiones que se abordaron fueron las siguientes:

- La percepción y el conocimiento del barrio donde se sitúa el centro.
- El perfil del alumnado que se escolariza en cada centro.
- Vínculos explícitos y/o implícitos entre perfiles sociales y académicos del alumnado, y los razonamientos que se utilizan para explicar dichos vínculos.
- Organización general del centro y de los dispositivos de atención a la diversidad.
- Principales discursos de la dirección en relación a los conceptos de atención a la diversidad, éxito y fracaso educativo.

¹⁵ Anexo 2: ver guion de las entrevistas a los directores.

4.3.2. Entrevistas al profesorado y otros profesionales

Durante los meses de mayo y junio de 2015 la investigadora realizó un conjunto de entrevistas semiestructuradas a los tutores de 3º de la ESO, a los docentes que realizan docencia a los diferentes grupos de este curso, así como a otros profesionales que desarrollan su labor en los institutos, tales como las pedagogas o psicopedagogas de los departamentos de orientación, las Técnicas de Integración Social (TIS), y en el caso del Instituto del Canal, también a una profesional que trabaja en un proyecto de la Fundación Secretariado Gitano (FSG), que hace un seguimiento del alumnado de etnia gitana que está escolarizado en el centro. Asimismo, se entrevistó al inspector de cada uno de los centros, y a la profesional del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) del Instituto del Canal. La profesional del EAP del Instituto del Monte no fue posible entrevistarla, a pesar de los intentos reiterados para encontrar un espacio temporal para llevar a cabo la entrevista. La tabla 7 resume las entrevistas a los profesionales de los centros.

Tabla 7. Entrevistas semiestructuradas a profesionales de los centros

Posición	Instituto del Canal	Instituto del Monte
Tutores de 3º de ESO	3	2
Profesorado de 3º de ESO	4	3
Pedagogas Departamento de Orientación	1	1
Coordinación pedagógica	1	-
Técnica de Integración Social	-	1
Educadora Fundación Secretariado Gitano	1	-
Psicopedagoga EAP	1	-
Inspección educativa	1	1
TOTAL	12	8

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos. A pesar de que el momento del curso en que se realizaron las entrevistas (meses de mayo y junio) dificultó relativamente la logística de las entrevistas (ésta es una época en que el profesorado tiene un volumen de trabajo muy elevado, con correcciones, actividades extraordinarias como los créditos de síntesis o salidas tutoriales), también comportó ventajas para la investigación. Principalmente, porque la relación entre los docentes y la investigadora, establecida durante el periodo de observación, permitió que en el

momento de hacer las entrevistas existiera ya un clima de confianza. Asimismo, el conocimiento tanto del alumnado, como del resto del profesorado y de las dinámicas del centro, facilitó que a la hora de explicar su experiencia los docentes pudiesen poner ejemplos de alumnos concretos, o bien ilustrar ideas con las situaciones compartidas con la investigadora en el aula.

Dadas las diferencias de los modelos de atención a la diversidad y de agrupamiento del alumnado en ambos centros, los guiones de entrevista fueron relativamente distintos, pero en general se centraron en recoger información sobre los siguientes aspectos¹⁶:

- Descripción de la trayectoria profesional y situación en el centro.
- Percepciones y creencias generales sobre el alumnado del centro, y del alumnado de 3º de la ESO en particular.
- Concepciones sobre el éxito y el fracaso educativos.
- Atención a la diversidad: modelo del centro, lógicas y concepciones, valoraciones y alternativas.
- Sentimiento de responsabilidad docente.

4.3.3. Entrevistas al alumnado

Las entrevistas al alumnado se realizaron durante el mes de mayo y principios de junio, y tuvieron como finalidad recoger las percepciones del alumnado en relación a la diversidad de sus aulas/centros y el tratamiento que hace el profesorado de la misma, así como identificar la auto-valoración que hacen los alumnos de sí mismos y de sus trayectorias educativas, y conocer como explican sus propios resultados académicos y los de sus compañeros. Igual que en el caso de los profesores, realizar las entrevistas después de un periodo de estancia larga en el centro comportó que, en el momento de la entrevista, el alumnado conociese bien a la investigadora, y los vínculos de confianza creados durante este tiempo facilitarían la comunicación y la conexión entre la entrevistadora y los entrevistados. Asimismo, al hacer las entrevistas después de un continuado periodo de observación permitió hacer una selección precisa del alumnado a entrevistar, juntamente con los docentes y tutores. Esta selección procuró que los chicos y las chicas entrevistados representasen la diversidad de perfiles de alumnado de 3º de la ESO. En este sentido, se intentó seleccionar a los alumnos teniendo en cuenta los siguientes criterios:

¹⁶ Anexo 3: ver guion de las entrevistas al profesorado del Instituto del Canal y del Instituto del Monte, respectivamente.

- Equilibrio entre chicos y chicas.
- Equilibrio entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante.
- Equilibrio según el rendimiento académico del alumnado, aproximado a partir de las notas de la primera y segunda evaluación de 3º de la ESO.
- Equilibrio entre los diferentes grupos de 3º de la ESO (3º A, B y C) en el caso del Instituto del Canal.
- Presencia de alumnos que asisten en algún recurso de soporte académico (aula de soporte y/o aula de acogida) en el caso del Instituto del Monte.
- Capacidad de comunicación oral suficiente para realizar las entrevistas.

Se plantearon estos perfiles “ideales” a los informantes clave de cada centro y se procedió a la selección de los alumnos concretos. En el Instituto del Canal hubo algunas dificultades en la negociación, y la coordinadora de 2º ciclo de la ESO y la coordinadora pedagógica elaboraron unilateralmente una lista del alumnado a entrevistar, por lo cual la investigadora no pudo intervenir en el proceso de selección. En cambio, en el Instituto del Monte, la selección del alumnado se hizo de manera conjunta entre la investigadora y la tutora de 3º A (docente también en 3º B). En la tabla 8 se presentan las características del alumnado seleccionado en cada uno de los centros.

Tabla 8. Alumnado seleccionado para entrevistas semiestructuradas

	Variables	Instituto del Canal	Instituto del Monte
Grupo	3º A	8	9
	3º B	7	5
	3º C	6	-
Sexo	Chicos	10	6
	Chicas	11	8
Origen	Inmigrado	11	8
	Autóctono	10	6
Rendimiento	Bajo	6	6
	Medio	11	4
	Alto	4	4
Recurso educativo de soporte		-	3
Total alumnos entrevistados		21	14

Fuente: elaboración propia

Los aspectos sobre los que versó la entrevista son muy similares entre ambos institutos, aunque dadas las diferencias en los modelos de atención a la diversidad entre los

centros, hay alguna diferencia en los guiones. Los principales aspectos sobre los que se recogió información son los siguientes¹⁷:

- Trayectoria y auto-valoración como estudiante.
- Impresiones, experiencias y valoraciones sobre el instituto y el profesorado.
- Explicación, grado de conocimiento y valoración de los mecanismos de atención a la diversidad y de los agrupamientos de los estudiantes.
- Expectativas y aspiraciones educativas y laborales.
- Relaciones con el grupo de iguales, al centro y fuera, y tipos de ocio.
- Estructura familiar, características socioeconómicas y culturales, y relación de la familia con el centro educativo.

La lengua de comunicación en las entrevistas fue el castellano para facilitar la expresión oral del alumnado y crear una distancia menor entre éstos y la entrevistadora. Éstas tuvieron una duración de entre 25 y 50 minutos aproximadamente, y se realizaron en espacios íntimos y confortables, en horario de tutorías, de materias optativas o, en horario de otras asignaturas, y siempre con expresa autorización del profesorado responsable.

4.3.4. Cuestionario del profesorado

A partir de algunas impresiones recogidas a lo largo del trabajo de campo, y a partir de lo que sugiere la literatura de investigación sobre el tema, se consideró oportuno administrar un cuestionario a todos los docentes de la etapa de la ESO en los dos institutos para recoger información sobre algunas variables concretas que permitirían comparar algunos elementos entre ambos centros. El instrumento se diseñó con el objetivo de recoger las opiniones, las percepciones y las valoraciones del profesorado alrededor de aspectos clave acerca de la atención a la diversidad, el agrupamiento del alumnado y el perfil socioeconómico del centro.

Dadas las diferencias en los modelos de atención a la diversidad y del agrupamiento del alumnado en cada centro, se elaboraron dos versiones del cuestionario para poder responder a las peculiaridades de cada proyecto¹⁸. No obstante, la estructura del cues-

¹⁷ Anexo 4: ver guion de las entrevistas al alumnado del Instituto del Canal y del Instituto del Monte, respectivamente.

¹⁸ Anexo 5: ver cuestionario del profesorado del Instituto del Canal y del Instituto del Monte, respectivamente.

tionario es la misma en los dos casos y se articula alrededor de las siguientes dimensiones (tabla 9):

Tabla 9. Dimensiones de análisis y relación de preguntas de los cuestionarios de docentes

Dimensiones	Preguntas cuestionario
Características generales del docente (sociodemográficas, formación, experiencia, situación laboral, docencia que imparte,...)	1 - 11; 27
Atención a la diversidad y comprensividad: concepto, opinión y valoraciones	12 - 16
Agrupamiento del alumnado: opinión y valoraciones	17 - 20
Atribuciones y asunciones sobre el origen social del alumnado	22, 24 - 27
Responsabilidad por el aprendizaje de los alumnos	21, 23, 32, 33,
Expectativas de educabilidad	28 - 31
Formación docente	34

Fuente: elaboración propia

Construcción del instrumento

Antes de empezar el proceso de diseño del cuestionario, se estimó oportuno revisar herramientas ya validadas y utilizadas en otras investigaciones educativas que examinan aspectos similares al de esta tesis doctoral, como la «Teachable Pupil Survey» desarrollada por Kornblau (1982) y la adaptación de este instrumento utilizada por Van Houtte (2004), así como el cuestionario para docentes del estudio NELS:88 (National Education Longitudinal Study). Esta revisión permitió identificar variables e indicadores de diagnóstico relevantes que fueron utilizados en el cuestionario definitivo de la tesis.

La construcción del instrumento se desarrolló mediante un proceso cíclico donde, a partir de la identificación teórica de las dimensiones a estudiar, se elaboraron indicadores que posteriormente se operacionalizaron en las preguntas o variables del cuestionario. Una vez elaborada una primera versión del cuestionario, éste se modificó a partir de la reflexión compartida de la investigadora con los directores de tesis, hasta que se consiguió una versión preliminar del cuestionario definitivo. Las diversas modificaciones que sufrió el cuestionario en esta fase inicial fueron de carácter teórico, es decir, que las sesiones de debate de la doctoranda y sus directores de tesis versaron esencialmente en discutir las implicaciones teóricas del instrumento y su

validez para recoger información de los constructos establecidos previamente. Asimismo, se enfatizó específicamente la redacción de las preguntas, dada la precisión que requiere trabajar con variables subjetivas, como son la mayoría de las del presente instrumento.

En cambio, en relación a las cuestiones técnicas, la versión preliminar se administró a un conjunto de personas vinculadas al mundo de la docencia en la educación secundaria obligatoria para someter el instrumento a un proceso de validación, y para evaluar la duración y la comprensión de los ítems. Con las aportaciones de estas personas, se construyó el instrumento definitivo que se ha administrado a los docentes de los centros.

La mayoría de preguntas formuladas son de tipo cerrado, y se combinan las de respuesta sencilla (sólo se puede marcar una opción) y las de respuesta múltiple (se puede marcar más de una opción). Asimismo, algunas preguntas son abiertas o bien se permite añadir opciones de respuesta, para ofrecer a los encuestados la posibilidad de completar la información y para fomentar una inclusión de todas las opiniones.

La mayoría de preguntas pretenden recoger opiniones, por lo que se optó por utilizar un modelo de medida de tipo Likert, con escalas valorativas del 0 al 5. Así, se presentan frases afirmativas que expresan la opinión sobre un tema o sobre un aspecto concreto y ante las que los encuestados tienen que manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo.

Para asegurar una buena recogida de los datos, se puso especial cuidado en la redacción de las instrucciones de respuesta. Asimismo, también se aseguró que la investigadora garantizaría el anonimato y la confidencialidad de los participantes y sus respuestas.

Administración del instrumento

El cuestionario se administró a través de una plataforma de encuestas online, después de que los equipos directivos de los institutos apuntaran que esta forma de administración sería la más adecuada para que una mayoría de docentes respondieran. La administración del cuestionario se hizo a partir de los equipos directivos, que enviaron un correo electrónico a todos los docentes del centro con el link al cuestionario on-line.

Hay que considerar que al ser un cuestionario de tipo auto-administrado (online), éste se podía contestar cuando y donde quisieran los encuestados. Ésta representa una situación en la que los encuestados pueden sentirse más cómodos, puesto que se optimiza la privacidad de la situación de respuesta, y tiene efectos directos en una reducción del sesgo de “deseabilidad social” (Gomez Benito, 1990, p. 288). Para evitar la fatiga y dar la posibilidad a los encuestados de poder responder el cuestionario con comodidad, éste se administró mediante una plataforma online y se proporcionó un código personal a cada encuestado para que éste pudiese parar y retomar el cuestionario en otro momento.

No obstante, el principal riesgo de esta forma de administración de los cuestionarios es la baja tasa de respuesta y la dificultad del seguimiento de los encuestados que han contestado. A pesar de este riesgo, la negociación con los centros no permitió administrar el cuestionario de forma presencial, puesto que los equipos directivos no se prestaron a esta opción, por lo cual la última y única opción que tuvo la investigadora para distribuir el instrumento fue vía online.

Límites y uso del instrumento

Más allá de los riesgos asociados a la administración on-line del cuestionario, la principal debilidad del mismo fue su duración, que es elevada; ésta es la principal crítica que se recibió de la versión preliminar del cuestionario, y que se intentó redirigir en la versión definitiva del instrumento. A pesar de la reducción de ítems, la longitud del cuestionario fue considerable, siendo su duración de respuesta unos 30 minutos. Las razones de esta amplitud en el cuestionario son que se pretendió acceder a una información que superase la mera opinión formal, y que después de los procesos de reflexión de la doctoranda y sus directores de tesis se consideró que eran necesarias todas las cuestiones planteadas.

El cuestionario de docentes fue planteado como técnica complementaria a toda la información recogida mediante otras estrategias, aunque esto no le resta valor ni validez. Sin embargo, hay que reconocer que la tasa de respuesta del cuestionario fue muy baja; en el Instituto del Canal se obtuvieron 29 respuestas de 59 profesores de ESO, y en el Instituto del Monte se obtuvieron 9 respuestas de 37 profesores de ESO. Estas bajas tasas de respuestas llevaron a *desestimar el uso de los datos* recogidos a partir del cuestionario en los resultados de esta tesis.

4.3.5. Cuestionario del alumnado

Al igual que en el caso del cuestionario por el profesorado, a lo largo del desarrollo del trabajo de campo se consideró conveniente administrar un cuestionario al alumnado para recoger sus percepciones y opiniones sobre el centro educativo, así como sobre su situación socioeconómica y familiar, para poder tener así más elementos de comparación entre ambos centros y triangular la información recogida a través de las entrevistas etnográficas y semiestructuradas, las observaciones y el diario de campo. Para tener una muestra más amplia, el cuestionario se administró a todos los alumnos de 2º ciclo de ESO de los dos institutos (esto es, 3º y 4º de ESO). En la tabla 10 se recogen las principales dimensiones de análisis y las preguntas correspondientes a los cuestionarios¹⁹:

Tabla 10. Dimensiones de análisis y relación de preguntas de los cuestionarios de alumnado

Dimensiones	Preguntas cuestionario
Datos básicos (curso, grupo, sexo, fecha de nacimiento)	1 - 4
Trayectoria educativa (repetición, asistencia en espacios de apoyo educativo, etc.)	5 - 9
Percepciones sobre el instituto y el grupo-clase	10 - 12
Aspiraciones y expectativas educativas	13 - 15
Sentimiento de futilidad	16
Relación alumno – docentes	17
Auto-valoración como estudiante (rendimiento académico, percepción de factores asociados al rendimiento, etc.)	18 - 23
Información socioeconómica y familiar (estructura familiar, nivel ocupacional y de estudios de los progenitores, inmigración, etc.)	24 - 32

Fuente: elaboración propia

Construcción del instrumento

El proceso de construcción del cuestionario para los estudiantes ha sido similar al del cuestionario para docentes. Como se ha explicado anteriormente, a partir de la identificación de las dimensiones a estudiar, se han elaborado indicadores y posteriormente se han operacionalizado en las preguntas o variables del cuestionario. Previo el proceso de diseño del cuestionario, se estimó oportuno revisar herramientas ya validadas y utilizadas en otras investigaciones educativas que examinan aspectos similares (Agirdag et al., 2012b; OECD, 2014; Van Houtte y Stevens, 2010). Esta revisión

¹⁹ Anexo 6: ver cuestionario del alumnado del Instituto del Canal y del Instituto del Monte, respectivamente.

permitió identificar variables e indicadores de diagnóstico relevantes que fueron utilizados en el cuestionario definitivo.

De forma similar al cuestionario de docentes, se elaboró en primer lugar una versión preliminar del cuestionario que fue modificada a partir de la reflexión, acerca de las implicaciones teóricas del instrumento, con los directores de tesis. En cuanto las cuestiones técnicas, la versión preliminar se administró a un grupo reducido de docentes de los centros (tutores/as de los grupos de 3º de ESO y coordinadoras pedagógicas) para someter el instrumento a un proceso de validación, para evaluar principalmente la duración y la comprensión de los ítems. Con las aportaciones de estas personas, se construyó el instrumento definitivo que se administró al alumnado de los centros.

Para asegurar una buena recogida de los datos, se puso especial cuidado en la redacción de las instrucciones de respuesta: tras explicar brevemente en qué consistía la investigación, se pidió sinceridad como requisito fundamental, explicitando que no había respuestas correctas ni incorrectas. También se aseguró que la investigadora garantizaba el anonimato y la confidencialidad de los participantes y sus respuestas.

Administración del instrumento

A diferencia del cuestionario de docentes, el cuestionario del alumnado se administró presencialmente, en horas de tutoría previamente pactadas con los centros. En este caso, se optó por administrarlo “en lápiz y papel”, ya que desde los institutos se consideró que era más oportuno y más fiable que los alumnos lo respondieran presencialmente. La duración del cuestionario es de entre 15 y 20 minutos. El alumnado pudo hacer preguntas si le surgía alguna duda mientras respondían el cuestionario.

Los días de administración del cuestionario al alumnado (21 de mayo en el centro A y 22 de mayo en el centro B), la investigadora fue a los centros educativos y estuvo presente en algunas aulas mientras los estudiantes respondían el cuestionario. Dado que las horas de tutoría de los diferentes grupos coincidían en horario, y por tanto la investigadora no podría estar presente simultáneamente en todas las aulas, se hizo una explicación y se resolvieron dudas a los tutores de los diferentes grupos antes de administrar el cuestionario.

Límites y uso del instrumento

El cuestionario del alumnado, a diferencia del de profesorado, recibió una tasa de respuestas aceptable, por lo que se ha considerado el uso de los datos para el análisis de los centros, especialmente para caracterizar de forma más precisa la composición socioeconómica de los institutos y de los grupos de alumnos. La tasa de respuesta del Instituto del Canal es de 137 respuestas de 155 alumnos de 3º y 4º de la ESO; y la del Instituto del Monte es de 74 respuestas de 105 alumnos de 3º y 4º de la ESO²⁰.

4.4. Estrategia de análisis

La información recogida a partir de la observación participante, de las entrevistas semiestructuradas y del análisis documental se analizó con el software de análisis cualitativo Atlas.ti, que permitió una organización sistemática de los datos empíricos, así como la posibilidad de triangulación entre las diversas fuentes de información. Los datos fueron inicialmente codificados a partir de los códigos establecidos en base al modelo de análisis, aunque a lo largo del desarrollo del análisis se depuraron los códigos planteados en un momento inicial. Los cuestionarios del alumnado fueron tratados con el software de análisis cuantitativo SPSS.

4.5. Consideraciones éticas

Esta investigación ha tomado en consideración un conjunto de medidas para asegurar el compromiso ético de todo el proceso. En primer lugar, y como ya se ha señalado, la tesis doctoral se presentó a los institutos de forma abierta, señalando desde un primer momento el objetivo de la misma y consensuando con los equipos directivos las responsabilidades y compromisos de la investigadora en el campo. En este sentido, en la línea de lo que señala Eisner (1998), se partió de la honestidad en la información proporcionada a todos los actores –alumnado, profesorado y demás profesionales– acerca de la investigación y se respondieron todas las dudas y preguntas surgidas al respecto. Asimismo, más allá del consentimiento institucional para realizar la investigación, se administró una hoja de autorización familiar²¹ a todo el alumnado que participó en el cuestionario y en las entrevistas, informando de su par-

²⁰ El número de alumnos de 3º y 4º de la ESO susceptibles de participar en el cuestionario se ha aproximado a partir del número de copias del cuestionario que, en cada instituto, se solicitaron a la investigadora.

²¹ Anexo 7: ver hojas de autorización familiar para participar en las entrevistas y en el cuestionario.

ticipación en la investigación y requiriendo la autorización materna, paterna o de los tutores legales para que, en el caso de las entrevistas, pudiesen ser registradas.

Asimismo, se ha puesto especial cuidado en garantizar la confidencialidad y el anonimato, tal y como se aseguró a los actores educativos. Por ello mismo, todos los nombres –tanto de personas como de lugares– han sido cambiados y se ha omitido cualquier información que pueda representar un riesgo para la identificación de dichas personas o lugares. Todos los nombres que aparecen en la tesis son, pues, pseudónimos.

5. Contexto de la investigación

En este capítulo se describe el marco contextual de esta tesis, tanto el contexto normativo como el contexto del trabajo de campo, con el objetivo de ubicar la investigación. En primer lugar, se presenta el contexto legislativo que regula la actividad educativa de los centros de educación secundaria en España y Cataluña, específicamente las medidas de Atención a la Diversidad y de la regulación del agrupamiento del alumnado. En segundo lugar, se describe el entorno social de los institutos donde se ha desarrollado el trabajo de campo, concretamente las características sociales y educativas del territorio donde están situados los centros. Después, se presentan brevemente los institutos, así como las características socioeconómicas de su alumnado y de sus familias, y los resultados en competencias básicas de los centros.

5.1. Contexto normativo

5.1.1. Comprensividad y Atención a la Diversidad en la legislación española

En España, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 introduce los principios de la comprensividad. Con la dilatación de la educación obligatoria hasta los 16 años, la LOGSE representó una importante transformación del

sistema educativo español dado su declarado carácter comprensivo, en el que se diseñó un periodo formativo común para todos los estudiantes hasta los 16 años. Respecto a la ley anterior, la educación obligatoria se extendió de los 14 a los 16 años, y se reordenó la estructura formativa de acuerdo a niveles y ciclos. La educación secundaria inferior se concreta en un tronco común obligatorio para todos los alumnos de 12 a 16 años, con un enfoque integrado y comprensivo que concluye en la obtención de un *único certificado*. Este certificado permite acceder a la educación postobligatoria tanto de tipo académico como profesional, a diferencia de la ley anterior, donde existía una doble titulación que delimitaba los posibles itinerarios de educación postobligatoria.

La LOGSE, asimismo, introdujo por vez primera en la legislación española un conjunto de orientaciones destinadas a atender la diversidad y la pluralidad del alumnado, tanto a nivel de contenido como metodológicas. El principio de atención a la diversidad orienta de manera general toda la ley, proclamándose en el preámbulo y concretándose en diversos artículos (*énfasis añadido*):

Este período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva, compatible con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal *diversificación* será creciente, lo que permitirá 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 alcancen los *objetivos comunes* de esta etapa. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 28929, Preámbulo)

La *metodología* didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo [...]. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 28929, art. 20.4)

Con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa [la educación secundaria obligatoria], la *organización de la docencia* atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 28929, art. 21.1)

La LOGSE, pues, impulsa el desarrollo de un conjunto de medidas específicas con el objetivo de atender a la diversidad del alumnado, entre ellas la enseñanza personalizada y la adaptación a las necesidades de cada alumno; la incorporación de materias optativas en el currículum; las adaptaciones curriculares dentro de un currículum común y flexible; la diversificación curricular; y la posibilidad de introducir refuerzos y apoyos educativos.

Si bien en el año 2002, en la segunda legislatura de gobierno del Partido Popular, se impulsa una (contra) reforma educativa como reacción a la LOGSE –la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)–, el cambio de gobierno de 2004 motiva su derogación, y la implementación de la LOCE se paraliza. El nuevo gobierno socialista configura una nueva ley (Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006) que deroga las anteriores y que regula la estructura y la organización del sistema educativo no universitario, retomando la inspiración comprensiva que había introducido la LOGSE. La LOE reincorpora la retórica de la diversidad y de la equidad, insistiendo en el carácter comprensivo de la educación y en el principio de atención a la diversidad, llamado también «de inclusión» (*énfasis añadido*):

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del *principio de inclusión*, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La *atención a la diversidad* es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 17163, Preámbulo)

Asimismo, en los principios generales del capítulo III de dicha ley, sobre la educación secundaria obligatoria, se hace un énfasis importante en las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, señalando específicamente el papel de las *administraciones autonómicas* en la regulación de dichas medidas, y en la *autonomía de los centros educativos* para desarrollar aquellas medidas que más se adecuen a las características de su alumnado (artículo 22.4). Las medidas de atención a la diversidad que se contemplan son las adaptaciones del currículo; la integración de materias en ámbitos; los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos; la oferta de materias optativas; programas de refuerzo; y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 22.5). Concretamente, y en relación al agrupamiento del alumnado, se recoge que (*énfasis añadido*):

Los centros educativos tendrán *autonomía para organizar los grupos* y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 17169, art. 22.6)

Un nuevo cambio de gobierno, el año 2011, provoca la elaboración de una nueva reforma, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en

2013 y actualmente pendiente de aplicación²². Esta ley, promovida por el Partido Popular, deteriora el carácter comprensivo del sistema educativo español con la flexibilización de las trayectorias educativas, activando la anticipación de los itinerarios y la conversión de 4º de la ESO en un curso propedéutico con dos trayectorias diferenciadas²³. Esta ley no modifica el artículo 22 de la LOE (principios generales de la educación secundaria obligatoria), donde se recogen las medidas de atención a la diversidad y se señala el papel de las administraciones autonómicas y la autonomía de los centros en la regulación y el desarrollo de dichas medidas, respectivamente. Por ello mismo, a continuación se presenta brevemente la normativa de atención a la diversidad y de agrupamiento del alumnado en Cataluña.

5.1.2. La normativa acerca de la atención a la diversidad en Cataluña

Como se ha presentado en el apartado anterior, la legislación educativa estatal concede a las administraciones autonómicas la regulación específica de las medidas de atención a la diversidad (AD). Por ello mismo, a continuación se presentan las medidas y orientaciones en este ámbito que se contemplan en la normativa catalana. Esto es, la Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación (LEC), el Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, y el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos.

Esta normativa se concreta en documentos que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Cataluña elabora periódicamente. La información recogida en este apartado se basa principalmente en las «Instruccions d'inici de curs 2014-2015» (Departament d'Ensenyament, 2014) y en el «Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO» (Departament d'Ensenyament, 2013), que reúnen y amplían las principales aportaciones recogidas en la normativa catalana vigente en el momento del trabajo de campo²⁴.

²² La formación de un nuevo gobierno el otoño del 2016, en el que el PP pierde su mayoría absoluta en el Congreso, amenaza la aplicación de la LOMCE.

²³ El calendario de aplicación de la LOMCE no preveía la entrada en vigor de las medidas que afectan la Educación Secundaria Obligatoria hasta el curso 2015-2016. Por consiguiente, las medidas específicas de la ESO no habían sido aún desarrolladas durante el período de trabajo de campo de la tesis, por lo que se omite un análisis más específico de las mismas.

²⁴ La presentación que se desarrolla en este apartado se ha basado únicamente en el análisis de la documentación que, vigente en el momento de trabajo de campo (curso 2014-2015), regulaba la acción de los centros educativos. No se contemplan, pues, las posibles modificaciones o matices que se puedan haber introducido posteriormente en la normativa catalana.

Desde el Departament d'Ensenyament, la Atención a la Diversidad se considera un elemento nuclear en la organización de los centros educativos de secundaria y en su práctica educativa. Consiguientemente, se promulga que el proyecto educativo de centro (PEC) debe incorporar un «plan de atención a la diversidad». Se prevé también una asignación de horas de profesorado en concepto de mejora de la AD, variable en función del tamaño del centro y de su nivel de complejidad²⁵. En los documentos referenciados anteriormente, el Departament d'Ensenyament dicta las orientaciones generales que deben guiar el desarrollo de la AD en los centros de secundaria, entre las cuales se encuentra la priorización de las acciones de AD en el 1º ciclo de la ESO, y la constitución de una Comisión de Atención a la Diversidad (CAD) en cada centro. La AD en los centros de secundaria debe contemplar intervenciones muy diversas, desde aquellas de carácter genérico hasta aquellas de carácter específico.

La propuesta para la AD que hace el Departament d'Ensenyament se basa en el reconocimiento de «las barreras al aprendizaje y a la participación [...] y de la necesidad de ofrecer contextos escolares con entornos de aprendizaje ricos, con metodologías de trabajo diversificadas y ajustadas a la diversidad de alumnos del aula» (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 13). Así, según se desprende de la documentación oficial, las actuaciones de los docentes en el *aula ordinaria* –actuaciones que contemplen las diferencias y la especificidad del alumnado en sus procesos, estilos y ritmos de aprendizaje– deben ser las «primeras medidas de AD» de la tarea docente, tal y como se recoge en este extracto:

El conjunto de estrategias que deben adoptar los profesores de las diferentes materias para *ajustar la programación a las necesidades de todos los alumnos del grupo clase constituyen las primeras medidas* de atención a la diversidad de la tarea docente. Se deben planificar las sesiones teniendo en cuenta el grupo clase y plantear las actividades de manera que todos los alumnos puedan participar respetando los diferentes ritmos y niveles de respuesta posibles. (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 11)

Entre las medidas de carácter general, más allá de la AD en el aula ordinaria, se contemplan también las actividades de refuerzo, que pueden ser temporales o de duración anual, y que deben asegurar la coordinación entre el profesorado de refuerzo y el ordinario; actividades de ampliación; los desdoblamientos; o las tutorías

²⁵ Como se ha explicado en el capítulo anterior, el nivel de complejidad de los centros es un indicador, elaborado por la Inspección de Educación de Cataluña a partir de diversas variables, para identificar la complejidad social de los centros.

personalizadas y la orientación, que permitan el conocimiento del alumnado, con el objetivo de «ajustar la elección de materias optativas con coherencia con el itinerario posterior» (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 12). Se promulga, también, que las respuestas a la diversidad deben ser una tarea compartida, que estimule el trabajo de coordinación docente y el asesoramiento del personal especialista, al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula ordinaria.

Si bien las orientaciones de las autoridades educativas se centran en destacar la *importancia y la centralidad de atender la diversidad en el aula ordinaria*, como medida general de atención a la diversidad, existen también *otros dispositivos y mecanismos* –específicos y extraordinarios– destinados a tal fin. En la tabla 11 se presentan sintéticamente las principales medidas de AD consideradas en los documentos oficiales.

Tabla 11. Atención a la Diversidad en la ESO. Medidas generales, específicas y extraordinarias

Medidas generales	Medidas específicas	Medidas extraordinarias
Programaciones del grupo clase, incluyendo medidas de refuerzo/ampliación	Programa Intensivo de Mejora (PIM): alumnado 1º ESO sin adquisición de CB de primaria	Unidades de Escolarización Compartida (UEC)
Diversificación de los procedimientos y de las actividades de E-A, y de evaluación: - Medidas organizativas - Medidas estratégicas y metodológicas	Programas de Diversificación Curricular (PDC) - Aulas Abiertas - Proyectos Singulares	Unidades de Soporte a la Educación Especial (USEE)
Orientación y seguimiento del alumnado	Atención al alumnado recién llegado (Aulas de Acogida)	
	Herramientas de planificación y seguimiento del alumnado (Planes Individualizados, PI)	

Fuente: Adaptación de la información presentada en el «Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO» (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 6)

Entre los dispositivos de carácter específico y extraordinario destacan, por el contexto de esta tesis, las Aulas de Acogida, como recurso para atender al alumnado inmigrante recién llegado y proporcionarle un aprendizaje intensivo de las lenguas vehiculares de enseñanza-aprendizaje; y los Planes Individualizados (PI), herramientas para planificar medidas, actuaciones y apoyos que den respuesta a las necesidades educativas o a situaciones singulares de determinados alumnos, que les privan de hacer un seguimiento del currículum ordinario establecido con carácter general. En la

línea de lo que se propone con las medidas de carácter general, los PI deben ser de aplicación extraordinaria y estar fundamentados en una perspectiva inclusiva:

La propuesta de elaborar un plan individualizado puede surgir de un dictamen de escolarización, de un informe psicopedagógico o demanda de un tutor o cualquier otro profesor del equipo docente si identifican que para el progreso de un determinado alumno *no son suficientes las medidas ordinarias de atención a la diversidad* planificadas para el centro en general o para su grupo clase en particular. La elaboración de un plan individualizado *debe hacerse siempre desde la perspectiva inclusiva* y puede requerir la revisión de cómo se organizan los recursos disponibles del aula y del centro. (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 30)

En definitiva, la normativa catalana adopta una concepción de la AD que insiste en la *consideración de la diversidad en el aula ordinaria*, y en la articulación de una serie de dispositivos pedagógicos que complementen las acciones pedagógicas en el aula ordinaria, siempre que éstas sean insuficientes.

5.1.3. Agrupamiento del alumnado en Cataluña: ambigüedad normativa y autonomía escolar

Como se ha reiterado en los apartados previos, el sistema educativo español se fundamenta en los principios de la comprensividad, y formalmente todo el alumnado está sujeto a un mismo currículum y a unas mismas condiciones de escolarización independientemente de sus “capacidades”, “intereses” y “motivaciones”. De hecho, como se ha mostrado, el Departament d'Ensenyament establece un número importante de indicaciones para que el tratamiento de la diversidad se haga *en el seno de los grupos ordinarios*, incluyendo a todo el alumnado y tomando en consideración las diferencias en sus procesos de aprendizaje.

En relación al agrupamiento del alumnado, sin embargo, tanto la LOGSE como las leyes subsiguientes, así como las normativas autonómicas que regulan la organización y la gestión del alumnado, *no señalan de manera categórica* que el agrupamiento del alumnado deba ser heterogéneo, característica fundamental de una educación comprensiva. Llama la atención que, siendo el agrupamiento del alumnado una circunstancia central en la configuración de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, las normativas oficiales dediquen pocas palabras a este asunto. De manera tímida, el «Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO», publicado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2013) propone que:

En la configuración de los grupos de primero de ESO se tendrán en consideración la información y las orientaciones que habrán facilitado los *tutores de sexto de primaria*, los profesionales de los equipos de atención psicopedagógicos y/u otros profesionales especialistas que conozcan las características y necesidades educativas de los alumnos. En la configuración de los grupos se procurará un *equilibrio en cuanto a variables diversas*, como chicos/chicas, repetidores, centros de procedencia, alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, altas capacidades, buen rendimiento académico y/o liderazgo positivo. (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 6)

Como se desprende de este extracto, en las orientaciones se indica que los grupos deben formarse teniendo en cuenta un «equilibrio» según distintas variables del alumnado, entre ellas el «buen rendimiento académico», aunque *en ningún caso establece una obligatoriedad* en esta materia, sino que se recomienda, únicamente, que se «procure» este equilibrio. Si bien este fragmento muestra que las indicaciones de la Generalitat, del año 2013, orientan a los centros a la creación de grupos heterogéneos, en las instrucciones de inicio de curso 2014-2015²⁶ (Departament d'Ensenyament, 2014), se apela a la *autonomía pedagógica* para que cada centro establezca, «de acuerdo con el principio de inclusión», el sistema de agrupamiento que más se avenga a su contexto concreto y a las necesidades del alumnado que se atiende:

La organización de los alumnos en grupos se establecerá de acuerdo con los criterios definidos en las normas de organización y funcionamiento del centro, en el marco de su *autonomía pedagógica* y de acuerdo con el *principio de la educación inclusiva* [...]. La organización de los recursos asignados a cada centro puede orientarse a agrupamientos por debajo de las ratios establecidas cuando, en la educación básica, esta sea una *opción metodológica coherente con el proyecto educativo y el proyecto de dirección*, y las necesidades que se reconocen (artículo 79.3 de la Ley de educación). La composición de cada agrupamiento de alumnos puede ser revisada por el centro durante el curso, en función de las necesidades de los alumnos y de los resultados de la evaluación continua (Departament d'Ensenyament, 2014, p. 93).

Como se desprende de este fragmento, el Departament d'Ensenyament, aunque no promueve el agrupamiento homogéneo del alumnado, otorga libertad a los centros educativos para que puedan *agrupar al alumnado según sus criterios y necesidades*. De hecho, esta *ambigüedad* se pone de manifiesto en la existencia de prácticas de selección y diferenciación del alumnado en el interior de los centros escolares. Si bien no hay disponibilidad de datos oficiales que permitan conocer claramente de qué maneras agrupan a sus estudiantes los institutos catalanes, según datos de la última edición de

²⁶ Como se ha justificado anteriormente, utilizamos los documentos y la normativa vigentes en el momento de desarrollo del trabajo de campo.

PISA (OCDE, 2015), en Cataluña un 26% del alumnado está escolarizado en centros que agrupa a los estudiantes por niveles en todas las asignaturas (un 6% en el conjunto de España), mientras que un 44% lo hace en centros donde se agrupa por niveles en algunas materias (un 34% en el conjunto de España). Estos porcentajes sitúan a Cataluña como el territorio español donde más se utiliza –con diferencia– el agrupamiento por niveles.

Asimismo, según un informe del Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2014), un 74% de los centros de secundaria participantes en el estudio que se presenta, agrupan al alumnado según su “nivel de aprendizaje”. Además, según el mismo estudio, cuanto mayor es el grado de complejidad social de los centros, mayor es el porcentaje de centros que implementan la agrupación del alumnado según sus “capacidades”. En este sentido, se puede decir que, a falta de datos oficiales que recojan de manera sistemática la información sobre el tipo de agrupamiento del alumnado, la práctica de agrupar de manera homogénea, por “capacidades” o por niveles es, en Cataluña, una estrategia ampliamente diseminada entre los institutos de secundaria.

En el contexto catalán, pues, la *ambigüedad normativa* en relación al agrupamiento del alumnado, sitúan las lógicas y prácticas institucionales que guían las decisiones respecto el agrupamiento, así como sus consecuencias, en un punto central para el análisis y la comprensión de las desigualdades educativas.

5.2. Presentación del campo

5.2.1. Entorno social de los centros

Los institutos seleccionados se encuentran en el mismo distrito de una gran ciudad (más de 200.000 habitantes a 1 de enero de 2016, según datos del Ayuntamiento) situada en la Región Metropolitana de Barcelona. Los institutos están situados en un mismo barrio de la ciudad (barrio I) y reciben población de dicho barrio y de otro barrio limítrofe (barrio II) que no dispone de instituto. Ambos barrios forman parte de los distritos periféricos que crecieron exponencialmente con la inmigración española de la segunda mitad del siglo pasado, y presentan concentraciones importantes de nueva inmigración (OIS, 2011; Ajuntament, 2013). Sin embargo, el perfil socio-económico de los dos barrios presenta algunas diferencias, como se muestra en la

tabla 12 (datos del Censo de Población del 2011²⁷) y como se describe a continuación.

El barrio I es un barrio caracterizado por un importante número de población nacida fuera de Cataluña (un 40%), aunque de éstos, la mayoría han nacido en territorio español. Son personas que emigraron durante la segunda mitad del siglo pasado, cuando hubo importantes oleadas migratorias que afectaron a todo el territorio catalán. La mayoría de población del barrio ha alcanzado un nivel de estudios medio, de segundo grado, aunque casi un 35% de los habitantes tienen un nivel inferior o no tienen estudios. El conocimiento de la lengua catalana es inferior que en el conjunto de la ciudad y de Cataluña; si bien, de forma mayoritaria, la población entiende esta lengua, menos de la mitad saben escribirla, una de cada tres personas no sabe leerla, un 40% no sabe hablarla y casi un 60% no sabe escribirla. Por lo que se refiere a la situación ocupacional de la población activa, el barrio presenta una tasa de paro 4 puntos por encima de la de la ciudad.

Por otro lado, el barrio II (en la misma tabla 12) presenta una situación socioeconómica más desaventajada. En términos de inmigración, la proporción de población nacida fuera del estado español es alta, más del doble que el porcentaje medio de la ciudad. Asimismo, casi la mitad de la población mayor de 16 años no ha alcanzado un nivel de estudios superior al primer grado, de los cuales casi el 30% no tiene ningún tipo de estudios acreditados. En relación al conocimiento del catalán es destacable que, igual que en el caso del barrio I, la comprensión oral de la lengua es mayoritaria, pero en términos de expresión oral, de comprensión escrita y de expresión escrita los porcentajes son muy inferiores, situándose por debajo del 40% en el caso del último indicador. La tasa de paro de la población activa es elevada, estando casi 4 de cada 10 personas en situación de desocupación.

²⁷ Elaboración propia a partir de los microdatos disponibles por sección censal en el «Cens de població i habitatges (CENSPH). 2011. Resultats per districtes i seccions censals» del IDESCAT. Para algunas secciones censales, los datos están incompletos, por lo que en los casos en los que fue posible, se estimaron los datos incompletos a partir de los totales de la distribución de la población en las variables complementarias (interpolación lineal). En los casos en los que esto no fue posible, se omitieron estos valores. Se considera, sin embargo, que los datos disponibles reflejan el perfil sociodemográfico de los barrios de forma aceptablemente precisa.

Tabla 12. Indicadores sociodemográficos del entorno de los centros

		Barrio I	Barrio II	Ciudad	Cataluña
Lugar de nacimiento	Cataluña	60%	53%	68%	65%
	En el resto de España	28%	23%	21%	18%
	En el extranjero	12%	25%	12%	17%
Nivel de estudios de la población de 16 años o más ²⁸	Analfabetos y sin estudios	17%	29%	12%	10%
	Primer grado	17%	18%	14%	14%
	Segundo grado	56%	44%	56%	56%
	Tercer grado	10%	9%	18%	20%
Conocimiento del catalán de la población de 2 años o más	No entiende el catalán	9%	12%	4%	5%
	Entiende el catalán	91%	88%	96%	95%
	Sabe hablar el catalán	61%	53%	72%	73%
	Sabe leer el catalán	69%	60%	78%	79%
	Sabe escribir el catalán	43%	36%	55%	56%
Situación ocupacional de la población activa de 16 años o más	Ocupada	69%	61%	73%	74%
	Parada	31%	39%	27%	26%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Censo de Población 2011, IDESCAT

Más allá de los datos del Censo del 2011, se ha accedido también a los datos que proporciona el Observatorio de la Inmigración de la ciudad y a un informe sobre el barrio II del propio ayuntamiento del municipio que permiten aproximar un poco más el perfil socioeconómico de los barrios. Según estos documentos, la principal nacionalidad de la población extranjera del barrio I, el año 2011, era la boliviana (26%), mientras que en el barrio II era la marroquí (44%).

Asimismo, el barrio II se encuentra relativamente aislado de la ciudad, debido a su situación geográfica y a un terreno topográficamente accidentado, que condiciona la movilidad de su población. La crisis económica sufrida en los últimos años ha afectado severamente este territorio, hecho que se ha manifestado en un aumento notable

²⁸ Según se explica en la web de IDESCAT, para el Censo de Población 2011, los estudios de *primer grado* se indican que no se ha completado la EGB, la ESO o el Bachillerato Elemental; *segundo grado* indica la obtención de algún título de educación secundaria inferior (ESO o equivalentes), secundaria superior (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio o equivalentes) o terciaria no universitaria (Formación Profesional de Grado Superior o equivalentes); *tercer grado* indica la obtención de un título universitario (diplomatura, grado, licenciatura, máster oficial o doctorado).

de las familias beneficiaras de prestaciones de Servicios Sociales (un 37%), más del doble de la media de la ciudad (18%) (Ajuntament, 2013). El gasto destinado a prestaciones económicas de urgencia social representó un 12,5% del total de la ciudad, notablemente superior al peso población del barrio respecto de la ciudad (que es aproximadamente un 3%). Asimismo, la tasa de prestaciones de la Renda Mínima de Inserción es de 56 para cada 1000 habitantes, más de cinco veces superior a la de la ciudad (11 para cada 1000 habitantes).

Según un informe del ayuntamiento del municipio, se trata de uno de los barrios que acumula más dificultades sociales (Ajuntament, 2013), con altas tasas de desempleo, viviendas sobreocupadas, con un incremento de ocupaciones ilegales, desahucios, y carencias de suministros básicos. En este barrio hay dos escuelas públicas de primaria, y el absentismo escolar afecta al 8% de la población escolarizada (Ajuntament, 2013). El barrio I, en cambio, no se encuentra en una situación tan desfavorecida, aunque la crisis también ha afectado con dureza a las clases trabajadoras, colectivo mayoritario en el barrio, en cuanto al desempleo y la cobertura de necesidades básicas.

En definitiva, como se ha presentado, los institutos se localizan en un territorio de clase trabajadora y con una presencia importante de población inmigrante –sobre todo en el barrio II–, con necesidades económicas considerables, y con una limitación significativa de recursos culturales, tales como el conocimiento de la lengua catalana o los niveles de instrucción. A continuación, se describen los institutos donde se ha desarrollado la tesis.

5.2.2. Presentación del Instituto del Monte

El Instituto del Monte se fundó el año 1967 en la zona norte de la ciudad, en las afueras, como un centro educativo para chicos y, junto el Instituto del Mar, que era el centro para chicas, fueron los primeros institutos construidos en la comarca. El año 1977 pasó a ser un instituto mixto y el 1996 el centro se trasladó a su ubicación actual, una zona en la que ya existían dos institutos de secundaria muy arraigados al territorio. El traslado coincidió con la implantación de la reforma educativa de la LOGSE, y el instituto empezó, entonces, a impartir Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

En el curso 2013-2014 (datos disponibles más recientes en el momento del trabajo de campo), se escolarizaban en el centro 293 estudiantes, 240 de la ESO y 53 de Bachi-

llerato, repartidos en dos líneas en cada curso. El instituto funciona principalmente en horario diurno, aunque durante algunas tardes permanece abierto para la realización de reuniones docentes, un taller de teatro y el uso libre del espacio de biblioteca.

El centro dispone de 31 docentes, de los cuales pocos ocupan su plaza definitiva. La baja estabilidad de la plantilla de profesionales es, de hecho, un rasgo característico del instituto. Como se desarrollará posteriormente en el análisis, la movilidad docente parece ser un problema en este centro. A parte del equipo docente, el instituto cuenta con una Técnica de Integración Social (TIS) y con una psicóloga financiada por el AMPA²⁹.

Según el mismo director del instituto, éste es un centro poco demandado entre las familias de la zona pues, según su percepción, la ubicación del centro, así como la existencia de otros dos institutos (el Instituto del Canal y el Instituto del Lago), hacen que el Instituto del Monte quede en cierta manera excluido de los circuitos de demanda escolar. La percepción de los profesionales del Instituto del Monte es que difícilmente pueden competir con los otros centros de la zona; el Instituto del Canal es un antiguo centro de FP, muy arraigado al territorio y con mucha oferta educativa postobligatoria, y el Instituto del Lago es un antiguo centro de BUP de gran tradición y prestigio en la ciudad:

Nosotros estamos en tierra de nadie. Porque estamos ocupando un espacio donde coinciden tres barrios [dibuja un croquis]. Nosotros estamos aquí. Y estamos rodeados, tenemos dos otros institutos. Por un lado, está el Instituto del Lago, que está en el barrio III, y el Instituto del Canal, que está aquí [señala el mapa]. Y de aquí [Instituto del Canal] a aquí [Instituto del Lago] hay 500 metros [según su mapa, el Instituto del Monte queda en medio]. Claro, esto es un gran problema. Porque no somos de nadie. Teóricamente seríamos los del barrio I, pero claro, mucha gente del barrio I se va hacia el Instituto del Canal, y mucha gente para el Instituto del Lago. Y aquí vienen poquitos. Hasta ahora, venían los que no entraban en los otros institutos.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

La poca demanda de plazas en el Instituto del Monte por parte del alumnado de las escuelas adscritas ha comportado, durante los últimos cursos, que hubiese un número importante de plazas vacantes en la primera asignación. Esto ha supuesto, en primer lugar, que el centro reciba, en 1º de la ESO, alumnado de una diversidad ingente de

²⁹ AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos

escuelas de primaria³⁰ y por otro lado, que se nutra, también, de la denominada «matrícula viva».

De hecho, la falta de demanda en primeras opciones, comporta que «en el instituto acaba viniendo quien no tiene plaza en ningún otro sitio» (notas tomadas en la primera reunión con el equipo directivo, diario de campo, 14 de octubre de 2014), o «gente rebotada, excluida del sistema, o gente que quería ir a otro instituto» (Inspector). La doble o triple adscripción que tienen los centros de primaria de la zona refuerza esta dinámica de rechazo en la que el Instituto del Monte está inmerso.

Si bien esta ha sido la situación de los últimos años, el centro está sufriendo un proceso importante de cambio³¹, ya que se está trasladando físicamente a otro barrio cercano, un barrio de nueva construcción (barrio IV) que no dispone de instituto. Durante el curso 2014-2015, el 1º de la ESO se desarrolla en la nueva ubicación, mientras que en el “viejo” edificio, se imparte desde 2º de la ESO a 2º de Bachillerato.

El Instituto del Monte se organiza en un modelo de agrupamiento del alumnado formalmente heterogéneo, y en la existencia de dos recursos de apoyo educativo (el Aula de Acogida, para alumnado inmigrante recién llegado, y el Aula de Todos, aula de refuerzo académico) donde el alumnado que lo requiere es atendido algunas horas a la semana fuera del aula ordinaria.

El Instituto del Monte está ubicado en el barrio I, del que recibe buena parte de la población escolar aunque, como también se ha dicho, el centro se abastece de alumnado proveniente de otras zonas de la ciudad, principalmente por el excedente de plazas no asignadas al alumnado de las escuelas adscritas. En el Proyecto de Direc-

³⁰ En el caso del Instituto del Canal se presentarán datos acerca de la escuela de primaria de procedencia del alumnado, que el centro tenía sistematizados y a los que la investigadora pudo acceder a partir de la participación en una reunión de profesores y el posterior acceso a los documentos en papel. En el caso del Instituto del Monte no se presentan estos datos por no haber sido posible acceder a los mismos.

³¹ El traslado (o «la creación del “nuevo” instituto», en palabras del propio profesorado) resulta un hecho muy relevante en el decurso de la vida en el centro, ya que promueve una serie de dinámicas de funcionamiento y de relación que desencadenan en un ambiente marcado por la incomodidad y el conflicto. Sin embargo, en esta tesis no se analizarán las consecuencias de estos cambios, ni las dinámicas de funcionamiento del “nuevo” instituto. En este sentido, si bien durante el trabajo de campo se asistió a algunas actividades en el “nuevo” instituto (que en el curso 2014-2015 no disponía aun de edificio, y estaba ubicado en módulos prefabricados), la mayor parte de la estancia, así como las observaciones con profundidad, se desarrollaron en el “viejo” instituto. Por eso mismo, en los apartados que siguen se hará referencia exclusivamente al “viejo” Instituto del Monte, excepto en los casos en que se indique lo contrario.

ción del período 2011-2015, se describe el entorno del instituto de la siguiente manera:

La población cercana al instituto es de clase media, con una situación económica estable, con escasa titulación académica de los padres y madres, con poco uso del catalán como lengua habitual, y con una población extranjera importante [...]. En cuanto a las situaciones familiares y personales, los alumnos gozan de situaciones familiares muy normalizadas, aunque también recibimos alumnado con situaciones personales y familiares muy complejas. (Proyecto de Dirección 2011-2015)

En un apartado posterior se proporcionará más detalle de la composición social del centro, mientras que en los resultados se analizará las formas que tiene el profesorado de construir a dicha población.

5.2.3. Presentación del Instituto del Canal

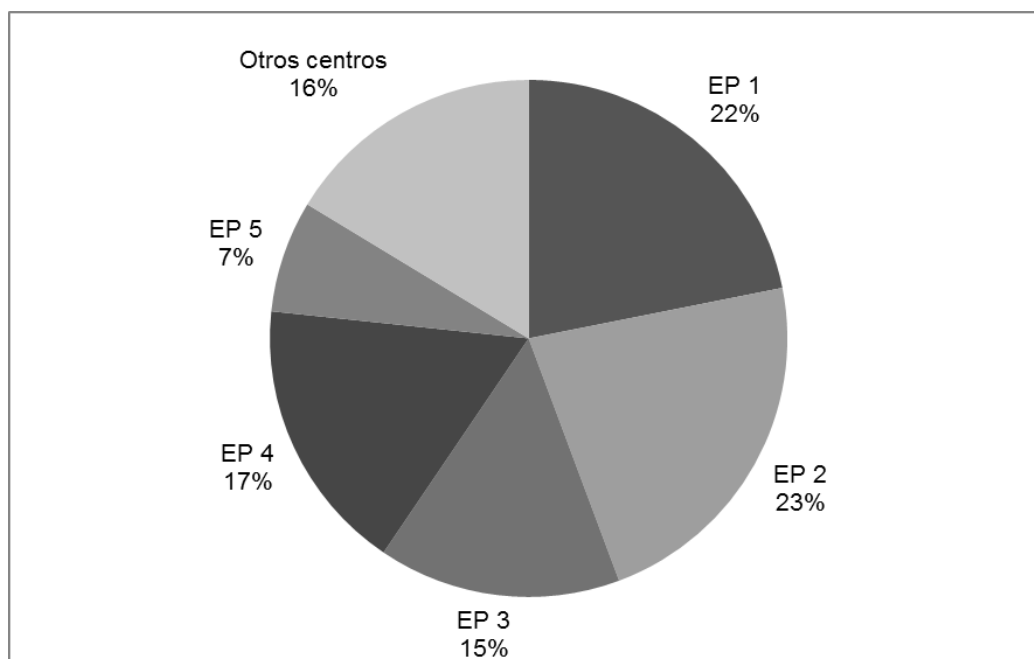
El Instituto del Canal se creó el 1982 como Instituto de Formación Profesional, resultado de una apuesta de la administración por dotar de un centro de FP a la zona norte del municipio. La capacidad del centro, así como las necesidades educativas de la zona, llevaron a la administración educativa a incorporar al centro la educación secundaria obligatoria a partir del 1999.

Actualmente, el Instituto del Canal es un centro educativo que imparte Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Ciclos Formativos (CF) de Grado Medio y Superior, y Programas de Formación e Inserción (PFI). En el curso 2013-2014 había 374 alumnos de ESO, 113 de Bachillerato, 326 de CFGM, 229 de CFGS y 86 de otros estudios (PFI, curso 2012-2013), es decir, en total, más de un millar de estudiantes. El Instituto tiene un horario muy extenso, de 8 de la mañana hasta las 10 de la noche, pues en horario de mañana se ofertan los estudios de ESO y Bachillerato y algunos CF, mientras que en horario de tarde se ofrecen principalmente CF.

En el centro trabajan más de 90 profesionales, concretamente en el curso 2012-2013 había 59 docentes en la ESO y bachillerato, y 38 en Ciclos Formativos, de los cuales entre un 60% y un 70% tenían la plaza definitiva en el centro y el resto eran interinos, según la información proporcionada por la dirección del centro. A pesar de la cantidad de profesorado interino, la plantilla es relativamente estable, con un importante número de profesorado que hace años que trabaja en el centro (Proyecto de Dirección del Instituto del Canal, 2012). Más allá del equipo docente, el centro dispone de una Técnica de Integración Social (TIS) y de una Educadora de Educación Especial.

El Instituto del Canal goza de un cierto prestigio en el mercado educativo local, pues se considera un «centro histórico de FP», y su amplia oferta postobligatoria atrae a buena parte de las familias del entorno. De hecho, tiene cinco escuelas de primaria adscritas, de donde proceden buena parte de sus estudiantes: la escuela 1, 2 y 5, que están situadas en el barrio I, y las escuelas 3 y 4, que se encuentran en el barrio II. Dada la localización geográfica de estas escuelas, y según los datos mostrados previamente, la población escolar de estos centros educativos presenta características sociodemográficas diferentes. La figura 2 muestra la distribución del alumnado de 1º a 4º de la ESO del Instituto del Canal (curso 2014-2015) según su escuela de procedencia. Como se desprende de la figura, los centros 1 y 2 (del barrio I) son los que más alumnos aportan al instituto, seguidos de los centros 3 y 4 (barrio II). La proporción de alumnado procedente del centro 5 es menor, mientras que los alumnos que proceden de otras escuelas (sea de otros centros de la ciudad, o bien por incorporación tardía en el sistema educativo catalán) son aproximadamente una sexta parte del total.

Figura 2. Alumnado según escuela de educación primaria (EP) de procedencia. Instituto del Canal



Fuente: documentos internos del Instituto del Canal. Listado de alumnos por grupo, curso y escuela de procedencia

Un pilar básico de la organización del Instituto del Canal es el tipo de agrupamiento del alumnado, que se encuadra en el modelo de «agrupamiento por niveles». En el curso 2014-2015, el Instituto del Canal tenía una dotación de 3 líneas en cada curso de la ESO. Sin embargo, siguiendo las decisiones de años anteriores, se destinaba parte de la dotación de personal a incrementar el número de grupos existente en 1º y 2º de la ESO, con un total de 4, hecho que permitía trabajar con unas ratios más bajas en los dos primeros cursos de la ESO, mientras que en 3º y 4º el número de grupos era de 3.

Los grupos de nivel funcionan desde 1º de la ESO y para todas las asignaturas, habiendo cuatro grupos en 1º y 2º de la ESO (donde el grupo A es el de “más alto” nivel, y donde los grupos C y D son los grupos de nivel “bajo”), y tres grupos en 3º y 4º de la ESO (donde el A es el de nivel “alto”, y el C el de nivel “bajo”). Los grupos son estables para todo el curso, aunque se contempla la posibilidad de que haya cambios, preferiblemente al final del primer trimestre o al final de curso, si se identifican alumnos o alumnas que no están en el nivel “adecuado”.

Ubicado en el entorno social que se ha descrito con anterioridad, el Instituto del Canal escolariza jóvenes del barrio I y del barrio III. Este entorno, se describe, en el Proyecto de Dirección del período 2012-2016, de la siguiente forma:

Económicamente, la población del barrio [I] en general tiene un nivel adquisitivo aceptable, aunque hay un número creciente de población inmigrante procedente sobretodo de Sudamérica y el Magreb con capacidad económica más baja. La situación sociocultural de la zona es media baja, con pocas familias con estudios superiores, poco impulso social y tejido asociativo débil, básicamente orientado a la práctica deportiva. Cabe señalar que una parte significativa de la población escolar proviene del Barrio II, un barrio socioeconómicamente con muchas carencias tanto culturales como educativas, y con un alto índice de fracaso escolar [...] Económicamente, el nivel adquisitivo aceptable que tenía la población del barrio, hace unos años se ha deteriorado debido a la crisis, que ha hecho aumentar el número de parados entre las familias de los alumnos del centro, y ha mantenido la población inmigrante con capacidad económica más baja. (Proyecto de Dirección 2012-2016)

En los apartados que siguen a continuación se describe la población escolar de ambos institutos, tanto en términos socioeconómicos y culturales como académicos.

5.2.4. Composición social de los institutos

Después de presentar el entorno de los institutos, así como introducirlos brevemente, a continuación se recogen las características socioeconómicas y culturales del alumnado que asiste en ambos centros. Con alumnos procedentes tanto del barrio I como del barrio II, tanto el Instituto del Monte como el del Canal están considerados, por parte de la administración educativa, centros de tipología C, es decir, de máxima complejidad social. Más allá de los indicadores que proporciona la inspección educativa, y como ya se ha explicado en el capítulo anterior (metodología), se estimó oportuno recoger, mediante un cuestionario al alumnado de 3º y 4º de la ESO, un conjunto de indicadores que permitiesen caracterizar de manera más precisa la composición social del centro. El cuestionario lo respondió el alumnado de 3º y 4º de la ESO (4 grupos en el Instituto del Monte y 6 en el Instituto del Canal), y se obtuvieron un total de 74 y 137 respuestas respectivamente. Este apartado, pues, se basa en los datos procedentes de este cuestionario.

En primer lugar, se analiza la tipología familiar del alumnado del instituto. Como se puede ver en la tabla 13, la tipología familiar más habitual en ambos institutos es la nuclear, es decir, familias donde el número de adultos se reduce a dos personas que son pareja, sean los progenitores biológicos o no de los hijos. Es destacable el porcentaje de chicos y chicas que viven en familias monoparentales, donde la madre es única figura adulta, especialmente en el Instituto del Monte donde este porcentaje asciende hasta el 35% de los y las jóvenes que respondieron el cuestionario.

Tabla 13. Tipología familiar. Porcentaje de alumnos. Instituto del Monte e Instituto del Canal

		Instituto del Monte	Instituto del Canal
Tipología familiar	Nuclear	50,7%	67,9%
	Monoparental madre	35,6%	19,7%
	Otras situaciones	13,7%	12,4%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO

En relación al nivel de estudios de los progenitores (tabla 14), buena parte del alumnado de los dos institutos procede de familias con un capital instructivo bajo, con una distribución muy parecida en ambos centros. Las familias que no han alcanzado más de la educación secundaria son casi el 43%, de las cuales casi un 20% el nivel máximo de instrucción es la educación primaria.

Tabla 14. Nivel de estudios más alto de los progenitores. Porcentaje de alumnos. Instituto del Monte e Instituto del Canal

	Instituto del Monte	Instituto del Canal
Nivel de estudios progenitores		
Educación primaria o menos	19,4%	18,9%
Educación secundaria	23,9%	24,0%
Ciclos Formativos o Bachillerato	28,4%	28,1%
Universidad	16,4%	15,3%
No sabe ³²	11,9%	13,8%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO

En relación a la situación laboral de los progenitores (tabla 15, en la siguiente página), el alumnado de ambos centros procede de familias que, de forma mayoritaria, como mínimo uno de los dos progenitores está trabajando. En este sentido, tal y como se muestra en la tabla 15, el porcentaje de familias en que los dos progenitores están en el paro representan menos de un 5% y un 8% del total³³. Sin embargo, las ocupaciones que emplean a los progenitores³⁴ (en la misma tabla) se concentran, de manera muy mayoritaria, en el sector servicios y en ocupaciones elementales, especialmente las mujeres, mientras que los hombres lo hacen en ocupaciones elementales, en el sector servicios y como operadores y operarios en industrias e instalaciones. Es destacable, sobretudoo en el caso de las mujeres, que una parte muy mayoritaria están empleadas en sectores laborales que concentran más precariedad laboral y cuya dedicación laboral ocupa un horario extenso, tales como el sector servicios y las ocupaciones elementales.

³² En la pregunta acerca del nivel de estudios de los progenitores, se introdujo una posibilidad de respuesta que era «no estoy seguro/a, no lo sé» (ver en el anexo 6 el cuestionario del alumnado). La finalidad de introducir esta opción era diferenciar las respuestas en blanco, que se han tratado como valores perdidos, del desconocimiento de la información.

³³ En la contabilización de los progenitores que trabajan no se contempla la diferencia entre aquellos que lo hacen de manera regularizada (es decir, con contrato de trabajo) y aquellos que lo hacen de forma irregular. Este elemento puede explicar las diferencias entre estos datos y los que proporcionan las estadísticas oficiales acerca de la población activa.

³⁴ La codificación de las ocupaciones de los progenitores se construyó a partir de las respuestas del alumnado en el cuestionario, utilizando la clasificación ISCO-2008 (Estructura de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 2008).

Tabla 15. Situación laboral de los progenitores, y ocupación de la madre y del padre. Porcentaje de alumnos. Instituto del Monte e Instituto del Canal

	Instituto del Monte	Instituto del Canal	
Situación laboral progenitores	Los dos en paro	4,6%	8,2%
	Los dos trabajan	56,9%	52,5%
	Solo trabaja la madre	12,3%	12,3%
	Solo trabaja el padre	23,1%	23,7%
	Otras situaciones	3,1%	3,3%
Ocupación de la madre	Ocupaciones elementales	57,4%	40,6%
	Trabajadores de servicios y vendedores de comercios y mercados	25,9%	31,3%
	Operadores y operarios	9,3%	5,2%
	Técnicos nivel medio, administrativos	7,4%	14,6%
	Profesionales científicos e intelectuales, directores y gerentes	0,0%	8,3%
Ocupación de la madre	Ocupaciones elementales	40,0%	42,9%
	Trabajadores de servicios y vendedores de comercios y mercados	24,4%	10,2%
	Operadores y operarios	26,7%	39,8%
	Técnicos nivel medio, administrativos	4,4%	2,0%
	Profesionales científicos e intelectuales, directores y gerentes	2,2%	5,1%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO

Por último, se presentan los datos referentes a la procedencia del alumnado. Como se muestra en la tabla 16, en ambos centros hay una presencia muy elevada de alumnado inmigrante, especialmente en el Instituto del Monte, donde éstos representan más de la mitad del conjunto de estudiantes. La mayor parte del alumnado que tiene un estatus migrante es de primera generación, es decir, que tanto ellos como sus padres han nacido fuera del territorio español. Por lo referente a la región de origen del alumnado inmigrante, la mayoría procede de países latinoamericanos (principalmente de Bolivia y república Dominicana, en el Instituto del Monte, y de Bolivia y Ecuador, en el Instituto del Canal) mientras que entre un 20% y un 30% procede de Marruecos.

Tabla 16. Estatus migrante del alumnado del instituto y región de procedencia del alumnado inmigrante. Porcentaje de alumnos. Instituto del Monte e Instituto del Canal

		Instituto del Monte	Instituto del Canal
Estatus migrante	Autóctonos	43,8%	64,2%
	Inmigrantes de primera generación	49,3%	33,6%
	Inmigrantes de segunda generación	6,8%	2,2%
Región de procedencia alumnado inmigrante	Latinoamérica	61,1%	54,2%
	Marruecos	19,4%	33,3%
	África Subsahariana	8,4%	2,1%
	Otros	11,1%	10,4%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO

5.2.5. Resultados académicos de los institutos

En este apartado se presentan los resultados en competencias básicas de 4º de la ESO de los institutos donde se ha desarrollado el trabajo de campo. Los datos provienen de los indicadores que recogen las autoridades educativas (inspección) proporcionados a la investigadora por parte de los centros, así como de los informes que la administración educativa elabora anualmente. La información que se presenta es la que hace referencia a la superación de competencias básicas de 4º de la ESO, que se miden a partir de unas pruebas externas estandarizadas que desarrolla la administración educativa catalana en cuatro competencias consideradas básicas: la lengua catalana, la lengua castellana, la lengua inglesa y las matemáticas.

Se ha optado por presentar datos evolutivos (desde el curso 2011-2012 hasta el 2013-2014, que eran los datos disponibles más recientes en el momento de realización del trabajo de campo) dada la alta variabilidad observada dentro de los propios centros entre un curso y otro. Los datos evolutivos permiten hacer una aproximación a la tendencia de los centros y posibilitan una lectura más íntegra de los datos. Asimismo, para poder hacer una valoración relativa de la información, se ha añadido la media de los resultados de competencias básicas de todos los centros que imparten educación secundaria en Cataluña, así como de aquellos de tipología C, es decir, aquellos institutos que tienen una composición social similar a los centros de estudio.

Como se desprende de la tabla 17, tanto el Instituto del Monte como el Instituto del Canal obtiene resultados más bajos que la media catalana, tendencia que se repite en

el conjunto de centros de alta complejidad social (tipología C). No obstante, para los cursos 2011-2012 y 2012-2013, los resultados de los dos centros se situaban lejos de la media de los institutos de su misma tipología. Sin embargo, para el curso 2013-2014 en el Instituto del Canal se observa una tendencia al alza en el porcentaje de estudiantes que tienen un nivel competencial adecuado a los estándares oficiales, mientras que en el Instituto del Monte los resultados son notablemente más bajos. Posteriormente, en el análisis, se retomará la discusión sobre los resultados de los centros en las pruebas de evaluación externas.

Tabla 17. Resultados de Competencias Básicas de 4º de ESO, cursos 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014. Porcentaje de alumnos que superan las pruebas. Instituto del Monte e Instituto del Canal, media de Cataluña y media de institutos de tipología C

		Instituto del Monte	Instituto del Canal	Cataluña	Institutos Tipología C
Lengua Catalana	2011-2012	47,3%	48,0%	84,1%	65,7%
	2012-2013	47,6%	49,1%	89,0%	74,1%
	2013-2014	45,8%	75,6%	89,8%	75,2%
Lengua Castellana	2011-2012	65,4%	60,0%	85,9%	70,9%
	2012-2013	67,0%	68,5%	88,7%	74,9%
	2013-2014	67,3%	82,2%	90,1%	79,0%
Lengua Inglesa	2011-2012	42,8%	38,0%	76,3%	53,7%
	2012-2013	40,7%	41,2%	79,8%	58,7%
	2013-2014	30,5%	46,7%	80,0%	59,1%
Matemáticas	2011-2012	49,1%	53,9%	76,0%	54,6%
	2012-2013	51,2%	50,6%	78,7%	59,4%
	2013-2014	44,2%	60,3%	83,3%	66,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por los institutos del Sistema de Indicadores de la Inspección Educativa, e Informes del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2012, 2013, 2014b)

La información presentada hasta el momento ha pretendido situar al lector en el contexto donde se ha desarrollado la investigación. Los capítulos que prosiguen se centran en el análisis de la información recogida durante el trabajo de campo.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6. Construcciones docentes acerca del alumnado y de sus familias

Las creencias docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje son elementos clave para entender cómo se configuran las expectativas sobre el alumnado y, por lo tanto también, para entender las prácticas e interacciones que se dan en los centros educativos. En el presente capítulo se exploran las construcciones del profesorado del Instituto del Canal y del Instituto del Monte acerca del alumnado, de sus familias y de los elementos que explican el éxito y el fracaso escolar. Así, se analizan dichas creencias y las formas en que el profesorado concibe, explica e interpreta las diferencias en los resultados educativos de sus estudiantes, para comprender de qué manera se construye al alumnado y qué expectativas se albergan sobre sus (im)posibilidades de aprendizaje y de éxito escolar.

Este análisis se desarrolla desde un punto de vista interactivo y colectivo, entendiendo que la institución escolar, si bien está constituida por individuos, no puede considerarse como una suma de sujetos absolutamente autónomos cuyas creencias y prácticas están aisladas de la propia institución y de los demás sujetos. Así, se analiza desde un punto de vista interactivo porque se considera que las concepciones y creencias docentes se transforman, se modifican o se adaptan a los factores contextuales, generándose una interrelación ineludible entre el plano individual y el colectivo (Brown, 2004; Stevens y Van Houtte, 2011). Y colectivo, porque la suma y la interacción de dichas creencias individuales conforman una amalgama de creencias

compartidas acerca de la naturaleza de los estudiantes, de la educación y de la escuela, de la enseñanza, del rol docente o de los conocimientos necesarios para desempeñar la profesión que, a su vez, condicionan las prácticas institucionales y de aula, generando una cultura institucional particular.

En este primer capítulo de resultados, no obstante, se mostrará que, más allá de las diferencias institucionales en términos de organización y agrupamiento del alumnado, el profesorado tiende a interpretar y concebir de una forma muy similar la composición social de cada instituto —esto es, con una amplia mayoría de alumnado de clase trabajadora y una alta proporción de minorías étnicas y culturales—. Por ello mismo, este capítulo se ha elaborado en torno a las percepciones docentes sin diferenciar los discursos que se dan en cada centro por considerarse análogos y muy similares.

En dichos discursos, como se verá a continuación, se reproducen las perspectivas del déficit, de la meritocracia y de la neutralidad escolar, señalando con especial intensidad la responsabilidad de las familias en las posibilidades de éxito y de fracaso de sus hijos e hijas. Además, el origen social y cultural del alumnado y de sus familias se vincula, de forma estrecha y habitualmente implícita, con sus capacidades e intereses para desarrollar las tareas que la institución escolar espera de ellas. Esto, como se concluye al final del capítulo, tiene implicaciones en la forma en que el profesorado asume responsabilidades, y en el grado de crítica y cuestionamiento que hace del papel y de las posibilidades del instituto.

6.1. El ‘buen’ alumno no nace, se hace: la importancia de los hábitos de estudio y del esfuerzo

Aunque los elementos que explican el éxito o fracaso escolar del alumnado pueden ser diversos, hay un conjunto de factores que aparecen en los discursos docentes de manera general, y que se señalan como esenciales para encontrar explicaciones de los resultados educativos. En ambos centros existe una concepción similar del éxito y del fracaso escolar, así como respecto a los elementos que explicarían las desigualdades académicas entre el alumnado. De manera muy generalizada, estas variables explicativas se sitúan en el propio alumnado y en su entorno, problematizándolo en caso de fracaso, y naturalizando las disposiciones de clase media en caso de éxito.

Los principales factores que el profesorado atribuye en la explicación de dichos resultados son formulados en relación al contexto escolar en el que están inmersos, por lo que se deben tener en cuenta las principales características de dicho contexto. En

primer lugar, las particularidades de la población escolar que, como se ha dicho, está compuesta por una mayoría de estudiantes de clase trabajadora y con una importante presencia de alumnado de minorías étnicas y culturales; y, en segundo lugar, los resultados académicos de los institutos³⁵ –en términos de competencias básicas evaluadas a partir pruebas externas– que evidencian que en ambos centros hay un conjunto de estudiantes (no la mayoría, pero si una parte importante) que no logra unos resultados de aprendizaje adecuados a los estándares académicos establecidos por las autoridades.

Por ello mismo, como se verá, la mayoría de los discursos docentes se construyen alrededor de este “fracaso”, y se utilizan los factores de “éxito” únicamente para contrastar con los que explicarían el fracaso. En este sentido, el propio profesorado utiliza las *dicotomías éxito-fracaso* y *buen-mal alumno* a la hora de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que dichas dicotomías son también utilizadas en el análisis desarrollado en este capítulo.

6.1.1. Los hábitos de estudio

Yo creo que [lo que conduce al éxito] es más la motivación, los hábitos... que no la capacidad en sí, innata. Más que nada, porque el que saca buenas notas, a veces no es que sea más capaz. Sino que como ha tenido hábitos de trabajo, ha conseguido asimilar los conceptos que se supone que debería haber asimilado de una forma normal.

(Aurora, tutora de 3º A y profesora de Ciencias Experimentales en 3º A y B, Instituto del Monte)

Yo creo que lo más importante es que la persona tenga unos hábitos de trabajo. Porque si yo tengo unos hábitos y soy bueno, perfecto. Si no soy tan bueno, pero tengo unos hábitos de trabajo, a lo mejor llego. Si no soy tan bueno y no tengo hábitos, no llego.

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

El profesorado del Instituto del Monte y del Canal, como ejemplifican los extractos precedentes, es taxativo en señalar que el éxito escolar, los buenos resultados académicos, no se vinculan exclusivamente a las “capacidades innatas” de las personas. Si bien no se desestiman dichas habilidades “naturales” (el «ser bueno») como elementos que otorgan ventaja a aquellos estudiantes que las poseen, éstas no se consideran

³⁵ Estos resultados globales de centro se han presentado en el capítulo 5 (Contexto de la investigación).

imprescindibles para lograr unos resultados satisfactorios, esto es, «sacar buenas notas», «asimilar conceptos» o «llegar» a lo establecido: el profesorado concede una importancia central a los atributos relacionados con los hábitos de estudio, la motivación y el interés, como variables determinantes del éxito o del fracaso.

Para tener éxito, el alumnado debe, pues, responder a un modelo que no cuestione las exigencias de la institución escolar, tener un comportamiento adecuado, y cumplir con las tareas y con las obligaciones que se le demandan. En definitiva, que desarrolle, más allá de las capacidades y de los aprendizajes finales, una «actitud» de trabajo comprometida con las actividades y las normas escolares:

Un buen alumno, más que eso [las capacidades] es la actitud, la actitud. Que dices: bueno, tiene una buena actitud, no molesta, va haciendo las tareas, te las entrega más o menos puntual...

(Alberto, Director, Instituto del Monte).

Alba: Y estos hábitos, ¿cuáles serían, por ejemplo?

Verónica: Por ejemplo, de pensar que aquí vienes a trabajar. Aquí vienes, trabajas, *haces lo que hay que hacer*, y después en casa tienes que mirar, repasar, leer... [Se ríe, como diciendo: «¡es que es tan evidente!»]. O sea... No es venir aquí a estar seis horas, y que pasen y no hago nada.

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal).

Como expresan las palabras de Verónica, el profesorado da por sentado que cualquier persona debería tener *integradas* las exigencias que requiere la institución escolar («do que hay que hacer»), asume que el alumnado las *conoce*, y da por supuesto que estas exigencias son *compartidas* y *comprendidas* por la mayoría del alumnado. Se demanda, pues, un *habitus* alineado con la cultura escolar, en el que la constancia, el trabajo y el interés son elementos explicativos del mérito y el éxito.

Estos discursos se reproducen en la cotidianidad de los institutos —como se desarrollará en los capítulos siguientes—, tanto en las interacciones entre alumnado y profesorado, como en los espacios de intercambio y coordinación, formales e informales, entre el profesorado. Como se pudo observar a lo largo del trabajo de campo, es habitual que en las reuniones de seguimiento y evaluación, al hablar del alumnado que tiene un rendimiento más bajo del esperado, se atribuya este bajo rendimiento, de forma casi exclusiva, a la falta de trabajo por encima de otros elementos, como podrían ser las “capacidades” de estos y estas jóvenes o sus posibilidades u oportuni-

dades para cumplir con los estándares: «suspende porque no hace nada», «si trabajase más, aprobaría», o «el problema que tiene es que no trabaja». Estos comentarios en *espacios compartidos* son especialmente significativos porque de ellos se generan narrativas comunes que devienen en orientaciones y diagnósticos tácitos sobre cómo trabajar con el alumnado con más dificultades.

En definitiva, el trabajo escolar y los hábitos de estudio, emergen como la principal razón para el fracaso (o en caso contrario, el éxito) del alumnado y, por lo tanto, como la principal solución al mismo. Se infiere, pues, que el profesorado supone que el currículum es asequible y la metodología de instrucción adecuada para cualquier estudiante (excepto aquellos que tienen diagnósticos específicos que dictaminan algún tipo de discapacidad), y que los que no llegan a los mínimos establecidos es porque no tienen las disposiciones necesarias para lograr resultados adecuados. Este discurso “consagrador” de las actitudes y de la disposición al estudio pone de manifiesto que el profesorado asume que el currículum y la instrucción escolar son neutros e imparciales socialmente, y omite que existe un *acceso desigual* a los códigos, prácticas y exigencias escolares (Bernstein, 1990): se da por sentado que cualquiera debería poder adquirir los aprendizajes, siempre y cuando cumpliera con sus compromisos como estudiante.

A lo largo de la tesis, se verá como dichos hábitos de estudio y la constancia para con el trabajo escolar emergen como variables de juicio y valoración en diferentes y numerosas dimensiones de la vida escolar del alumnado, con consecuencias diversas en las dinámicas institucionales, las interacciones y actividades de aula, y la experiencia del propio alumnado. Por ello mismo, y para no reiterar información, estos aspectos se desarrollarán con más profundidad posteriormente.

6.1.2. El esfuerzo y la voluntad

Cumplir con las obligaciones y compromisos que exige la institución escolar (esto es, tener hábitos de estudio, “implicarse” en el proceso de aprendizaje, responder a las exigencias expresivas del instituto, etc.) es atribuible, según el profesorado, a dos factores que, como se ha señalado en el marco teórico, responsabilizan al alumnado e individualizan sus resultados educativos. Estos factores son, esencialmente, el *esfuerzo* o la *voluntad* del alumnado, y la *responsabilidad de la familia* en conseguir que sus hijos e hijas se esfuercen e interioricen las obligaciones que demanda la escuela, tal y como se desarrolla en las páginas que siguen.

En contraposición a los y las jóvenes que cumplen y se ajustan a las exigencias y demandas escolares, el alumnado que no encaja en estas características es acusado de manera sistemática de no *querer* implicarse en su proceso educativo. Es decir, en las explicaciones que da el profesorado a la hora de interpretar por qué algunos alumnos no ejercen el rol que se espera de ellos, la *voluntad* del alumnado emerge como uno de los motivos principales:

Hay niños que quieren estudiar, y hay niños que *no quieren* estudiar. O sea, esto es así. Y por mucho que tú obligues a alguien a estudiar, *si no quiere estudiar no lo hará nunca*. Y ya está.

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Aquí, el mal alumno siempre está relacionado con el conductual³⁶, ¿no? [...] Los conductuales sí que son... Gente que no trabaja, que no tiene ninguna expectativa, que *no quiere* hacer nada, que *no le importa* no hacer nada.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Si bien es cierto que en ambos institutos hay estudiantes³⁷ que desarrollan actitudes de «apatía» y pasividad, o que se expresan mediante la oposición activa a las normas y a las exigencias escolares, también es cierto que, por parte del profesorado, las atribuciones a estas actitudes se hacen exclusivamente a cuestiones de voluntad del alumnado. Solo en ocasiones puntuales, algunos docentes reconocen que dichas actitudes pueden explicarse, también, como reacción a un sistema escolar que aliena al alumnado que, de entrada, puede encontrar más obstáculos para acercarse a la cultura y normas escolares. Lo más habitual es, por tanto, que además del vínculo entre la incorporación de unos hábitos de trabajo adecuados y el éxito escolar, el profesorado establezca un *vínculo entre la voluntad* y dicho *éxito*, que se materializa en los discursos – pero también en las prácticas docentes e institucionales, como se explora extensamente en los siguientes capítulos– que sitúan la *cultura del esfuerzo* en el centro de cualquier explicación o justificación del éxito y del fracaso escolar:

Yo creo que [el fracaso, el éxito] básicamente *es el interés*. Porque sí que tenemos un porcentaje muy pequeñito de alumnos que tienen carencias muy importantes. Muy importantes. Necesidades Educativas Especiales, vinculadas a su propio desarrollo. Pero estos son muy pocos, tampoco hay tantos

³⁶ La categoría «alumno/a conductual» es una categoría que utiliza el profesorado para referirse a aquellos chicos y chicas que, tanto en las aulas como en el centro en general, cuestionan la autoridad y las normas escolares, y que desarrollan comportamientos que son interpretados, por parte de los profesionales de la educación, como desafiantes y provocadores.

³⁷ En el capítulo 9 se explora con detenimiento la experiencia de estos chicos y chicas.

[...]. Básicamente, el que no logra los mínimos es aquella persona que *no tiene ningún tipo de motivación* para hacer nada. Que tiene una apatía completa...

(Mercè, profesora de Física y Química, Instituto del Canal)

La asunción tácita de que los hábitos de estudio y un interés que conduzca al esfuerzo deben ser disposiciones incorporadas, puede implicar que el profesorado considere que no es tarea del instituto inculcar dichos hábitos ni motivación. y que, en cualquier caso, deben ser las familias quienes inculquen o ejerzan una presión a sus hijos para que los adquieran. Es más, si bien hasta ahora se ha mostrado que los hábitos de trabajo y de estudio, así como el esfuerzo, representan un factor primordial en la explicación del éxito y del fracaso escolar, el profesorado sitúa el foco en las familias cuando trata de encontrar explicaciones para la posesión o la carencia de dichos hábitos e interés.

En este sentido, la construcción que el profesorado del Instituto del Canal y del Monte hace de las familias del alumnado, es de especial relevancia para comprender de qué manera interpretan y construyen su propio rol como docentes, y qué responsabilidades se atribuyen a sí mismos y a la institución escolar a la hora de conducir procesos de enseñanza–aprendizaje satisfactorios tanto para el alumnado como para el profesorado. A continuación, pues, se exploran las construcciones, imágenes y atribuciones que el profesorado hace de las familias, en tanto que las considera las “primeras” responsables de los resultados del alumnado.

6.2. El alumnado y las familias alejadas de la norma escolar: imposibilidad, incapacidad y desinterés

Si, por parte del profesorado, las familias tienen un papel preponderante en la explicación y justificación de los resultados educativos de los y las jóvenes, es importante conocer cómo son construidas y representadas las familias de los institutos donde se ha desarrollado el trabajo de campo, en tanto que esto determinará, en buena parte, las posibilidades de acción imaginadas por parte de los docentes. En este sentido, al partir de la base que el rol familiar es fundamental e imprescindible para garantizar el éxito —o explicar el fracaso— las concepciones acerca de cómo “son” y qué “capacidades” tienen las familias de los centros, permiten comprender la posición que adopta el profesorado acerca de la responsabilidad percibida para el aprendizaje de su alumnado.

Con el objetivo de aportar elementos para identificar, pues, el *sentimiento de responsabilidad docente*, en este apartado se describen y analizan las concepciones del profesorado acerca de las familias. Como se verá, en ambos centros las familias son construidas desde las mismas lógicas y supuestos. En este sentido, más allá de las instituciones particulares, el profesorado representa a las familias de manera similar, y les atribuye una serie de significados que se explican tanto por su posición social como por una identidad profesional concreta.

Un primer elemento que es destacable en las descripciones de los docentes acerca de su alumnado, es el protagonismo que adquieren el origen social, étnico y cultural de las familias, siendo estos atributos los que se señalan en primer lugar y de forma destacada en todas las entrevistas, tanto formales (semiestructuradas) como etnográficas. El profesorado reconoce que la población escolar proviene de entornos de clase trabajadora, con una amplia proporción de familias migradas, a quienes la crisis económica ha afectado con dureza. Éste es el mensaje que se expresa de manera dominante cuando los profesionales son preguntados acerca de la población escolar. Por ello, el apartado que sigue a continuación se centra, específicamente, en las construcciones del alumnado más desfavorecido y de sus familias, dado que las construcciones de las familias de clase media aparecen, únicamente, como contraste o modelo de lo que, según el profesorado, debería ser el rol familiar en la educación de sus hijos e hijas.

Como se desarrolla a continuación, el profesorado construye a las familias inmigrantes y/o de clase trabajadora desde diferentes perspectivas, cuyas representaciones implican significados distintos, pero que generan una percepción similar en el profesorado respecto sus propias posibilidades de acción: estas familias son construidas desde la imposibilidad, la incapacidad o el desinterés, hecho que conduce a que el profesorado perciba, en muchos casos, la acción de la escuela como estéril, al no contar con la ayuda imprescindible de la familia. En primer lugar, pues, se presenta de qué manera la zona geográfica donde se sitúan los institutos es, para el profesorado, una fuente importante de información sobre cómo “son” las familias y el alumnado, que, en este sentido, es construido bajo imágenes estereotipadas. Posteriormente, se explican los tres tipos de construcciones que se derivan de estas imágenes estereotipadas, para finalizar el capítulo con una reflexión acerca de las implicaciones que éstas tienen en el sentimiento de responsabilidad docente.

6.2.1. El barrio como fuente de información: «tal y como es el barrio, son los alumnos»

En este apartado se verá de qué manera la situación geográfica de los institutos contribuye en la construcción de la imagen que el profesorado alberga sobre sus alumnos y familias. De hecho, se pretende poner de manifiesto que las “condiciones objetivas” que caracterizan los barrios de los institutos influyen de manera destacable en las atribuciones que el profesorado hace acerca de las disposiciones, intereses y prioridades del alumnado y de sus familias. Como se verá, a partir de la imagen construida localmente de los barrios de los institutos, se sucede una generalización de las condiciones de vida de todo el alumnado, que conduce a una construcción relativamente uniforme –y estereotipada– del conjunto de la población escolar.

Como se ha presentado anteriormente, ambos institutos se localizan en un mismo barrio, aunque reciben alumnado de los barrios colindantes. Se trata de una zona del municipio relativamente marginada, alejada del centro, que ha sufrido una transformación importante en los últimos años debido a la llegada de nueva inmigración, donde la crisis ha afectado severamente a muchas de las familias en términos de empleo, vivienda, suministros básicos, o alimentación:

Yo creo que respecto la ciudad es uno de los barrios con más necesidades y con más carencias de todos [...]. Es un barrio, repito, con unas necesidades imperiosas sobre todo de lo que es fundamental en una familia... [...]. Entonces, son gente que necesitan comer y techo, por eso hay muchos pisos ‘okupados’ [...]. Y, además, también con necesidades energéticas, por decirlo de alguna forma, porque son gente que a veces no tienen luz, no tienen agua, no tienen este tipo de suministros [...]. A ver, piensa una cosa, que algunos de nuestros alumnos cuando acaban las clases a la noche, se van a remover la basura.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

Como explica el director del Instituto del Canal, buena parte del alumnado vive en un barrio caracterizado por unas condiciones de privación material extrema, con familias en situaciones de desempleo crónico o con trabajos muy precarios, con dificultades con la vivienda, o con escasez de comida, que posicionan a muchas de las familias en situaciones de exclusión social. El barrio emerge, pues, como una importante fuente de información a partir de la cual el profesorado, tanto novel como veterano, construye una imagen estereotipada del alumnado y de sus familias:

Alba: Si me tuvieses que definir al alumnado del instituto, si yo fuese una profesora nueva, ¿cómo lo definirías?

Francesc: Hombre, empezando por definir el barrio. *Tal y como es el barrio son los alumnos:* es un barrio deprimido, un barrio que con la crisis hay unas situaciones económicas muy graves. *No tengo datos,* pero, vamos, si hiciésemos números de las familias en paro, habría un montón. Es un barrio, unos barrios, bastante dejados de la mano de dios, de eso que decimos del extrarradio, etcétera, etcétera. Por lo tanto, el alumnado responde a esto.

(Francesc, tutor de 3º A, profesor de Lengua Catalana, Instituto del Canal)

Más allá de la descripción de las condiciones de vida del alumnado y sus familias – que se generaliza a partir de la percepción de “como son” algunos barrios–, se descubre que dicha generalización conduce a una *construcción social* estigmatizada tanto de los barrios como de la población escolar, que informa y fundamenta las creencias docentes. De hecho, se reconoce que «la visión desde fuera es que aquí hay mucho ‘macarra’» (Sandra, TIS, Instituto del Monte), y es habitual que el profesorado “conozca” los barrios principalmente por la “fama” que tienen en la ciudad, esto es, en base a las imágenes creadas por parte del resto de la ciudad acerca de la población que reside en los mismos:

Cada vez que llega un profe nuevo, viene como muy intrigado, porque, a ver, *la gente escucha hablar* del instituto fuera de aquí, ¿no? Entonces, la gente viene, algunos de ellos, pues un poco *asustados:* «uy, qué me encontraré aquí» porque la zona donde está ubicado el instituto, esta zona, es una zona compleja.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Alba: Cuando llegaste al centro, ¿cuál fue la primera impresión que te dio?

Mª Eugenia: Hombre, es un poco aquello de que vienes un poco a la expectativa, y más *teniendo referencias* de que era un instituto un poco..., entre comillas, especial, *por los comentarios.* A ver, yo soy de aquí, de [la ciudad]. Entonces claro, escuchas comentarios del uno y del otro, y vienes un poco con el *miedo...*

(Mª Eugenia, profesora de Ciencias Sociales en 3º A, Instituto del Monte)

Concretamente, la imagen proyectada al resto de la ciudad, tanto de los institutos como de los barrios, genera una percepción de «temor», de «miedo» y de preocupación, que se basa en los rumores y comentarios que el profesorado «escucha» antes

de ejercer docencia en estos institutos. Es por eso que se puede decir que el carácter de esta construcción social es *local*, en tanto que su significado es compartido por las personas que han oído hablar de la ciudad y de sus barrios, y que han estado en contacto con los rumores que se articulan alrededor de su población. Existe, pues, una imagen localmente construida sobre lo que significa “esta zona de la ciudad”, y, por lo tanto también una representación de “ser de esta zona de la ciudad”. Dicha representación penetra y configura las percepciones de los docentes acerca de “cómo son” sus alumnos, incorporando, en base a los «comentarios», un elemento subjetivo en la valoración de la población escolar, esto es, «el miedo» que generan los alumnos del instituto, del barrio.

Esta imagen construida a nivel local, la relación entre el barrio y “la ciudad” (“la ciudad” entendida como “el centro”, donde viven las clases medias, etc.) también es percibida por el alumnado. En distintas ocasiones, éste expresa claramente que es consciente de que “la ciudad” tiene una percepción de su barrio que se vincula con el peligro, la delincuencia («ni la policía sale del coche cuando baja al barrio», Omar, alumno de 3º B, Instituto del Canal), hecho que genera cierta indignación y malestar:

Alba: ¿Y qué tal el barrio?
Laura: Bah... Está bien pero... Yo qué sé, el otro día, con... Con un amigo, nos fuimos al cine, y nos ‘ajuntamos’ con unos que eran de estos del centro [de la ciudad]. Claro, yo soy una bruta, soy una bruta. *Yo soy de pueblo y ellos son de centro.* Y les decimos: «bueno, ¿os venís ‘pa’ [el barrio]?» Y nos decían: «no, es que esto nos da miedo». Joder, tío, ¡ni que vayamos todo el día con las navajas! [Ríe]. Entonces es... La gente te juzga, muchas veces, sin saber.

(Laura, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Las perspectivas del alumnado sirven, pues, para reforzar la idea de que la percepción sobre el barrio se construye a nivel de ciudad: los jóvenes «del centro [de la ciudad]» mantienen el mismo estigma que el profesorado expresaba anteriormente (esto es, la percepción de delincuencia, de miedo, etc.) que es recibido e interpretado también por parte del alumnado³⁸.

³⁸ Además de evidenciar que el alumnado es consciente de la imagen estereotipada que se ha construido acerca de su barrio, este fragmento también muestra que los jóvenes de dicho barrio construyen su identidad («soy bruta», «de pueblo») en oposición a «los del centro». A partir del trabajo de campo se pudo captar que la autoidentificación de muchos jóvenes del Instituto del Monte y del Canal es construida en oposición a la categoría de “pijo” (según la Real Academia Española, en su diccionario

Aunque estas construcciones no dejan de ser locales, en cuanto a su carácter contextualizado, son similares a las construcciones que la clase media ha elaborado, en diferentes momentos y espacios, sobre los pobres y la clase trabajadora (Gorski, 2012; Hollingworth y Williams, 2009; Ryan, 1976, entre otros). Se observa, pues, que más allá de las condiciones objetivas en las que viven las familias de los barrios, la imagen de la población del territorio se *generaliza* al conjunto de la población escolar; *estigmatiza* a las familias y al alumnado; y se *reconstruye* en términos subjetivos: la precariedad y la pobreza objetivas de una parte del alumnado son interpretadas en base a elementos subjetivos, que son la manifestación del estigma que padece la zona. Este estigma no se limita a la percepción de miedo por parte del profesorado, sino que adopta unos significados concretos también en términos de posibilidades académicas, expectativas, aspiraciones y valores morales familiares.

En el siguiente apartado, pues, se presentan las concepciones que tiene el profesorado de las familias de los institutos, que son construidas, como se explora a continuación, en base a tres ejes: el eje *posibilidad –imposibilidad*, vinculado a las carencias materiales; el eje *capacidad –incapacidad*, vinculado a los déficits culturales; y el eje *aceptabilidad –rechazo*, vinculado a los valores morales que guían las prioridades y las formas de relación en el seno de la institución familiar.

6.2.2. La construcción de la imposibilidad: la pobreza y la exclusión social

En la línea de la imagen que proyectan los barrios de los institutos al resto de la ciudad, una primera representación que emerge respecto a las familias de ambos centros es la que se vincula a las circunstancias sociales altamente complejas, esto es, a las familias *excluidas*, aquellas que carecen de los recursos básicos, que se encuentran en situaciones de pobreza. Si bien el profesorado, en general, es consciente de las condiciones precarias de dichas familias, estas condiciones son determinantes en cuanto a las atribuciones que se hacen sobre sus prioridades vitales en general, y sobre la educación en particular. En este sentido, es frecuente que se explicita la existencia de

online, el término “pijo” aparece bajo la siguiente definición: «pijo, -ja. 1. adj. despect. coloq. Esp. Dicho de una persona: Que en su vestuario, modales, lenguaje, etc., manifiesta afectadamente gustos propios de una clase social adinerada», que representaría a personas más cercanas a la institución escolar y que, precisamente, no viven en los barrios de los institutos («son de centro»). De esta manera, entre los y las jóvenes de clase trabajadora, principalmente de ascendencia española, se construye una identidad colectiva en oposición a los patrones normativos de la clase media que, habitualmente, cuestiona y pone en entredicho las formas de vida y de relación de la clase trabajadora, y que construye una imagen estereotipada de estos y estas jóvenes.

vínculos causales entre las carencias materiales de las familias y la concepción de la educación de sus hijos e hijas como una *prioridad*. En este sentido, se articulan una serie de discursos paternalistas, en clave de implicación familiar y del valor otorgado a la educación, que dan por supuesto que las familias en situaciones más precarias no tienen interés en la educación de sus hijos e hijas:

Decir que estas familias tienen como *orden de prioridades* la educación de sus hijos es decir mucho... [...]. Porque claro, tienen que pensar, primero, en cubrir las *necesidades básicas*, y la enseñanza, o la educación, para ellos no es como una de las necesidades básicas. No es una prioridad, y no está dentro de sus prioridades ni de las familias... [...]. Dadas las condiciones con las que viven, *ya nos podemos olvidar de muchas otras cosas*, simplemente nos tenemos que centrar en dos prioritarias, que son la comida y el techo.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

A nivel social ya ves que son clases trabajadoras, bajas, y gente que algunas familias pueden estar en situación de riesgo de exclusión. Porque sé que muchos de ellos están recibiendo ayudas, a nivel de asistencia social, como Cáritas [...]. Hay familias que están en los límites de la exclusión social. Claro, entonces, tú *no les puedes pedir a unos padres* que tienen que pedir comida para sus hijos que se preocupen por su educación.

(M^a Eugenia, profesora de Ciencias Sociales en 3^o A, Instituto del Monte)

Obviamente, el reconocimiento, por parte del profesorado, de las condiciones materiales de existencia de estas familias es un elemento imprescindible para que puedan comprender las necesidades –sociales, académicas– del alumnado. No obstante, tal y como se da en los discursos docentes en el Instituto del Monte y del Canal, este reconocimiento no cuestiona las formas en que dichas condiciones generan desigualdades académicas, sino que toman un cariz paternalista y del déficit, que restringe las posibilidades de éxito percibidas.

Esta visión paternalista, si bien pone de manifiesto que hay una consciencia de las situaciones de vulnerabilidad que sufre el alumnado de los institutos, genera aflicción entre el profesorado cuando identifica y reflexiona en dichas condiciones, tanto en espacios formales pero sobre todo en intercambios informales entre iguales. En estas ocasiones, se exhiben muestras de pena, de compasión y de empatía, señalando las “cualidades humanas” de estos chicos y chicas, pero omitiendo sus “posibilidades académicas”, como si el alumnado que vive en estas situaciones no pudiese disponer de ambas cualidades:

Hay niños que se han criado de una forma determinada, que *la prioridad no es la educación*, que en casa hay otras prioridades, pero que *tienen este corazón aquí dentro*, y que son *buenas personas*.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Yo creo que estos chavales, yo siempre lo he dicho, creo que *son mucho más nobles y más agradecidos* que no chavales de otros sitios. *Pobres...* Supongo que son chavales que les faltan tantas... que *tienen tantas carencias* por otros lados, que les das una cosita así y se te pegan...

(Aurora, tutora de 3º A y profesora de Ciencias Experimentales en 3º A y B, Instituto del Monte)

Así, al hablar de estos jóvenes y sus familias, eso es, de *los excluidos*, el profesorado tiende a eximirlos de culpa por no «estar presentes», «implicarse» o «interesarse»³⁹ por la educación de sus hijos e hijas, ya que entienden que tienen otras cosas más prioritarias de las que ocuparse. En efecto, la *naturalización* de que la pobreza explica y justifica la falta de importancia otorgada a la educación –como se desarrolla en las clásicas propuestas sobre la *cultura de la pobreza* (O. Lewis, 1971) y sus revisiones críticas (Gorski, 2012; Ladson-Billings, 2006)–, se evidencia con muestras manifiestas de *condescendencia* acerca de que las «otras prioridades» pasen por delante de la educación, pues en estas condiciones «es normal» que sea así.

6.2.3. La construcción de la incapacidad: querer no siempre es poder

Las familias de clase trabajadora e inmigrantes también son construidas desde la incapacidad. Como se ha explicado, cuando se hace referencia a su condición de *excluidos* se remite principalmente a unas carencias materiales, que conducen a unas circunstancias vitales precarias, y que “disculpan” o “eximen” a las familias de preocuparse por la educación de sus hijos e hijas. En cambio, cuando las familias de clase trabajadora e inmigrantes son definidas como *incapaces*, se les atribuyen un conjunto de *déficits* que les impiden poder participar de manera adecuada y satisfactoria en el proceso educativo de sus hijos. Se trata de una construcción desde la falta de recursos y estrategias, en este caso vinculadas explícitamente al capital cultural.

³⁹ Las diferentes formas de implicación/participación familiar se emplean, aquí, como sinónimos, pues el profesorado las utiliza de manera intercambiable cuando se refiere al hecho de que algunas familias no se relacionen con la institución de la manera que ésta espera (participando de forma activa, utilizando los mismos códigos, etc.).

De igual forma que las cuestiones vinculadas al capital económico familiar, el capital instructivo y cultural de las familias también aparece de forma destacada en las descripciones que los docentes hacen de la población escolar. Sin embargo, las ventajas respecto a los *recursos instrumentales* que otorga un mayor capital instructivo pasan, prácticamente *inadvertidas* para la gran mayoría de docentes. En efecto, durante el trabajo de campo, no se identificaron reflexiones acerca de las desigualdades en este ámbito, tales como que la falta de conocimientos escolares básicos causados por una escasa formación de los progenitores, o el dominio insuficiente de las lenguas, en el caso del alumnado de origen extranjero no latino, pueden suponer –si la escuela así lo exige– una desventaja para estos alumnos. Estos elementos son tomados en cuenta en contadas ocasiones, expresadas en intervenciones puntuales de una *minoría* de docentes que reconocen esta desigualdad:

Bueno, es que no les pueden ayudar, las familias. La familia del Tareq no le puede ayudar a hacer nada. No le pueden ayudar con los estudios. No es como a lo mejor tú o yo, que tengamos hijos y digamos: «va, pues me pongo aquí contigo y hacemos los deberes, o no sé qué». No. No les pueden ayudar, no tienen ayuda [...] Y yo lo veo cada día aquí, con chavales que, *perfectamente, si tuviesen un seguimiento en casa, podrían sacarse la ESO.*

(Mireia, tutora de 3º C, y profesora de Educación Visual y Plástica en 3º C, Instituto del Canal)

En este caso, como expresa esta profesora, se reconoce que existen unas condiciones de partida desiguales en relación a los recursos instrumentales que las familias pueden ofrecer a sus hijos e hijas: el dominio insuficiente de las lenguas española y catalana por parte de algunas familias inmigradas, por ejemplo, es una cuestión “objetiva” que las sitúa en una posición de desventaja relativa respecto a las familias que sí que tienen este conocimiento. Sin embargo, los déficits percibidos en cuanto a los recursos instrumentales de estas familias tienden, asimismo, a esconder u omitir las potencialidades y capacidades de estas familias en ámbitos no reconocidos por la cultura escolar (Carrasco et al., 2009).

En el fragmento anterior, la profesora, al establecer una comparación entre su propia situación y la de las familias, describe las carencias de las familias inmigrantes y de clase trabajadora en oposición a las *herramientas y recursos de la clase media autóctona* –el profesorado– que, según se desprende de sus palabras, serían requisitos necesarios para poder tener unos buenos resultados. En este sentido, a pesar de que en algunas ocasiones se reconocen las desigualdades en las condiciones de partida, sí que se atribuye el fracaso o el éxito a la falta de ayuda familiar («si tuviesen un seguimiento en

casa»), sin cuestionar el papel que la escuela otorga, precisamente, a la posesión de estos recursos y apoyos culturales. En efecto, los pocos docentes que reconocen la existencia de factores de desventaja educativa, se limitan a este reconocimiento, mientras que, de sus discursos y sus prácticas, se desprende que consideran que esta ayuda instrumental es una condición indispensable para lograr unos resultados escolares satisfactorios. De este modo, la escuela se ve desprovista de cualquier posibilidad de acción —al ser los progenitores incapaces de proporcionar este apoyo imprescindible— y se les traspasa, así, la responsabilidad del fracaso.

Si bien, como se ha mostrado, algunos docentes reconocen las desigualdades culturales de partida, es preciso destacar que, de forma dominante, existe una omisión de las desventajas, a nivel instrumental, de las que parten algunos grupos. En este sentido, es frecuente que se omita que la disponibilidad de recursos y las posibilidades de apoyo se derivan de la posición social de las familias, y que el foco se ponga en la *falta de aspiraciones y de estímulo* de los progenitores para que sus hijas e hijos se impliquen de forma satisfactoria en su proceso educativo. De hecho, un bajo capital instructivo, y la pertenencia a una cultura no mayoritaria, se asocian a déficits en relación al valor otorgado a la educación, a las aspiraciones y expectativas académicas, etc. De forma manifiesta, el profesorado considera que buena parte de las familias presenta importantes carencias en «estimular» a sus hijos e hijas para que estudien, y para que aprecien el trabajo escolar:

Son chicos y chicas muy de barrio... Yo diría que *poco estimulados por las familias, porque a lo mejor no saben más, ¿eh?* No porque las familias pasen de sus hijos, que seguro que les quieren mucho pero... Yo creo que poco estimulados [...]. Su nivel cultural pues es también bajito y eso hace que sus hijos no estén muy estimulados, o no hayan visto mucho mundo o no... o no tengan muchos recursos.

(Montse, pedagoga, Instituto del Monte)

Es un barrio de clase media baja, con pocas expectativas de las familias con los estudios. Gente muy trabajadora y tal, pero que no tienen ningún interés, o... Que no es lo prioritario el tema de los estudios, sino que el tema es trabajar, mundo laboral, acabar pronto y salir a fuera.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Así, el profesorado interpreta el origen social y cultural de algunas familias a partir de unos déficits atribuidos que explicarían su incapacidad para estimular suficientemente a sus hijas e hijos, tales como los diferentes horizontes laborales imaginados o su «nivel cultural». En este sentido, como se apuntaba anteriormente, el profesorado

tiende a omitir las condiciones estructurales que generan situaciones de partida desiguales, y vinculan las desigualdades académicas a una cuestión de aspiraciones, intereses, y motivaciones.

Igual que pasaba con las familias excluidas, en el caso de las familias incapaces se observa, en los discursos docentes, un tono *condescendiente* y *paternalista* que asume la *incapacidad* de los progenitores para desarrollar eficazmente las funciones que se esperan de ellos, sin cuestionar cuáles son los obstáculos o las barreras que los factores estructurales o la institución educativa puedan establecer. En definitiva, la naturalización de este vínculo causal entre la falta de estímulo y de expectativa, y el origen social y cultural es explícita y reiterada, a veces atribuida a una falta de capacidad, como se ha mostrado, a veces atribuida a una falta de voluntad, como se verá a continuación.

6.2.4. La construcción del desinterés: juicios morales ante la percepción de indiferencia

Si bien tanto las familias percibidas desde sus situaciones de *exclusión social* como desde sus *incapacidades* son en cierta medida “toleradas” y comprendidas por los docentes, las familias *indiferentes* reciben valoraciones desde un plano moral basadas en cuestionamientos de sus formas de vida y de relación. Esta distinción es importante porque en función de la interpretación que se haga de la familia, el profesorado concibe al alumnado de forma diferente y tiende a tratarlo de acuerdo a esta construcción: el profesorado considera que, mientras que los hijos e hijas de familias excluidas e incapaces deben contar con una oportunidad, pues las familias “hacen todo lo que pueden” –aunque, como se ha mostrado, las esperanzas de que obtengan buenos resultados son pocas–, los de las familias indiferentes no son merecedores del esfuerzo del instituto ya que sus familias “ni siquiera tienen la voluntad” de intentar hacer lo que deberían hacer.

Un primer elemento que es juzgado desde un punto de vista moral es la «implicación familiar», término que el profesorado utiliza para referirse a un conjunto impreciso de prácticas parentales, tales como la colaboración y el contacto entre la familia y la escuela, o el seguimiento del proceso y los resultados académicos de sus hijos e hijas. Desde esta perspectiva, como se verá a continuación, la implicación aparece como una cuestión de *voluntad*, mientras que en los casos anteriores (*exclusión* e *incapacidad*),

dadas las carencias familiares (materiales y culturales, respectivamente), la implicación era percibida como una cuestión de *posibilidad*.

Al hablar de las familias indiferentes, el profesorado sitúa en un lugar central la agencia de las mismas, asumiendo que sus acciones son fruto de elecciones desvinculadas de los factores estructurales que limitan o facilitan las oportunidades de acción, en este caso, respecto a la “vida” –no únicamente escolar– de sus hijos e hijas. En general, en ambos institutos se considera que buena parte de las familias no actúa como “debería”, pues el profesorado cita constantemente la falta de implicación familiar y la falta de atención a los hijos e hijas como un problema que dificulta (o hasta imposibilita) su trabajo en la enseñanza. Cuando se habla de estas familias, los docentes tienden a recriminar sus acciones, entendiendo que los progenitores no cumplen con la responsabilidad de atender a sus hijos e hijas “debidamente”:

Y cuando un niño, porque los padres están fuera todo el día, trabajan, y se le consiente, se le da todo, puede tener comida, puede tener ropa, pero es un niño *abandonado*, porque *se descuida* lo más importante, que es su formación, su crecimiento y su maduración.

(M^a Ángeles, tutora de 3^o B y profesora de Ciencias Sociales en 3^o B y C, Instituto del Canal)

En efecto, como muestra la cita anterior, estas familias son acusadas de «descuidar» a sus hijas e hijos, de «abandonarles», de desatender su desarrollo emocional, cognitivo y social, considerado fundamental. El uso de verbos como «descuidar» o «abandonar» ilustra, precisamente, la idea de que el profesorado considera que las familias “*deciden*” no cumplir con sus responsabilidades («preocuparse por la formación y el crecimiento de los hijos»), y se las construye desde una supuesta *indiferencia parental* acerca de los asuntos escolares y vitales de los y las jóvenes.

En ambos institutos se acusa una presencia bastante escasa –y, según el profesorado, totalmente insuficiente– de las familias en los espacios institucionales, tales como las reuniones de padres y madres, o la participación activa en el AMPA. En efecto, esta presencia limitada, como ya se ha identificado en ocasiones anteriores (Carrasco et al., 2009; Franzé, 2002) es percibida como indiferencia y juzgada como tal:

Tu cuenta que aquí, cuando convocas una reunión, que es un *indicador del interés* que tienen las familias con los estudios de sus hijos, vienen un 30% de los padres

(Alberto, Director, Instituto del Monte).

La cita anterior ejemplifica de manera muy explícita la idea, altamente compartida entre el profesorado, de que la asistencia al centro educativo es un «indicador del interés» de las familias en relación al proceso educativo de sus hijos, de manera que se vinculan las prácticas parentales con el valor e interés otorgados a la educación.

Sin querer negar los esfuerzos de algunos docentes para acercarse a las familias, en ninguno de los institutos se articula un discurso ni se reflexiona alrededor de los obstáculos que algunas familias pueden encontrar para participar, específicamente de la forma en que la escuela lo espera. De hecho, en los incontables intercambios con el profesorado durante el trabajo de campo, no se registró apenas ninguna intervención en la que los docentes plantearan que la ausencia de las familias en los centros se podría explicar por razones más allá del interés, tales como las barreras creadas por la propia institución (horarios restringidos, comunicación en una única lengua, etc.) como las condiciones estructurales (horarios y condiciones laborales precarias, desconocimiento de la lengua y de los códigos escolares, etc.). En este sentido, se tiende a asumir que esta ausencia se explica exclusivamente por cuestiones sujetas a la *voluntad*, omitiendo el papel de la institución escolar y de las desigualdades estructurales en la explicación de esta “invisibilidad familiar”.

Al ser la invisibilidad familiar interpretada como una cuestión de (falta de) interés, de voluntad, de indiferencia, el profesorado cuestiona abiertamente las formas de vida, prioridades y decisiones de las familias. La altamente citada «implicación familiar» es considerada un requisito para cumplir con las obligaciones y responsabilidades parentales, y cuando el profesorado no puede justificar o comprender que las familias no cumplan con las expectativas de la institución escolar (como sí pasaba con la construcción de la *exclusión* y de la *incapacidad*) emergen discursos que cuestionan la *aceptabilidad moral* (Becker, 1952) del alumnado y de sus familias. Es decir, ciertas actitudes, formas de vida, prioridades e intereses son interpretadas como problemáticas («tienen hijos como setas»), y cuestionadas en términos de «decencia» y «moralidad»:

En general, pienso que los padres de este instituto ‘sudan’ de sus hijos. O sea, que es una época en que se supone que la gente podía escoger si tenía hijos o no, pero los han tenido como setas [...]. ‘Sudan’, ‘sudan’ de ellos. O sea, tú les llamas para que vengan a hablar contigo ¡y no consigues una entrevista en todo el curso!

(Aurora, tutora de 3º A y profesora de Ciencias Naturales, Instituto del Monte).

Claro, un niño que viene con una *familia desestructurada*, con problemas, en el que nunca en su casa tienen *la más mínima inquietud ni preocupación*, o el padre está fuera... Bueno, los casos que todos conocemos.

(M^a Ángeles, tutora de 3^o B y profesora de Ciencias Sociales en 3^o B y C, Instituto del Canal)

Creo que en [los grupos] C y D encontraríamos una mayoría amplia de familias, no solamente separadas (porque hoy en día... yo también estoy separado, así que no puedo decir nada [se ríe]). Pero son *familias separadas y desestructuradas*. Separados y peleados, separados y unos números increíbles, gente que tiene cuatro hijos, cada uno de un padre distinto... Chicos que tienen tres madres porque el padre va cambiando de novia y...

(Francesc, tutor 3^o A y profesor de Lengua Catalana en 3^o A y B, Instituto del Canal).

El cuestionamiento constante de las formas de vida de las familias de clase trabajadora y/o de minorías étnicas y culturales se materializa en la construcción de una categoría familiar, las «familias desestructuradas», denominación bajo la cual el profesorado describe a las familias que entiende como «disfuncionales», eso es, que se considera que no cumplen con sus obligaciones parentales, que son conflictivas, donde se pueden dar situaciones de abuso y descontrol. Al hablar de las disfunciones asociadas a la desestructuración familiar, el profesorado utiliza expresiones despectivas («son horrorosos», «son conflictivos») que evidencian su incomodidad frente los valores que se les presumen. Además, a las familias desestructuradas se les atribuye de manera “natural”, como se ha mostrado anteriormente, la inexistencia de interés y de preocupación escolar («familias desestructuradas, que no tienen la más mínima inquietud, los casos que todos conocemos»), reforzando los discursos de la *cultura de la pobreza* (O. Lewis, 1971).

En este sentido, aunque la categoría de «familia desestructurada» no responde a una definición concreta en términos de clase u origen cultural y étnico –sino que más bien hace referencia al tipo de relaciones que se establecen en el seno familiar–, al hablar de las “disfunciones” asociadas a la desestructuración familiar, se tienden a destacar los vínculos entre estas supuestas formas de vida –inaceptables, ofensivas– y el origen social o étnico del alumnado:

Hay ‘elementos’⁴⁰ de estos aquí, que lo siento mucho, pero... Es que si te dicen que están en riesgo de exclusión social te dan pena, pero lo que les pa-

⁴⁰ Los «elementos» son alumnos que muestran conductas alejadas de las esperadas y exigidas por la institución escolar, que tienen comportamientos «disruptivos» (en el lenguaje del profesorado), que

sa es que... Es que *se les ve*, yo me juego lo que quieras que ya están dentro de *bandas latinas. Son casi delincuentes.*

(Kati, profesora de Lengua Castellana en 3º A y B, Instituto del Monte)

Los 'de etnia'⁴¹ son un problema. Los inmigrantes son, en muchos casos, un problema. No un problema los niños, un problema las familias. Pero es que a veces te sorprendes que estas familias tienen un nivel económico bestial, ¿eh? Aunque sea magrebí, a lo mejor... A lo mejor son traficantes, no lo sé [se ríe]. Pero que tienen... Ves familias que tienen una situación económica media, elevada, y que tienen el hijo aquí tirado. Y son magrebíes, o son africanos...

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Comentarios como «tienen hijos como setas», «son casi delincuentes», o «separados pero desestructurados», evidencian como emerge la cuestión de la *aceptabilidad moral* cuando el profesorado se refiere a las familias más alejadas de la norma escolar. Así, el profesorado supone que el alumnado y sus familias practican unas formas de vida, tienen unas prioridades y unos intereses tal, que resultan ofensivas, las hace “inaceptables” a ojos del profesorado, en términos de valores, ya que “hieren” sus sensibilidades morales. Este hecho les causa *irritación* y *desprecio*, por lo que es frecuente que cuando ciertas actitudes y decisiones de las familias son percibidas como ofensivas e inmorales, el profesorado exhiba muestras de *indignación*:

Hay alumnos que no muestran interés, que *solo vienen*, digamos, *porque les obligan* los estamentos externos al centro, por ejemplo los servicios sociales con el tema del PIRMI. Son alumnos que tienen el derecho a la escolarización pero que no entienden que este derecho comporta otro derecho, que es el derecho al aprendizaje. No a la matriculación, sino al aprendizaje [...]. Viven el instituto como un instrumento para conseguir un dinero que da servicios sociales. Y esto es lo que me molesta. *Me enfada y me molesta*, esto. *Me enfada* que se esté utilizando la asistencia al instituto más que nada para que no les quiten el PIRMI a las familias. Se utiliza la enseñanza como vehículo para conseguir cuatrocientos euros.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

El supuesto desinterés de las familias, su atribuida despreocupación y su presunta indiferencia ante el proceso educativo de sus hijos, sus descuidos y sus problemas, son, por tanto, una más de las construcciones que el profesorado elabora acerca de las familias de clase trabajadora y de origen étnico o cultural minoritario. La irritación

causan problemas disciplinares y situaciones conflictivas tanto en el interior del centro educativo como en el exterior.

⁴¹ Con el apelativo «de etnia» el profesorado se refiere a las familias y alumnos de etnia gitana.

que esta supuesta indiferencia genera en el profesorado, es un elemento esencial a la hora de comprender el tipo de relaciones que se establecen con parte del alumnado de los institutos, y para entender el trato que reciben a nivel personal e institucional, como se explorará posteriormente.

En definitiva, hasta ahora se ha presentado una clasificación de las familias a partir de los discursos docentes que se basa en los ejes posibilidad–imposibilidad, capacidad–incapacidad, e interés–indiferencia que permiten identificar la construcción de dos tipos de familias: aquellas que *no proporcionan el apoyo* considerado necesario para avanzar con éxito en el sistema educativo (ya sea por imposibilidad, por incapacidad o por indiferencia), y aquellas que, por el contrario, «son capaces» y «quieren» *responder a las demandas* de la institución escolar en términos de apoyo y soporte a los hijos:

Hay alumnos que tienen un nivel muy bueno. Y aquí se nota mucho la familia que está encima. Si te paras a pensar, a analizar, qué hay detrás del niño que saca buenas notas, que tiene buenos resultados, ves un trabajo hecho en casa.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Las referencias a que la familia «esté encima» de los hijos, como muestra de interés en la educación, y al «trabajo hecho en casa», esto es, el estímulo, las herramientas, y los recursos familiares, se utilizan, como muestra la cita anterior, para explicar por qué algunos alumnos tienen «muy buenos resultados». En cambio, por oposición, el bajo rendimiento del alumnado se debería a que la familia no cumple con este apoyo, tanto en términos instrumentales como expresivos. Estas construcciones atribuyen a las familias, de manera indiscutible, un peso fundamental para explicar los resultados escolares de sus hijos e hijas.

Así, se ha mostrado que, más allá del papel preponderante atribuido, por parte del profesorado, a las familias en los resultados escolares, su origen social y cultural conduce a construcciones concretas en relación a sus posibilidades, capacidades e interés. Por oposición a las familias de clase trabajadora y de minorías étnicas y culturales, las familias de clase media se situarían en los extremos de la *posibilidad*, pues no sufren carencias materiales que les impidan “poder estar” por la educación de sus hijos; de la *capacidad*, pues disponen de los recursos culturales, tanto en términos instrumentales como expresivos, para poder ayudar y apoyar a sus hijos e hijas durante su proceso educativo; y en el extremo *aceptabilidad*, pues sus valores morales, tanto por su interés

por la educación como por sus formas de relación intrafamiliares, están alineados con los de la institución escolar y valorados como tal.

Así pues, en el Instituto del Monte y del Canal, caracterizados por una población escolar principalmente de clase trabajadora y con altas proporciones de familias de minorías étnicas y culturales, el profesorado tiende a considerar que el origen social y cultural del alumnado es un *obstáculo* para la enseñanza y el aprendizaje, tal y como se desarrolla a continuación.

6.3. Sentimiento de responsabilidad docente

Como se ha visto, las familias concentran gran parte de la atención cuando el profesorado habla de las dificultades que caracterizan a los centros con mayor complejidad social. Emergen en sus discursos cuestionamientos de los valores familiares, juicios sobre la implicación y el interés de los progenitores en la educación, así como vínculos explícitos entre sus situaciones de privación material y cultural con carencias percibidas en relación a su capacidad expresiva e instrumental. En efecto, las representaciones docentes en términos de imposibilidad, incapacidad y desinterés familiar explicarían, en buena parte y según el profesorado, los bajos resultados de los institutos, situando las barreras para la enseñanza y el aprendizaje fuera del alcance de la institución escolar. Sin embargo, se identifican diferencias según la “categoría” de familia a la que el profesorado haga referencia.

En el caso de las familias excluidas e incapaces, se asume que, debido a sus circunstancias vitales y familiares, los chicos y chicas de familias de clase trabajadora o inmigrantes tienen un conjunto de carencias –materiales, culturales– que, *«inevitablemente»*, les alejan de sus posibilidades de éxito, por lo que el profesorado considera que la escuela poco puede hacer para evitar el *“irremediable destino educativo”* de estos jóvenes:

Son tan graves los problemas que tienen [los alumnos], que piensan: «y qué importa tener cultura?» [...] Y tenemos que entender que hay chavales que, pobres... Que *no hay solución*.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

En estos casos, pues, se identifica la emergencia de un discurso paternalista que, lejos de acercar la escuela a estos jóvenes y sus familias, asume como inevitables su ausencia y desvinculación. Esto constituye unas bajas expectativas tanto en lo que se espera

de las familias como de sus hijos e hijas, y tiene consecuencias en las formas en que el profesorado y la institución escolar trabajan con aquellos que son construidos bajo esta imagen, como se trabajará con profundidad en capítulos posteriores, evidenciando un bajo sentimiento de responsabilidad docente.

En cambio, en el caso de las familias construidas como indiferentes, el profesorado tiende a “penalizar” al alumnado que se sitúa en esta categoría. Si en los casos anteriores se consideraba que la institución escolar podía hacer poco para cambiar la “irremediable” situación de estos chicos y chicas –desde una posición paternalista y condescendiente–, en el caso de los indiferentes se argumenta que la escuela no tiene por qué hacer más, pues frente al desinterés atribuido a sus familias, estos alumnos no merecen que la institución escolar destine esfuerzos y recursos a su enseñanza:

Es que al final te planteas que hay algunos chavales que si los padres no hacen nada... ¿Qué vamos a hacer nosotros? ¿Qué puede hacer el ‘insti’, si un chaval no tiene normas en casa, no tiene cuidados?

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Parece que el fracaso escolar está centrado en que el profesorado no hace su trabajo. No, al contrario: el profesorado hace el trabajo que puede hacer y el que le dejan hacer. Claro, si partimos de la base de que este interés y preocupación por los estudios no están arraigados en las familias... El profe, ni varitas mágicas ni milagros puede hacer [...]. Yo me planteo, aunque suene mal decirlo, que hay chicos que les destinamos muchos recursos y... A ver, si las familias pasan de todo, ¿qué podemos hacer?

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

Tal y como expresan las palabras de los directores de ambos institutos, los profesionales de estos centros escolares se encuentran con situaciones que sitúan fuera de su margen de actuación. Sin embargo, la atribución que hacen acerca del interés de las familias en sus hijos e hijas y en su educación hace que, en estos casos, el instituto se desresponsabilice por completo de ellos, hecho que restringe de forma importante las posibilidades de acción percibidas.

Además, el profesorado tiende a destacar en sus discursos a los y las jóvenes quienes, “independientemente” de sus características socioeconómicas y culturales, consiguen salir adelante, como ejemplos de que no es la institución escolar, sino las voluntades e intereses de los y las jóvenes y sus familias, lo que explican los resultados del alumnado:

Yo he visto de todo. Veo familias muy jodidas, ‘de etnia’, y que vienen aquí y que *quieren que sus hijos estudien*, y acaban la ESO. He visto gente paya que no quiere saber nada. Con una situación económica bastante asentada, bastante cómoda, y el hijo va a su puto rollo y no tiene ningún interés, ¿no? Lo he visto todo.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Estas “historias de éxito” se utilizan, como evidencia de que el sistema educativo es eficaz para aquellos y aquellas que “realmente” se esfuerzan y se aplican, y dejan incuestionadas las raíces de las dificultades que enfrenta el alumnado más desaventajado como conjunto, muestra evidente de que el profesorado alberga creencias situadas en los paradigmas del «colorblindess» y del «classlessness» (Cochran-Smith, 1995; Reay, 1998). Así, las dificultades académicas y la falta de interés o motivación del alumnado no se interpretan como una evidencia de la necesidad de cambio de la institución, por lo que las estructuras, políticas y prácticas se mantienen, en su mayoría, inalterables.

En definitiva, estas construcciones, pues, generan que el profesorado enfrente sus tareas y sus responsabilidades condicionados, precisamente, por estas imágenes, que evocan a la imposibilidad de la escuela a hacer poco o nada por aquellos chicos y chicas (de clase trabajadora e inmigrante) cuyas familias no proporcionan el apoyo “adecuado” o no muestran “el suficiente” interés y, por tanto, la escuela no puede hacer más. La institución escolar se ve desprovista de cualquier margen de acción para el logro de los objetivos educativos, hecho que revierte en el tipo de prácticas institucionales y docentes que se realizan. En los próximos capítulos se exploran con profundidad las formas en que se manifiesta el bajo sentimiento de responsabilidad docente en cada uno de los institutos.

7. Lógicas y prácticas institucionales de agrupamiento del alumnado

En Cataluña, las decisiones acerca de las medidas de Atención a la Diversidad dependen principalmente, como se ha presentado en el capítulo de contexto, de los propios centros educativos. En efecto, amparados por el decreto de autonomía escolar, y estimulados por una normativa imprecisa, son los centros educativos los que deben determinar las estrategias organizativas y didácticas más adecuadas para atender a la diversidad en su contexto y para su alumnado concreto. Se induce, pues, un «proceso de recontextualización» (Braun et al., 2010) de la normativa oficial por parte de los centros educativos, que consiste en la puesta en marcha de prácticas contextualizadas a partir de la traducción de las políticas educativas mediante un proceso creativo en el que intervienen como actores los docentes, los equipos directivos y demás profesionales de la educación.

Con el objetivo de identificar los procesos de recontextualización en relación a la atención a la diversidad en los institutos de secundaria, se exploran a continuación las prácticas organizativas que los centros implementan para atender a la diversidad de su alumnado. Para cada instituto se presenta, en primer lugar, una descripción del modelo y de las principales prácticas que se desarrollan, descripción basada en “lo que se dice” en los planteamientos institucionales. En segundo lugar, se presentan los argumentos explícitos para defender el modelo elegido, para posteriormente analizar las lógicas que subyacen en dichas decisiones. En tercer lugar, se explora la puesta en

práctica del modelo, a partir de “lo que se pudo ver” durante el trabajo de campo, analizando los aspectos más relevantes en cada uno de los institutos. Por último, se presentan las principales contradicciones o resistencias que expresan los profesionales respecto de cada modelo.

7.1. Lógicas y prácticas institucionales en el Instituto del Monte: la inercia como guía

Como ya se ha explicado en la metodología de la tesis, el Instituto del Monte se eligió, además de por su composición social, porque su proyecto educativo estaba fundamentado en el agrupamiento heterogéneo del alumnado. Se pretendía, pues, analizar y comprender las razones que habían llevado a este instituto a agrupar a su alumnado de forma, según el propio centro, heterogénea, y los motivos para rechazar, de manera firme, otros tipos de agrupamiento del alumnado, como el homogéneo o «por niveles», además de conocer de qué manera se pone en práctica este modelo. En el apartado que sigue a continuación, se ofrece una descripción de lo que “formalmente” hace el instituto, mientras que en los apartados posteriores se analizan dichas acciones.

7.1.1. Descripción del proyecto: lo que está escrito

En el Instituto del Monte, el modelo de atención a la diversidad se articula alrededor de un sistema de agrupamiento heterogéneo del alumnado que se apoya en dos recursos de soporte educativo compensatorio. El órgano responsable de organizar la atención a la diversidad del alumnado es básicamente el Departamento de Orientación (DO), formado por dos pedagogas, una Técnica de Integración Social (TIS) y una Educadora de Educación Especial. Estas profesionales, con el soporte de otro profesorado, coordinan el Aula de Acogida, recurso destinado a atender las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante recién llegado; y el Aula de Autoaprendizaje, denominada Aula de Todos, esto es, un espacio para brindar apoyo educativo al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. El DO se reúne una vez por semana, reuniones a las que asiste la referente del EAP de la zona cada 15 días. Los equipos docentes –conformados por el profesorado que realiza docencia en un mismo nivel, más una profesional del DO– se reúnen, también, una vez por semana, y las reuniones de coordinadores de curso se realizan con la misma frecuencia.

El Aula de Todos es un recurso que se ideó aproximadamente hace una década, como un medio para atender la diversidad del alumnado del centro, específicamente a aquellos y aquellas jóvenes en las que se detectan dificultades de aprendizaje. Actualmente se mantiene como el único espacio explícitamente destinado a este fin, tal y como señala la coordinadora pedagógica:

La atención a la diversidad la hacemos básicamente en el Aula de Todos, y también en el Aula de Acogida, que es para los recién llegados, pero el proyecto de atención a la diversidad se centra en el Aula de Todos.

(Cándida, Coordinadora Pedagógica, Instituto del Monte)

Según expresa Cándida, el Aula de Todos es el recurso donde se atienden a los chicos y chicas que, por razones distintas, tienen dificultades en su proceso de aprendizaje. Se trata de un espacio físico situado a un aula adyacente al despacho del DO, dotada de material didáctico diverso de lengua (catalana y castellana) y de matemáticas, donde se hace refuerzo de estas materias a los chicos y chicas que presentan un retraso en la adquisición de competencias, o dificultades específicas a la hora de adquirirlas. En el proyecto⁴² del Aula de Todos, se recogen los criterios de selección del alumnado susceptible de asistir al recurso:

1) con necesidades educativas especiales, con dictamen del EAP; 2) con riesgo social, que provienen de ambientes familiares desestructurados o que presentan una falta evidente de hábitos; 3) con un retraso en el aprendizaje equivalente a 3 o 4 cursos; 4) con un rendimiento significativamente muy por debajo de lo que podrían hacer; 5) absentistas, previo compromiso de aprovechamiento del recurso. Los alumnos susceptibles de hacer uso de este servicio tendrían que presentar motivación e interés. (Proyecto del Aula de Autoaprendizaje, p. 10-11)

Según dicta el proyecto del recurso, en el AdT hay un total de 30 alumnos entre 2º y 4º de la ESO, que pasan entre 3 y 6 horas semanales allí, cuya asistencia es flexible, en el sentido de que a lo largo del curso se pueden incorporar nuevos alumnos al recurso, o bien que haya alumnos que lo dejen progresivamente, si el equipo docente y/o el equipo psicopedagógico lo consideran oportuno. El número máximo de alumnos que pueden asistir simultáneamente al AdT es de 7 y pueden ser de cursos y clases distintos. Según el proyecto, cada estudiante que asiste al servicio tiene un plan de trabajo individualizado, en el que se especifican los objetivos individuales y una propuesta de posibles actividades a desarrollar. En el AdT participan diversos profe-

⁴² Nos referimos aquí al proyecto “escrito” que recoge las principales características del recurso y las normas de funcionamiento del mismo.

sionales del centro con distintas dedicaciones: las dos pedagogas del DO, quienes son las principales responsables del recurso, y dos profesoras más (en el caso del curso 2014-2015, éstas eran la profesora de cultura clásica, y la profesora de francés, aunque en otros cursos este profesorado pudiese variar).

La metodología propuesta en el proyecto del AdT es que el alumnado desarrolle las actividades lo más autónomamente posible, y que el papel del docente sea el de facilitar el material necesario y de supervisar, de forma estrecha, el proceso de aprendizaje de cada alumno. En el proyecto se prevé que el trabajo que se desarrolla en el AdT sea individual o en parejas, aunque ocasionalmente se puedan llevar a cabo proyectos o actividades grupales. Asimismo, según se explica en el proyecto del recurso, la evaluación del alumnado que asiste al AdT se hace de forma coordinada entre el profesorado de las áreas instrumentales de cada nivel, teniendo en cuenta la programación del AdT, el nivel inicial del que partían, el nivel logrado, el compromiso de trabajo y el comportamiento.

Más allá del recurso específico del AdT, tal y como se remarca en el proyecto de dirección, la atención a la diversidad se desarrolla, formalmente, también en el seno de las aulas ordinarias, haciéndose una apuesta clara por un modelo de agrupamientos heterogéneos. En los documentos institucionales se plantea la diversificación metodológica dentro del aula como la principal herramienta de atención a la diversidad en los grupos ordinarios. Como se ha dicho, el agrupamiento del alumnado responde a un modelo heterogéneo, pero los criterios para conformar los grupos no están recogidos en los documentos institucionales ni tampoco se especifican de forma clara en las entrevistas que se realizaron en el trabajo de campo. El número de estudiantes en cada grupo de la ESO es aproximadamente de unos 23 alumnos, que puede variar a lo largo del curso por la constante incorporación de nuevo alumnado dadas las plazas vacantes que habitualmente hay.

7.1.2. Argumentos del agrupamiento heterogéneo: «es nuestra filosofía»

El agrupamiento heterogéneo es un poco *nuestra filosofía*. Y moriremos con ella. Y muchas veces nos han dicho: «¿y por qué no hacemos niveles?» *Porque no*. No quiero hacer niveles.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Agrupar al alumnado de forma heterogénea es un eje central en la organización del Instituto del Monte. Se trata de una decisión tomada básicamente por parte del equipo directivo que está firmemente posicionado a favor de esta estrategia. Si bien no todo el claustro es favorable a agrupar al alumnado de forma heterogénea, el equipo directivo tampoco ha encontrado –hasta el momento del trabajo de campo– una fuerte resistencia al respecto⁴³. Que la decisión se base principalmente en la voluntad del equipo directivo es un hecho que confirma el profesorado y otros profesionales del centro, si bien como se verá en un apartado posterior, es cuestionado por parte de algunos docentes:

Alba: En relación al tipo de agrupamientos que hacéis, ¿hay debate, o algo...?

Aurora: Esto normalmente va según la junta directiva. *Es la junta quien decide*. Y la junta, en este caso, no es partidaria de separar por niveles.

(Aurora, tutora de 3º A y profesora de Ciencias Experimentales en 3º A y B, Instituto del Monte)

Alba: En algunos centros tienen la estrategia de separar a los alumnos por niveles. ¿Aquí se ha planteado alguna vez este tema?

Montse: Aquí, yo creo que precisamente, como filosofía de centro, no se quiere hacer. Yo, cuando llegué, ya se me transmitió que no se quiere hacer [...]. De hecho, después de una reflexión que hicimos –porque había profesorado muy a favor de separar por niveles y otros que no– el criterio que se utilizó fue... Bueno, *se impuso un poco la filosofía de centro*, del equipo directivo. Que dicen: «no queremos esto, porque creemos que tienen que ser grupos heterogéneos».

(Montse, pedagoga, Instituto del Monte)

⁴³ A lo largo del curso 2014-2015, en el momento del trabajo de campo, el Instituto del Monte vive un proceso de cambio que, lejos de estar exento de conflicto, desemboca en la sustitución del equipo directivo en bloque. Entre otros aspectos, la organización del alumnado emerge como un elemento de discrepancia, y al curso siguiente (2015-2016), con un nuevo equipo directivo, el sistema de agrupamiento se modifica, según se pudo saber una vez finalizado el trabajo de campo, estableciendo un modelo “mixto”, donde el alumnado es agrupado de forma homogénea en las materias instrumentales, mientras que se mantiene el agrupamiento heterogéneo en el resto de asignaturas. Durante la estancia en el instituto, si bien se pudo constatar la existencia de un ambiente de conflicto latente, la discusión sobre el agrupamiento del alumnado no emerge en ningún espacio de discusión formal. Es en este sentido que se considera que, durante el trabajo de campo, el equipo directivo, si bien es consciente de tener a una parte del claustro en desacuerdo en este aspecto –y otros–, no tiene una oposición firme y organizada acerca del agrupamiento del alumnado.

Efectivamente, igual que el profesorado declara que la decisión de agrupar al alumnado de forma heterogénea es una cuestión que recae exclusivamente en el equipo directivo y, por lo tanto, poco reflexionada a nivel colectivo, el mismo director reconoce también esta situación, afirmando que el modelo de agrupamiento es un aspecto organizativo que no se somete a discusión:

Alba: ¿Hay consenso entre el profesorado, en general, sobre esta línea [el agrupamiento heterogéneo] tan clara que tú y el equipo directivo tenéis?

Alberto: *Aquí es tiranía, me da igual.* Aquí se hace así, y punto. Y a quien no le guste, que se vaya [...]. Cada año tenemos voces que en algún momento dado, en algún claustro, dicen: «¿por qué no hacemos niveles?». Y es: porque no. Y quien quiera hacerlo, que haga un proyecto de dirección, que lo ponga, y que me gane. Y ya está. ¿Por qué no hacemos niveles? Porque no. *Por encima de mi cadáver.*

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

La elección de este modelo –agrupamiento heterogéneo acompañado de un recurso de apoyo específico– por parte del equipo directivo, se respalda en la oposición explícita a otros sistemas basados en la diferenciación del alumnado. En contraste con el agrupamiento heterogéneo, el equipo directivo identifica importantes debilidades e inconvenientes del agrupamiento por niveles. Se remite, en este sentido, a los resultados de experiencias previas en el propio instituto que, según explica el director, no tuvieron resultados favorables:

Aquí, lo hemos probado todo. Lo hemos probado. Hicimos niveles, hace muchos años, empezamos con 3° A y 4° A, que eran los grupos adaptados, y era una *dinámica fatal*, fatal.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Las razones por las que el director considera que el agrupamiento por niveles condujo a un funcionamiento «fatal» son principalmente las experiencias del alumnado de los grupos «adaptados» quienes, a pesar de que el profesorado y el instituto intenten no estigmatizarles, acaban sintiendo que son «los tontos». Esto, según el director, condiciona las dinámicas de comportamiento y de relación entre los chicos y chicas del instituto, y en especial los de los grupos «adaptados»; dinámicas caracterizadas por un ambiente incómodo y conflictivo («un mal rollo bestial»):

Porque ellos se dan cuenta, de que «somos los tontos», ¿no? [...]. Claro, al final decían: «es que somos los tontos». Y, además, todos querían ir al A [el

grupo adaptado]: «es que los del A no hacen nada, como son los tontos...». Claro, se genera un mal rollo bestial, hasta dentro del mismo grupo.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

El sistema de agrupamientos heterogéneos, pues, se justifica a partir de la *desacreditación del agrupamiento por niveles* en base a las consecuencias que esta práctica tiene en las experiencias del alumnado de los grupos «adaptados», en términos de autoestima y de relación. Otro argumento para oponerse al agrupamiento por niveles es que ésta es una estrategia *inviabile e injusta*. Inviabile porque, como explica el director en el siguiente fragmento, la división entre «buenos» y «malos» es una división que puede ser “in aeternum” pues, según se deduce de su explicación, considera que la homogeneidad “pura” no existe. E injusta porque favorecería, a fin de cuentas, a aquellos alumnos más aventajados académica y socialmente:

A ver, lo que pasa es que cuando tú tienes 30 alumnos y haces niveles, y dices: «estos 25 son los buenos, y estos 5 son los malos». Y los separo. Y te quedas con 25. Pero después dices: «hombre, de estos 25, tendré 5 que no son muy... que no son tan buenos». Y los separo. Y me quedan 20. Y de estos... Ostia, de estos 20, hay 4 que... Cantan. Y los separo. Y te quedan 16. Y al final, ¿con qué te quedas? Con el bueno. El superdotado, el niño que trabaja, que estudia, que es bueno, que es elegante, que es educado... Con lo cual... No.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

De lo presentado hasta ahora hay dos elementos que se deben destacar. El primero de ellos es la *presencia muy limitada de argumentos a favor* del agrupamiento heterogéneo en los discursos del director del centro (y la nula presencia de los mismos en los discursos docentes); el segundo, es que la defensa del agrupamiento heterogéneo se hace con argumentos que *señalan las debilidades* o los efectos perjudiciales de los agrupamientos homogéneos, más que en las bondades del sistema elegido.

Así pues, la defensa del agrupamiento heterogéneo no se hace en positivo, sino que se construye en contraposición al agrupamiento por niveles, dada la percepción de unas consecuencias injustas y negativas, mientras que en ninguno de los argumentos esgrimidos por el equipo directivo se destacan los posibles *beneficios* del agrupamiento heterogéneo, tanto en términos *académicos* como *emocionales*. En este sentido, el argumento principal que se utiliza para justificar el sistema, así como el modelo más general de atención a la diversidad, es una cuestión “política”, que defiende estas decisiones por ser las únicas ética y moralmente aceptables, en contraste con el agrupamiento por niveles que sería una estrategia injusta y nociva para el alumnado más

desaventajado. Asimismo, se puede decir que el modelo se basa en una *igualdad de oportunidades compensatoria* en tanto que ofrece al alumnado que, desde el centro, se considera que parte de una situación de desventaja, un espacio para compensar sus “carencias” –esto es, el Aula de Todos–:

Hace unos años, el equipo directivo y la coordinación pedagógica de aquel momento, vieron que necesitaban buscar alternativas para los chicos que necesitaban más atención, que en los grupos [ordinarios] era muy difícil darles esta atención. Por eso se creó el Aula de Todos.

(Cándida, Coordinadora Pedagógica, Instituto del Monte)

7.1.3. Puesta en práctica: la ausencia de modelo

Establecer el agrupamiento heterogéneo como el principal criterio que rige la atención a la diversidad de un centro exige, obviamente, un conjunto de orientaciones y mecanismos que permitan concretar en términos prácticos la aplicación de esta estrategia, tales como programaciones didácticas que contemplen la diversificación metodológica o mecanismos de apoyo en el aula a estudiantes con dificultades académicas. En el Instituto del Monte, según explican los profesionales que conocen el centro desde hace años, la existencia de un proyecto que articule estos mecanismos, si bien era una realidad tiempo atrás, se ha ido diluyendo gradualmente.

Durante las primeras semanas de trabajo de campo, las observaciones y conversaciones se centraron en aprehender las dinámicas y las lógicas de funcionamiento general del instituto. No obstante, pronto se constató que en el Instituto del Monte, más allá de la escasa información recogida en los documentos institucionales –muchos de los cuales no se revisaban desde hacía años–, había una ausencia de modelo efectivo de atención a la diversidad. En efecto, a partir de las observaciones y conversaciones mantenidas durante el trabajo de campo, se evidencia una ausencia de estructuras y dinámicas institucionales orientadas a la reflexión pedagógica y a la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje que permitan establecer referentes compartidos acerca de estos aspectos. Las manifestaciones de esta ausencia de proyecto compartido y reflexionado son diversas, pero se revelan en una descoordinación y desorganización en relación a las formas en que se abordan cuestiones como la atención a la diversidad.

Una primera evidencia de esta ausencia es que el profesorado muestra importantes dificultades para explicar el funcionamiento del centro, hecho que constata que no existen unas normas explícitas, conocidas y reconocidas por todos los profesionales,

que regulen y expliquen por qué ni cómo se procede en el centro. En este sentido, el propio profesorado reconoce abiertamente una falta de concreción en cuanto a los planteamientos institucionales y a las estructuras de coordinación que permitan establecer unas lógicas compartidas de funcionamiento, expresando muestras de desconocimiento por lo que respecta, en concreto, el proyecto de atención a la diversidad:

Alba: En temas de atención a la diversidad, ¿crees que hay un proyecto de centro?

Lluís: Bueno... ‘pse’... [Se muestra dudoso].

Alba: O sea, ¿hay un consenso sobre cómo atender la diversidad, sobre el agrupamiento...?

Lluís: No. A este nivel *diría que no*. Hay una supervisión, *diría*, por parte de Cándida [la coordinadora pedagógica], una supervisión general, pero... *Trabajamos sin unos criterios demasiado claros*.

(Lluís, profesor de Lengua Catalana en 3º A y B, Instituto del Monte)

A continuación se presentan las principales manifestaciones de esta falta de estructura y organización que caracterizan el funcionamiento del instituto, centrando el análisis en dos elementos específicos: el funcionamiento del principal recurso de apoyo educativo (el Aula de Todos), y la conformación de los grupos heterogéneos.

El Aula de Todos: proyecto impreciso, organización deficiente

Como se ha explicado en las páginas previas, el Aula de Todos ofrece un espacio de apoyo, principalmente en las materias instrumentales (lenguas y matemáticas), a aquel alumnado que “no puede” seguir el ritmo del grupo ordinario mediante una programación individualizada y un seguimiento diario. Existe un documento institucional donde se establecen las características y el funcionamiento que debería regir el Aula de Todos, tales como los objetivos, la metodología, la selección del alumnado susceptible a asistir en dicho recurso, las programaciones, los criterios de evaluación, etc. Sin embargo, tal y como se constató a lo largo del trabajo de campo, y tal y como se recoge a continuación, pese a la existencia de este documento, el funcionamiento diario del recurso se aleja, en la mayoría de estos aspectos, de lo propuesto en el documento escrito. Se exploran, en primer lugar, los factores que explican la (des)organización del recurso, en concreto la selección y la coordinación del profesorado responsable del mismo; y, posteriormente, la selección del alumnado susceptible de asistir al recurso.

Como recurso de apoyo educativo, las dos pedagogas del centro son las responsables de coordinar el Aula de Todos, pero asimismo intervienen dos profesoras más: Luisa, la profesora de francés, y Paula, la profesora de cultura clásica. Estas dos profesoras entran en el Aula de Todos porque tienen “flecos” horarios libres, es decir, que complementan el total de su jornada laboral, a parte de las clases que les corresponden por sus especialidades, con las horas que destinan en este recurso específico. Así, según expresa Montse, una de las pedagogas, la elección de que estas profesoras ejerzan en el Aula de Todos no se explica por la adecuación de su perfil con el recurso, sino por cuestiones organizativas que trascienden a lo pedagógico.

Esta cuestión, no es, para nada, trivial. A juicio de Montse y de otros profesionales del centro, que haya dos profesoras no-especialistas haciendo docencia en el Aula de Todos reflejaría que este recurso no es un espacio prioritario, y por ello se dota de los recursos humanos que “sobran”. No obstante, y como se retomará más detenidamente con posterioridad, también es cierto que esto muestra que, en el Instituto del Monte, existe una *escasez de personal especializado* en atención a la diversidad, hecho especialmente relevante en un centro de las características del Instituto del Monte.

Un segundo aspecto crítico acerca de las profesionales que intervienen en el Aula de Todos, es la *coordinación* entre las mismas: es destacable que en el horario semanal de las cuatro docentes no esté previsto ningún espacio de coordinación estable donde puedan reflexionar conjuntamente sobre metodologías y actividades, donde puedan intercambiar apreciaciones sobre la evolución de los chicos y de las chicas, o sobre los procesos y mecanismos de evaluación. Esto comporta que el funcionamiento del recurso se rija, según las observaciones que se pudieron hacer, por una cierta *espontaneidad*: no hay una programación clara, los chicos y chicas no siempre hacen la misma asignatura con la misma profesora, el tipo de actividades que propone cada profesora son muy distintas, no existe un registro común entre las profesoras de los avances de cada estudiante, etc. Por la dinámica de funcionamiento del recurso, esto genera problemáticas importantes en cuanto a la coherencia de las actividades de aprendizaje que realiza el alumnado que es atendido en el Aula de Todos, y tiene consecuencias, también, en la selección de los y las jóvenes y en la coordinación con el resto del profesorado.

De hecho, la *selección del alumnado* que asiste al recurso es otro de los aspectos críticos ya que, a pesar de que en el proyecto “escrito” se especifican los criterios de selección, estos no son lo bastante discriminatorios para que la selección del alumnado sea coherente entre los diferentes casos. Esto comporta que, a veces, la derivación al

recurso dependa de aspectos más bien discrecionales que dependen de las demandas del profesorado de las materias instrumentales en los grupos ordinarios. El proceso de selección también es incierto, y durante el curso hay bastante movilidad, habiendo constantes cambios de “entrada y salida”: alumnos que se incorporan el último trimestre al Aula de Todos, alumnos que dejan de ir a mitad de curso, cambios en las horas de atención, etc.

El único criterio que parece claro es el “compromiso de aprovechamiento” del recurso. De hecho, una de las condiciones –especificada en el proyecto– para que el alumnado sea derivado al Aula de Todos es que su actitud y comportamiento no pongan en riesgo que “puedan aprovechar” la oportunidad que se les brinda con el apoyo especializado del Aula de Todos. Es decir, que los jóvenes que se seleccionan para ser atendidos en un recurso de apoyo específico deben mostrar un compromiso para con su aprendizaje, a fin de ser “merecedores” de este apoyo. Este criterio, excluye, por ejemplo, al alumnado que muestra actitudes de resistencia activa hacia la institución escolar y al alumnado absentista crónico.

En cualquier caso, la falta de unos criterios de selección concretos y los constantes cambios en la “lista” de alumnos que van al Aula de Todos genera una confusión importante entre el profesorado de las materias ordinarias, quien pierde “el control” de quién asiste al recurso y quién no. El inspector describe de la siguiente manera el Aula de Todos, corroborando la ausencia de un proyecto estable y coherente:

El Aula de Todos era como un *cajón de sastre*, donde no había demasiada programación, ni objetivos de cada alumno, ni nada. Sino que era que *fuesen allí a no molestar en la clase*, y que estuviesen haciendo alguna cosa, pero *iban pasando los ‘profes’ de guardia*, los que les quedaba algún fleco horario... O sea, no era una cosa de decir: «apostamos por esto, que es el recurso insignia del centro».

(Inspector, Instituto del Monte)

En definitiva, lo que se ha presentado hasta ahora pretende mostrar que el Aula de Todos es un recurso del centro que, pese a tener unos objetivos formalmente orientados a la mejora y al apoyo del alumnado con más dificultades académicas, tiene un conjunto de carencias que obstaculizan la consecución de dichos objetivos. Principalmente, estas carencias se deben a una falta de coordinación entre el profesorado –tanto las del propio recurso, como entre éstas y el resto de docentes–, que conduce a la implantación de un proyecto poco coherente y efectivo. Los motivos y explicacio-

nes que los profesionales del centro dan a esta situación se exploran con detenimiento posteriormente.

¿Agrupamientos heterogéneos o agrupamientos aleatorios?

La puesta en práctica del sistema de agrupamientos heterogéneos, más allá de las prácticas desarrolladas por el profesorado en el aula –que se explorarán extensamente en el siguiente capítulo– refleja también una falta de reflexión que caracteriza el funcionamiento general del Instituto del Monte. Muestra de ello es la composición de los propios grupos y los procesos de formación de los mismos. En relación a la composición de los grupos, un agrupamiento heterogéneo debería suponer una distribución equilibrada del alumnado según sus características académicas –u otras características que, a juicio de los profesionales, sean relevantes en cuanto a la diversidad del alumnado–, en oposición al agrupamiento homogéneo o por niveles, donde se busca una uniformidad en este sentido. El proceso de constitución de los grupos debería ser, pues, un aspecto fundamental en la búsqueda de esta heterogeneidad, estableciendo unos criterios para que este proceso responda a los objetivos planteados por parte de la institución.

En el Instituto del Monte, sin embargo, la formación de los grupos no se basa en criterios académicos, sino que responde, más bien, a *dinámicas fortuitas*, o como mínimo que carecen de explicaciones fundamentadas, o que se deben a elementos sobre los que el centro no tiene control. En efecto, a lo largo del trabajo de campo se intentó comprender si había alguna forma concreta de constituir los grupos pero, como se ha apuntado, parece que este proceso no se rige por criterios claros:

Alba: ¿Y cómo hacéis los grupos?

Alberto: Bueno, pues... Cuando llegan en 1º [de la ESO], es muy complicado porque claro, tú piensa que nos llegan alumnos de 20 escuelas diferentes [...]. Y así, hacer el traspaso con los [maestros] de primaria... Entonces, con los informes [de primaria] que nos traen y según la escuela de procedencia, *más o menos* hacemos los grupos.

(Alberto, director, Instituto del Monte)

De las palabras del director se advierten dos cuestiones centrales para comprender las decisiones del instituto acerca del agrupamiento del alumnado. La primera de ellas es que la conformación de los grupos se establece en base a las escuelas de procedencia buscando –como se pudo constatar con las observaciones y las entrevistas– una cierta heterogeneidad en cuanto a este criterio, y también de acuerdo a los anteceden-

tes recogidos en los informes que los centros de primaria elaboran acerca de cada uno de sus alumnos. La información procedente de las escuelas de primaria se usa para conocer el nivel competencial de los chicos y chicas, principalmente para identificar aquel alumnado que presenta retrasos importantes en la adquisición de dichas competencias, que serán derivados a los recursos de apoyo específico. Sin embargo, en ningún caso es manifiesto –y no fue posible identificarlo durante el trabajo de campo– si se hace uso explícito de dicha información para distribuir a los y las jóvenes en los grupos.

Una segunda cuestión relevante son las *condiciones específicas* del Instituto del Monte. Como ya se ha explicado en la presentación de los centros (véase capítulo 5), el Instituto del Monte tiene una baja demanda de matrícula, por lo que habitualmente tiene un importante número de plazas vacantes. Esto, a diferencia de otros institutos, tiene dos implicaciones fundamentales, en cuanto a la movilidad de su alumnado y la alta variabilidad de escuelas de primaria de procedencia. Así lo explica el director:

A nosotros nos vienen [alumnos] principalmente de la [escuela de primaria], que es el que tenemos adscrito. Y también tenemos adscrito el [escuela de primaria], que está en el barrio V [un barrio muy desfavorecido, alejado del instituto], que estos venían con transporte escolar. O sea, que entre el [escuela de primaria], que vienen unos 15 o 18 alumnos por curso, y el [escuela de primaria], que vienen 10 o 12 más... hacemos un poco el grueso del alumnado. El resto, hasta sesenta, se nutre de matrícula viva, y de muchos otros centros. *Esto es un problema porque el año pasado, por ejemplo, teníamos veinte y pico escuelas de referencia.*

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

En este sentido, el elevado número de escuelas de primaria de las que proceden los y las alumnas del instituto hace inviable e inoperativo, según explican los profesionales del centro, que se pueda hacer un traspaso de información sistemático que aporte los datos básicos para distribuir al alumnado en los grupos. En segundo lugar, la existencia de plazas vacantes comporta que el instituto se nutra de una importante cantidad de la denominada «matrícula viva», esto es, de alumnado que se incorpora al centro una vez empezado el curso académico por causas diversas (cambios de residencia familiar, movimientos migratorios, etc.). Estos dos elementos son condicionantes significativos a la hora de configurar los grupos, ya que la falta de información, o la información insuficiente, que tiene el profesorado del nuevo alumnado es un obstáculo para poder configurar los grupos de acuerdo a unos criterios que, aunque en la actualidad sean inexistentes, pretendiesen buscar una heterogeneidad “real”.

En definitiva, los dos aspectos mencionados –la ausencia de criterios, y los condicionantes vinculados con la procedencia e incorporación tardía del alumnado– comporta que la composición de los grupos responda más a un “modelo aleatorio”, donde los equilibrios o desequilibrios son fruto de las circunstancias, más que a un modelo “heterogéneo intencional”, donde se buscaría deliberadamente el antes mencionado equilibrio ponderado en base a las características académicas del alumnado. Esta “aleatoriedad” en la conformación y la composición de los grupos se materializa, pues, en la distribución relativamente desigual del alumnado en los grupos, sin que esta desigualdad responda a ningún patrón explicativo (como sí pasa en el agrupamiento por niveles del Instituto del Canal, como se verá posteriormente).

7.1.4. Resistencias y dudas por parte del profesorado: cuestionamiento del modelo

A pesar de que el agrupamiento por niveles sea la «filosofía» del Instituto del Monte, se pudo constatar, a partir de las observaciones realizadas, que el profesorado no está convencido de que esta estrategia sea la más adecuada, ni tampoco de que ésta se esté aplicando de la mejor manera. De hecho, entre las cuestiones que esgrime el profesorado para poner en cuestión esta decisión, se pueden identificar dos tipos de argumentos que difieren en la naturaleza de sus fundamentos. Los primeros, se centran en cuestionar el agrupamiento heterogéneo en sí mismo. Los segundos, ponen en duda que la aplicación de esta estrategia se esté desarrollando de forma óptima. Es habitual que el profesorado enlace en sus discursos ambos tipos de argumentos, aunque los segundos toman especial relevancia en la mayoría de ellos.

Cuestionamiento ‘técnico’

Una parte de los profesionales del Instituto del Monte muestran recelo, no tanto por el agrupamiento heterogéneo en sí, sino por las formas en que el centro gestiona la manera en que se plantean los procesos de enseñanza–aprendizaje. Partiendo de que el agrupamiento heterogéneo es una estrategia adecuada, algunos profesionales expresan precisamente que para que esta estrategia sea efectiva, el tratamiento que se haga de la diversidad en el interior de las aulas debe ser más reflexionado y coherente, aportando estrategias y herramientas al profesorado para que puedan atender de forma adecuada dicha diversidad:

Que se quiera potenciar la heterogeneidad de los grupos, a mí me parece bien. Lo que pasa es que tendríamos que mejorar... *mejorar la estrategia de có-*

*mo poder hacerlo para llegar a todos [...]. Si se hacen grupos heterogéneos, que yo creo que es la manera, tiene que haber mucho *cuidado de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Y aquí falta reflexión y discusión sobre estos temas.*

(Montse, pedagoga, Instituto del Monte)

Cuando tú renuncias, o no coges como línea de trabajo hacer grupos por niveles, sino que quieres hacer grupos heterogéneos, que es muy pertinente, entonces tienes que actuar dentro del aula. Y esto no se hacía.

(Inspector, Instituto del Monte)

En efecto, la falta de espacios y de herramientas para trabajar los aspectos vinculados con la atención a la diversidad en el seno de los grupos, es un elemento que, si bien no es identificado por parte de todos los profesionales del instituto, sí que se señala con frecuencia. Esto es una manifestación de un funcionamiento general del instituto, que carece de estructuras orientadas a la reflexión colectiva para la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje. En este sentido, tal y como se pudo observar, el Instituto del Monte carece de una *estructura que favorezca el trabajo en equipo y la coordinación docente*, y como constata el inspector, si bien el trabajo en equipo es siempre un aspecto aconsejable en los contextos educativos, en institutos con unas características y unas condiciones como las del Instituto del Monte, este trabajo colectivo es aún más necesario para abordar la complejidad de la realidad del alumnado y del contexto:

Y aquí es donde un poco fallaba, a mi entender *fallaba la estructura de centro* para ser capaces de hacer un *trabajo en red*, y en grupo, en equipo, que permitiese abordar la diversidad. En este tipo de centros, como el Instituto del Monte, que son muy *complejos*, si *no es con trabajo en equipo es muy difícil*.

(Inspector, Instituto del Monte)

La ausencia de estructuras organizativas que estimulen al profesorado a compartir espacios de reflexión, como expresa Montse, la pedagoga del centro, hace que la mayor parte de decisiones se tomen a nivel individual; y, además, esta situación se ve agravada por las “emergencias” que cotidianamente puedan aparecer, que habitualmente se afrontan también de manera descoordinada («vamos apagando fuegos cómo podemos»):

A lo mejor no nos sentamos suficiente a reflexionar, pues *cada uno trabaja solo y vamos apagando fuegos cómo podemos...* [...]. Hace falta sentarse y pensar más a nivel de equipos docentes, acerca de cómo... de cómo hacemos la diversidad.

(Montse, pedagoga, Instituto del Monte)

En mayor o menor medida, cada profesor o *cada profesora, hacía lo que podía y lo que le parecía que podía hacer*. Pero en estos ámbitos, o haces *trabajo en equipo* y haces *práctica reflexiva* de compartir soluciones y tal, o es imposible.

(Inspector, Instituto del Monte)

El funcionamiento del instituto, pues, se caracteriza «por la inercia, sin procesos reflexivos que acompañen a la acción» (en palabras del inspector), restringiendo las oportunidades de discusión acerca del modelo de agrupamiento y de los procesos de atención a la diversidad y, por lo tanto, limitando la construcción de criterios comunes y de orientaciones para trabajar de manera coordinada.

Cuestionamiento 'político'

Por otro lado, por lo que se refiere al cuestionamiento del agrupamiento heterogéneo, el argumento más recurrente es que esta estrategia es perjudicial para el alumnado «que puede tirar». Emergen, en este sentido, cuestiones relacionadas con la *injusticia* que supone, para el alumnado más preparado, más capacitado o más interesado en la educación, tener que compartir espacios con aquellos que, por el contrario, no pueden pero sobre todo “no quieren” estudiar. En este sentido, es habitual que entre sus discursos emerja la reclamación de considerar la posibilidad de hacer agrupamientos homogéneos para «no desatender» las necesidades de «los más buenos»:

A mí se me pasó por la cabeza de decir: oye, en vez de hacer este agrupamiento totalmente heterogéneo, hacerlo por niveles. Que también sería una forma de trabajar. Yo lo he trabajado en otros centros [...]. Y me dijeron que no, que sería etiquetar a los niños. Pues bueno... nada. Y, claro, de mientras, *hay algunos* [alumnos y alumnas] *que podrían dar mucho más de sí*, que aquí los tenemos anquilosados...

(M^a Eugenia, profesora de Ciencias Sociales en 3^o A, Instituto del Monte)

Yo veo un inconveniente en los agrupamientos homogéneos [se refiere a los heterogéneos] en el sentido de que, pues eso, *los más buenos tienen que convivir con los otros y a lo mejor ven perjudicado su rendimiento*. Pero el otro inconveniente también entiendo que pueda estar. Porque si separas por niveles, pues claro, estás un poco segregando, no lo sé. No me he decidido aún.

(Lluís, profesor de Lengua Catalana en 3^o A y B, Instituto del Monte)

A mí, el [agrupamiento] homogéneo no me gusta. Pero tan heterogéneo... Sobre todo por *la gente que sería de un nivel más alto*. Esta gente creo que *siempre queda desatendida* por todos lados.

(Aurora, tutora de 3° A y profesora de Ciencias Experimentales en 3° A y B, Instituto del Monte)

Este tipo de preocupaciones no son, en absoluto, exclusivas del profesorado del Instituto del Monte, sino que se encuentran también en discursos educativos más amplios vinculados con la meritocracia y la selección. Sin embargo, en el Instituto del Monte, el profesorado se muestra especialmente preocupado por los inconvenientes que el agrupamiento heterogéneo supone para el alumnado más aventajado, mientras que, desde esta postura, escasamente se cuestionan las posibles consecuencias para el alumnado que vería restringidas sus oportunidades.

Responsabilidades, explicaciones y causas de la falta de proyecto y organización

En este apartado se presentan los razonamientos que los diferentes actores educativos utilizan para explicar la “falta de proyecto” y la «inercia» en la que se encuentra sumido el Instituto del Monte. Las causas que los actores educativos utilizan para explicar esta situación son diversas, y ello genera ciertos conflictos o reticencias.

La primera de las explicaciones se centra en señalar al *equipo directivo*, a quien se atribuye buena parte de la *responsabilidad* a la hora de explicar esta inercia. Una parte del claustro, así como la inspección, señalan que una falta de *liderazgo*, o un liderazgo “pasivo” –bien por incapacidad, por apatía, o por inacción– es lo que explicaría la desorganización del instituto. En este sentido, a la ausencia de un proyecto fuerte se le añade una falta de coordinación (motivadas, según estos actores, por la falta de liderazgo a la que se hacía referencia), que hacen que el funcionamiento del centro sea insuficientemente estructurado. Asumen, pues, que el cometido de organizar (los horarios, los espacios, los docentes, los proyectos) y de hacer que se cumpla lo que está «sobre el papel», es precisamente del equipo directivo y que, si esto no es así, es responsabilidad de dicho equipo:

Yo creo que la atención a la diversidad tiene que estar muy vinculada a la organización, a la *estructura organizativa*, a los horarios, etc. Y aquí, creo que *se ha tenido poco en cuenta*, porque seguramente tampoco *no se ha podido hacer de otra forma*, o porque *no se ha priorizado* [...]. Claro, si está todo atado a nivel de horarios, por ejemplo, tú puedes *construir un proyecto con más sentido*; o simplemente construir un proyecto, que aquí... *No diría que tengamos un proyecto*.

(Montse, pedagoga, Instituto del Monte)

Y *sobre el papel* ya implementaban medidas de diversificación, y medidas competenciales. Pero después, la realidad, la estructura de centro, o sea, aquello que se hace... [...]. *Aquello que en el papel se suponía que se hacía, no se hacía.*

(Inspector, Instituto del Monte)

Esta falta de liderazgo, según estos actores, condiciona también la *cohesión del equipo* docente para trabajar en red bajo unos parámetros comunes. Preguntado acerca de la alta movilidad del profesorado, entendiendo que este factor puede explicar la dificultad para crear un proyecto sólido y cohesionado, el inspector remarca que el problema es precisamente la ausencia de un liderazgo potente que estimule al profesorado a implicarse en el centro. De hecho, cuestiona que la movilidad del profesorado sea la causa de esta situación, sino que lo plantea como una posible consecuencia de la desorganización:

Pero la cuestión es qué es primero, el huevo o la gallina, ¿no? O sea, cuando los profesionales entran en un equipo y allí te enganchan, y te enganchas profesionalmente, aunque allí trabajes más, pero si te compensa profesionalmente el esfuerzo que estás haciendo, es gratificante y por lo tanto se quedan. Cuando aquello es... A ver, no había conflictos graves entre el profesorado, pero *no había vínculo, no había un reto profesional* que estimulase a trabajar con aquellos chavales. Entonces, había... no diría descomposición, pero una *falta de estructura y de liderazgo*, de liderazgo, considerable.

(Inspector, Instituto del Monte)

Por otro lado, existen evidencias de que, más allá de esta supuesta falta de liderazgo del equipo directivo, hay otros factores que condicionan de forma importante el día a día en el Instituto del Monte. En efecto, las *condiciones* y los *recursos* de los que dispone el centro son insuficientes, a juicio de la mayor parte del profesorado, para atender las necesidades de todo el alumnado. Por ejemplo, en relación a los recursos humanos, aunque según el inspector la movilidad docente no es una causa sino una consecuencia de la falta de estructura, en opinión del director dicha movilidad dificulta que se pueda establecer un proyecto estable y con continuidad:

Tenemos la desgracia de que nosotros tenemos una plantilla muy dinámica, demasiado dinámica [...]. Como mínimo, un 30% de 'profes' que cambian cada año. Entonces claro... Es muy difícil, muy complicado que haya continuidad en los proyectos, algunas decisiones las tenemos que discutir cada año...

(Alberto, director, Instituto del Monte)

Otro elemento importante es la dedicación que el profesorado invierte en tareas e intervenciones que van más allá de lo estrictamente académico. En este sentido, hay que destacar que, en las reuniones, solo de forma ocasional se discuten *cuestiones pedagógicas* en relación a la atención a la diversidad y los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que los aspectos a los que se otorga mayor atención son las *cuestiones emocionales y relacionales*. Las condiciones sociales y económicas del alumnado, las situaciones precarias de algunas familias, así como algunos conflictos derivados de la falta de disciplina, son aspectos que ocupan buena parte de la vida cotidiana del instituto, por lo que es lógico que éstos también tengan protagonismo en los espacios de intercambio entre el profesorado:

Hay mucha diversidad, tanto de situaciones socioeconómicas como de orígenes étnicos. Esto comporta unas ciertas *dificultades añadidas* en relación a otros centros... Por ejemplo, nos encontramos con situaciones familiares muy precarias, hemos tenido también casos de maltrato, cosas que tienes que ir solventando... [...]. Entonces, no es directamente el origen de los chavales, sino la suma de orígenes y de complicaciones que generan esta dificultad.

(Lluís, profesor de Lengua Catalana en 3º A y B, Instituto del Monte)

En este sentido, como se observó durante el trabajo de campo, la mayor parte del tiempo de discusión se destina principalmente a casos de alumnos con problemáticas conductuales y/o sociales, a la resolución de conflictos entre el profesorado y el alumnado, a la atención inmediata de situaciones de emergencia de algunas familias, etc., pero apenas emergen discusiones acerca del seguimiento o mejora académicos, dejando a discreción de cada docente estas cuestiones. Se tiene que poner de manifiesto, pues, que el contexto social y económico de la población que atiende el instituto requiere una mayor inversión –de recursos humanos y temporal– para discutir y solventar situaciones de emergencia que surgen en el día a día de la vida en el centro (recordemos las palabras de Montse, pedagoga, que decía que el profesorado se dedica a «apagar fuegos como puede»), en detrimento de otras cuestiones –como las académicas– que quedan en un segundo plano.

Si bien la ausencia de un proyecto académico fuerte y estable –atribuible a una falta de liderazgo– pueda explicar el “descontrol” y la desorganización en el instituto, no se puede desdeñar el hecho de que las *condiciones estructurales* del centro no son las más adecuadas para garantizar que dicho proyecto se pueda llevar a cabo con éxito. Como lo explica el director:

Nos faltan recursos, recursos humanos [...]. Solamente con 20 horas de ‘profe’ hemos resuelto muchos problemas. Y puedes llegar a muchos más niños. Pero claro, tenemos las horas que tenemos, y todo está muy ajustado [...]. *Lo que necesitamos son personas*. Y esto es lo que no nos dan ahora [se refiere a la situación de ‘recortes’]. Ahora, es más fácil que te den 20 sillas que un ‘profe’. Y yo con 20 sillas no trabajo la diversidad, y no atiende a todas las problemáticas que puedan tener estos chavales. Con un ‘profe’ sí. Y esto es lo que nos hace falta.

(Alberto, director, Instituto del Monte)

Así pues, en el Instituto del Monte confluyen un conjunto de factores que comportan que los mecanismos de atención a la diversidad, en una organización basada en los agrupamientos heterogéneos, sean escasos e insuficientes para garantizar dicha atención a la diversidad, no únicamente de cuestiones académicas, sino también personales y sociales. La articulación del centro en torno a unas reglas confusas y vagas, comporta que el profesorado se sienta poco acompañado y que enfrente muchas situaciones desde la duda y la inseguridad. Este hecho, añadido a las bajas expectativas del profesorado dado el origen socioeconómico y cultural de la población escolar, conduce, como se explorará en el siguiente capítulo con más detenimiento, que los docentes rebajen las exigencias académicas de forma generalizada:

Muchas veces yo no sé qué hacer, que hay *situaciones que te desbordan* porque no sabes cómo solucionar algunos problemas que tienen los niños: no sabes si no están entendiendo nada, no sabes si es que no quieren hacer nada... Yo, entonces, lo que intento es poder dar clase, aunque avance muy poquito en el temario...

(Lluís, profesor de Lengua Catalana en 3º A y B, Instituto del Monte)

En definitiva, en el Instituto del Monte enfrentan de primera mano las dificultades de aplicar el agrupamiento heterogéneo dada la ausencia de un proyecto fuerte y reflexionado. Sin embargo, también es cierto que en el Instituto del Monte existe una acumulación importante de dificultades en cuanto a aspectos tanto académicos como sociales del propio alumnado que requerirían, en cualquier caso, una dotación mayor de recursos (humanos, principalmente) que permitan atender de forma efectiva las diversidades y complejidades existentes en el centro y en el aula.

7.2. Lógicas y prácticas en el Instituto del Canal: el agrupamiento por niveles como piedra angular de la organización

La atención a la diversidad en el Instituto del Canal se trabaja, básicamente, a partir del agrupamiento por niveles que se realiza para todas las asignaturas y en todos los cursos de la ESO. La atención a la diversidad “ordinaria”, esto es, la atención a *todo* el alumnado del centro, se articula precisamente alrededor del sistema de agrupamiento por niveles, como estrategia organizativa, pero como se verá no se prevén (ni se desarrollan) otras medidas o estrategias para atender a la diversidad en el seno de los grupos centradas en la diversificación de metodologías y procedimientos. En efecto, la implementación del agrupamiento por niveles que se realiza en el Instituto del Canal responde a un uso extensivo de las «medidas de carácter específico» que se recogían en la documentación proporcionada por el Departament d’Ensenyament⁴⁴.

En las páginas siguientes se analizan, en primer lugar, los argumentos explícitos que explican la decisión institucional de utilizar el agrupamiento por niveles; en segundo lugar, las formas de llevarlo a la práctica, analizando concretamente el conjunto de criterios que se utilizan para clasificar al alumnado; y por último, las lógicas implícitas al agrupamiento por niveles que se han identificado a partir del análisis de los discursos y las prácticas institucionales.

7.2.1. Descripción del proyecto

En el Instituto del Canal, la atención a la diversidad se basa, principalmente, en el agrupamiento homogéneo o por niveles del alumnado, siendo ésta la principal estrategia que el propio centro reconoce como orientada para atender la diversidad. Sin embargo, el instituto dispone de otros recursos, tales como el Departamento de Orientación (DO), en el que hay tres (psico)pedagogas, una Técnica de Integración Social (TIS) y una Educadora de Educación Especial; un Aula de Acogida para el alumnado recién llegado; y una Unidad de Soporte a la Educación Especial (USEE), dirigida a alumnado con «trastornos de conducta». En el curso 2014-2015, el Instituto del Canal tenía 3 líneas en cada curso de la ESO. Sin embargo, siguiendo las decisiones de años anteriores, se destinaba parte de la dotación de personal a incrementar el número de grupos existente en 1º y 2º de la ESO, con un total de 4, hecho que per-

⁴⁴ Nos referimos aquí a la «Normativa de inicio de curso», explicada en el capítulo 5 (Contexto de la investigación).

mitía trabajar con unas ratios más bajas en los dos primeros cursos de la ESO, mientras que en 3º y 4º el número de grupos era de 3.

Como se ha dicho, un pilar básico de la organización del Instituto del Canal es el tipo de agrupamiento del alumnado, que se encuadra en el modelo de «agrupamiento por niveles». De hecho, como se recoge en el Proyecto Educativo de Centro (p. 4), los agrupamientos aparecen propiamente como un objetivo educativo, donde se recoge, bajo el epígrafe «objetivos educativos», que «el instituto utilizará agrupamientos de alumnado que favorezcan el logro de los contenidos». El objetivo de agrupar al alumnado por niveles es, tal y como explica el equipo directivo, proporcionar una enseñanza que responda de manera más adecuada las necesidades de cada alumno del centro, y las ratios de cada grupo responden a esto. Tal y como muestra la tabla 18, los grupos A y B son más numerosos, y los C (y D, en el primer ciclo de la ESO) más reducidos. Este no es un tema menor, como se retomará a continuación:

Tabla 18. Número de alumnos por curso y grupo. Instituto del Canal

Curso	Grupo	Número alumnos
1º	A	23
	B	22
	C	16
	D	18
2º	A	30
	B	34
	C	19
	D	18
3º	A	33
	B	28
	C	27
4º	A	30
	B	21
	C	24

Fuente: documentos internos del Instituto del Canal. Listado de alumnos por grupo, curso y escuela de procedencia. Curso 2014-2015

7.2.2. Los argumentos “legitimadores” del agrupamiento por niveles

El agrupamiento por niveles es una “bandera” del Instituto del Canal, un hecho identificativo que le distingue de otros institutos de la zona, como es el Instituto del Monte. Como se pudo comprobar al inicio del trabajo de campo, cuando una persona “nueva” accede al centro, en este caso la investigadora, se explicita que el uso del agrupamiento por niveles es fruto de una decisión meditada, y se exhiben muestras firmes de que su aplicación está fundamentada en reflexiones razonadas. De hecho, se percibe una necesidad constante de *justificar* por qué el centro agrupa al alumnado por niveles, posiblemente en respuesta a las críticas que, a raíz de algunos estudios que han tenido cierta repercusión en los medios de comunicación⁴⁵, se han hecho a esta estrategia.

En este sentido, en el centro existen un conjunto de argumentos articulados para “defender” la legitimidad de esta opción organizativa, que se explican a continuación. Sin embargo, como se verá posteriormente, más allá de los argumentos explícitos utilizados para legitimar el agrupamiento por niveles, emergen un conjunto de lógicas subyacentes que permiten comprender las formas de aplicación de esta práctica.

La cita que se presenta a continuación, extraída de la entrevista con el director del Instituto del Canal, refleja los argumentos que se utilizan a nivel institucional, y que se repiten, en las mismas palabras o similares, en la mayoría de conversaciones con el profesorado acerca del agrupamiento por niveles. Como refleja este fragmento, los argumentos que se aportan para legitimar el agrupamiento por niveles se fundamentan principalmente en tres elementos: 1) la (buena) voluntad del centro para atender a todo el alumnado; 2) la imposibilidad de utilizar una estrategia alternativa, causada por dos motivos: la complejidad y la diversidad que presenta la población escolar; y la falta de recursos; y 3) la consecución de unos resultados considerados aceptables en lo que se refiere al global del centro:

Nosotros somos un centro muy heterogéneo. Y por mucho que queramos... A ver, repito, tenemos un centro muy heterogéneo, producto del reflejo de *dos realidades sociales muy diferenciadas* [...]. Pero ¿por qué lo hacemos así [separar al alumnado por niveles]? Lo hacemos *solo pensando en las necesidades propias de esta realidad de diversidad*, porque lo que pretendemos es *dar*

⁴⁵ En este sentido, es habitual que el equipo directivo y algunos de los profesionales más veteranos del centro desacrediten los resultados y recomendaciones de algunos estudios publicados en Cataluña que desaconsejan esta práctica. De hecho, como se recogió en el diario de campo, la coordinadora pedagógica, hablando de la conveniencia de agrupar al alumnado por niveles, añade con sarcasmo «a pesar de lo que algunos estudios digan».

respuesta a las necesidades del alumnado. Entonces, si partimos de la base de que tenemos *alumnos que tiran* bastante, si partimos de la base de que tenemos *alumnos preocupados* por su formación, si tenemos *alumnos que no tienen grado medio* de primaria aprobado, si tenemos alumnos que por su intermitencia de asistencia a primaria y al instituto casi *no saben ni leer ni escribir...* Si tenemos esta diversidad, si esta diversidad la juntamos toda por orden alfabético y dividimos por el número de alumnos que toca por clase, es una *pérdida de recursos y de atención al alumnado* [...]. Entonces, ¿por qué lo hacemos [separar al alumnado por capacidades]? Porque de alguna forma, la heterogeneidad del alumnado que recibimos, *no nos permite* hacer una mezcla de todos, porque *perderíamos muchos más alumnos* de los que ganaríamos.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

El objetivo de atender a todos los alumnos

El primer argumento, como se decía, es la *voluntad de dar la mejor respuesta* a las necesidades de todo el alumnado del centro. Este argumento es reiterado y utilizado por todo el profesorado del centro, quienes asumen que la utilización de esta estrategia organizativa responde, sin lugar a dudas, a las *buenas intenciones* de la institución y a su compromiso por hacer todo lo que esté en sus manos para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado:

No me puede a mi convencer nadie de que en una clase donde hay alumnos de todo, con el criterio de que no se tienen que seleccionar los alumnos, que esto es bueno para ellos. Porque *esto es absurdo completamente.* Tú llevas a un niño a una escuela de natación, a aprender inglés, o cualquier cosa que se tenga que aprender en este mundo, y lo primero que hacen es establecer niveles. Porque *es la manera de progresar.* [...] *¿Lo importante qué es? Que aprendan.* Eso es lo fundamental: *que utilicemos todas las herramientas y todos los recursos* para que ese alumno llegue a eso que llamamos mínimos⁴⁶.

(M^a Ángeles, tutora de 3^o B y profesora de Ciencias Sociales en 3^o B y C, Instituto del Canal)

Supongo que aquí, como hay tanta diversidad, por eso pienso yo que en algún momento determinado, no sé cuándo, se dijo: «bueno, pues los separamos por niveles, así podemos *atender la diversidad mejor*».

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3^o A, B y C, Instituto del Canal)

El argumento de que esta estrategia se desarrolla pensando en «lo mejor» para todo el alumnado es difícilmente objetable, pues “la buena voluntad” es explícita y reiterada.

⁴⁶ En el siguiente capítulo se discuten las implicaciones de considerar desde «lo mínimo» los contenidos académicos en contraposición a «lo básico», como proponen autores como Torres (2000) o Escudero (2005).

De hecho, tal y como explica el director en la cita siguiente, que el número de alumnos disminuya a medida que el “nivel” es más bajo responde, precisamente, al reconocimiento de una necesidad de cierto alumnado de recibir una atención más específica:

Pues los niveles de necesidad varían dependiendo de la *ratio* del grupo. Niños que, de alguna forma, marchan más autónomamente, están agrupados con números más altos, con ratios más altas, y alumnos que necesitan una atención más directa del profe, la *ratio* es menor [...] Por lo tanto, lo que hacemos es según esta necesidad, hacemos agrupamientos más numerosos o menos numerosos. Y la gente que tiene más necesidad, podemos decir que está en grupos de 12, de 10, de 11 personas. La atención del profesor es absolutamente más directa, más personalizada, que si estas personas estuviesen en otros grupos.

(Pepe, Director del Instituto del Canal)

Eficiencia y eficacia: aprovechar los recursos limitados y mantener los «buenos» resultados

Un segundo argumento que se utiliza de forma explícita es que el agrupamiento por niveles es una estrategia adecuada en términos de eficiencia, en tanto que es la mejor forma de aprovechar los recursos disponibles. Como explica el director, utilizar un sistema de agrupamientos supuestamente heterogéneos (en sus palabras, «juntar toda la diversidad por orden alfabético y dividir por el número de alumnos que toca por clase») supondría un desperdicio de recursos y una peor atención al alumnado, mermando la eficiencia de las intervenciones del centro. Por otro lado, el profesorado alude a las dificultades vinculadas a la escasez de recursos, principalmente humanos, haciendo un énfasis específico a las altas ratios:

¡Hay muy pocos recursos! Tú no puedes hacer grupos de 30 tan heterogéneos. Es perfecto cuando son 15 o 20... Pero con 30 no se puede atender a la diversidad.

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Mira, te pongo un ejemplo: una Jamila o una Jessica, del grupo C. Si las tuviésemos en el A, fracasarían. Y estas niñas estarían hundidas. Yo creo que fracasarían. Porque *con una ratio de 30*, pongamos por caso, *atender niños de diferente nivel...* ¡Esto *sí que cuesta!* ¡Es que cuesta mucho!

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Si bien hay que reconocer que los recursos de los centros educativos son limitados y a menudo insuficientes, como se presenta a continuación éste no es el motivo principal que explica la opción organizativa escogida por parte del centro. De hecho, a lo largo del trabajo de campo, se preguntó ampliamente sobre el supuesto impacto que podría tener un aumento de los recursos del centro en la mejora de las condiciones de escolarización de los jóvenes. Aunque de forma unánime todo el profesorado muestre acuerdo en que un incremento de recursos (humanos, principalmente) podría suponer mejoras en el centro, este impacto se subestima de forma recurrente. Los discursos individualizadores en la explicación de los resultados educativos (ampliamente extendidos en el instituto, como se ha explicado en el capítulo anterior), generan una responsabilización casi exclusiva del alumnado en su fracaso, por lo que un aumento de recursos no es visto como la solución a esta cuestión:

Alba: Si el centro tuviese más recursos, ¿crees que...?

Carme: No creo que sean recursos.

Alba: ¿No?

Carme: No. Bueno, evidentemente, cuanta más gente hay... *Pero a veces no son tanto los recursos sino la capacidad de poder hacer llegar el mensaje. Y a menudo, no podemos hacerlo llegar, no por falta de personas, sino porque el receptor no quiere.* Puedes tener, en lugar de un tutor por grupo, tener dos. Es igual. [...] La cuestión es que el mensaje no llega porque el receptor no quiere.

(Carme, profesora de Física y Química en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Al afirmar que la solución no pasa por disponer de más recursos –y, por tanto, tampoco por una modificación o mejora de los mecanismos de atención a la diversidad–, se entiende que el “único remedio” es que el «receptor» (esto es, el alumnado y/o sus familias) cambie. De esta manera, se sitúa la causa del fracaso en la voluntad del «receptor», y se desresponsabiliza a la institución escolar y al profesorado de dichos resultados, asumiendo que «con algunos alumnos no se puede hacer nada», como se ha mostrado extensamente en el capítulo previo.

Otro elemento que minimiza la importancia de los recursos son los supuestos buenos resultados que el centro consigue mediante el agrupamiento por niveles, por lo que, aunque el centro dispusiese de más recursos, esta estrategia se mantendría:

Alba: Si tuvieseis más recursos, ¿a lo mejor os podríais plantear agrupar de forma distinta?

Elena: A lo mejor sí. Hemos tenido más recursos, ¿eh? Y no lo hemos hecho. Claro, porque *creemos que funciona, porque tenemos un porcentaje de graduados bastante aceptable*. Por lo tanto, si estamos cumpliendo con los objetivos, ¿para qué cambiarlo?

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Así, el agrupamiento del alumnado por niveles se justifica, también, en términos de eficacia. Desde este punto de vista, se alude a los “buenos” resultados académicos del centro, en su conjunto, para avalar las prácticas y estrategias que se desarrollan en el instituto:

La conclusión es que los grupos con el mismo ritmo de trabajo son más... eh... *rentables*, digamos. Los niños acaban sacando más provecho, *aprenden más cosas* que en grupos heterogéneos. Yo diría que sí.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Para nosotros, los productos de nuestras intervenciones [se refiere principalmente al agrupamiento por niveles] son favorables. Favorables en cuanto a que estadísticamente tenemos un alto porcentaje de chavales que consiguen graduar, que obtienen el título de la ESO.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

Evidentemente, la constatación, por parte del equipo directivo, de que los resultados del centro son «favorables» o «aceptables», es un argumento que permite legitimar las estrategias que el centro utiliza a la hora de enseñar a su alumnado, concretamente el agrupamiento por niveles. Es decir, los datos acerca de las tasas de graduación, objetivos, sirven para avalar esta opción organizativa.

Sin embargo, tal y como se ha presentado en el capítulo de contexto, en el Instituto del Canal hay una ausencia de correspondencia entre la tasa de graduación y las tasas de adquisición de competencias básicas. En este sentido, el centro presenta unos porcentajes de superación de competencias básicas de 4º de la ESO inferiores a la media catalana, especialmente en inglés, matemáticas y catalán, respectivamente, mientras que el porcentaje de alumnado que obtiene el graduado escolar, eso es, la tasa de graduación del instituto, es ligeramente superior que la media catalana (en el Instituto del Canal, un 93,3% del alumnado se graduó en 4º de la ESO el curso 2013-2014, mientras que la media catalana fue del 84,1%. Fuente: indicadores de inspección). Estos datos ponen en cuestión que este sistema sea *eficiente para todo el alumnado*,

pues si bien se logra la graduación para la mayoría, este sistema no asegura que esta mayoría alcance los aprendizajes de la etapa, esto es, las competencias básicas de la ESO, como muestran los datos.

Dos realidades sociales, dos realidades académicas: la inviabilidad de los espacios compartidos

Un último argumento, identificado tanto en los discursos del equipo directivo como del profesorado, es la *incapacidad del instituto* para proporcionar una enseñanza adecuada y lograr un aprendizaje satisfactorio, para todo el alumnado, de una *manera alternativa* al agrupamiento por niveles. Es decir, el agrupamiento por niveles es visto como la *única opción viable* para conseguir una enseñanza eficaz en este instituto concreto:

Yo no digo que sea lo mejor [agrupar por niveles], de acuerdo. Pero *si estuviésemos en Sarrià* [un barrio de Barcelona caracterizado por su alto nivel socioeconómico], esto no haría falta. Pero claro, con el panorama que tenemos, si no separas *es imposible*.

(Natasha, profesora de Lengua Inglesa en 1º de la ESO y en CF, Instituto del Canal. Diario de campo, 27 de mayo del 2015)

Yo creo que ahora pocos centros deben de quedar, como no sea *en zonas que el alumnado tenga un nivel muy alto*, pocos centros deben de quedar que continúen haciendo grupos heterogéneos.

(Mª Ángeles, tutora de 3º B y profesora de Ciencias Sociales en 3º B y C, Instituto del Canal)

A día de hoy, creo que en este centro la única forma de que alguien pueda funcionar es ésta [...]. Y creo que por las características de este centro, *no se podría hacer clase de otra forma*. He llegado a esta conclusión. En otros centros no me parece correcto [...]. Pero *este centro tiene unas características muy particulares*, con *gente de muchos tipos*, gente que... Es que llega... ¡Hace dos meses que se ha incorporado un alumno nuevo! Están entrando alumnos en todo momento, con unas características muy, muy especiales y... Claro, ¿cómo atiendes estas características tan especiales?

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

La composición social del instituto emerge, pues, como una de las razones por las cuales no es «posible» ni «viable» utilizar otra estrategia de agrupamiento del alumnado. En los dos primeros fragmentos, se defiende el agrupamiento por niveles aludiendo a que el instituto escolariza una población social y económicamente “tan”

desfavorecida (por la comparación que se establece con institutos situados en barrios de alto nivel social y económico), que si no se agrupase por niveles sería «imposible» enseñar y aprender allí. En el tercer fragmento, la profesora habla de las particularidades del alumnado del centro vinculadas a la composición social del mismo, refiriéndose, en este caso, a la diversidad («gente de muchos tipos»), concretamente a la presencia de alumnado recién llegado.

Así, se alude al *tipo de alumnado* que está escolarizado en el instituto, esto es, a la composición social y académica del mismo, para justificar el uso del agrupamiento por niveles. El fundamento de este argumento es que el propio alumnado, al ser tan «diverso» o «heterogéneo», impide que la enseñanza pueda ser proporcionada en grupos mixtos. Es decir, como decía el director en la cita que abría este apartado, en el instituto hay «dos *realidades sociales* muy diferenciadas» que se traducen en dos *realidades académicas* también muy diferenciadas: por un lado, tal y como se concibe desde el centro, están los alumnos que disponen de los recursos instrumentales o de las “capacidades” necesarias (en palabras del director, «que tiran») y que, además, tienen las disposiciones expresivas apropiadas, esto es, que muestran interés y preocupación por su formación; y por otro lado, están aquellos que presentan déficits tanto a nivel instrumental como expresivo, pues no tienen las competencias mínimas («no saben ni leer ni escribir»), y de los que se asume que carecen de interés y preocupación.

Como señala esta profesora, frente a las dificultades que representaría tener que enseñar a esta población escolar “tan” diversa, el agrupamiento por niveles aparece como la solución para reducir el “rango de diversidad” en los grupos y facilitar así la enseñanza:

Si con grupos de 20 no se puede atender a la diversidad, *la única solución es que la diversidad desaparezca.*

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Desde el Instituto del Canal se asume, pues, que las desigualdades sociales generan tales diferencias académicas, que las necesidades del alumnado serán asimismo altamente divergentes, dando por sentado, por tanto, que «es imposible» enseñarles en espacios compartidos.

En definitiva, como se ha presentado hasta ahora, los argumentos que permiten al Instituto del Canal legitimar su estructura organizativa se mueven en tres ámbitos, esto es, la buena voluntad y las intenciones de atender lo mejor posible a todo el

alumnado y a sus diferentes capacidades, la imposibilidad de organizarse de otra manera –a causa de la composición social del centro y, supuestamente, por la falta de recursos–, y el aval que proporcionan unos resultados *considerados aceptables* por el propio centro (es decir, unas tasas de graduación elevadas). A continuación se exploran los criterios de separación que se utilizan para clasificar al alumnado en los grupos, con el objetivo de “reducir” la diversidad existente.

7.2.3. Los criterios de clasificación en los grupos: la primacía del mérito

En el Instituto del Canal, como se ha presentado, la «gran diversidad» de su alumnado imposibilita, según el equipo directivo y el profesorado, que la enseñanza se pueda impartir en grupos heterogéneos, razón por la cual la organización del alumnado se articula a partir del agrupamiento por niveles. Los criterios de distribución de los estudiantes en los grupos son un elemento fundamental a la hora de analizar esta estrategia pues, más allá de poder comprender el propio proceso de “clasificación” del alumnado, permiten identificar las lógicas subyacentes al propio modelo de agrupamiento. Por estas razones, se analizan a continuación los criterios de clasificación del alumnado empezando por los que se declaran desde el discurso institucional y explorando, después, otros criterios que emergen a la hora de hacer la separación efectiva. Dichos criterios, tanto los explícitos como los implícitos, como se verá, no son exclusivos ni excluyentes.

El criterio declarado: los ritmos de aprendizaje

Desde el discurso institucional del Instituto del Canal se señala que las variables para confeccionar los grupos responden a cuestiones académicas, esto es, vinculadas con el aprendizaje formal, con los contenidos, los conocimientos y las competencias que la escuela quiere transmitir. De hecho, si la pretendida finalidad del agrupamiento por niveles es, como argumenta el profesorado, proporcionar una enseñanza adaptada a cada nivel, parecería razonable que los criterios de selección se basen en las necesidades académicas de éstos. En este sentido, el criterio de distribución al que se alude en la documentación y en los discursos oficiales es el «*ritmo de aprendizaje*» del alumnado:

Intentamos hacer dos niveles, por decirlo de alguna manera. En el primer ciclo [de la ESO], el A y el B, con un nivel, el C y el D, con otro. O sea, dos *ritmos de aprendizaje*. Hablamos de ritmos de aprendizaje que queda más... Si hablamos de ritmos de aprendizaje, pues hay un ritmo de aprendizaje más rápido, y hay un ritmo de aprendizaje más lento.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

El criterio que utiliza nuestro centro para elaborar las distintas agrupaciones es teniendo en cuenta el *ritmo de aprendizaje* del alumnado. Las agrupaciones son flexibles, de forma que se pueden hacer cambios preferentemente hasta la 1ª evaluación. (Proyecto Educativo de Centro (PEC), Instituto del Canal, p. 9)

Si bien el «ritmo de aprendizaje», la “velocidad” a la que una persona aprende, es *el* criterio que se menciona cuando se habla de la clasificación del alumnado, no existe ninguna otra referencia en el PEC, ni en otro documento, sobre *qué* se entiende, en el Instituto del Canal, por «ritmo de aprendizaje», ni *cómo* se debería *medir* o *evaluar*. Éstas son las únicas ocasiones que, en el proyecto educativo y en los otros documentos en los que se tuvo acceso, se mencionan los agrupamientos. En este sentido, es destacable que, si bien este aspecto es un elemento central en la organización del instituto, su presencia en los documentos institucionales es casi nula. De hecho, no se consiguió, a partir del trabajo de campo y de los constantes intercambios con los docentes, determinar el significado concreto de dicho constructo y la forma de medirlo. Sin embargo, por el uso que se hace de este concepto en los discursos habituales del profesorado, se infiere que éste hace referencia a las “capacidades” o a las “habilidades innatas” del alumnado. Esta inferencia se puede hacer de expresiones como las siguientes:

Hay niños que les cuesta mucho seguir el ritmo, y hay otros que tiran solos, que ya se ve que tienen más capacidades.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Hay chicos que marchan más autónomamente, que tienen más facilidad, y otros que necesitan una atención más directa del profesor porque les cuesta mucho.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

En estos fragmentos se evidencia que el «ritmo de aprendizaje» es considerado una característica que refleja las *capacidades del alumnado* («tiran solos», «tienen facilidad», «les cuesta mucho»), asumiendo que éstas son un atributo fijo y estable, y que se pue-

den determinar de forma precisa. No obstante, como ya se ha dicho, no existe ninguna declaración institucional que permita conocer de qué manera se evalúa esta variable. Así, se puede afirmar que el criterio que se proclama institucionalmente, esto es, el «ritmo de aprendizaje» del alumnado, no goza de una definición clara y unívoca que sea explícita, así como no existen indicadores para evaluarlo, por lo que otros elementos emergen como variables de clasificación.

En este sentido, es especialmente ilustrativa la siguiente explicación del director del Instituto del Canal que, si bien en la cita anterior afirmaba que los grupos respondían, de manera exclusiva, a los «ritmos de aprendizaje» del alumnado («uno más rápido, otro más lento»), en este caso matiza sus palabras. Por un lado, reconoce que éste no es el único criterio de clasificación del alumnado, y por otro lado pone en evidencia la ambigüedad de esta expresión, hecho que pone en cuestión que éste sea un criterio de clasificación:

No hay agrupamientos cerrados, porque *no solo agrupamos a los alumnos por ritmos de aprendizaje*, también según... Mmm... [piensa]... mirando otros tipos de características... *Son muchos factores, no solo el académico*. Es decir, estamos hablando de personas y las personas somos muy diversas, y por lo tanto no podemos decir: los de 9 y 10, aquí, los de 7 y 8 allí. No, no, porque es imposible [...]. Por lo tanto, el agrupamiento no solo responde a las *notas*, al *rendimiento*, sino que hay muchos otros factores. Por ejemplo, pues bueno, igual hay una pareja de amigos o amigas que se ayudan mutuamente, pues aunque no tengan el mismo *nivel*, van todas juntas. Quiero decir, que son muchas y muy variadas las respuestas que damos.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

De esta cita se puede extraer que, como el propio director reconoce, no existe un único criterio de separación, sino que se utilizan más variables para distribuir al alumnado en los grupos, tal y como se presenta a continuación. En este sentido, la ambigüedad del constructo «ritmos de aprendizaje», y la inexistencia de indicadores concretos y de criterios explícitos para medirlos y evaluarlos, hace que sea necesario indagar cómo es clasificado, de manera efectiva, el alumnado.

Los resultados tangibles como criterio: niveles y rendimiento académico

En el fragmento anterior se puede apreciar que el director utiliza diferentes expresiones para referirse a los «ritmos de aprendizaje», como «las notas», el «rendimiento» o el «nivel». El significado y uso de estos términos responde a que, efectivamente, los ritmos de aprendizaje no son evaluados como tal, sino que se utilizan otros indicadores para aproximarlos.

Una primera aproximación se desprende de la palabra «nivel», utilizada de manera muy habitual en el instituto para referirse a los grupos y a los criterios de distribución del alumnado en los mismos. Con este término, aunque no se defina explícitamente y pueda tener un significado impreciso, el director, así como el profesorado, se refiere al *grado de competencias y conocimientos* que tienen adquiridos los alumnos. En efecto, en el primer encuentro con el director, él mismo se refirió a que el centro cuenta «con una alta dispersión del alumnado respecto a las competencias alcanzadas en primaria, debido a que provienen de cinco escuelas diferentes, por lo que hay mucha disparidad de *niveles*»⁴⁷ (Diario de campo, 13 de octubre de 2014). En este sentido, cuando se hace referencia a los «niveles», se alude al grado de adquisición de competencias y conocimientos del alumnado, medidas a partir de evaluaciones externas (como son las pruebas de competencias básicas de sexto de primaria) o internas.

La segunda aproximación se construye a partir de dos elementos que tienen un significado relativamente análogo, que son las notas y el rendimiento. Éstos hacen referencia a los resultados de aprendizaje, es decir, a los *productos tangibles* de los procesos escolares. Ambas aproximaciones permiten deducir que los «ritmos de aprendizaje» del alumnado no se evalúan como tales, sino que se establecen a partir de los resultados académicos, tal y como señala esta profesora:

En 1º [de la ESO], se hacen los grupos según las *notas de primaria* [...]. Entonces, una vez hechas las agrupaciones, hacen los *exámenes*... Bueno, hacemos la pre-evaluación. Hacemos algún examen y vemos un poco como van. Aquellos alumnos que sacan muy *buenas notas*, que destacan, que *vemos que pueden tirar mucho*, pues los pasamos de grupo. O sea, o se suben de nivel o se bajan de nivel. Claro, lo que no interesa tampoco es tener una persona en un grupo que el nivel sea alto, y que esté angustiada porque no puede llegar. Entonces es el tema de los niveles. Es como se ha hecho siempre. Yo cuando llegué ya se hacía. Y se ha trabajado siempre de esta manera.

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Se observa en este fragmento, también, que se establece una asociación directa entre «sacar buenas notas» y «poder tirar mucho», de forma que el rendimiento académico es utilizado como evidencia del ritmo de aprendizaje (las capacidades) del alumnado.

⁴⁷ El vínculo que establece el director entre los niveles del alumnado y sus escuelas de procedencia no es, para nada, insignificante, tal y como se explorará posteriormente.

Criterios tácitos: actitudes, hábitos y comportamiento

A medida que el alumnado va avanzando en su escolarización, hay otras variables que adquieren un papel fundamental en el proceso de clasificación o asignación en los grupos. Así lo reconoce M^a Ángeles, una profesora que se incorporó en el Instituto del Canal el año 82, y quien vivió todo el proceso de reforma que introdujo la LOG-SE. En sus palabras se percibe que, si bien el agrupamiento del alumnado se debería hacer, según su opinión, a partir de variables estrictamente académicas (el «rendimiento», los «ritmos de aprendizaje», «los niveles»), parece que los elementos actitudinales aparecen también como criterios de selección:

Yo fui una de las personas que aquí, en mi departamento primero y en el instituto en general después, que defendí que se llevaran a cabo las agrupaciones por grupos homogéneos, entendido esto como una manera de *buscar los niveles de los alumnos* y no, *nunca, seleccionarlos por la actitud*, que son cosas muy diferentes.

(M^a Ángeles, tutora de 3^o B y profesora de Ciencias Sociales en 3^o B y C, Instituto del Canal)

Como se desprende de la declaración de esta profesora, los elementos de tipo actitudinal parecen alcanzar, en la actualidad, un cierto protagonismo en la clasificación de los estudiantes. De hecho, a medida que pasa el tiempo y a partir de la interacción diaria, el profesorado va reuniendo información de sus alumnos, que supuestamente les permite hacer un diagnóstico más preciso sobre sus “capacidades”. Este presunto “diagnóstico preciso”, que se utiliza para clasificar a los estudiantes, está basado en elementos que se consideran, por parte del profesorado, como más “objetivos”, como las notas, pero también en criterios subjetivos, como la «actitud», el «esfuerzo» y el «interés», tal y como se expone a continuación.

Como se ha presentado en el capítulo anterior, los elementos actitudinales (esto es, los hábitos de estudio, la disciplina y el interés percibido hacia la escuela y la educación) son un factor central en la valoración que el profesorado hace de su alumnado. Parece lógico, pues, que estos elementos adquieran trascendencia, también, a la hora de clasificar al alumnado en los grupos, aunque en los documentos institucionales no se les dote de tal entidad.

En algunas ocasiones, los discursos acerca de las «capacidades», de los «ritmos de aprendizaje» y especialmente acerca del rendimiento académico, están habitualmente entrelazados con aquéllos que se centran en los hábitos de estudio, en el esfuerzo o en cuestiones disciplinarias, y se atribuye a las actitudes y a los hábitos la explicación

del rendimiento académico de los estudiantes (que sería, “en realidad”, el criterio de clasificación):

Que a lo mejor tienes un chaval que durante un curso ha estado, pues mira, un poco desmotivado, que no estudiaba, sin hábitos, tal y cual. Y conforme va avanzando el curso, va *adquiriendo los hábitos* de hacer deberes, por ejemplo, o *se pone a trabajar* un poco más. ¿Qué pasa? Que *cuando estudian, pues los resultados mejoran*. Bueno, pues este niño, si hemos visto que... que ahora ya está mejor, pues vamos a darle más. Pues *le subimos⁴⁸ de nivel*.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Sin embargo, en la mayoría de casos, las actitudes también se consideran un criterio de clasificación *per se*. Aunque algunos docentes establecen una relación lineal entre el rendimiento académico y las actitudes, en el Instituto del Canal los hábitos “escolares” («hacer deberes», «estudiar», «trabajar»), más allá de las capacidades innatas del alumnado (el «ser buenos», «listos» o «tontos»), emergen también como criterio de clasificación en sí mismos:

Un día que había huelga, y había pocos alumnos, y yo estaba con los del C y los pusimos juntos con los del A porque habían venido muy pocos. Y los del A estaban detrás, y los míos [los del C] estaban conmigo, trabajando, haciendo cosas. Y me dicen: «esos [los del A] no, profe, que estos son los listos, y no sé qué». Y les dije: «hombre, los listos... *No sé si son más listos o no*. Pero a lo mejor *tienen unos hábitos que vosotros no tenéis*». Y eso es lo que hablé con ellos, de que no tienen hábitos: «¿Vosotros tenéis hábitos de estudio? ¿Llegáis a casa, hacéis los deberes y estudiáis?» Y me dijeron: «No». Vale, pues entonces... ¿*Cómo quieren estar en el A?* Es que es así, es así [...]. Porque yo sé que *tontos no son*. *Lo que pasa es que no tienen hábitos de trabajo*. Ninguno. Es que no tienen.

(Mireia, tutora de 3º C, y profesora de Educación Visual y Plástica en 3º C, Instituto del Canal)

Este criterio de clasificación, si bien no es explícito en los documentos del centro es, como se ha podido constatar durante el trabajo de campo, obvio en el funcionamiento del mismo. Asimismo, los factores de tipo conductual o disciplinar también emergen entre los elementos de valoración del alumnado, que se asocian recurrentemente con los hábitos de trabajo:

⁴⁸ El desplazamiento o la movilidad del alumnado entre grupos se expresa a partir de expresiones como «subir» o «bajar» de nivel. Estas expresiones evidencian una jerarquía escolar asociada al agrupamiento por niveles que, como se explorará más adelante, tiene consecuencias en las opciones de acción percibidas por parte del profesorado y en la experiencia escolar del alumnado.

Alba: Porque ahora que decías esto del aspecto conductual, ¿hay muchas diferencias entre los grupos, a nivel de comportamiento, de conducta?

Carme: Normalmente coincide. Normalmente tú tienes un grupo A y, en principio, la conducta es correcta porque son niños con hábitos, sobre todo con hábitos de trabajo. Representa, *representa, que están separados por hábitos de trabajo*. Entonces, va más o menos ligado, los hábitos de trabajo con la actitud mala: menos hábitos de trabajo, entonces más distracción, entonces menos concentración... Por fuerza se tienen que distraer, y la conducta se ve afectada.

(Carme, profesora de Física y Química en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

En definitiva, como se viene mostrando en las páginas precedentes, los grupos en el Instituto del Canal se conforman principalmente según el grado de cumplimiento de las “obligaciones” que los jóvenes tendrían que satisfacer por ser estudiantes, esto es, hacer los deberes, tener hábitos de estudio y de trabajo, esforzarse y mostrar interés en su aprendizaje. De esta manera, el grupo A está conformado por los alumnos que “hacen lo que hay que hacer”, mientras que en el grupo C se asigna a los alumnos que no cumplen con estos compromisos.

La materialización más evidente de que *satisfacer las demandas de la institución escolar* es un criterio de clasificación, se comprende en el momento en que se exploran los motivos por los cuales hay alumnos que, “a pesar” de su «ritmo de aprendizaje» o de sus «capacidades», están en un grupo que no les correspondería de acuerdo con estos criterios. Hay dos situaciones que evidencian este hecho: el caso de «las chicas ‘justitas’, pero que trabajan mucho», y que están en el grupo A; y el caso de «los ‘elementos’ conflictivos, que son listos pero no quieren hacer nada», que están en el grupo C⁴⁹. A continuación se describen ambas situaciones, que muestran, precisamente, que en los procesos de clasificación del alumnado, las «capacidades» quedan en un segundo plano, mientras que las cuestiones de tipo actitudinal se sitúan en un lugar central.

En el primer caso, se trata de estudiantes (mayoritariamente chicas) del grupo A que manifiestan una *actitud que se ajusta a los requerimientos* del profesorado pero que, sin

⁴⁹ Las diferentes valoraciones que recibe el alumnado en relación a sus actitudes no son, como muestran los casos que aquí se explican y como se ha desarrollado extensamente en otras investigaciones (Curran, 2017), independientes de su género. Si bien este aspecto no es parte del objeto de estudio de esta tesis, esto tiene implicaciones importantes en la experiencia escolar y las oportunidades de los y las jóvenes.

embargo, *no logran el rendimiento* que se espera por estar en el grupo A. Así, por el hecho de mostrar una actitud altamente “pro-escolar”, estas chicas reciben una buena valoración de su profesorado, quien les recompensa con mantenerlas en el grupo A:

En el grupo A, hay gente con unos hábitos correctos pero que no llegan a todo. Pero ya está bien, porque a la hora de poner la nota, tú lo valoras todo, y entonces estas niñas pueden ir aprobando [...]. Estas alumnas, las medias de los exámenes son entre 2 y 3. No tienen unos exámenes más altos. Es que sus notas son muy bajas. Pero claro, *están aprobadas porque te hacen todos los deberes, si les pones una corrección de examen te hacen la corrección de examen, si les pides no sé qué te lo hacen...* Pero no están llegando.

(Carme, profesora de Física y Química en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Verónica: Hay gente que está en el 3º A y que *es muy limitada...* para las mates [puntualiza «para las mates»]. Muy, muy limitada. Claro, esta gente... Como *también se tiene tanto en cuenta la actitud y el trabajo en clase...*

Alba: Entonces, si es gente que le cuesta tanto, ¿por qué están en el grupo A?

Verónica: Claro, porque a ver. Claro, tú sabes que *tienen unas capacidades limitadas*, pero que *están haciendo un esfuerzo...* que hacen el esfuerzo. Claro, entonces eres un poco más benévola.

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

En la situación contraria, se encuentran a aquellos alumnos (principalmente chicos) que, según sus profesores, *tendrían «capacidad»* para estar en otro grupo pero que, debido a una *actitud alejada de las exigencias escolares*, están en el grupo C. El profesorado considera que lo que lleva a estos estudiantes a dicha situación es su falta de trabajo y esfuerzo para responder a las exigencias académicas, por un lado, y, por otro, una conducta que perturba el ambiente de trabajo en el aula. Este hecho les posiciona en la categoría de «alumnado conflictivo» o «disruptivo». Ambos elementos (la falta de esfuerzo y el denominado comportamiento «disruptivo») son atribuidos a una falta de voluntad del propio alumnado:

Los [grupos] Cs y Ds son grupos que ya el nivel es más bajo. Lo que pasa es que se junta el nivel bajo con las pocas ganas de trabajar. Porque hay *alumnos que tienen mucho potencial pero no hacen absolutamente nada*, y están en estos grupos [...]. En muchos grupos Cs y Ds hay alumnos conflictivos. Claro, a nivel de rendimiento no rinden, no hacen nada. No pueden estar en un grupo A, no pueden estar en un grupo B, porque no, no siguen el curso.

Entonces tienen que estar en un D o un C. Entonces claro, *si encima ven que todo es muy fácil... Fácil para ellos, porque muchas veces da la casualidad de que estos alumnos, yo me he encontrado, que estos alumnos que son conflictivos, son listos. Entonces claro, ven que «oh, yo aquí no tengo que hacer nada... Pues paso de todo».*

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Yo por mucho que digan: «si es que es muy listo», digo: «bueno, claro que *es muy listo, pero si no quiere hacer nada* que más me da que esté en el A o en el B que en el C». Lo que no puede ser, lo que hay que intentar es que moleste lo menos posible al que quiere hacer.

(M^a Ángeles, tutora de 3º B y profesora de Ciencias Sociales en 3º B y C, Instituto del Canal).

Si en el caso de las «chicas trabajadoras pero limitadas», «las justitas», se *recompensa* su esfuerzo y el cumplimiento con las tareas y compromisos escolares mediante las notas y su posición en el grupo A, en el caso de los «chicos listos pero disruptivos» se *sanciona* su actitud considerada conflictiva, desafiante y anti-escolar situándoles en el grupo C. El valor otorgado a estos factores actitudinales pone de manifiesto que, en los procesos de clasificación del alumnado, se prescinde de los elementos rigurosamente académicos anteponiendo otros elementos vinculados con las exigencias actitudinales de la institución escolar.

En base a lo presentado hasta ahora, se puede afirmar que, más allá de los argumentos legitimadores que se han presentado en el apartado anterior, el agrupamiento por niveles se articula alrededor de un sistema de “recompensa-sanción” que, basado en los supuestos meritocráticos, premia a aquellos y aquellas estudiantes que encajan con la imagen de alumno ideal, mientras que sancionan a aquellos que se alejan de este modelo. En este sentido se pueden identificar las lógicas que subyacen al modelo de agrupamiento que, si bien no son explicitadas de manera articulada en los discursos institucionales, se evidencian en los criterios de separación del alumnado y en las prácticas de aula. Estas lógicas, basadas en supuestos meritocráticos y diferenciadores, se exploran a continuación.

7.2.4. La lógica meritocrática y el agrupamiento por niveles: salvar a los que se lo merecen

Las disposiciones pro y anti escolares son, como se acaba de explicar, un criterio primordial en la asignación del alumnado en los grupos. Estrechamente vinculados

con la individualización de los resultados educativos, el esfuerzo y el mérito de cada alumno se sitúan en primer plano a la hora de explicar sus resultados educativos y, por lo tanto, en la explicación de *quien merece* tener éxito o no en la escuela. La construcción de estos dos grupos de estudiantes –los *merecedores* y los *no-merecedores*– es un reflejo de la lógica meritocrática que impera en el centro y, como se analiza a continuación, supone uno de los fundamentos que el profesorado utiliza para defender el agrupamiento por niveles.

Se ha explicado al inicio de este capítulo que, de manera unánime, en el Instituto del Canal se señala que el agrupamiento por niveles es «lo mejor para atender a la diversidad» y, por lo tanto, la mejor estrategia para favorecer a todos los alumnos. No obstante, a partir de lo observado, de las conversaciones con el profesorado, en las reuniones y en las interacciones entre docentes y alumnos, se puede constatar que el uso del agrupamiento por niveles se explica por la necesidad de establecer un sistema *justo*, en frente del agrupamiento heterogéneo, que no lo sería. En efecto, se destaca que, en caso de no agrupar al alumnado por niveles, se desfavorecería a aquellos alumnos que «quieren estudiar», de forma que esta estrategia supondría un *agravio* para los *merecedores* y un *privilegio* para los *no-merecedores*. Se presentan a continuación tres fragmentos de entrevistas que evidencian esta lógica meritocrática:

Yo pienso que mezclar, por ejemplo, si tuviese que mezclar los tres grupos, no podría sacar lo que saco ahora. Entonces, creo que también *se tiene que potenciar que los alumnos que tiran*. Porque si no te encuentras que *vas bajando el nivel cada vez más*, y ¿qué aprenden los que sí pueden tirar? Entonces, yo, lo que veo es que *se destinan muchos recursos a gente con mucha diversidad* y... [...] Porque lo que no es normal es que un Aula d'Acollida [Aula de Acogida] tenga 3 alumnos por profesora, y un aula normal, como el 3º A, tengamos 35. Es que no es normal.

(Carolina, profesora de Lengua Castellana en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Claro, es que ¿sabes qué pasa? Que muchas veces *nos preocupamos mucho* [enfatisa el «mucho»] *por los que van mal*. Y *nos olvidamos de los que van bien, y quieren ir mejor*. Y son niños que quieren hacer más [...]. Y piensas: «hombre, *estamos aquí invirtiendo muchos recursos en los que no quieren*», y muchas veces fracasamos porque es más fuerte el vínculo con la calle, de las relaciones, que si bandas, que si familias desestructuradas... [...]. Y entonces piensas: claro, y también tenemos niños, que invertimos en los otros, y *olvidamos los que quieren, o quieren hacer más* y seguro que mejorarían los resultados académicos si les diésemos un poco más... ¿Vale?

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

La gente que no tiene recursos, o que no tiene medios, tiene el derecho a hacer una buena educación secundaria [...] de buscar esta calidad a la que tienen derecho. Tienen derecho [...]. Y aquí, pues claro, los buenos alumnos tienen que sobrellevar la educación arrastrando ‘todo esto’. Yo ya sé que *todo el mundo tiene derecho a una educación, pero los que quieren estudiar también tienen derecho a poder estudiar*. Esta es mi modesta opinión.

(M^a Ángeles, tutora de 3^o B y profesora de Ciencias Sociales en 3^o B y C, Instituto del Canal)

Las tres citas que se han presentado tienen en común algunos elementos que merecen especial atención, por ser especialmente indicativos de cómo la meritocracia subyace en la lógica del agrupamiento por niveles. Como se puede ver, se construyen, efectivamente, dos categorías de alumnos: los “malos”, que se describen como «los que van mal», «los que no quieren estudiar», «los que estorban», «los que tienen dificultades»; y los “buenos”, que son «los que tiran», «los que van bien», «los que quieren ir mejor», en definitiva «los buenos alumnos». Se señalan, además, los supuestos privilegios que se conceden a los “alumnos malos”, pues «reciben mucha atención», y «se les destinan muchos recursos», mientras que los “buenos alumnos” resultarían perjudicados con el agrupamiento heterogéneo ya que «se va bajando el nivel», «se les olvida», y «tienen que sobrellevar su educación arrastrando» las consecuencias de compartir espacio con los “malos alumnos”. El agrupamiento por niveles, considerado desde esta lógica, sería, pues, la forma de «*salvar al alumnado que se lo merece*», que estaría en el grupo A.

Si bien, como se ha explicado, la lógica del esfuerzo y del merecimiento subyace a los argumentos que se declaran institucionalmente, las prácticas y discursos que la acompañan la hacen explícita de tal forma que hasta el mismo alumnado se apropia de este discurso, interiorizando la lógica meritocrática:

Porque si vamos a estar todos juntos... unos tienen un nivel más alto, y que unos vayan más atrasados... Pues *los atrabancamos a ellos* [los del grupo A], también. ‘Pá’ eso que ellos [los del grupo A] estén en su nivel y nosotros en el nuestro.

(Daniela, alumna de 3^o de la ESO B, Instituto del Canal)

En efecto, el alumnado de los grupos B y C no reconoce el agrupamiento por niveles como una práctica pensada para favorecerles también a ellos, sino como una estrategia para no perjudicar al alumnado del grupo A (en palabras de Daniela, «para no atrabancarles»).

El agrupamiento por niveles, pues, se concibe como una cuestión de *justicia*, pues es la estrategia que garantiza que cada uno reciba *lo que se merece* en un sistema de premio sanción. Así, aunque el agrupamiento por niveles se justifica como la única estrategia que permitiría, en este instituto, poder enseñar de una forma efectiva y justa a todo el alumnado, el hecho de destacar reiteradamente que, en caso de no agrupar al alumnado por niveles, se desfavorecería «a los más capaces», es una evidencia de que se prioriza de manera implícita las necesidades del alumnado considerado “merecedor”.

La meritocracia más allá del agrupamiento por niveles

La meritocracia no subyace, únicamente, a la decisión de agrupar al alumnado por niveles. Ésta es una lógica dominante en la cultura del Instituto del Canal y se evidencia diariamente en el centro. Por ejemplo, en una reunión del equipo docente de 3º de la ESO donde se discutía sobre la forma de sentar a los alumnos en la clase, emergió como principal argumento el «mérito» de algunos alumnos para colocarlos en las primeras filas del aula, mientras que se justificaba situar a aquellos que no mostraban suficiente interés en las filas del final.

La cultura del esfuerzo, argumento nuclear del paradigma meritocrático, emerge, tanto implícita como explícitamente, en los discursos y prácticas, tanto institucionales como docentes, e impregna las dinámicas e interacciones en el Instituto del Canal. En la entrada del centro, a la vista de cualquiera que acceda al instituto, se puede leer una proclama eminentemente meritocrática que señala al alumnado como responsable de sus éxitos o fracasos: «L'èxit depèn de l'esforç» [«El éxito depende del esfuerzo»]. Así lo explica su director:

Mira, un buen alumno, es lo que yo siempre digo en el discurso inaugural cuando empieza el curso: no queremos buenos alumnos, queremos personas *trabajadoras*. Si son buenas personas y trabajadoras *ya sale* el buen alumno. Porque el buen alumno, para nosotros, simplemente es aquél que de alguna forma no abandona el camino de su trabajo, de su esfuerzo. De hecho, cuando entras aquí en conserjería, hay un cristal que hay un lema, que es un poco el lema del centro. Dice que el éxito está o radica en el esfuerzo, o una cosa así. Evidentemente, para nosotros el buen alumno es aquél que simplemente no abandona la senda del trabajo diario, de la preocupación y del interés.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

En el Instituto del Canal, la exigencia de un compromiso con la cultura del esfuerzo, y la responsabilización del alumnado en su fracaso o éxito, van más allá de lo simbólico, y se materializan a partir de prácticas y manifestaciones explícitas de los

docentes con sus alumnos, tal y como se ha mostrado en la clasificación en los grupos de nivel. Asimismo, para comprender de qué manera el discurso meritocrático se institucionaliza y se trasmite al alumnado de manera explícita, es ilustrativa la situación que se relata a continuación, una sesión de una asignatura optativa⁵⁰ de 3º de la ESO donde se trabajan hábitos y técnicas de estudio. A continuación se relata una escena observada en una clase de esta asignatura, que ejemplifica de qué manera la lógica meritocrática es comunicada al alumnado:

Diario de Campo, 9 de abril de 2015, Instituto del Canal. Optativa de
Técnicas de Estudio, 3º B

Lorenzo, el profesor, entra en clase muy puntual, y todo el alumnado entra enseguida detrás de él. Cuando están todos sentados, el profesor hace una ronda preguntando en voz alta cuantas asignaturas ha suspendido cada alumno. El día anterior les dieron las notas de la segunda evaluación. Los estudiantes responden, uno a uno, el número de asignaturas que no han aprobado. La mayoría han suspendido cinco o más asignaturas; únicamente tres estudiantes, dos chicas y un chico, lo han aprobado todo. Parece que Lorenzo invita a los estudiantes a reflexionar sobre las razones de sus bajos resultados, preguntando al aire por qué creen que han suspendido. Sin embargo, no deja mucho tiempo para que piensen y directamente dirige la pregunta a Andrés, un chico que ha suspendido seis asignaturas. Andrés responde que a veces no entiende las cosas que le explican.

Lorenzo: Andrés, ¿qué haces cuando repasas y no entiendes algo?
Andrés: No sé.
Lorenzo: ¿No preguntas?
Andrés: No.
Lorenzo: Vaya, ¿por qué?
Andrés: ¿Para qué?
Lorenzo: ¿Cómo que para qué?
Andrés: Hay profes que no me responden.
Lorenzo: Dudo que en este instituto haya algún profe que se niegue a explicar a un alumno que *quiere* aprender.

Lorenzo da por zanjado el diálogo con Andrés y, dirigiéndose a la clase, dice:

Yo resuelvo dudas, pero a quién lo pida; a quién *quiera*. Lo que no puede ser es que *no hagamos nada* y después nos quejemos de que

⁵⁰ Esta asignatura optativa la cursan todos los estudiantes de 3º de la ESO que no hacen Religión, Francés o Mediación, es decir, casi 6 de cada 10 alumnos del curso. En el Instituto del Canal, las asignaturas optativas (excepto Religión, Francés y Mediación) se imparten respetando los grupos clase, y cada trimestre uno de los grupos cursa la asignatura a la que hacemos referencia aquí (en el 1º trimestre, el grupo de 3º C, en el 2º el grupo de 3º A y en el 3º trimestre el grupo de 3º B)

no aprobamos. No, no. Esto no es así. Para aprobar *hay que querer* aprender, y no dejar de *esforzarse* cuando algo *nos cuesta un poco*.

Algunos alumnos, como Ayoub, Ronald y Omar, han desconectado de la clase, están con la cabeza apoyada en la mesa, exhibiendo signos de manifiesto hastío. El profesor les ignora y, hablando al resto de la clase, comenta:

Creo que la mayoría de esta clase, lo que le pasa, es que no se *esfuerza*. ¿Se puede aprobar? Sí, si tú *quieres*. Si no os esforzáis, si no queréis, no podéis aprobar. Si no trabajáis, si no estudiáis, no podéis aprobar.

En definitiva, el alumnado que demuestra un interés, esfuerzo, “hábitos” de estudio, etc., es considerado, no únicamente como más propenso al éxito y merecedor de unos buenos resultados, sino que además es, según el profesorado, *más merecedor de los esfuerzos y de los recursos* que los propios docentes y el centro educativo destinan para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cambio, el alumnado que no muestra estas actitudes pro-escolares, está destinado, según el profesorado, a no tener éxito dentro del sistema, y, además, *no debería ser merecedor* de dichos esfuerzos y recursos educativos.

7.2.5. Diferenciación y agrupamiento por niveles: la comprensividad en jaque

Otra lógica que se desprende de los discursos y prácticas docentes es que el agrupamiento por niveles es la respuesta a un sistema *comprensivo* que no solo se considera ineficaz, sino que además se considera incoherente y, en ocasiones, hasta absurdo. El sistema educativo español se fundamenta en los principios de la comprensividad, que ordenan una estructura en la que, formalmente, hasta la finalización de la educación obligatoria, todo el alumnado está sujeto a un currículum común y escolarizado en espacios compartidos. Esto es motivo de queja y de crítica entre el profesorado del Instituto del Canal, donde el agrupamiento por niveles aparece como una estrategia que permite enseñar a los que quieren ir a bachillerato, por un lado, y al resto, por el otro, ya que se considera que unos y otros no deben (ni pueden) aprender lo mismo:

Si hicieras un grupo heterogéneo en el cual tienes que dar nivel para aquellos que tienen que ir a hacer bachillerato y tienes que dar nivel para aquellos que van a hacer un ciclo formativo... No puedes llegar a todo. Entonces tendrías alumnos que no llegarían.

(Carme, profesora de Física y Química en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Más allá de que el currículum que “se valida”, “se valora” y se considera “adecuado” es el que conduce al bachillerato, en tanto que se da por supuesto que si hubiesen grupos heterogéneos éste sería el contenido impartido y que, en consecuencia, «habría alumnos que no llegarían», esta cita refleja que el significado que adquiere la ESO en el Instituto del Canal, es el de una etapa que ofrezca una preparación diferenciada para aquellos que van a hacer estudios postobligatorios de tipo académico (bachillerato) y los que van a optar por una vía aplicada o profesional. Así, la ESO adquiere un significado más cercano al antiguo BUP, con una orientación *propedéutica* más que *generalista*.

El cuestionamiento y la crítica de la escolarización en espacios compartidos y la existencia de un currículum común, (en definitiva, a la comprensividad del sistema) encuentran su punto más álgido cuando el profesorado se enfrenta a alumnos que se alejan de la norma escolar y/o que muestran actitudes de acusada resistencia escolar. Al hablar de estos casos, se tiende a señalar la obligatoriedad de la educación secundaria, hasta los dieciséis años, como el problema que explicaría que haya alumnos que, pese a «no querer» estudiar, estén en el instituto causando conflictos y estorbando a aquellos que «sí quieren» estudiar. En este sentido, es habitual que cuando se habla del alumnado «disruptivo» se arguya al hecho de que muchos están en el instituto por obligación y, en definitiva, el profesorado y el centro no pueden hacer nada «si ellos no quieren». En estos casos se insiste, también, en que la ESO debería enseñar cosas distintas según la voluntad y motivación percibidas en el alumnado:

Yo siempre he sido contrario a la reforma de la enseñanza, la famosa LOGSE de aquella época. Ya soy crítico con la estructura actual de la enseñanza, por lo tanto soy crítico con la ESO. No veo clara esta estructura. [...] Claro, ves chavales que están aquí obligados, y tienen 15, 16, 17, algunos 18 años, que repiten un par de cursos, y están aquí obligados... A ver: aquí alguna cosa no funciona [...]. Se podría diversificar de otra forma. A los 14 [años] está muy claro los que van hacia un lado o hacia otro. La gente que quiere ir a bachillerato, que lo quiere intentar, tiene que tener... Pero a los 14, o sea, en 3º, yo ya los separaría. Hay gente que no quiere hacer nada y, por lo tanto, tienen que estar obligatoriamente en el Instituto. Con estos, se tendrían que hacer talleres. Un 90% del día talleres y después clase de lectoescritura. Es decir, de comprensión lectora, y de expresión escrita. Entonces, a los 15 y 16 años, estos chavales que no están para nada, porque en este instituto mismo hay muchos que no están para nada, pues hacer alguna otra cosa, un taller... Talleres, literalmente, ¿eh? Que aprendan alguna cosita... Porque algunos no van ni a la FP, no quieren ni ir a la FP. Bah, es un desbarajuste.

(Francesc, tutor de 3º A, profesor de Lengua Catalana, Instituto del Canal)

La propuesta de este profesor, esto es, que el alumnado «que está aquí obligado» haga «talleres, literalmente», no es una propuesta residual sino que se defiende de manera extensa entre el profesorado del centro, aunque no se aplique (por falta de recursos o de amparo legal). También existen voces que defienden medidas más extremas, como la creación de otros tipos de recursos que escolarizasen a estos alumnos en instituciones paralelas a la escuela ordinaria:

Igual digo una cosa, e igual es una barbaridad, ¿no? Pero yo creo que haría falta un *edificio físico, otro tipo de escuela*, ¿vale?, pues para poder tener a estos alumnos que son del tipo C, que son alumnos que por el tema de la inmigración, por la problemática familiar... Necesitarían otro tipo de educación.

(Carolina, profesora de Lengua Castellana en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

En definitiva, el agrupamiento por niveles se explica también por una concepción de la educación obligatoria que se aleja de los principios de la comprensividad. Como se ha visto, se cuestiona la necesidad y la conveniencia de un currículum común que proporcione a todos los estudiantes unas mismas destrezas mínimas y que les sitúe, al fin de la educación obligatoria, en una posición de relativa igualdad.

De acuerdo con esto, y con la representación del alumnado que construye el profesorado, se asume que se debe ofrecer un currículum diferenciado según el grupo, de acuerdo con sus «capacidades» o «ritmo de trabajo», pero también acorde con su posible trayectoria al finalizar la educación obligatoria, altamente vinculada a su origen social, que se reconstruye día a día en base a la pertenencia en cada uno de los grupos de nivel. Las evidencias que ejemplifican esta perspectiva son incontables y se repiten diariamente, y se manifiestan en distintas esferas de la interacción entre alumnos y profesores. Las formas en que se evidencia esta diferenciación se explora en el capítulo siguiente.

7.2.6. Puesta en práctica del modelo: segregación interna

Después de lo presentado hasta ahora, es relevante mostrar la composición de los grupos, en términos socioeconómicos y culturales, para ver de qué manera los criterios utilizados para distribuir al alumnado en los grupos condicionan su composición. En efecto, si bien en el capítulo 5 (Contexto de la Investigación) se ha presentado el perfil socioeconómico del alumnado del Instituto del Canal en su conjunto, los datos recogidos durante el trabajo de campo confirman que existe una *distribución desigual*

del alumnado en los grupos teniendo en cuenta, precisamente, los factores socioeconómicos y culturales de sus familias.

En términos de nivel educativo de los progenitores, se observan diferencias relevantes entre los diversos grupos de 3º y 4º de la ESO. Como muestra la tabla 19, a medida que “disminuye el nivel” de los grupos, disminuyen también las familias con un capital instructivo elevado, y aumentan las familias con un nivel de instrucción bajo. Así, mientras que en el grupo C hay un 30% de chicos y chicas que sus progenitores han estudiado, como máximo, hasta la educación primaria, este porcentaje es solo del 8% en el caso del grupo A. Estos datos vislumbran las diferencias sociales a las que hacía referencia el director en su explicación anterior.

Tabla 19. Nivel de estudios más alto de los progenitores, distribución por grupos. Instituto del Canal

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Educación primaria o menos	8%	24%	30%
Educación secundaria	28%	22%	20%
Ciclos Formativos o Bachillerato	30%	22%	33%
Universidad	18%	16%	3%
No sabe	15%	16%	13%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO

Si con el nivel de estudios de los progenitores se vislumbraban diferencias importantes entre los grupos, en relación con la situación laboral de las familias estas diferencias son menos acusadas (tabla 20). Estos datos indican que el capital instructivo de las familias parece ser más relevante en cuanto a explicar la distribución del alumnado en los grupos, que no la situación laboral y la ocupación de los progenitores.

Tabla 20. Situación laboral de los progenitores, y ocupación de la madre y del padre, distribución por grupos. Instituto del Canal

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	
Situación laboral progenitores	Los dos en paro	9%	6%	10%
	Los dos trabajan	52%	59%	47%
	Solo trabaja la madre	19%	6%	7%
	Solo trabaja el padre	19%	24%	33%
	Otras situaciones	2%	6%	3%
Ocupación de la madre	Ocupaciones elementales	42%	36%	47%
	Trabajadores de servicios y vendedores de comercios y mercados	28%	36%	33%

		Grupo A	Grupo B	Grupo C
Ocupación del padre	Operadores y operarios	2%	11%	7%
	Técnicos nivel medio, administrativos	21%	7%	7%
	Profesionales científicos e intelectuales, directores y gerentes	8%	11%	7%
	Ocupaciones elementales	41%	37%	55%
	Trabajadores de servicios y vendedores de comercios y mercados	8%	15%	9%
	Operadores y operarios	9%	6%	10%
	Técnicos nivel medio, administrativos	52%	59%	47%
	Profesionales científicos e intelectuales, directores y gerentes	19%	6%	7%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO

Pero las diferencias sociales más acusadas entre los grupos son las que se observan según el estatus migrante del alumnado, tal y como se muestra en la tabla 21. Mientras que el grupo A está compuesto, muy mayoritariamente, por alumnado autóctono (éstos representan casi el 80% del grupo), en el grupo C esta proporción se reduce a la mitad, y el alumnado autóctono que asiste en este grupo es del 40%. Obviamente, esta relación se traduce en diferencias importantes respecto al alumnado inmigrante, que en el grupo C representa el 60% y, en el grupo A, el 20%. Más allá del estatus migrante del alumnado, se observan también diferencias severas en cuanto a la región de procedencia del alumnado que ha nacido fuera del territorio español (también en la tabla 21). En este sentido, es destacable que en los grupos A y B, la mayor parte del alumnado inmigrante es de origen latinoamericano, mientras que en el grupo C la mayoría de inmigrantes son marroquíes.

Tabla 21. Estatus migrante y región de procedencia del alumnado inmigrante, distribución por grupos. Instituto del Canal

		Grupo A	Grupo B	Grupo C
Estatus migrante	Autóctonos	79%	64%	39%
	Inmigrantes de primera generación	19%	33%	58%
	Inmigrantes de segunda generación	2%	3%	3%
Región de procedencia alumnado inmigrante	Latinoamérica	85%	77%	22%
	Marruecos	7%	8%	64%
	Otros	8%	15%	14%

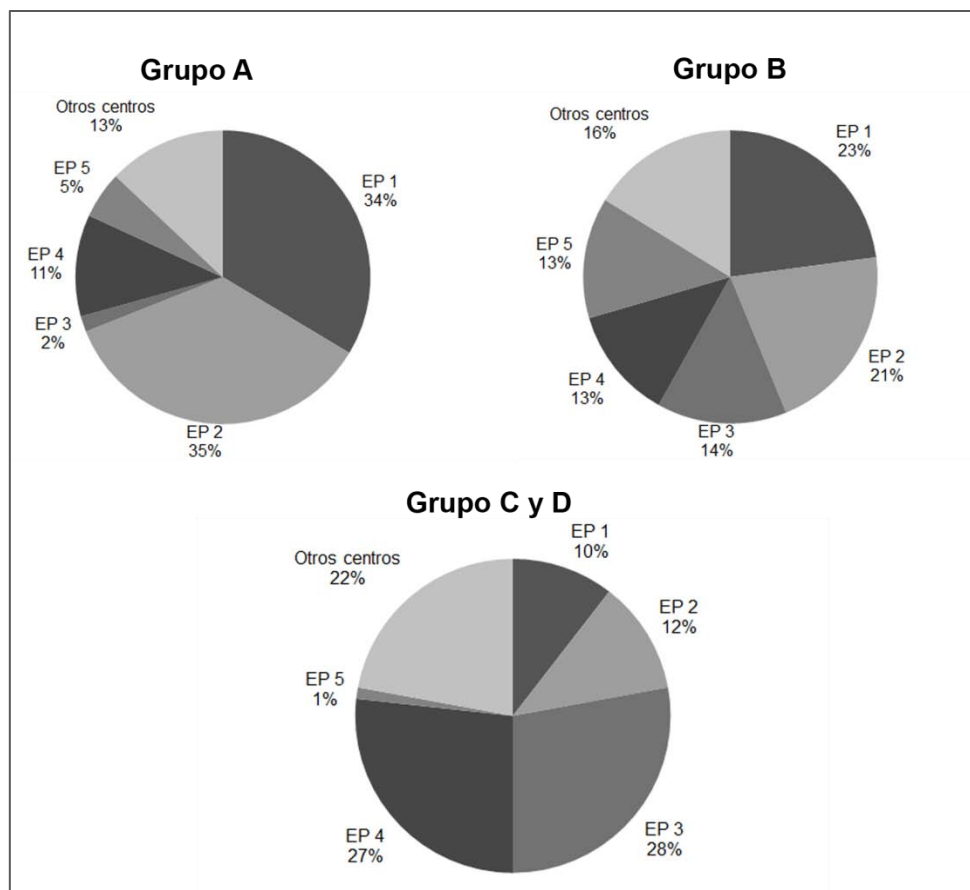
Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario del alumnado de 3º y 4º de la ESO

En relación a las escuelas de primaria de procedencia, las diferencias entre grupos son también bastante acusadas. Como se ha explicado previamente (véase capítulo 5, del Contexto de la Investigación), las escuelas de primaria 1, 2 y 5 están situados en el barrio I, un barrio principalmente de clase trabajadora, con una proporción de inmigrantes relativamente cercana a la media de la ciudad, y con menos carencias económicas y materiales que el barrio II. Éste, en cambio, presenta una tasa de población extranjera bastante elevada, con un bajo capital cultural, y con importantes dificultades económicas y materiales.

Como se observa en la figura 3 (en la página siguiente), es significativo que en los grupos A, a lo largo de la ESO, se concentra el alumnado de las escuelas 1 y 2, que representan más del 70% del alumnado de estos grupos. El porcentaje de alumnos procedentes de estas escuelas disminuye en los otros grupos, y en los grupos C y D la proporción se invierte, siendo los alumnos de los centros 3 y 4 casi el 60% del alumnado.

Estos datos ponen de manifiesto, como se ha venido mostrando en las páginas previas, que la distribución del alumnado en los grupos sigue un patrón marcado de manera importante por el origen social y cultural de los y las jóvenes, generando que la segregación urbana (entre los barrios I y II) y la segregación escolar existente en las escuelas de primaria se reproduzca como segregación intraescolar desde el inicio de la secundaria.

Figura 3. Escuela de primaria de procedencia, distribución por grupos a lo largo de la ESO. Instituto del Canal



Fuente: documentos internos del Instituto del Canal. Listado de alumnos por grupo, curso y escuela de procedencia. Curso 2014-2015

Los datos presentados, pues, muestran que existe una distribución desigual entre los grupos según las características socioeconómicas y culturales de las familias, hecho que corrobora que, efectivamente, el agrupamiento por niveles se utiliza dar una respuesta presuntamente adecuada a la alta diversidad social existente. En este sentido, si una de las justificaciones para aplicar el agrupamiento por niveles era poder atender de forma separada «dos realidades sociales muy diferenciadas», es lógico que la puesta en práctica de este mecanismo se traduzca en diferencias importantes en la composición social de los grupos.

Esto muestra, en definitiva, que los criterios utilizados para clasificar al alumnado en los grupos (esto es, los «ritmos de aprendizaje», el «rendimiento académico» y las «actitudes») no son *neutros social y culturalmente*: la distribución del alumnado hace evidente que el alumnado que proviene de familias con mayor capital instructivo pero,

sobre todo, de familias autóctonas, se ve favorecido a la hora de ser asignado en los grupos de nivel “altos”.

7.2.7. Conflictos, tensiones y contradicciones acerca del agrupamiento por niveles

A diferencia del Instituto del Monte, en el Instituto del Canal existe un consenso más que generalizado acerca del agrupamiento por niveles. Durante el trabajo de campo, no se identificó ningún profesional que estuviese abiertamente en contra de esta estrategia, excepto Cris, una educadora que trabaja en un proyecto de la Fundación Secretariado Gitano, que cuestiona de forma explícita los fundamentos y los resultados del agrupamiento por niveles. No obstante, tal y como se presenta a continuación, existen algunos puntos críticos acerca de la aplicación y de los resultados del agrupamiento por niveles que emergen cuando el profesorado es preguntado por esta cuestión.

Dilemas derivados de la diferenciación curricular

La diversificación a nivel de currículum y de instrucción que existe en el Instituto del Canal —que se explorará detenidamente en el siguiente capítulo—, bajo un sistema formalmente comprensivo, comporta que estudiantes con niveles de conocimientos muy dispares obtengan, al finalizar la educación obligatoria con éxito, exactamente el mismo certificado. Este certificado les otorga, a todos y a todas, un aval que les abre, de manera formal, las mismas puertas para continuar en la educación postobligatoria, independientemente del grupo en el que hayan cursado la ESO. Este hecho es valorado desde dos perspectivas: la primera, la que considera que esto es injusto para el alumnado del grupo A, es decir, aquellos que se presupone que han adquirido más conocimientos; la segunda, minoritaria en el instituto, es la que plantea dudas acerca de las oportunidades de éxito efectivas para el alumnado del grupo C en sus estudios postobligatorios.

Como se decía, una visión mayoritaria entre el profesorado del Instituto del Canal es que las diferencias —en palabras de la profesora de matemáticas, «abismales»— en los niveles de exigencia y el nivel de contenido entre los grupos, generan una contradicción importante a la hora de evaluar y de conceder el título de la ESO. En casi todas las conversaciones que se mantuvieron con el profesorado durante el trabajo de campo, aparece la preocupación acerca del agravio comparativo que supone para el

alumnado del grupo A, respecto los del C, que las diferencias en los contenidos y las exigencias no queden reflejadas de ninguna forma en el expediente académico:

Todos estamos de acuerdo con este tipo de agrupaciones. Pero a la hora de evaluar cuesta mucho [...]. Porque claro, muchas veces, cuando se hace la comparativa entre las notas de un chaval del grupo C, y un chaval de grupo A... Claro, es que es muy injusto. *No es lo mismo* sacar un 6 en el grupo A, que en el grupo C. Y entonces aquí es donde surgen los conflictos entre nosotros.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Se crea una dinámica injusta, esto lo hablamos mucho pero no tiene solución: al acabar la ESO damos el título de graduado a la gran mayoría del grupo A y B, y a una parte del C y del D. Pero claro, el título de graduado del C y del D *no tiene el mismo contenido*, y esto es injusto. Porque al final, el que sabe más y ha trabajado más tiene exactamente lo mismo que otro que ha hecho algo mucho más fácil

(Francesc, tutor de 3º A, profesor de Lengua Catalana, Instituto del Canal)

No me parece justo que unas personas que están en el grupo C y que tienen unos niveles más bajos, de que pueden llegar a sacar incluso más nota, notas más altas, que los grupos del B, y ya no te digo del A que tienen que pasar por un agujerito así de pequeñito. En las evaluaciones *es la gran contradicción, este agravio comparativo*.

(M^a Ángeles, tutora de 3º B y profesora de Ciencias Sociales en 3º B y C, Instituto del Canal)

Frente a esta contradicción que se percibe como una injusticia, el profesorado ha decidido –aunque no esté recogido en ningún documento del centro ni en ninguna normativa– que el alumnado del grupo C “no tiene derecho” a obtener notas altas pues, según se desprende de sus discursos, si existe una limitación en el contenido que adquieren, debe de haber también una limitación en la calificación que pueden obtener:

Yo me he enterado, ahora hace poco, que no puedo poner notas altas en el C. Por ejemplo, yo no puedo poner un 9 en el C. Porque como después el título es el mismo, y no hay ninguna diferencia que diga... Entonces, claro, no es lo mismo un 9 en 3º A que en 3º C. No tiene nada que ver. Entonces, no es justo que aparezca la misma nota. Por eso se ha decidido que en el grupo C como máximo pueden sacar un 6.

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Según las observaciones que se realizaron en el campo, esta solución al agravio comparativo al que se enfrenta el grupo A, es aceptada por todo el profesorado y, efectivamente, el alumnado del grupo C no tiene, en sus evaluaciones, notas más altas del 6.

Por otro lado, una parte minoritaria del profesorado interpreta esta misma situación desde el punto de vista inverso. Para ellos, los que resultan perjudicados de la diversificación curricular son los estudiantes del grupo C, pues la falta de conocimientos les supone menores oportunidades de éxito en caso de que quieran seguir estudiando después de la ESO:

A ver, seamos realistas: estén en el A, en el B o en el C... Si se sacan el graduado, *el graduado es el mismo para todos*. Claro, no es lo mismo un graduado de 4º D que de 4º A, porque *no han hecho lo mismo*. Pero tienen el mismo título. Claro... ¿Quién tendrá más éxito, más expectativas de futuro? Uno del A o del B saldrá adelante mucho mejor... De hecho, está demostrado, por ejemplo con el inglés, que los del C cuando hacen ciclos lo pasan fatal, porque *representa que tienen un nivel que no tienen*. Claro, *no están en igualdad de oportunidades*.

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Encasillamiento o elección

El agrupamiento por niveles durante la educación obligatoria puede suponer, más allá de una adquisición de competencias desigual, la conformación de un imaginario futuro también diferente (las formas de interpretación del alumnado se explorarán en un capítulo posterior). A nivel institucional se defiende que el agrupamiento por niveles no es una medida que condicione al alumnado a la hora de decantarse por una u otra opción postobligatoria. Esta es la explicación que el director proporciona acerca de este aspecto:

Pepe: Nosotros estamos haciendo *itinerarios por competencias*, itinerarios digamos *por el tipo de continuidad de estudios* del alumnado. A ver, montamos un itinerario para aquellos alumnos que quieren ir a la universidad, y montamos el itinerario para la gente que quiere ir más de cara al mundo laboral, más de cara al mundo del trabajo, de la FP.

Alba: Entonces, ¿estos itinerarios están vinculados a los grupos, con el tipo de agrupamiento?

Pepe: Bueno, sí, pero *se hace en 4º*, y partimos de la base que *en 4º el interés ya es casi generalizado* [...]. Los agrupamientos

del primer ciclo no están pensados en itinerarios educativos, en 3º tampoco. Entonces *son los alumnos los que escogen. Nosotros no encasillamos a nadie* en un itinerario o en otro. Son ellos los que escogen las materias que le serán necesarias para dirigirse hacia un sitio u otro.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

Si bien los grupos de 1º, 2º y 3º de la ESO no están hechos según los itinerarios vinculados a la educación postobligatoria, la baja movilidad entre grupos es determinante en este sentido. Es decir, aunque tal y como explica el director solo los grupos de 4º de la ESO responden formalmente a los itinerarios posteriores, el alumnado que empieza estudiando en el grupo C o D insólitamente acaba la ESO en un grupo A o B, pero menos habitual es que el alumnado del grupo A finalice la ESO en un grupo C.

En este sentido, los datos recogidos en el cuestionario del alumnado evidencian que, aunque desde el centro no exista la intención de «encasillar» al alumnado, raramente existe una movilidad efectiva entre grupos: del alumnado que respondió el cuestionario, entre aquellos que habían empezado la ESO en el grupo C o D, un 65% en el caso del alumnado de 4º, y un 69% en el caso del alumnado de 3º, permanecían en el mismo nivel, esto es, al C. En cambio, en el caso del alumnado que en 1º de la ESO estaba en el grupo A, permanecían en el mismo grupo un 73% y un 90%, en 4º y 3º de la ESO, respectivamente. Estos datos indican, pues, que de manera general el agrupamiento por niveles determina, desde un inicio, el grupo en el que los estudiantes se encontrarán en 4º de la ESO y, en consecuencia, orientan el itinerario formativo y la trayectoria académica posterior a la educación obligatoria. Y esta correlación es más elevada entre el alumnado que empieza la ESO en el grupo A, es decir, que en el Instituto del Canal es más difícil ser “degradado” que ser “promocionado” respecto a la posición inicial.

Así, a pesar de que desde el equipo directivo se argumente que el agrupamiento por niveles no es determinante en cuanto a las trayectorias de educación postobligatoria, hay algunos profesores que expresan cierta preocupación por el «encasillamiento» que esto puede suponer:

Cuando hacemos los grupos, es un ‘follón’, es muy difícil. Porque claro, piensa que *los estás agrupando casi de por vida*, para toda la ESO. Aunque después puedan haber cambios, si tú pones a un alumno *en un grupo A es como si le estuvieses abriendo las puertas a un montón de posibilidades*: «mira, puedes hacer bachillerato, puedes hacer tal...». En cambio, cuando lo pones *en un B o en*

un C, parece como si se las cerrases, como si le dijeras: «ostras, es que un bachillerato, a lo mejor no puedes hacerlo. Un ciclo formativo, sí. Bueno, depende de qué ciclo».

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

En definitiva, en el Instituto del Canal, la diferenciación (en términos curriculares, de expectativas, de relación) que supone el agrupamiento por niveles representa una forma de comunicar al alumnado sus opciones y posibilidades acerca de su trayectoria posterior, ya que se dan procesos implícitos de orientación, que informan al alumnado acerca de cuáles son sus posibles elecciones. Ciertamente, como se puede leer en la cita anterior, la pertenencia en los grupos configura universos de posibilidades muy divergentes, no únicamente por las diferencias curriculares, sino por los significados que adquiere, tanto por el profesorado como para el alumnado, pertenecer a uno u otro grupo, hecho que genera dilemas únicamente entre una minoría del profesorado.

Buenos resultados o «daños colaterales»

La constatación, por parte del equipo directivo, de que los resultados globales del instituto son «favorables» o «aceptables», es un argumento que permite legitimar las estrategias que el centro utiliza a la hora de enseñar a su alumnado, concretamente el agrupamiento por niveles. Es decir, los datos, supuestamente “objetivos” y “rigurosos”, sirven para avalar esta opción organizativa. No obstante, es necesario puntualizar que, tal y como reconoce el director en la siguiente cita, una parte del alumnado abandona el instituto antes de graduarse, y que «los que quedan en el segundo ciclo de la ESO» (esto es, 3º y 4º de la ESO) son las personas que «quieren» sacarse el graduado:

Hay gente que abandona, sea por repeticiones, sea por lo que sea, cuando llegan a los dieciséis [años], abandonan. Lo dejan, tiran la toalla. Y *a segundo ciclo de la ESO ya no vienen* y, por lo tanto, los grupos de 3º y 4º de la ESO ya son gente que, de alguna forma, tienen el *interés en graduarse* y el interés para continuar con los estudios.

(Pepe, Director, Instituto del Canal)

En esta afirmación se puede observar una contradicción con lo que el propio director apuntaba anteriormente, esto es, que las intervenciones del centro promueven una tasa de graduación aceptable. En este sentido, si los que pasan a 3º de la ESO son los que «quieren» sacarse el graduado, se podría decir que el centro tiene unas tasas de

graduación consideradas buenas porque los que no hubiesen aprobado, ya no están. Es más, cuando el director y parte del profesorado afirman que los que abandonan lo hacen por propia voluntad, mantienen incuestionadas las decisiones que se toman desde el centro, situando otra vez la culpa en el alumnado que fracasa, y desresponsabilizando a la institución educativa de estos resultados.

En este sentido, hay voces que cuestionan que la acción del centro esté desvinculada, de manera absoluta, de este abandono precoz. Estas voces ponen de manifiesto que las prácticas institucionales, básicamente el agrupamiento por niveles, son mecanismos de expulsión de este alumnado que, en caso de haber seguido en el instituto, no hubiese aprobado:

Ellos [el equipo directivo] creen que así lo están haciendo bien [se refiere al agrupamiento del alumnado]. Bueno, no sé... Si ellos ya están contentos con los objetivos que obtienen... Quiero decir, ellos [el equipo directivo] pueden estar contentos, como centro, de los resultados que van teniendo, de los que gradúan, de los que van acabando la ESO, de los que pasan a bachillerato, o ciclos... Pero claro: *¿y todos los que quedan fuera?* Porque claro, tú puedes tener en cuenta el vaso medio lleno, y bueno, lo otro... Pues mira, son *daños colaterales*, y ya está. Si hay gente que en este sistema de funcionamiento de grupos no tira, no tira. Pues fuera.

(Cris, Educadora FSG, Instituto del Canal)

Así, más allá de cuestionar el sistema de agrupamiento por niveles, se pone en duda que los resultados del centro sean tan “buenos”, cuando una parte de la población escolar no logra el graduado porque abandona previamente.

En el capítulo siguiente se exploran las formas en que los proyectos institucionales explicados en este capítulo se concretan en las aulas y en las interacciones cotidianas entre el alumnado y el profesorado.

8. Prácticas docentes y de aula

Este capítulo analiza las prácticas docentes y de aula, y explora de qué manera dichas prácticas, condicionadas por los modelos institucionales de atención a la diversidad, son llevadas a cabo en el día a día de los institutos. El capítulo empieza analizando las adaptaciones, acomodaciones y transformaciones que el profesorado realiza en términos de currículum (qué se enseña) y de metodología (cómo se enseña). En segundo lugar se analizan las cuestiones relacionadas con la gestión de la disciplina (cómo se controla la clase). Y en tercer lugar se analizan las dinámicas de interacción y de relación que promueve el profesorado en las aulas. En el análisis de los tres elementos (currículum y metodología, disciplina, dinámicas de interacción) se remarcan especialmente las formas en que estas prácticas establecen muestras firmes de las expectativas docentes hacia su alumnado.

8.1. Prácticas curriculares y de instrucción

A pesar de que en el contexto catalán exista un currículum oficial que dictamina cuáles deben ser los contenidos y competencias básicas que todo el alumnado debe lograr al final de la educación obligatoria, la puesta en práctica de este currículum básico difiere según los contextos y el alumnado al que se haga referencia, tal y como se ha podido constatar a lo largo de esta investigación. Mediante un proceso de reelaboración, los centros educativos y los propios docentes adaptan el currículo

oficial, y modifican los contenidos y las competencias que se trabajan en las aulas. Obviamente, estos procesos de adaptación al contexto responden y se explican por las características de dicho contexto y por las interpretaciones que hacen los profesionales de estas características. El propósito de este apartado es explorar, a la luz de los datos recogidos, el currículum «de facto» (Anyon, 1981) que se imparte en los centros estudiados, eso es, las formas de concreción curricular e instructiva, y mostrando las variables que explicarían las diferencias efectivas en dicho ejercicio de concreción.

8.1.1. Valor del conocimiento escolar

El significado y los objetivos que se otorgan a la educación son cuestiones que condicionan las prácticas curriculares y de instrucción, por lo que son la primera dimensión que se aborda en este apartado. Como se ha presentado en los capítulos precedentes, las expectativas del profesorado están intensamente condicionadas por la clase social y el origen étnico y cultural de su alumnado. Los docentes consideran que el bajo rendimiento de éstos se debe casi exclusivamente a lagunas de conocimiento y a las carencias en términos de hábitos de estudios y de voluntad, poniendo de manifiesto las creencias del déficit un la desresponsabilización de la institución escolar. Sin embargo, más allá de la construcción de la capacidad/incapacidad para adquirir los contenidos de la educación obligatoria, las características sociales, étnicas y culturales del alumnado inciden también en la *construcción de un imaginario* docente acerca de su futuro académico, laboral y vital, que condiciona las consideraciones sobre qué competencias y conocimientos necesitan estos alumnos para su futuro y, por lo tanto, sobre qué se les debería enseñar.

Un primer aspecto relevante es que, en términos generales, las concepciones acerca de la función y los objetivos de la educación obligatoria son similares en ambos institutos. Como se pudo recoger durante el trabajo de campo, el profesorado considera que los contenidos de la educación obligatoria deberían ser diferentes según las *perspectivas de futuro* del alumnado al que se atiende. Desde este punto de vista, se debería preparar “adecuadamente” al alumnado que presenta más facilidades y más disposición para el estudio para que pueda *seguir con su formación* en itinerarios orientados a la universidad, mientras que unos conocimientos «mínimos» serían suficientes para aquellos que presentan más dificultades y menos interés, que se dirigirán a la *formación profesional o al mercado de trabajo*:

Aquí *vivimos con la bipolaridad, o la dualidad*, de intentar que los que no llegan, lleguen con unos *contenidos mínimos, muy mínimos*, y que los que sí que pueden y quieren, que salgan de aquí *bien formados*. Este es el gran objetivo que tenemos nosotros.

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Éxito sería una persona que en acabar la ESO, por ejemplo, se le pusiesen cuatro pruebas básicas y fuese *competente en estos mínimos* [...]. Claro, *si estamos hablando de una persona que tiene que llegar a la universidad, entonces, aquí ya estamos hablando de otra cosa*, de tener un conocimiento más profundo de las diferentes materias para poder seguir estudiando después.

(Carme, profesora de Física y Química en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

En efecto, y como se ha introducido al final del capítulo anterior, la aplicación de la LOGSE y de los principios de la comprensividad genera recelos y cuestionamientos acerca de la necesidad de especialización y diferenciación del alumnado ya en la educación obligatoria –hecho que no es exclusivo de estos dos institutos–. Esta concepción propedéutica y selectiva de la ESO sitúa, como mínimo, a una parte del alumnado en una posición de desigualdad a la hora de acceder los contenidos básicos establecidos en los currículos oficiales: desde los institutos se considera que, dadas sus características socioeconómicas y culturales («los perfiles») y los itinerarios que, a ojos del profesorado, seguirán después de la educación obligatoria, no es necesario proporcionar a todos los jóvenes la totalidad del currículum oficial y que es suficiente con que la escuela provea de unas «competencias mínimas para la vida», más allá de lo que dicte este currículum oficial:

Nosotros somos muy conscientes de donde estamos, del alumnado que viene, de las expectativas que tienen. No es que pongamos el *listón bajo*, que lo está, porque evidentemente *nuestro alumnado tiene el perfil que tiene*. Lo que hacemos es intentar que los alumnos salgan de aquí con *los cuatro procedimientos bien asimilados*, que sepan leer, que sepan escribir, que sepan contar. *No lo que pone a nivel legal, sino realmente para la vida*, por ejemplo que entiendan un prospecto médico. Que tengan una capacidad de comprensión lectora mínima. Que entiendan un problema...

(Alberto, Director, Instituto del Monte)

Efectivamente, condicionado por la composición social de los institutos, el profesorado *ajusta los objetivos* de la ESO a unas *competencias consideradas mínimas* –«leer, escribir, contar»– que, a su juicio, ya serían suficientes «para la vida», ya que «por el perfil que tienen [los chicos y chicas], lo único que quieren es ‘currar’» (Albert, Director, Instituto del Monte). Sin embargo, estas competencias que se consideran

mínimas para algunos jóvenes, serían *insuficientes*, tal y como el propio profesorado reconoce, para garantizar una preparación adecuada a aquellos que quieran dirigirse a estudios superiores. Por lo tanto, los aprendizajes considerados “necesarios” varían según el futuro imaginado para el alumnado y según las capacidades percibidas y, por lo tanto, varían también las enseñanzas a impartir, asumiendo que un *acceso desigual* al cuerpo de conocimientos de la educación obligatoria es algo “natural” y razonable.

Si bien esta concepción de los objetivos de la ESO es parecida en ambos institutos, existen diferencias en cómo esto se concreta en las prácticas curriculares y de aula. De hecho, la diferenciación organizativa que existe en el Instituto del Canal refuerza en extremo esta concepción, mientras que en el Instituto del Monte una construcción más bien homogénea del alumnado y una falta de estructura y de reflexión colectiva, explican una homogeneización, a la baja, de la cobertura y de la profundidad de currículum en las diferentes materias, como se explora a continuación.

8.1.2. Currículum y metodología

En este apartado se centra la atención en los aspectos relativos al currículum, tales como la *cobertura* del mismo (cantidad de temas trabajados), la *profundidad* del contenido impartido, la *selección* de los temas que se enfatizan y los que se reducen, así como el tipo de competencias y habilidades trabajadas. Como se verá a continuación, existen diferencias importantes entre los institutos: mientras que en el Instituto del Monte el currículum «de facto» es muy reducido –en relación a lo establecido a nivel oficial–, en el Instituto del Canal los grupos de nivel reflejan, precisamente, una diferenciación importante en estas cuestiones.

Instituto del Monte: rebaja curricular generalizada, diversificación metodológica ineficiente

En el Instituto del Monte, dadas las expectativas que se proyectan acerca del futuro académico y laboral del alumnado («lo único que quieren es ‘currar’»), se considera que los contenidos académicos que “necesitan” los alumnos son unos requisitos mínimos que les den herramientas básicas a nivel de lectoescritura y matemáticas elementales. Pero lo que explica la reducción del currículum no es únicamente esta expectativa sobre el futuro del alumnado, sino también las creencias del déficit –tanto en relación a las capacidades, como a las disposiciones– que se han desarrollado extensamente en capítulos anteriores:

De rendimiento académico, son flojitos, muy flojitos. Es que no hacen el huevo. No trabajan nada. Ni dentro, ni fuera [del instituto]. Así es como los describiría. Es un instituto que... Es que toda la clase es PI⁵¹.

(Aurora, tutora de 3º A y profesora de Ciencias Experimentales en 3º A y B, Instituto del Monte)

Cuando esta profesora describe al alumnado señalando que «todos son PI» da cuenta de que la construcción respecto a sus capacidades es uniforme, que todos tienen competencias por debajo de lo esperado y que, además, requieren adaptaciones porque no pueden seguir el currículo ordinario. Efectivamente, las perspectivas del profesorado basadas en el déficit y en las asunciones con respecto a la trayectoria posterior del alumnado, se trasladan a las aulas, donde el profesorado limita los contenidos que se imparten a aquellos que consideran «básicos», admitiendo que el “nivel” es muy bajo y la *cobertura* del temario incompleta:

A mí, personalmente, me cuesta mucho avanzar. Y del libro, que tiene 10 o 12 temas, pues yo hago 4 en todo el curso. Vamos muy poco a poco, tienes que ir pautando mucho y el ritmo es bastante lento.

(Lluís, profesor de Lengua Catalana en 3º A y B, Instituto del Monte)

Yo diría que muchos de nosotros [el profesorado] *no pedimos el máximo a todos los alumnos*. A veces es difícil estar al 100%... Que sería nuestra función, intentar estirarles a todos en su medida ¿no? Pero no. *Yo he renunciado a eso* en favor de una regularidad más... Unos mínimos más asequibles.

(Lluís, profesor de Lengua Catalana en 3º A y B, Instituto del Monte)

Dichas adaptaciones “a la baja” son generalizadas en las diferentes asignaturas que cursa el alumnado de la ESO en el Instituto del Monte, aunque no todo el profesorado lo interpreta desde el mismo prisma. Hay, por un lado, el profesorado que desarrolla un discurso paternalista y condescendiente, como Lluís, el profesor de catalán, que admite que no llega a hacer todo el temario porque tiene que ir muy poco a poco, «ir pautando mucho». En este sentido, los déficits atribuidos al alumnado y a sus familias, no únicamente acerca de sus capacidades instrumentales, sino también en relación a las carencias de tipo emocional y social, comportan una *renuncia* de lo académico en favor de la necesidad percibida de apoyo emocional:

⁵¹ Como se ha explicado en el capítulo 5 (Contexto de la investigación) un PI (Plan Individualizado) es una herramienta para la planificación de medidas, actuaciones y apoyos que den respuesta a las necesidades educativas o a situaciones singulares de determinados alumnos que no siguen el currículo ordinario establecido con carácter general (Departament d’Ensenyament, 2013).

Su interés [el del alumnado] no es el que marca el currículum en aquel momento, sino que te tienes que adaptar un poco y *hacer más de mamá que de profe*, entre comillas. Entonces, yo creo que muchos de ellos lo que *necesitan es cariño y atención, más que tirar adelante un programa académico*.

(M^a Eugenia, profesora de Ciencias Sociales en 3^o A, Instituto del Monte)

Por otro lado, otros docentes desarrollan discursos “inculporios” y “reclminatorios” que también evidencian una construcción homogénea del alumnado, aunque omiten los aspectos emocionales y personales de los y las jóvenes. En este sentido, se ponen en cuestión las capacidades del alumnado («entender») y sus conocimientos («saber»), que limitan el ritmo de enseñanza y el alcance de los contenidos («hacer poca materia»):

Yo, por ejemplo, para que lo entiendas, si hago poca materia en 3^o A no tiene nada que ver con Mamadou, ni con Alfonso, ni con todos estos ‘chungos’, ¿eh? Tiene que ver con que *la inmensa mayoría del grupo no saben...* Es que *no entienden nada*, es que no saben nada [...] Por eso, yo en clase *solo hago sintaxis y lectura*. La sintaxis porque la necesitarán, y la lectura porque tienen que leer. Aunque no sepan por qué.

(Kati, profesora de Lengua Castellana en 3^o A y B, Instituto del Monte)

Las citas anteriores evidencian que, en relación a la *selección* y la *priorización* de contenidos, en el Instituto del Monte conviven dos perspectivas. La primera, la que considera que el ámbito prioritario de acción del profesorado debe ser *cuidar* al alumnado, dadas sus supuestas carencias afectivas y emocionales, asumiendo una incompatibilidad entre las dimensiones afectiva y académica. En la segunda, la reducción del currículum se justifica a partir de los supuestos déficits intelectuales de los y las jóvenes, de forma que se seleccionan unos contenidos mínimos (en el caso de la cita anterior, sintaxis y lectura) que, hasta la profesora, reconoce que pueden ser poco relevantes en términos de interés o motivación para el alumnado («lo tienen que hacer aunque no sepan por qué»).

En efecto, y respecto a la *profundidad* del currículum, una manifestación de las bajas expectativas y de la rebaja de contenidos es que, en el Instituto del Monte, en algunas asignaturas como Ciencias Sociales, *todo* el alumnado de 3^o de la ESO trabaja con un libro de texto «de *adaptación*», es decir, con un libro que en vez de ofrecer el currículum oficial que se sigue de forma ordinaria, presenta un temario reducido y *simplificado*:

Ya has visto tú que en 3º *estamos trabajando con el libro de adaptación* [...] Que son textos de lo más simple, que, además, tienen resaltado en negrita lo que son los conceptos clave, y conceptos que muchos de ellos son simples, y de niveles anteriores, que ya los deben haber trabajado mucho antes.

(M^a Eugenia, profesora de Ciencias Sociales en 3º A, Instituto del Monte)

Así pues, buena parte del profesorado se sitúa en una posición de rebaja de contenidos y exigencias, que se hace efectiva en la mayoría de asignaturas a partir de decisiones que el profesorado toma a nivel individual. Es decir, que la selección y priorización de los contenidos son aspectos que se deja a discreción del profesorado quien, de forma autónoma, resuelve estas cuestiones, que se manifiestan también en las metodologías de aula y en las habilidades que se promueven.

En relación a las *habilidades* que se trabajan y a las *metodologías* que se utilizan, hay diferencias importantes entre el profesorado. Sin embargo, existe una tendencia general a trabajar el currículum de forma mecánica a partir de la memorización, de la copia o de la repetición. Por ejemplo, en clase de ciencias sociales, donde la naturaleza del temario ofrece la posibilidad de conectar el contenido con la realidad social cercana a los y las jóvenes, la profesora habitualmente se limita a leer el libro, a explicar de forma abstracta los conceptos y a pedir que se resuelvan ejercicios de recuperación de información básica de textos sencillos. También es habitual que los materiales de soporte audiovisual se utilicen únicamente para presentar textos escritos que el alumnado tiene que copiar. En el caso de la asignatura de lengua inglesa, frecuentemente la profesora escribe la lección teórica en la pizarra que el alumnado debe copiar en su libreta.

Aunque la mayoría de situaciones de enseñanza-aprendizaje se basan en la exposición magistral o la copia y en la corrección grupal de ejercicios individuales, el *trabajo por proyectos en pequeños grupos* también es una estrategia empleada con cierta frecuencia. Se trata de que los estudiantes, en grupos de tres o cuatro personas, elaboren una búsqueda de información sobre un tema concreto, la procesen, la analicen y la sinteticen en un proyecto escrito que normalmente se presenta de forma oral al docente y al resto de compañeros y compañeras en clase. Si bien esta estrategia se diferencia de las metodologías utilizadas con más frecuencia, su puesta en práctica tiene algunas debilidades que hacen que en la mayoría de los casos no represente una forma efectiva de aprendizaje.

La principal dificultad observada respecto el trabajo en grupo es que, en estos casos, los docentes esperan que el alumnado trabaje de forma autónoma e independiente. Es habitual que en estas ocasiones el profesorado se dirija a los grupos que trabajan de manera “espontánea”, que le hacen preguntas, etc., dejando a su libre albedrío a aquellos que se muestran menos dispuestos a trabajar, sin estimularles ni ayudarles activamente para que se involucren en el proceso de elaboración del proyecto. Esto comporta que, en muchas ocasiones, los resultados –tanto en términos de aprendizaje, como en forma de producto escolar– sean insuficientes y poco relevantes para el alumnado.

Tal y como expresó Aurora (profesora de Ciencias Experimentales y tutora de 3º A), el trabajo en grupo está pensado precisamente para fomentar una autonomía personal a la que, según sus palabras, «estos alumnos no están acostumbrados». Y, en efecto, se observa que el alumnado, al «no estar acostumbrado», no ha desarrollado competencias suficientes para buscar información, procesarla y exponerla, de forma que los productos del trabajo en grupo son, muchas veces, un simple “copia y pega” de internet. A lo largo del trabajo de campo, se observaron, en diferentes asignaturas, varias ocasiones en que esta disfunción se hizo patente. Preguntados acerca de esta situación reiterada, las respuestas del profesorado señalan la falta de ganas y motivación del alumnado como las causas de la inefectividad del trabajo en grupo. En este sentido, se identifica que el cuerpo docente “da por sentado” que el alumnado ya debería haber desarrollado estas competencias, hecho que comporta que no se dedique tiempo a explicar estrategias para la elaboración de trabajo autónomo, y no se proporcione al alumnado la posibilidad de adquirirlas.

Por último, respecto a las metodologías y prácticas de instrucción del Instituto del Monte, también se debe destacar que, de forma aislada también, algunos docentes intentan diversificar el contenido y las metodologías en clase, con la intención de poder llegar a todos los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias en relación a sus conocimientos previos y sus ritmos de aprendizaje. Estas diversificaciones consisten en asignar tareas individuales a los alumnos que se considera que requieren la adaptación, mientras el conjunto de la clase sigue con la metodología grupal, basada principalmente en la exposición magistral por parte del docente:

En inglés sí que hacemos a veces cosas distintas. Porque los que vienen de fuera, pues *los pone en un rinconcillo*, como no saben mucho. Y después estamos los demás, que cuando acaba de explicar a nosotros, pues después se lo explica a ellos [...]. Para ayudarlos, pues ellos se ponen juntos, por si se tienen que explicar algo de lo que están haciendo. La Julissa, el Josué... Y le

dicen [a la profesora]: «¿puedes venir?». Y después viene y lo explica a nosotros.

(José Mari, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

En las sesiones que se pudieron observar, estos alumnos que tenían que trabajar de forma individual estaban, efectivamente, como explica José Mari, «en un rinconcillo» de la clase. Esto comportaba que, al estar la profesora dirigiendo una explicación magistral, en muchos momentos estos estudiantes estuviesen desasistidos, encontrándose a menudo con dificultades para poder avanzar en su aprendizaje. Otro ejemplo, en esta línea, se da en la clase de castellano, donde hay dos alumnos, Laura y Pablo, que tienen un muy buen rendimiento en la asignatura. La profesora, a principios del segundo trimestre, les proporcionó un material específico para ellos, «para que no se aburran», en palabras de la profesora. Se trata de unos cuadernos con ejercicios de ampliación que deben trabajar individualmente mientras los demás siguen trabajando con la profesora, que les debe permitir avanzar en el temario que, «por culpa del resto de la clase, no pueden dar» (Kati, profesora de Lengua Castellana).

En castellano, mira: hay como dos clases, ¿no? Porque están la Laura y el Pablo, solos, separados, y después nosotros. A la Laura y el Pablo les deja hacer sus cosas, bueno, cosas diferentes... Y nosotros, bueno, nosotros lo que ella explica, lo que tenemos que hacer.

(José Mari, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

Igual que pasaba en la asignatura de inglés, se pretende que el alumnado que trabaja un temario adaptado –en este caso de ampliación– gestione su aprendizaje de forma independiente, resolviendo “fichas” de autocorrección mientras la profesora dirige la dinámica magistral al resto del grupo. Esto, si bien puede ser una forma de diversificar dinámicas y contenidos, no genera los resultados esperados ya que, como también pasa en el caso de inglés, el alumnado requeriría un acompañamiento y orientación del profesorado para adquirir los aprendizajes:

Con los dos alumnos de 3º A que les hacía ampliación, me di cuenta de que es muy difícil porque al final descubrí... O sea, yo les di este libro, de sintaxis, donde hay la explicación, los ejercicios y las correcciones. Y lo iban haciendo. Pero después cuando les hice el examen me encontré en que, pobres, que no lo habían aprendido bien.

(Kati, profesora de Lengua Castellana en 3º A y B, Instituto del Monte)

En definitiva, en el Instituto del Monte, existe, como se ha dicho hasta ahora, una restricción curricular importante, al considerar el profesorado que, a causa de los

déficits emocionales e intelectuales del alumnado y también por la proyección que hacen de su futuro, los chicos y las chicas no pueden y no necesitan aprender el currículum ordinario en su totalidad y profundidad. Además, metodológicamente existe poca diversificación, siendo la clase magistral la principal propuesta para los procesos enseñanza-aprendizaje. En los casos en que el profesorado, de forma aislada y como iniciativa personal, propone actividades diferentes o diversificadas que implican un trabajo autónomo por parte del alumnado, tales como la elaboración de proyectos en pequeños grupos o tareas independientes para aquellos o aquellas con adaptaciones, asume que el alumnado tiene adquiridas las competencias necesarias para llevar a cabo estos cometidos. Sin embargo, como se pudo observar a lo largo del trabajo de campo, en muchas ocasiones el alumnado mostraba serias dificultades para responder a las exigencias del profesorado, porque en efecto no habían incorporado las habilidades que se les presuponían. Mientras, el profesorado atribuye los bajos resultados a una falta de voluntad, responsabilizando al alumnado de sus resultados deficientes, sin preguntarse acerca de las dificultades u obstáculos que ciertamente enfrentan buena parte de los chicos y las chicas.

Instituto del Canal: diferencias «abismales» a nivel curricular y metodológico

Por otro lado, en el Instituto del Canal, la organización del alumnado en *grupos de nivel* implica una diferenciación significativa en cuanto a los contenidos trabajados: existen importantes diferencias entre grupos en cuanto al currículum y el tipo de competencias y habilidades que se fomentan, diferencias que se repiten en las distintas materias, tal y como se explora a continuación.

En primer lugar, esta diferenciación curricular radica en una *rebaja importante de los objetivos de aprendizaje* del grupo C (el grupo de nivel “bajo”), mientras que en el grupo A (y en la mayoría de los casos también en el grupo B) los contenidos trabajados se ajustan al temario propuesto en el currículum oficial. Esta rebaja en los grupos de nivel “bajos”, como se desprende de las palabras del profesor de catalán, no es «oficial», sino que se desarrolla bajo unos parámetros supuestamente ordinarios:

El libro, la programación del A y del B, con chavales del C y del D es imposible hacerlo. Aunque oficialmente tenemos una programación y deben hacer aquello, los del C y el D no lo hacen.

(Francesc, tutor de 3º A, profesor de Lengua Catalana, Instituto del Canal)

Yo no había hecho exactamente lo mismo en el 3º A y en el 3º B, pero en el momento de empezar el tema de *literatura medieval*, pensé: «voy a probar de hacerlo exactamente igual en el A y en el B, a ver si son capaces de seguir la explicación». Y bueno, he visto que sí, que la han seguido, e incluso me han hecho preguntas interesantes [...]. Y bueno, *con el C ya ni me lo planteo*, porque llegamos al nivel de que *no saben ni el presente de indicativo del verbo cantar* [...]. Con estos [el grupo de 3º C] *estoy haciendo cosas básicas*. O sea, ahora *se están aprendiendo los verbos*. O sea, es que no saben diferenciar el futuro del pretérito perfecto. Les suena a chino.

(Carolina, profesora de Lengua Castellana en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Esta rebaja de las exigencias académicas se materializa en la *profundidad* de los contenidos trabajados en cada grupo. Mientras que en los grupos A y B los materiales utilizados responden al currículum ordinario –aunque el ritmo de enseñanza pueda diferir–, en los grupos C y D se utiliza un *material de adaptación* que, como ya se ha explicado para el caso del Instituto del Monte, supone trabajar los contenidos oficiales de forma simplificada, reducida y más superficial:

Cuando la profesora a la que substituyo me dio las indicaciones por escrito, pues me dijo que los de 3º B iban más lentos que los del A, pero que seguían el mismo libro con un ritmo bastante más pausado. Con los del 3º C ya me dijo que era *otro tipo de libro totalmente diferente*, que les costaba mucho, y que, bueno, que lo que más hacía era vocabulario, y que *el libro es como de adaptación curricular*.

(Carolina, profesora de Lengua Castellana en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Teniendo en cuenta que la cobertura del currículum es incompleta en los grupos C y D (en el A y B, aunque no se logre cubrir toda la extensión del currículum, el profesorado no alude a esta situación), existe una *selección y priorización* del temario para ajustar el tiempo y los esfuerzos a los mínimos que se deben intentar cubrir, tal y como explicaba la profesora de castellano en un fragmento anterior. En este sentido, el profesorado admite que, en la docencia de los grupos de nivel “bajos”, se modifica el currículum reduciendo los contenidos y las competencias que el alumnado debería aprender y desarrollar, omitiendo aquellas «cosas que no son imprescindibles»:

Ya ves lo que hemos hecho hoy en clase de 3º C: trabajar las funciones a partir de una factura de teléfono, pero *ni eso entendían*. Por eso, yo en este grupo [se refiere a 3º de la ESO C] intento *que tengan lo básico por si alguien pasa a 4º*, que tenga los conocimientos básicos de las funciones. Pero poco más puedo hacer. En cambio, en el A, doy el temario normal, y en el B también pero un poco menos.

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

En el 3º C utilizo un *libro de 2º de la ESO adaptado*. Y hasta *hay partes que me las salto*, porque son *cosas que no son imprescindibles*. Trabajar la poesía y los poemas, por ejemplo, no es imprescindible y tampoco quiero desmotivarles con cosas muy difíciles [...]. Con ellos [3º C] trabajo básicamente *ortografía y comprensión lectora. Lo básico. Redacciones no*, porque es un desastre [...]. Y muchas veces, me preguntan para qué sirve lo que les explico. Porque en su entorno directo no escuchan ni una palabra de catalán, nunca. Entonces, claro, me preguntan por qué tienen que saber combinar los pronombres débiles.

(Alicia, profesora de Lengua Inglesa pero que imparte Lengua Catalana en 3º de la ESO C, Instituto del Canal).

En el conjunto de fragmentos anteriores se identifican diferentes tipos de argumentos que el profesorado utiliza para justificar la selección reducida de los contenidos en los grupos C y D. El primero de ellos es que las *capacidades* del alumnado del grupo C no serían suficientes para alcanzar el contenido general, ya que «no llegan a más», «no saben suficiente» o «no entienden nada». Por otro lado, vinculado con las expectativas de los docentes en relación al futuro académico, laboral y social de estos estudiantes, la selección de los contenidos se hace en relación a la *utilidad* otorgada a dichos contenidos. Como se ha visto, se hace referencia, por un lado, a proporcionar los *mínimos* para que estos chicos y chicas continúen su formación, aunque las expectativas de continuidad –y la confianza en que esto se dé– son muy reducidas («por si alguien pasa a 4º»); y a “recortar” los contenidos *prescindibles*, aquellos que el alumnado del grupo C «no necesita», esto es, aspectos más complejos que sí deben aprender los del grupo A y B (por ejemplo la poesía o los pronombres débiles a los que hacía referencia la profesora de catalán).

Como ya se ha presentado en relación al valor otorgado al conocimiento escolar, y como se puede extraer del fragmento que sigue, el currículum se concibe de forma distinta en función del grupo: para el grupo A se trata de un currículum que les debe servir para «saber cosas, tener un bagaje como persona, y para seguir estudiando». En cambio, para otros alumnos (del grupo C) se reduce la utilidad del currículum hasta concretarse en funciones básicas, «de supervivencia»:

Los del grupo A ven la utilidad de cursar la ESO, de saber cosas, de que esto te dará un *bagaje como persona*, y que cuando acaben les servirá también para *seguir estudiando*. En cambio, con los del C, es importante recordarles continuamente la utilidad de lo que estudian. Por ejemplo, las mates: «¿Y para qué quiero yo las mates, las fracciones?». Pues a ver: «cuando vas a una pastelería, o cuando tienes *el pastel de aniversario* y tienes ‘x’ invitados y tienes que hacer ‘x’ trozos, ¿cómo sabes cuándo deben ser de grandes?».

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

La diferenciación de los objetivos de aprendizaje se traslada, obviamente, a las actividades diseñadas para desarrollar las competencias y habilidades adecuadas a cada uno de los grupos. Así, mientras que en el grupo A predominan las lecciones magistrales, donde la explicación del docente ocupa buena parte de las sesiones mientras el alumnado toma apuntes, en el grupo C abunda el tiempo destinado a las tareas individuales. Como se explicará con más detalle posteriormente, el “buen” comportamiento del alumnado del grupo A promueve que el profesorado dedique más tiempo a la exposición magistral, mientras que en el grupo C, la asignación de tareas individuales se utiliza para gestionar el control del aula.

En cuanto a las *habilidades* que se trabajan en cada grupo, las diferencias también son destacables. Este fragmento describe una situación observada en una clase de 3º de la ESO B, donde la profesora hace más que explícita la diferencia que construye entre el alumnado de este grupo y el del grupo C:

Diario de Campo, 18 de marzo de 2015, Instituto del Canal

En clase de sociales de 3º B, M^a Ángeles explica los tipos de explotaciones agrarias que existen (monocultivo – policultivo; de secano – regadío; de uso intensivo – extensivo). En un momento de su explicación, aunque hay una parte de la clase que no le presta mucha atención, M^a Ángeles pregunta a Tomás, el alumno de este grupo con mejor rendimiento, si cree que son más productivos los cultivos de secano o los de regadío. Ante esta pregunta, Tomás responde que no lo sabe. La profesora le vuelve a interpelar, esta vez preguntándole por qué cree que en algunas regiones de España, como Andalucía, hay más cultivos de secano que de regadío. Tomás le responde «por qué sí», y se ríe un poco. M^a Ángeles le responde: «a ver, Tomás. *A vosotros os pido que me expliquéis los porqués de las cosas. A los del C ya no, porque a ellos les cuesta más...*».

La respuesta de la profesora da cuenta de la diferencia que ésta construye entre los alumnos de ambos grupos: mientras que en el grupo B espera que el alumnado le dé respuestas razonadas, argumentadas, reconoce abiertamente que en el caso del grupo

C no exige lo mismo, dadas las “incapacidades” de los alumnos («les cuesta más»). En este sentido, se pudo observar que, en el grupo C, las actividades de aprendizaje, tales como copiar explicaciones de la pizarra o palabras que anteriormente han escrito mal, se basan en la repetición y la memorización, más que al razonamiento o la comprensión («se están aprendiendo los verbos», «trabajamos ortografía y comprensión lectora»). Asimismo se realizan actividades, tales como responder preguntas donde la respuesta se puede encontrar de forma literal en el texto, centradas en la recuperación de información, más que en la interpretación e inferencia de dicha información.

En cambio, en el grupo A, aunque la memorización también ocupa buena parte de las habilidades que se fomentan, existe un número importante de actividades didácticas que están orientadas a la creación –como la elaboración de poesía en clase de lengua– o al aprendizaje razonado y a la comprensión –tales como los debates organizados en ciencias sociales–. Estas actividades son inexistentes en el grupo C. Por ejemplo, en ciencias sociales, en el grupo C la profesora exigió, como mínimo para aprobar la asignatura, que el alumnado fuese capaz de rellenar un mapa geográfico y, aun así, el día del examen les permitió usar un atlas para resolver la prueba. En cambio, en el grupo A, trabajando el mismo tema de geografía, se pudo presenciar un debate, promovido por la docente, acerca de las implicaciones políticas de las fronteras. Obviamente, mientras que en el grupo C se potencian las actividades mecánicas, memorísticas y descontextualizadas, en el grupo A, y en menor medida en el B, se fomentan actividades reflexivas que estimulan el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

De las citas presentadas previamente, se desprende también que las adaptaciones curriculares que se realizan dependen del docente responsable de cada materia, esto es, que el currículum se construye a partir de lo que *cada profesor o profesora* considera «los mínimos» curriculares. Si bien es cierto que en los grupos C y D se utilizan materiales adaptados, las decisiones de rebajar los objetivos de aprendizaje o de mantenerlos al nivel ordinario son, de manera habitual, tomadas aisladamente, sin que existan indicaciones y determinaciones precisas a nivel institucional sobre cuáles son los mínimos que se deben impartir, ni mecanismos para compartir las posibles decisiones que se puedan tomar en los departamentos didácticos.

Bajas tanto el nivel... *Yo lo he bajado a unos límites...* Pero bajas a unos límites... [se ríe]. Y yo *no sé si es que no saben multiplicar*, o es que claro, llega un momento que se lo facilitas tanto para que lo sepan hacer... Que piensas: si yo me hubiese puesto más estricta en que hay que hacerlo y hay que saberlo, lo hubiesen hecho y ahora lo sabrían hacer. No sé si no soy lo bastante se-

ría, y por eso no me hacen caso, o es porque no se enteran y entonces no hacen caso, o si es que bajo tanto el nivel que entonces se relajan ellos... No lo sé.

(Verónica, profesora de Matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Las palabras de Verónica expresan dos ideas que son relevantes. La primera, como se decía en el párrafo anterior, que buena parte de las decisiones acerca del currículum y de la instrucción son a discreción del profesorado de cada materia y de cada grupo, hecho que genera dudas e inseguridad entre este profesorado por no tener la certeza de que esta rebaja sea adecuada. La segunda idea, íntimamente vinculada con la anterior, es que la restricción curricular a la que está expuesto el grupo C, implica que el profesorado no conozca «realmente el nivel» del grupo, pues al exigir tan poco «no se puede saber qué capacidades tienen» (Verónica). Es decir, el profesorado se encuentra con la duda de si el alumnado del grupo C tiene verdaderas dificultades de comprensión y aprendizaje, o si es que se han acomodado al nivel de exigencia tan bajo que les requiere el profesorado. Esta disyuntiva es habitual entre el profesorado del Instituto del Canal, siendo este un problema que se puede convertir en un círculo vicioso difícil de revertir.

En relación a los aspectos curriculares e instructivos, se puede decir que éstos se discuten escasamente en las reuniones de los equipos docentes o en los departamentos didácticos. De las pocas veces que se presenció una discusión acerca de los objetivos de aprendizaje y de las posibilidades metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un equipo docente, dicha discusión finalizó sin una reflexión colectiva y sin un consenso general, tal y como se relata a continuación:

Diario de Campo, 3 de diciembre del 2014, Instituto del Canal

El profesorado que imparte docencia en los grupos C (y D, en el primer ciclo de la ESO) se queja habitualmente de las dificultades de enseñar a estos alumnos por su bajo nivel de competencias, por su falta de hábitos de estudio y trabajo, y por la presencia de algunos «elementos disruptivos» que distorsionan sobremanera el ambiente de clase.

Frente a las quejas del equipo docente, Joana, pedagoga y tutora de 1º de la ESO C, insiste recurrentemente, en diferentes espacios de coordinación e intercambio del profesorado –tales como la CAD, equipos docentes, juntas de evaluación o encuentros informales– que lo que necesita su grupo de tutorados, el 1º C, es que se «baje el nivel». Las estrategias adoptadas por la mayoría de docentes del grupo tienen que ver con una reducción del temario y de la complejidad de los aprendiza-

jes, y con una rebaja de las exigencias académicas, pero la tutora considera que esta adaptación no es suficiente porque los chicos y chicas «no llegan» al nivel propuesto por los docentes.

En la reunión de evaluación del primer trimestre, el tema de la rebaja de los niveles emerge en una discusión entre los docentes de 1º C. La tutora plantea, otra vez, que sería necesario que el profesorado «bajase el nivel general de la clase», pero algunos de ellos no están de acuerdo: «¿bajar más el nivel?», preguntan con desacuerdo e incredulidad. Los que no están de acuerdo, explican que el «nivel está tan bajo, que no se puede bajar más», como expone el profesor de Ciencias Naturales de este grupo:

Yo, a final de curso, a éstos [se refiere al grupo de 1º C] solo les pido que aprendan 4 cosas básicas: las diferencias entre los autótrofos y los heterótrofos; la reproducción; etc. Además, para la recuperación de enero les he dicho que pueden llevar una chuleta, un DinA4, por delante y por detrás con lo más importante del examen [...]. Sólo deben apuntar en esta hoja lo más importante, las cuatro cosas del examen... ¿Y decís de bajar más el nivel? [lo pregunta con sarcasmo] (Claudi, profesor de Ciencias Naturales en 1º C)

Después de esta intervención, Natasha, la profesora de inglés de este grupo, reitera que no se puede bajar más el nivel, y apunta que un posible problema general pueden ser las dificultades de comprensión lectora. A pesar de estas aportaciones, la tutora sigue insistiendo en que se debe bajar el nivel. En respuesta, Natasha añade:

Se están haciendo adaptaciones de las adaptaciones de las adaptaciones. Si bajamos más el nivel, tendremos a estos niños haciendo 'pinta y colorea'. (Natasha, profesora de Lengua Inglesa en 1º de la ESO y en CF, Instituto del Canal)

En este momento, toma la palabra Josep, profesor de matemáticas en 1º C. Parece "desesperado" por cómo la tutora y algunos de sus compañeros perciben al grupo y, frente a la expectación de los presentes en la reunión, expone su visión del asunto:

A ver, yo creo que no es cuestión de bajar más el nivel, creo que es cuestión de *cómo hacerlo*: ir uno a uno, motivándoles mucho... Se puede conseguir. Tenemos que partir de ellos, ver qué les interesa, como podemos llegar [...]. A mí me preocupa lo que estoy viendo en esta reunión: hay muchos alumnos que tienen mucho recorrido, y ¡estamos hablando como si ya no pudiésemos hacer nada! [...]. Tenemos que cambiar la percepción que, como equipo docente, tenemos de este grupo. Si no nos marchamos de esta reunión con esta percepción positiva, no cambiaremos nada. ¡Es un grupo con posibilidades! (Josep, profesor de matemáticas en 1º de la ESO, Instituto del Canal)

A pesar de la intervención de Josep, que parece agitar un poco el equipo docente, la reunión termina sin que se produzca una discusión colectiva acerca de la propuesta de Josep, esto es, cambiar *cómo* se hacen las cosas en vez de bajar el nivel, ni acerca de la reivindicación de este profesor acerca de cambiar la percepción colectiva que se tiene del grupo.

En esta viñeta se resumen los aspectos más destacados de la *diferenciación curricular* que se da en el Instituto del Canal. En primer lugar, se puede ver que dicha diferenciación, manifestada en una «rebaja del nivel» de los grupos C y D, se da *desde 1º de la ESO* de forma evidente. Este hecho, como se discutirá posteriormente, tiene implicaciones en términos de adquisición de competencias y aprendizajes para el alumnado que está escolarizado en estos grupos durante *toda su trayectoria escolar*. En segundo lugar, se identifica que esta reducción del currículum se da hasta tal punto que algunos docentes se muestran “alucinados” ante la petición de la tutora de rebaja de nivel («no se puede bajar más el nivel»; «si seguimos así, acabarán haciendo ‘pinta y colorea’», «se están haciendo adaptaciones de las adaptaciones de las adaptaciones»). Y, por último, se muestra que parte del profesorado —en este caso Josep— se muestra en desacuerdo con las concepciones que la mayoría de sus compañeros y compañeras albergan sobre el grupo. En su opinión, considera que un primer aspecto que se debe mejorar es la *confianza* del profesorado en las posibilidades de este grupo; un segundo aspecto al que alude este profesor, es la necesidad de diversificación de los procesos de enseñanza—aprendizaje, es decir, de las *metodologías* utilizadas en clase para hacer llegar estos contenidos al alumnado, y de *personalizar* las formas y los contenidos curriculares.

Este último aspecto —el de la diversificación metodológica en el aula— es especialmente relevante en el caso del Instituto del Canal. Una de las características del agrupamiento por niveles es que la diferenciación curricular viene acompañada por una diversificación metodológica *entre* grupos. Sin embargo, al ser los grupos considerados como entidades estancas y uniformes, el profesorado asume que la diversificación metodológica no es necesaria ya que la propia existencia de grupos supuestamente homogéneos reduciría la diversidad del alumnado y, por lo tanto, la necesidad de diversificación en el interior de las mismas.

La tabla 22 recoge, de forma sintética, las principales características y diferencias entre los dos institutos en relación a lo que se ha explicado en este apartado:

Tabla 22. Prácticas curriculares y de instrucción en los institutos analizados

	Instituto del Monte	Instituto del Canal	
		Grupo "alto"	Grupo "bajo"
Valor del conocimiento escolar	Diferencias según el futuro imaginado para el alumnado: competencias mínimas vs conocimientos "importantes" (condicionadas por el origen socioeconómico y cultural del alumnado)		
Cobertura del currículum	Reducida. No se imparten todos los temas previstos en el currículum oficial	Ordinaria. Se sigue el temario previsto en el currículum oficial	Reducida. No se imparten todos los temas previstos en el currículum oficial
Profundidad del contenido	Baja. Uso de material "de adaptación" en algunas asignaturas	Ordinaria. Se sigue el temario previsto en el currículum oficial	Muy baja. Uso de material "de adaptación" en todas las asignaturas
Selección del temario	- A discreción del profesorado - Se prescinde de lo "prescindible"	En general, se trabaja todo el temario, por lo que no se observa selección	- A discreción del profesorado - Se prescinde de lo "prescindible"
Criterios selección del contenido	Dos perspectivas: - Incompatibilidad entre las dimensiones afectiva y académica - Déficits intelectuales "insalvables"	No hay	En base a las bajas "capacidades" del alumnado y a la "utilidad" del contenido (supervivencia)
Metodología en el aula	- Magistral, poco interactiva - Proyectos en grupo	Magistral, poco interactiva.	- Magistral, poco interactiva - Alta presencia de tareas individuales orientadas al control más que al aprendizaje
Diversificación metodológica	Diversificación mediante trabajo autónomo	No diversificación interna	No diversificación interna
Habilidades trabajadas	- Trabajo mecánico, memorización - Tentativa de trabajar la autonomía y la creación de conocimiento por parte del alumnado	Protagonismo de la memorización, pero también otras habilidades de comprensión y razonamiento	Trabajo mecánico, memorización

Fuente: elaboración propia

8.2. Disciplina y control del aula

En un centro escolar, más allá de las prácticas curriculares y de instrucción, durante las horas lectivas toman especial relevancia los aspectos relacionados con la regulación normativa del espacio y de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, tales como

el control del comportamiento del alumnado y la exigencia de disciplina en el aula, que condicionan de manera relevante el tiempo destinado al aprendizaje del alumnado. En este apartado se describen las principales características en relación a estos aspectos que, si bien pueden diferir entre docentes, están intrínsecamente condicionados institucionalmente.

Instituto del Monte: ambiente distendido y laxo

En el Instituto del Monte, la disciplina en el interior de las aulas está regulada por unas normas que se anuncian en un folio colgado en el tablero de corcho del aula, junto al horario de clases y un calendario mensual. Se trata de un conjunto de normas, entre las que se encuentran normas básicas de convivencia (como respetar a los compañeros y a los docentes, o no llegar tarde a clase), normas que regulan la dinámica de aula (como no utilizar el teléfono móvil, o no beber ni comer y no ir al baño durante las horas lectivas), y normas de disciplina general en el centro (como la prohibición de fumar en todas las dependencias del instituto, o la restricción de salir del centro sin permiso explícito de los padres o tutores legales). A pesar de la publicidad que se hace de las normas, éstas no siempre se respetan por parte del alumnado, ni se hacen respetar por parte del profesorado, tal y como se explica a continuación.

Excepto con algún profesor en particular, es habitual que las clases empiecen tarde: más allá del tiempo que el profesorado tarda en moverse de un aula a otra, y del tiempo de descanso que el alumnado utiliza para ir al baño o hablar con sus compañeros, transcurren aun unos minutos entre el momento que el docente entra a clase y el momento de empezar la sesión. Esta dilatación del momento de inicio de la clase se debe a dos factores, a menudo relacionados entre sí. El primero de ellos es la dispersión que muestra el alumnado y las dificultades que tiene el profesorado para conseguir el silencio y su atención. El segundo, los obstáculos derivados del mal funcionamiento de las tecnologías informáticas: errores en la configuración de internet, que no permiten acceder al material didáctico, fallos con el cañón de proyección, etc. Cuanto más tarda el profesorado en acomodar las condiciones mínimas para el desarrollo de la sesión, más se excita el alumnado y más dificultoso es, después, conseguir su atención.

El tiempo destinado a las actividades lectivas se ve reducido con frecuencia por estos dos condicionantes, además de por las interrupciones (en algunas clases más, en otras menos) derivadas de las distracciones del alumnado y la necesidad de llamarles la atención por parte del docente. Sin embargo, si bien parecería que estas situaciones

debieran incomodar o molestar al profesorado, las bajas expectativas que la mayoría alberga acerca de los estudiantes y de sus posibilidades, así como la ausencia de un “control” de los resultados y de una “exigencia” mínima por a nivel institucional, hace que esto no se revele como una problemática, pues en escasas ocasiones el control del aula emergió como una preocupación colectiva, aunque sí de docentes concretos, como la tutora de 3º de la ESO A. Tal y como expresa Lluís, el profesor de catalán, una ausencia de disciplina en el aula no es interpretada como un problema, sino como un aspecto que, teniendo en cuenta la composición social del centro, se debe tolerar:

De comportamiento no es que haya grandes problemas. Sí que hablan mucho, y a veces hay un poco de falta de respeto, algún brote violento verbalmente, pero no va más allá. Cuesta dar clase, es difícil que atiendan, pero *se puede hacer poco más*.

(Lluís, profesor de Lengua Catalana, Instituto del Monte)

En este sentido, si bien las faltas de respeto y los conflictos no son habituales en las aulas, los docentes muestran mucha laxitud en el control de las clases, dejando que los alumnos hablen entre ellos mientras el docente explica o permitiendo intervenciones espontáneas sin relación con la materia. Asimismo, no es infrecuente que el alumnado, normalmente en los momentos destinados a hacer ejercicios individuales o grupales, utilice el teléfono móvil para hacerse “selfies”, entrar en redes sociales, y hasta para escribirse con compañeros de clase, sin que sean sancionados, a veces ni siquiera advertidos, por parte del profesorado. Si bien las situaciones de extremo descontrol no son habituales, sí que es cierto que en el Instituto del Monte el alumnado está acostumbrado al clima distendido y laxo que se vive en la mayoría de las sesiones (excepto con alguna profesora), de forma que el tiempo destinado a la enseñanza–aprendizaje muchas veces se reduce enormemente en comparación con el que debería ser:

Diario de Campo, 10 de febrero de 2015, Instituto del Monte

Con la señal acústica (el timbre) acaba la clase de catalán en 3º A, a las 9h de la mañana. A primera hora han faltado algunos alumnos, pero en el tiempo de descanso entre clase y clase se incorporan a la clase 3 personas más. Durante estos minutos, los alumnos aprovechan para ir al baño o salir al pasillo. Hay bastante ruido. Yo estoy con Luci, Evelyn y Julissa, que me explican el cumpleaños que celebraron en la iglesia el sábado por la tarde. A las 9:07h entra Román, el profesor de matemáticas por la puerta. Román siempre habla mucho con los alumnos y les hace bromas, pero se distingue por su parsimonia, casi despreocupación, con la que di-

rige las actividades lectivas. Son las 9:15h y Román está intentando que el ordenador se conecte a internet. Le pide a Pablo si le puede ayudar, mientras que los demás alumnos están hablando distendidamente en grupos. A las 9:25h la clase aún no ha empezado, pero Román no parece estar especialmente alarmado; tampoco ha ido a pedir ayuda al encargado de informática del centro, ni ha mostrado ninguna iniciativa para empezar la clase sin el soporte informático. Finalmente, a las 9:31h, el ordenador se conecta a internet y Román hace ademán de empezar la lección. Quedan 29 minutos antes de que suene el timbre otra vez.

La situación extrema descrita arriba, si bien no es diaria, ejemplifica el clima de aula que se vive a veces en el Instituto del Monte. Y, en efecto, este clima no es solamente percibido por un observador externo, sino que también es advertido por el alumnado. Así lo explican estas alumnas:

Laura: En muchas clases, de matemáticas, de catalán, de sociales..., no hacemos 'ná'.

Alba: ¿Cómo que no?

Laura: No, nos ponemos con el móvil, comemos... Yo soy la primera, ¿eh? Pero yo me pongo con el móvil, como y todo lo que me dé la gana.

(Laura, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Luci: ¡Es que con el Román [profesor de matemáticas] no hacemos nada! [se ríe]

Alba: ¿Cómo que no hacéis nada?

Luci: No, no hacemos nada [sigue riendo]. O sea, a lo mejor entra en clase y un día pues sí hacemos clase. Pero otro día pues no hacemos nada. Porque mira, se pone a decir tonterías o escuchamos música o hacemos lo que queremos. Por eso apruebo, porque si no, no hubiera 'aprobao'.

(Luci, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Ciertamente, no son mayoría las clases en las que se pierde más de la mitad del tiempo o en la que los alumnos «hacen lo que les da la gana», aunque sí lo son los profesores con los que estas situaciones se dan. De hecho, en 3º de la ESO, únicamente hay una profesora que consigue una atención plena de sus alumnos y que optimiza, la mayoría de veces, el tiempo de clase. Se trata de Aurora, la tutora de 3º de la ESO A y profesora de Ciencias Experimentales. Los rasgos característicos de Aurora en su gestión del aula se deben, fundamentalmente, a la relación que crea con el alumnado y a que no se resigna a bajar los niveles de exigencia. Aunque esta cues-

ción se tratará posteriormente, es destacable la lectura que hace esta profesora acerca de la laxitud con la que algunos de sus compañeros gestionan el aula:

Yo creo que estamos en un punto de desencanto, de decir: «es que estamos intentándolo todo, solo me falta hacer el pino puente». Tenemos la sensación de haber quemado cartuchos, de que no hay nada que hacer [...]. A parte de que, yo no sé por qué, pero parece que hay mucha gente que... yo no sé por qué nos dedicamos a la enseñanza. Creo que hay mucha gente que se dedica a esto, pero que no tendría que estar. Esta gente, muchas veces acaban creando problemas, en vez de ser parte de las soluciones. Porque son los que *dejan a los chavales que hagan lo que les dé la gana, que no exigen*, los que dicen: «bueno, 'pá' que me voy a pelear si total...».

(Aurora, tutora de 3º A y profesora de Ciencias Experimentales en 3º A y B, Instituto del Monte)

Instituto del Canal: diferentes varas de medir

Si en el Instituto del Monte existe un ambiente de clase laxo, distendido y habitualmente poco eficaz para el aprendizaje, en el Instituto del Canal la construcción diferencial del alumnado de cada grupo, así como la propia composición grupal, explican ambientes muy diferenciados en relación al clima de disciplina en el aula. En efecto, en términos de disciplina y de comportamiento, en el grupo C es frecuente que se generen situaciones disruptivas derivadas de las interrupciones y distracciones constantes del alumnado, mientras que en el grupo A se respira un ambiente más orientado al trabajo y basado en un orden relativo. Sin embargo, tal y como se desarrolla a continuación, si bien estas diferencias existen y en momentos son muy evidentes, también es cierto que el profesorado explica y vive, de manera distinta según el grupo, la ausencia de disciplina —que, en mayor o menor medida, se da en todos los grupos—, con consecuencias en la experiencia del alumnado.

En la clase de 3º A, el profesorado llega con puntualidad y, si bien cuesta al principio que la clase haga silencio, durante la mayor parte del tiempo lectivo se mantiene un ambiente favorable al trabajo. En algunos momentos, y con algunos profesores, el alumnado tiende a hablar más y a distraerse con frecuencia pero buena parte de las sesiones que se presenciaron transcurrieron con orden:

Diario de Campo, 16 de abril de 2015, Instituto del Canal

Castellano, de 3º de la ESO A. Es la sexta y última hora lectiva del día. Carolina, la profesora, pasa un power point donde presenta una selección de «Las palabras más bonitas del español». En cada diapositiva hay una palabra, que la profesora define después de preguntar a los estudiantes si

conocen la definición. La clase guarda silencio, parece que atienden a la explicación. Sin embargo, Fede, sentado al final de la clase, está durmiendo con los brazos y la cabeza encima de la mesa; Oscar, dos filas más adelante que Fede, dibuja en su libreta; Kilian, sentado en segunda fila, intenta hacer broma con Beatriz, quien le reprime y le pide que no la distraiga. La profesora sigue con su explicación, a pesar de que algunas alumnas han empezado a hablar y, poco a poco, unos cuantos compañeros se suman a la conversación. Cuando finaliza la presentación de la docente, ésta manda un ejercicio que los alumnos deben desarrollar individualmente: deben escoger cinco palabras de las presentadas con anterioridad y hacer una composición escrita. La mayor parte de alumnos sacan papel y bolígrafo, pero pocos son los que se toman la tarea con seriedad, y el volumen acústico del aula va subiendo. Mientras el alumnado “trabaja” individualmente, Carolina se acerca a mí, y le comento que me ha parecido «una actividad muy bonita». Ella me contesta: «sí, y ha ido bien, ya has visto que estaban todos atentos durante mi explicación» Le digo si va a hacer la misma actividad con los otros grupos. Se ríe irónicamente, y añade: «mujer, con el C esta actividad es imposible; no me dejarían ni empezar a explicar».

Como ejemplifica el extracto anterior, es habitual que buena parte del alumnado del grupo A preste atención y atienda las explicaciones de los docentes, de manera relativamente continuada y sin que existan interrupciones destacables. Los que no lo hacen, pasan desapercibidos a ojos del profesorado pues, o bien no estorban la dinámica del aula (duermen, dibujan en silencio) o bien son apaciguados por sus compañeros. Asimismo, a pesar de que a la hora de trabajar individualmente el alumnado no muestre especial dedicación, el profesorado no parece preocuparse en exceso, y confía en que el alumnado, en un momento u otro, acabará haciendo las tareas encomendadas.

En los grupos B y C, las dinámicas de aula son diferentes de la presentada en el grupo A. En primer lugar, las clases empiezan con menos puntualidad, especialmente con algunos docentes del curso. De hecho, la percepción de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje en estos grupos, especialmente en el C, supone una rebaja en las exigencias académicas que se manifiestan en una laxitud, a veces despreocupación y desinterés, en el tiempo destinado al aprendizaje y a la instrucción. Por ejemplo, Verónica, la profesora de matemáticas, en el pasillo del Instituto, yendo hacia el aula de 3º C, con quien tenía clase, me espetó: «tranquila, no te des prisa... Si total, nos toca clase con los del C». O M^a Ángeles, profesora de sociales quien, después de llegar más de 15 minutos tarde a la clase, destinó todo el tiempo con el grupo C a hacerles un “retorno” de las notas de la 2ª evaluación (retorno que consistió básicamente en elogiar a los que habían aprobado y a reprender a los que habían

suspendido), en vez de dedicar el tiempo a avanzar en el temario o a revisar los contenidos que no habrían quedado claros. Esta situación genera cierto disgusto a Mireia, la tutora de 3º C, que muestra desacuerdo con las actitudes tomadas por algunos compañeros en frente de la falta de disciplina de su grupo de tutorados:

Yo en más de una reunión del equipo docente salí indignada, e incluso después le dije a Elena [la coordinadora pedagógica] que se nos llena la boca de tomar decisiones y luego no se toma ninguna. Sí que es verdad que es muy difícil de manejar, este grupo [se refiere al 3º C]. Pero si se toman una serie de decisiones y todos vamos a la una, tal vez hubiéramos sacado resultados antes, que no «sálvese quien pueda» que al final es lo que hemos hecho todos. Cada uno lo ha gestionado como ha podido. Y ellos [los alumnos] reaccionan según quienes tienen de profesor. Seleccionan, eh? Se comportan mejor o peor según quien esté de profe. Porque claro, ellos lo notan, que hay profes que dicen: «¿que hoy me dejan hacer la clase? pues la hago; ¿hoy están más revolucionados? pues bueno, no sé, que hagan lo que quieran y otro día ya haré clase». Pues no, ¿sabes? Porque si yo me esfuerzo igual que otros profesores a intentar dar la clase y que haya un orden, pues deberían hacerlo todos. Pero bueno, yo entiendo que también hay gente que está muy quemada, y que ya llega un punto que dices: «bueno, no tengo porque aguantar según qué cosas».

(Mireia, tutora de 3º C, y profesora de Educación Visual y Plástica en 3º C, Instituto del Canal)

Tanto en el grupo B como en el grupo C, se suceden acontecimientos considerados disruptivos, como conversaciones en voz alta durante las explicaciones del profesorado, enfrentamientos explícitos entre alumnos y docentes, etc., aunque en el grupo C estos acontecimientos son más frecuentes e importantes, hasta tal punto que el propio alumnado expresa la dificultad de trabajar, como se verá en el siguiente capítulo. En estos grupos, el profesorado muestra, a menudo, dificultades para mantener el control de la clase y destina mucho tiempo a reprender al alumnado que se considera que estorba el ritmo de trabajo. Ante estas dificultades, el profesorado tiende asimismo a destinar menos tiempo a las presentaciones y explicaciones magistrales, y a encomendar tareas de trabajo individual.

Diario de Campo, 7 de mayo del 2015, Instituto del Canal

En clase de inglés de 3º C, Georgina, la profesora, está explicando el 'present continuous' en la pizarra. Pone ejemplos e intenta que el alumnado responda a sus preguntas. La clase no parece muy atenta, algunos hablan de punta a punta del aula. Georgina, que parece harta de llamar la atención, reparte una fotocopia para que resuelvan unos ejercicios individualmente, aunque parece que no lo tenía planeado.

Como relata este fragmento, en el grupo C, el más difícil control del aula parece solventarse con la asignación de tareas individuales, que sustituyen las explicaciones del docente y que mantienen al alumnado ocupado y, por tanto, exigen una menor acción del docente en el control y la disciplina de la clase. En cambio, como se ha explicado, en el grupo A una mayor disciplina mostrada por parte de los estudiantes, concede al docente la facilidad de controlar la clase durante sus exposiciones. En consonancia con esto, es habitual que el profesorado del Instituto del Canal considere que el alumnado del grupo C necesita, más allá de unos «mínimos muy mínimos» a nivel académico, una instrucción a nivel de disciplina y comportamiento, mientras que cuando se habla del grupo A, el profesorado no hace referencia a este aspecto.

Más allá de “lo que sucede” en las clases en términos de comportamiento y disciplina, es importante analizar las *explicaciones que el profesorado ofrece ante las diferencias de comportamiento entre los grupos*. En este sentido, mientras que en el grupo A, los problemas de disciplina son interpretados como consecuencia de elementos exógenos al propio alumnado —como el elevado número de alumnos por aula, o «la adolescencia»—, en el caso del grupo C y del alumnado más resistente del grupo B, las explicaciones que se dan hacen referencia a disposiciones personales del alumnado, como su falta de motivación e interés, o el desconocimiento de unas normas mínimas de convivencia, vinculadas a sus familias y a su origen social y cultural, como se muestra a continuación.

Cuando se habla del *grupo A*, que se concibe como un grupo relativamente homogéneo, los docentes dan estas explicaciones acerca de los problemas disciplinares que puedan surgir:

El 3º A es un grupo majísimo, *hay mucho número de alumnos, que ello dificulta mucho la tarea*, porque cuando no habla uno, habla el otro, pero tienen asumido pues... cuáles son los hábitos que se deben seguir en el aula, cuáles son las normas de comportamiento, saben... *saben lo que son los modales*. O sea, yo me sorprendí mucho porque daba una fotocopia y me daban las gracias. Y te piden las cosas por favor.

(Carolina, profesora de Lengua Castellana en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Claro, es que es complicado. Porque *en el grupo de los buenos* hay eso, algunos que a pesar de tener el nivel sobrado *tienen sus problemas, sus conflictos, la edad*, lo que sea, y no tiran, y distorsionan.

(Francesc, tutor de 3º A, profesor de Lengua Catalana, Instituto del Canal)

Claro, en los grupos A las ratios son altas... Los tenemos a 34-36 [alumnos por aula]. Y en los grupos A... cuesta, eh? *No porque tengan mal comportamiento, ni nada de esto, sino porque cualquier tipo de actividad... Se distraen más fácilmente, son mucha gente en el aula...*

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Del grupo B, en cambio, se remarca la heterogeneidad del grupo, en tanto que una parte del alumnado muestra una actitud «adecuada», ya que se «siguen las normas de comportamiento», mientras que otra parte de la clase se considera que no cumple con estos parámetros, y son señalados, con mayor o menor dureza, por parte del profesorado. El comportamiento «problemático» de estos alumnos se explica, principalmente, por su origen social y cultural:

El B es un grupo muy justito, bastante justito, pero bueno, *siguen las normas de comportamiento*, excepto... pues Omar, que éste ya tiró la toalla, y Ayoub y Ronald, que son dos ‘elementos’ que ya has visto cómo se comportan en clase.

(Carolina, profesora de Lengua Castellana en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

[...] Si has hablado con la tutora de este grupo, M^a Ángeles, te puede explicar más o menos cómo es este grupo [el B]. *Es un grupo muy complicado y difícil*. Supongo que ya sabes que estás en un centro de tipología C, es decir, de máxima complejidad. Para que te hagas una idea, *tienes dos fronteras*: los que se sientan en las 3 primeras filas de delante, bastante majos, pero charlan mucho. El resto del grupo, *bastante problemáticos*. *No saben que es el concepto de autoridad*, no tienen nada que les motive, vienen por obligación, y los padres no saben cómo controlarlos. Son *familias muy desestructuradas* a nivel de relaciones personales. Algunos tienen *alteraciones de conducta*. Problemas conductuales y *temas culturales con problemas de adaptación al medio, por ser de otras culturas* y no aceptan ciertas maneras de trabajar ni de convivir. No quieren hacer el trabajo. Esperan aprobar con el examen especial de junio o bien en la convocatoria de septiembre [...].

(Email recibido el día 17 de marzo del 2015, Magda, profesora de Educación Visual y Plástica en 3º A y B, Instituto del Canal)

Y finalmente, el grupo C es construido, igual que el grupo A, de forma homogénea, de los que se asume una ausencia de disciplina, y que esta es debida, en buena parte, a su origen familiar:

A los del *grupo C*, es necesario educarles, trabajar un poco el tema del comportamiento, de disciplina, de ser 'personitas'.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3° A, B y C, Instituto del Canal)

En el grupo C es imposible, casi imposible, hacer nada. No, no conocen los límites. Ellos hablan, te hablan igual, se hablan con un vocabulario... bfff... horroroso. Y les dices algo y ellos que no pasa nada, que no, es que... [...]. Yo supongo que muchos de éstos, en un futuro, serán... [risas] horrorosos. Porque es lo que ven en casa, no saben comportarse de otra manera. [...] Claro, y así... Si no tienen ningún interés, no tienen ninguna base... No puedes... Es muy difícil que un niño salga de aquí más o menos normal.

(Verónica, profesora de matemáticas en 3° A, B y C, Instituto del Canal)

Como se extrae de estos fragmentos, existe una concepción del alumnado del grupo C –en su mayoría inmigrantes y de clase trabajadora– y de una parte del grupo B –también inmigrantes y de clase trabajadora– que les responsabiliza, y también a sus familias y a sus «culturas», del mal comportamiento y de posibles complicaciones en la convivencia en el aula, «etnificando» los atributos que se consideran poco tolerables (Pàmies, 2006). En cambio, con el alumnado del grupo A, con mayor presencia de alumnado de clase media y autóctono, las explicaciones que se dan a la falta de disciplina son las condiciones en las que se desarrollan las situaciones de enseñanza–aprendizaje.

Más allá de las propias disposiciones del alumnado más «disruptivo», en el Instituto del Canal también se reconoce la existencia de un «*peer effect*» («efecto compañero») en la configuración del ambiente y la disciplina en el aula. Las referencias a «las buenas o malas amistades» o a «las compañías» que tiene el alumnado son habituales en la explicación del comportamiento de estos. No es infrecuente que, a medida que se avanza en la escolaridad y el profesorado conoce a su alumnado, se asignen estudiantes en los grupos A para «aislarles» o «neutralizar su conducta». Se pretende, así, que la presión del grupo A (del que se asume una predisposición para el trabajo, un interés para el aprendizaje, etc.) sea una herramienta que prevenga e impida que el comportamiento «distorsionador» de algunos estudiantes empeore:

Elena: De 'elementos' distorsionadores, por desgracia, los tienes que poner en todos los grupos. Es decir, que también hay en el A de estos 'elementos', eh? Tenemos tres o cuatro en el A que... tela.

Alba: ¿Quién? ¿El Fede, el Kilian...?

Elena: Sí, estos. A ver, que tienen nivel, si se pusiesen a trabajar llegarían al nivel de sobras. Aunque sí que es verdad que hay la idea esta de neutralización, también. Muchas veces, cuando agrupas, quieres neutralizar.

(Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Hay dos alumnos en el A que están allí puramente para aislarlos del conjunto. Porque allí no les siguen la bromita, y entonces están allí, como muebles [...]. Por ejemplo, el caso del Kilian: El Kilian ha estado en el A, en el C, en el D... A lo largo de toda su etapa de la ESO se le ha ido poniendo en diferentes grupos para intentar, primero, sacar lo máximo de él. Y segundo, aislarlo. Y ahora ya está en proceso de aislamiento. Porque él no ha querido hacer ningún cambio en ningún momento.

(Carme, profesora de Física y Química en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

La lógica de la «neutralización» o del «aislamiento» indica que en el centro se reconoce la importancia del «peer effect», eso es, la composición del grupo-clase, en la conformación de algunas actitudes y comportamientos. No obstante, cuando se trata del alumnado del grupo C, parece que, entre el profesorado, la presión grupal pierde importancia en la explicación de la falta de disciplina, que se atribuye, como se ha mostrado, a la carencia de las disposiciones actitudinales y comportamentales apropiadas, vinculadas al origen social, étnico y cultural del alumnado. Sin embargo, si bien de forma mayoritaria la dificultad en el control del grupo C se imputa a estos factores, también es cierto que algunos docentes identifican un efecto «contagio» en el “deterioro” de las actitudes de algunos alumnos del grupo C. En efecto, a medida que se avanza en la escolarización, la composición de los grupos se va refinando, “depurando”, en tanto que la separación del alumnado (como se ha explicado anteriormente) se hace en base a sus disposiciones y actitudes, de forma que en los grupos “bajos” existe una concentración importante de alumnado que no responde a estas exigencias. Esto explicaría que el agrupamiento por niveles suponga una *polarización* de los comportamientos y actitudes entre los grupos:

También pasa que a veces cuando están a estos grupos, y lo digo por alguna guardia que he hecho este año por ejemplo en el 4º C, que hay gente repetidora que yo conocía del año pasado, que es gente repetidora que estaba en el B. Como el caso de *una alumna que estaba en un grupo B, y que era tranquila* más o menos y tal (desde luego suspendía todo), pero era tranquila; y ahora, me ha sorprendido, el otro día que tuve guardia, que estaba, bueno, completamente, pero pero pero desbocada [...] Gente que yo he visto que en lugar de progresar y de madurar, que es lo normal, y los ves que han ido para

atrás... y gente que no contestaba mal, te contesta mal, gente que no se te enfrentaba, se te enfrenta... Y es porque claro, *en todos estos meses que va de curso, pues a lo mejor se ha contagiado de determinadas actitudes*, se han contagiado.

(M^a Ángeles, tutora de 3^o B y profesora de Ciencias Sociales en 3^o B y C, Instituto del Canal)

Lo que pasa, es que a la larga, *a medida que va avanzando la ESO* (esto es mi opinión, ¿eh?), *los grupos C pierden los hábitos, empeoran el comportamiento...* No sé, es como si, al estar todos juntos, se fuesen animando unos a otros, y cada curso un poco más.

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3^o A, B y C, Instituto del Canal)

Si entre el profesorado esta apreciación no es frecuente, y desde luego no se toma en consideración a la hora de valorar la idoneidad del agrupamiento por niveles, entre el alumnado, en cambio, sí que existe un reconocimiento explícito del *peer effect*, tal y como se explicará en el capítulo siguiente. Asimismo, en el capítulo posterior, se abordarán también las importantes diferencias en la experiencia escolar del alumnado según el grupo en el que estén asignados, siendo esta experiencia altamente positiva en el caso de la mayoría de los estudiantes del grupo A, y relativamente negativa para la mayoría de estudiantes del grupo C. Esta experiencia adversa explicaría, como se verá, las actitudes de resistencia que muestra buena parte del alumnado del grupo C y que explica también la polarización actitudinal en el Instituto del Canal.

En la tabla 23 se recogen resumidamente los rasgos característicos acerca del control y disciplina en el aula, y se plasman las diferencias entre ambos institutos:

Tabla 23. Prácticas de control y disciplina en el aula en los institutos analizados

	Instituto del Monte	Instituto del Canal	
		Grupo "alto"	Grupo "bajo"
Ambiente en el aula	Ambiente muy laxo, no cumplimiento de las normas	Ambiente de clase ordenado, orientado al trabajo	Distracciones importantes. Ambiente tenso, enfrentamientos
Actitud profesorado	Advertencias verbales y pocas amonestaciones formales	Profesorado predispuesto y confiado	Profesorado resignado, algunos muy laxos, otros muy estrictos
Tiempo de aprendizaje	Tiempo de aprendizaje reducido	Aprovechamiento del tiempo	Tiempo de aprendizaje reducido

	Instituto del Monte	Instituto del Canal	
		Grupo "alto"	Grupo "bajo"
Explicaciones de la falta de disciplina	El profesorado no destaca este aspecto, lo asume como "natural" dada la composición social del instituto	El profesorado lo atribuye a elementos exógenos (ratio alta, "adolescencia")	El profesorado lo atribuye a la "naturaleza" del alumnado. Poco reconocimiento del "peer effect"

Fuente: elaboración propia

8.3. Interacciones cotidianas en el aula

En general, más allá de los elementos que específicamente están vinculados al currículum, a la instrucción o al control de la clase, en las aulas se desarrollan interacciones diarias entre el profesorado y el alumnado que representan poderosos mecanismos de comunicación de expectativas. En este apartado, el análisis de estas interacciones se hace a dos niveles: primero, la comunicación de expectativas con el gran grupo; segundo, con las interacciones específicas que el profesorado traza con el alumnado «desahuciado», es decir, aquellos con los que se considera que «ya no hay nada que hacer». El análisis en el primer nivel requiere una distinción entre ambos centros, dadas las características concretas de cada instituto, mientras que en el desarrollo del segundo nivel se pueden establecer una serie de rasgos comunes entre los dos centros. A continuación, pues, se analizan los mensajes que se transmiten constantemente al alumnado a partir del relato de algunas situaciones cotidianas, mientras que en el capítulo posterior se ahonda en cómo estos mensajes son recibidos e interpretados por parte de los jóvenes.

8.3.1. Situaciones en gran grupo

Instituto del Monte: homogeneización del grupo y responsabilización del alumnado

En el Instituto del Monte, como se ha dicho, existe una construcción homogénea del alumnado por parte de los docentes. Esta construcción homogénea se explica, en primer lugar, por las creencias del déficit derivadas de una estigmatización del alumnado de clase trabajadora e inmigrante (población mayoritaria del centro); y en segundo lugar, por la ausencia de mecanismos institucionales que permitan detectar de manera adecuada las necesidades individuales del alumnado y que promuevan una diversificación metodológica en el aula. Estas condiciones favorecen que el profesorado, de manera general, actúe de manera indiferenciada en el aula, excepto con los

casos que destacan “por arriba” (aquel alumnado que tiene un rendimiento superior y unas actitudes “más adecuadas” que el conjunto del grupo) y los que destacan “por abajo” (los alumnos que presentan cuadros de absentismo relativamente constantes, o los que presentan actitudes de resistencia o desvinculación activa asociadas a un bajo rendimiento, en definitiva, los «desahuciados»).

Como se ha dicho, el caso de los «desahuciados» se explicará en un apartado posterior. En cambio, las interacciones y los mensajes entre el profesorado y el alumnado “que destaca por arriba” se explorarán en este apartado, pues, por oposición a estos “buenos estudiantes”, estas interacciones representan situaciones implícitas, pero muy relevantes, de comunicación de expectativas al resto del grupo.

Antes de desarrollar estos aspectos, se describen a continuación las observaciones tomadas en clase de Lengua Castellana en el grupo de 3º de la ESO A, que sirven para ilustrar las interacciones que parte del profesorado (no todo, obviamente) construye con el alumnado:

Diario de Campo, 5 de febrero del 2015, Instituto del Monte

Estamos en clase de castellano, en 3º de la ESO A. Kati, la profesora, entra en clase muy seria. Los chicos y chicas, al verla entrar con una actitud tan seca, se sientan rápidamente en sus sitios, aunque sin dejar de hablar. Kati sigue con un porte muy severo. La clase va haciendo silencio, ante la imperturbable mirada de su profesora. La semana pasada hicieron un examen, y parece que no ha ido muy bien. Cuando la mayoría de alumnos están en silencio, Luci, desde primera fila, pregunta muy animada: «Profe, ¿has corregido los exámenes?».

Kati sigue muy seria, me mira a mí, y pone los ojos en blanco. Intento no reaccionar a esta mirada, Evelyn y Julissa se han girado y me están observando con curiosidad, a ver si pueden entender, por mi expresión, qué estoy pensando. Al instante, Kati, con cierta arrogancia, se dirige a la clase: «Sí, Luci, he corregido los exámenes. Y no queráis saber lo que pienso».

La clase sigue en silencio, observando a su profesora quien, a continuación, profiere un conjunto de observaciones separadas entre sí por pausas meditadas, que confieren a sus palabras un aire entre reproche y sermón:

A ver, voy a hacer unos comentarios generales del examen [pausa]. Bueno, no sé qué voy a decir, porque tú y tú [mira a Laura y a Pablo] *sois los únicos que habéis estudiado* [pausa]. Mirad: es muy triste que vayáis a la escuela y que escribáis *como si no fuerais a la escuela* [pausa]. ¿Cómo puede ser que la mayoría de gente no haya *apren-*

didó nada? [Cuando pregunta esto, sube el tono, exagerando la entonación para simular indignación].

Todas las chicas y chicos siguen en silencio. Kati empieza a repartir los exámenes. Se mueve por el aula acercándose a los pupitres de cada alumno, haciendo comentarios en voz alta, a veces en referencia al grupo, a veces dirigiéndose a alumnos concretos. Cuando le da el examen a Victoria, una chica que emigró con su familia, cuando tenía 3 años, de Burkina Faso a Cataluña, y que tiene un rendimiento muy bajo en la mayoría de asignaturas, le espeta:

Tú eres una de las que escribes como si nunca hubieses ido a la escuela. ¿Piensas hacer algo, algún día?

Vicky coge el examen y lo deja en la mesa, resoplando. No mira a la profesora y ésta sigue repartiendo los exámenes. La mayoría de alumnos ya están hablando con sus compañeros, y Kati ha acabado de repartir todos los exámenes. Como ha ido tan mal el examen, explica la profesora, van a hacer un dictado, «a ver si conseguimos algo», dice. Mientras están haciendo el dictado, Mamadou entra en la clase, llega tarde. La profesora le dice, con tono irónico: «¡Hombre, Mamadou! ¡Bienvenido! ¡Llegas en buen momento! Toma tu examen». Mamadou lo coge, lo mira y, antes de que se siente en su pupitre y frente la mirada de toda la clase, que está totalmente en silencio, Kati le dice:

Espabila, que estamos haciendo un dictado. ¿Lo vas a hacer? ¿O tú eres de los que quieren salir del cole sin saber escribir?

Siguen haciendo el dictado. Cuando acaban, la profesora dice que ahora van a corregir a la pizarra, pero antes se dirige a Laura y a Pablo:

Lo siento, Laura y Pablo, *lo siento por vosotros, pero ya veis el nivel que hay...* Arriba tengo un libro de ampliación para vosotros, el próximo día os lo traigo.

Kati escribe a la pizarra las palabras más complicadas del dictado. Mamadou y Vicky han desconectado (Mamadou dibuja al margen de su libreta, Vicky mira por la ventana). Kati, para llamar su atención, les dice:

A ver, vosotros dos [Mamadou y Vicky], *si queréis aprender a escribir*, prestad un poco de atención.

Cuando acaban de corregir el dictado, la profesora les dice que copien 10 veces cada palabra que hayan escrito mal. Después de cinco minutos, suena el timbre y la clase se acaba.

En este relato se pueden observar algunos rasgos que, en mayor o menor medida, caracterizan las interacciones de parte del profesorado con el alumnado del Instituto del Monte. En primer lugar, se destaca que, a excepción de un par de alumnos que sí logran satisfacer las exigencias del profesorado (Laura y Pablo), el resto de la clase es

considerado como un conjunto homogéneo que no consigue los mínimos esperados. De hecho, declaraciones como las que utiliza la profesora del ejemplo («parece que no hayáis ido a la escuela») u otras como «esto es un desastre» (Lluís, profesor de Lengua Catalana) o «parece mentira, esto ya deberíais saberlo» (M^a Eugenia, profesora de Ciencias Sociales), expresan decepción, por un lado, y menosprecio, por otro. Decepción porque dan a entender que el profesorado esperaba más de los estudiantes y, dado que éstos no han *querido* o *no se han esforzado* lo bastante, el profesorado se siente defraudado. Y menosprecio porque sitúa al alumnado que no logra satisfacer las demandas del profesorado en una posición de inadecuación e insuficiencia respecto lo que deberían saber y ser.

Asimismo, ligado con la decepción y el menosprecio, y como ejemplifica el extracto anterior, los mensajes de responsabilización del alumnado son frecuentes entre el profesorado. Las causas del bajo rendimiento se sitúan exclusivamente en el alumnado, atribuyéndolo a una falta de esfuerzo («utilizáis la autocorrección [se refiere a la corrección de los ejercicios hechos en una plataforma virtual] para no aprender», Lluís, profesor de Lengua Catalana) y de voluntad («es más importante querer que poder. El que no quiere es como si no pudiera», Kati, profesora de Lengua Castellana; «¡sed un poco ambiciosos, quered aprender!», Aurora, profesora de Ciencias Experimentales). Dicha responsabilización se expresa también en forma de culpabilización, señalando que, frente al esfuerzo que hace el profesorado, la falta de voluntad del alumnado es lo que conduce a unos resultados pobres. De hecho, en distintas ocasiones, el profesorado manifiesta esta posición de forma explícita en la clase:

«Un profe lo que quiere es enseñar. Es muy triste querer enseñar y que los alumnos no aprendan».

(Diario de Campo, 24 de febrero del 2015. Kati, profesora de Lengua Castellana en 3^o A y B, Instituto del Monte)

Hay algunos alumnos –aquellos que, además de tener un rendimiento bajo, presentan actitudes resistentes que son interpretadas como una falta de respeto, hasta burla, hacia la institución y el profesorado– que más allá de recibir los mensajes que se dirigen al conjunto de la clase, son objeto de comentarios públicos que rozan la ridiculización. Cuando Kati, en el ejemplo anterior, le dice a Vicky que «escribe como si nunca hubiese ido a la escuela», elabora una imagen esperpéntica de la joven, además de situarla en el centro de atención de la clase. Obviamente, este tipo de interacciones que construye el profesorado tienen efectos en la experiencia escolar de este alumnado, aunque más allá del impacto en aquellos que son objeto de los co-

mentarios de los docentes, este tipo de mensajes despiertan la solidaridad de la mayoría de los jóvenes que, como se explora en el siguiente capítulo, denuncian estas prácticas a pesar de no ser sus destinatarios directos.

Por último, cabe decir que los mensajes dirigidos al conjunto de la clase se refuerzan con el énfasis que el profesorado pone en destacar continuamente al alumnado que representa a la imagen de «alumno ideal». En numerosas ocasiones, Laura y Pablo (en el caso del grupo de 3º A) son señalados públicamente, o bien como ejemplos a seguir («sois los únicos que habéis estudiado»), o bien para darles una especie de “pésame” por estar “condenados” a compartir el espacio de aprendizaje con los demás alumnos («lo siento por vosotros»). Estos mensajes que de forma explícita reconocen las bondades de estos alumnos y el prejuicio que para ellos supone estar en el grupo, refuerzan y trasladan de forma implícita al resto de la clase las expectativas y creencias explicadas en los párrafos precedentes.

Instituto del Canal: confirmando la jerarquía escolar

En el Instituto del Canal, como ya se ha explicado, la estructura organizativa y el agrupamiento del alumnado condicionan vastamente las expectativas del profesorado, más allá del perfil social y cultural de la población escolar. A diferencia del Instituto del Monte, donde la mayoría de mensajes explícitos del profesorado acerca de las posibilidades del alumnado se hacen en relación al propio grupo, en el Instituto del Canal los mensajes se articulan alrededor del contraste y la comparación entre grupos, y reforzando constantemente la lógica del mérito asociada a la asignación del alumnado en los grupos. Además, al ser la diferenciación una característica inherente a la estructura del centro, el profesorado da por sentado que el alumnado conoce las lógicas del sistema y que es consciente de las razones que explican su pertenencia en un grupo concreto, hecho que se identifica en las formas de construir las interacciones. A continuación se desarrollan estas ideas.

Como se ha introducido en el párrafo anterior, una característica del Instituto del Canal es la reiteración de mensajes que expresan el significado de pertenecer en cada uno de los grupos. A partir de las interacciones diarias, estos significados se transmiten al alumnado de formas muy diversas, más allá de las explicadas en los apartados anteriores en relación al currículum, a la instrucción y al control del aula. En efecto, si la diferenciación curricular y metodológica revelan expectativas diferenciadas entre los grupos, los comentarios que los docentes hacen a su alumnado de forma espontánea

refuerzan estas construcciones diferenciales y consolidan la percepción de jerarquía existente en el centro.

El alumnado del *grupo A*, como se ha explicado anteriormente, es caracterizado por el profesorado (y también por el alumnado, como se explicará en el siguiente capítulo) como “poseedores” de todos los elementos necesarios para tener éxito en la escuela: capacidades, hábitos de estudio, un comportamiento adecuado («educación»), interés y motivación con el aprendizaje escolar. Si bien las “capacidades” no son un requisito indispensable para formar parte del grupo A, los otros aspectos, que según el centro obedecerían a cuestiones vinculadas con la voluntad del propio alumnado, son esenciales para recibir el reconocimiento que supone ser miembro de este grupo. Así, como se asume que el alumnado de este grupo debe cumplir –y que, en su mayoría, cumple– con estas obligaciones, el profesorado presenta una buena disposición para enseñar en esta clase. El buen humor, el “buen rollo” y los diálogos acerca de cuestiones que se alejan de lo propiamente curricular, caracterizan las dinámicas de interacción entre alumnado y profesorado en el grupo A.

Son pocos los acontecimientos que perturban esta atmósfera. Como se ha explicado en el punto anterior, lo que altera más habitualmente el ambiente en el aula es un modesto alboroto causado por las conversaciones entre el alumnado, que insólitamente acaban en el enfado del profesorado. En estas ocasiones, el profesorado reprende las acciones del alumnado que, sin oponer excesiva resistencia, acata las advertencias. Son dichas advertencias –las formas y los mensajes–, basadas en el contraste con los otros grupos, lo que suponen firmes evidencias de las expectativas del profesorado (tanto para el propio grupo A como para los otros grupos). A continuación se presentan dos situaciones que ilustran lo que se intenta explicar:

Diario de Campo, 14 de abril del 2015, Instituto del Canal

Estoy en el aula de 3º A. esperando que empiece la clase de Ciencias Naturales. Parece que el profesor no ha venido, porque entra por la puerta Alicia, profesora de catalán en el grupo C, y se dirige al pupitre del profesor. Los chicos y chicas de 3º A miran curiosos a Alicia, pero cuando se dan cuenta de que está allí porque su profesor no ha venido, exhiben muestras de alegría. Es evidente que la profesora de guardia no conoce al grupo, y el grupo tampoco a la profesora. Alguien exclama «¡toma ya!», mientras dos chicas se acercan a la profesora para corroborar que, efectivamente, el profesor de ciencias no ha venido hoy. Alicia mira la clase con fingido asombro, ostentando un cierto enojo por el “descontrol” que hay en el aula (la gente está hablando, de pie, sin hacerle mucho caso). Al cabo de un par de minutos, la clase se va calmando ante la mirada

incómoda de la profesora, y ésta exclama en un tono que se sitúa entre la burla y el reproche: «¿Vosotros sois el grupo A? ¡Pues no lo parece!». Los chicos y chicas se van sentando y Alicia reparte la tarea que ha asignado el profesor de la asignatura.

Diario de Campo, 9 de abril del 2015, Instituto del Canal

Clase de inglés en 3º A. Georgina, la profesora, está explicando e interrumpe su explicación para dirigirse a Lucía, sentada en la segunda fila: «Lucía, deja ya de pintar la mesa, que las tenéis más guarras...». La chica la mira un poco avergonzada y deja de pintar. Georgina, hablando a toda la clase, dice:

Sí, sí. Tenéis las mesas muy guarras. Hay otros grupos que les están castigando por como tienen las mesas, pero vosotros, como sois el A... «no, nosotros no hacemos nada malo...» [imita el tono de los alumnos]. Pero vaya, no cuela, que ya veo que tenéis también las mesas bien guarras.

Las chicas y chicos se ríen por lo bajo, y la clase continúa.

Como muestran estos fragmentos, cuando el profesorado reprende al alumnado del grupo A lo hace normalmente por su comportamiento, y escasamente lo hace por su rendimiento académico, pues éste se considera adecuado. Pero lo destacable de este tipo de interacciones es que trasladan al alumnado que, en determinados momentos, su comportamiento se aleja de lo que se espera por el hecho de estar en este grupo. En este sentido, y como se presentará con más detenimiento en el siguiente capítulo, este tipo de mensajes modulan el comportamiento del alumnado del grupo A consolidando un alejamiento con lo que está mal (lo que hacen «los otros grupos») de forma que contribuyen en construir la autopercepción del propio alumnado y la percepción que éstos tienen acerca de sus compañeros de los otros grupos.

En el *grupo B*, la situación es distinta, y se explica también por el lugar que este grupo ocupa en la jerarquía escolar: no están arriba, lugar ocupado por el grupo A, pero tampoco están abajo, lugar ocupado por el grupo C. Con este grupo, las estrategias que utiliza el profesorado, sin que éstas respondan a razones explícitas y meditadas, pretenden alentar al grupo asimilándolo al grupo A y diferenciándolo del grupo C. Por ejemplo, cuando el alumnado muestra dificultades con algún tema específico, el profesorado utiliza argumentos del tipo: «venga, que ya casi estamos en el mismo tema que el grupo A» (Francesc, profesor de Lengua Catalana), para estimularles y motivarles; o les señala que su comportamiento no está siendo el esperado tratándose de «el grupo B», en contraste con el C. Obviamente, este tipo de mensajes, si bien pueden suponer un impulso, construyen diferencias evidentes que son interiorizadas

por el propio alumnado y que son una fuente principal de percepción de expectativas docentes.

Las situaciones que más promueven la construcción de estas diferencias, y que sitúan a una mayoría de estudiantes en una posición de inferioridad respecto a los del A, son aquellas en que el profesorado destaca a ciertos alumnos por sus “capacidades” o su buen rendimiento, alentándoles con la posibilidad de «subir» al grupo A. El siguiente fragmento describe una situación que representa con claridad la idea a la que se hacía referencia:

Diario de Campo, 19 de marzo del 2015, Instituto del Canal

Ayer fue la segunda evaluación, y Elena, la profesora de Educación Física (también Coordinadora Pedagógica del centro) comienza la clase haciendo una valoración grupal de cómo ha ido el segundo trimestre. Después, hace un retorno público de las notas de cada alumno. A la mayoría de chicos y chicas, aquellos que presentan un comportamiento considerado adecuado y con buena parte de las asignaturas aprobadas, se limita a decirles la nota de Educación Física. Sin embargo, cuando le toca el turno a Tomás, la profesora cambia el tono y, mostrando preocupación y un interés especial, explica:

Tomás, tú sí que has hecho un trimestre excelente. Es que *tú tienes capacidad para estar en el A*. Ayer, en la reunión de evaluación, estábamos todos muy contentos contigo, todo el mundo dijo lo mismo: «¿qué hace Tomás en el B?». Si sigues así, puede que el año que viene puedas subir al A. Yo voy a luchar para que tú, el año que viene, estés en el A.

Después es el turno de Isaac, un chico que raramente hace los deberes y entrega las tareas encargadas, aunque en las horas lectivas se muestra interesado en lo que el profesorado explica. Elena, le dice:

Isaac, a ti Educación Física no te ha ido muy bien, pero has aprobado [Isaac no es un chico especialmente ágil]. Y las demás asignaturas... Mira que te han quedado cuatro. ¡Y parece mentira! ¿Cómo puede ser, *si eres el mejor de la clase?* Es que si no fueses tan vago... ¡Hasta *eres el único que veo en la universidad!*

Cuando acaba la ronda de devolución pública, empieza la clase de Educación Física.

Cuando Elena hace estos comentarios a Isaac y a Tomás, pretende motivarles y estimularles para que ellos, alumnos que el profesorado considera “capaces”, puedan progresar de acuerdo con esta capacidad (Tomás «subiendo» al grupo A, Isaac yendo a la universidad). Sin embargo, al ser estos comentarios hechos en público, delante de

toda la clase, sitúa al resto de compañeros y compañeras, por exclusión, en el lugar opuesto: ellos no son capaces de ir a la universidad y no pueden «subir» al grupo A.

Por último, la imagen que se sostiene del alumnado del *grupo C* y el significado que adquiere pertenecer a este grupo también condicionan las interacciones en el aula y las formas de relación entre el profesorado y el alumnado. Sin embargo, así como en el grupo A y B se utilizan de manera explícita las comparaciones con los otros grupos (en el A para corregirles, y en el B para estimularles), en el grupo C este tipo de intervenciones no se dan. De hecho, al estar situados en la posición de menor prestigio en la jerarquía escolar, cualquier comparación resultaría un menosprecio demasiado explícito para que los docentes las utilicen para intentar moldear al alumnado del grupo C. Además, las bajas expectativas albergadas acerca de las posibilidades de este grupo comportan que escasamente se le reconozcan sus potencialidades y, por lo tanto, que existan pocas intervenciones señalando sus aptitudes y posibilidades. De hecho, las relaciones entre el alumnado del grupo C y su profesorado no son especialmente fluidas, y se basan mayoritariamente en recriminaciones por parte del profesorado.

Sin embargo, las escasas intervenciones en un tono positivo que se pudieron observar se basan en el asombro y la incredulidad, hecho que consolida la percepción de bajas expectativas que aguarda el profesorado:

Elena: Mira qué me ha pasado hoy: he hecho un examen teórico en el C. Y he entrado en clase, y estaban todos estudiando. Y digo: «no me lo puedo creer».

Alicia: Pensabas que soñabas [risas].

Elena: Y digo: «escuchad, estoy muy contenta». Y se me han quedado mirando como diciendo: pero qué dice la profe, está loca. Y digo: «eh, que es la primera vez que entro en clase y os veo estudiando y preocupados».

(Conversación entre Elena, Coordinadora Pedagógica y profesora de Educación Física en 3º A, B y C, y Alicia, profesora de Lengua Catalana en 3º C del Instituto del Canal)

Tal y como muestra esta conversación entre dos profesoras, que el alumnado del grupo C «esté estudiando» se considera una situación insólita; tan insólita, que la profesora «no se lo puede creer», hecho que se destaca explícitamente delante de los alumnos. Además, cuando la profesora dice que es la primera vez que les ve estudiando y preocupados, pone de manifiesto que hasta ahora se consideraba que el grupo no había presentado estas disposiciones, dando por sentado que el alumnado

que está en el grupo C no estudia (no se esfuerza) y no está preocupado por su formación.

Otro elemento específico de las interacciones entre el alumnado del grupo C y su profesorado es la valoración y el tratamiento que éste hace de la cultura y la lengua de una buena parte del alumnado del grupo C, de origen marroquí. La mayoría de ellos nacieron en Marruecos y posteriormente emigraron a Cataluña con sus familias, mientras que una menor parte nació en Cataluña aunque sus padres lo hicieron en Marruecos. Entre estos alumnos, cuya lengua materna es el árabe, es habitual presenciar conversaciones en esta lengua: de hecho, cuando desarrollan diálogos entre ellos utilizan el árabe de manera casi exclusiva. Este hecho genera muchas reticencias entre el profesorado quienes prohíben, explícitamente, que en las clases se hable esta lengua:

Diario de Campo, 7 de mayo de 2015, Instituto del Canal

En la clase de inglés de 3º C, los chicos y chicas hablan de punta a punta de la clase mientras deben estar resolviendo ejercicios individualmente. Yassin, Tareq, Abdelrahman y Zahid hablan en árabe. Georgina, la profesora, les llama la atención, les pide que no chillen y que hagan las tareas. Zahid le dice: «Ah, sí, que es de mala educación que hablemos en árabe». Georgina, sin prestar mucha atención a las palabras de Zahid, le contesta: «Sí, eso». Los chicos dejan de hablar y siguen trabajando.

En efecto, como relata esta viñeta, el alumnado es consciente de que hablar en su lengua materna delante del profesorado, que no es capaz de entenderle, es considerado como una manifestación de la «mala educación» de estos jóvenes, más que un hecho que pudiese obstaculizarles el aprendizaje y la mejora de las lenguas catalana y castellana. Pero más allá de esto, parte del profesorado también entiende que la opción de hablar en árabe es una estrategia que persigue la propia diferenciación de estos chicos y chicas, y la exclusión de las personas que no entienden esta lengua:

Verónica: Uf, y cuando se ponen a hablar en árabe entre ellos...
[habla del alumnado del grupo C].

Alba: Sí, me he fijado que a veces entre ellos hablan en árabe.
Entre clase y clase, en el patio...

Verónica: No solo entre clase y clase, sino en la clase, cuando tú estás delante.

Alba: Ya... ¿pero por qué crees pasa esto? Podría ser que entre ellos sea más difícil hablar en catalán o castellano, si la lengua que tienen es... [me interrumpe].

Verónica: No, no. No. No es la lengua más fácil. Mira, te diré: el Zahid vive aquí desde pequeño. Pero pequeño, peque-

ño, pequeño. O sea... Él no tiene ningún problema, ni tiene porque ser su primera lengua. El Yassin lleva aquí 5 o 6 años. La Mounia sí que lleva menos tiempo, y no entiende casi nada de catalán ni castellano. ¿Pero el Zahid? Entonces, es porque no... Es también como *para marcar diferencias*, y tú no sabes lo que están diciendo. Y juegan a que no sabes lo que están diciendo, entre los compañeros para *hacerse los importantes* porque los demás quedan excluidos. A lo mejor no están diciendo nada malo, pero es por... Porque a veces marginamos a la gente haciendo guetos, pero *a veces también quieren ellos estos guetos*.

(Verónica, profesora de matemáticas en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Este tipo de discursos, identificados también en otras investigaciones (Carrasco et al., 2013; Van Praag, Stevens, y Van Houtte, 2015), evidencian que parte del profesorado experimenta un importante recelo con el grupo de marroquíes, y una desconfianza considerable basada en una percepción de pérdida de poder y de control, al hablar los jóvenes una lengua incomprensible por parte del profesorado. Esta desconfianza y recelo se transmiten en las relaciones que teje el profesorado con estos grupos, habiendo interacciones más bruscas y ancladas en la sospecha y la duda, y dificultando el reconocimiento del bagaje lingüístico y cultural de este colectivo. Las percepciones del profesorado contrastan con lo que explica el alumnado que, más allá de reconocer el uso de su lengua materna en los espacios escolares compartidos, asume como natural hablar en esta lengua con «sus paisanos», y más cuando hay algunos compañeros que no comprenden adecuadamente las lenguas escolares, como es el caso de Mounia de 3º de la ESO C.

8.3.2. El alumnado invisible: ¿«muebles» o «fantasmas»?

En este apartado se abordan las interacciones que se promueven con algunos alumnos, con aquellos que, tanto los docentes como el centro en general, consideran que «son casos perdidos», con los que «ya no hay nada que hacer». Estos alumnos son principalmente chicos, repetidores, de origen extranjero o de etnia gitana, y cuyas familias tienen poca presencia en el centro escolar, hecho que es interpretado desde el centro a veces como imposibilidad, pero sobre todo como indiferencia derivada de unas relaciones familiares complejas o «desestructuradas». El profesorado de ambos centros construye a ciertos alumnos bajo esta categoría, que se identifican precisamente por el tipo de atención que reciben por parte del profesorado y de los

dispositivos institucionales, que se podría calificar como nula o extremadamente escasa. La mayoría del profesorado considera que el centro ya ha destinado muchos esfuerzos con ellos y que éstos no han servido para nada, de tal forma que desde la institución escolar se puede hacer poco más. Por lo tanto son ignorados, tanto a nivel individual como por los dispositivos institucionales.

Existen incontables situaciones que evidencian esta omisión a la que se hacía referencia, aunque si bien no se pueden hacer extensibles a todo el profesorado, sí que configuran un patrón que caracteriza la relación de la institución con este alumnado. Estas situaciones son, principalmente, consentir que algunos alumnos hagan cosas que, de ninguna manera, estarían permitidas para el resto de la clase, como que jueguen con el móvil, duerman (literalmente) o se maquillen y acicalen (en el caso de algunas chicas) mientras el docente está explicando. Permitir estas acciones, que no distorsionan el ritmo de actividad de la clase, concede al profesorado la posibilidad de no tener que interrumpir constantemente su explicación, y le evita enfrentamientos directos con estos alumnos.

Si la indiferencia hacia estos alumnos se expresa con la pasividad y la permisividad, a veces dicha omisión es mucho más explícita, y va más allá de simplemente ignorar al alumnado que no está haciendo “lo que debería” (es decir, prestar atención al profesor o profesora):

Diario de Campo, 19 de marzo de 2015, Instituto del Canal

Clase de castellano en 3º de la ESO B. Carolina, la profesora, explica que les irá llamando uno a uno para que se acerquen a su mesa, que le entreguen la ficha de lectura que tenían que hacer, y que les dirá la nota de la evaluación del 2º trimestre.

Cuando es el turno de Ayoub, la profesora, con tono indulgente, le dice: «Ayoub, ¿has hecho la ficha?», a lo que él le responde que no. La profesora le contesta: «Y la nota [de la 2ª evaluación], ya ni hace falta, ¿verdad?». Se hace el silencio en el aula, Ayoub no responde, y Carolina llama al siguiente alumno de la lista, dando por sentado que la respuesta a su pregunta ha sido afirmativa. A todos los alumnos de la lista les hace un refuerzo positivo: «puedes hacerlo mejor, sigue así», «este trimestre has mejorado», etc.

Cuando la profesora llama a Omar, que tampoco ha hecho la ficha de lectura, él le dice: «no, la nota tampoco hace falta», en referencia a lo que ha pasado antes con Ayoub. La profesora le dice: «no, no, tú sí. Ven aquí». Cuando Omar se acerca a la mesa de la profesora, ésta le “suelta un rollo” sobre la confianza, y le traslada que tiene la esperanza de que en este trimestre se esfuerce más.

Cuando acaba la “ronda”, hay dos chicos más a quienes no ha hecho ningún comentario ni devolución. Se trata de Ronald y David, a quien se “ha saltado” literalmente a la hora de pasar la lista.

Esta situación ejemplifica cómo se comunica, de manera directa e inconfundible, el interés o preocupación que algunos alumnos generan al profesorado en contraste con los demás. De hecho, la profesora ignora de forma clara a tres alumnos de la clase (Ayoub, Ronald y David) mientras que Omar –quien él mismo se identifica con la situación de Ayoub y así se lo hace saber a la profesora– es atendido igualmente por ésta. Estas diferencias, tal y como afirma la misma profesora preguntada posteriormente por esta situación, se deben a la imagen que se sostiene de los cuatro alumnos: los tres primeros son categorizados como «casos perdidos», mientras que el último «aún es recuperable».

La asignación de algunos alumnos a la categoría de «casos perdidos» no es una cuestión que parta de iniciativas individuales del profesorado, sino que se da en procesos colectivos de toma de decisiones. Los diagnósticos y observaciones que se hacen en las reuniones de los equipos docentes o en las juntas de evaluación construyen imágenes colectivas, determinando quiénes son los alumnos con los que «ya no hace falta perder el tiempo», tal y como muestran estos dos extractos de las notas tomadas durante el trabajo de campo en el Instituto del Monte:

Diario de Campo, 11 de febrero de 2014, Instituto del Monte

Estamos en clase de sociales de 3º de la ESO A. Hoy han ido a la sala de ordenadores para hacer un proyecto en grupo: cada equipo debe buscar información sobre una ONG que han seleccionado, para después preparar un trabajo y exponer los resultados en la clase. La profesora va pasando por todos los grupos, aunque no se acerca a Mamadou, que está solo en un ordenador porque sus compañeros no han venido. Después de observar la dinámica de la clase durante casi toda la hora, me he acercado a Mamadou, que no está, para nada, centrado en la tarea que tenía que hacer, y me he sentado con él para preguntarle sobre la ONG que habían escogido (Médicos sin Fronteras). Cuando ha sonado el timbre, Mamadou ha apagado rápidamente el ordenador y ha salido corriendo hacia el patio. M^a Eugenia, la profesora, se me ha acercado, y me ha dicho:

Mira, con éste [Mamadou] no hace falta que pierdas el tiempo. Ayer, en la junta de pre-evaluación, ya dijimos que con éste niño no hay nada que hacer. Que vaya pasando... Es que no quiere hacer nada.

Diario de Campo, 17 de febrero de 2014, Instituto del Monte

Hoy hemos ido de excursión con los dos grupos de 3º de la ESO. Durante la ida hacia el lugar de la visita, yo me he quedado al final del grupo con Montse, pedagoga del instituto, para que ningún alumno o alumna se quedase rezagado. En medio de la conversación, se me ha ocurrido comentarle lo que M^a Eugenia me explicó el otro día acerca de Mamadou, de que era “un caso perdido”. Montse me ha estado explicando que hay bastantes profesores que lo ven así, y que a ella le parece «un poco fuerte». Me ha explicado que esto viene porque en la reunión de pre-evaluación de 3º de la ESO entró Alberto, el director, y preguntó «qué alumnos eran aprovechables». Mamadou no salió entre estos nombres, pero Montse cree que su caso no es comparable al del alumnado absentista, ya que Mamadou «viene cada día».

En efecto, asignar a la categoría de «alumnado desahuciado» o «con el que ya no hay nada que hacer» no es una decisión que tomen los docentes de manera individual, sino que es construida en espacios compartidos de diálogo y discusión. Esto hace que el alumnado situado en esta categoría sea tratado de manera muy similar por los diferentes docentes (trato que consiste en la omisión de su presencia y en permitir comportamientos que en otros casos son reprendidos), de forma que esta imagen se ve reforzada en los distintos contextos del instituto:

Diario de Campo, 17 de junio de 2015, Instituto del Canal

En la exposición oral del trabajo del crédito de síntesis, le ha tocado el turno al grupo de Isaac, Andrés, Germán y Ayoub. Ayoub no ha participado en la exposición oral, por lo que M^a Ángeles, su tutora y profesora de ciencias sociales, le dice: «¿Y tú? ¿Que no lo haces?». Ayoub no dice nada, mira al suelo. Andrés interviene: «Bueno, la Marisa también iba con nosotros, y no ha aparecido», a lo que la profesora le responde:

Bueno, pero el caso de Marisa es diferente. Ayoub no es una cuestión de absentismo ¡Ayoub viene cada día!

Y después de dirigirme una mirada cómplice, sigue hablando para toda la clase:

Ayoub viene cada día, y se dedica a no hacer nada. A dormir y no hacer nada. Los de su grupo de trabajo ya lo habréis notado: *Ayoub es como un invitado.*

Los chicos y chicas presentes se ríen, Ayoub también sonríe, aliviado porque la “broma” de su tutora zanja la cuestión, y la sesión sigue con la exposición del siguiente grupo.

Más allá de las relaciones cotidianas entre el profesorado y el alumnado, ciertas decisiones institucionales también evidencian la existencia de esta categoría de

desahuciados. Son decisiones que comportan una exclusión de dichos alumnos por lo que respectan las intervenciones del centro, por considerarse que “no vale la pena” dedicarles esfuerzos. Esta exclusión consiste, en buena medida, en que el centro en su conjunto invierte menos recursos a estos alumnos, tales como la repetición de curso o la atención individualizada, a no ser que sea para mantener el control de su comportamiento, o para apoyarles a que se dirijan a recursos externos, en caso que se cumplan los requisitos, como la derivación a un PFI:

- Luis:* Hay algunos que les dejan hacer lo que quieren, y eso.
Alba: ¿Y por qué crees que les dejan hacer lo que quieren, a algunos?
Luis: No sé, porque *ya pasan de su actitud...* Que no van a conseguir nada. Como el [Dani] Cortés, por ejemplo. Que entonces ya le dejan. Y *tampoco repiten porque ya no van a hacer nada*. Y, por ejemplo, si yo suspendo muchas a lo mejor repito, porque no sé, porque me pueden ver con más... con más posibilidades que él.

(Luis, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

Aquel alumno que solo toca las narices, que es conflictivo, que no hace nada... Yo pienso que el centro, al final, se despreocupa y *estamos todos deseando que el alumno se vaya*. Es duro decirlo, eh? Pero es verdad, hay alumnos que estábamos deseando que se fuesen.

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Ciertamente, el uso de medidas extraordinarias, como la repetición de curso, solamente se utilizan cuando, desde el instituto, se considera que el alumno en cuestión – por su disposición, interés y motivación percibidos– será capaz de aprovechar la oportunidad que se le brinda ofreciéndole la repetición de curso. De hecho, en las reuniones de evaluación de final de curso, esta idea se repitió con insistencia, generando discusión entre el profesorado, tal y como se reproduce a continuación:

Diario de Campo, 29 de junio de 2015, Instituto del Canal

Estamos en la reunión de evaluación de final de curso, donde se ponen las notas finales de 3º de la ESO y se toman las decisiones acerca de la configuración de los grupos de 4º. Están hablando de los criterios para que un alumno o alumna repita curso: los «conductuales», es decir, aquellos alumnos que «generan muchos problemas por su comportamiento», no les hacen repetir, porque «ya están condenados a no sacarse la ESO». Cuando es el turno de Ayoub, que ha suspendido casi todas las asignaturas aunque no es considerado un «alumno conductual», se decide por mayoría que no repetirá curso. Cuando es el turno de Omar, que presen-

ta una situación muy similar a la de Ayoub (no es «conductual» y ha suspendido también muchas asignaturas), el equipo docente decide que repita curso, porque es un «chaval ‘espavilao’». Una vez tomada esta decisión, alguien dice: «¿Por qué Ayoub no?». Alguien contesta: «¡pero es que *Ayoub es un mueble!*». Alguien añade: «hombre, si Omar repite, Ayoub también». Al final, repetirán los dos.

Como se ha mostrado hasta ahora, en ambos centros, existe una categoría de «alumnos con los que no se puede hacer nada», «alumnos-muebles» (como decía la profesora de la viñeta anterior) que, debido a esta condición, reciben una escasa o nula atención por parte del profesorado en el aula, o por parte de las intervenciones institucionales. Frente a dicha inacción, el profesorado tiende a justificarla como impotencia e imposibilidad, por una falta de recursos que incapacita a la institución para atender a estos alumnos adecuadamente, aunque no se pierde el discurso inquisitorio de que la culpa es de estos alumnos («no quiere hacer nada», «no quieren estar aquí»).

Si bien ésta («alumnos-muebles») es la percepción del profesorado, estas construcciones son percibidas también por el alumnado, quienes interpretan esta desatención que reciben los alumnos desahuciados como despreocupación por parte del profesorado («ya pasan», como decía Luís en un fragmento anterior). La omisión que hace el profesorado de estos jóvenes genera reacciones, no únicamente en los que son el foco de la omisión, sino también en el alumnado que comparte el espacio escolar con ellos. A continuación se recoge un fragmento que refleja cómo Laura, del Instituto del Monte, identifica que existen alumnos que experimentan este trato por parte del profesorado:

- Laura:* Es que hay *profes que pasan de algunos*, por ejemplo de Melodí. A ver, que a veces se lo merecen, eh? Pero aunque se lo merezcan...
- Alba:* ¿Y cómo que pasan? ¿Qué quieres decir con esto?
- Laura:* Pues fantasmas. Ésta es fantasma, no existe.
- Alba:* Esto de fantasma, ¿te la has inventado tú, la palabra?
- Laura:* Bueno, es mi manera de decir que es como un fantasma. Es decir, que está, pero... que *tú la ves pero no existe*.

(Laura, alumna de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

Tal y como explica Laura, el alumnado es capaz de reconocer que hay algunos alumnos que se pueden encuadrar en la categoría de «fantasmas», esto es, que *a ojos del profesorado es como si no existiesen*. La categoría que utiliza Laura («fantasmas») difiere de la que utiliza el profesorado («muebles»). Si bien estas denominaciones pueden representar de manera acertada esta categoría, las imágenes a las que evocan tienen

connotaciones divergentes, cuyas diferencias no son triviales. En este sentido, el calificativo de «mueble», que es utilizado por el profesorado, sugiere que estos alumnos son como muebles al estar totalmente inactivos y no mostrar, según los docentes, disposición ni interés en el aprendizaje y la educación, por lo que “moverles” resultaría tan difícil como mover un mueble. En cambio, el calificativo de «fantasma», utilizado por el alumnado, sugiere, por el contrario, que estos estudiantes pasan inadvertidos y son ignorados por el profesorado, de forma que serían los docentes los que incurren a la acción que convierte a estos alumnos en invisibles.

Si bien las consecuencias académicas de ser «fantasma» o de ser «mueble» pueden ser las mismas o parecidas (esto es, un rendimiento académico muy bajo, y un sentimiento de alejamiento de la institución escolar), la experiencia de sentirse «fantasma» es altamente desoladora para algunos jóvenes, tal y como se explora con más detenimiento en el capítulo siguiente.

La tabla 24 presenta de forma sintética las principales características que singularizan las interacciones cotidianas entre el alumnado y el profesorado en cada uno de los institutos.

Tabla 24. Interacciones cotidianas entre el alumnado y el profesorado en los institutos analizados

	Instituto del Monte	Instituto del Canal	
		Grupo “alto”	Grupo “bajo”
Comunicación expectativas gran grupo	Expresiones de decepción y responsabilización abierta del alumnado	Censura “débil” del “mal” comportamiento y refuerzo de actitudes positivas	Recriminaciones explícitas y constantes
Alumnos invisibles	Omisión de su presencia. Exclusión de dinámicas de aula y de recursos institucionales.		

Fuente: elaboración propia

9. Experiencia y vivencia subjetiva de la cotidianidad escolar

Un último aspecto que se ha abordado en esta tesis es la experiencia escolar del alumnado, cuyo análisis se ha centrado en comprender de qué manera los factores escolares –las interacciones con el profesorado, con los compañeros y compañeras, y las prácticas institucionales de agrupamiento y de atención a la diversidad– contribuyen a la interpretación subjetiva de dichas experiencias.

En el capítulo anterior se han presentado las prácticas docentes y de aula que se dan en los institutos de secundaria que han centrado el trabajo empírico de esta tesis doctoral. Obviamente, y siguiendo la literatura sobre el tema, estos factores institucionales –estructuras, culturas, mecanismos, relaciones– influyen, en mayor o menor medida, en las experiencias, resultados y expectativas del alumnado. En general, más allá de los elementos que específicamente están vinculados al currículum, a la instrucción o al control de la clase, en las aulas se desarrollan interacciones diarias entre el profesorado y el alumnado que representan poderosos mecanismos de comunicación de expectativas y de conformación de la experiencia de los y las jóvenes. En este capítulo, el análisis de estas interacciones, y de sus consecuencias en la experiencia escolar del alumnado, se hace a partir del relato de algunas situaciones cotidianas, ahondando en cada caso en cómo estos mensajes son recibidos e interpretados por parte de los y las jóvenes, configurando así su experiencia escolar.

Así, se procede a desgranar las experiencias del alumnado vinculadas a su proceso de escolarización. En concreto, se presenta la experiencia escolar de los y las jóvenes a partir de las interacciones cotidianas con sus docentes, y cómo estas condicionan su percepción de las expectativas docentes, configuran su autopercepción, e inciden en sus aspiraciones académicas. En tanto que estos aspectos están altamente vinculados con la estructura institucional de los centros, se ha considerado conveniente, desarrollar el análisis de forma independiente en cada instituto. En ambos casos, se han identificado una *alta variedad de experiencias e interpretaciones subjetivas* de las vivencias escolares que, más allá de la propia institución, se explican por las características personales, sociales y culturales del alumnado. Sin embargo, por el objeto de estudio de esta tesis, el análisis se ha centrado precisamente en las *influencias de la institución escolar* en dichas experiencias y vivencias, asumiendo un análisis acotado de las mismas.

El último apartado del capítulo narra la experiencia de los y las jóvenes sin hacer ninguna distinción entre los institutos. En él se explora la construcción de relaciones y la experiencia del alumnado con algunos docentes que generan bienestar y vinculación con el centro escolar, en contraste con aquellas que conducen a una experiencia escolar adversa. En este sentido, el alumnado identifica, de manera muy consistente, un conjunto de rasgos que son percibidos como característicos del profesorado con el que establecen relaciones positivas (y de los que carecen otros docentes), que podrían constituir un modelo de “profesor o profesora ideal”, con el que concluye este capítulo.

9.1. Instituto del Monte

9.1.1. Percepción de expectativas docentes grupales: «Los profes piensan que somos un desastre»

En el Instituto del Monte, como se ha explicado en los capítulos anteriores, existe una construcción homogénea del alumnado por parte de los docentes que se fundamenta en las creencias del déficit derivadas de una estigmatización del alumnado de clase trabajadora e inmigrante (población mayoritaria del centro). Esta concepción, además, se ve reforzada por la ausencia de recursos y de mecanismos institucionales que permitan detectar de manera adecuada las necesidades individuales del alumnado y que promuevan una diversificación metodológica en el aula. Esta construcción homogénea del alumnado conduce a una rebaja importante y generalizada de las

exigencias académicas, además de darse una insistencia constante en la responsabilización casi exclusiva del alumnado en la explicación de los malos resultados.

Al ser preguntados acerca de lo que piensan sus docentes sobre el grupo, todos y todas las jóvenes del Instituto del Monte señalan, sin excepción, que éstos construyen imágenes negativas acerca de ellos en conjunto. Perciben que, a nivel grupal, el profesorado alberga precisamente esta construcción homogénea basada en los supuestos del déficit y de la responsabilización. En efecto, de formas distintas pero congruentes, el alumnado es capaz de identificar que el profesorado concibe al grupo de forma negativa, considerando que no cumplen con los *requisitos académicos* necesarios (capacidades, conocimientos previos) ni con las *obligaciones actitudinales* exigibles (hacer deberes, participar en clase, etc.):

Mamadou: [los profes piensan] que estamos muy bajos.

Alba: ¿Qué quiere decir ‘muy bajos’?

Mamadou: Pues que no sabemos casi ‘ná’.

(Mamadou, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

[Los profes piensan] que podríamos *hacer más*, y no lo hacemos. Que *somos unos vagos*.

(Luci, alumna de 3° A, Instituto del Monte)

La percepción de estas expectativas negativas genera sentimientos y sensaciones adversas entre el alumnado que, en cualquier caso, están mediadas por la percepción de expectativas individuales. Es destacable, sin embargo, la *percepción coincidente* que el alumnado tiene acerca de las expectativas y creencias de buena parte de su profesorado a nivel grupal, de quienes advierten una *desconfianza* en sus “posibilidades académicas”, una *minusvaloración* de sus conocimientos y competencias, y una *desesperación* por no conseguir que los y las jóvenes se impliquen más en su aprendizaje:

A nivel de cariño [los profes] piensan que somos súper cariñosos todos, porque todos los queremos en el fondo. Pero de a nivel de estudios, que *somos un desastre*. A veces *me da pena* esto.

(Evelyn, alumna de 3° A, Instituto del Monte)

[los profes piensan] *que el nivel es una ‘miceerda’*. Y que no... Que sí, que somos muy buenas personas, pero que *luego a la hora del estudio...*

(Laura, alumna de 3° A, Instituto del Monte)

Y se *desesperan*, yo creo también, porque, a veces es que... madre mía, somos insoportables.

(Luci, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Que el profesorado rebaje las exigencias académicas y que reduzca el alcance de los contenidos es una cuestión que no pasa inadvertida al alumnado, pues los y las jóvenes son conscientes de que en el Instituto del Monte la profundidad y cobertura del currículum son muy reducidos. En efecto, manifiestan conocer que, en su instituto, el currículum no se corresponde con lo que tocaría, y que las demandas del profesorado son bajas:

Luci: Este colegio es de bajo nivel.

Alba: ¿Qué quiere decir esto de «bajo nivel»?

Luci: O sea que... Que a lo mejor no es como el [otro instituto del barrio], en la enseñanza, en lo que nos piden, ¿no? Es más fácil

(Luci, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Alba: ¿Por qué te gusta catalán?

Mamadou: Porque no sabía y estoy aprendiendo. [...]

Alba: ¿Y en las otras materias no aprendes?

Mamadou: Bueno, no mucho. Pues porque, en las otras, muchas cosas ya lo hacía desde primaria.

(Mamadou, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

Más allá de esta apreciación, este hecho no es inocuo para su experiencia, pues es una fuente muy importante de comunicación de expectativas docentes que configuran, a su vez, la experiencia escolar de los y las jóvenes. En este sentido, el alumnado se siente minusvalorado («somos un desastre», «el nivel es una mierda»), hecho que genera una sensación de vergüenza (como dice Evelyn, que le «da pena» esta situación). En el caso de algunos profesores que se comportan y se dirigen al alumnado de una forma más brusca e irrespetuosa, ciertas situaciones generan además una percepción de *desprecio*.

Más allá de las creencias acerca de las posibilidades académicas del alumnado, las bajas expectativas del profesorado también son interpretadas de una forma más amplia, en referencia a la confianza que el profesorado tiene con el futuro de los y las jóvenes. Como se puede leer en el fragmento siguiente, el alumnado percibe que sus docentes les *desvalorizan* en cuanto a su vida futura, a sus posibilidades de «hacer algo en la vida»:

- Josué:* ¿Qué piensan los profes de nosotros? Bfff... Piensan muchas cosas, eh? [se ríe, nervioso]. Deben pensar que *qué esperamos nosotros de la vida.*
- Alba:* ¿Sí? ¿Por qué crees que piensan esto?
- Josué:* Porque si no estudiamos y vamos ahí por la vida de chulillos y eso, pues han de decir: «¿y esto es el futuro del país?»... Y todo eso, ¿sabes?

(Josué, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

Las palabras de Josué expresan claramente que el alumnado percibe la *desconfianza* que genera en el profesorado, de quien recibe falta de ilusión, optimismo y esperanza. Cuando Josué añade «y todo eso, ¿sabes?» al final de su intervención, expresa que la idea a la que hace referencia (esto es, la idea de «qué futuro nos espera») es un “rollo” que tiene aprendido porque se lo han repetido de forma persistente. Esto provoca entre los jóvenes, especialmente aquellos con unas condiciones sociales y económicas más adversas, *abatimiento* y *resignación* acerca de sus posibilidades académicas, profesionales y vitales.

Por último, es destacable, sin ser un elemento exclusivo del Instituto del Monte, la *legitimidad* de la que goza el profesorado a la hora de trasladar opiniones, percepciones y juicios:

Y la Kati [profesora de castellano] *sabe mucho*, y... Y a nosotros nos llamó... Bueno, *nos llamó tontos*. Bueno, nos dijo: «¿sois tontos?» Y no me gustó esto. Porque *a lo mejor se piensa que no tenemos capacidad.*

(Luis, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

En definitiva, como se ha mostrado en las páginas precedentes, las palabras del profesorado gozan de un *reconocimiento* y una *legitimidad* significativos por su posición jerárquica en relación con el alumnado («Kati sabe mucho»), que le confieren un valor destacable en cuanto a la configuración de su autopercepción («a lo mejor se piensa que no tenemos capacidad»). Además, las expectativas y creencias que el profesorado se conforma acerca de *un grupo* de alumnos son muy coherentes y responden a unos patrones muy acusados, que condicionan tanto las prácticas pedagógicas y curriculares, como las pequeñas interacciones diarias en las aulas. Esto se manifiesta de forma muy explícita y evidente, de tal manera que los y las jóvenes son capaces de identificar los elementos principales que configuran las percepciones de sus docentes, dándoles indicaciones acerca de sus capacidades y de sus supuestas posibilidades –académicas, sociales–, más allá de las valoraciones y relaciones individuales que se puedan establecer.

9.1.2. Relaciones entre iguales: «Lo que más me gusta es que somos todos amigos»

Una característica de Instituto del Monte es la tranquilidad y el bienestar que se respiran en los pasillos, en el patio y en los diferentes espacios tanto lectivos como de ocio del centro. Entre clase y clase, como ya se ha dicho en el capítulo anterior, los y las jóvenes suelen juntarse para hablar y reír, y las relaciones que se establecen entre ellos, tal y como se pudo observar, parecen distendidas y confortables. A lo largo del trabajo de campo, solamente se presenciaron dos situaciones conflictivas entre alumnos que merezcan ser nombradas: una pelea entre dos alumnos de 3º de la ESO, y un caso de bullying, donde se intervino de forma inmediata, en 4º de la ESO.

Al tratarse de un instituto pequeño –solamente dos líneas por curso que, entre los casos de absentismo crónico⁵² y la baja matrícula, establece unos 20 alumnos por clase– se favorecen las posibilidades de relación entre el alumnado. Además, las acciones desarrolladas a nivel institucional orientadas a la mediación y a la gestión emocional de los conflictos (como el papel de la TIS o de las tutorías individuales), favorece que las dinámicas del centro sean fluidas y cómodas. De hecho, los y las jóvenes reconocen que en el instituto «se conocen todos», que hay «muy buen rollo» y que «son todos amigos»:

Alba: ¿Tienes muchos amigos aquí, en el instituto?

Mamadou: Sí, casi todo el 'insti'.

Alba: ¿Casi todo el 'insti' es amigo tuyo?

Mamadou: Sí, es que hay muy pocos que no conozco.

Alba: Ahá. ¿Y de tu clase?

Mamadou: Todos, me llevo bien con todos [...]. Lo que más me gusta de venir es que hay muchos compañeros con los que me 'ajunto' en la calle que van aquí.

(Mamadou, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

Yo me hablo con todo el mundo del instituto, no hay ni uno que no me hable. Esto es lo que más me gusta de venir: que *conozco a todo el mundo* y somos amigos [...]. En el patio voy con todos, yo voy con todo el mundo. O me pongo en la pista de arriba, con la Julissa, con la Evelyn, o si no me voy con los de la otra clase que se ponen en las escaleras, hablo con ellos y todo eso. O sino con la Maritza y con la Juana.

(Luci, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

⁵² Siguiendo la tipología de Baya (citado en González, 2006) y las aportaciones de García (2005), se utiliza la categoría de *absentismo crónico* para señalar aquel alumnado cuyas ausencias en el centro escolar son continuas y reiteradas.

Como explica Mamadou en el fragmento anterior, si bien en el Instituto del Monte «se conoce todo el mundo», también es cierto que las chicas y chicos tienden a juntarse con aquellos que «conocen de la calle». Las zonas de residencia del alumnado – aunque no son muy distantes –, las escuelas de primaria de procedencia y las actividades que se realizan en el tiempo libre, influyen las relaciones que se construyen en el interior del instituto. En este sentido, es habitual que, en el patio, los “grupitos” que se conforman estén condicionados por las actividades de ocio que los y las jóvenes hacen fuera del instituto: los que van a la iglesia evangélica se juntan entre ellos, también los que juegan en el mismo equipo de fútbol, o los que comparten espacios urbanos, etc.:

Sí, yo aquí tengo muchos amigos, de mi clase y de otras clases también. Hasta de bachillerato algunos, que los conozco del cole [de primaria]. Fuera del cole, por eso, tampoco soy de juntarme con los de mi clase, porque me junto más con los de mi barrio.

(Manuel, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

Este hecho, a su vez, condiciona las relaciones interétnicas que se generan. A pesar de que en el Instituto del Monte «todo el mundo se conozca», también es cierto que, en las horas de recreo, estas relaciones interétnicas son más bien escasas:

Alba: ¿Tienes muchos amigos en el ‘insti’?
Silvina: Sí, conozco a mucha gente de aquí [...].
Alba: ¿Y tus amigos, quiénes son?
Silvina: ¿De aquí del colegio?
Alba: O de fuera.
Silvina: Ah, en realidad me junto con los del cole que están en mi barrio y que nos juntamos en la iglesia también.
Alba: Ah, ¿y son latinos?
Silvina: Sí [evidentemente]. Son todos latinos.
Alba: ¿Con españoles no te juntas?
Silvina: Si me junto, a veces en el cole, pero fuera no me suelo juntar mucho.
Alba: ¿Y cómo es eso?
Silvina: No sé, porque siempre paro más con latinos, ¿sabes? Porque conozco más a latinos que a españoles. Y algunos... No sé, me llaman más la atención mis paisanos.

(Silvina, alumna de 3° B, Instituto del Monte)

De hecho, en el patio, excepto los chicos que juegan al fútbol, los demás “grupitos”, mayoritariamente, responden a patrones monoculturales. Así, los «latinos» se ponen en una esquina de la pista de básquet a hablar y, a veces, a cantar canciones de la igle-

sia, los chicos «negros» juegan a básquet mientras las chicas «negras» se lo miran, algunos «españoles» se esconden debajo de unas escaleras a fumar... Como se ha dicho en otras ocasiones, en los centros donde los agrupamientos no responden a los “niveles” del alumnado, las lógicas del grupo-clase se ven superadas por dinámicas fundamentadas en la procedencia (González-Motos, 2012, 2014). Si bien el Instituto del Monte responde a esta situación, también es cierto que, a partir de las observaciones realizadas, se puede decir que la alta diversidad de orígenes culturales presentes en los grupos-clase fomenta relaciones interculturales intensas en el interior de los mismos. En definitiva, los y las jóvenes del Instituto del Monte consideran que las relaciones con sus compañeros y compañeras –extensas, más o menos interculturales y generalmente positivas– son una fuente de confortabilidad y uno de los motivos principales por el que les gusta ir al instituto.

9.1.3. Las diferentes formas de vivir el instituto

Como se ha dicho en la introducción del capítulo, el alumnado vive y experimenta su paso por la institución escolar de formas muy diversas. Son múltiples las variables que determinan estas diferencias, tales como los factores personales, sociales y culturales del alumnado. No obstante, en esta tesis pretendemos comprender de qué forma la institución escolar moldea estas experiencias, y cómo éstas son interpretadas subjetivamente por los propios jóvenes. Por ello mismo, y sin pretensión de subestimar la influencia que variables como la clase social, el género o la etnia pueden tener sobre la vivencia escolar de los y las jóvenes, el análisis se concreta en las formas en que éstos responden a las exigencias escolares, cómo lo viven, y de qué forma estas experiencias están condicionadas por la estructura y los contextos escolares.

Para el análisis de los chicos y chicas del Instituto del Monte, se han identificado cinco perfiles que difieren en las formas de relacionarse con el instituto, con sus cometidos y con sus actores: en primer lugar, se ha identificado un grupo de estudiantes –el más mayoritario en el Instituto del Monte– que se caracteriza por desarrollar una *adaptación a las bajas exigencias* que conforma sus actitudes y sus prácticas. En segundo lugar, se reconoce un grupo de chicos y chicas, cuyo rendimiento es muy superior al de sus compañeros y compañeras, y que muestran una *alta vinculación* con la institución escolar. En tercer lugar, se ha identificado que, de entre los y las jóvenes que tienen un muy buen rendimiento, hay algunas que desarrollan sentimientos de *decepción* con el centro escolar. Un cuarto perfil se compone de aquellos chicos y chicas que, dado su bajo rendimiento, son *atendidas en los recursos de apoyo* del centro,

aspecto fundamental para comprender su experiencia. Por último, se han identificado los y las jóvenes que se encuentran en un proceso de “desenganche” de lo escolar, cuyo encuadramiento bajo la etiqueta de «*desabuciados*» marca de forma importante las formas de vivir la escolaridad.

Adaptación a las bajas exigencias: actitudes de acomodación y conformación

En el Instituto del Monte, el grupo más mayoritario de estudiantes está conformado por aquellos y aquellas jóvenes que, dado el contexto de bajas exigencias académicas y de laxitud en las normas y comportamiento, se habitúan a esta situación. Se trata de estudiantes que tienen un rendimiento escolar que hemos considerado medio, que «van tirando» (como dice Aurora, la tutora de 3° A); en el sentido de la profesora, «ir tirando» significa que aprueban una mayor parte de sus asignaturas –si bien no todas, la mayoría de ellos no suspende más de tres–, y que sus calificaciones académicas se sitúan entre el 5 y el 6 sobre 10. La mayoría de los y las jóvenes que tienen este rendimiento “medio”, como se desarrolla a continuación, muestran una implicación “justa” en la escuela, suficiente para aprobar, pues sus intereses se sitúan lejos de lo que les ofrece el instituto, pero que consideran imprescindible obtener el graduado de la ESO, por lo que sus esfuerzos se limitan a intentar conseguir esta meta.

Un primer elemento que caracteriza a este grupo es la valoración que hacen de la educación y de los aprendizajes que deberían adquirir en el instituto. Para ellos y ellas, la importancia del instituto radica también en su *valor instrumental*. Se trata de un interés que se basa, casi exclusivamente, en conseguir el certificado de la ESO, sin el cual, según su opinión, «no se puede hacer nada». Si bien la mayoría quieren seguir estudiando después de la ESO, para estos chicos y chicas su preocupación actual se sitúa al final de la etapa obligatoria:

Alba: ¿Y lo que os enseñan, crees que es útil?
Manuel: ¿Útil? Pffff, pues no lo sé. Pero bueno, cuando cuentan esto de *la ESO que es importante para el futuro*, eso sí. Eso sí. La ESO es importante, por ejemplo, para después *buscar un trabajo*. Por ejemplo, de barrendero si tú tienes la ESO y otro no, ellos van a buscar el que tenga la ESO, no el que no la tenga. Por eso.

(Manuel, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

Alba: Y después de la ESO, ¿qué te gustaría hacer?
Luis: Bfff... Pues no sé. Estudiar algo, supongo. Pero *de momento la ESO*, y después ya veré.

(Luis, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

Lo que hacemos aquí, *mientras me sirva 'pa' sacarme la ESO...* Porque, a ver, es que mates, sociales y eso, o experimentales, que a mí no me gustan. Yo sé que en un futuro eso no me va a influir, porque no quiero estudiar esas cosas. Entonces... *Para mí es un poco tontería. Pero como tengo que sacarme la ESO... [...].* Casi todo es *aburrido*, es que no me interesa, que si sociales, que si mates... Todo esto me da un poco igual. Pero yo *tengo que estudiarlo sí o sí 'pa' sacarme la ESO.*

(José Mari, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

Como muestran estos fragmentos, el interés de estos chicos y chicas en las materias escolares es escaso. En general, los contenidos no les parecen atractivos y las actividades que se les plantean captan poco su atención. Asimismo, reconocen en sus docentes actitudes y prácticas que les distancian de lo escolar: la monotonía en las clases, los contenidos curriculares alejados de sus inquietudes y la poca diversificación de las estrategias metodológicas y didácticas no consiguen atraer su atención, hecho que genera «desmotivación», «aburrimiento» y «desconexión»:

Luci: Es que hay veces que me desmotivo.

Alba: ¿Y qué cosas te desmotivan?

Luci: Cuando la clase se hace muy pesada. Que te ponen contenido, contenido, contenido, y no estás entendiendo nada, y *ya desconectas y ya no sabes nada*, o sea... Te aburres y te duermes.

(Luci, alumna de 3° A, Instituto del Monte)

En clase se distraen y muestran poco interés en las explicaciones y las propuestas del profesorado. Esto puede explicar que su dedicación al estudio sea insuficiente para satisfacer las expectativas de sus docentes, pues al no sentirse interpelados por el conocimiento de ciertas materias escolares, no se esfuerzan más allá de para conseguir un objetivo instrumental, que es «sacarse la ESO». En este sentido, este grupo de jóvenes muestran una cierta indiferencia ante las rebajas académicas y la escasez de exigencia del profesorado del instituto. Es más, algunos exhiben muestras de alivio, o abiertamente agradecen y se vanaglorian de tener que trabajar poco. Sin reconocer que esto pueda ser perjudicial, a la larga, para su aprendizaje, parece que a estos alumnos “ya les está bien” que el profesorado, en general, tenga un nivel de exigencia bajo, ya que esto les permite destinar su tiempo a otras actividades que ocupan su interés:

Alba: ¿Te parece interesante lo que os enseñan?

- Luis:* Bueno... Es un nivel bajo, por eso, pero...
Alba: ¿Por qué es un nivel bajo?
Luis: No sé, las cosas son... Muy sencillas, son fáciles de pillar... O sea, que cuando las pillas ya... son bastante fáciles. Y *puedes aprobar fácilmente. Está bien, eso* [se ríe].

(Luis, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

- JM:* Sí, es que parece a veces que estamos en primaria [se ríe].
Alba: ¿A sí? ¿Y qué te parece a ti, esto?
JM: Pues muy bien [se ríe]. Así en casa *no tenemos que estudiar* y tenemos más tiempo 'pa' jugar [se ríe].

(José Mari, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

De lo dicho hasta ahora se desprenden dos ideas que son fundamentales para comprender la experiencia de este alumnado del Instituto del Monte: la primera es que el instituto tiene una *utilidad principalmente instrumental a corto plazo*, esto es, que el objetivo de estar allí es cumplir con los requisitos que les permitan «sacarse la ESO». Aunque en su mayoría afirman que quieren seguir estudiando una vez conseguido el graduado escolar –sin tener muy definida su trayectoria posterior–, su horizonte de acción se sitúa al final de esta etapa. Y la segunda es que *el bajo nivel de exigencia se interpreta como una ventaja*, en tanto que les acerca, con menor esfuerzo, al objetivo instrumental de obtener el graduado de la educación obligatoria.

La ley del mínimo esfuerzo

Conscientes de los requerimientos para conseguir graduar, estos jóvenes cumplen con los códigos escolares tanto a nivel expresivo como instrumental. A nivel expresivo, *conocen y aceptan las normas* de conducta y reconocen la autoridad del profesorado. No obstante, a veces, y según el profesor o profesora, transgreden los límites establecidos, aunque “sin pasarse de la raya”: hablan en clase, miran el móvil, se ríen, etc., pero reconocen el margen hasta el cual pueden llegar. Es decir, conocen las reglas pero, sobre todo, *son conscientes de las consecuencias* que la transgresión de dichas reglas pueda tener. Así, son jóvenes *capaces de modular su comportamiento* según la situación a la que se enfrentan; dependiendo del contexto, del profesor o profesora que tengan en clase, “se permiten” desinhibirse, mientras que con otros docentes tienen la capacidad de mantener una conducta adecuada:

Es que no sabemos comportarnos bien, parecemos unos niños de 5 años.
Lo único que sabemos es jugar, jugar y hablar. Y hay veces que no estamos

atentos a clase, porque estamos jugando y hablando. Menos con la Aurora, *con ella sabemos que no podemos pasarnos...*

(José Mari, alumno de 3° A, Instituto del Canal)

A nivel instrumental responden básicamente a las demandas que saben que son *requisitos indispensables* para aprobar. Si bien no es habitual que traigan los deberes hechos y que participen de forma activa en las clases –no acostumbran a hacer preguntas al profesorado y no responden espontáneamente a sus cuestiones–, conocen, igual que con las normas de conducta y comportamiento, los límites que no pueden superar. En este sentido, este grupo de estudiantes se caracterizan por tener una implicación “justa pero suficiente”, que se rige por la ley del *mínimo esfuerzo*:

Depende de ‘pa’ que exámenes y eso, sí que estudio. Si veo que es muy complicado, pues sí. Pero si veo que con poco ya puedo aprobar... Pues ya...

(José Mari, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

A ver, que en verdad mis notas son buenas. Y podrían ser más buenas. Si son buenas ahora con una actitud más o menos... Con una actitud buena, sacaría mejores notas.

(Luci, alumna de 3° A, Instituto del Monte)

Cumplir con la ley del mínimo esfuerzo es efectivo para estos y estas jóvenes porque los requerimientos del instituto son muy bajos. En este sentido, al ser las exigencias del profesorado tan bajas (no hay sanciones si no traen los deberes, los contenidos están especialmente rebajados, etc.), el trabajo que necesitan desarrollar para conseguir aprobar es mínimo. A su vez, como se ha mostrado en capítulos anteriores, el profesorado se queja de forma recurrente de la poca implicación que tienen la mayoría de alumnos y esto, según ellos, les exige rebajar las demandas, sino «no aprobaría nadie», como explica Aurora, la tutora de 3° A:

Sacan estas notas que muchas veces no se merecen... ¡Que *las notas se hinchan con una alegría* que espanta! [...]. Entonces, creo que hemos bajado tanto el nivel, y lo que decíamos antes, creo que hemos bajado tanto las expectativas que claro, evidentemente *ellos piensan que son capaces de todo*, porque *no hacen nada y sacan un 6...* Entonces piensan: «¡imagínate el día que me ponga y haga algo!».

(Aurora, tutora de 3° A y profesora de Ciencias Experimentales en 3° A y B, Instituto del Monte)

Esta paradoja con la que se encuentra el profesorado es trasladada al alumnado en forma de mensajes contradictorios que también condicionan su experiencia cotidiana-

na, su autopercepción y la confianza en sí mismos. En este sentido, delante de estos alumnos, los mensajes explícitos y verbales del profesorado se centran en reclamar la necesidad de que trabajen más. Tal y como se ha explicado en el capítulo anterior, el profesorado remarca de forma constante que los chicos y chicas no se esfuerzan y que no ponen empeño en aprender. Esta información se traslada al imaginario del alumnado, quien asume que, efectivamente, debería poner más voluntad en su trabajo escolar. Sin embargo, al ser sus resultados académicos “aceptables” les cuesta encontrar razones que les motiven para esforzarse más:

Manuel: Siempre me dicen [los profesores] que me esfuerce, que me esfuerce, que tengo que trabajar más.

Alba: ¿Y tú lo haces?

Manuel: Bueno... [se ríe]. Si yo así ya voy tirando.

(Manuel, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

Percepción de discriminación

Asimismo, este grupo de alumnos se sitúa –tanto a nivel de rendimiento académico como a nivel actitudinal– entre el alumnado que se encuentra en los extremos del continuo “buen alumno – mal alumno”. El *trato del profesorado* hacia estos dos “extremos” genera entre el alumnado “adaptado” una percepción de injusticia. Por un lado, destacan los privilegios con los que cuentan los “buenos alumnos”, tales como no recibir amonestaciones en situaciones donde ellos sí que las reciben y, por otro lado, consideran que el alumnado «desahuciado» goza también de “ventajas disciplinarias” al ser considerados por el profesorado como «casos perdidos»:

JM: Algunos [profesores] tienen favoritismos con algunos.

Alba: ¿Con quién?

JM: Pues con el Pablo, la Laura... «¿Pablo, Laura, lo habéis hecho?». «Sí». Y luego a lo mejor no lo tienen hecho y dicen: «ah, bueno, va, no pasa ‘ná’». Y después, a algunos que a lo mejor sí que la liamos un poco, como el Manuel, el Franki, yo o el Mamadou, como a veces también lo hacemos, pero si no lo hacemos: «qehhh!» [grita, como si le estuviesen riñendo]. Nos echan la bronca, nos ponen partes... Y eso no... No me gusta.

(José Mari, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

Alba: ¿Son justos los ‘profes’?

Manuel: En general sí. A veces algunos no tanto, porque por ejemplo uno saca el móvil y *como es uno que no vale la pena*, no dicen nada, lo dejan ahí. Y en cambio, uno que va a

mirar el móvil, que va a mirar la hora, en cambio tú tienes un parte.

Alba: ¿Qué quiere decir ‘uno que no vale la pena’?

Manuel: Ehm... por ejemplo, que saben que no va a aprobar nada, que no va a hacer caso, y todo eso.

(Manuel, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

El trato diferencial del profesorado hacia ciertos jóvenes, aquellos considerados “buenos estudiantes” o aquellos que ya «no valen la pena», al hacerse en presencia del resto de estudiantes, supone una percepción de discriminación.

Las condiciones y relaciones escolares que desarrolla este colectivo, en definitiva, no parecen ser beneficiosas para motivar una vinculación positiva con el centro escolar, estando en una situación de “un pez que se muerde la cola”. Inmersos en un ambiente poco exigente y poco estimulante, se ha mostrado como buena parte del alumnado se habitúa a esta situación, adoptando la “ley del mínimo esfuerzo”. Así, conscientes del objetivo que quieren conseguir – si bien en su mayoría quieren seguir estudiando después de la educación obligatoria, su horizonte inmediato es el logro del título de la ESO–, *destinan los mínimos recursos* posibles a obtener dicho objetivo. Obviamente, esta actitud está mediada por la cultura de bajas exigencias que caracteriza el centro educativo donde están escolarizados. Muchos de ellos aprueban una parte importante de sus asignaturas, gracias a que, según reconoce el propio cuerpo docente (ver capítulo anterior), los objetivos académicos que se persiguen desde el centro son inferiores a los estándares oficiales. Esto conduce a que el alumnado perciba una menor necesidad de esfuerzo y, por lo tanto, reduzca su nivel de trabajo, “obligando” al profesorado a rebajar los requisitos para aprobar, etc.

Este «*bucle*» comporta que, a pesar de que el rendimiento obtenido en las evaluaciones internas sea relativamente satisfactorio, buena parte de estos chicos y chicas tiene unos niveles competenciales bajos, en tanto que en las pruebas de evaluación externas –nos referimos aquí a las pruebas de competencias básicas de 3º de la ESO– los resultados así lo indican: solo aproximadamente un 40% del alumnado de 3º de la ESO supera los mínimos en lengua catalana y castellana, y poco más del 50% lo hace en la competencia matemática. Asimismo, su implicación con el trabajo escolar, que es baja, responde principalmente a la necesidad percibida de aprobar las asignaturas (que no aprender) para conseguir acreditar la etapa. Y al ser los contenidos y las actividades poco desafiantes y estimulantes, y por la facilidad que encuentran para aprobar, estos chicos y chicas han ido perdiendo el interés en el instituto y, para muchos, el trabajo escolar se traduce en una obligación que les genera aburrimiento.

Perfiles de alta vinculación

El perfil de alumnado identificado como de *alta vinculación*, más minoritario que el anterior, está conformado por estudiantes que tienen un rendimiento muy superior que el resto sus compañeros y compañeras en la mayoría de asignaturas; que muestran responsabilidad e interés para el trabajo escolar a partir del cumplimiento de las tareas encomendadas y la participación activa en clase; y que tienen un comportamiento de respeto hacia las normas y la disciplina establecida por el profesorado y el instituto. Estas disposiciones y actitudes configuran una experiencia escolar generalmente positiva entre estos estudiantes, quienes muestran una vinculación importante con el centro escolar y con su proceso de escolarización, tal y como se explora a continuación.

Este conjunto de jóvenes se caracteriza por tener una alta motivación para el instituto. Destacan principalmente el valor instrumental del mismo y tienen altas expectativas académicas, tales como llegar a la universidad. La *valoración instrumental* de la educación no es exclusiva de estos estudiantes, ya que en este centro la mayoría de jóvenes entienden la educación y su paso por el instituto como una inversión para la mejora de sus condiciones futuras. Obviamente vinculado al origen social del alumnado, el valor atribuido a la educación se explica principalmente por las oportunidades que la educación ofrece a estos chicos y chicas para tener mejores condiciones que las que enfrentan sus progenitores, en muchos casos condiciones de trabajo y de vida precarias. Mientras que la necesidad de estudiar para aspirar a un futuro mejor es un elemento que comparten mayoritariamente los chicos y chicas del Instituto del Monte, este colectivo de jóvenes se diferencian de sus compañeros y compañeras por sus altas expectativas académicas:

El instituto es importante, pues porque si no estudias, no puedes tener *una carrera* y si no tienes una carrera no vas a poder tener ni... Porque un ejemplo, mi madre tuvo que dejar el instituto de pequeña, y ahora tiene que trabajar en limpieza y cosas así. Y pues eso es... Yo sé que es un trabajo honrado, pero cuesta mucho: mi madre llega cansada, no tiene casi tiempo de 'ná'. Entonces, yo prefiero *estudiar mucho*.

(Evelyn, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Prácticas y estrategias en el aula: adecuación al perfil de «buen alumno»

Un segundo elemento que caracteriza a estos y estas jóvenes es que este valor atribuido a la educación se traduce en un *conjunto de prácticas y estrategias* que se adecuan a la consecución de sus objetivos académicos. Son jóvenes que reconocen las normas

de comportamiento y de conducta que se requieren para ser un «buen alumno», tanto a nivel instrumental como expresivo, y son conscientes de desarrollarlas cotidianamente:

- Alba:* Y un buen alumno es aquel que...
Pablo: ...el que saca buenas notas, se comporta bien en clase, y se lleva bien con sus compañeros [...].
Alba: ¿Y tú tienes que estudiar y esforzarte mucho para...
Pablo: Yo no estudio. Solo poniendo atención en clase ya *saco buenas notas*.
Alba: ¿Y los deberes?
Pablo: Sí, más o menos los hago.
Alba: Aha, que bien. Y entonces ¿tú te portas bien en clase?
Pablo: Sí. Yo liarla, ‘comparao’ con esos...
Alba: ¿Cómo? ¿Qué quieres decir con ‘esos’?
Pablo: El Franki y el Mamadou... que *yo no estoy dando por culo* todo el rato, vamos.

(Pablo, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

- Evelyn:* Yo soy muy buena alumna, ¿eh? [se ríe].
Alba: ¿Ah sí? Y para ti, ¿qué es una buena alumna?
Evelyn: Pues que lleva los deberes siempre a clase, que no le falte el respeto a los profesores, que si la mandan de hacer algo lo hace...
Alba: Y tú, ¿eres así?
Evelyn: Pues sí, bastante.

(Evelyn, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Como se puede leer en los extractos precedentes, estos jóvenes identifican de forma clara y precisa los atributos, tanto instrumentales –cumplir con las tareas y deberes escolares; prestar atención en clase; sacar buenas notas; interesarse y estar pendiente de los estudios– como expresivos –comportarse bien en clase; tener respeto a los compañeros, compañeras y docentes–, que la institución escolar valora en el alumnao, además de reconocerse en esta imagen de «buen o buena alumna».

Si bien hay parte de estos elementos que no se pueden explicar por el «efecto centro» (tal y como también han señalado Tarabini et al., 2015), el desarrollo de estas disposiciones y atributos se ve reforzado por las interacciones cotidianas y por ciertas prácticas institucionales. En efecto, el alumnao que presenta un ajuste adecuado a las exigencias escolares dispone de unas *condiciones escolares* que les permiten desenvolverse en este rol, condiciones que se exploran a continuación.

Relaciones con el profesorado: consolidando la posición de «buen alumno»

En el Instituto del Monte, tal y como se ha visto en el capítulo anterior, es habitual que haya un reducido número de alumnos en clase que el profesorado destaque públicamente por el cumplimiento de las exigencias de la institución escolar, en oposición los otros compañeros y compañeras que son considerados como un conjunto homogéneo que no consigue los mínimos esperados. La distinción que hace el profesorado de estos y estas jóvenes se da de forma explícita y pública. El *trato diferencial* que reciben estos jóvenes, tal y como ellos mismos describen, resulta una importante fuente de información sobre las expectativas docentes a nivel individual y que contribuye a que estos jóvenes mantengan y reproduzcan las actitudes que son premiadas:

- Alba:* Y de ti, ¿qué piensan los profes?
Pablo: Yo creo que soy un buen estudiante.
Alba: Tú crees que eres un buen estudiante. ¿Y los profes, lo creen también?
Pablo: Bueno, a veces en cualquier clase *me hacen caso más a mí* que a otros, por ejemplo [...].

(Pablo, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

- Evelyn:* Si fueses una profe nueva, antes de llegar a la clase, los profes pues claramente te dirían: «estos son los malos, y estos son los buenos». Ya etiquetan [...].
Alba: Y... ¿eso lo notáis? ¿Que a algunos ya los han etiquetado?
Evelyn: Pues sí.
Alba: ¿Y por qué lo notáis?
Evelyn: Pues por la forma en que nos hablan a algunos, y a otros les hablan diferente.
Alba: ¿Y de qué forma diferente os hablan a unos y a otros?
Evelyn: Pues diciéndoles, por ejemplo: «¡a ver, cállate ya!» [como si gritase, enfadada]. Y a otros... Por ejemplo, si yo estoy hablando, me dicen: «Evelyn, por favor, haz silencio que estoy explicando» [suaviza el tono de voz]. A los demás: «¡cállate!». Y pues se nota.

(Evelyn, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

De los extractos de las entrevistas con Pablo y con Evelyn se desprende que las formas en que los docentes se dirigen al alumnado contribuyen a la construcción de las imágenes que el propio alumnado elabora de sí mismo. Como se deduce de sus palabras, las interacciones construidas por parte de los docentes tienden a premiar a los buenos alumnos: en el caso de Pablo, él mismo explica que «en cualquier clase le

hacen más caso» a él que a otros; en el caso de Evelyn, reconoce que el profesorado, a la hora de llamarle la atención, lo hace de una forma más suave y cariñosa que si lo hace con otros compañeros. En efecto, durante las observaciones desarrolladas en las aulas del Instituto del Monte, se pudo constatar que este alumnado recibe menos advertencias negativas de su profesorado y goza de ciertos privilegios que no son concedidos a sus compañeros o compañeras, principalmente en relación al margen de tolerancia que tiene su profesorado con ellos, por ejemplo si un día no traen los deberes hechos o si ocasionalmente se distraen en clase.

Esta alta valoración se traduce en las formas de comportamiento que estos alumnos desarrollan en clase y en acciones que expresan su vinculación con el centro y con las tareas escolares. Por ejemplo, en clase, Evelyn, que se sienta en las primeras filas, tiende a levantar el brazo de manera constante para dar respuesta a preguntas que sus profesores formulan a la clase, hecho que es correspondido en buena parte de las ocasiones, ya que el profesorado le concede de forma habitual la palabra. Pablo también es participativo en cuanto a replicar preguntas y cuestiones del profesorado, aunque él esquivo más a menudo la petición de permiso para intervenir: parece que Pablo confía en que sus intervenciones no serán reprendidas, y no espera la regulación del profesorado para su participación. En cualquier caso, estas *formas de intervención* en el aula que, como muestras de interés en el contenido curricular, responden de manera adecuada a los códigos y normas escolares, conllevan un *reconocimiento* público, y también privado, por parte del profesorado.

Otro aspecto que se destaca de la experiencia escolar de este grupo de alumnos, y como se puede deducir de lo explicado hasta ahora, son las *buenas relaciones* que establecen con su profesorado. Dado el reconocimiento que reciben por parte de la totalidad de sus docentes, estos estudiantes tienden a considerar a su profesorado como un conjunto, que caracterizan de forma relativamente homogénea, y básicamente en términos positivos. En este sentido, la experiencia escolar positiva de este alumnado se ve consolidada por las buenas relaciones que tejen con su profesorado, de quienes advierten atención, afecto y dedicación:

Alba: ¿A ti te gustan tus profes?

Pablo: Sí.

Alba: ¿Todos por igual?

Pablo: Sí. Todos bien, no hay ninguno que un poco más que otro.

(Pablo, alumno de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

- Alba:* ¿Y qué es lo que te gusta más del ‘insti’?
Evelyn: No sé. Los profes, creo. *Me encantan los profes.*
Alba: ¿Sí?
Evelyn: Porque es como si fueran mis padres. Todos. *Cuando necesito algo me lo dan.*
Alba: ¿Y hay alguno que no te guste, de profe?
Evelyn: No, todos me gustan. Bueno, la M^a Eugenia... es la profe que... Es un poco complicada porque a veces está bien y otras veces está enfadada, y entonces yo no lo entiendo. Pero bueno, bien, bien, es buena profe.

(Evelyn, alumna de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

En definitiva, el alumnado que se sitúa en este colectivo desarrolla estrategias de aprendizaje y de conducta que le permiten aprovechar su paso por la institución en términos de aprendizajes y de calificaciones académicas. Asimismo, como se ha explicado, estos y estas jóvenes gozan de un reconocimiento importante del profesorado, tanto en público como en privado, recibiendo un trato más favorable de sus docentes, y se consideran “buenos alumnos”, imagen que es reforzada precisamente por la relación que tienen con sus profesores y profesoras. Estas formas de interacción se convierten en señales, pues, acerca del *reconocimiento* que reciben estos estudiantes por parte del profesorado, llevándolos a vivir una experiencia escolar relativamente plácida y reconfortante. Estos elementos, estrechamente vinculados entre sí, *refuerzan* que estos jóvenes sostengan y *consoliden* el tipo de comportamientos y disposiciones que son característicos de una alta vinculación escolar.

Cuando unas altas expectativas se traducen en decepción

Frente a un contexto de bajas exigencias no todo el alumnado reacciona igual. Se ha visto, hasta hora, un primer grupo de estudiantes que, habituados a estas bajas exigencias, toman una estrategia basada en la “ley del mínimo esfuerzo” en tanto que destinan los mínimos recursos para «ir tirando» y conseguir aprobar la mayoría de asignaturas. Se ha visto también un grupo que, independientemente del bajo nivel demandado, cumplen con el papel y los roles que un “buen estudiante” debe cumplir. Durante el trabajo de campo se identificó un tercer grupo de chicos y chicas, más minoritario pero no por ello menos importante. Son estudiantes que podrían estar encuadrados en la categoría de “alta vinculación” pues tienen un buen rendimiento, unas actitudes adecuadas, y parten de unas aspiraciones académicas muy altas, que ven amenazadas por las condiciones que les ofrece el centro, esto es, en un instituto caracterizado por un «nivel académico muy bajo». La experiencia de estos chicos y chicas se presenta a continuación.

Como se introducía en el párrafo anterior, se trata de estudiantes que tienen altas aspiraciones académicas, y que atribuyen a la educación un valor instrumental, albergando importantes esperanzas en la misma, y además reconocen un valor en el conocimiento en sí mismo. Tienen muy buen rendimiento y muestran disposiciones actitudinales adecuadas a las demandas escolares. Sin embargo, a diferencia de sus compañeros y compañeras con perfiles de “alta vinculación”, que tienen una experiencia escolar plácida y reconfortante, el alumnado “decepcionado” vive su escolarización con *dilemas y contradicciones importantes* derivadas, por un lado, de un contexto académico poco estimulante y desafiante, que les genera extrañeza, malestar y angustia; y, por otro lado, por una supuesta desatención que perciben de su profesorado que, al considerarles mejor posicionados que sus compañeros y compañeras, destinan menos esfuerzos a animarles y a atender sus necesidades de tipo emocional y afectivo.

Alta valoración de la educación, mirada crítica a las bajas exigencias

Como se ha dicho, una primera característica de estos estudiantes es que otorgan una importancia central al instituto, básicamente en términos instrumentales. Este valor instrumental se explica principalmente por el origen socioeconómico de sus familias, ya que la educación es considerada desde la esperanza de poder tener unas condiciones de vida mejores que las de sus progenitores. Conscientes de las posibilidades que les puede abrir la educación, estos y estas jóvenes consideran la ESO como una etapa fundamental para seguir estudiando posteriormente, además de concebir la educación como una fuente de empoderamiento e independencia personal:

Yo vengo aquí a estudiar, y a prepararme para mi futuro y para *lo que yo quiera decidir*, lo que yo quiera estudiar [...]. Yo cuando pienso en los estudios digo: bueno, esto, *aunque sea un muermo y es una mierda, prefiero hacerlo*, y que luego, el día de mañana yo pueda tener un trabajo fijo, pueda ganar mi dinero y *pueda mantenerme yo sola*. No necesitar a mis padres, ni a una pareja, ni nada.

(Laura, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Que valoren la educación a niveles tan elevados no significa que no sean críticos con el instituto. De hecho, un elemento que caracteriza a estos estudiantes es precisamente su *mirada crítica y reflexiva* acerca de lo que pasa y se hace en el centro. Como se puede leer en el fragmento anterior, Laura considera que el instituto «es una mierda» y «es un muermo», pero según se desprende de sus palabras y de sus acciones esto no debe ser un obstáculo para que ella ponga todo su empeño en conseguir, a través de

la educación, su emancipación y su autosuficiencia. De hecho, la valoración negativa que hace Laura del instituto está intrínsecamente ligada a los bajos niveles de exigencia del profesorado. En efecto, la rebaja académica y las demandas mínimas a las que están expuestos, genera cierta indignación entre este grupo de alumnos:

Hay cosas que te explican que no sabes, pero *creo podríamos aspirar a un poco más*. Porque *parece aquí que somos unos 'retrasaos' todos*. O sea, no con maldad, pero muchas veces tú te paras a pensar y dices: «pero yo es que podría aspirar a hacer más». Parece aquí que venimos todos a hacer cosas... *Cosas que has hecho en la primaria*.

(Laura, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

En este sentido, las bajas expectativas que alberga el profesorado —que conllevan una rebaja del nivel y una relajación de las normas de comportamiento y de los requisitos y demandas mínimas—, y la ausencia de una diversificación metodológica en el aula, hace que, más allá de indignarse, estos y estas jóvenes se aburran y tengan una sensación de no estar aprovechando suficiente su paso por el instituto («podríamos aspirar a más»).

Las desventajas percibidas del bajo nivel

Asimismo, este alumnado, que concibe la ESO como una etapa que les debe proporcionar los fundamentos para seguir estudiando después, y que exhibe una idea clara de lo que quiere hacer en su futuro, identifica desventajas y contrariedades al hecho de que el nivel de exigencia sea bajo, en tanto que consideran que les puede suponer un *hándicap* para sus estudios posteriores. En efecto, la sensación de no estar aprendiendo suficiente se traduce en una *preocupación* importante acerca de que esto pueda mermar su posterior trayectoria educativa:

Laura: Estaba pensando en cambiarme de instituto.

Alba: ¿Ah sí? ¿Y eso?

Laura: Pues porque [...] *con este nivel*... [...]. Y a ver, que aquí estoy muy a gusto, que conozco a todo el mundo, de muchos años... Por esto está bien, pero luego yo pienso y digo: «ostias, es que si no cambia ahora, llegará un punto en que yo quiera cambiar y no voy a poder». Y *cuando llegue a 'bachí', puede ser esto un problema*. Porque veré que *el nivel que tengo es muy bajo y no voy a poder*. Y voy a tener que empezar de nuevo. Y yo eso tampoco quiero.

(Laura, alumna de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

Como explica Laura, estos estudiantes viven esta rebaja de exigencias con angustia, pues consideran que esto puede suponerles un agravio a la hora de continuar estudiando después de la ESO.

Percepción de desatención

La buena predisposición para el estudio y el elevado rendimiento de estos y estas jóvenes hace que su profesorado –desde el punto de vista de los propios estudiantes– les preste menor atención que a otros chicos y chicas que sí que necesitan, a juicio del profesorado, más apoyo o seguimiento. Tanto a nivel académico como emocional, los y las jóvenes de este grupo se pueden sentir desamparados, tal y como explica Laura a continuación:

El trimestre pasado, veías las notas, y había gente que sacaba un suficiente o un bien, y los profes iban y les decían: «felicidades, muy bien». Y yo que me lo estuve currando todo el curso, bueno, todo el trimestre, y estaba con notables y excelentes, *a mí no me ha venido ningún profesor* a decirme: «ah, muy bien, Laura».

(Laura, alumna de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

En esta cita, se puede observar cómo esta alumna percibe un trato diferencial respecto a sus compañeros y compañeras, quienes, cuando consiguen una pequeña mejora en el rendimiento, reciben felicitaciones por parte del profesorado, mientras que ella no recibe estos elogios ya que el profesorado considera que estos resultados son los “lógicos” teniendo en cuenta su nivel y su predisposición. Una sensación similar expresan en relación a la orientación académica:

Alba: Y tus profes ¿qué te dicen sobre tu futuro, sobre esto de seguir estudiando y tal?

Laura: Cuando hablo con ellos *me da mucha rabia* porque muchas veces, va un alumno y les dice: «oye, quiero estudiar esto»; y le dicen: «ah, pues deberías hacer esto, lo otro...». En cambio, cuando yo voy y digo: «oye, yo quiero estudiar...». Me dicen: «Ah, tú puedes hacer lo que te dé la gana». Y *se despreocupan*. Que lo ves muy bien, que lo ves como un cumplido, pero te dejan un poco como allí ‘apartá’, porque «como puedes»... Pero claro, *a veces también necesitas un consejo*, que venga alguien y que te diga... Claro, *yo soy como los demás, no soy algo más, estoy perdida* yo también. Entonces... A veces te da un poquillo de rabia. No soy algo más, soy como ellos.

(Laura, alumna de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

Así pues, el alumnado que, como Laura, presenta unas disposiciones actitudinales adecuadas y un rendimiento académico satisfactorio puede ver, a veces, insatisfechas sus necesidades de apoyo y soporte, dado que los escasos recursos del centro se destinan a aquel alumnado que se considera que requiere más ayuda. En este sentido, puede que se sientan en cierto modo desatendidos por parte de la institución, generándoles inseguridad. Si bien su vinculación con la institución escolar es elevada, gracias a la importancia atribuida a la educación como instrumento para la propia emancipación, las herramientas personales de las que disponen estos estudiantes pueden ser insuficientes para asegurarles, a la larga, una trayectoria que se corresponda con sus elevadas expectativas y aspiraciones.

Los recursos de apoyo como oasis de bienestar

Otro grupo de jóvenes que se encuentran en el Instituto del Monte son aquellos que son atendidos, unas horas a la semana, en los dispositivos de apoyo, tales como el Aula de Todos y el Aula de Acogida⁵³. Se trata de chicas y chicos que reconocen los requisitos necesarios para ser «un buen o una buena alumna» pero que, por distintos motivos, no consiguen unos buenos resultados académicos: suspenden muchas asignaturas (más de 5) y en general no superan las pruebas externas de competencias básicas. Frente a esta situación se muestran altamente preocupados. Esta preocupación viene dada por la importancia instrumental que atribuyen a la educación –en términos de mejora para su futuro– ya que este bajo rendimiento supone una amenaza para conseguir estas aspiraciones de mejora. Además, las condiciones económicas y sociales de sus familias –especialmente desfavorables– añaden más presión a estos chicos y chicas dados los esfuerzos que perciben de sus familias y la *esperanza* que para ellos supone la educación:

Alba: ¿Qué tal las notas este año en el instituto?
Josué: Bueno, pues... Ahí... He ‘bajao’ unas cuantas notas, unas cuantas materias... Pero trato de esforzarme a ver si las puedo superar, para no perder el curso. Porque *el esfuerzo que hace toda mi familia por mí*, pues...

(Josué, alumno de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

⁵³ Recordemos que el Aula de Todos es un recurso del Instituto del Monte donde algunos estudiantes, concretamente aquellos que presentan dificultades académicas importantes, acuden para recibir un apoyo específico en las asignaturas instrumentales (matemáticas, catalán y castellano) para que puedan, en la medida de lo posible, reincorporarse al grupo ordinario. El Aula de Acogida es un dispositivo para el alumnado recién llegado (menos de 24 meses en el sistema educativo catalán) donde se les ofrece formación lingüística y cultural. Para más detalle, ver en capítulos anteriores las descripciones más extensas de estos recursos de apoyo.

Mi mamá siempre me dice que estudie, que estudie, que me esfuerce más. Porque ella dejó los estudios porque se embarazó de mi hermano. Y ahora trabaja mucho... Tiene dos trabajos: a las 4 y media de la mañana trabaja limpiando portales, y termina a las 8. Y se ducha, y a las 8 y pico, se va a trabajar otra vez a un bar. Y de allí sale a las 2 y media, y a las 7 y media vuelve a trabajar de noche. Y llega a las 10 o 11. Todos los días. *Trabaja mucho la pobre...* Por eso que me dice que yo tengo que estudiar, *a ver si puedo estar mejor que ella.*

(Silvina, alumna de 3° B, Instituto del Monte)

Las dificultades académicas con las que se encuentran estos y estas jóvenes son muy importantes, aunque expresan la voluntad firme de «querer hacerlo bien» y reconocen la importancia del esfuerzo y del trabajo escolar. Dado el contexto de bajas exigencias que caracteriza el Instituto del Monte se acomodan, igual que una buena parte de sus compañeros, a no trabajar en exceso. Sin embargo, a diferencia del grupo anterior, el esfuerzo que destinan al trabajo escolar, aunque no sea excesivo, no es suficiente para conseguir unos resultados mínimamente satisfactorios. Asimismo, así como el grupo anterior consideraba que sus resultados podrían ser mejorables si se esforzaban y trabajaban más, para estos chicos y chicas, el hecho de estar cumpliendo con lo que se espera de ellos pero sin conseguir resultados satisfactorios, hace que no identifiquen claramente las causas de estos “malos” resultados.

De hecho, los motivos que explican las dificultades académicas de estos y estas jóvenes son diversos, y habitualmente responden a una amalgama compleja de factores que, adicionados entre sí, configuran situaciones de un alto estrés emocional. Son chicos y chicas que se enfrentan a situaciones socioeconómicas caracterizadas por una intensa precariedad, a relaciones familiares poco estables y, algunos de ellos, a una incorporación tardía al sistema educativo catalán que puede comportar una cierta “brecha” de conocimientos. Estas situaciones contribuyen o determinan las condiciones emocionales con las que estos jóvenes viven su día a día, y pueden explicar parte de sus dificultades académicas:

Mi padre se fue... Bah. Y también esto es por lo que me costó mucho estudiar a veces. Con la separación y... Que mi padre nos dejó, se volvió a Bolivia, se fue sin decir nada.

(Silvina, alumna de 3° B, Instituto del Monte)

La interiorización de la incapacidad y las estrategias de invisibilización

En clase, este alumnado desarrolla estrategias de *invisibilización* que les ayudan a esconder sus supuestas debilidades y carencias. En efecto, tienden a situarse en

espacios marginales en el aula, y su participación acostumbra a ser muy escasa. Se atribuyen la responsabilidad de «sentirse perdidos» y de no entender lo que el profesor explica, hecho que les genera vergüenza e impotencia, y la necesidad de pasar desapercibidos. Han interiorizado una sensación de incapacidad que restringe sus posibilidades de acción:

Alba: Una pregunta: ¿a ti si te cuesta mucho una asignatura, pides ayuda?

Josué: No.

Alba: ¿No pides ayuda?

Josué: No.

Alba: ¿Por qué no?

Josué: Porque me da vergüenza, porque digo: «bffff». Me da mucha vergüenza este... *demostrar que no sé*. O sea, que otra persona diga: «mira, no sabe» y...

Alba: ¿Pero te da vergüenza de tus compañeros?

Josué: De mis compañeros y a veces del profesor, que diga: «pfff no sabe y... a estas alturas, a 3º de la ESO».

(Josué, alumno de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

Alba: ¿Y por qué no son muy buenas tus notas?

Silvina: Porque *me cuesta mucho*. El inglés, el catalán y todo eso. Matemáticas sobre todo. *No puedo*, me cuesta mucho [...].

Alba: Y... ¿tú tienes que estudiar mucho para aprobar?

Silvina: Sí, porque si no estudio mucho pues... Igual, a veces estudio y luego en los exámenes *no me sale nada*, así que tengo que estudiar mucho. Pero... bffff... es que *es difícil*, ¿eh?

(Silvina, alumna de 3º B, Instituto del Monte)

La interiorización de esta incapacidad hace que la experiencia de estos estudiantes en la clase ordinaria sea negativa. Como se ha dicho, se muestran retraídos, con temor a sentirse humillados si expresan sus dudas en la clase. Asimismo, reconocen que algunos docentes no ofrecen la ayuda que necesitarían («te dice que te busques la vida» o «te explica lo mismo y no lo entiendes»), hecho que les genera una alta *inseguridad* y que puede ser disuasorio para que en otras ocasiones reclamen la ayuda que necesitan:

Josué: Hay muchas cosas de castellano que no entiendo, que me han venido así: pum, pum, pum, pum, pum. Y cosas que...

- Alba:* ¿Y te da vergüenza preguntárselo a la Kati [la profesora de castellano]?
- Josué:* Sí.
- Alba:* ¿Por qué?
- Josué:* Porque la Kati es muy... Es muy... como te digo... Es muy... Es... Como te digo, es un poco brusca, al hablar, o sea, al explicarte las cosas pues te dice un «búscate la vida» y eso. Y no te lo explica. Y si te lo explica, te lo explica lo mismo, lo mismo, lo mismo y no lo entiendes. Pues así. Y entonces...

(Josué, alumno de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

Recursos de apoyo académico, pero sobre todo emocional

Pese a estas experiencias negativas que confrontan estos y estas jóvenes, en el Instituto del Monte, la existencia de recursos de apoyo les proporciona la posibilidad de subsanar algunas de sus necesidades, tanto académicas como emocionales. Si bien a continuación se exploran los beneficios que experimenta este alumnado en estos dispositivos, es destacable, en primer lugar, que su asistencia en los mismos no es motivo de “orgullo”, dada la estigmatización que sufren los estudiantes que asisten allí. En efecto, en más de una ocasión durante el trabajo de campo, se pudo constatar que el Aula de Todos es considerada, por buena parte del alumnado del centro, un espacio donde van los «tontos». Por ejemplo, estando un día en el Aula de Todos con chicos y chicas de 2º y 3º de la ESO, Gavino –un alumno de 2º de la ESO que asiste regularmente a este recurso– le dijo a la profesora: «profe, profe, el Marcos dice que él quiere venir aquí, que él también es *tonto*».

A pesar de esto, asistir al Aula de Todos o al Aula de Acogida, ofrece a estos alumnos la posibilidad de acercarse a su objetivo instrumental que es obtener el certificado de la ESO, además de ofrecerles un lugar donde sentirse seguros en el instituto. En este sentido, estos dispositivos confieren al alumnado con más dificultades un *espacio de bienestar*, donde perciben atención y ven satisfechas, en mayor o menor medida, sus necesidades tanto emocionales como académicas. Es destacable la tranquilidad que expresan estos chicos y chicas cuando hablan de su estancia a estos recursos, en comparación con el aula ordinaria:

- Alba:* ¿Te gusta ir al Aula de Acogida?
- Josué:* Sí.
- Alba:* ¿Por qué te gusta?
- Josué:* Porque aparte de que me despejo un poco de todas estas clases, de todas las clases normales... Pues estás allí

- con... con chicos de otros países que están aprendiendo y eso pues... Me gusta.
- Alba:* ¿Te sientes más seguro en Aula de Acogida?
- Josué:* Sí.
- Alba:* ¿Por qué te sientes más seguro?
- Josué:* Porque es... son un poco como yo, ¿sabes?
- Alba:* ¿Cómo? ¿Cómo son?
- Josué:* O sea, de que son nuevos, no saben... Tienen ese... Digo yo, ese miedo de hacer algo. Y eso pues...

(Josué, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

La estancia a los recursos de apoyo educativo ofrece pues, un entorno donde sentirse seguros y en igualdad de condiciones con sus compañeros y compañeras. En contraste con la falta de atención que reciben en el aula ordinaria, donde perciben que el profesorado no puede estar por ellos, estos espacios les conceden la posibilidad de establecer relaciones de confianza con el profesorado, confianza que no perciben en la clase ordinaria:

- Alba:* ¿Te gusta esto de ir al Aula de Todos?
- Silvina:* Sí. Para que me ayuden y eso. Para entender un poco mejor las matemáticas.
- Alba:* ¿Y qué es lo que más te gusta del Aula de Todos?
- Silvina:* Pues que *están más por mí*, si no entiendo algo la profe me puede explicar más mejor y me ayudan a entender las cosas de matemáticas y eso.

(Silvina, alumna de 3° B, Instituto del Monte)

Y para mí... El Lluís [profesor de catalán en el Aula de Acogida] es uno de los mejores profesores. Porque si tú no entiendes algo, él te lo explica, y *si tienes un problema él te ayuda*, en lo que él puede, pues trata de ayudarte. En todo lo que él puede. Y por eso.

(Josué, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

En resumen, este grupo de alumnado enfrenta experiencias adversas cuando se encuentra en el aula ordinaria al sentir, por un lado, insuficiencia en cuanto a sus capacidades y posibilidades académicas, y por otro lado, una falta de apoyo y soporte del profesorado. En cambio, asistir a los recursos de refuerzo académico, si bien por una parte puede suponerles un cierto estigma, les aporta un “oasis” de bienestar que les permite sentirse confortables y tranquilos. En cualquier caso, son estudiantes que, por sus circunstancias personales y académicas, presentan una importante fragilidad emocional que habitualmente no ven acompañada en la mayor parte de su tiempo en el instituto.

Los 'desahuciados': «estar en una rotonda y no poder salir»

En el Instituto del Monte (también en el del Canal, como se ha presentado en el capítulo anterior) hay un conjunto de estudiantes que el profesorado «da por perdidos». Son chicos, mayoritariamente, que han tenido una trayectoria escolar irregular, caracterizada por cambios de escuela, repeticiones o periodos de absentismo, y que tienen un rendimiento académico muy bajo (suspenden la gran mayoría de materias). Estos chicos afirman estar en el instituto «porque sí». Si bien, de forma abstracta, saben que la educación les puede reportar posibilidades de mejora social y económica en su futuro, no comprenden porque tienen que estar allí:

- Alba:* ¿Y tú crees que es importante sacarse la ESO?
Mamadou: Sí.
Alba: ¿Por qué?
Mamadou: Pues porque la ESO me la tengo que sacar sí o sí.
Alba: ¿Pero por qué?
Mamadou: No sé.
Alba: ¿No sabes por qué?
Mamadou: Pues para poder trabajar, ¿no?, digo yo. [...]
Alba: ¿Y tú crees que lo que os enseñan aquí en el instituto es útil?
Mamadou: ¿Lo que nos enseñan? ¿Si es útil? No sé. Pero *si lo aprendemos por algo será*, ¿no?, digo yo. ¿O estamos aprendiendo para nada?
Alba: No sé, yo te pregunto. ¿A ti te parece útil?
Mamadou: Sí. Me parece, pero *no sé si es útil*.

(Mamadou, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

A lo largo de su trayectoria educativa, estos chicos se han «ido dejando» hasta tal punto que su esfuerzo y trabajo escolar son muy escasos. De hecho, suspenden tantas asignaturas porque en la mayoría «no hacen nada», «ni siquiera responden los exámenes» (como comentaba una profesora en el capítulo anterior). En las escasas ocasiones que el profesorado les recrimina la falta de esfuerzo para mejorar sus resultados, estos chicos exhiben de forma abierta y ostensible que “les da igual” lo que les digan. Sus reacciones no son agresivas, pero sí de indiferencia o de resistencia pasiva, demostrando su distanciamiento de la institución escolar.

Esto justifica, según el profesorado, que la institución haya “renunciado” a atenderles, pues consideran que «no vale la pena gastar tiempo con estos chavales». Incluso se dan situaciones paradójicas en las que estos jóvenes han hecho las tareas encomendadas, pero el profesorado, asumiendo que no las han hecho, no les preguntan ni

les reclaman dichas tareas. Instalados en esta condición de «desahuciados», en estas ocasiones estos chicos renuncian a obtener el reconocimiento del profesorado mediante formas pasivas de indiferencia, optando por la invisibilidad que les ofrece esta condición:

19 de marzo de 2015. Instituto del Monte

Estamos en la semana de crédito de síntesis, y los chicos y chicas de 3º de la ESO tenían que traer hecho de casa un collage digital de fotografías sobre la comida que habitualmente se cocina en su casa. Antes de que llegue la profesora, unos cuantos chicos y chicas me han enseñado su trabajo. Incluso Mamadou, que no acostumbra a hacer los deberes, me ha enseñado orgulloso su collage. Cuando empieza la sesión, la profesora pide a unos cuantos alumnos, de forma supuestamente aleatoria (aunque se lo pide a los que acostumbran a traer las tareas hechas), que presenten sus creaciones en público. Después, pregunta si alguien más quiere mostrar la suya. Mamadou, que ha sido ignorado previamente por la profesora, oculta que ha hecho el trabajo fingiendo mirar por la ventana, y no dice nada. La clase transcurre sin que la profesora se percate que, en esta ocasión, Mamadou sí que había traído su collage, igual que la mayoría de sus compañeros y compañeras.

Esta situación, si bien es anecdótica, representa una dinámica constante entre algunos jóvenes quienes, siendo «fantasmas» por su profesorado, optan, definitivamente, por pasar inadvertidos. En efecto, estos chicos “entran en un bucle” de desgana e indiferencia del cual no pueden salir, por falta de herramientas personales, y por falta de atención y recursos institucionales. En este sentido, los «desahuciados» viven un *proceso de desenganche* de lo escolar, que explica la construcción de su fracaso. Laura, la alumna que en el capítulo anterior denominaba «fantasmas» a sus compañeros y compañeras que estaban en esta situación, explica de la siguiente forma este proceso de desenganche:

Laura: Compañeros míos de estos que ahora ya no hacen nada, gran parte es por culpa de los profes.

Alba: ¿Por qué?

Laura: Por bajar la autoestima. Porque si tú te vas a una persona –porque a mí me lo han hecho, eh?– y me dicen que soy tonta por no entenderlo, a mí me baja la autoestima. Y si en cada clase te están diciendo lo mismo, llega un momento que *te ves incapaz de hacer las cosas y ya lo dejas*. Ya lo mejor eres mucho más capaz que yo, que cualquier persona. Pero poco *te vas dejando*. A la Melodi, al Mamadou, a la Vicky, al Cortés... ahora les han quitado mucho la autoestima, porque les han dicho de todo, y

- les ha dado igual, *al final les ha dado igual* [...]. *Es como una rotonda y no sales*. Y esta gente ya no ha podido salir.
- Alba:* ¿Y por qué crees que no ha podido, esta gente?
- Laura:* Porque *han tirado la toalla*. Era gente que sacaba más nota que yo [...]. Claro, es que si una persona está mal y le vienes: «es que no haces ni el huevo» o pasas de ella... Trabaja menos aun.

(Laura, alumna de 3º de la ESO A, Instituto del Monte)

En definitiva, hay jóvenes que, pese a reconocer su falta de implicación, se encuentran, “inexplicablemente” (esto es, que ellos no lo saben explicar), en un círculo de “falta de trabajo” – “precepción de omisión por parte del profesorado” – “apatía” – “precepción de omisión”, etc., del cual sienten que no pueden salir. Incluso en algunas ocasiones que sí que tienen las tareas hechas, la exclusión que sufren de las dinámicas de aula («no me piden los deberes») hace que no reivindicuen su presencia, y se “acomodan” (aunque sufran en silencio) a esta situación. El profesorado, por su parte, se siente imposibilitado para cambiar esta situación, a la vez que estos jóvenes se ven atrapados en un círculo cuya única salida es que pase el tiempo y, por tanto, su etapa escolar.

9.2. Instituto del Canal

En el Instituto del Canal la estructura organizativa y el agrupamiento del alumnado condicionan vastamente las expectativas del profesorado, más allá del perfil social y cultural de la población escolar. A diferencia del Instituto del Monte, donde la mayoría de mensajes explícitos del profesorado acerca de las posibilidades del alumnado se hacen en relación al propio grupo, en el Instituto del Canal los mensajes se articulan alrededor del contraste y la comparación entre grupos, reforzando constantemente la lógica del mérito asociada a la asignación del alumnado en los grupos.

Además, al ser la diferenciación una característica inherente a la estructura del centro, el profesorado da por sentado que el alumnado conoce las lógicas del sistema y que es consciente de las razones que explican su pertenencia en un grupo concreto, hecho que se identifica en las formas de construir las interacciones.

9.2.1. Los criterios de clasificación según el alumnado

En el Instituto del Canal, a diferencia del Instituto del Monte, es de especial importancia analizar de qué manera conciben los y las jóvenes las formas de clasificación de

los estudiantes en los grupos. Estas apreciaciones aportan información fundamental para comprender, como posteriormente se explorará grupo por grupo, las imágenes que se crean los estudiantes acerca de sí mismos y de sus compañeros. Tal y como se presenta a continuación, los criterios de clasificación que señala el alumnado no difieren en exceso de los que indicaba el profesorado. Recordemos que éstos indicaban que «los niveles» o los «ritmos de aprendizaje», esto es, las “*capacidades*”, eran un criterio importante de separación, pero por encima de todo, aunque no se especifique en los documentos de centro ni sea explícito, un elemento central son las *actitudes* y su ajuste o no a los requerimientos del instituto (véase capítulo 7). Como se desarrolla a continuación, el alumnado aprehende las exigencias implícitas de la institución a partir del reconocimiento de estos criterios.

Cuando el alumnado es preguntado por las formas de asignar a los estudiantes en los grupos tiende a señalar que el factor principal de clasificación son las disposiciones actitudinales, tales como el *esfuerzo* y el *interés*. Éstos son los elementos que se destacan con más frecuencia, aunque las *capacidades* también emergen en sus discursos. Se observan, en este sentido, diferencias según el grupo de pertenencia del alumnado. Mientras que entre el alumnado del grupo A los elementos meritocráticos –tales como la voluntad y el esfuerzo– adquieren un papel preponderante en la explicación de la posición de los estudiantes en los grupos, en el alumnado de los grupos B y C estos factores, si bien no desaparecen, pierden importancia. Estas ideas se desarrollan a continuación.

El alumnado del grupo A, como se introducía en el párrafo anterior, señala que para estar en el grupo A es necesario «sacar buenas notas», tener «capacidad», aunque estos elementos deben ir acompañados por el esfuerzo y por la voluntad de hacerlo bien:

- Alba:* ¿Cómo funciona esto de los grupos aquí en el instituto?
Maryam: Yo el año pasado iba a la B. Y yo creo que va en función de no la capacidad, bueno, también *de la capacidad que tiene cada persona, pero también el esfuerzo* que pone. Porque hay gente en la A que pone esfuerzo, pero... Yo creo que *va en función del esfuerzo* que pones, porque en la B hay gente que pone esfuerzo y ahora... Y la Lara, por ejemplo, iba a la B y *el esfuerzo que puso es lo que le ha traído a la A.*

(Maryam, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Alba: ¿Los grupos del instituto que tenéis A, B y C, cómo funcionan?

Andrea: O sea, creo... Son *por nivel de estudios* creo yo. Mira, el A, somos en teoría los que estudiamos más, bueno, que *sacamos mejores notas*. Porque yo creo que en el B, y en el C algunos también, aunque no estudien, también pueden sacar buenas notas, *solo que no quieren*. [...] No estudian tanto, en el C. Y *en el B, bueno... es un poco de cada*.

(Andrea, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Como se desprende de estos fragmentos, según los y las jóvenes del grupo A las “capacidades” («poder sacar buenas notas») son un factor destacado, aunque no el único ni el primordial para asignar el alumnado en los grupos: el esfuerzo es o debería ser una condición indispensable para estar en el grupo A. De hecho, se destaca que el esfuerzo es un *elemento de mérito*, en tanto que los que «no quieren» esforzarse suficiente son “sancionados” mediante su asignación a los grupos B o C (como dice Andrea), mientras que aquellos que sí demuestran su voluntad para mejorar (como Lara, la amiga de Maryam) son premiados «trayéndolos al A». Tanto Andrea como Maryam consideran, según sus explicaciones, que este sistema de “premio-sanción” explica el funcionamiento actual de los grupos en el Instituto del Canal.

Aunque la idea del mérito se reproduce también entre los y las jóvenes de los otros grupos, en sus explicaciones adquieren más importancia elementos vinculados con las “capacidades”, los “ritmos de aprendizaje” o las competencias que tienen los alumnos de cada grupo. No es que el esfuerzo y el interés desaparezcan como criterios, sino que, a diferencia de los del grupo A, estas cualidades se atribuyen principalmente al alumnado que está mejor posicionado en la jerarquía escolar, mientras que la explicación que se da para estar en un grupo inferior (en el B, pero principalmente en el C o el D) es la necesidad de ir «más despacio» en la adquisición de los aprendizajes. Además, acerca de la asignación a los grupos C y D, se hace referencia al comportamiento “disruptivo” del alumnado de estos grupos («gente que la lía»):

Omar: El A, tiene los mismos libros que el B, pero el A va un poco más avanzado que el B. El B, va un poco más avanzado que el C. Porque el C tiene un nivel... Más bajo, ¿sabes? *Tienen que ir a su ritmo* y tienen que... Se lo tienes que explicar de una forma... más específica, ¿sabes?, que se entienda más. Y el D ya... eso ya... Eso es ‘pa’ gente que... por ejemplo acaba de venir de otro país y no sabe dominar bien el idioma.

- Alba:* ¿Y qué diferencias hay entre los grupos, por ejemplo?
Omar: A ver, estudiar estudiamos lo mismo. Pero los del A van a un ritmo más avanzado, ¿sabes?
Alba: ¿Van más rápido?
Omar: Sí, van más rápido. *Hay gente más... que estudia más allí.* No hay tanta *gente que la lía mucho*, como en la C, la D o en la B.

(Omar, alumno de 3º B, Instituto del Canal)

- Alba:* Y una pregunta: los grupos estos de A, B y C, que en primero también hay D, ¿cómo funciona esto de los grupos?
Daniela: En la A, yo creo que son los que tienen más notas que nosotros [...]. Y van más avanzados de algunas asignaturas que nosotros. Y la B pos... son los que sacan de 6-7, y se está bien. Y la C, pues es *los que les cuesta*, y les tienen que decir poco a poco... Y la D ya...
Alba: ¿La D ya qué?
Daniela: Que la D ya es como si 'ná'.
Alba: ¿Cómo que como si 'ná'?
Daniela: En la C, bueno, yo he estado en la C y también dan pero *poco a poco para que tú lo entiendas*, y en la D, que ahora son la C muchos, ya ponen casi a los *chavales que no hacen ni caso en clase*.

(Daniela, alumna de 3º B, Instituto del Canal)

El C... Ya... aquí hay gente que, también, que genera muchos conflictos, gente que tiene conflictos con su familia, en la calle...

(Andrea, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Para el alumnado del grupo C, situado en la “peor” posición en la jerarquía escolar, parece que el comportamiento “inapropiado” que señala el alumnado de los otros grupos no es un elemento definitorio para su asignación en el grupo C. De hecho, si bien reconocen que en su clase sus propias actitudes y las de sus compañeros podrían ser mejorables (aspecto que se tratará posteriormente), éste no les parece un factor que incida en la clasificación. En cambio, son las “capacidades”, y en menor medida el esfuerzo y el interés, los elementos que explicarían, según los chicos y chicas del grupo C, la asignación del alumnado en los grupos:

En el A *son los más listos*, entre comillas, no sé, a ver, algún tonto habrá ‘porrai’, pero que le facilitan más estudiar. En la B, pues... más o menos lo mismo, y en el C que *le cuesta estudiar*.

(Eva, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

- Alba:* Y una pregunta, en los grupos del instituto, que tenéis A, B y C, ¿cómo funcionan? ¿Cómo os dividen?
- Jamila:* Pues depende. Depende de lo listo que seas.
- Alba:* ¿De lo listo que seas, es?
- Jamila:* Bueno, aunque también... Bueno, yo es lo que pienso de eso. Por ejemplo, *en la A se puede estudiar mejor* que en la C. Porque allí *la gente se pone más*, en la C no... Pero bueno. Yo diría... *No por listo, sino por... no sé.*

(Jamila, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

Los del A es como si tuvieran más alto nivel, que entienden más, saben entender antes las cosas... No porque sean más listos, sino porque a la hora de entender las cosas las entienden antes, ¿sabes? Y... A parte de que son más estudiosos. Y los de la B... A ver, es como de más a menos, para que lo entiendas: los de la A, más, los de la B, medianos así listillos, y nosotros... ya bueno... Pues que nos cuesta. Somos como... Nos cuesta más, somos los que nos cuesta más. Pero bueno... Yo creo que hay un poco de todo: hay gente que les cuesta entender, ¿sabes? Porque algunos de mi clase son de otro país y a lo mejor les cuesta más a la hora de entender. Pero hay otros que son por vaguería, más que nada, que no tienen ganas de trabajar ni de estudiar ni nada. A ver, yo admito que yo soy vago. Lo justo, yo cuando me quiero poner... vamos, hago lo que quieras. Pero bueno, es depende, ¿sabes?

(Alex, alumno de 3º C, Instituto del Canal)

Como muestran estas tres citas, el alumnado del grupo C señala de forma unánime que la clasificación en grupos se hace en base a «lo listo que seas», mientras que el esfuerzo como criterio es señalado de forma menos contundente («en el A la gente se pone más», «algunos están en el C por vaguería»). Aunque se utilicen eufemismos para referirse a las supuestas “capacidades superiores” del alumnado del grupo A (como por ejemplo Alex cuando dice que «no es que sean más listos, sino que a la hora de entender las cosas, las entienden antes»), asumir que la “capacidad” es lo que explica la asignación en los grupos –es decir, ser más o menos listo o más o menos tonto–, sitúa al alumnado del grupo C en la segunda categoría y obviamente esto tiene repercusiones diversas en su confianza y en la seguridad con la que encarar las exigencias académicas.

En definitiva, como se ha visto, la diferenciación interna que existe en el Instituto del Canal es una característica que obviamente no pasa desapercibida entre el alumnado quien, aunque de formas distintas según el grupo de asignación, reconoce claramente los criterios utilizados para esta clasificación a partir de los mensajes institucionales y del profesorado. Este tipo de mensajes e interacciones contribuyen a la interioriza-

ción, por parte del alumnado, de la jerarquía escolar construida a partir de los agrupamientos (“lo mejor” es estar en el grupo A, estar en el grupo B “es peor” que en el A pero “mejor” que en el C, y estar en el grupo C “es peor” que estar en el B y en el A) y condicionan notablemente su experiencia escolar. Después del apartado que sigue, se desarrollan con más profundidad estas ideas.

9.2.2. Relaciones entre iguales: «yo con estos no me junto»

La organización escolar, especialmente jerárquica debido al sistema de agrupamiento por niveles, comporta que las opiniones sostenidas por el alumnado acerca de sus compañeros y compañeras de los otros grupos sean congruentes con las perspectivas expresadas por el profesorado, tanto en los criterios de clasificación –como se ha presentado– como en las imágenes y significados de pertenecer a uno u otro grupo. Esto condiciona las relaciones que se establecen entre el alumnado de los diferentes grupos, siendo especialmente relevante para el alumnado del grupo C, que es el colectivo más estigmatizado.

En primer lugar es destacable que son pocos los y las jóvenes que exhiben relaciones “inter-grupos”, ya que la mayoría de relaciones se construyen en el interior de los mismos, tal y como explican Júlía (del grupo A) y Shaima (del grupo C):

- Alba:* ¿Y tus amigos, están en tu clase?
Júlía: Sí... Bueno, algunas personas las han bajado a la B, que antes sí que iban a la A, pero la mayoría son todos de la A.
Alba: Y con los demás, con los de la B y los de la C, ¿tenéis relación?
Júlía: Bueno, de mi cole, todos están en la A y algunos en la B. En la C no conozco a nadie que fuese conmigo en el cole, que yo sepa. Y tampoco hablamos mucho.

(Júlía, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

- Alba:* ¿Y crees que hay buena relación entre vosotros y las demás clases?
Shaima: Sí, la verdad es que sí. Nos llevamos muy bien.
Alba: ¿Con los del A, también?
Shaima: Sí. Bueno, conocer yo no los conozco bien.
Alba: ¿Por qué no los conoces?
Shaima: Porque no me hablo con ellos.
Alba: ¿No?
Shaima: Nada.

(Shaima, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

Como se desprende de la cita de Júlía, así como de las observaciones y conversaciones mantenidas durante todo el trabajo de campo, las relaciones que construyen los chicos y chicas en el instituto están especialmente mediadas por el grupo, pero también por la escuela de primaria de procedencia y, por consiguiente, por el barrio de residencia (que, como se ha explicado en el capítulo 5, presentan situaciones socioeconómicas diferentes⁵⁴). Esto es importante porque los *factores de tipo socioeconómico y cultural* del alumnado de cada grupo, vinculados a los barrios de residencia y a las escuelas de primaria, toman una relevancia central en la configuración de redes de amistades. En este sentido, la identificación con el grupo de pertenencia, y el rechazo más o menos explícito hacia los chicos y chicas de otros grupos, más allá de estar vinculada con elementos académicos, también está sujeta a la identificación e identidad ligada a factores sociales y culturales.

Así, el alumnado del grupo A –que, en su mayoría, reside en un barrio concreto y proviene, en general, de entornos socioeconómicamente más aventajados– justifica un alejamiento relacional con el alumnado del grupo “bajo” por considerarles personas que se alejan de lo normativamente adecuado, que toman actitudes perniciosas y que desarrollan relaciones personales nocivas:

- Alba:* Y los del C ¿cómo los describirías?
Lidia: Mmm... No sé, no hacen nada, o sea, hacen lo mínimo, y hablan mucho y gritan mucho y... No sé, son diferentes.
Alba: ¿Tienes amigos en el B y en el C?
Lidia: En el C, no.
Alba: ¿Ninguno?
Lidia: Me hablo con alguno, pero... Lo mínimo.
Alba: ¿Por qué?
Lidia: No sé, no me llevo con ellos. *Prefiero no juntarme mucho*, la verdad.
Alba: ¿Por qué?
Lidia: Pues no sé.

(Lidia, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

⁵⁴ Recordemos que, en el Instituto del Canal, el alumnado procede de dos barrios distintos: el barrio II, un barrio con una alta proporción de población en riesgo de exclusión social, y el barrio I, un barrio de clase trabajadora pero en situación menos desfavorecida que el barrio II. Y recordemos también que, en los grupos, existe una distribución desigual del alumnado según las escuelas de procedencia: en los grupos A y B existe una proporción mucho mayor de alumnado de las escuelas 1 y 2 (del barrio I), mientras que en los grupos C y D, provienen en su mayoría de las escuelas 3 y 4 (del barrio II).

- Andrea:* El C... Ya... aquí hay gente que, también, que genera muchos conflictos, gente que tiene conflictos con su familia, en la calle... [...].
- Alba:* ¿Cómo sabes que tienen conflictos en la calle, o sea, los conoces de...?
- Andrea:* Sí, conozco alguna gente y me lo dicen, a lo mejor: «pues este, esta tarde fulanito ha ‘quedao’ ‘pa’ pegarse con no sé quién». Y yo: «¿por qué?». «Pues por no sé qué de la novia». Y... por tonterías. Y se pelean, no sacan buenas notas, hacen campana... [...].
- Alba:* Y... ¿tenéis relación con los de las diferentes clases, de los diferentes grupos?
- Andrea:* Sí, a lo mejor más con unas personas que con otras. *Tampoco me quiero juntar mucho con los de la C.* Con alguna que conozco desde pequeñas y ya...
- Alba:* ¿Pero con los demás no? ¿Por qué no?
- Andrea:* Por *la clase de personas que son*: por las cosas que hacen, por las compañías y eso.

(Andrea, alumna de 3° A, Instituto del Canal)

En contraste, los y las jóvenes del grupo C y parte de los del grupo B —que residen en un barrio altamente estigmatizado y cuyas familias se encuentran en situaciones socioeconómicas y culturales más desfavorecidas— expresan un rechazo explícito a juntarse con los del grupo A. Más allá de los factores académicos, la identificación con el grupo de pertenencia, también está sujeta a la percepción de estigmatización («nos miran mal») así como a la identidad ligada a factores sociales y culturales («dos del A son ‘pijos’, finos y aburridos»):

Bah, los del A son muy así... Nos miran mal, no me gustan. Ellos no viven en [el barrio], son más finos [se ríe]. Más finos y más aburridos, no hacen nada, solo deberes, deberes, deberes. No saben lo que es la vida [se ríe]. *Son ‘pijos’ y nos miran mal.*

(Yassin, alumno de 3° C, Instituto del Canal)

Sin embargo, no todos los y las jóvenes se sienten identificados con los compañeros y compañeras de su grupo. Por ejemplo, Maryam, la única chica marroquí del grupo A, expresa que ella siente más comodidad cuando está con sus «paisanos», aunque a la vez señala que se aviene con los compañeros y compañeras de su clase:

Bueno, yo con los de mi clase me llevo muy bien, pero fuera del ‘cole’ no me junto con ellos. Me caen bien, pero yo estoy mejor con mis paisanos.

(Maryam, alumna de 3° A, Instituto del Canal)

Si bien para Maryam esta situación no parece desencadenar una experiencia escolar negativa –pues, para ella, estar en lo alto de la jerarquía escolar supone un reconocimiento hacia su persona– los (pocos) alumnos del grupo C que, por su escuela de primaria de procedencia o por su origen social, se sienten identificados con los otros grupos, viven de forma negativa esta situación. En efecto, estar en el grupo C cuando no se es «esta clase de personas» (a las que hacía referencia Andrea en una cita anterior), supone un aislamiento con el resto del grupo y un malestar por la separación que existe entre uno mismo y las compañeras y compañeros del grupo, tal y como le pasa a Eva:

- Alba:* ¿A ti te gustaría estar en otro grupo?
Eva: Sí [rotundo].
Alba: ¿En cuál?
Eva: En la B, porque yo que sé, porque hay amigas mías... Y en el A también, pero el A es muy difícil ya. Como mucho en el B. Y ya está.
Alba: ¿Sí? ¿Y qué crees que cambiaría si estuvieses en el B?
Eva: Pues que estudiaría más porque están allí todas mis amigas que viven aquí cerca mío, siempre las estoy viendo y... Pues me llevo bien. Y en cambio aquí, pues no... No es lo mismo.
Alba: ¿No? ¿Por qué?
Eva: Pues yo qué sé, no me relaciono con las niñas que hay aquí en esta clase [...].
Alba: ¿Por qué no tienes relación?
Eva: Yo qué sé, no... *No me gusta tampoco mucho como son ni 'ná'...* Hola, adiós y... qué tal, y poca cosa más.

(Eva, alumna de 3º de la ESO C, Instituto del Canal)

Como se ha visto, pues, las relaciones entre los y las jóvenes de los diferentes grupos son muy limitadas, pues además del desconocimiento previo por asistir a escuelas de primaria distintas, las diferencias entre el alumnado de los grupos son agrandadas por el agrupamiento por niveles. En este sentido, las escasas relaciones que se dan entre el alumnado de los dos barrios se ven aún más restringidas por el sistema de agrupamiento por niveles que, más allá de suponer una construcción diferenciada de los y las jóvenes de cada grupo, comporta también una separación estrechamente vinculada al origen social, étnico y cultural del alumnado, reproduciendo una estructura segregada social y culturalmente dentro del instituto.

9.2.3. Cómo se vive el instituto en cada uno de los grupos

Se ha destacado ya anteriormente que el sistema de agrupamiento por niveles es un mecanismo altamente condicionante de las expectativas docentes, y cómo éstas son también fundamentales para comprender las prácticas, dinámicas e interacciones que se dan en los grupos. En este punto se pretende explorar de qué manera estos elementos (expectativas y creencias docentes, y prácticas e interacciones) condicionan las experiencias y vivencias del alumnado de los diferentes grupos del Instituto del Canal.

El grupo A: estar en la cumbre de la jerarquía escolar

El alumnado del grupo A, de acuerdo con los criterios de clasificación en los grupos, tiene, en general, un buen rendimiento académico. De 34 jóvenes, 22 aprueban todas las asignaturas en la evaluación final de 3º de la ESO, 9 suspenden entre 1 y 3, y 3 chicos suspenden entre 7 y 8 materias. Como se verá posteriormente, y en comparación con el alumnado de los otros grupos, estos números son considerablemente exitosos en cuanto al rendimiento académico.

Preguntados por las creencias de los docentes acerca del grupo, todos los estudiantes del grupo A elaboran respuestas muy parecidas: que al profesorado le gusta dar clase con ellos, que creen que son «buenos alumnos» y que las únicas quejas que pueden tener son que «hablan mucho»:

Alba: ¿Y los profes, qué crees que piensan de vosotros, de tu clase?

Fabián: No sé, yo creo que *piensan que somos buenos*, pero que nos pasamos a veces cuando *hablamos*.

(Fabián, alumno de 3º A, Instituto del Canal)

Alba: ¿Qué crees que piensan de vosotros los profes? O sea, ¿si yo fuese una profesora nueva, y me toca hacer una sustitución en 3º A, que me van a decir los profes?

Andrea: Ay... pues que hablamos mucho, que *somos buenos alumnos*, que podemos sacar buenas notas, porque de hecho las sacamos, pero que tampoco... eso, que... que el único conflicto que hay, bueno conflicto, *el único problema que hay es eso, que hablamos mucho*.

(Andrea, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Alba: ¿Si yo fuese una profe nueva, qué crees que mi dirían los otros profes, de vosotros?

Maryam: Yo creo, eh?, creo que te dirían que *somos muy charlatanes*. El profesor te diría: «son una *clase muy trabajadora* y sacan buenas notas, pero son muy charlatanes y pesados».

(Maryam, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Efectivamente, y en consonancia con las descripciones que hacían los docentes, presentadas en el capítulo anterior, el alumnado del grupo A reconoce en el profesorado tres valoraciones: la primera, que son «buenos alumnos», esto es, que tienen un buen rendimiento y que son trabajadores; la segunda, que son «muy charlatanes»; y la tercera, que si bien esto último es «un problema», no es suficientemente “grave” para que se altere la valoración positiva que hace el profesorado. Además, estas percepciones se hacen más evidentes cuando se contrastan con lo que percibe el alumnado del grupo A sobre lo que piensa el profesorado sobre los otros grupos:

Marcel: Los profes piensan que podemos hacerlo bien, que podemos sacar buenas notas y que piensan que somos un buen grupo, porque *hay veces que nos dicen que somos un buen grupo*. Que hablamos mucho y... Eso, que somos un buen grupo y que sacamos buenas notas.

Alba: ¿Y crees que piensan lo mismo de los otros grupos?

Marcel: No.

Alba: ¿Y qué crees que piensan de los otros grupos?

Marcel: Yo creo que hay veces que nos dicen: «es que el B es mejor». Pero esto no es verdad [lo dice muy seguro]. Yo creo que piensan que los otros grupos sacan notas justas, en algunos casos no aprueban ninguna, y que tienen un comportamiento que tienes que estar todo el rato chillando para que te escuchen.

(Marcel, alumno de 3º de la ESO A, Instituto del Canal)

Interiorizar la capacidad

De acuerdo con estas percepciones, en general, el alumnado del grupo A tiene una alta autoestima académica y una elevada seguridad en sus posibilidades. El hecho de estar en el grupo A les posiciona en el eslabón superior de la jerarquía escolar y esto, obviamente, tiene repercusiones en cómo se sienten y cómo afrontan su día a día. Como se ha visto en un apartado anterior, el alumnado identifica de manera muy clara y coincidente los criterios de clasificación en los grupos. Obviamente, conocer dichos criterios supone una forma más que evidente de construir la propia imagen, condicionando su confianza y autoestima, así como su compromiso con la institución escolar.

Un primer elemento que comparten mayoritariamente los chicos y chicas del grupo A es que consideran que su encuadramiento en este grupo es adecuado. Esto significa, de acuerdo con los criterios de clasificación que ellos mismos señalaban anteriormente, que cumplen con el requisito de esforzarse –hacer las tareas encomendadas por parte del profesorado, mostrar interés en las materias– y de comportarse lo bastante bien –pues, a pesar de ser conscientes de que «hablan mucho», su conducta en clase es adecuada–. Además, el alumnado del grupo A afirma tener las “capacidades” necesarias para estar en el grupo más alto. De hecho, al ser preguntados por los motivos que explican su lugar en el grupo A todos y todas aluden, de forma casi unánime, a los mismos factores:

- Alba:* ¿Y tú por qué crees que estás en este grupo?
Júlia: No sé [se ríe]. Yo creo que porque *aprendo rápido*, supongo, y porque yo realmente *tengo interés* en aprender y aprobar, esto sobretodo.

(Júlia, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

- Alba:* ¿Y tú por qué crees que estás en este grupo?
Marcel: Yo creo que porque *tengo buenas notas*, porque yo creo que tengo un *comportamiento bueno*. Y porque yo creo que *puedo dar un ejemplo* a otros alumnos, los puedo ayudar y todo eso.

(Marcel, alumno de 3º A, Instituto del Canal)

Estas citas representan buenos ejemplos de cómo el alumnado del grupo A se “autoconstruye” y se “autopercibe”: el elemento esencial es que, además de la *voluntad* y el *interés* en aprender y aprobar, el alumnado del grupo A se *siente capaz*, cree que es *apto* para asumir el nivel académico exigido y salir adelante satisfactoriamente. Así, para el alumnado del grupo A, estar en este grupo representa un *reconocimiento*, por parte de la institución escolar, de su esfuerzo e interés, pero también de sus capacidades.

Esta interiorización de la capacidad es especialmente visible entre el alumnado que, a lo largo de su trayectoria educativa, ha conseguido “escalar posiciones” en la jerarquía escolar. En el Instituto del Canal, si bien la movilidad entre grupos no es muy frecuente, se dan casos de “desplazamientos” de alumnos entre los grupos. Los desplazamientos ascendentes (sobre todo del grupo B al grupo A), y siempre que los resultados académicos sean positivos, trasladan mensajes muy explícitos acerca del *reconocimiento de la capacidad* del alumnado que logra “mejorar su posición”:

Alba: O sea, has estado dos años en el B y ahora en el A. ¿Y cómo es que te han cambiado [del B al A]?

Angelina: Pues porque me dijeron que *yo tenía más ritmo, que podía dar más de mí*, y entonces decidieron *subirme* para probar a ver. Y de momento bien.

(Angelina, alumna de 3° A, Instituto del Canal)

Alba: ¿Y tú por qué estás en el A?

Maryam: No lo sé. Yo vine de la B

Alba: ¿Y por qué te cambiaron?

Maryam: No sé, yo me esforzaba mucho, por eso, por el esfuerzo. A ver, que *si no me hubiesen visto con capacidad*, supongo que no me hubiesen cambiado, claro.

(Maryam, alumna de 3° A, Instituto del Canal)

El hecho de atribuir estar en el grupo A (en la “cumbre”) a los propios méritos y a la propia capacidad, evidentemente, otorga al alumnado una *seguridad* notoria y les supone un *estímulo* muy importante para afrontar los retos y desafíos que se plantean en el instituto, siendo éste un elemento central en la configuración de su experiencia escolar.

Encontrar el ambiente idóneo

El comportamiento en clase es otro elemento que distingue al grupo A de los demás grupos del instituto. Ya se ha explicado que el ambiente en clase está bastante “controlado”, y se caracteriza por una participación activa del alumnado y por las muestras de afecto y reconocimiento que el profesorado hace de los y las jóvenes. Asimismo, como se ha explicado en el capítulo anterior, en las escasas ocasiones en que se reprende el comportamiento del alumnado, el profesorado utiliza la *comparación y el contraste* con los otros grupos, hecho que no es inocuo en la conformación de la experiencia escolar del alumnado del grupo A.

Estos mensajes de contraste con los otros grupos consolidan, más allá de la interiorización de la capacidad, una antítesis entre lo que está mal (lo que hacen “los otros” grupos) y lo que está bien (lo que se espera de “nosotros”), lo que afianza la idea de que el sistema de agrupamiento por niveles se construye alrededor de una jerarquía y del eje premio-sanción. La “presión” por merecer estar en el grupo A (el “de los buenos”), y no parecerse a los otros (“más malos”) modula el comportamiento del alumnado del grupo A asemejándolo a lo que “se espera” y creando una clara distinción entre los elementos de mérito y demérito. En efecto, y tal y como se expresa en el siguiente fragmento, el agrupamiento por niveles crea las condiciones óptimas para

que el alumnado del grupo A pueda desenvolverse en un *entorno propicio* para el ajuste con las demandas escolares:

Hay gente que la ponen en la A porque tiene la capacidad, y la ponen ahí para que se esfuerce más y *para que se compare con los demás*. Porque claro, tú dices: «vale, estoy en la B y no tengo capacidad». Pero los profes ven que sí, que tienes capacidad, pero solo que no tienes ganas de trabajar. Entonces, te pasan a la A y entonces qué pasa. Que ves a los demás y dices: «ostras, *todo el mundo está trabajando, pues yo también trabajo*». Por eso les pasan.

(Maryam, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

En este sentido, más allá de las ventajas en términos de seguridad y de autoestima que supone estar en el grupo A, la pertenencia a este grupo ofrece a sus integrantes la posibilidad de encontrar un ambiente que, aun no teniendo las disposiciones actitudinales idóneas («no tiene ganas de trabajar»), les “empujan” a hacerlo. De igual manera, estos mensajes refuerzan la información implícita que se desprende del tipo de agrupamiento, y condicionan la experiencia del alumnado contribuyendo a construir su autopercepción y la percepción que éstos tienen acerca de sus compañeros y compañeras de los otros grupos, como se ha visto en un punto anterior.

Los elementos mencionados hasta ahora se acompañan, también y como es esperable, de unas relaciones positivas con el conjunto del profesorado. De igual forma que el alumnado con “alta vinculación” del Instituto del Monte, los y las jóvenes del grupo A del Instituto del Canal tienen una consideración muy favorable de sus docentes:

Alba: ¿Y a ti te gustan tus profesores?

Júlia: De hecho yo creo que son... Se explican muy bien. A ver, a lo mejor hay algún tema que se hace más plasta [...]. Pero bueno, no. Yo *no tengo quejas de mis profes*.

(Júlia, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Marcel: Creo que tenemos profes bastante buenos. Nosotros tenemos suerte porque nos tocan profes muy buenos.

Alba: ¿Qué quieres decir con que vosotros tenéis suerte?
¿Vuestro grupo, quieres decir?

Marcel: Sí. Porque aunque hablemos mucho, yo creo que somos un grupo que tiene profes muy buenos, porque también *nos agnantan mucho. Y nos enseñan muy bien* y a mí me gusta. Yo creo que tenemos suerte.

Alba: Y por lo tanto, ¿los otros grupos no tienen tanta suerte, quieres decir?

Marcel: Yo es que no sé los profes que tienen los otros grupos.

(Marcel, alumno de 3º A, Instituto del Canal)

Como muestran estos fragmentos, el alumnado del grupo A valora muy positivamente a sus docentes, pues se siente acompañado, reconocido y respetado por el profesorado en su conjunto, asumiendo que esto es consustancial a la experiencia escolar. Como se ha apuntado, estos chicos y chicas cumplen con lo que la escuela espera de un «buen alumno», hecho que explicaría un alto reconocimiento por parte de los docentes y de la institución, mediante el sistema de agrupamiento por niveles. La imagen que estos alumnos construyen de sí mismos, pues, se ve reforzada —más allá de por el propio agrupamiento por niveles— por las buenas relaciones que establecen con el profesorado.

En definitiva, existe una “*retroalimentación*” en las formas de interacción que promueve el profesorado en el grupo A, tanto en términos pedagógicos y didácticos —a partir de actividades estimulantes y desafiantes— como en términos de control y disciplina, que hacen que el alumnado del grupo A en su conjunto adopte las conductas esperadas por parte de la institución escolar: participación en clase, cuestionamientos y debates, un comportamiento “aceptable”, etc., de forma similar a lo que pasaba con el alumnado “elegido” del Instituto del Monte. En el grupo A, pues, se construye una *correspondencia* considerable entre los criterios percibidos de separación (capacidades, esfuerzo, buen comportamiento), las expectativas percibidas de los docentes (alumnos capaces, que se esfuerzan y que se comportan bien), y la autopercepción del alumnado (soy capaz, me esfuerzo, me porto o intento portarme bien). Estos tres elementos, perfectamente alineados configuran, pues, unas condiciones que favorecen la construcción de una experiencia educativa confortable y gratificante, y otorga a estos y estas jóvenes una *percepción de reconocimiento* y una posición privilegiada en cuanto a la percepción de posibilidades y oportunidades.

La construcción de la incapacidad en el grupo A

Dentro del grupo A, pese a existir todas las condiciones para que el alumnado pueda tener una experiencia escolar reconfortante y provechosa, parte del alumnado tiene una experiencia menos satisfactoria. Se trata de jóvenes que, aunque desarrollan todos los requisitos actitudinales para tener un buen rendimiento, no consiguen unos resultados académicos que les parezcan adecuados (aunque aprueban todas las materias o no suspenden más de dos o tres). Este hecho les conduce a atribuir estos “malos” resultados a su *falta de capacidad*, de talento, de habilidades⁵⁵, con consecuen-

⁵⁵ En convergencia con los resultados de otros estudios previos, las jóvenes que viven su escolaridad desde la incapacidad son en su mayoría chicas. Como se ha señalado en ocasiones anteriores, las formas de vivir, interpretar y experimentar la escolaridad no están desvinculadas del origen

cias para su autoestima y confianza, así como en la forma de vivir su día a día en la escuela.

En el grupo A del Instituto del Canal, como se ha presentado en un capítulo anterior, el profesorado reconoce y explica que, a pesar de que los grupos están hechos por “ritmos de aprendizaje”, hay estudiantes que aunque no estén consiguiendo el rendimiento esperado, se mantienen en el grupo A por su buena actitud y por su disposición al estudio. Se trata de una “recompensa” para reconocerles su esfuerzo y el cumplimiento con las demandas escolares. Sin embargo, este hecho contribuye a que algunas de estas chicas vivan su escolaridad con una inquietud preocupante pues tienen una sensación constante de que “no llegan” al nivel de sus compañeros y compañeras:

- Lidia:* Pues yo en primaria las notas iban bien. Y después aquí me pusieron en la B, en 1º B. Y al final del primer trimestre *me subieron a la A*. Y en la B, pues las notas iban bien: sacaba sietes y ochos. Y cuando me empezaron a subir al A, pues empecé a con los seis, cinco y cuatros. Y entonces pues ya he seguido con el cinco y el cuatro.
- Alba:* ¿Y cómo es que te subieron del B al A?
- Lidia:* No lo sé. Me subieron con mi hermana. Y yo ya *me di cuenta de que yo no podía*, de que iban más rápido y... no sé.

(Lidia, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Las jóvenes que se sienten «incapaces» expresan la voluntad firme de «querer hacerlo bien», reconocen la importancia del esfuerzo y del trabajo escolar, lo practican, pero sus resultados no se corresponden con dicho esfuerzo y trabajo, hecho que, como se ha dicho, hace que atribuyan estos “malos” resultados a su falta de aptitud. De hecho, la interiorización de esta incapacidad se evidencia, más allá de en las palabras de las chicas, cuando se analizan sus actitudes y disposiciones hacia el estudio: la percepción de «no poder», de no ser capaces, conduce a estas alumnas a trabajar con esmero, haciendo trabajos complementarios para intentar «coger el nivel» de los demás, no verse rezagadas y poder superar las dificultades con las que se encuentran. En clase, se muestran atentas, intentan sentarse en las primeras filas para no descon-

socioeconómico y cultural, ni del género (Archer, 2005; Archer et al., 2007b; Hempel-Jorgensen, 2015; Reay, 2009; Reay y Wiliam, 1999). Por ejemplo, tal y como muestran estos estudios, los jóvenes de menor estatus socioeconómico y *las chicas* presentan, de forma general y entre otros aspectos, una menor confianza en sus posibilidades o una menor seguridad. Sin embargo, el foco de estudio de este apartado es, específicamente, entender cómo la construcción de esta incapacidad se vive en contextos escolares diferentes, por lo que aquí se desarrollan los aspectos en relación a las estructuras y prácticas institucionales.

centrarse y a veces advierten a sus compañeros o compañeras que, con su comportamiento, las distraen de la explicación del docente. Aun cumpliendo con todas las demandas del profesorado, estas jóvenes exhiben un esfuerzo y un interés mayor que muchos de sus compañeros y compañeras del grupo A:

- Alba:* Y a ti, si te cuesta mucho una asignatura, ¿qué haces?
Lidia: Pues... Primero le pido ayuda al profe, y que me dé *do-sieres extra para ir haciendo en casa*. Y después, pues que me lo corrija y que me diga los fallos.

(Lidia, alumna de 3° A, Instituto del Canal)

Los y las jóvenes que experimentan esta incapacidad viven su escolaridad inmersos en sensaciones de decepción, pero sobre todo de incompreensión, pues no entienden qué falla o qué están haciendo mal. De hecho, no encontrar soluciones efectivas para revertir sus problemas, y “autoatribuirse” toda la responsabilidad, refleja una omisión de cualquier otro aspecto –escolar, social– que pueda explicar sus resultados. No obstante, si bien estas chicas atribuyen a su incapacidad los resultados bajos que obtienen, también es cierto que se sienten desatendidas, en cierta medida, por el profesorado. Como se explica en el siguiente fragmento, el alumnado atribuye una falta de asistencia por parte del profesorado al elevado número de estudiantes por clase. Sin embargo, como se argumentará a continuación, no es únicamente la ratio lo que condiciona que estas chicas se sientan poco atendidas:

- Alba:* Si yo te pregunto cómo te gustaría que fuese el instituto, ¿qué me dirías?
Lidia: No sé. Normal... O sea... Con diferentes clases, más clases, y *menos niños por clase*. Para que los profes puedan estar por todos.
Alba: ¿Tú crees que en la vuestra no pueden estar por todos?
Lidia: No. Por ejemplo, en mates, por ejemplo, levanto la mano y está en la última fila. Y hasta media hora no puede venir a atenderme. Entonces ya me pierdo.

(Lidia, alumna de 3° A, Instituto del Canal)

El agrupamiento por niveles, pues, condiciona de forma relevante cómo las jóvenes «incapaces» del grupo A viven su escolaridad. Por un lado, el significado de *ser* del grupo A (especialmente en términos de capacidad y de resultados académicos), hace que el hecho de no conseguir resultados similares a los compañeros y compañeras del grupo se convierta para estas alumnas en una fuente de información de lo *incapaces* “que son”. Por otro lado, el hecho de que el agrupamiento por niveles se base en una asunción de homogeneidad académica (se omite la existencia de diversidad dentro de

los grupos), hace que el profesorado no considere la necesidad de diversificar metodologías y contenidos en el aula. Y, por último, el elevado número de alumnos que están asignados en el grupo A dificulta que el profesorado pueda atenderlos a todos, en detrimento de aquellos que presentan más dificultades. Así, la experiencia escolar de las chicas que “desencajan” en el grupo está altamente mediada por el grupo de nivel en el que están: un ritmo de trabajo demasiado rápido les genera ansiedad por no sentirse suficientemente preparadas para seguirlo, la desatención que perciben del profesorado no les permite mejorar sus resultados, por lo que su confianza en ellas mismas se ve mermada y le origina sensación de incapacidad.

El grupo B: entre dos aguas

Como se ha visto en el capítulo anterior, el profesorado describía al grupo B como un grupo que, en contraste con los grupos A y C donde el alumnado era construido de forma casi homogénea, presenta dos tipos de estudiantes muy diferenciados: los docentes señalan «una frontera» entre aquellos que «son bastante majos», «que siguen las normas de comportamiento pero que hablan mucho», y aquellos que «no quieren hacer nada», que «son muy complicados». Según su rendimiento académico, los 29 estudiantes del grupo B se pueden clasificar en tres categorías: el alumnado absentista crónico (8 estudiantes), cuya presencia en el centro escolar es nula o extremadamente escasa, y que no aprueba ninguna asignatura por falta de evidencias de evaluación⁵⁶. Otro conjunto de alumnos son aquellos que aprueban todas las materias (3 estudiantes), o que suspenden menos de 3 (8 jóvenes). Por último, hay un grupo de chicos y chicas que, si bien asisten regularmente al centro escolar, suspenden la mayor parte de materias: entre 5 y 7 materias (5 personas), o más de 10 materias (5 jóvenes).

Como se desprende de estos datos, de entre los y las jóvenes que tienen una asistencia regular al instituto, el grupo B está conformado, pues, por un conjunto de estudiantes cuyo rendimiento es bueno o aceptable (la mitad) y por otro conjunto cuyo rendimiento está muy por debajo de los mínimos exigibles. Cuando el profesorado se refiere a «las fronteras» que existen en este grupo alude a estos dos colectivos de estudiantes, cuya experiencia escolar es, en cierta medida, divergente. En el grupo B la experiencia del alumnado se explica también por el lugar que este grupo ocupa en la jerarquía escolar: no están “en la cumbre”, lugar ocupado por el grupo A, pero

⁵⁶ Durante el trabajo de campo, la gran mayoría de estos alumnos no estuvieron presentes en el instituto, por lo que la investigadora no tuvo contacto con ellos, ni pudo observar sus dinámicas de interacción ni experiencias en el centro. Por esta razón, estos y estas jóvenes han sido excluidos del análisis que sigue a continuación.

tampoco están “en el fondo”, lugar ocupado por el grupo C. El “estar entre dos aguas” configura una amalgama compleja de representaciones, significados y percepciones que se tratan de explorar a continuación.

Incapacidad vs esfuerzo: ¿por qué no estamos en el grupo A?

En los discursos de los y las jóvenes del grupo B, dos elementos esenciales aparecen cuando éstos se refieren a las concepciones de su profesorado acerca de su grupo. Íntimamente ligado a la percepción de los criterios de configuración de los grupos (criterios que son, como se ha mostrado, el *esfuerzo* y las *capacidades*), el alumnado percibe que su profesorado no les ve “tan malos” para estar en el grupo C, pero no “lo bastante buenos” para estar en el A. Esta percepción fundamenta la imagen y la autoconfianza que construye el alumnado del grupo B acerca de sí mismos. Es destacable, no obstante, que la imagen que construye el alumnado que tiene mejor rendimiento en este grupo es significativamente diferente de la que construye el alumnado que tiene unos resultados académicos menos satisfactorios. En este sentido, los “dos grupos” de alumnos que, según el rendimiento, se pueden establecer en el interior del 3º B, tienen también autopercepciones, experiencias y comportamientos distintos.

En primer lugar, se presenta la experiencia de aquellos y aquellas jóvenes (mayoritariamente chicas) que, por un lado, tienen un rendimiento académico aceptable y, por otro lado, tienen una conducta adecuada a las normas escolares, y que de forma constante intentan cumplir con las exigencias académicas que les plantean los docentes. Se trata de chicos y chicas que, en su mayoría, provienen de entornos socioeconómicos más aventajados que sus compañeros y compañeras del grupo, y que, por su lugar de residencia y por las escuelas de primaria de procedencia, tienen amistad con el alumnado del grupo A. Aunque su comportamiento en clase no es siempre ejemplar (como ellas mismas reconocen, «hablan mucho»), y que no siempre traigan los deberes al día, se “mueven” en un rango que está mucho más cerca de lo “aceptable” que de lo “no aceptable”. Conscientes de este hecho, estas jóvenes, si bien señalan que la variable esfuerzo es un elemento que se tiene en cuenta a la hora de clasificarles, aluden sobre todo a las “capacidades”, al “nivel” o a la “rapidez” para explicar la conformación de los grupos:

Nosotros también podemos tener esa nota [la de los del grupo A], pero ellos son más... De estos que más... Bueno, no es que digo que seamos tontos, pero tienen más nivel que nosotros, claro.

(Daniela, alumna de 3º B, Instituto del Canal)

Son jóvenes, pues, que asumen que no pueden «subir» al grupo A por una falta de «nivel». En este sentido, el mantenerse en el grupo B, a pesar del esfuerzo que ponen y del cumplimiento de las exigencias escolares, les sugiere a estos chicos y chicas que no tienen la *suficiente aptitud* para estar en el grupo A. A Daniela, igual que a otras de sus compañeras, estar en el grupo B le informa de su “incapacidad”, y esto repercute en su autoestima, confianza y hasta motivación:

- Alba:* ¿Y tú por qué estás en el grupo B?
Daniela: Porque a veces puedo lograr las notas del grupo A, y a veces no. *En lo que quiero, quiero y en lo que no...*
Alba: O sea, ¿es una cuestión de que tú no quieres?
Daniela: A ver... de querer tampoco. *Yo quiero aprobar, pero es que... mates... Yo es que... es que yo no puedo, es que a ver...*
Daniela: ¿Solo son las mates?
Alba: Sí. Mates y a veces lengua. *Pero a veces paso...* Entonces...

(Daniela, alumna de 3º B, Instituto del Canal)

- Alba:* ¿Y tú por qué crees que estás en el B?
Aisha: No sé, porque yo creo que me esfuerzo, para conseguir algo. Y si estuviera en el A, pues no sé, *creo que no podría...* Yo *estoy en el B porque me esfuerzo.*
Alba: ¿Y si no te esforzases?
Aisha: Seguramente bajaría al C.
Alba: ¿Y si te esforzases más, irías al A?
Aisha: No creo.

(Aisha, alumna de 3º B, Instituto del Canal)

Como ya se ha explorado anteriormente al presentar los casos del alumnado que interioriza la incapacidad en otros contextos (en el Instituto del Monte y en el grupo A del Instituto del Canal), la asimilación de dicha condición genera inseguridad y ansiedad. Además, en el caso del alumnado del grupo B que se encuentra en esta situación, si bien se sienten incapaces en algunas asignaturas (matemáticas, por ejemplo), también es cierto que, en una estructura escolar que se rige por el esquema premio-sanción, esforzarse y no recibir la recompensa de «subir» al grupo A puede generar “un abandono” progresivo de este esfuerzo. En efecto, y como se verá más específi-

camente en el caso del alumnado del grupo C, la imposibilidad percibida de “escalar posiciones” en la jerarquía escolar hace que algunos chicos y chicas acaben renunciando, en menor o mayor medida, al esfuerzo y al trabajo que se les reclama desde la institución.

Otra parte del alumnado del grupo B tiene un rendimiento académico bajo o muy bajo, esto es, que suspende más de la mitad o la mayoría de las asignaturas. Se trata de estudiantes, en su mayoría chicos, que provienen de entornos más desfavorecidos que sus otros compañeros y compañeras del grupo B y, obviamente, que los del grupo A. Si bien asisten regularmente al instituto, muestran un *rechazo* manifiesto a seguir la conducta que la institución demanda, en cuanto a la implicación y el esfuerzo para con el trabajo escolar, desarrollando actitudes de *resistencia pasiva* y estrategias de *invisibilización*: se sientan en las últimas filas de la clase, raramente traen los deberes o tareas asignadas, no participan en las actividades de clase, etc. De hecho, como algunos de ellos reconocen «no hacen nada» (Ayoub), y, efectivamente, como se pudo constatar durante el trabajo de campo, hay días que algunos de estos jóvenes ni siquiera sacan de sus mochilas los libros, libretas o bolígrafos en ninguna de las clases que tienen.

A diferencia de los otros compañeros y compañeras del grupo “medio”, estos jóvenes consideran que su encuadramiento a dicho grupo no se debe a sus (in)capacidades sino que responde, precisamente, a su falta de disposiciones pro-escolares, tales como el esfuerzo o la motivación:

Todos pueden estar en el A, solo que no quieren [...]. Lo digo por mí, también [se ríe].

(Germán, alumno de 3º B, Instituto del Canal)

Omar: En el B hay gente que estudia. Incluso *hay gente que es más lista que los del A*. Pero... En la B hay menos gente que estudia, ¿no? En el A, seguro que hay más.

Alba: Claro. Y si dices que en la B que hay gente que es más lista que en el A...

Omar: Eso no, eso no. Todo el mundo es listo, solo que no le pones ganas y ya está.

(Omar, alumno de 3º de la ESO B, Instituto del Canal)

Lo destacable de estas apreciaciones es que estos chicos consideran que *todo el mundo* tiene las mismas *capacidades*, y por lo tanto, *oportunidades*, para estar en el grupo A. Asumen, pues, que lo que explica su asignación en el grupo B es la falta de voluntad,

casi como si fuese una cuestión de propia elección. De hecho, algunos de estos chicos se distinguen explícitamente –a nivel identitario y de identificación, en términos sociales y culturales– con el alumnado del grupo A. En este sentido, si la pertenencia al grupo A se explica por una actitud proactiva hacia el trabajo escolar, el rechazo a estar en aquel grupo podría explicar que estos alumnos no adoptasen estas actitudes:

Si hubiera estudiado desde 1º de la ESO, pues podría ir a la A. Pero... bffff... Qué va, *en la B me gusta más*, porque en el A hay mucha gente y... *No hay tanta gente que conozco*. Hay gente que conozco pero... Me llevo más bien con los del C o con los del B.

(Omar, alumno de 3º B, Instituto del Canal)

Tal y como explica Omar, del grupo B, preguntado por si podría haber ido al grupo A, más allá de decir que si hubiese estudiado sí que podría haber ido, el chico expresa un rechazo explícito a “subir un peldaño” en la jerarquía escolar, pues “su gente”, los que él conoce, los de su barrio, sus compañeros y compañeras de la escuela de primaria, están principalmente en el grupo B y C.

Relaciones con el profesorado: percepción del estigma

Otro elemento que condiciona la experiencia del alumnado es, como ya se ha visto en los otros grupos, su relación con el profesorado. El alumnado del grupo B, al igual que pasa con los otros elementos analizados, explica e interpreta sus relaciones con sus docentes de acuerdo con su posición “intermedia” entre “lo bueno” (grupo A) y “lo malo” (grupo C). De hecho, como se ha presentado en el capítulo anterior, es habitual que, en este grupo, el profesorado pretenda estimularles a partir de la equiparación con el grupo A, y la confrontación con el grupo C.

A pesar de no estar “en el fondo” de la jerarquía escolar, las relaciones que el alumnado del grupo B establece con su profesorado, así como la percepción de expectativas que tiene, no son, para nada, tan apacibles y positivas como las que se construyen en el grupo A. De hecho, así como en el grupo A las relaciones y las expectativas del profesorado eran, de forma casi unánime, valoradas positivamente, en el grupo B son valoradas en sentido contrario:

Alba: Si llega una profe nueva, y le toca una sustitución en el 3º B, ¿qué crees que le van a decir, los otros profes?
Aisha: ¿Qué te dirían los profes de nosotros? Que hablamos mucho y que no hacemos caso. Y *que vayas con cuidado...*

(Aisha, alumna de 3º B, Instituto del Canal)

Alba: Y si yo fuese una profe nueva, ¿qué crees que me dirían los demás profes?

Ayoub: Te dirían: «*espérate lo que te toca ahora...* Que hablan mucho, que no se callan, se levantan todo el rato...».

(Ayoub, alumno de 3º B, Instituto del Canal)

Como muestran estos fragmentos, el alumnado del grupo B percibe que su profesorado siente en cierta medida “fastidio” o “resignación” a la hora de dar clase en este grupo («espérate lo que te toca») y que les construye como relativamente “disruptivos”, por ser, precisamente, el grupo B:

Alba: ¿Qué piensan de vosotros, los profesores? ¿De vuestra clase?

Germán: Si no nos conocen de nada, seguro que *pensarán cosas malas*. Después, con algunos que ya hablas y te conocen, pues ya piensan mejor.

Alba: ¿Qué quieres decir cuando dices que ‘si no os conocen de nada’?

Germán: Bueno, por ser el grupo B, por eso.

(Germán, alumno de 3º B, Instituto del Canal)

Como se ha presentado, pues, el alumnado del grupo B tiene una percepción de etiquetaje negativo, sintiendo que su profesorado les concibe lejos de los requerimientos académicos y actitudinales que, en el Instituto del Canal, premian a aquellos estudiantes que están en el grupo A. En este sentido, el alumnado del grupo del grupo B, vive en una ambivalencia o indeterminación por tener el “privilegio” de no estar en el C, pero no tener el suficiente mérito (en términos de talento y/o de esfuerzo) para estar en el grupo A. Y esta situación tiene consecuencias distintas según la forma en que los y las jóvenes enfrentan los compromisos escolares: los y las jóvenes que cumplen con las demandas del profesorado y que tienen una actitud de “predisposición” para el estudio, pero que aun así siguen en el grupo B, interiorizan una *incapacidad* respecto las exigencias académicas, pues no son suficientemente «listos» para «subir de grupo». Este hecho confiere una inseguridad notable en este alumnado, especialmente a las chicas, haciéndolas sentir menos capaces de lograr sus objetivos académicos. En cambio, hay una parte del alumnado que vive su asignación en el grupo B como una cuestión de voluntad propia, que expresan una resistencia explícita en progresar en la jerarquía escolar y, mediante estrategias de distanciamiento de lo escolar, buscan una reafirmación de su identidad social y cultural, que se asemeja a los de los compañeros y compañeras de los grupos B y C.

El grupo C: ser de la parte baja de la jerarquía escolar

El grupo C, como ya se ha reiterado en los dos capítulos anteriores, está destinado a aquellos alumnos que, por sus características académicas –asociadas a otras características sociales o culturales–, «requieren una atención específica» por parte de la institución escolar. El grupo está conformado por 25 estudiantes, de los cuales 10 son absentistas crónicos⁵⁷. De los que asisten regularmente al instituto, 2 chicos han suspendido más de 10 asignaturas; 3 estudiantes, que tienen diagnosticadas necesidades educativas especiales y tienen establecido un Plan Individualizado, han suspendido entre 4 y 7 materias; y el resto del grupo (10 estudiantes), han suspendido 3 o menos asignaturas. Entre estos, son 3 chicas las que logran llegar al final de 3º de la ESO sin ninguna asignatura suspendida.

El grupo C es concebido como el más lejano a la idea del «buen alumno», encarnada por el alumnado del grupo A (“capaz” de aprender, comprometido con las tareas y las normas escolares, e interesado por el instituto y el aprendizaje). Esta construcción, y la valoración de la misma, por parte de los docentes y de la institución inciden de forma incuestionable en las experiencias de los chicos y chicas del grupo C, que son especialmente adversas en comparación con las de sus compañeros y compañeras de los otros grupos (básicamente del grupo A). A continuación se exploran estas ideas y se desarrollan en relación a la experiencia escolar del alumnado más vulnerable, tanto social como académicamente, del Instituto del Canal.

La imagen que se sostiene del alumnado del grupo C y el significado que adquiere pertenecer a este grupo condicionan, como se ha visto en los otros grupos, las interacciones en el aula y las formas de relación entre el profesorado y el alumnado, que determinan, en consecuencia, las experiencias del alumnado del grupo C. En el capítulo anterior se ha mostrado que el profesorado, al referirse al grupo C, caracterizaba a estos jóvenes como «horrorosos», «maleducados», y sancionaba a aquellos que utilizan una lengua de comunicación que el profesorado no puede entender (el árabe). Tanto es así que las percepciones que los y las jóvenes del grupo C tienen acerca de las expectativas de su profesorado son especialmente cruentas y demoledoras. Estas percepciones, que se derivan de cómo el profesorado interacciona con el grupo, cuestionan las “*capacidades*” del alumnado, y también sus posibilidades de futuro:

Alba: ¿Y tú qué crees que piensan los profes de vosotros?

⁵⁷ Igual que en el caso del grupo B, los absentistas del grupo C han sido excluidos del análisis por no haber podido recoger información sobre estos jóvenes durante el trabajo de campo.

[silencio]

Shaima: Que la liamos mucho... [silencio]. Yo qué sé, profe... [su tono expresa resignación]. *A lo mejor piensan que somos tontos.*

Alba: ¿Ah sí? ¿Por qué?

Shaima: Porque hemos empezado mal... Hemos empezado liándola, que nadie hacía nada... Pues...

Alba: ¿Y tú crees que se piensan que sois tontos?

Shaima: A ver, tontos, tontos... A veces nos dicen: «¡parecéis tontos!».

Alba: Y cuando llega un profe nuevo al instituto, ¿qué crees que le explican los otros profes del 3º C?

Shaima: No lo sé [risa nerviosa]. Es que no lo sé, profe. Que estudiamos y que somos listos, seguramente que no. No sé.

(Shaima, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

Ester: Hay profes que a veces nos han dicho a la C, algunos, eh?, no todos. Han dicho: «si vais a estar aquí [en la C] *no os vais a sacar nada*», y pues eso también... ¡vaya ánimos!

Alba: ¿Y por qué os lo decían esto?

Ester: Pues no sé. A veces porque están cabreados, o no lo sé.

(Ester, alumna de 3º B –durante los dos primeros trimestres del curso estuvo en el grupo C–, Instituto del Canal)

Además, el alumnado del grupo C también parece ser consciente de que su profesorado pone en cuestión, no solamente sus capacidades, sino también su *integridad moral* y su valor como personas:

Alba: ¿Y tú qué crees que me dirían los profes de vosotros si yo fuese una profesora nueva?

Jamila: Pues que somos malos, *que somos unas bestias* [se ríe, nerviosa].

Alba: ¿Sí? ¿Eso me dirían? ¿Por qué?

Jamila: Sí. Porque es verdad.

Alba: ¿Ah sí? ¿Sois malos?

Jamila: Bueno no. A veces nos portamos mal. Yo también me uno, eh? Pero *en realidad es mala fama*. No sé, los profes ya... Pues eso, tenemos mala fama.

Alba: ¿Pero es verdad esta mala fama? ¿Tienen razón?

Jamila: Depende... A ver, a veces nos callamos y nos portamos bien. Yo qué sé, estamos leyendo y nos callamos muchas veces. Pero otras veces...

(Jamila, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

- Alba:* ¿Y tú qué crees que piensan los profes de vosotros?
Yassin: Se piensan que somos animales.
Alba: ¿Cómo que se piensan que sois animales?
Yassin: Mmm... Piensan que cualquier profe que va a entrar allí se va a volver loco o algo. El otro día estaba en prefectura, y había muchos profes, y nosotros no teníamos profe. Y le dije al director: «¿puede ir alguna profe que suba con nosotros a clase?» *Y ninguno ha querido subir. Ninguno.*

(Yassin, alumno de 3º C, Instituto del Canal)

Por último, las relaciones entre el alumnado del grupo C y sus docentes no son especialmente fluidas, y se basan mayoritariamente en recriminaciones por parte del profesorado y las consecuentes reacciones de resistencia por parte del alumnado. De hecho, como se ha presentado con anterioridad, la docencia en el grupo C parece ser, por muchos docentes, un “tormento”, donde acuden con la idea de que «aquello es un desastre» o de que «esta clase es horrorosa». Estos pensamientos se manifiestan en las formas en que el profesorado se dirige al grupo, en cómo plantea su relación con estos estudiantes, y cómo reacciona ante las respuestas –a veces desafiantes, a veces de indiferencia– que tiene el alumnado del grupo C para con el aprendizaje y el instituto:

- Eva:* Pues todos los profes, todo el mundo, cree que *somos un desastre*.
Alba: ¿Cómo sabes que es así? ¿Por qué lo dices?
Eva: Porque *se les nota en las caras*, a algunos profes. No con todos se portan igual, pero con algunos que se portan más o menos mal, *se les nota en la cara. Que no tienen ganas ni de venir aquí a esta clase*.
Alba: ¿Tú crees que hay profes que no quieren venir a esta clase?
Eva: Sí. Muchos.

(Eva, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

- Alba:* Y los profes ¿qué crees que piensan de vosotros?
Alex: Hay algunos que bueno, que nos tienen menos aprecio que otros. Porque hay algunos que no, que *no quieren ni hacer clase aquí, que no nos soportan. Esto se nota*. Es que a veces se ve en la cara, ya. *Se ve con las ganas que entran*, ya se nota.

(Alex, alumno de 3º C, Instituto del Canal)

Los fragmentos anteriores expresan con dureza las percepciones que tiene el alumnado del grupo C acerca de las creencias de sus docentes. En primer lugar, el alumnado destaca el *rechazo* que perciben de la mayoría de su profesorado («no quieren hacer clase aquí», «se les ve en la cara», «ninguno ha querido subir», «no nos soportan»). En segundo lugar, el alumnado también percibe una *minusvaloración* de sus capacidades («piensan que somos tontos», «nos dicen que no nos vamos a sacar nada»). Y en tercer lugar, señalan una *estigmatización* por su comportamiento («se piensan que somos animales», «te dirían que somos unas bestias»). Obviamente, la congruencia en las interpretaciones que hace el alumnado sobre los pensamientos y expectativas de sus docentes, obedece a que el profesorado expresa un conjunto de mensajes coherentes entre sí que trasladan estas percepciones al alumnado, tales como las malas caras cuando entran en clase, comentarios despectivos reiterados, etc.

El efecto del grupo en el comportamiento y las actitudes

El alumnado del grupo C, a pesar de recibir estos mensajes de desprecio, considera que el instituto es importante para su futuro. Por ello mismo, de manera unánime, todos y todas las jóvenes de este grupo reconocen el valor instrumental de los estudios y señalan que *les gustaría hacerlo bien*. Sin embargo, como muchos de ellos indican, la principal problemática para poder hacerlo bien está relacionada con el *comportamiento del grupo*. En efecto, las condiciones en las que se encuentran cotidianamente en el instituto les dificultan desarrollar las actitudes que necesitarían para tener mejores resultados de aprendizaje. El principal obstáculo que identifican los y las jóvenes del grupo C es la existencia de una *presión grupal* que les «arrastra» hacia lo que ellos y ellas mismas reconocen como un comportamiento “inapropiado”, esto es, hablar «y chillar» en clase, no hacer las tareas propuestas por parte del profesorado, faltar al respeto, etc.

Diario de Campo, 29 de abril del 2015, Instituto del Canal

Clase de optativa de Emprendeduría, con alumnado de 3º C. La profesora, Rita, me explica que, este año, la clase de 3º C se constituye por el alumnado que el curso anterior estaba en 2º C y D. Me cuenta que es un grupo muy conflictivo y que ha dado muchos problemas. Idrissa, un alumno que el curso anterior estaba en 2º B, pero que este año le han pasado al grupo C porque «se portaba muy mal», según cuenta el profesorado, escucha la conversación e interviene:

Claro, ¡claro que nos portamos mal! ¡Es que mira a quien habéis 'juntao'! A los del C y los del D, y además alguno del B que te la... ¡Es que estamos los que nos portamos peor!

Rita le responde:

Hombre, pero este grupo lo hemos hecho para ayudaros a los que os cuesta más, y si vosotros no lo aprovecháis, y la liais de esta manera...

Idrissa sigue sin estar convencido, y le responde:

Sí, bueno, ¡pero qué quieres!? Todos estos juntos...

Tal y como expresa Idrissa, el alumnado del grupo C es consciente de que la unión de los grupos C y D en un solo grupo ha agravado una situación que antes, si bien no era idílica, no resultaba tan problemática. De hecho, en numerosas ocasiones, estudiantes del grupo C expresan que sus actitudes y comportamiento, aunque el curso pasado no fuesen ejemplares, empeoran por el hecho de estar en este grupo, como se puede leer en los siguientes fragmentos:

Alba: ¿Y tú crees que te iría mejor en otro grupo?

Alex: Es que yo nunca he estado en un grupo más alto de la C entonces claro, yo no lo sé. Yo creo que si el grupo no te influencia... A mí *me influencia mucho el grupo*: si el grupo se porta bien, y yo me propongo estudiar bien... Yo en verdad a principio de curso, en verdad, cuando 'empecemos' el curso, las primeras clases, iba muy motivado, de decir: «a ver si puedo aprobarlas todas y que me suban al B, 'pá' no quedarme siempre en la C». Yo fui muy motivado... Pero poco a poco, *se me fue como enganchando el carácter de algunos de ahí*, ¿sabes? y poco a poco me fui dejando. Y ahora me doy cuenta, que no, que no voy bien así. Que tengo que ser yo mismo, y a estudiar y ale.

(Alex, alumno de 3º C, Instituto del Canal)

Alba: ¿Te han expulsado muchas veces a ti?

Yassin: Solo este año, nunca me han expulsado, solo este año.

Alba: ¿Y por qué este año sí?

Yassin: No sé, porque este año me estoy comportando mal. En el principio de año me comportaba muy mal.

Alba: ¿Y por qué? ¿Qué es lo que te pasó?

Yassin: No sé, *pues como todo el mundo se comportaba mal, pues yo también me comportaba mal*. Y después hay gente que ha empezado a comportarse bien, y eso, y hay algunos que han seguido comportándose mal [...]. Una cosa que *no*

me gusta es que nos 'ajunten' a todos los niños que se portan mal en una clase.

Alba: ¿Esto no te gusta?

Yassin: No. Entonces, uno que quiere estudiar no va a poder estudiar. Se va a 'ajuntar' con ellos.

(Yassin, alumno de 3° C, Instituto del Canal)

Y, efectivamente, a medida que se avanza en la escolarización, la composición de los grupos se va refinando, “depurando”, en tanto que la separación del alumnado (como se ha explicado anteriormente) se hace en base a sus disposiciones actitudinales, de forma que una misma clase está constituida por alumnado que no responde a estas exigencias. Esto explicaría que el agrupamiento por niveles suponga una *polarización* de los comportamientos y actitudes entre los grupos, tal y como ya señalaron Ball (1981), Hargreaves (1967), Rosenbaum (1976) o la clásica etnografía de Oakes (1985).

Además, esta polarización no solamente afecta a las actitudes del alumnado sino que, como muchos de ellos reconocen, esto ha tenido incidencia también en sus hábitos y rendimiento académico:

Ayoub: Estuve 1° en el D, 2° en el D, repetí 2° otra vez en el D y ahora me han subido en 3° a la B. Y mis notas eran, en 1°, muy buenas.

Alba: ¿Y cómo es que estás ahora en el grupo B?

Ayoub: Me han separado de los liantes [...].

Alba: Y antes me decías que en 1° de la ESO tus notas eran buenas.

Ayoub: Sí. Estudiaba mucho. Pero luego, ya cogí el camino malo y ya dejé de estudiar.

Alba: ¿Qué quiere decir que has cogido el camino malo?

Ayoub: Que *seguía el rollo de mis amigos*, que no hacían nada, y por eso yo ya no hago 'ná'.

Alba: ¿Pero qué amigos? ¿De la clase, del D?

Ayoub: Sí. Siempre hablaban, no hacían nada... Hasta que me he acostumbrado.

(Ayoub, alumno de 3° B, Instituto del Canal)

Shaima: El año pasado aprobé todas, pero... este año, no sé.

Alba: ¿Qué ha pasado?

Shaima: No sé. Me he desconcentrado mucho.

Alba: ¿Y no sabes por qué?

Shaima: *Me dejo llevar. Por los compañeros, por todo...* Por ejemplo, empiezan a hablar y todos... Pues yo ya empiezo a hablar con ellos. No me concentro. *Depende del grupo.*

Alba: ¿De qué grupo?

Shaima: Bueno, pues del grupo que te toque. Con el grupo del año pasado nos portábamos bien... todos trabajábamos. Pero este año... hemos empezado mal.

(Shaima, alumna de 3° C, Instituto del Canal)

Como se ha mostrado hasta ahora, el alumnado del grupo C expresa que sus actitudes, alejadas en buena medida de lo que la institución escolar espera, se explican por un “efecto contagio” que les supone estar con compañeros y compañera que se portan mal. Sin embargo, es destacable que muchas de estas conductas inapropiadas emergen, habitualmente, como respuesta a la percepción de desprecio, rechazo o injusticias que el alumnado del grupo C recibe de las actitudes de su profesorado. En este sentido, más allá del efecto “contagio”, se identifica un “efecto rebote” que explicaría, en buena parte, que las actitudes del grupo C sean consideradas disruptivas, inadecuadas e indisciplinadas:

Por ejemplo, la M^a Ángeles, ella se queja de nosotros, pero es que... Cuando entra en clase ya *la ves que va con miedo*, o como que es un *policía*. Y *esto es lo que hace que nosotros nos comportemos mal*.

(Jamila, alumna de 3° C, Instituto del Canal)

Hay algunos [profesores] que si no lo entiendes te dicen que hubieras escuchado. Y a ver, esto no es justo, porque si no me enterado, ¿qué voy a hacer yo? Porque a veces me lo hacen, ¿eh? Y si no me entero, ¿qué quieres que haga? [...]. Cuando pasa esto yo pienso: «pffff. Que se vaya a la mierda» [se ríe]. *Que se vaya a la mierda*, y ya está. Se lo pregunto a un compañero, y ya está.

(Shaima, alumna de 3° C, Instituto del Canal)

Futuro limitado: cerrando puertas y coartando oportunidades

Como se ha visto en el capítulo 7 de la tesis, existe un cierto disenso entre los profesionales del Instituto del Canal acerca de las implicaciones que, para el futuro académico del alumnado –en términos de opciones y oportunidades–, tiene el agrupamiento por niveles. Algunos docentes consideran que este sistema crea un marco de oportunidades desigual entre el alumnado de los diferentes grupos. El director y otros profesionales, en cambio, defienden que el agrupamiento por niveles «no encajilla» a nadie sino que, hasta 4° de la ESO, los grupos no tienen implicaciones sobre el itinerario académico posterior. Sin embargo, más allá de las implicaciones “prácticas” (vinculadas, en efecto, a los itinerarios diferenciados que existen en 4° de la ESO), existen un conjunto de implicaciones simbólicas, relacionadas con el significado que adquiere *estar* en cada uno de los grupos, que hacen que el imaginario acerca

del futuro académico se forje mucho antes de que la “elección” de itinerarios en 4º se haga efectiva. Todo ello restringe las expectativas que el alumnado del grupo C tiene acerca de su futuro académico:

- Alba:* ¿Y de qué te gustaría trabajar a ti?
Yassin: ¿A mí? Buá, no sé. De policía.
Alba: ¿De policía te gustaría trabajar a ti?
Yassin: O de lo que se pueda.
Alba: ¿Por qué?
Yassin: Porque en el nivel que estoy...
Alba: ¿Cómo en el nivel que estás?
Yassin: Porque dicen que el C y el D no van a poder hacer bachillerato, que es muy difícil.
Alba: ¿Ah sí? ¿Quién lo dice?
Yassin: Todos los profes. Sí. Te dicen: «si no vas desde primero al A o al B, tendrás que ir a ciclos sí o sí». Te dejan ir a bachillerato, pero te dicen que es muy difícil, que vas a suspender.
Alba: ¿Y tú qué piensas, de esto?
Yassin: No lo sé, aún no he ido a bachillerato. Pero *desde 1º me lo han dicho a mí*. Han dicho: «estás en el D y no podrás hacer bachillerato, es muy difícil».

(Yassin, alumno de 3º C, Instituto del Canal)

Asimismo, si las implicaciones simbólicas suponen una restricción de las opciones que se conciben en el imaginario de los y las jóvenes del grupo C, existen también un conjunto de implicaciones instrumentales, esto es, en relación a los aprendizajes y competencias adquiridos, que limitan las opciones de este alumnado:

- Eva:* Ya dicen que estando en la C que es muy difícil ir a bachillerato, porque bachillerato... ¡Ufff! Es difícilillo. Y *estando en esta clase, pues como que no*.
Alba: ¿Ah sí? O sea, ¿es muy difícil ir a bachillerato si estáis en la C?
Eva: Sí, porque no sé, este grupo es el... es así, ‘pá’... a ver, como te lo digo... no sé cómo decírtelo... es así ‘pá’ estar más... *‘pá’ saber lo justo y claro*. Entonces, de la C pasar a bachillerato, se va a notar mucho el cambio.

(Eva, alumna de 3º O C, Instituto del Canal)

- Jamila:* Siempre he estado en el C, en 1º, 2º, 3º... Siempre. Aunque en 4º me han dicho que me subirán al A o al B. Y estoy contenta, la verdad es que sí. Porque si ahora subo ‘pa’ bachillerato... Porque claro, *estando aquí en 3º C, no... No tenemos el nivel para hacer bachillerato*. A ver si

- en 4º me puedo acercar un poco, pero no sé porque son muchos años ya [...]. Porque el grupo C es “el C”.
- Alba:* ¿Por qué dices que el C es “el C”?
- Jamila:* Porque el nivel de estudios... Es que no se explicarte. No sé, que explican lo más básico [...]. Y si una persona [del grupo C] quiere hacer bachillerato, que es lo que me pasa a mí, *¿cómo lo va a hacer, si no sabe nada?*

(Jamila, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

Como expresan las palabras de Jamila, una chica que aspira hacer bachillerato y llegar a la universidad, su condición de alumna del grupo C compromete estas aspiraciones, y las propias expectativas de éxito se ven reducidas. En este sentido, más allá de otros condicionantes (como el origen socioeconómico y cultural) que puedan explicar las “preferencias” o “elecciones” de los jóvenes, el agrupamiento por niveles supone un factor que incide de forma importante y evidente en las expectativas y aspiraciones del alumnado, especialmente del grupo C.

Además, las diferencias en la adquisición de competencias y conocimientos no solamente “excluyen” al alumnado del grupo C de las oportunidades de éxito en bachillerato, sino que también, como destacaba el profesorado en el capítulo 8, muchas veces no tienen unos niveles competenciales mínimos que les permitan ni tan siquiera tener garantías de éxito en las vías profesionales. De hecho, en los resultados de las pruebas de competencias básicas de 3º de la ESO, en el grupo C solamente hay un 11% de jóvenes que superen la lengua catalana y las matemáticas (frente a un 87% y 70%, respectivamente, en el caso del grupo A), y un 47% que supere la prueba de lengua castellana (un 93% entre el alumnado del grupo A). Si bien aún queda un curso académico para que el alumnado del grupo C pueda adquirir un nivel más alto de competencias, parece obvio que la mayoría de ellos parten de una situación especialmente desigual en cuanto a los aprendizajes adquiridos a lo largo de la ESO.

En definitiva, la conjunción de una estructura institucional altamente diferenciadora, por un lado, y de unas expectativas del profesorado muy bajas, condicionan el acceso a un contenido académico muy acotado, y reducen las posibilidades del alumnado del grupo C de adquirir competencias imprescindibles para el desarrollo de estudios post-obligatorios con éxito. Además, teniendo en cuenta que en el grupo C se concentran principalmente jóvenes de familias con importantes dificultades económicas y con recursos culturales limitados, parece ser que el agrupamiento por niveles coarta oportunidades principalmente a estos jóvenes que enfrentan más obstáculos tanto social como educativamente.

9.2.4. Críticas explícitas del alumnado al agrupamiento por niveles

Un elemento que se constató durante el trabajo de campo es que la gran mayoría de chicos y chicas del Instituto del Canal, si bien en muchos casos expresan malestares o preocupaciones en el centro escolar, en contadas ocasiones las vinculan con el sistema de agrupamientos. De hecho, se detectó que la mayoría naturalizan el agrupamiento por niveles como si fuese el único sistema de organización del alumnado en la educación secundaria. En su imaginario, no contemplan que haya institutos que agrupen al alumnado de forma heterogénea, ni siquiera que existan otras formas de agrupar que no sea por niveles:

- Alba:* ¿Y a ti que te parece este sistema de los grupos? ¿Te gusta?
Fabián: Sí, porque es mejor, porque si no, todos en una clase... Demasiada gente.
Alba: ¿Y si fuesen igualmente 3 grupos, pero mezclados...?
Fabián: ¿Cómo mezclados?
Alba: O sea, sin separaros por los que tienen mejores notas y así.
Fabián: Sí, no sé. No lo sé.

(Fabián, alumno de 3º A, Instituto del Canal)

No obstante, hay parte de los y las jóvenes del instituto que cuestionan y critican que este sea la única forma de organizar a los estudiantes y, además, que sea la más adecuada. La mayoría de chicos y chicas que adoptan esta mirada crítica están en el grupo A, por lo que dicha crítica se hace desde una posición aventajada respecto al resto. Sin embargo, la propia trayectoria de este alumnado explica diferencias en el tipo de crítica que hacen. Así, en sus discursos se pueden identificar, principalmente, tres argumentos.

El primero de estos argumentos no cuestiona tanto el agrupamiento en sí, sino los procesos de configuración de los grupos. En este sentido, buena parte de la crítica se centra en señalar que hay alumnos que no están en el grupo “que se merecen”, ya sea porque por su «esfuerzo» y trabajo «se merecerían» estar en un grupo superior o, al contrario, porque por la falta de dicho esfuerzo, deberían estar en un grupo inferior. Estos “desajustes” son percibidos por el alumnado como muestras de una mala puesta en práctica de esta estrategia —que tiene, a su juicio, consecuencias injustas—, más que en la propia práctica:

Hay alumnos que están desde 1º de la ESO en el A y no sacan buenas notas. Y esto no lo entiendo. [...] Es que pasan totalmente, no sé porque están en

la A. Y hay gente que está en el B, que no saca excelentes ni notables, pero que no suspende ninguna. Y yo creo que *éstos sí que se merecen* estar en un grupo A.

(Marcel, alumno de 3º A, Instituto del Canal)

Yo haría un poco más de mezcla en las clases, porque hay niños en la clase C o la B que podrían estar en el A. Lo que pasa es que en la A hay mucha gente y... no cabemos todos. Pero hay gente de la A que a lo mejor tendría que estar en la B... Y de a B que podría estar en la A. *Debería ser más justa la repartición*. Porque hay algunos [en el grupo A] que les han dado muchas oportunidades pero no las aprovechan. Entonces tendrían que estar en la B o la C.

(Júlia, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Estas intervenciones refuerzan la idea del mérito, presentada anteriormente, que asume que el esfuerzo es un factor central en el sistema de “premio-sanción” en el que se basa el agrupamiento por niveles, y su vínculo con la adscripción a los grupos.

El segundo de los argumentos cuestiona el hecho de que los aprendizajes y las oportunidades diverjan sobremanera entre los grupos como una *cuestión de justicia*. En este sentido, una parte minoritaria de los y las jóvenes consideran que el agrupamiento por niveles sitúa a algunos chicos y chicas en desventaja, pues siendo la ESO una etapa obligatoria, en su opinión debería asegurar unos aprendizajes mínimos a todos:

En realidad no hay desnivel de capacidad ni nada. Hay desnivel porque los profes cambian tanto los temas... Pero esto es cosa de los profesores, que deciden y cambian temas. Pero yo creo que todos tendríamos que hacer el mismo tema, porque es una cosa de la ESO, y se tiene que aprender, todos, aunque seas de la C, seas de la B o de la A. Tienes que aprender lo mismo. Ahora, si necesitas tiempo, necesitas tiempo. Pero... Sí que debería ser todos lo mismo, estaría bien.

(Maryam, alumna de 3º de la ESO A, Instituto del Canal)

Y el tercer y último argumento es la experiencia negativa y la percepción de estigmatización que supone no estar en la cúspide de la jerarquía escolar. En este sentido, es muy ilustrativa la reflexión que elabora Maryam, una chica que empezó en el grupo B pero que en 3º de la ESO «la subieron» al A. Esto le confiere una experiencia que le permite revisar el modelo de agrupamiento de forma crítica, analizar las consecuencias en términos de autoestima y reconocimiento, y empatizar con sus compañeros y compañeras de los grupos B y C:

El año pasado, siempre cuando venía una profesora, nos comparaba [entre grupos]. Y yo: «madre mía, no nos compares, por favor». Siempre nos comparan [...]. El año pasado, hacíamos una optativa que estábamos todos de la A y de la B, que era francés, y a ver, no lo decía con maldad la profe, pero decía: «como se nota quien es de la A». Y yo me quedaba como...: «Joder, yo soy de la B, ¿y qué?». Y esto creo que no se debe decir, porque aunque seas de la C o del A, no se debe decir: «como se nota». Porque *la gente no... ¡No es capacidad según la letra que lleve!* Por eso creo que es injusto que se diga «como se nota», o «que vienes de la A o de la B».

(Maryam, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

A mí, el año ‘pasao’ cuando me decían que los de la A eran más listos, a mí no me sentaba bien. Los alumnos mismos, nos lo decían. Yo que sé, en plan: «nosotros hacemos cosas más difíciles» [...]. Y que puede ser verdad, ¡pero esto no se tiene que decir! Porque no sé, *¡es como que te están llamando tonta en toda la cara!* [...]. No me dijeron tonta directamente, pero me decían: «esta pregunta a lo mejor cambia porque nosotros hacemos exámenes más difíciles»... y claro...

(Maryam, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Como muestran sus palabras, Maryam expresa disgusto por la imagen que el profesorado y el alumnado del grupo A construye de los del grupo B. El hecho de «haber subido» al grupo A, le ha hecho tomar consciencia de que el año pasado algunos comentarios le hacían sentir «tonta» («como se nota quien es del A» o «nosotros hacemos cosas más difíciles»), y por ello mismo ella no quiere reproducir esta situación. El caso de Maryam muestra que, cuando no se está en “la cumbre” de la estructura escolar, los significados implícitos sobre qué significa la posición ocupada en dicha estructura pueden suponer un agravio importante en cuanto a la experiencia escolar y a la autoestima de los y las jóvenes.

9.3. Reconocimiento, respeto y cuidado: la vinculación con “un” o “una” docente

- Alba:* Y de las asignaturas que tienes, ¿cuáles te gustan más?
Alex: A ver, a mi gustarme, gustarme... A ver, yo no me fijo solo si me gusta la asignatura, sino también por el profe. ¿Sabes? A mí *el profe me influye mucho*. A mí, por ejemplo, en inglés, que no es mi clase, ahí de estudiar, mi clase favorita (porque a mí el inglés me cuesta aunque me gusta hacerlo por aprender). Pero por ejemplo *me gusta mucho hacer inglés por Georgina, la profesora que tengo*. Porque

me llevo muy bien con ella, y aparte la conozco desde hace muchos años y hay confianza, ¿sabes?

(Alex, alumno de 3° C, Instituto del Canal)

Alba: ¿Qué es lo que menos te gusta del instituto?

JM: Eh... Pfff... Pues no sé. Los profes, algunos.

Alba: ¿Y eso? ¿No te gustan tus profesores?

JM: Pues hay algunos que sí que son... que me caen bien, y eso, son alegres, pero hay *otros que parece que estén amargaos y que vienen aquí como a jodernos* a nosotros y a aburrirnos [...]. Después, a lo mejor, experimentales, *como te llevas muy bien con la Aurora* y eso, pues dices: «ah, bueno, como sé que *me lo voy a pasar bien...* ». ‘Pos’ estoy alegre, y me puedo reír y eso.

(José Mari, alumno de 3° A, Instituto del Monte)

El profesorado es un agente nuclear en la conformación de las experiencias escolares del alumnado, de su vinculación–desvinculación educativa, y de su propia autopercepción. Si bien las dinámicas de interacción docente-alumno que existen dentro de una misma institución pueden ser muy similares, también es cierto que existen docentes que “despuntan”, que son identificados de manera casi unánime por el alumnado como «la profe que me hace sentir bien». A pesar de las diferencias institucionales entre ambos centros, se han detectado patrones similares que pueden explicarse por la *percepción de reconocimiento y respeto* que percibe el alumnado por parte de algunas de sus profesoras que, más allá de los efectos de las dinámicas institucionales, representan una fuente importante –aunque en general insuficiente– de vinculación con el centro escolar. En este apartado se analizan las relaciones que se tejen a partir de este respeto y reconocimiento, y los efectos que éstas tienen en la experiencia educativa de los y las jóvenes.

De manera general, todos los y las jóvenes distinguen a los docentes en función del tipo de relación que construyen, estableciendo un antagonismo u oposición entre éstos; es decir, distinguiendo claramente entre aquellos docentes con quienes mantienen relaciones positivas y entre aquellos con quienes se forjan dinámicas negativas. No obstante, una minoría de estudiantes describe estas interacciones de manera uniforme y generalmente positiva, sin señalar diferencias significativas entre el profesorado. Se trata de jóvenes que, debido a sus características y a que ocupan una posición privilegiada en la estructura escolar, perciben un reconocimiento positivo por parte de todos o casi todos sus docentes, por lo que tienden a construir a todo el colectivo de forma más o menos homogénea. Por el contrario, la gran mayoría de sus

compañeros y compañeras, independientemente de si su experiencia escolar es más bien positiva o negativa, reconocen a un o una docente que representa un pilar de apoyo en su día a día en la escuela.

Durante el trabajo de campo, emergieron de manera muy consistente las características del «profe ideal», y de forma notable todo el alumnado, casi sin excepción, señala a las mismas docentes como poseedoras de dichas características (Aurora, en el caso del Instituto del Monte; y Georgina y Mireia, en el caso del Instituto del Canal). Esta congruencia permite establecer un conjunto de rasgos que inducen al alumnado a identificar a estas «profes ideales», rasgos que fundamentan relaciones positivas, de reconocimiento y de respeto.

Sin embargo, un primer apunte que debe señalarse es que no todo el alumnado otorga la misma *importancia a las relaciones* que establece con el profesorado: mientras que hay jóvenes para quienes estas interacciones representan un elemento central en su experiencia escolar, existen otros en que el profesorado adquiere un rol periférico en la conformación de dicha experiencia. Y, evidentemente, entre estos dos extremos, existe un espectro amplio de percepciones y vivencias. No se ha identificado ningún elemento que permita explicar de forma conclusiva las diferencias acerca de la importancia subjetiva otorgada a las relaciones con el profesorado, aunque los datos parecen señalar que las chicas, por lo general, expresan de manera más ostensible la trascendencia que les suponen las relaciones con sus docentes. Que los chicos no lo expresen con la misma intensidad no significa que las relaciones con el profesorado tengan menor incidencia en su experiencia educativa, sino sencillamente que no lo exhiben de manera tan visible.

Otro colectivo que también muestra una tendencia a expresar el papel preponderante que el profesorado juega en su vida escolar es el alumnado que se encuentra más alejado de las expectativas y exigencias de la institución, que se muestra más sensible a las interacciones positivas con su profesorado. De hecho, el alumnado en situaciones de mayor vulnerabilidad educativa aprecia de una manera más intensa las relaciones que construye con las mencionadas profesoras pues, inmersos en un contexto hostil, estas profesoras suponen un “refugio” de bienestar que es difícil de encontrar en todos los demás docentes. De hecho, este alumnado se mostró muy próximo y cercano a la investigadora, al percibir de ella un acercamiento respetuoso, interesado y sincero.

Por el papel nuclear que juegan estas profesoras, las páginas que siguen se centran en analizar cómo el alumnado describe y explica los rasgos que caracterizan al profesorado que les ofrece *reconocimiento* y *respeto*, en contraste con aquellos que, por el contrario, les hacen sentir alejados, y hasta rechazados, de la institución escolar.

La disciplina: el profesorado que reconoce es estricto con medida

Los típicos profes son... Son de una manera: o son muy estrictos o pasan mucho. No tienen un... O sea, o están en un extremo u otro, no tienen un nivel cero. Y la Aurora, en cambio, pues puede tirar un poquito más 'pá' aquí, o luego más 'pá' allí... Pero nunca está en los extremos. A mí eso me gusta. Una persona extremista no.

(Laura, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

La disciplina es un aspecto central en las relaciones entre alumnado y docentes, como ya han señalado investigaciones anteriores (Lynch y Lodge, 2002; Pomeroy, 1999). De forma similar, en la presente investigación las cuestiones de disciplina aparecen *en todos* los intercambios en los que el alumnado habla de su profesorado. En relación a esta dimensión, el alumnado distingue tres tipos de docentes: aquellos que, a ojos de los alumnos, son demasiado permisivos e indulgentes («los pasotas»); aquellos que el alumnado considera que son inflexibles y demasiado severos («los injustos»); y aquellos que se sitúan en un término medio, que serían el tipo de profesores con quien el alumnado se siente más vinculado. Estos tres “perfiles”, si bien emergen por el tipo de disciplina y control en la clase, se mantienen en otras dimensiones de la relación docente-alumno, tales como su enfoque didáctico y el tipo de vínculo emocional que genera con sus estudiantes.

En este sentido, es habitual que la mayoría de jóvenes distingan, en términos positivos, a los docentes que consiguen mantener el control del aula:

Es que la Georgina me gusta porque cuando nos portamos bien, es muy enrollada con nosotros, pero lo que me gusta es que cuando toda la clase está hablando y no se comporta, ella se queda callada, y solo con esto, nosotros ya sabemos que... [...]. Es que a mí me gustaría que si alguien no se calla, pues que envíen al que habla 'pá' fuera, y *que sean más estrictos*.

(Daniela, alumna de 3º B, Instituto del Canal)

Por el contrario, el alumnado es especialmente crítico cuando percibe que el profesorado no sigue las normas, y que les dejan hacer «lo que quieren», especialmente si la permisividad se da con acciones que, de manera aceptada, no se deberían dar en las aulas. Esto es, por ejemplo, dejar dormir a algunos alumnos, «para que no molesten».

Ya se ha explicado en el apartado anterior que el profesorado de ambos institutos (si no todo, una buena parte) identifica a algunos alumnos bajo la etiqueta de «muebles», de «desahuciados», que hace que sean tratados como «fantasmas», o sea, como si no existieran. Este hecho genera mucha indignación entre sus compañeros, quienes identifican estas prácticas como un incumplimiento de las funciones que debería desempeñar el profesorado como tal. Las palabras de Jamila y de Luci, además de expresar disgusto, también indican que no todos los profesores actúan de la misma forma cuando algún joven se pone a dormir en clase:

- Alba:* ¿Y cómo son los ‘profes’ que más te gustan?
Jamila: Te lo digo al revés. Estos profes que *te dejan hacer lo que tú quieras*, o darte la razón en todo, *estos no me gustan* [...]. Eso de que te quedas dormido en clase y que te dejen, me parece mal.
Alba: ¿Por qué crees que lo hacen, esto, los profes?
Jamila: Para que no molesten, porque pasan de ellos, y *ya les da igual*. Pero creo que está mal.

(Jamila, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

- Luci:* No se esfuerza [habla de otra chica, de Maritza]. Porque a lo mejor se pone a dormir en clase...
Alba: ¿Y no le dicen nada?
Luci: Algunos sí. Otros no.
Alba: ¿Y qué te parece que no le digan nada?
Luci: Hombre... Que... si yo fuera profe no dejaría que hiciera eso. No me parece...
Alba: ¿Y por qué no te parece...?
Luci: Hombre, porque, hombre, tú estás intentado enseñar y si la gente se te duerme... Además tú tienes que mirar por esa persona que está *bajo tu responsabilidad* y si no quiere aprender, pues tienes que intentarlo, siempre.

(Luci, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Por tanto, un exceso de flexibilidad o de tolerancia es interpretado como una *falta de interés y de preocupación* («des da igual todo», «hay profes que pasan totalmente de la gente», Omar, Instituto del Canal), aspecto que contrasta con el cuidado que el alumnado percibe de otros profesores que son más estrictos. Asimismo, como muestran los fragmentos precedentes, el alumnado acepta y reclama que el profesorado ejerza control cuando consideran que esta acción es razonable y justificada, asumiendo, pues, que los docentes son los últimos responsables de supervisar su comportamiento y el de sus compañeros.

Si bien el alumnado reconoce que el mantenimiento de la disciplina es un aspecto importante del rol docente, no acepta cualquier forma de ejercer esta disciplina. En el extremo contrario del profesorado demasiado permisivo, hay algunos docentes que desarrollan prácticas disciplinarias que son consideradas injustas, inapropiadas o desproporcionadas, según los propios jóvenes. Éstos se muestran especialmente a disgusto cuando detectan sanciones arbitrarias o cuando el profesorado ejerce su autoridad de forma injustificada:

Hay profes que *solamente están enfadados*, no paran de gritarte. *Por lo mínimo, pues ya tienes un parte...* Como a mí, por ejemplo, que me han puesto un parte solo por picar la puerta cuando ya había acabado la clase. Y entonces esto no es normal [...]. Es que llegamos y: «ala, ya tienes un parte» o «ya tienes un aviso». Entonces eso... Por una cosa que digas, tampoco te tienen que hacer eso.

(José Mari, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

[el profesor o profesora ideal sería] Pues amable... Siempre con una sonrisa, y que no venga de otra clase amargado con nosotros y *la pague con nosotros* y todo esto. Que venga a la clase con... A ver, nosotros también tenemos que estar en clase con energía y todo eso, pero también los profes, cuando tengan un problema, *que no la paguen con nosotros*. Porque hay algunos que la pagan con nosotros. A lo mejor viene ‘enfadao’ de otro sitio, y lo paga con nosotros. Y nosotros decimos: «si estás ‘cabreado’ no es nuestra culpa».

(Silvina, alumna de 3º B, Instituto del Monte)

La percepción de hostilidad por parte del profesorado («va con miedo, o como si fuese un policía») tiene un impacto negativo en la experiencia del alumnado, y esto conduce, tal y como explica Jamila, a un «mal comportamiento» del conjunto de la clase. En efecto, el profesorado que utiliza su posición en la jerarquía escolar de manera autoritaria, según la perspectiva del alumnado, genera sentimientos de rabia e indefensión entre los jóvenes, quienes reaccionan de distintas maneras ante estas situaciones, como por ejemplo reaccionando de forma “agresiva” (contestando mal) o exhibiendo muestras exageradas de desinterés.

La gestión de la disciplina en el aula emerge, pues, como un aspecto que trasmite al alumnado el respeto y el reconocimiento que merece por parte del cuerpo docente. Así, mientras que la *indiferencia* del profesorado ante situaciones de descontrol, o la excesiva *rigurosidad* que ejercen algunos de los docentes, son percibidas e interpretadas como faltas de interés hacia el alumnado, o como abuso de autoridad, la *relativa simetría* en las relaciones de poder y la *coherencia* en las mismas parecen elementos

esenciales para establecer un ambiente de clase que haga sentir al alumnado reconocido y respetado.

Como se ha venido presentado, pues, los y las jóvenes parecen rechazar el ejercicio de una autoridad tradicional, donde se da por sentado que el profesor o profesora debe ser obedecido simplemente por el poder que le otorga su posición (Lynch y Lodge, 2002). Así, aunque el alumnado del Instituto del Monte y del Canal no es categórico en reclamar una “democratización” de la institución escolar, sí que reclama explicaciones y justificaciones que le permitan entender si sus actos son considerados, por la institución y el profesorado, adecuados o no. En este sentido, el alumnado se siente reconocido y respetado cuando el profesorado “se toma las molestias” de *explicarles el porqué de las cosas y les hace reflexionar sobre sus actos*, más allá de limitarse a sancionarles sin explicar los motivos de dicha sanción:

- Alba:* ¿Tus profes te gustan?
Oscar: Mmm... No todos.
Alba: Y los que te gustan, ¿por qué te gustan?
Oscar: Pues porque los entiendo, se portan bien, hacen saber el porqué de las cosas... [...]. O sea que... Por ejemplo, si he hecho algo mal, las reacciones no son tan, no sé cómo decirte, o sea, que sus reacciones no son tan malas. Hay otros *que a la mínima pues ya... Pues te lían una... Y hay otros que no, que hablan contigo y hacen que lo entiendas y todo y... Al final, pues lo entiendo y lo siento [...]. O sea, que te hacen entender las cosas, lo que has hecho mal y todo, y luego tú dices: «ostia, pues tiene razón». Y hay otros que te sueltan de todo.*

(Oscar, alumno de 3º A, Instituto del Canal)

- Laura:* Lo que diga la Aurora va a misa. O sea, la Aurora no hace falta que nos diga dos veces lo que tenemos que hacer.
Alba: ¿Y qué es lo que hace Aurora para que le hagáis tanto caso y...?
Laura: Se pone en nuestro lugar [...]. *Se pone en nuestro lugar* y ya se pone a hablar y muchas veces nos dice: «yo ya entiendo que destoy, pero es que...». Se pone en nuestro lugar y nos explica lo que... *Nos abre los ojos un poco y nos hace ver de otra manera las cosas.* Entonces nos gusta más.

(Laura, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Las acciones que describen Oscar y Laura expresan de qué manera el profesorado es un agente que proporciona acceso al discurso institucional, facilitando herramientas a

los y las jóvenes para «decodificar el sistema» mediante el acercamiento a las «bases de conocimiento» del mismo (Stanton-Salazar, 1997). En este sentido, mediante espacios de diálogo y comunicación, estas profesoras proveen oportunidades al alumnado para la comprensión y negociación de las normas de la cultura escolar.

Percibir amor: tejer relaciones en lo personal

Si la gestión de la disciplina y el control de aula representan importantes mecanismos de transmisión del reconocimiento y del respeto que el profesorado tiene para con sus estudiantes, otro elemento que se identifica como esencial es el *afecto* y el *cuidado* que, de manera cotidiana, demuestran las «buenas» profesoras.

Obviamente, y como se ha visto en el punto anterior, esto no significa que el alumnado aprecie al profesorado que les deja hacer lo que quieren. De hecho, demostrar afecto va mucho más allá de las situaciones en las que el profesorado debe ejercer el control en el aula. El afecto se demuestra con pequeñas interacciones diarias que transmiten al alumnado que el profesorado *se preocupa* por ellos, que *tiene interés* en sus problemas o alegrías, más allá de lo estrictamente académico, y que tiene la *voluntad de conocerles*, de *establecer una conexión* con ellos. Estos elementos aparecen de forma reiterada en las narrativas de muchos de los estudiantes, especialmente entre aquellos que están más avezados a enfrentarse a situaciones de hostilidad:

Alex: Mireia, para mí, es la mejor tutora que he tenido. Porque es con la que más *confianza* tengo, con la que más bromas hago, ¿sabes? Aunque muchas veces *se enfada con razón*, para mí es la mejor tutora que he tenido.

Alba: ¿Y por qué es la mejor tutora?

Alex: Pues no sé, porque es muy buena persona, y porque *se preocupa un montón* por nosotros, ¿sabes? Hay profes y tutores que dicen: «bah, sudamos de ti». Pero no, *esta profe te cuida*, y encima *se preocupa por ti*, nos va mucho detrás... Y eso me gusta.

(Alex, alumno de 3º C, Instituto del Canal)

Dentro de la percepción de cuidado y apoyo, el alumnado aprecia de manera específica que el profesorado les reconozca como sujetos con particularidades propias. En este proceso de reconocimiento toman especial relevancia las muestras que el profesorado pueda dar acerca del interés en “averiguar” y conocer las vidas de los y las jóvenes de forma individual. La forma de transmitir esta predisposición es hablar con el alumnado, de sus cosas, conocerles personalmente a partir de preguntas específicas sobre hechos concretos de la vida de cada uno de ellos, más allá de lo académico, y

siendo capaz de acceder, en la medida de lo posible, a sus inquietudes y preocupaciones. La predisposición a *escuchar* y a *ayudar* caracteriza a las «profes ideales», así como el estar *atentas* y *vigilantes* a lo que les pasa al alumnado, y prestar su *apoyo* aunque el alumnado no lo demande de forma explícita:

- Shaima:* El profe ideal tiene que ser muy *cariñoso*. Por ejemplo, un profe *que se interese por los alumnos*. Pero no que no le importamos nosotros. Como son...
- Alba:* ¿Cómo son quién?
- Shaima:* La Mireia, la Georgina...
- Alba:* Ah, ¿ellas se interesan por vosotros?
- Shaima:* Sí. La verdad es que sí.
- Alba:* ¿Qué significa que se interesan?
- Shaima:* Que *se preocupan* por nosotros.
- Alba:* ¿Por qué? ¿Cómo lo sabes que se preocupan por vosotros?
- Shaima:* Sí, siempre *nos preguntan*, empezamos a *hablar de nuestras cosas*, con toda la clase...

(Shaima, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

- Alba:* ¿Y cómo sería un profe ideal?
- JM:* Que nos trate bien.
- Alba:* ¿Y qué significa que os trate bien?
- JM:* O sea, *que esté con nosotros* mucho... *que hable* con nosotros también de lo que nos interesa. *Que esté con nosotros al 'lao'*, para ayudarnos a hacer los ejercicios si no sabemos, pero no solo eso, también que nos ayude en lo demás [...]. La Aurora sí que le puedes explicar todo lo que tú quieras, porque sabemos que no va a decir nada, y te ayuda hasta que acabe el problema, y te sigue ayudando.

(José Mari, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

Bueno, yo creo que debería ser alguien que controlara a la clase, pero sin estar todo el día gritando, que sea de la broma, para pasar mejor el tiempo... Y *que sea cercano a nosotros*, que no venga sólo a darnos clase y ya está, que también *tenga en cuenta lo que pensamos* y nuestra opinión.

(Júlia, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

En oposición al interés por un conocimiento más profundo del alumnado, un elemento que parece suscitar, de manera generalizada, sentimientos de injusticia es la percepción de etiquetaje del cual son objeto especialmente el alumnado «disruptivo» o, en general, el del grupo C del Instituto del Canal:

Cambiaría a todos los profes que se chivan, que hablan entre ellas. Solo tú haces algo en su clase y ya lo sabe todo el instituto.

(Yassin, alumno de 3° C, Instituto del Canal).

Frente a esto, el profesorado que trasmite la *voluntad de conocerlos* representa la *antítesis del etiquetaje*, pues el alumnado percibe que se les valora “por lo que son” y no “por lo que dicen que son”:

La Aurora llegó, se presentó y nos dijo: «mira, yo... a mí me han hablado de cada uno de vosotros. Yo puedo hacer dos cosas: o creerme eso que me han dicho, o conocerlos de nuevo». Entonces ella nos dio esa oportunidad, estuvimos una clase entera hablando de eso, porque ella era la primera vez que la teníamos.

(Luci, alumna de 3° A, Instituto del Canal)

Como se desprende de lo presentado hasta ahora, la cuestión emocional es especialmente importante en las relaciones valoradas positivamente por el alumnado: las profesoras con las que el alumnado se siente bien les comunican interés en su bienestar personal, les ofrecen cuidado y cariño, y hacen concesiones para acomodar ciertas demandas emocionales del alumnado (por ejemplo, modificar el planteamiento de una actividad, para solucionar o trabajar una urgencia emocional del grupo o de algún joven concreto). En este sentido, la percepción de *importar* a los docentes, de *ser significantes*, de recibir confianza y apoyo, son aspectos centrales para afianzar la vinculación del alumnado con su profesorado. Y, como también se ha destacado a lo largo de este capítulo, parece ser que el profesorado que responde a estas “demandas” de los y las jóvenes es más bien escaso, pues estos rasgos solamente son identificados en algunos pocos docentes con los que comparten su día a día, mientras que con los demás este tipo de vínculo parece no existir. Este aspecto, fundamental en la configuración de la experiencia escolar del alumnado, se retomará como conclusión de este apartado.

Enfoque didáctico: que se esfuerce para llegar a todo el alumnado

El enfoque didáctico del profesorado no es, ni mucho menos, un elemento que aparezca de forma central en las perspectivas del alumnado cuando se les pregunta acerca de sus docentes. Sin embargo, las profesoras que tejen relaciones positivas con el alumnado son caracterizadas, además de por los rasgos explicados en las páginas previas, por mostrar alternativas didácticas o «paciencia» a la hora de explicar el contenido de sus respectivas asignaturas. De hecho, es manifiesta la alta valoración que el alumnado hace del profesorado del cual percibe un esfuerzo para enseñar de forma

interesante pero, sobre todo, de forma eficaz. Es decir, más allá de si las clases son divertidas o aburridas, los y las jóvenes aprecian mucho advertir en su profesorado que éste no tiene reparo en repetir las cosas que no se entienden, y que está atento a las necesidades del alumnado:

Porque la Aurora es un poco más abierta, y *si no lo entiendes te lo explica de otra manera*, o si no *te pone ejemplos* para que tú lo entiendas. Te lo trata de dar de diferentes formas con tal de que tú lo entiendas. Y si has estado prestando atención y no lo has entendido, pues *lo vuelve a explicar, no hay ningún problema*.

(Josué, alumno de 3º A, Instituto del Monte)

Hay profes que sí, como Aurora, por ejemplo, que tú le dices... Pero hay profes que tú le dices: «es que esto no lo entiendo». Te lo explican una vez más y le dices: «sigo sin entenderlo». Y luego te dicen: «es que eres tonto». Muchas veces yo he saltado y he dicho (que a mí me lo han dicho): «no es que sea tonta, es que yo vengo aquí a estudiar, no vengo aquí a que me digan que soy tonta». Porque si supiese, no estaría aquí. Entonces... Que también tiene que ser pesado, de decir: «bueno, no lo entienden, pues voy a coger otra manera y siguen sin entenderlo». Pero no sé...

(Laura, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Y al enseñarlo, la Aurora, ahora que estamos haciendo física y química... ¡Y eso es 'mu' 'complicao'! Y 'pa' explicarnos qué eran las moléculas, tenía unos bolis. Y decía: «Yo tengo dos bolis, y tú no tienes ninguno. Y necesitas uno, pues toma, te doy un boli. Tú eres negativo y yo soy positivo». ¿Sabes? Así nos enteramos mejor... La profe de sociales, eso no lo hace. La profe de sociales *nos pone el libro y se pone a explicar*, y a explicar cosas, y a explicar... O sea, lee lo que pone el libro y te dice: «venga, haz las actividades». Y tú dices: pero si no he entendido nada. Y a ella le da igual.

(Luci, alumna de 3º A, Instituto del Monte)

Pues un buen profesor, es pues que te lo explica bien, que si no lo entiendes que *te lo vuelva a explicar*, y... Yo qué sé, y si no lo entiendes te ayuda... Y *que sea un poco majo, aunque sea un poco*.

(Yassin, alumno de 3º de la ESO C, Instituto del Canal)

Tienen que ayudar a la gente, y no sé... Que venga aquí al instituto a hacer su trabajo, a enseñar. Y lo que sea, *que haga todo lo posible* para conseguirlo.

(Maryam, alumna de 3º A, Instituto del Canal)

Que te lo sepa explicar, y que no ponga a copiar todos, y ya está, como hacen algunos. Que ponen ahí a copiar y luego en el examen no te enteras de nada. Pues que sepa explicar...

(Shaima, alumna de 3º C, Instituto del Canal)

Estas citas reflejan que una de las cualidades que el profesorado debe mostrar para transmitir apoyo y reconocimiento es intentar hacer esfuerzos para que todos y cada uno de sus alumnos puedan adquirir los aprendizajes requeridos. Este hecho plasma que el alumnado reconoce que la función de la escuela es enseñar y que, por tanto, el trabajo del profesorado es conseguir esta misión.

La importancia del profesorado para el alumnado más vulnerable

El apoyo por parte del profesorado es fundamental para todo el alumnado, pero esta importancia es especialmente acusada por parte de aquellos jóvenes que perciben estar situados en la categoría de «fantasmas» (ver apartado anterior). Así lo explican Omar y Ayoub, que admiten la necesidad de que el profesorado «les anime a esforzarse». Ayoub, hasta agradece, y destaca por encima de otros aspectos, que el profesorado le insista, que le «obligue» a hacer las tareas en clase:

Hay profes que cuando no haces nada y preguntas algo, te responden igualmente. Te anima a esforzarte, te dicen: «haz los deberes, que vas por mal camino...». Te dicen cosas buenas ‘pá’ tu futuro, te dicen: «tienes que estudiar, tienes que hacer los deberes». Hay profesores que pasan olímpicamente de ti. No te dice: «vas por mal camino». Te dice: «tienes que recuperar lo suspendido», y ya está. Hay profesores que no: «has suspendido, pero puedes mejorar». ¿Sabes o no?

(Omar, alumno de 3º de la ESO B, Instituto del Canal)

Alba: Porque, para ti, ¿qué es un buen profe?

Ayoub: Uno que te anima, uno que se preocupa por ti. Que te dice: venga, hazlo, hazlo. Te insiste. Y te ayuda.

Alba: ¿Y a ti te insisten tus profes?

Ayoub: Sí, el año pasado siempre me insistían, siempre, siempre, siempre. Como han visto que ya no hago ‘ná’, pues este año me insisten poco ya. La Carme [profesora de Física y Química], siempre me insiste, siempre me dice: «tú puedes, solo que no quieres». Aún me lo sigue diciendo. Me dice: «estás desperdiciando tu tiempo» [...].

Alba: ¿Qué me dirías para ser una buena profe?

Ayoub: Que te obligue. Que *obligue a los alumnos a que lo hagan*, y *hasta que no lo hagan no se va*. Con la Carme siempre lo hace con nosotros: hasta que no lo acabes no te vas. Y todo el mundo lo hace. Aunque no quieras, lo haces. Lo copias sí o sí.

(Ayoub, alumno de 3º B, Instituto del Canal)

Tal y como expresan las palabras de Ayoub y de Omar, la insistencia de algunos docentes transmite al alumnado que *no son insignificantes* para ellos, que les importan, y que les quieren ayudar. La percepción de indiferencia que tienen estos alumnos hace que los gestos de algunos profesores, aunque no sean útiles para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sean necesarios para mantener una mínima vinculación de los y las jóvenes con el centro escolar y con la educación.

En definitiva, el profesorado que se encuadra en la categoría de «profe ideal» es capaz de reconocer e identificar la importancia de los aspectos que se han mencionado hasta ahora, esto es, el respeto, la disciplina “equilibrada”, y la preocupación sincera para con sus estudiantes:

Es cuestión del vínculo y los límites. Yo tengo muy claro que marco muy fuerte los límites, pero tengo muy fuerte el vínculo [...]. Porque claro, dices: a ver, si yo me los quiero mucho, pero no les pongo límites, les estoy malcriando. Y si les pongo límites pero no les quiero, entonces ¿qué soy? [...]. Si tú te haces respetar y tú les respetas a ellos, entonces ya está. Claro, tampoco les pidas lo que tú no haces, ¿no? Porque yo les digo: «yo os exigiré respeto porque yo os respetaré en todo momento». Y saben que es eso, eh? [...] Yo veo a un chaval por el pasillo, con mala cara, y le pregunto: «¿qué te pasa?». Hay profes que entran a clase y no dicen ni buenos días. A ver, no hace falta estar en los dos extremos, pero... [...]. Yo soy muy transparente con los chavales. Y tú les dices: «no, no, vuestra conducta me afecta». Entonces, claro, cuando tú eres transparente con ellos, dicen: «claro, no se esconde de nada. Entonces esta persona no nos sorprenderá algún día con algo incoherente».

(Aurora, tutora de 3º A y profesora de Ciencias Experimentales en 3º A y B, Instituto del Monte)

Georgina: Estos alumnos, si tú les das cariño, te ven como el profesor, pero además te ven como una persona importante en sus vidas.

Alba: Y esto que dices de que les das... ¿qué significa?

Georgina: Estar por ellos. Estar por ellos. A ver, ayudarles. Ellos lo que necesitan es ayuda. O sea, si no entienden una cosa, se lo tienes que explicar, las veces que sea. Entender que si tienen un mal día, tienen un mal día. Porque sí que es verdad que si les ha pasado cualquier cosa, donde sea (en clase, fuera de clase...), por mucho que te pongas ‘farruco’ no conseguirás nada [...]. Y respetarles. Sobre todo, respetarles [...]. Esto no significa que no les grite, les grito cuando les tengo que gritar. Pero ellos saben cómo soy, y saben que no les faltaré nunca el respeto, ni les insultaré, ni les trataré de tontos. Cosa

que sí que he visto que tengo compañeros que lo han hecho, y entonces, como les han tratado de tontos, ellos mismos [los alumnos] se ven con la confianza de tratar al profesor de la misma manera.

(Georgina, profesora de Lengua Inglesa en 3º A, B y C, Instituto del Canal)

Sin embargo, a pesar de la presencia de profesoras como Georgina, Mireia y Aurora, y como se ha desarrollado ampliamente en otros apartados de este capítulo, en ambos institutos existen unos patrones similares en el comportamiento del profesorado en conjunto que generan una experiencia escolar adversa y hasta degradante; el alumnado situado en la parte inferior de la jerarquía escolar –el alumnado del grupo C y «los fantasmas»– en el Instituto del Canal, y de forma más generalizada el alumnado del Instituto del Monte, percibe que sus docentes albergan unas expectativas grupales muy negativas que se traducen en interacciones que se basan en los gritos, en mandar a los jóvenes «a callar» cuando hacen preguntas, en utilizar el sarcasmo, etc. Todas estas acciones configuran un mensaje que comunica a los y las jóvenes que no son valorados, ni como estudiantes ni como individuos («parece que aquí que somos unos ‘retrasaos’», «no quieren ni hacer clase aquí, no nos soportan», «se piensan que somos animales») con consecuentes repercusiones en la autoestima y vinculación del alumnado con el centro escolar. Por lo tanto, los escasos vínculos de reconocimiento que el alumnado puede tejer con algunas de sus profesoras, no son suficientemente fuertes como para revertir los efectos de las manifiestas y generalizadas reticencias de buena parte del profesorado para trabajar en estos centros o con algunos de los y las jóvenes.

10. CONCLUSIONES

El interés principal de esta tesis doctoral ha sido explorar las dinámicas escolares que se desarrollan en entornos de alta complejidad social y comprender cómo se configuran las oportunidades y las experiencias del alumnado en dichos contextos. Concretamente, el análisis se ha desarrollado en torno a dos elementos centrales: las expectativas docentes y el modelo de agrupamiento del alumnado. A través de la etnografía, se han estudiado dos centros educativos que atienden a una población altamente desfavorecida y que desarrollan modelos de agrupamiento del alumnado diferentes entre sí: el agrupamiento heterogéneo y el agrupamiento homogéneo.

En esta tesis se ha mostrado que las prácticas institucionales y del profesorado, así como las creencias y las expectativas docentes, generan condiciones de escolarización diversas, creando espacios educativos de inclusión-exclusión que no afectan de la misma manera a todos los chicos y chicas, ni a todos grupos sociales y culturales. En este sentido, la investigación ha permitido analizar de qué manera las estructuras, las culturas, las relaciones y las dinámicas que se desarrollan en las instituciones educativas configuran múltiples y desiguales contextos de escolarización.

La tesis ha abordado el estudio de los diversos elementos considerados en la propuesta analítica –expectativas y creencias docentes; prácticas institucionales de atención a la diversidad y de agrupamiento del alumnado; prácticas docentes–, para

entender sus relaciones e identificar las formas en cómo éstos inciden en las experiencias de los y las jóvenes.

A continuación se presentan las conclusiones que se han obtenido a partir del análisis de los datos empíricos, organizadas de la siguiente manera: en primer lugar, se recogen las principales aportaciones de la tesis acerca de la configuración de las creencias y las expectativas docentes, y sobre las prácticas institucionales de atención a la diversidad. En segundo lugar, se reflexiona sobre las implicaciones que los elementos presentados previamente tienen sobre las prácticas docentes, así como en las experiencias del alumnado, haciendo un especial énfasis en las consecuencias identificadas para y por aquellos jóvenes en situaciones de mayor vulnerabilidad social y educativa. Por último, se plantean una serie de implicaciones para la política y la práctica educativas, así como posibles líneas de investigación futuras, que se derivan del análisis realizado en esta investigación.

10.1. El contexto de los institutos: la configuración de la imprevisibilidad como condicionante de los contextos de enseñanza–aprendizaje

En los centros educativos situados en entornos de alta complejidad social, es imprescindible tener en cuenta que los factores contextuales configuran entornos de trabajo caracterizados por una alta imprevisibilidad y que condicionan las dinámicas de funcionamiento de los centros.

La presente tesis doctoral se ha desarrollado en dos institutos de educación secundaria situados en un mismo entorno social, en un barrio periférico de una gran ciudad del área metropolitana de Barcelona. Los institutos se localizan en un territorio de clase trabajadora y con una presencia importante de población inmigrante, con una tasa de paro elevada entre la población activa, y con un capital instructivo inferior a la media catalana y del municipio. La población escolar de ambos institutos responde a las características socioeconómicas del territorio. Esta composición social determina que ambos centros se encuadren en la categoría de «alta complejidad social», según los baremos de la administración educativa. Los casos de análisis fueron seleccionados, precisamente, por dicha condición, ya que uno de los intereses de la investigación era explorar las dinámicas escolares que se desarrollan en entornos de alta complejidad social, y comprender cómo se configuran las oportunidades y las experiencias del alumnado en dichos contextos.

Las **condiciones contextuales** de los institutos de esta tesis no pueden ser obviadas en la comprensión de sus acciones y resultados, en la línea de lo que señala Lupton (2005) en su investigación en escuelas en contextos de alta pobreza en Reino Unido. En ambos centros educativos, la mayor parte del profesorado y los equipos directivos, mediante comparaciones explícitas con otros contextos más aventajados en los que han desarrollado su actividad profesional, señalan diferencias importantes en diversos aspectos que consideran fundamentales para comprender su cotidianidad escolar:

- La pobreza material de una parte importante de las familias, que se concreta en carencias habitacionales, de suministros básicos o en la alimentación, así como en la imposibilidad de muchas familias de proveer a sus hijos e hijas de material escolar (libros, etc.), o actividades extraescolares. El elevado porcentaje de alumnado que recibe becas para material escolar (entre un 30% y un 40%, siendo la media catalana del 6%) es un indicador de esta situación. Asimismo, según los profesionales de ambos institutos, el impacto de la crisis económica ha sido especialmente acusado entre las familias, con un aumento importante del paro o del empleo con condiciones precarias, hecho que se advierte en diferentes esferas – salud, alimentación, aspectos emocionales, etc.– de los chicos y chicas que atienden en los institutos.
- La alta diversidad académica, que incluye alumnado con muy bajos niveles competenciales (de educación primaria) a la hora de acceder al instituto. Según informan los directores de ambos centros, y tal y como corrobora la inspección educativa, en los dos institutos una parte importante del alumnado de primer curso de la ESO (un 40% aproximadamente en palabras de los directores) accede al instituto sin tener las competencias básicas de educación primaria superadas.
- La vulnerabilidad emocional del alumnado. El profesorado destaca que las condiciones materiales de vida de los chicos y chicas, así como las condiciones emocionales que enfrentan en sus hogares –estrés derivado de la pobreza o de la pérdida de empleo, extensos horarios de trabajo de los progenitores, etc.–, comportan que en ambos institutos las cuestiones emocionales y sociales adopten un protagonismo relevante.

- Un absentismo continuado y una asistencia irregular de parte del alumnado. En ambos institutos existe un colectivo relativamente importante de alumnado considerado “absentista crónico”, y también hay una proporción elevada de ausencias en el centro educativo. Esto implica que la composición de los grupos-clase sea irregular, en tanto que existe una fluctuación importante de estudiantes que «aparecen y desaparecen», acrecentada también por la incorporación relativamente continuada de alumnado a partir de los denominados procesos de «matrícula viva».

Estas condiciones confieren un **contexto de trabajo altamente imprevisible** (retomando la expresión de Lupton, 2005), donde se dan situaciones inesperadas que requieren intervenciones inmediatas, y que a menudo alteran lo previsto en los institutos (reuniones, actividades, planificaciones didácticas, etc.). El carácter distintivo de los dos casos de análisis –extensible a otros centros educativos en situaciones similares– es, pues, la imprevisibilidad que se deriva de sus condiciones contextuales y que afecta de forma directa al desarrollo de sus actividades cotidianas. La tesis pues, parte del **reconocimiento de dichas condiciones** a la hora de analizar las estrategias y mecanismos que desarrollan los centros educativos, poniendo de manifiesto la importancia de valorarlas.

Tomar en consideración las necesidades de los centros educativos –derivadas de sus contextos particulares– es un aspecto fundamental a la hora de abordar las desigualdades educativas que se producen y reproducen en el seno de los mismos, porque de ellas dependerán, dados los recursos de los que dispone cada centro, las posibilidades y cometidos que las escuelas pueden satisfacer. En este sentido, sería ingenuo creer que, a igual dotación de recursos, todos los centros pueden ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de todo su alumnado. A pesar de que, por la consideración como centros de «alta complejidad», los institutos analizados dispongan de una dotación adicional de recursos humanos destinados a la atención a la diversidad, el contexto y las dinámicas marcadas por la imprevisibilidad comportan que dicha provisión de recursos –materiales, humanos, funcionales, temporales– sea insuficiente para satisfacer las necesidades derivadas de este contexto.

10.2. Construcciones acerca de la población escolar: expectativas y creencias docentes en entornos de alta complejidad social

La segregación escolar configura un contexto favorable para la construcción de bajas expectativas y creencias negativas: el profesorado tiende a construir a los y las jóvenes y a sus familias desde el déficit –material, cultural y moral– y tiende a omitir las desventajas que éstos enfrentan a lo largo de su trayectoria educativa.

Como se sugería en el modelo de análisis y en los planteamientos teóricos de la tesis, las características socioeconómicas y culturales del alumnado y de sus familias son determinantes para comprender las construcciones y atribuciones que el profesorado hace sobre la población escolar. Un primer elemento que se ha mostrado como relevante en la configuración de estas creencias y expectativas son las imágenes construidas a nivel territorial sobre los barrios en los que se localizan los institutos. La investigación ha puesto de manifiesto que el profesorado, en la mayoría de casos residente en el municipio o en zonas cercanas, sostiene una imagen de los institutos – y, por tanto, de su alumnado– que se fundamenta en los estereotipos que se albergan de la población de dichos barrios, mayoritariamente de clase trabajadora e inmigrantes. Se constata así lo que otros estudios (Gorski, 2012; Hollingworth y Williams, 2009; Ryan, 1976) han apuntado previamente en relación a las construcciones homogéneas que la clase media, de la que el profesorado es representante, tiende a elaborar de la clase trabajadora, presumiendo una serie de atributos característicos de este colectivo que se pueden englobar en lo que se ha denominado «cultura de la pobreza» (Gorski, 2008).

Concretamente, en esta tesis hemos identificado que el profesorado construye a los y las jóvenes y a sus familias considerando que tienen **déficits en tres ámbitos: el material, el cultural, y el moral**, que les sitúa en tres supuestos distintos: el de la imposibilidad, el de la incapacidad, y el de la indiferencia. Si bien el profesorado reconoce e identifica que buena parte de la población escolar proviene de entornos caracterizados por un capital instructivo bajo y donde existe un acceso limitado a unas condiciones materiales mínimas, las interpretaciones y atribuciones que se hacen al respecto limitan las expectativas que se proyectan hacia el alumnado. En este sentido, hemos identificado que el profesorado construye un vínculo causal entre las *condiciones* –materiales y culturales– de las familias y sus *valoraciones* acerca de la escuela y de la educación.

Las familias consideradas bajo el *supuesto de imposibilidad* son aquellas cuyas carencias materiales son tan severas (situaciones de emergencia habitacional, falta de suministros básicos, o escasez de alimentos) que se las excusa –y también a sus hijos e hijas– por no poder atender ni fomentar las disposiciones que la escuela exige al alumnado (hábitos de estudio, interés, etc.), ya que dichas carencias les impedirían tener la educación como una prioridad. Las familias construidas bajo los *supuestos de la incapacidad* son aquellas que los y las profesionales consideran que tienen carencias en términos culturales, carencias que explicarían la incapacidad de dichas familias para promover un estímulo suficiente para que sus hijos e hijas se involucrasen en la educación. Por último, una parte del alumnado y de las familias son construidas desde la *indiferencia* hacia la escuela, atribuyéndoles un déficit moral en relación a los valores éticos que orientan sus formas de vida y de relación. En estos casos, la posición socioeconómica de las familias se vincula con un presunto desinterés hacia la institución escolar, que colisiona de forma frontal con los valores más preciados de la escuela, esto es, la valoración del conocimiento y la importancia de la educación.

En los tres casos, existe una omisión de las desventajas que enfrentan estos y estas jóvenes y sus familias, desventajas derivadas de las exigencias implícitas que la propia institución escolar valora y premia, como el dominio de los códigos culturales que son propios de la escuela, sin los cuales no es posible acceder con éxito al reconocimiento educativo. En la mayoría de los casos, el profesorado no expresa ser consciente de que existe un *acceso desigual*, condicionado por la posición de las familias en la estructura social, a dichos códigos, prácticas y exigencias escolares. Así, paradójicamente, los discursos docentes acerca de los chicos y chicas y de sus familias se concentran, de manera casi exclusiva, en las supuestas implicaciones que los déficits percibidos tienen en una dimensión expresiva de la educación (motivación, interés, implicación familiar), mientras que se omiten, casi completamente, las desigualdades de partida en términos instrumentales, las condiciones de inclusión que ofrece la escuela (Booth y Ainscow, 2002), y las desventajas y/o privilegios generados en consecuencia.

Las creencias del déficit y la omisión de las desventajas educativas están acompañadas de un bajo sentimiento de responsabilidad docente. Las prácticas y políticas institucionales –como el agrupamiento por niveles, la atención en recursos de apoyo, los estándares de evaluación o las prácticas pedagógico-didácticas– escasamente se someten a discusión y el profesorado tiende a desresponsabilizarse de los bajos resultados de su alumnado.

La identificación de las diferentes imágenes que el profesorado elabora del alumnado y de las familias es importante porque las atribuciones presentadas tienen como consecuencia una pérdida o disminución del **sentimiento de responsabilidad entre el profesorado**, que tiende a externalizar el fracaso de sus estudiantes al atribuirlo a la imposibilidad, a la incapacidad o a la indiferencia del alumnado o de sus progenitores a la hora de acompañar a sus hijos e hijas en el proceso educativo, de forma que se sienten poco responsables de sus resultados. En efecto, las tres construcciones identificadas comparten el hecho de que se señala al entorno social, económico o cultural del alumnado como el origen principal de su fracaso en la escuela, de forma que se individualizan los resultados educativos y se externalizan sus causas.

En este sentido, en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, se pudo constatar que el profesorado escasamente somete a discusión las políticas y las prácticas institucionales, y no se cuestionan los obstáculos del contexto –educativo, estructural– que impiden a buena parte del alumnado alcanzar unos resultados satisfactorios. Así, las dificultades académicas o la falta de interés y motivación del alumnado no se interpretan como una evidencia de la necesidad de cambio de la institución, por lo que las estructuras, políticas, culturas y prácticas se mantienen, en su mayoría, inalterables.

Las expectativas y creencias docentes están altamente medidas por el marco institucional donde se desarrolla la acción docente, por lo que es importante comprenderlas desde un punto de vista colectivo y contextualizado.

El análisis de las expectativas y creencias docentes se ha planteado desde un **punto de vista institucional**, al considerar –y así lo ha confirmado el trabajo de campo y el análisis– que estas construcciones y atribuciones, más allá de estar representadas por el profesorado de forma individual, configuran un entramado que deviene un elemento central de la **cultura escolar**. En este sentido, como se ha explorado extensamente a lo largo de la tesis, las expectativas y creencias del profesorado no pueden entenderse sin tener en cuenta el marco institucional donde se desarrolla la acción docente, que está configurado por las relaciones, estructuras, culturas y personas que conforman el centro educativo, y donde adquiere una relevancia fundamental el perfil social de la población escolar. Por lo tanto, y como han señalado las investigaciones que las han abordado desde este punto de vista (Lee y Smith, 1996; Stevens, 2007), para la comprensión de las expectativas y creencias docentes, así como para su análisis, es esencial considerar su dimensión colectiva y relacional, ya que permite establecer un marco contextualizado para la interpretación de la realidad.

Así pues, esta tesis demuestra que la **segregación escolar** y la concentración de ciertos colectivos en los centros educativos, igual que han señalado otros estudios realizados previamente (Agirdag et al., 2013), configuran un contexto favorable para la construcción de bajas expectativas y creencias negativas. Así, y sin subestimar las dificultades agregadas que caracterizan estos centros, se ha podido constatar que existen ciertamente unas expectativas notablemente reducidas y una proyección de creencias basadas en el déficit y en la desresponsabilización de la institución escolar que inciden en la práctica docente y en la experiencia del alumnado.

Existen mecanismos escolares –como el modelo de agrupamiento o una cultura de bajas expectativas– que refuerzan e intensifican las imágenes estereotipadas acerca del alumnado que sostiene el profesorado.

El recelo, el temor, el desánimo o la desconfianza son los sentimientos que generan entre el profesorado las construcciones que se han presentado (imposibilidad, incapacidad, indiferencia) que, como se ha visto, en buena parte de los casos se mantienen más allá del momento inicial: conocer y trabajar en estos institutos no siempre –casi nunca– sirve para **romper estos estereotipos**. Esto se corresponde con lo que indica la literatura acerca de los estereotipos y los procesos de estigmatización, esto es, que las percepciones acerca de los grupos estigmatizados son más difíciles de de-construir o desmentir que las percepciones sobre las personas a nivel individual (Smith et al., 1998). Más bien, en esta tesis se ha identificado que los presupuestos de los que parten las instituciones educativas –basados en la normalidad y la neutralidad de la cultura escolar, y en la individualización de los éxitos y fracasos educativos– y las prácticas que de ellos se derivan, generan un conjunto de mecanismos y resultados que refuerzan e incluso intensifican la *producción de imágenes estereotipadas de estos colectivos*. En los casos de análisis se ha mostrado que existen mecanismos escolares que representan, para los chicos y chicas, auténticos obstáculos para romper con los estereotipos que se les presumen por su origen socioeconómico y cultural.

Uno de estos mecanismos, como se ha desarrollado extensamente en el análisis, la **cultura de las bajas exigencias**, que comporta que el alumnado se acomode a este nivel de exigencia, hecho que refuerza la imagen que el profesorado sostiene sobre el poco interés que estos chicos y chicas tienen para la institución escolar. El **agrupamiento por niveles**, además, intensifica dicha relación, pues para el alumnado de los grupos “bajos” –que precisamente es aquel que parte de situaciones socioeconómicas más desaventajadas– más allá de estar expuestos a unas bajas exigencias que suponen

un nulo estímulo académico, están también expuestos a un sistema de relaciones – con el profesorado, con sus compañeros– que promueven la generación de actitudes que son consideradas, desde la institución escolar, como inapropiadas y sancionables. En definitiva, como también se ha mostrado en otras ocasiones (Carrasco et al., 2011; Pàmies, 2006), las conductas o los resultados del alumnado, que no son independientes de la acción escolar, funcionan como evidencias que contribuyen a la reafirmación de las ideas previas –estereotipadas– del profesorado.

10.3. Modelos de agrupamiento del alumnado: lógicas y prácticas

En Cataluña, la normativa ambigua que rige el agrupamiento del alumnado permite que en un sistema formalmente comprensivo convivan prácticas de agrupamiento muy dispares, algunas alineadas con el planteamiento comprensivo, otras totalmente alejadas del mismo.

Como se ha mostrado a lo largo de la tesis, pese a estar en un sistema educativo que se estructura, de manera formal, bajo los *principios de la comprensividad*, la *imprecisión de la normativa* que debería regular el agrupamiento del alumnado, así como la *autonomía pedagógica* que se promueve en dicha normativa, permite que los centros educativos apliquen prácticas diversas de agrupamiento. Por ello, un elemento esencial al que esta tesis pretendía dar respuesta es la identificación, descripción y comprensión de aquellas estrategias y mecanismos que los centros educativos activan para atender a la diversidad de su alumnado, específicamente en relación al agrupamiento del mismo.

Los dos centros educativos estudiados fueron seleccionados precisamente por las prácticas de agrupamiento del alumnado que llevan a cabo, para poder analizar de qué manera se recontextualiza la normativa oficial y comprender los efectos que el agrupamiento tiene en distintas esferas de la cotidianidad escolar, esto es, las prácticas docentes y la experiencia de los y las jóvenes. En este sentido, la etnografía realizada permitió conocer y profundizar en dos modelos de agrupamiento del alumnado que, en sus planteamientos iniciales, se correspondían a modelos ideales o “puros”: un agrupamiento heterogéneo y un agrupamiento homogéneo. Sin embargo, las prácticas de agrupamiento van más allá de las nomenclaturas y de las declaraciones de intenciones y, como se ha pretendido en esta tesis, se deben analizar con profundidad para comprender sus efectos y consecuencias.

En este sentido, si bien los institutos analizados correspondían, en el planteamiento metodológico, a dos casos ideales en relación a los modelos de agrupamiento, el aná-

lisis que ha posibilitado la investigación etnográfica ha permitido identificar **matices y contradicciones en la puesta en práctica** de dichos modelos, tal y como se recoge a continuación.

Descripción de los modelos

Un primer caso que se ha analizado es el de un instituto que tiene la voluntad de **agrupar de forma heterogénea** a su alumnado. El modelo de atención a la diversidad del centro se basa esencialmente en la conformación de grupos formalmente heterogéneos y en la existencia de dos recursos de apoyo educativo (el Aula de Acogida, para alumnado inmigrante recién llegado, y un aula de refuerzo académico) donde el alumnado que lo requiere es atendido algunas horas a la semana fuera del aula ordinaria. Según los planteamientos del centro, la atención a la diversidad del alumnado se hace, más allá de en estos recursos específicos, en las propias aulas, donde el profesorado puede diversificar metodologías y contenidos si lo considera oportuno.

El segundo caso de análisis es el de un instituto que tiene como eje fundamental de la atención a la diversidad el **agrupamiento homogéneo** o por niveles a partir de la clasificación, según se señala en los documentos institucionales, a partir de los «ritmos de aprendizaje» del alumnado. Los grupos de nivel funcionan desde 1º de la ESO y para todas las asignaturas, habiendo cuatro grupos en 1º y 2º de la ESO, y tres grupos en 3º y 4º de la ESO. A medida que disminuye el “nivel” de los grupos disminuye también el número de alumnos, de forma que las ratios alumno-profesor son más bajas en los grupos de nivel “bajo” que en los grupos de nivel “alto”. Los grupos son estables para todo el curso, aunque se contempla la posibilidad de que haya cambios, preferiblemente al final del primer trimestre o al final de curso, si se identifican alumnos o alumnas que no están en el nivel “adecuado”. La existencia de grupos de nivel presupone y constituye una enseñanza diferenciada entre estos grupos, pero no dentro de los mismos. Todos los chicos y chicas que superan la etapa de la ESO obtienen el mismo título, sin que en esta certificación exista ninguna indicación de la distinción que implica la separación por niveles.

La puesta en práctica de los modelos de agrupamiento no siempre responde a lo planteado inicialmente por los institutos. En el instituto que aplica un agrupamiento heterogéneo, la cultura de bajas expectativas, así como la ausencia de estructura organizativa, de recursos humanos y de herramientas para gestionar la diversidad en las aulas, comprometen la aplicación de un

modelo heterogéneo efectivo que atienda las necesidades de todo el alumnado.

En el centro que apuesta por un sistema de **agrupamientos heterogéneos**, se han identificado un conjunto de disfunciones en su aplicación que comportan que la estrategia no se desarrolle como se plantea a nivel abstracto por parte del equipo directivo. Una ausencia general de *estructura organizativa* coherente y cohesionada tiene consecuencias en la puesta en práctica del agrupamiento heterogéneo, tales como la falta de criterios efectivos de agrupamiento –por lo que los grupos son aleatorios–; la falta de herramientas y recursos de los que dispone el profesorado para hacer efectiva la atención a la diversidad dentro del aula; o la falta de espacios y mecanismos de reflexión colectiva para abordar de forma conjunta las dificultades o problemáticas del alumnado, tanto académicas como sociales. Todo ello, añadido a unas creencias y expectativas docentes claramente influenciadas por el perfil socioeconómico y cultural de la población escolar, comporta que el centro esté sumido en una «inercia» que repercute negativamente en las formas de atender las diversas necesidades del alumnado.

Este caso pone de relieve la exigencia de explorar los obstáculos y necesidades que tanto los profesionales como las instituciones educativas enfrentan para la aplicación y el desarrollo de los principios de la educación comprensiva, en un entorno de alta complejidad social y con una disponibilidad de recursos limitada.

En el modelo de agrupamiento homogéneo, los criterios para la clasificación del alumnado no son neutros social ni culturalmente, por lo que este sistema genera un proceso de segregación interna. Más allá de las diferencias en términos de composición social, la propia constitución de los grupos supone una influencia fundamental en la construcción de expectativas docentes diferenciadas. El proceso de clasificación de los y las jóvenes en los grupos construye una jerarquía escolar que les organiza y clasifica en una gradación de estatus y valor, que «premia» al alumnado más aventajado socialmente y «sanciona» al alumnado de los sectores más desfavorecidos.

El centro que aplica un modelo de **agrupamientos homogéneos** se basa en un proyecto estructurado a partir de asunciones tácitas que no están escritas, pero que rigen el funcionamiento de los grupos. Si bien la *clasificación del alumnado* se hace, formalmente, en base a sus «ritmos de aprendizaje», los criterios efectivos de clasificación son el rendimiento académico y las disposiciones del alumnado acerca de la educa-

ción (hábitos de estudio y esfuerzo). Este segundo criterio establece una distinción entre el «buen alumno» (el que se esfuerza y que tiene hábitos) y el «mal alumno» (el que no cumple con estas disposiciones), que refleja, también, una distinción del alumnado según su origen social.

Esto se manifiesta en la *composición social y académica de los grupos*. Mientras que en los grupos “altos” el alumnado proviene de entornos familiares más aventajados socioeconómicamente y de familias principalmente autóctonas, en los grupos “bajos” existe una concentración de alumnado extranjero (mayoritariamente marroquí), y de familias con menor capital instructivo. Esto muestra que los criterios utilizados para clasificar al alumnado en los grupos *no son neutros social y culturalmente*. Esta tesis ha puesto de manifiesto, en la línea de lo que señalan otras contribuciones previas (Boone y Van Houtte, 2013; Ireson et al., 2002; Oakes y Guiton, 1995), que el uso de las disposiciones como criterio de selección privilegia al alumnado que posee un capital cultural más próximo a la cultura escolar (Lareau y Weininger, 2003), que se concentra en los grupos de nivel “alto”, mientras que sanciona –mediante su asignación a los grupos “bajos”– al alumnado más alejado de la norma escolar.

La separación del alumnado en los grupos también refleja una distribución desigual según su escuela de primaria de procedencia: en los grupos “bajos” se concentra el alumnado que proviene de dos escuelas de primaria situadas en un barrio que presenta unas condiciones sociales y económicas altamente desaventajadas, mientras que en los grupos “altos” el alumnado proviene de tres escuelas de primaria situadas en un barrio con menores concentraciones de desventaja social. Esto contribuye a mantener y reproducir, mediante la segregación interna, la *segregación escolar* existente en las escuelas de primaria.

Asimismo, según se desprende del análisis realizado, la propia *constitución de grupos diferenciados* tiene una influencia fundamental en la configuración de las expectativas y creencias docentes, que son altamente dispares entre los grupos. Estas expectativas y creencias desiguales se sustentan, por un lado, en las diferencias socioeconómicas y culturales del alumnado de cada uno de los grupos pero, sobre todo, se ven reforzadas por el significado tácito que adquieren los grupos, no únicamente en términos de “capacidades” y hábitos escolares, sino también en términos de intereses, motivaciones y trayectorias futuras. En este sentido, se ha detectado un «efecto de categorización» (Kelly y Carbonaro, 2012), es decir, que la información que proporcionan las «*etiquetas institucionales*» son un factor clave para comprender la

configuración de estas expectativas diferenciadas, que modelan, a su vez, las posibilidades de acción percibidas por parte del profesorado.

En este sentido, el agrupamiento homogéneo o por niveles constituye, por la propia naturaleza de la estrategia, la construcción de un conjunto de categorías –los grupos– que adoptan significados concretos y contextualizados. Estos significados, más allá de presumir un conjunto de rasgos y atributos a los chicos y chicas de cada grupo, también derivan en una valoración que indica una relación jerárquica entre dichos rasgos y atributos, otorgando una posición concreta de prestigio académico a las personas que forman parte de la jerarquía escolar. Esta distinción, así como el significado simbólico que adquieren los grupos, comporta una construcción de expectativas docentes muy diferenciadas que repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las experiencias y vivencias subjetivas de los jóvenes.

Los modelos de agrupamiento del alumnado se fundamentan en ideas de justicia divergentes. La comprensividad y la inclusión subyacen al agrupamiento heterogéneo aunque, en el caso de estudio, el modelo se concreta en una igualdad de oportunidades compensatoria; en cambio, el modelo de agrupamiento homogéneo, bajo una lógica meritocrática, se fundamenta en un sistema de premio-sanción y en la diferenciación del alumnado.

Los planteamientos que fundamentan la organización y estructura del instituto que aplica el **agrupamiento heterogéneo** se basan en una *concepción comprensiva* de la atención a la diversidad, al promover que la enseñanza y el aprendizaje se den en espacios compartidos y donde el alumnado no sea separado en grupos según sus capacidades o su itinerario posterior. Sin embargo, su puesta en práctica se fundamenta en la *igualdad de oportunidades compensatoria*, al interpretarse los recursos de apoyo educativo como espacios transitorios pero marginales, anexos al funcionamiento del instituto, que no cuestionan ni modifican las estructuras generales.

En el caso del **agrupamiento homogéneo**, las lógicas que fundamentan el modelo son la de la meritocracia y la diferenciación. La *lógica meritocrática* se identifica en tanto que se defiende el agrupamiento homogéneo como la única forma de garantizar una educación justa para el alumnado que «quiere» estudiar y que «da valor» a la educación. Así, se genera una jerarquía entre el alumnado “merecedor” y el alumnado “no merecedor”, y la asignación en los grupos se convierte en un sistema de premio-sanción. La *lógica de la diferenciación* emerge como respuesta a la estructura comprensiva del sistema educativo. Frente a la idea de una educación básica para todos, se sostiene

que la educación obligatoria debería ser una etapa que ofreciera una preparación diferenciada para aquellos que van a hacer estudios postobligatorios de tipo académico (bachillerato) y los que van a optar por una vía aplicada o profesional. El sistema de agrupamientos se plantea, pues, como una decisión meramente técnica, minimizando sus implicaciones en términos de desigualdades y de justicia.

Existen resistencias y dilemas entre el profesorado acerca de los modelos de agrupamiento y su puesta en práctica. Especialmente en el caso del agrupamiento heterogéneo, el profesorado critica la justicia del modelo y la pertinencia del mismo, poniendo en cuestión los principios de la comprensividad. Estos argumentos se sitúan en la línea de los que se utilizan para defender el modelo de agrupamientos homogéneos, mostrando la aceptación y el arraigo, entre el profesorado, de la creencia en una escuela meritocrática y diferenciadora.

En el centro que apuesta por un **agrupamiento heterogéneo**, el modelo de agrupamiento genera importantes *resistencias* entre el profesorado, mientras que un amplio grado de consenso se articula alrededor del agrupamiento homogéneo. En el primer caso, existen dos tipos de resistencias: aquellas que critican la puesta en práctica de este sistema, y aquellas que cuestionan el modelo heterogéneo en sí mismo. El primer tipo de críticas, más minoritarias, destacan las debilidades que, en este instituto concreto, emergen de la *aplicación del modelo* en cuanto a hacer efectiva la atención a la diversidad en los grupos heterogéneos. Señalan la falta de herramientas del profesorado para hacer efectiva dicha atención, así como la falta de estructura en el propio centro que permita la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado, condiciones, según ellos, necesarias para garantizar la efectividad y el éxito de este modelo.

Sin embargo, la mayor parte del profesorado cuestiona el agrupamiento heterogéneo en sí, pues considera que esta estrategia es *poco meritocrática* y que los alumnos «buenos» se ven perjudicados por tener que compartir espacios con otros que les frenan en su aprendizaje. Esta crítica no es exclusiva del profesorado del caso de estudio, sino que se corresponde con las lógicas que subyacen al agrupamiento homogéneo. Esto muestra que los esquemas de mérito-sanción están arraigados entre el profesorado, y que las intervenciones escolares se plantean, en buena medida, para el alumnado “merecedor”, sin cuestionar las consecuencias que dichas intervenciones tienen para aquellos y aquellas jóvenes que no responden adecuadamente a las exigencias escolares.

Las características de la población escolar y las atribuciones hechas por parte del profesorado emergen como un elemento esencial a la hora de explicar la decisión de agrupar de forma homogénea al alumnado.

En el caso del modelo de **agrupamiento homogéneo** las expectativas y creencias que se proyectan hacia la población escolar explican, en buena medida, *la decisión de agrupar de forma homogénea* al alumnado. Recordemos que uno de los argumentos principales esgrimidos por parte del centro era que dada la «alta diversidad» social de su alumnado, que se vinculaba explícitamente con una alta «diversidad académica», imposibilitaba la enseñanza en espacios compartidos. Por tanto, el agrupamiento homogéneo se utiliza con el objetivo de *reducir el rango de diversidad* percibida. En este sentido, las creencias y expectativas sostenidas sobre la población escolar –basadas en estereotipos acerca del alumnado más desfavorecido y sus familias– emergen como una justificación para el agrupamiento homogéneo.

10.4. Prácticas docentes y de aula

Los modelos de agrupamiento del alumnado y las expectativas y creencias docentes condicionan un acceso al conocimiento escolar marcadamente desigual según el modelo. Asimismo, el agrupamiento homogéneo se muestra como una estrategia que restringe el acceso a dicho conocimiento precisamente al alumnado que proviene de los sectores sociales más desfavorecidos.

En el contexto catalán existe un currículum oficial que dicta los contenidos y competencias básicas que la escuela, durante la escolarización obligatoria, debería proporcionar a todos los chicos y las chicas antes de finalizar esta etapa educativa. No obstante, como se ha demostrado en esta investigación, **dicho currículum se reelabora** –en términos de selección del contenido a impartir, así como de metodologías de instrucción y de habilidades que se trabajan–, dando forma a un «currículum *de facto*» (Anyon, 1981) que difiere entre los centros educativos.

Un primer elemento fundamental a tener en cuenta es la valoración que los profesionales de la educación hacen sobre el **conocimiento escolar**. Se ha mostrado que, en ambos institutos, el profesorado concibe dicho conocimiento de forma distinta según el *futuro imaginado* de sus estudiantes, ajustando los objetivos de la educación obligatoria en función del mismo, condicionados explícita o implícitamente por el origen socioeconómico y cultural del alumnado. El profesorado argumenta que no todos los jóvenes tienen, más allá de sus “capacidades”, deseos y aspiraciones similares, por lo

que no necesitan las mismas habilidades, ni tampoco necesitan aprender el mismo currículum. Así, aquellos y aquellas estudiantes para los que el profesorado proyecta un futuro académico “corto”, unas competencias mínimas —«para la vida»— serían suficientes; mientras que para aquellos y aquellas a los que se les augura un futuro vinculado con la universidad se les debe proporcionar una «buena preparación» mediante el acceso a un «conocimiento más profundo». Aunque esta concepción es compartida, el modelo de agrupamiento del alumnado —y las expectativas docentes condicionadas por el mismo— comportan que la **concreción curricular** sea diferente en cada instituto.

La diferenciación organizativa que existe en el modelo de agrupamiento homogéneo refuerza en extremo la diferenciación curricular, mientras que en el modelo de agrupamiento heterogéneo, la cultura de bajas expectativas (que en este caso no está vinculada estrictamente con el modelo de agrupamiento) explica una homogeneización, a la baja, de las prácticas curriculares.

Esta tesis pone de relieve que el **acceso al currículum es marcadamente desigual** en función del contexto de enseñanza-aprendizaje que los y las jóvenes tienen a su disposición. En el instituto donde se practica el **agrupamiento heterogéneo**, el acceso al currículum básico se ve limitado por la provisión de un currículum de mínimos, altamente reducido y simplificado. Esto se refleja en la adquisición de competencias del alumnado que, si bien en su mayoría consigue, en las evaluaciones internas, aprobar buena parte de las materias, en las pruebas externas⁵⁸ sus resultados no son tan positivos, teniendo en cuenta que un 60% del alumnado no consigue superar los mínimos en las competencias lingüísticas, y un 50% no lo consigue en matemáticas.

En el caso del **agrupamiento homogéneo**, se demuestra que este sistema implica una **distribución altamente desigual del conocimiento**, de los contenidos y competencias adquiridas durante la educación obligatoria. En los grupos de nivel “bajo”, la adquisición de competencias es más limitada, y el aprendizaje de menor calidad. La evidencia de ello es que, más allá de los resultados en las evaluaciones internas, existen diferencias sustanciales en las competencias demostradas en las pruebas externas⁵⁹: mientras que en el grupo “alto” el alumnado que no supera las competen-

⁵⁸ Nos referimos aquí a las pruebas de Competencias Diagnósticas de 3º de la ESO del curso 2014-2015.

⁵⁹ Igual que en el caso anterior, nos referimos aquí a las pruebas de Competencias Diagnósticas de 3º de la ESO del curso 2014-2015.

cias se sitúa alrededor del 10%, en el caso de las lenguas, y sobre el 30% en el caso de las matemáticas, en el grupo “bajo” estos datos ascienden hasta proporciones alarmantes, siendo casi el 90% de los y las jóvenes los que no superan la lengua catalana y las matemáticas, y casi alrededor del 50% los que no superan la lengua castellana.

En definitiva, estos datos indican que, efectivamente, en términos de justicia educativa debemos preocuparnos porque una parte de la población escolar no tiene garantizados los aprendizajes básicos que se prevén que adquieran los y las jóvenes de Cataluña al finalizar la educación obligatoria. Precisamente, en los centros educativos analizados, el alumnado que se ve más damnificado es aquel que pertenece a los sectores sociales con mayores desventajas, especialmente en el caso del agrupamiento homogéneo donde este alumnado se concentra en los grupos de nivel “bajo”.

Las metodologías utilizadas en los institutos omiten, en general, las diversas necesidades del alumnado. En el caso del agrupamiento heterogéneo, si bien la diversificación metodológica es limitada, el uso de métodos de «trabajo autónomo» restringe las posibilidades de aprendizaje de buena parte del alumnado. En el caso del agrupamiento homogéneo, bajo el supuesto de “homogeneidad académica”, se asume como innecesaria la diversificación metodológica dentro de las aulas, limitando también las posibilidades de aprendizaje de parte del alumnado.

Si el currículum impartido en las aulas se reelabora en cada instituto, con una restricción curricular generalizada en el modelo de agrupamiento heterogéneo y una alta diferenciación curricular en el modelo de agrupamiento homogéneo, las metodologías utilizadas por parte de los docentes responden asimismo a la consecución de estos objetivos tácitos. Aunque ambos centros comparten un *predominio de las pedagogías centradas en el profesor* o profesora, con una prevalencia de las clases magistrales donde el alumnado tiene poco protagonismo, en el modelo de **agrupamiento heterogéneo** existe una variedad más amplia de prácticas metodológicas, donde en ocasiones se promueve el *trabajo autónomo* del alumnado, tales como el desarrollo de proyectos en grupo o la provisión de material adaptado para ciertos alumnos y alumnas.

Sin embargo, estas estrategias parecen ser *poco efectivas* para el aprendizaje del alumnado. Como se ha podido constatar a lo largo del trabajo de campo, el profesorado que aplica estas prácticas parte del supuesto de que los chicos y las chicas tienen adquiridas ciertas competencias –como la búsqueda y la gestión de información, o la

creación de conocimiento—, pero omite que, efectivamente, buena parte de los y las jóvenes no tienen incorporadas estas habilidades para desenvolverse con éxito en el desarrollo de estas actividades. En efecto, la propuesta de trabajar autónomamente para que sea el alumnado quien busque, investigue y construya su conocimiento, no tiene los resultados esperados por parte del profesorado y de la institución.

En la tesis se ha identificado que la omisión, o el no-reconocimiento de que los estudiantes no tienen adquiridas las estrategias y habilidades requeridas por la institución escolar, tiene dos consecuencias: en primer lugar, esta asunción implícita explica que desde la escuela no se les ofrezca acceso a la adquisición de dichas competencias. O sea, que en los procesos de enseñanza-aprendizaje no se enfatiza en cómo buscar información, cómo procesarla o cómo sintetizarla, ya que se da por sentado de que el alumnado ya debería saberlo. En segundo lugar, el fracaso de estas actividades, en términos de aprendizaje, comporta que el profesorado responsabilice al alumnado por una supuesta falta de motivación y ganas de trabajar. En definitiva, una *demandas implícitas* de las habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar con éxito las actividades propuestas, supone un obstáculo importante para buena parte del alumnado con consecuencias significativas para su aprendizaje y su experiencia.

En el caso del **agrupamiento homogéneo**, existe una *presunción de homogeneidad* en los grupos, esto es, que se presupone que todos y todas las alumnas que conforman un mismo grupo tienen las mismas necesidades en cuanto a los procesos de instrucción. Bajo este presupuesto de homogeneidad se omite la existencia de diversidad —en este caso académica— dentro de los grupos, hecho que comporta que el profesorado no considere la necesidad de diversificar metodologías y contenidos en el aula. En este sentido, frente a los posibles problemas académicos del alumnado se ofrecen soluciones uniformes sin considerar que sus causas pueden ser diversas. Esto condiciona los aprendizajes y las experiencias de los y las jóvenes, especialmente de aquellos que, al ver limitadas sus posibilidades de mejora, atribuyen unos resultados académicos insatisfactorios a su propia incapacidad.

10.5. Experiencias del alumnado

Las construcciones homogéneas sobre los grupos de estudiantes informan a los y a las jóvenes, más allá de las relaciones individuales que puedan establecer con sus docentes, sobre las expectativas que se proyectan sobre ellos. Las

expectativas del profesorado y sus formas de comunicarlas a nivel colectivo condiciona la percepción de reconocimiento por parte del alumnado.

El análisis de los dos casos presentados ha permitido demostrar que más allá de las relaciones individuales entre el alumnado y el profesorado, **las expectativas docentes se construyen sobre grupos de estudiantes**, especialmente en entornos donde las condiciones contextuales facilitan una construcción homogénea del alumnado. En esta tesis, la segregación social y cultural que caracteriza los institutos, así como el agrupamiento homogéneo de los estudiantes, han emergido como factores determinantes para comprender la conformación de las expectativas docentes a nivel grupal.

También se ha podido demostrar que las expectativas construidas sobre un conjunto de estudiantes se comunican de forma más directa y explícita que las expectativas sobre un alumno individual, tal y como han señalado también otras investigaciones (Cooper, 1985), de tal forma que son *percibidas e identificadas de forma clara* y contundente por parte del alumnado. En ambos institutos se ha constatado que los mensajes acerca del alumnado a *nivel colectivo* son muy coherentes entre los diversos docentes, hecho que traslada unas expectativas que coinciden a nivel grupal y que se depositan en el imaginario de los y las jóvenes de manera firme.

La construcción de expectativas colectivas está asociada con la percepción de reconocimiento que tienen los y las jóvenes. En el modelo de **agrupamiento heterogéneo**, el alumnado percibe que el profesorado les concibe, en general, de forma uniforme, más bien negativa, considerando que no cumplen ni con las exigencias académicas ni actitudinales esperadas. Advierten, pues, que el profesorado siente cierta *desconfianza y escepticismo* acerca de sus posibilidades, a la vez que distinguen una *minusvaloración* de sus competencias, conocimientos y bagajes. En el modelo de **agrupamiento homogéneo**, se han mostrado importantes diferencias entre los grupos. El alumnado del grupo de nivel “alto”, percibe una *valoración notablemente positiva* de su profesorado, mientras que los y las jóvenes de los grupos “medio” y “bajo” expresan una *percepción de etiquetaje negativo*, de minusvaloración e incluso de rechazo, sintiendo que su profesorado les concibe lejos de los requerimientos académicos y actitudinales.

En este sentido, la tesis ha puesto también de manifiesto que el agrupamiento por niveles representa una fuente de **desvalorización** del alumnado de los grupos “bajos”, en tanto que el profesorado, más allá de sus supuestas bajas “capacidades”, valora a los y las jóvenes en base los atributos que se les presuponen por su posición

en la jerarquía escolar, estrechamente vinculados a su origen social y cultural. Las diferencias, tanto en las atribuciones que hace el profesorado como en la percepción de reconocimiento que tiene el alumnado, contribuyen a conformar relaciones sustantivamente desiguales entre el alumnado de los diversos grupos y sus docentes, como se desarrolla en un apartado posterior.

En ambos modelos, existen un conjunto de estudiantes (los «desahuciados») que gozan de un escaso o nulo reconocimiento por parte de la institución y de su profesorado y que promueve un proceso de desenganche de lo escolar.

La tesis ha identificado que en ambos centros existe un grupo de **estudiantes invisibles** que son considerados como «casos perdidos», que se identifican precisamente por el tipo de atención que reciben por parte del profesorado y de los dispositivos institucionales, que se podría calificar como extremadamente escasa. La mayoría del profesorado considera que el centro ya ha destinado muchos esfuerzos en ellos y que éstos no han servido para nada. Estos estudiantes, mayoritariamente chicos, que han tenido trayectorias escolares irregulares, con repeticiones o periodos de absentismo importantes, de origen extranjero o de etnia gitana, y cuyas familias tienen poca presencia en el centro escolar, son calificados con los apelativos de «desahuciados» o «muebles», en referencia a las nulas expectativas que se proyectan sobre ellos.

Los jóvenes «desahuciados», por su parte, adoptan una actitud en el centro escolar que se caracteriza por una ausencia de trabajo e implicación, además de por una ostensible indiferencia o resistencia pasiva ante las recriminaciones de su profesorado por su falta de esfuerzo. Esta supuesta indiferencia es lo que justifica, según el profesorado, que la institución haya renunciado a su atención, hecho que comporta que estos y estas jóvenes se distancien cada vez más de lo escolar. Es decir, se trata de jóvenes que, a lo largo de su trayectoria escolar, han sufrido un proceso de desenganche que se sienten incapaces de revertir, sintiéndose atrapados en un círculo cuya única salida es que finalice su etapa escolar.

Un entorno de bajas expectativas y de exigencias académicas limitadas promueve que haya jóvenes que vivan su cotidianidad escolar desde la decepción.

La tendencia del profesorado a rebajar las exigencias académicas de manera generalizada, especialmente identificada en el instituto que realiza un **agrupamiento heterogéneo**, *colisiona con las altas aspiraciones* de algunos y algunas jóvenes, quienes perciben esta rebaja como una amenaza para su futuro académico y viven su expe-

riencia escolar desde una posición de *decepción*. En este sentido, experimentan una serie de dilemas y contradicciones importantes derivadas, por un lado, de un contexto académico poco estimulante y desafiante, que les genera extrañeza, malestar y angustia; y, por otro lado, por una supuesta desatención que perciben de su profesorado que, al considerarles mejor posicionados que sus compañeros y compañeras, destinan menos esfuerzos a animarles y a atender sus necesidades de tipo emocional y afectivo.

El modelo de agrupamiento, así como las expectativas docentes sujetas al mismo, genera un marco de oportunidades desigual para que el alumnado pueda desarrollar actitudes pro-escolares, especialmente en el modelo de agrupamiento homogéneo.

Como se ha puesto de manifiesto en esta tesis, las dinámicas que se desarrollan en la propia institución escolar pueden favorecer, reforzar o limitar que el alumnado pueda adoptar las actitudes y comportamientos que la escuela espera, valora y premia, que se distribuyen de forma desigual entre el alumnado de diferentes grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 1979).

En el instituto donde se desarrolla un **agrupamiento heterogéneo**, la cultura de bajas expectativas se traslada en un *ambiente laxo y tolerante* que configura un contexto poco orientado al aprendizaje. Si bien existen un conjunto de normas de comportamiento establecidas, durante las horas lectivas el alumnado transgrede estas normas de forma habitual, aunque en escasas ocasiones se dan situaciones de enfrentamientos o conflictos abiertos. Tal y como expresan los propios docentes, la falta de orden y disciplina *no se identifica como una problemática*, ya que el profesorado, a nivel agregado, lo asume como “natural” (en relación al origen social y cultural del alumnado), de forma que se tiende a permitir que los y las jóvenes adopten estas conductas. Esto constituye un ambiente propicio para que el alumnado *se adapte a las bajas exigencias*, para que se habitúe a esta situación, adoptando la “ley del mínimo esfuerzo”. Esto genera un círculo vicioso que distancia al alumnado de las actitudes valoradas por parte de la institución.

En el caso del instituto que aplica un **agrupamiento homogéneo**, la construcción diferencial del alumnado de cada grupo, así como la propia composición grupal, explican *ambientes muy diferenciados* en relación al clima de disciplina y de trabajo en el aula. En los grupos “altos” reina un ambiente claramente orientado al trabajo académico, y aunque el alumnado se distrae en cierta medida, la mayoría de sesiones

transcurren con orden. Como se ha mostrado en los resultados de la tesis, es habitual que, en el grupo “alto”, el profesorado exprese de forma explícita una antítesis entre lo que está mal (lo que hacen “los otros” grupos) y lo que está bien (lo que se espera de “nosotros”), creando un entorno propicio para que el alumnado del grupo “alto” module su comportamiento hacia lo valorado por parte de la institución.

En cambio, en los grupos “bajos” existen numerosas distracciones del alumnado, que a menudo desembocan en enfrentamientos abiertos, y que configuran un ambiente tenso o crispado. El profesorado se muestra resignado con el control de la disciplina en estos grupos, y mientras que algunos aplican de forma muy estricta la normativa –siendo más inflexibles en los grupos “bajos” que en los “altos”–, otros se muestran relajados y conformistas, dejando que el alumnado “haga lo que quiera”. Si bien hay parte del profesorado que reconoce la existencia de un “peer effect” en el comportamiento del alumnado de los grupos “bajos”, este efecto pasa inadvertido por la mayor parte de los docentes.

Sin embargo, el alumnado del grupo “bajo” señala de forma unánime, precisamente, el impacto del grupo en sus actitudes y comportamientos. Si en el caso del grupo “alto” se identificaba la presión grupal como un estímulo corrector para amoldarse a las exigencias escolares –aspecto fundamental para alcanzar reconocimiento–, en el caso del grupo “bajo” parece que existe un efecto inverso, en que los y las jóvenes destacan el “*efecto contagio*” que les supone estar en este grupo. Pero no solamente esto, sino que el alumnado del grupo “bajo” reconoce que, en buena medida, su conducta inadecuada se explica por un “*efecto rebote*” por las injusticias y el desprecio percibido por parte del profesorado. Esto pone de manifiesto que el agrupamiento homogéneo construye escenarios que sitúan al alumnado de los grupos “bajos” en una situación de desventaja en cuanto a sus oportunidades de satisfacer las demandas de la institución.

La estructura escolar y sus significados también condicionan las relaciones entre el alumnado, siendo la jerarquía escolar construida en el sistema de agrupamiento homogéneo un mecanismo significativo en la ordenación de las redes de amistad entre iguales.

En relación al reconocimiento que el alumnado recibe de sus compañeros y compañeras, la tesis ha identificado que la jerarquía escolar construida en el sistema de **agrupamientos homogéneos** se visualiza también en el análisis de las relaciones que se tejen entre el alumnado. De hecho, el sistema de agrupamientos estructura y

delimita de forma importante las dinámicas relacionales, dificultando las relaciones entre los grupos dadas las *imágenes y significados de pertenecer a uno u otro grupo*. El alumnado del grupo “alto” expresa importantes reticencias a relacionarse con el alumnado del grupo “bajo”, mientras que el alumnado del grupo “bajo” muestra también recelo hacia sus compañeros y compañeras del grupo “alto”. En ambos casos, se ha observado que la identificación con el grupo de pertenencia, y el rechazo más o menos explícito hacia los chicos y chicas de otros grupos, más allá de estar vinculada con elementos académicos, también está sujeta a la identidad ligada a factores sociales y culturales, aumentando la distancia de los y las jóvenes de cada grupo, así como la segregación social en el interior del centro.

En cambio, en el caso del centro con **agrupamiento heterogéneo**, en general se caracteriza por una atmósfera amable, tranquila y amistosa, donde la mayoría de chicos y chicas establecen relaciones cordiales con todos sus compañeros y compañeras. No obstante, hay una tendencia a crear *grupos de amistad monoculturales* –aunque esto no supone la exclusión de relaciones interculturales–, donde las lógicas del grupo-clase se ven superadas por dinámicas fundamentadas en la procedencia, de forma similar a la que señala González-Motos (2012) en su investigación.

El alumnado reconoce, de forma unánime, que el profesorado es un elemento central en su experiencia escolar, y reconoce un conjunto de rasgos comunes en las relaciones que les hacen sentir reconocidos y respetados. Mientras que los jóvenes que gozan de más prestigio escolar identifican estas características en muchas de las relaciones con su profesorado, los y las jóvenes en situaciones de mayor vulnerabilidad educativa, que gozan de menor reconocimiento, ven restringidas sus posibilidades de tejer relaciones de este tipo.

Un último aspecto que se ha abordado en relación a la experiencia y a la vivencia subjetiva de la cotidianidad escolar es el papel que juegan algunos docentes en la vinculación emocional del alumnado en los centros. A pesar de las diferencias institucionales entre ambos centros, se han detectado *patrones similares* que pueden explicarse por la *percepción de reconocimiento y respeto* que tiene el alumnado por parte de algunas de sus profesoras que, más allá de los efectos de las dinámicas institucionales, representan una fuente importante –aunque en general insuficiente– de vinculación con el centro escolar. De manera concluyente, el alumnado reconoce un conjunto de rasgos que caracterizan las relaciones que tejen con aquel profesorado que «les hace sentir bien» en contraste con aquellos que, por el contrario, les hacen sentir alejados, y hasta rechazados, de la institución escolar.

En primer lugar, destacan la *gestión de la disciplina* que hacen estas profesoras, que se sitúan en un término medio entre aquellos docentes que, a ojos de los y las jóvenes, son demasiado permisivos e indulgentes («los pasotas») y aquellos que el alumnado considera que son inflexibles y demasiado severos («los injustos»). En este sentido, un exceso de flexibilidad o de tolerancia es interpretado como una falta de interés y de preocupación, mientras que la excesiva rigurosidad en las prácticas disciplinarias se considera injusta y un abuso de autoridad. Además, estas profesoras también son valoradas por facilitar al alumnado el acceso al discurso institucional, mediante espacios de diálogo y comunicación. Así, la relativa *simetría* en las relaciones de poder, la *coherencia* y la posibilidad de ofrecer al alumnado oportunidades para la *comprensión y la negociación de las normas escolares*, son elementos esenciales para establecer interacciones entre el profesorado y el alumnado que haga sentir a los y las jóvenes reconocidas y respetadas.

Un segundo aspecto del profesorado que hace sentir al alumnado reconocido y respetado son las *muestras de interés y de afecto* que se construyen en las interacciones cotidianas. Los y las jóvenes destacan que estas profesoras se preocupan por ellos más allá de lo estrictamente académico y que tienen voluntad de conocerles como sujetos con particularidades propias, mediante muestras explícitas de atención y de escucha. Esto representa la *antítesis del etiquetaje*, proceso valorado de forma muy negativa por parte del alumnado. El tercer y último rasgo característico de las profesoras “ideales” es su *enfoque didáctico* a la hora de enseñar. Si bien este no es un aspecto que aparezca de forma central en discurso del alumnado, el esfuerzo para enseñar de forma interesante y motivadora, pero sobre todo la *voluntad de llegar a todos los estudiantes*, son valorados de forma muy positiva. En efecto, una de las cualidades que el profesorado debe mostrar para transmitir apoyo y reconocimiento es intentar hacer esfuerzos para que todos y cada uno de sus alumnos puedan adquirir los aprendizajes requeridos.

Las relaciones con el profesorado representan un elemento central en la experiencia escolar del alumnado en situaciones de *mayor vulnerabilidad educativa*. Estos y estas jóvenes muestran una tendencia importante a expresar el papel preponderante que el profesorado juega en su vida escolar, apreciando de una manera más intensa las relaciones que construye con el profesorado que les transmite respeto y reconocimiento. Sin embargo, la importancia de estas profesoras, si bien no debe ser minusvalorada, pierde fuerza en tanto que la mayoría de interacciones diarias que construyen estos y estas jóvenes se articulan desde la hostilidad y el rechazo.

10.6. Implicaciones prácticas y políticas

Como ha mostrado esta tesis doctoral, asegurar que todos y todas las jóvenes tengan una educación de calidad y en igualdad de condiciones no es aún una realidad en Cataluña. De hecho, según se ha mostrado, son precisamente los y las jóvenes que parten de unas situaciones más desfavorecidas, las que ven mermadas sus oportunidades en un sistema que, en sus fundamentos, se debería regir por la lógica comprensiva e inclusiva. Del análisis realizado durante la investigación, se pueden derivar algunas propuestas e implicaciones que permitan orientar los cambios que, tanto desde la política educativa como desde las propias escuelas, pueden contribuir a la construcción de una educación más justa para todos y todas.

Replantear el uso del agrupamiento por niveles o de itinerarios formativos de desigual calidad y prestigio, como paso imprescindible hacia la inclusión educativa.

La tesis doctoral ha permitido explorar con profundidad, para el caso catalán, lo que en otros contextos u otras ocasiones ya se había identificado: que el agrupamiento homogéneo del alumnado no es una estrategia eficaz ni equitativa para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado. Más allá de las diferencias en términos de acceso al conocimiento, el agrupamiento por niveles genera un conjunto de barreras, tanto de facto como simbólicas, que sitúan al alumnado más desfavorecido – social y educativamente– en una posición de desventaja respecto de sus compañeros y compañeras. Un sistema educativo que pretenda garantizar una educación en igualdad de condiciones debería plantearse otras formas de atender a la diversidad del alumnado que no supongan la producción, la reproducción o el incremento de las desigualdades de partida. Por ello mismo, es necesario que las autoridades educativas contabilicen la existencia de estos mecanismos, y que reconozcan que, en un sistema educativo que se articula bajo los principios de la comprensividad, existen todavía vías explícitas de exclusión educativa.

Reconocer la complejidad de trabajar en grupos heterogéneos y desde una lógica inclusiva en entornos altamente desfavorecidos, para no someter a los centros educativos en una tensión entre la voluntad y la posibilidad.

Esta tesis ha puesto de relieve las dificultades a las que tiene que hacer frente un instituto que, situado en un contexto de alta complejidad social, persigue ofrecer una educación en espacios compartidos para todos y todas sus estudiantes. De ello se

deriva que, el agrupamiento heterogéneo, para que sea puesto en práctica como tal, tiene que gozar de un conjunto de condiciones: recursos humanos suficientes (necesarios para atender todas las necesidades derivadas de la complejidad social del centro); estructura (necesaria para establecer marcos de reflexión colectivos en un proyecto educativo coherente y cohesionado); herramientas y recursos para el profesorado (necesarias para trabajar con metodologías diversificadas eficaces para todo el alumnado). La no-garantía de estas condiciones comporta que, a pesar de las intenciones del instituto, la puesta en práctica del agrupamiento heterogéneo y de la atención a la diversidad tenga muchas debilidades y que genere resistencias entre el cuerpo docente. En definitiva, la justicia educativa se debe considerar como una cuestión sistémica, no solo escolar, reconociendo que el cometido de ofrecer una educación justa no depende exclusivamente de la voluntad de las escuelas, sino también de sus posibilidades.

Proveer al profesorado de oportunidades para que puedan profundizar en el estudio y la comprensión de la relación entre la desventaja social y el rendimiento y las experiencias educativas, y las consecuencias de la omisión de dicha relación.

Esta tesis ha estudiado la construcción y la configuración de las expectativas y creencias docentes y ha puesto de manifiesto, igual que otros estudios previos, que éstas están intrínsecamente vinculadas al origen social y cultural de su alumnado y que condicionan las acciones que se desarrollan en los centros educativos y en las aulas. Sin pretender hacer de los docentes los responsables de las desigualdades educativas existentes, pues su acción se encuentra restringida por factores (estructurales, institucionales) que no dependen exclusivamente de ellos, consideramos que los prejuicios y creencias personales deben ser abordados, pues éstos adquieren un papel fundamental en la construcción de las experiencias y de los resultados del alumnado en su paso por el sistema educativo. Así pues, un elemento necesario para prevenir y revertir las desigualdades que se producen y reproducen en la educación es, precisamente, que el profesorado sea capaz de identificar las formas en que sus acciones e intervenciones contribuyen en dicha desigualdad. Por ello mismo, se considera esencial que en los currículums formativos del profesorado se dé más peso a las disciplinas que pueden aportar herramientas en este sentido (antropología, sociología), así como diseñar planes de formación para el profesorado en activo.

Articular un diálogo, orientado a la reducción de las desigualdades educativas, entre la investigación, la política y la práctica educativa que rehuya la

dicotomía entre lo que pasa *dentro* de la escuela y lo que pasa *fuera* de la misma.

Por último, en esta tesis también se ha pretendido poner de manifiesto que las críticas y los cambios orientados a la mejora escolar deben articularse en un diálogo que no eluda las estrechas relaciones entre la acción de las escuelas y la acción política que las regula. Ambas instancias son imprescindibles para caminar hacia un sistema educativo más justo, que considere de manera ponderada las posibilidades de acción y cambio de los centros educativos, así como las de la política educativa.

10.7. Líneas futuras de investigación

Esta tesis ha abierto también nuevos interrogantes y preocupaciones que pueden ser desarrollados en un futuro. Destacamos los siguientes:

Estudiar las formas de agrupamiento del alumnado que se desarrollan en los institutos catalanes. Existe un vacío de información sistematizada sobre las formas que aplican los institutos catalanes para agrupar a su alumnado en particular, y para atender la diversidad del mismo en general. Consideramos de suma necesidad identificar las respuestas que los institutos adoptan para atender a su alumnado, así como detectar las necesidades y obstáculos que los propios institutos manifiestan. De hecho, en las fases iniciales de planificación de la tesis se había previsto desarrollar la investigación en dos fases, la primera de las cuales consistía en establecer un “estado de la cuestión” sobre las prácticas de agrupamiento del alumnado en los institutos de Barcelona. Se pretendía administrar una encuesta para conocer de forma descriptiva los modelos de atención a la diversidad y de agrupamiento del alumnado más frecuentes en los centros educativos de secundaria. La falta de respuesta de la administración educativa para administrar esta encuesta, no permitió llevar a cabo esta fase del trabajo, por lo que se propone retomarla en un futuro.

Explorar la conformación de las expectativas docentes en diferentes contextos sociales. Esta tesis se ha centrado en el análisis de las expectativas y creencias docentes en entornos de alta desventaja social. Sin embargo, se considera adecuado profundizar en la comprensión de la construcción de estas expectativas y creencias mediante el estudio de las mismas en entornos diversos. En este sentido, más allá de la posibilidad de replicar una investigación similar a la presente en institutos con diferente composición social, se podría emplear el cuestionario para el profesorado que se elaboró en esta tesis para captar de forma extensa la construcción de las expectati-

vas y creencias docentes en diferentes entornos. El uso de este instrumento permitiría indagar de qué forma los contextos institucionales y la composición social de los centros inciden en la conformación de las expectativas y creencias docentes, y avanzar en la comprensión de estos constructos.

Incorporar las perspectivas de las familias acerca de la vivencia del agrupamiento por niveles. Las formas en que las familias viven y experimentan la escolaridad de sus hijos e hijas es de suma importancia para comprender las dinámicas escolares que se desarrollan en los centros educativos. Las investigaciones futuras acerca de las prácticas de agrupamiento deberían incorporar sus perspectivas para profundizar en los efectos y consecuencias de dichas prácticas.

Bibliografía

- Abadzi, H. (1985). Ability Grouping Effects on Academic Achievement and Self-Esteem Who Performs in the Long Run as Expected. *Journal of Educational Research*, 79(1), 36-40.
- Abraham, J. (1989). Testing Hargreaves and Lacey Differentiation-Polarization Theory in a Setted Comprehensive. *British Journal of Sociology*, 40(1), 46-81.
- Abraham, J. (1995). *Divide and School: Gender and Class Dynamics in Comprehensive Education*. London - Washington DC: The Falmer Press.
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., y Van Houtte, M. (2013). School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., y Van Avermaet, P. (2012a). Ethnic School Segregation and Self-Esteem: The Role of Teacher-Pupil Relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135-1159.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., y Van Avermaet, P. (2012b). Why Does the Ethnic and Socio-economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas - Prospects*, XXXVIII(1), 17-44.
- Alexander, K. L., Cook, M., Mcdill, E. L., American, S., Review, S., Feb, N., y Alexander, K. L. (1978). Curriculum Tracking and Educational Stratification: Some Further Evidence. *American Sociological Review*, 43(1), 47-66.
- Ansalone, G. (2003). Poverty, tracking, and the social construction of failure: International perspectives on tracking. *Journal of Children & Poverty*, 9(1), 3-20.
- Ansalone, G. (2010). Tracking: Educational Differentiation ot Defective Strategy. *Educational Research Quarterly*, 34(2), 3-17.
- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1996). *El Conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Araújo, M. (2007). 'Modernising the comprehensive principle': selection, setting and the institutionalisation of educational failure. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 241-257.
- Archer, L. (2005). *The impossibility of girls' educational 'success': entanglements of gender, 'race', class and sexuality in the production and problematisation of educational femininities* (No. Series 'Girls in Education 3-16'). Cardiff: Working Paper for ESRC Seminar.
- Archer, L., Halsall, A., y Hollingworth, S. (2007a). 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.
- Archer, L., Halsall, A., y Hollingworth, S. (2007b). Innercity femininities and education: 'race', class, gender and schooling in young women's lives. *Gender and Education*, 19(5), 549-568.
- Argys, L. M., Rees, D. I., y Brewer, D. J. (1996). Detracking America's Schools: Equity at Zero Cost? *Journal of Policy Analysis and Management*, 15(4), 623-645.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., y Walsh, J. (2004). *Equality. From Theory to Action*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: a case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge

University Press.

- Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. London - New York: Routledge.
- Ballestín, B. (2007). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis Doctoral. Departament d'Antropologia Social i Cultural. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ballestín, B. (2010). Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalí: «cultures d'origen» i resultats escolars dels fills/es de famílies immigrades. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 15(1), 61-89.
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. a., y Hernandez, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Barbera-Stein, L. (1979). Access negotiations: comments on the sociology of the sociologist's knowledge. En *American Sociological Association*. Boston.
- Barg, K. (2013). The influence of students' social background and parental involvement on teachers' school track choices: Reasons and consequences. *European Sociological Review*, 29(3), 565-579.
- Barker, A. (2003). Bottom: A Case Study Comparing Teaching Low Ability and Mixed Ability Year 9 English Classes. *English in Education*, 37(1), 4-14.
- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.
- Beckett, L., y Wrigley, T. (2014). Overcoming stereotypes, discovering hidden capitals. *Improving Schools*, 17(3), 217-230.
- Bell, L. A. (2002). Sincere Fictions : The Pedagogical Challenges of Preparing White Teachers for Multicultural Classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 236-244.
- Benito, R., Alegre, M. À., y González-Balletbò, I. (2014). School Segregation and Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104-134.
- Benito, R., y González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Berends, M. (1995). Educational Stratification and Students' Social Bonding to School. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 327-351.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. I Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (Vol. 1). London: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Consciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1999). Una crítica a la educación compensatoria. En M. Fernandez Enguita (Ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Betts, J. R., y Shkolnik, J. L. (2000a). Key difficulties in identifying the effects of ability grouping on student achievement. *Economics of Education Review*, 19(1), 21-26.
- Betts, J. R., y Shkolnik, J. L. (2000b). The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19, 1-15.
- Birkelbach, K. (2011). Teacher Evaluations over the Life Course: Valid Prognosis or Self-fulfilling Prophecy? En A. Mica, A. Peisert, y J. Winczorek (Eds.), *Sociology and the Unintended – Robert*

- Merton Revisited (pp. 133–153). Frankfurt: Peter Lang.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica*, 29, 19-27.
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35.
- Boaler, J. (1997a). Setting, Social Class and Survival of the Quickest. *British Educational Research Journal*, 23(5), 575-595.
- Boaler, J. (1997b). When even the winners are losers: Evaluating the experiences of top set students. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 165-182.
- Boaler, J., Wiliam, D., y Brown, M. (2000). Students' Experiences of Ability Grouping: disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonal, X. (2012a). Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making. *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-421.
- Bonal, X. (2012b). *El dret a l'educació a Catalunya*. UNICEF Comitè Catalunya.
- Bonal, X., y Albaigés, B. (2009). El dret a l'educació a Catalunya: significat i vulneracions. En *Societat Catalana. Anuari 2009* (pp. 75-105). Barcelona: Associació Catalana de Sociologia, Institut d'Estudis Catalans.
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A., y Castel, J. L. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., y Rambla, X. (1999). The Recontextualisation Process of Educational Diversity: new forms to legitimise pedagogic practice. *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), 195-214.
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (4th ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bonizzoni, P., Romito, M., y Cavallo, C. (2014). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702-720.
- Boone, S., y Van Houtte, M. (2013). Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research. *British Journal of Sociology of Education*, 34(1), 20-38.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Braun, A., Maguire, M., y Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560.
- Breen, R., y Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual review of sociology*, 31(223-243).

- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., y Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment : Evidence from Eight European. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475-1521.
- Brophy, J. E. (1982). *Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectations*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, Research Series.
- Brophy, J. E. (1985). Teachers' Expectations, Motives, and Goals for Working with Problem Students. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education. Vol. 2.* (pp. 175-214). New York: Academic.
- Brophy, J. E. (1986). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter 1 students. En *Designs for Compensatory Education: Conference Proceedings and Papers (Washington)*, (p. 60).
- Brophy, J. E., y Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374.
- Brown, K. M. (2004). Assessing Preservice Leaders' Beliefs, Attitudes, and Values Regarding Issues of Diversity, Social Justice, and Equity: A Review of Existing Measures. *Equity & Excellence in Education*, 37, 332-342.
- Bruton, A., y Robles-Piña, R. A. (2009). Deficit Thinking and Hispanic student achievement: scientific information resources. *Problems of Education in the 21st Century*, 15, 41-48.
- Bygren, M. (2016). Ability Grouping's Effects on Grades and the Attainment of Higher Education : A Natural Experiment. *Sociology of Education*, 89(2), 118-136.
- Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C., y Zamora, B. (2011). La desigualdad legítima de la escuela justa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1), 307-335.
- Cahan, S., Linchevski, L., Ygra, N., y Dazinger, I. (1996). The cumulative effect of ability grouping on mathematical achievement: A longitudinal perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 22(1), 29-40.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias* (No. 83/2006, Documento de Trabajo). Fundación Alternativas.
- Carmona, C. A. (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.
- Carrasco, S. (2008). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. En M. I. Jociles y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 181-202). Madrid: Trotta.
- Carrasco, S., y Gibson, M. A. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 59-76.
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educacion*, 20(1), 55-78.
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2013). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 29(29), 31-60.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., y Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F. J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Castejón, A., y Zancajo, A. (2015). Educational Differentiation Policies and the Performance of

- Disadvantaged Students Across OECD Countries. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 222-239.
- Castro, A. J. (2010). Themes in the Research on Preservice Teachers' Views of Cultural Diversity: Implications for Researching Millennial Preservice Teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210.
- Caughlan, S., y Kelly, S. (2004). Bridging Methodological Gaps : Instructional and Institutional Effects of Tracking in Two English Classes. *Research in the Teaching of English*, 39(1), 20-62.
- Chapman, C., y Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.
- Claiborn, W. L. (1969). Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 377-383.
- Clycq, N., Nouwen, W. M. A., y Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796-819.
- Cochran-Smith, M. (1995). Color Blindness and Basket Making Are Not the Answers: Confronting the Dilemmas of Race, Culture, and Language Diversity in Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 32(3), 493-522.
- Collet-Sabé, J., Besalú, X., Feu, J., y 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*, 18(2), 7-33.
- Conchas, G. (2001). Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-505.
- Condrón, D. J. (2007). Stratification and Educational Sorting: Explaining Ascriptive Inequalities in Early Childhood Reading Group Placement. *Social Problems*, 54(1), 139-160.
- Conger, D. (2005). Within-School Segregation in an Urban School District. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 225-244.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cooper, H. M. (1985). Models of teacher expectation communication. En J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 135-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, H. M., Findley, M., y Good, T. (1982). Relations between student achievement and various indexes of teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 577-579.
- Covay Minor, E. (2015). Classroom Composition and Racial Differences in Opportunities to Learn. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(3), 238-262.
- Crul, M., y Doornik, J. (2003). The Turkish and the Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups. *International Migration Review*, 37(4), 1039-1065.
- CSASE (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu). (2012). *L'avaluació de 4t d'ESO 2012*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- CSASE (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu). (2013). *L'avaluació de 4t d'ESO 2013*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- CSASE (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu). (2014a). *Anàlisi del rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- CSASE (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu). (2014b). *L'avaluació de 4t d'ESO 2014*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Datnow, A., y Cooper, R. (2002). Tracking. En D. Levinson, P. W. Cookson, y A. R. Sadovnik (Eds.), *Education and Sociology: an encyclopedia*. New York: RoutledgeFalmer.
- Davies, C. A. (1999). *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*. London: Routledge.
- Davies, J., Hallam, S., y Ireson, J. (2003). Ability groupings in the primary school: issues arising from practice. *Research Papers in Education*, 18(1), 45-60.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives*. Routledge.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Demant, J., y Van Houtte, M. (2014). Social-ethnic school composition and disengagement: An inquiry into the perceived control explanation. *The Social Science Journal*, 1-17.
- Departament d'Ensenyament. (2013). Document d'orientació sobre l'atenció a la diversitat a l'ESO.
- Departament d'Ensenyament. (2014). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Instruccions 2014-2015, 21.
- Derouet, J. L., Mangez, E., y Benadusi, L. (2015). Introduction to the EERJ dossier Where is the comprehensive project in Europe today? *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 195-205.
- Diamond, J. B., Randolph, A., y 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.
- Díaz de Rada, Á. (2006). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239.
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34(2), 83-107.
- Dumay, X., y Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440-477.
- Dunne, M., y Gazeley, L. (2008). Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 451-463.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: UNESCO.
- Dupriez, V., y Draelants, H. (2003). *Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique* (No. HAL Id: halshs-00603509).
- Dupriez, V., y Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243-260.
- Dupriez, V., Dumay, X., y Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., y Suchaut, B. (2004). *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays* (No. Les Cahiers de l'IREU, No.66).

- Dusek, J. B., y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Eds.), *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-23). Barcelona: Graó.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elashoff, J. D., y Snow, R. E. (1971). *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing Co.
- Elhoweris, H., Mutua, K., Alsheikh, N., y Holloway, P. (2005). Effect of Children's Ethnicity on Teachers' Referral and Recommendation Decisions in Gifted and Talented Programs. *Remedial and Special Education*, 26(1), 25-31.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(1), 1.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. M. (2016). Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas. Valencia: La Nau Llibres.
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64.
- Escudero, J. M., González, M. T., Moreno, M., Nieto, J. M., y Portela, A. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*. Murcia: Diego Marín.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamérica de Educación*, 55, 85-105.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2016). Diversidad, equidad y educación compensatoria: Propósitos inconclusos, retos emergentes. En J. M. Escudero (Ed.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: La Nau Llibres.
- Essomba, M. À. (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu*. Barcelona: Eumo.
- Eurostat. (2015). Being young in Europe today - education. Recuperado a partir de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Being_young_in_Europe_today_-_education
- Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38(4), 460-507.
- Fernández Enguita, M., y Levin, H. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas

- formas de desigualdad educativa. *Revista de Educación*, 289, 49-64.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació «La Caixa».
- Fernandez Mellizo-Soto, M. (2005). Política Educativa, Igualdad de Oportunidades y pensamiento Político. En M. Puelles Benítez (Ed.), *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrer, F., Castejón, A., Castel, J. L., y Zancajo, A. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya. Dossier de premsa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ferrer, F., Castejón, A., y Zancajo, A. (2013). Joventut i educació en temps de crisi. En P. Serracant (Ed.), *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012. Volum 1. Transicions juvenils i condicions materials d'existència*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.
- Finley, M. K. . (1984). Teachers and Tracking in a Comprehensive High School. *Sociology of Education*, 57(4), 233-243.
- Finn, J. D. (1972). Expectations and the Educational Environment. *Review of Educational Research*, 42(3), 387-410.
- Fleming, E. S., y Anttonen, R. G. (1971). Teacher expectancy or My Fair Lady. *American Educational Research Journal*, 241-252.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores-Gonzalez, N. (2005). Popularity versus respect: school structure, peer groups and Latino academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), 625-642.
- Foley, D. A. (1990). *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Foley, D. A. (2004). Ogbu's theory of academic disengagement: its evolution and its critics. *Intercultural Education*, 15(4), 385-397.
- Foley, D. A. (2010). The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), 215-227.
- Fordham, S., y Ogbu, J. (1986). Black Students' School Success: Coping the «Burden of Action White». *The Urban Review*, 18(3), 176-206.
- Franzé, A. (2002). «Lo que sabía no valía»: escuela, diversidad e inmigración. (C. E. y S. de Madrid, Ed.). Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-Socialist' age. *New Left Review*, (212), 68-93.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freeman, E. (2005). No Child Left Behind and the Denigration of Race. *Equity & Excellence in Education*, 38(3), 190-199.
- Gale, T., y Densmore, K. (2000). *Just Schooling. Explorations in the cultural politics of teaching*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research: Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11-17.
- Gamoran, A. (2002). *Standards , Inequality & Ability Grouping in Schools*. Edinburgh: Centre for Educational Sociology.

- Gamoran, A. (2009). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice* (No. 2009-6, WCER Working Paper). Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- Gamoran, A., y Berends, M. (1987). The Effects of Stratification in Secondary Schools: Synthesis of Survey and Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 57(4), 415-435.
- Gamoran, A., y Mare, R. D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., y Lepore, P. C. (1995). An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687-715.
- Gamoran, A., Secada, W. G., y Marrett, C. B. (2000). The Organizational Context of Teaching and Learning. Changing Theoretical Perspectives. En M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York.
- García, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- García, S. B., y Guerra, P. L. (2004). Deconstructing Deficit Thinking: Working with Educators to Create More Equitable Learning Environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150-168.
- García Garrido, J. L. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación* (Dykinson). Madrid.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152.
- Gazeley, L., y Dunne, M. (2007). Researching Class in the Classroom: Addressing the social class attainment gap in Initial Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 33(4), 409-424.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., y Rios, A. (2013). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California. En R. Alba y J. Holdaway (Eds.), *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU* (pp. 84-119). New York: Oxford University Press.
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32.
- Gillborn, D. (2010). The colour of numbers: surveys, statistics and deficit thinking about race and class. *Journal of Education Policy*, 25(2), 253-276.
- Gillborn, D. (2014). Racism as Policy: A Critical Race Analysis of Education Reforms in the United States and England. *The Educational Forum*, 78(1), 26-41.
- Gillborn, D., y Mirza, H. S. (2000). *Educational Inequality. Mapping Race, class and Gender. A synthesis of research evidence*. London: Office for Standards in Education.
- Gillies, V. (2005). Raising the «Meritocracy»: Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz y J. Rué (Eds.), *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pp. 29-51). Bellaterra: ICE - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81-82, 1-19.

- Gitlin, A., Buendia, E., Crosland, K., y Dombia, F. (2003). The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, 40(1), 91-122.
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., y Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555-573.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomez Benito, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. En J. Arnau, M. T. Anguera, y J. Gomez Benito (Eds.), *Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento* (pp. 237-310). Murcia: Universidad.
- González-Motos, S. (2012). Eligiendo a mis amigos: un análisis de los aspectos organizativos de los institutos favorecedores de la integración relacional de los alumnos inmigrados. En F. J. Garcia-Castaño y A. Olmos Alcaraz (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- González-Motos, S. (2014). *Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos. Causas institucionales e impactos académicos*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1).
- Gonzalez, N., Moll, L. C., y Amantis, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and ...* - Google Libres. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R., y Amanti, C. (1995). Funds of Knowledge for Teaching Latino Households. *Urban Education*, 29(4), 443-470.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (1977). *Educational psychology: A realistic approach*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Good, T. L., Cooper, H. M., y Blakey, S. L. (1980). Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 378-385.
- Good, T. L., y Marshall, S. (1984). Do Students Learn More in Heterogeneous or Homogeneous Groups? En P. L. Peterson, L. C. Wilkinson, y M. T. Hallinan (Eds.), *The Social Context of Instruction. Group Organization and Group Processes* (pp. 15-38). Orlando: Academic Press.
- Gorard, S., y Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15-28.
- Gorski, P. C. (2008). The Myth of the «Culture of Poverty». *Educational Leadership*, 65(7), 32-36.
- Gorski, P. C. (2012). Perceiving the Problem of Poverty and Schooling: Deconstructing the Class Stereotypes that Mis-Shape Education Practice and Policy. *Equity & Excellence in Education*, 45(2), 302-319.
- Green, A., Leney, T., y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Ed. Palomares.
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guttmann, J., y Broudo, M. (1989). The Effect of Children's Family Type on Teachers' Stereotypes. *Journal of Divorce*, 12(2-3), 315-328.
- Hallam, S., y Ireson, J. (2005). Secondary School Teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes. *Research Papers in Education*, 20(1), 3-24.

- Hallinan, M. T. (1994a). School Differences in Tracking Effects on Achievement. *Social Forces*, 72(3), 799-820.
- Hallinan, M. T. (1994b). Tracking: From Theory to Practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79-91.
- Hallinan, M. T., Bottoms, E., Pallas, A. M., y Palla, A. M. (2003). Ability grouping and student learning. *Brookings Papers on Education Policy*, 6, 95-140.
- Hallinan, M. T., y Williams, R. (1987). The stability of students' interracial friendships. *American Sociological Review*, 52(5), 653-664.
- Halvorsen, A.-L., Lee, V. E., y 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.
- Hamilton, L. (2001). *Constructions of higher ability in two maintained and two independent schools*. Tesis Doctoral. University of Stirling.
- Hamilton, L., y O'Hara, P. (2011). The tyranny of setting (ability grouping): Challenges to inclusion in Scottish primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 712-721.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., y Rivkin, S. G. (2003). Does Peer Ability Affect Student Achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527-544.
- Hanushek, E. A., y Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22(5), 481-502.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S., y Taylor, L. (1996). Aggregation and the estimated effects of school resources. *The Review of Economics and Statistics*, 78, 611-627.
- Hanushek, E. A., y Wössmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63-C76.
- Harari, H., y McDavid, J. W. (1973). Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, 65(2), 222-225.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Rout.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., y Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-424.
- Harris, D. M. (2012). Varying Teacher Expectations and Standards: Curriculum Differentiation in the Age of Standards-Based Reform. *Education and Urban Society*, 44(2), 128-150.
- Harvey, D. G., y Slatin, G. T. (1975). The Relationship Between Child's SES and Teacher Expectations: A Test of the Middle-Class Bias Hypothesis. *Social Forces*, 54(1), 140-159.
- Hempel-Jorgensen, A. (2015). Working-class girls and child-centred pedagogy: what are the implications for developing socially just pedagogy? *International Studies in Sociology of Education*, 25(2), 132-149.
- Heyns, B. (1974). Social Selection and Stratification Within Schools. *American Journal of Sociology*, 79(6), 1434.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., y Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 662-670.
- Hoffer, T. B. (1992). Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- Hollingworth, S., y Williams, K. (2009). Constructions of the working-class 'Other' among urban, white, middle-class youth: 'chavs', subculture and the valuing of education. *Journal of Youth*

Studies, 12(5), 467-482.

- Husén, T. (1967). *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries*. Stockholm - New York: Wiley/Almqvist and Wiksell.
- Husén, T. (1973). *Implications of IEA Findings for the Philosophy of Comprehensive Education*. Harvard University, Cambridge: Paper presented at the Conference on Educational Achievement.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En F. J. García-Castaño, Á. Díaz de Rada, y H. Velasco (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- Ireson, J., Clark, H., y Hallam, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: issues in practice. *School Leadership & Management*, 22(2), 163-176.
- Ireson, J., y Hallam, S. (1999). Raising Standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343-358.
- Ireson, J., y Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education. Educational Psychology in Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ireson, J., y Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *The British journal of educational psychology*, 75, 297-311.
- Ireson, J., y Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19(3), 201-213.
- IVIE. (2013). *El abandono educativo temprano: Análisis del caso español*. IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas).
- Jamieson, D. W., y Thomas, K. W. (1974). Power and conflict in the student-teacher relationship.pdf. *Journal of Applied Behavioral Science*, 10(3), 321-36.
- Jiménez, C. (2001). *Pedagogía Diferencial*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Jiménez, P., y Vilà Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Johnston, O., y Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60(1), 42-59.
- Jose, J., y Cody, J. J. (1971). Teacher-pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement. *American Educational Research Journal*, 8(1), 39-49.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Jussim, L. (2005). Accuracy in Social Perception: Criticisms, Controversies, Criteria, Components, and Cognitive Processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 1-93.
- Jussim, L., Eccles, J., y Madon, S. (1996). Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Jussim, L., y Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Kelly, S., y Carbonaro, W. (2012). Curriculum tracking and teacher expectations: evidence from discrepant course taking models. *Social Psychology of Education*, 15(3), 271-294.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842-858.
- King, J. E. (1991). Dysconscious Racism : Ideology , Identity , and the Miseducation of Teachers. *Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.

- Kornblau, B. (1982). The Teachable Pupil Survey: A Technique for Assessing Teachers' Perceptions of Pupil Attributes. *Psychology in the Schools*, 19, 170-174.
- Krishnan, N., Lara, Ibarra, G., Narayan, A., Tiwari, S., y Vishwanath, T. (2016). *Uneven odds, unequal outcomes: inequality of opportunity in the Middle East and North Africa. Directions in Development*. Washington, D.C.
- Kulik, J. A. (1992). *An Analysis of the Research on Ability Grouping: Historical and Contemporary Perspectives*. National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., y Thorp, J. (2005). *The Effects of Pupil Grouping: Literature Review*. University of Brighton, Research Report 688.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press.
- Ladson-Billings, G. (2006). It's Not the Culture of Poverty, It's the Poverty of Culture: The Problem with Teacher Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(2), 104-109.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 49-60). Madrid: Trotta.
- Lamont, M., y Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A., y Weinger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5/6), 567-606.
- Lee, V. E., y Loeb, S. (2000). School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers' Attitudes and Students' Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- Lee, V. E., y 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.
- Lewis, C. W., James, M., Hancock, S., y Hill-Jackson, V. (2008). Framing African American Students' Success and Failure in Urban Settings. A Typology for Change. *Urban Education*, 43(2), 127-153.
- Lewis, O. (1971). The Culture of Poverty. En M. Pilisuk y P. Pilisuk (Eds.), *Poor Americans: How the White Poor Live*. United States of America: Transaction Books.
- Lewis, T., y Cheng, S. (2006). Tracking, Expectations, and the Transformation of Vocational Education. *American Journal of Education*, 113(1), 67-99.
- Lightfoot, D. (2004). «Some Parents Just Don't Care»: Decoding the Meanings of Parental Involvement in Urban Schools. *Urban Education*, 39(1), 91-107.
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245-266.
- Lingard, B., y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447.
- Liou, D. D., y Rotheram-Fuller, E. (2016). Where Is the Real Reform? African American Students and Their Schools Expectations for Academic Performance. *Urban Education*.
- Lipman, P. (1997). Restructuring in Context: A Case Study of Teacher Participation and the Dynamics of Ideology, Race, and Power. *American Educational Research Journal*, 34(1), 3-37.
- Lloyd, C. (2008). Removing barriers to achievement: A strategy for inclusion or exclusion?

International Journal of Inclusive Education, 12(2), 221-236.

- López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO. Sede Regional de Buenos Aires.
- Lott, B. (2001). Low-Income Parents and the Public Schools. *Journal of Social Issues*, 57(2), 247-259.
- Lou, Y., Abrami, P. C., y Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101-112.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Lüdemann, E., y Schwerdt, G. (2010). *Migration background and educational tracking: Is there a double disadvantage for second-generation immigrants?* CESifo working paper: Economics of Education, No. 3256.
- Luet, K. M. (2015). Disengaging Parents in Urban Schooling. *Educational Policy*.
- Lupton, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality, (January 2004), 1-44.
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.
- Lynch, K., y Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Lynch, K., y Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition, and Representation*. London - New York: RoutledgeFalmer.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom Power Relations: Understanding Student- teacher Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Manning, A., y Pischke, J. S. (2006). *Comprehensive versus selective schooling in England in Wales: What do we know?* IZA Discussion Paper No. 2072.
- Marchesi, Á. (2000). *Controversias en la Educación Española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2002). La Educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M. R. Rosselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (pp. 1-47). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 2-31.
- 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 del Profesorado*, 70(25,1), 165-183.
- McLeod, S. (1995). Pygmalion or Golem? Teacher Affect and Efficacy. *College Composition and Communication*, 46(3), 369-386.
- Meuret, D. (2002). School Equity as a Matter of Justice. En W. Hutmacher, D. Cochrane, y N. Bottani (Eds.), *In Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miller, K., y Satchwell, C. (2006). The effect of beliefs about literacy on teacher and student expectations: a further education perspective. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(2), 135-150.
- Mills, C., Molla, T., Gale, T., Cross, R., Parker, S., y Smith, C. (2016). Metaphor as a methodological tool: identifying teachers' social justice dispositions across diverse secondary school settings. *British Journal of Sociology of Education*, 5692(May), 1-13.
- Milner, H. R. (2011). But good intentions are not enough. En J. Landsman y C. W. Lewis (Eds.), *White teachers/diverse classrooms: Creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing*

- true educational equity* (pp. 56-74). Sterlinh: Stylus Publishing.
- Milner, H. R. (2013). Rethinking Achievement Gap Talk in Urban Education. *Urban Education*, 48(1), 3-8.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). LOE. Ley Orgánica de Educación.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., y Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, XXXI(2), 132-141.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Tesis Doctoral. Université de Bourgogne.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., y Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 149-175.
- Muller, C. (2001). The Role of Caring in the Teacher-Student Relationship for At-Risk Students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255.
- Müller, C. M., y Hofmann, V. (2014). Does being assigned to a low school track negatively affect psychological adjustment? A longitudinal study in the first year of secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 3453(December 2014), 37-41.
- Murillo, F. J., y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.
- North, C. E. (2006). More Than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of «Social Justice» in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535.
- Oakes, J. (1982). The reproduction of inequity: The content of secondary school tracking. *The Urban Review*, 14(2), 107-120.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Oakes, J. (1994). More Than Misapplied Technology: A Normative and Political Response to Hallinan on Tracking. *Sociology of Education*, 67(2), 84-91.
- Oakes, J., y Guiton, G. (1995). Matchmaking: the dynamics of high school tracking decisions. *American Educational Research Journal*, 32(1), 3-33.
- Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M., y Datnow, A. (1997). Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482-510.
- OECD. (2009). *Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV)*. Paris: OECD.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results Overcoming Social Background: Equity in Learning opportunities and Outcomes. Vol II*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Equity and quality education – Supporting disadvantaged students and schools. Executive summary*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity. Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)* (Vol. II). PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Technical Report*. Paris.

- OECD. (2016). *PISA 2015 Results in Focus*. Paris: OECD.
- Ogbu, J. U. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Page, R. (1991). *Lower Track Classrooms: A curricular and cultural perspective review*. New York: Teachers College Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, M. F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in teacher education*, 15(2), 45-54.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Stuka, M. F., Pallas, A. M., Alexander, K. L., y Stuka, M. F. (1994). Ability-Group Effects : Instructional, Social, or Institutional? *Sociology of Education*, 67(1), 27-46.
- Pàmies, J. (2006). *Dinàmiques escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362(Septiembre-diciembre 2013), 133-158.
- Pàmies, J., Carrasco, S., y Casalta, V. (2014). Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo. En C. Osuna y P. Mata-Benito (Eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados: Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación* (pp. 19-24). Traficantes de Sueños.
- Parsons, S., y 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.
- Patterson, J. A., Hale, D., y Stessman, M. (2007). Cultural Contradictions and School Leaving: A Case Study of an Urban High School. *The High School Journal*, 91(2), 1-15.
- Payet, J. P. (1997). *Collèges de banlieue. Etnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin.
- Pedró, F., y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pietsch, M., y Stubbe, T. C. (2007). Inequality in the Transition from Primary to Secondary School: school choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6(4), 424.
- Pomeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Ponferrada, M. (2007). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas , sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.
- Ponferrada, M., y Carrasco, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *Revista d'estudis de la Violència*, 4, 1-21.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., y Agirdag, O. (2015). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and the consequences of monolingual ideologies among teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Qing, L. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research*, 41(1), 63-76.

- Quivy, R., y Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México, D.F.: Editorial Limusa.
- Raveaud, M. (2005). Hares, tortoises and the social construction of the pupil: differentiated learning in French and English primary schools. *British Educational Research Journal*, 31(4), 459-479.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Reay, D. (1998). Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Class and Gender. *Sociology*, 32(2), 259-275.
- Reay, D. (2004). '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.
- Reay, D. (2009). Making Sense of White Working Class Educational Underachievement. En K. P. Sveinsson (Ed.), *Who cares about the white working class* (pp. 22-28). London: The Runnymede Trust.
- Reay, D., y Wiliam, D. (1999). 'P'll be a nothing': structure, agency and the construction of identity through assessment. *British Educational Research Journal*, 25(3), 343-354.
- Rist, R. C. (1970). Student Social Class and Teacher Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Riudor, X., Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Olivella, M., y Miñarro, E. (2011). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. CTESC.
- Rivers, J. (1980). Older siblings as bases of teacher expectations. *Dissertation Abstracts International*, 40(4254-A).
- Rockwell, E. (1993). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En F. J. García-Castaño, Á. Díaz de Rada, y H. Velasco (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking* (Vol. 47). New York: John Wiley & Sons.
- Rosenbaum, J. E. (1980). Social Implications of Educational Grouping. *Review of Research in Education*, 8(1), 361-401.
- Rosenbloom, S. R., y Way, N. (2004). Experiences of Discrimination among African American, Asian American, and Latino Adolescents in an Urban High School. *Youth & Society*, 35(4), 420-451.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY, US: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 289-306.
- Rubie-Davies, C. M. (2009). Teacher Expectations and Labeling. En L. J. Saha y A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *The British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135.
- Rubie-Davies, C. M., Hattie, J., y Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: teacher expectations and academic outcomes. *The British journal of educational psychology*, 76, 429-444.
- Rubin, B. (2008). Detracking in context: How local constructions of ability complicate equity-gearred reform. *Teachers College Record*, 110(3), 646-699.
- Rubovits, P. C., y Maehr, M. L. (1971). Pygmalion analyzed: Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(2), 197-203.
- Rumberger, R. W., y Palardy, G. J. (2005). Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-

- Ryan, W. (1976). *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.
- Schofield, J. W. (2006). *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology* (No. 5, AKI Research Review). Berlin: Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration (AKI). Social Science Research Center.
- Schofield, J. W. (2010). International Evidence on Ability Grouping With Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492-1528.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334(1), 165-176.
- Shavit, Y., y Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Síndic de Greuges. (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Síndic de Greuges. (2016). *La Segregació Escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió de l'alumnat. Juliol 2016*. Barcelona.
- Skrla, L., y Scheurich, J. J. (2001). Displacing Deficit Thinking in School District Leadership. *Education and Urban Society*, 33(3), 235-259.
- Slavin, R. E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. *Educational leadership*, 46(1), 67-77.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Smith, A. E., Jussim, L., Eccles, J., VanNoy, M., Madon, S., y Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(6), 530-561.
- Snow, R. E. (1969). Unfinished Pygmalion. *Contemporary Psychology*, 14, 197-200.
- Solomon, R. P., Portelli, J. P., Daniel, B.-J., y Campbell, A. (2005). The discourse of denial: how white teacher candidates construct race, racism and 'white privilege'. *Race Ethnicity and Education*, 8(2), 147-169.
- Speybroeck, S., Kuppens, S., van Damme, J., van Petegem, P., Lamote, C., Boonen, T., y de Bilde, J. (2012). The role of teachers' expectations in the association between children's SES and performance in kindergarten: A moderated mediation analysis. *PLoS ONE*, 7(4), e34502.
- Spitz, H. H. (1999). Beleaguered Pygmalion: A History of the Controversy Over Claims that Teacher Expectancy Raises Intelligence. *Intelligence*, 27(3), 199-234.
- Stanton-Salazar, R. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67(1), 1-40.
- Stearns, E. (2004). Interracial friendliness and the social organization of schools. *Youth & Society*, 35(4), 395-419.
- Stevens, P. A. J. (2007). Exploring the Importance of Teachers' Institutional Structure on the Development of Teachers' Standards of Assessment in Belgium. *Sociology of Education*, 80(4), 314-329.
- Stevens, P. A. J. (2012). An Ecological Approach to Understanding the Development of Racism in Schools: A Case-study of a Belgian Secondary School. En K. Christos y V. Marios (Eds.), *The*

- Politics of Education: Challenging Multiculturalism* (pp. 151-168). London: Routledge.
- Stevens, P. A. J., y Van Houtte, M. (2011). Adapting to the System or the Student? Exploring Teacher Adaptations to Disadvantaged Students in an English and a Belgian Secondary School. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 59-75.
- Stevens, P. A. J., y 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.
- Sukhnandan, L., y Lee, B. (1998). *Streaming, setting and grouping by ability: a review of the literature*. National Foundation for Educational Research.
- Swartz, D. (2002). Social Reproduction. En D. Levinson, P. W. Cookson, y A. R. Sadovnik (Eds.), *Education and Sociology: an encyclopedia* (pp. 551-557). New York: RoutledgeFalmer.
- Tarabini, A. (2006). Com analitzar la justícia dels sistemes educatius? Una aproximació teòrica al concepte de justícia dins l'educació. *Temps d'educació: revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 0241-0258.
- Tarabini, A. (2012). En temps de crisi, parlem de desigualtats educatives. En J. M. Rotger (Ed.), *Sociologia de l'educació per a professorat d'educació secundària*. Barcelona: El Roure.
- Tarabini, A. (2015). La meritocràcia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Tarabini, A., Bonal, X., Castejón, A., Curran, M., y Montes, A. (2016). Los principios de un sistema educativo que no deje atrás a nadie, 52.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015). La vinculacion escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: explorando el papel del Habitus Institucional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 1-39.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 557-572.
- Tenenbaum, H. R., y Ruck, M. D. (2007). Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority than for European American Students? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253-273.
- Tettegah, S. (1996). The racial consciousness attitudes of white prospective teachers and Their Perceptions of the Teachability of Students from Different Racial/Ethnic Backgrounds: Findings from a California Study. *Journal of Negro Education*, 65(2), 151-163.
- Thorndike, R. L. (1968). Review of R. Rosenthal & L. Jacobson, Pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5(4), 708-711.
- Thrupp, M., y Lupton, R. (2006). Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Tomasevski, K. (1999). *Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos*.
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gotheburg: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*.
- Tomasevski, K. (2003). *Education Denied: Costs and Remedies*. London: Zed Books.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.

- Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires: IIPE UNESCO Buenos Aires.
- Torres, R. M. (2006). *Derecho a la educación es mucho mas que acceso de niños y niñas a la escuela*. Ponencia presentada en el Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, organizado por la Diputación de Barcelona, Barcelona, 9-11 octubre 2006.
- Useem, E. L. (1992). Middle Schools and Math Groups: Parents' Involvement in Children's Placement. *Sociology of Education*, 65(4), 263-279.
- Valencia, R. R. (1997). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. London - New York: RoutledgeFalmer.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. New York: Routledge.
- Valencia, R. R., y Black, M. S. (2002). «Mexican Americans Don't Value Education!» On the Basis of the Myth, Mythmaking, and Debunking. *Journal of Latinos and Education*, 1(2), 81-103.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. New York: Suny Press.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking Effects on School Achievement : A Quantitative Explanation in Terms of the Academic Culture of School Staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.
- Van Houtte, M. (2006a). School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 273-292.
- Van Houtte, M. (2006b). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247-254.
- Van Houtte, M. (2011). So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education. En K. Van den Branden, P. Van Avermaet, y M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 75-95). New York, NY: Routledge.
- Van Houtte, M. (2015). Lower-track students' sense of academic futility: Selection or effect? *Journal of Sociology*, (October).
- Van Houtte, M., Demanet, J., y Stevens, P. A. J. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89.
- Van Houtte, M., Demanet, J., y Stevens, P. A. J. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education*, 16(3), 329-352.
- Van Houtte, M., y Stevens, P. A. J. (2008). Sense of Futility: The Missing Link Between Track Position and Self-Reported School Misconduct. *Youth & Society*, 40(2), 245-264.
- Van Houtte, M., y Stevens, P. A. J. (2009). Study Involvement of Academic and Vocational Students: Does Between-School Tracking Sharpen the Difference? *American Educational Research Journal*, 46(4), 943-973.
- Van Houtte, M., y Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Van Houtte, M., y 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.
- Van Maele, D., y Van Houtte, M. (2011). Collegial Trust and the Organizational Context of the Teacher Workplace: The Role of a Homogeneous Teachability Culture. *American Journal of Education*, 117(4), 437-464.
- Van Praag, L., Stevens, P. A. J., y Van Houtte, M. (2015). 'No more Turkish music!' The

- acculturation strategies of teachers and ethnic minority students in Flemish schools. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, (November), 1-18.
- Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Velasco, H., y Diaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Verger, A., Bonal, X., y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis del comportamiento de la demanda y la oferta educativa en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27).
- Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Stationery Office Books (TSO).
- Weis, L. (2013). Social class and schooling. En M. W. Apple, S. J. Ball, y L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London - New York: Routledge.
- Welton, A. D., Diem, S., y Holme, J. J. (2015). Color Conscious, Cultural Blindness: Suburban School Districts and Demographic Change. *Education and Urban Society*, 47(6), 695-722.
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En F. J. García-Castaño, Á. Díaz De Rada, y H. Velasco (Eds.), *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.
- Wineburg, S. S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy: A critical appraisal. *Educational Researcher*, 16, 28-40.
- Wolcott, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. En *Lecturas de Antropología para Educadores* (pp. 127-145).
- World Bank. (2015a). *Education: ending poverty and boosting shared prosperity 2015 - snapshot. Education Global Practice*. Washington, D.C.
- World Bank. (2015b). *Improving learning outcomes through early childhood development. Education Global Practice - snapshot*. Washington, D.C.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: new direction for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

ANEXOS

Anexo 1. Documento de presentación de la tesis en los centros educativos

Tesi doctoral:

“Les mesures d’atenció a la diversitat als centres de secundària”

Alba Castejón Company (alba.castejon@uab.cat)

Directors de Tesi: Dr. Jordi Pàmies i Dra. Aina Tarabini.

Universitat Autònoma de Barcelona



Universitat Autònoma de Barcelona

1. Breu introducció i justificació del projecte

La proposta de recerca que es presenta se situa en el marc d’una tesi doctoral desenvolupada per **Alba Castejón**, Llicenciada en Pedagogia per la Universitat de Barcelona (UB) i Màster en Recerca en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Actualment, és Investigadora Predoctoral i professora del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB, i membre de l’equip de recerca del projecte I+D EXEDE (Éxito y Desigualdad Educativa en Centros Escolares de Entornos Desfavorecidos). La tesi doctoral està dirigida pel **Dr. Jordi Pàmies** (Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social – UAB, Investigador Principal del projecte EXEDE, i membre del grup de recerca en Educació, Migracions i Infància – EMIGRA) i per la **Dra. Aina Tarabini** (Departament de Sociologia – UAB, i membre del grup de recerca en Globalització, Educació i Polítiques Socials – GEPS).

L’objectiu principal de la recerca és analitzar les estratègies organitzatives en relació l’atenció a la diversitat que es duen a terme als centres d’Educació Secundària Obligatoria per tal d’afavorir els processos d’aprenentatge de l’alumnat.

A Catalunya l’educació obligatòria fins els 16 anys ha suposat reunir a les mateixes aules alumnat molt divers. La diversitat és, doncs, un element ineludible a la realitat educativa i, tant la legislació com els propis equips docents, han establert mesures i estratègies per fer front a aquesta situació que confereix una important complexitat a la tasca docent. Les escoles i instituts de Catalunya han treballat de forma notable per tal d’aconseguir resultats satisfactoris per al conjunt dels estudiants establint estratègies diverses. L’autonomia de centres reconeguda a la LEC hauria de permetre als centres educatius organitzar i gestionar de manera diferent la diversitat i pluralitat del seu alumnat, adoptant les estratègies que els equips educatius consideren més adequades per al seu context. **La diversitat d’aquestes estratègies, així com la seva implementació i desenvolupament, són l’objecte d’estudi** de la tesi doctoral.

2. Objectius del projecte

- a) **Aprofundir en la comprensió de les lògiques i les decisions preses per part dels equips educatius dels centres en relació les mesures i estratègies organitzatives d’atenció a la diversitat.** Ens interessa endinsar-nos en els processos que els equips educatius dels centres de secundària segueixen per decidir i aplicar les mesures i estratègies d’atenció a la diversitat. Concretament, ens interessa descriure aquestes estratègies i mesures, i conèixer quines són les raons i els criteris compartits per implementar-les.

- b) **Anàlitzar la interrelació entre les estratègies organitzatives d'atenció a la diversitat i les seves lògiques, les pràctiques pedagògiques i l'experiència de l'alumnat.** Concretament, ens interessa conèixer si les diverses mesures i estratègies d'atenció a la diversitat impliquen pràctiques pedagògiques diferenciades en els alumnes, i ens preguntem de quina manera viu l'alumnat l'aplicació d'aquestes mesures, estratègies i pràctiques.

3. Metodologia del projecte

El projecte es desenvoluparà mitjançant **estudis de cas a instituts públics** de grans ciutats de la província de Barcelona. A cada un d'aquests instituts es portarà a terme una **investigació quasi-etnogràfica**, en la que a partir de l'observació participant, es pugui captar la lògica global dels centres en relació l'atenció a la diversitat, i les particularitats i complexitats en l'aplicació de les mesures i estratègies concretes.

Està previst desenvolupar els estudis de casos entre els mesos d'**octubre del 2014 a juny del 2015** (8 mesos). Entre d'altres, les accions que es proposen dur a terme són: observació i assistència a activitats del centre, realització d'entrevistes, grups de discussió i anàlisi documental.

La investigadora s'ofereix per a qualsevol proposta o demanda de col·laboració que s'estimi adequada per part del centre.

4. Resultats esperats i beneficis del projecte per als centres participants

- **Diagnosi acurada dels models d'atenció a la diversitat del centre i de les seves estratègies per garantir l'aprenentatge de l'alumnat.**
- **Identificació de bones pràctiques.**

El projecte farà possible diagnosticar l'acció del centre en la gestió de la diversitat de l'alumnat. De tal manera, permetrà identificar els punts forts de l'acció del centre, tot contribuint a generar processos de reflexió compartida amb els seus professionals. No cal dir que el projecte no té cap intenció de jutjar l'acció dels centres, sinó d'identificar-ne les seves potencialitats i febleses per a contribuir a generar processos de millora.

5. Compromisos de la investigadora i els seus directors de tesi

- **Anonimat dels centres participants i dels seus professionals.** La investigadora i els seus directors es comprometen a no fer públic el nom dels centres participants en els estudis de cas ni dels seus professionals.
- **Sol·licitud de consentiment i anonimat de l'alumnat participant.** La investigadora i els seus directors es comprometen a garantir l'anonimat de l'alumnat participant, fent ús de pseudònims alhora de fer el retorn dels resultats al centre educatiu i a l'hora de difondre la recerca.
- **Retorn dels resultats.** La investigadora es compromet a fer una devolució dels resultats del projecte als centres participants a partir dels seus interessos i necessitats i s'establiran, si el centre ho creu convenient, sessions de treball i de debat amb el professorat.

6. Planificació de les accions de recerca

	Proposta temporització
Observació als grups de 3r d'ESO	Novembre - Juny
Entrevistes tutors/es de 3r d'ESO	Abril
Qüestionari professorat del centre	Abril
Entrevistes altres professionals del centre	Març - Juny
Entrevistes alumnat de 3r d'ESO (3-4 per grup)	Abril
Qüestionari alumnat de segon cicle d'ESO	Abril

Anexo 2. Guion de entrevistas a los directores de los institutos

DESCRIPCIÓ GENERAL DELS CENTRES. GUIÓ ENTREVISTA DIRECCIÓ

0. Trajectòria de la persona entrevistada

0. Em podries explicar quina ha estat la teva trajectòria acadèmica i laboral?
 - 0.1. Formació acadèmica
 - 0.2. Anys d'exercici de la professió docent
 - 0.3. Anys d'exercici en aquest centre
 - 0.4. Anys d'exercici com a director

1. CARACTERÍSTIQUES DEL BARRI

Objectiu: Conèixer la percepció i coneixement que té el director/a del barri on se situa el centre.

- 1.1 Pot explicar com és el barri on es troba aquest centre? Quin tipus de població hi viu?
- 1.2 Quina percepció té la resta de la ciutat del barri? Ha variat aquesta percepció en els últims anys? Per què?
- 1.3 Quin tipus de relacions hi ha entre els veïns? És un barri cohesionat? Hi ha xarxes de suport informals al veïnat? De quin tipus? Es produeixen situacions conflictives al barri? Quin tipus de situacions? Precisen d'intervenció institucional?
- 1.4 Com definiria els recursos educatius i socials existents en aquest barri en relació a l'adequació, quantitat i proximitat? Els considera adequats? Són suficients? Quina és la seva valoració en relació a la proximitat als usuaris?
- 1.5 Quines creu que són les principals necessitats educatives d'aquest barri?

2. COMPOSICIÓ SOCIOEDUCATIVA DEL CENTRE

Objectiu: descriure el perfil de l'alumnat que assisteix al centre i conèixer si s'estableixen vincles entre perfils socials i perfils acadèmics.

- 2.1. Com descriuria l'alumnat del centre, en termes de perfil social? (Classe social, nivell d'estudis familiar, migració, matrícula viva, mobilitat).
- 2.2. Com descriuria l'alumnat del centre en termes de perfil acadèmic? (competències bàsiques 6è, repetició, problemes conductuals, problemes d'aprenentatge, absentisme, nee's, graduació, abandonament, continuïtat)
- 2.3. En relació a la població d'aquest barri, quina tipologia d'alumnat acull aquest centre? Si hi ha una sobrerrepresentació o una infrarepresentació de algun perfil d'alumnat, de quin tipus? A què es deu? Quins processos estan relacionats amb això?

- 2.4. En relació a l'alumnat i les seves característiques socials i acadèmiques, creu que el centre és més aviat homogeni o heterogeni?

3. CULTURA I DISCURSOS DEL CENTRE – ALUMNAT

Objectiu: identificar els principals discursos del centre (segons la direcció) en relació a l'alumnat, atenció a la diversitat, èxit i fracàs educatiu.

- 3.1. Quins creu que són els punts forts i punts febles del centre?
- 3.2. Quins són els objectius del centre en relació als seus alumnes en general? Hi ha un consens o una visió compartida entre el professorat?
 - 3.2.1. Què significa ser "bon alumne/a" en el seu centre? Quines característiques té un "bon alumne/a"?
 - 3.2.2. Quines diferències hi ha entre un "bon alumne/a" i un "mal alumne/a"?
- 3.3. Hi ha algun protocol i/o dispositiu d'acollida per als alumnes de nova incorporació? Quin? En què consisteix? Com funciona? Quant de temps hi van els alumnes?
 - 3.3.1. Quins objectius es persegueixen amb aquest dispositiu? Sota quina lògica?
- 3.4. Quin tipus de participació s'espera dels alumnes? Quins mecanismes de participació hi ha per als alumnes? Quin ús es realitza d'ells? Existeixen mecanismes per recollir la veu de l'alumnat? Quins? Es porten a la pràctica les seves propostes? Quines?

4. CULTURA I DISCURSOS DEL CENTRE - ÈXIT I FRACÀS

Objectiu: identificar els principals discursos del centre (segons la direcció) en relació a l'alumnat, atenció a la diversitat, èxit i fracàs educatiu.

- 4.1. Com definiria l'èxit escolar?
 - 4.1.1. Com considera que s'aconsegueix l'èxit?
 - 4.1.2. Quina situació hi ha al centre en relació a l'èxit escolar? Hi ha molts alumnes que ho aconsegueixen? Quins elements poden explicar aquesta situació?
 - 4.1.3. Considera que aquesta definició és compartida amb el conjunt del professorat del centre?
 - 4.1.4. Quin creu que és el paper del centre en la promoció de l'èxit escolar? Què pot fer?
- 4.2. Considera que el fracàs escolar és un problema en aquest centre? Creu que en aquest centre és un problema significatiu en relació a altres centres de la zona? (situar el centre: millor, pitjor, igual, per què).

- 4.2.1. Què creu que explica el fracàs escolar en aquest centre?
- 4.2.2. Quin perfil d'alumne té més risc de fracàs escolar? Per què?
- 4.2.3. Quin creu que és el paper del centre en aquesta situació? Què pot fer?

5. CULTURA I DISCURSOS DEL CENTRE - ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

Objectiu: identificar els principals discursos del centre (segons la direcció) en relació a l'alumnat, atenció a la diversitat, èxit i fracàs educatiu.

- 5.1. Ens podria explicar quin és el model d'atenció a la diversitat que s'aplica en el centre? Quins canvis ha sofert en els últims anys?
 - 5.1.1. Quina concepció es té de l'atenció a la diversitat? Què és o què hauria de ser? Quins objectius té al centre l'atenció a la diversitat?
 - 5.1.2. Quins tipus de mesures s'apliquen?
 - 5.1.3. Hi ha hagut canvis en el tipus o nombre de mesures? A què es deuen aquests canvis?
 - 5.1.4. Com es decideixen les mesures adoptades? Qui participa en els processos de decisió (clastre, tutors, comissions específiques)?
- 5.2. Itineraris educatius
 - 5.2.1. Hi ha itineraris educatius diferenciats? Per què? Què ho fonamenta?
 - 5.2.2. Com s'organitzen? En què es diferencien?
 - 5.2.3. Sota quins criteris es decideix quins alumnes cursen els itineraris?
 - 5.2.4. Hi ha hagut canvis al llarg del temps en relació als itineraris?
 - 5.2.5. Per què s'ha decidit aplicar aquest model i no un altre? Hi ha relació entre el model d'atenció a la diversitat i les mesures específiques i el perfil de l'alumnat? Quina és aquesta relació? Es podrien aplicar altres mesures?
- 5.3. Mesures específiques: agrupaments de l'alumnat
 - 5.3.1. Es fan agrupaments diferenciats dels alumnes? Per què? Què ho fonamenta?
 - 5.3.2. Com s'organitzen? Quina mida tenen els grups?
 - 5.3.3. Quins mecanismes s'utilitzen per decidir en quin grup va cada alumne? Sota quins criteris (rendiment anterior, observació a l'aula,...)? Quina relació hi ha amb els centres de primària i com s'utilitza la informació del traspàs?
 - 5.3.4. Qui decideix l'assignació dels alumnes en cada grup?
 - 5.3.5. Hi ha hagut canvis al llarg del temps en relació a aquesta mesura?
- 5.4. Mesures específiques: repetició
 - 5.4.1. La repetició de curs és un mecanisme utilitzat amb freqüència? (conèixer dades, nivells, grups)

- 5.4.2. Quan es recomana i per què? Quins són els efectes positius i negatius d'aquesta mesura?
- 5.4.3. Com es prenen les decisions sobre la repetició de curs dels estudiants? Qui hi participa?
- 5.5. Valoració de les mesures aplicades: podria identificar els pros i els contres de les mesures aplicades?
 - 5.5.1. Creu que les mesures són les més adequades per donar resposta a la seva realitat socioeducativa? Per què?
 - 5.5.2. Creu que són suficients?
 - 5.5.3. Quines respostes reben de l'alumnat a les mesures que s'apliquen? Com ho viuen?
 - 5.5.4. Quins efectes tenen aquestes mesures en termes d'èxit i fracàs escolar?
- 5.6. Atenció a la diversitat, cultura escolar i professorat: el model d'atenció a la diversitat i les mesures específiques estan integrades en la cultura i el projecte del centre?
 - 5.6.1. Quin grau de consens i cohesió existeix entre el professorat? Hi ha una concepció compartida?
- 5.7. Sentiment de responsabilitat docent
 - 5.7.1. Creu que el seu centre (i els centres educatius en general) té capacitat i possibilitats per atendre adequadament la diversitat de l'alumnat? Per què?
 - 5.7.2. Creu que el centre genera oportunitats d'aprenentatge per a tot l'alumnat? Es creen espais i contextos perquè tots els alumnes se sentin valorats, especialment els grups tradicionalment exclosos?
- 5.8. Paper de l'administració
 - 5.8.1. Quin tipus d'acció o suport creu que caldria des de l'administració educativa perquè el seu centre (i els centres educatius en general) pugui donar el millor tractament de la diversitat i oferir el màxim d'oportunitats d'èxit a tots els seus estudiants?
 - 5.8.2. Creu que el centre per si mateix, dotat de més recursos, podria millorar?

Anexo 3. Guion de entrevistas al profesorado

GUIÓ ENTREVISTA PROFESSIONALS

Presentació entrevista:

- Explicar breument l'estudi
- Anonimat

Pregunta inicial:

Descripció de la seva trajectòria professional i de la seva situació al centre:

- Ens podries explicar breument quina ha estat la teva trajectòria professional?
- I pel que fa a la formació, en què et vas especialitzar (més enllà del CAP)?
- Has participat en algun tipus de formació durant la teva trajectòria professional? De quin tipus?
- Com consideres que ha estat la teva formació (tan inicial com continuada) en relació amb l'atenció a la diversitat?
- Quina és la teva situació contractual actual? Quins càrrecs tens al centre?

Percepcions i creences generals sobre els alumnes del centre

- Quan vas començar a treballar aquí, ¿quina va ser la primera impressió que et va donar el centre? ¿Ha canviat aquesta impressió al llarg del temps?

[Sé que és difícil fer generalitzacions sobre els estudiants, però m'agradaria fer-te algunes preguntes sobre els alumnes del centre]

- Si fos una professora que acaba d'arribar al centre, com em descriuries als alumnes de l'institut?
- Tenen bon **rendiment acadèmic**?
 - o Creus que hi ha diferències entre alumnes de diferent origen socioeconòmic i cultural?
- Tenen bon **comportament**?
 - o Creus que hi ha diferències entre alumnes de diferent origen socioeconòmic i cultural?
- Estan **motivats** amb els estudis?
 - o Creus que hi ha diferències entre alumnes de diferent origen socioeconòmic i cultural?
- S'impliquen les **famílies**?
 - o Creus que hi ha diferències entre alumnes de diferent origen socioeconòmic i cultural?
- ¿Quines **expectatives tens en relació a les possibilitats d'èxit escolar** d'aquests alumnes? (repetició, promoció, graduació, postobligatòria).

Percepcions i creences sobre los grups

[Repetir les preguntes per cada grup-classe (A, B, C) o establir comparacions entre grups, *si no ha sortit en les preguntes anteriors*]

- Si fos una professora que acaba d'arribar al centre, com em descriuries als alumnes de cada grup?
 - o Creus que hi ha diferències en el rendiment o les capacitats dels alumnes que van a cada grup?
 - o Creus que hi ha diferències en comportament dels alumnes que van a cada grup?
 - o Creus que hi ha diferències en la motivació dels alumnes que van a cada grup?
 - o Creus que hi ha diferències en la implicació familiar dels alumnes que van a cada grup?
 - o Creus que hi ha diferències en l'origen socioeconòmic i cultural dels alumnes que van a cada grup?
- Si fos una professora que acaba d'arribar a l'institut, i amb poca experiència docent, **quins consells em donaries per ser una bona profe** en cadascun dels grups?

Concepcions sobre l'èxit i el fracàs escolar

- Què entens per **èxit educatiu**?
 - o Diries que aquesta és una definició compartida pel professorat del centre?
 - o Quina diries que és la situació del centre en relació a l'assoliment d'aquest èxit? Quins elements expliquen aquesta situació?
 - o Quins aspectes creus que són més determinants pel seu assoliment?
- I quan es parla de **fracàs escolar**?
 - o Quins consideres que són els factors que l'expliquen?
 - o Quin és el perfil del jove que fracassa o abandona els estudis prematurament en el vostre centre?
 - o Quin perfil diries que és més comú per què?
 - o Quin creus que és el rol del centre en aquesta situació? Què fa? Què pot fer?
- Si fos una professora que acaba d'arribar a l'institut, i amb poca experiència docent, **quins consells em donaries per ser una bona profe**?

Atenció a la diversitat

- Ens podries explicar què és o què ha de ser, al teu parer, l'AD?
- Ens podries parlar sobre el model d'AD que s'aplica al centre?
 - o Quin tipus de mesures s'apliquen?

- o Com es decideix l'aplicació d'aquestes mesures? Qui forma part de les decisions (claustre, direcció, tutors, comissió AD...), Com es decideix a quins alumnes implica? Etc.
 - o Quina és la teva valoració del funcionament i l'evolució en els darrers anys?
 - o Creus que són suficients per atendre les diversitats dels seus estudiants?
 - o Creus que es podrien aplicar altres mesures per atendre el perfil del seu alumnat? si és el cas, per què no s'apliquen?
 - o Com responen els alumnes a les mesures aplicades?
-
- Ens podries dir quin és, des del teu punt de vista, el grau de cohesió del claustre? Diries que, quan es tracta de l'atenció a la diversitat, treballem tots a la una? Hi ha grups molt separats? Hi ha oposicions/resistències per temes determinats?
 - Quina és la relació claustre- equip directiu? Com respon el claustre a les propostes de l'equip directiu?

Sentiment de responsabilitat docent

- Creus que el centre genera oportunitats d'aprenentatge per tot l'alumnat?
- Quin paper juguen els docents en l'èxit educatiu dels alumnes del centre?
- Creus que el centre per sí sol, dotat de més recursos, podria millorar?

Pregunta de conclusió:

Quins creus que són els principals reptes i oportunitats per avançar en la consecució de l'èxit educatiu de tots els alumnes de l'institut?

Anexo 4. Guion de entrevistas al alumnado

GUIÓN ENTREVISTAS ALUMNOS

Presentación investigación

- Objetivos investigación: atención a la diversidad, experiencias y percepciones alumnos.
- Anonimidad. Grabación.

1. Trayectoria y autovaloración como estudiante

Primero de todo, me gustaría preguntarte sobre ti.

- 1.1. **¿Me podrías explicar tu trayectoria educativa?** (desde cuándo estudias en este instituto, dónde estudiabas antes, etc.)
 - 1.1.1. Si hay cambios, interrupciones, etc. Preguntar por qué
 - 1.1.2. Identificar: resultados, repetición, absentismo, AD, etc.
- 1.2. **¿Cómo son tus notas?** ¿Siempre igual? ¿Cambios? ¿Cómo valoras esta trayectoria hasta el momento? ¿Crees que te ha ido bien/mal? ¿Podrías mejorar? ¿Cómo lo explicas?
- 1.3. **¿Te consideras un buen alumno?** ¿Por qué?
 - 1.3.1. ¿Qué es para ti un buen alumno?
- 1.4. **¿Qué asignaturas son las que se te dan mejor?**
- 1.5. **¿Y las que te gustan más?** ¿Por qué?
- 1.6. ¿Tienes que estudiar y esforzarte mucho para aprobar-sacar buenas notas?
- 1.7. **Si te cuesta mucho una asignatura ¿qué haces? ¿A quién pides o pedirías ayuda?**
- 1.8. **¿Te “portas bien” en clase?** ¿En todas las asignaturas / con todos los profesores? ¿Por qué?

2. Instituto y profesorado:

Si te parece, vamos a hablar ahora del instituto.

- 2.1. Instituto: **¿a ti te gusta venir al instituto?**
 - 2.1.1. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos?
 - 2.1.2. Si pudieras escoger el **instituto ideal**, ¿cómo sería para ti? ¿qué te gustaría que tuviese?
 - 2.1.3. ¿Para qué crees que debería servir el instituto? ¿Qué os debería enseñar? ¿Cómo?
- 2.2. Valor educación
 - 2.2.1. **¿Te parece interesante el contenido que os enseñan?** ¿Por qué?
 - 2.2.2. **¿Te parece útil el contenido que os enseñan?** ¿Para qué?

- 2.2.3. ¿Crees que los estudios son necesarios para encontrar un buen trabajo?
- 2.2.4. ¿Para qué te pueden servir los estudios?
- 2.2.5. Si pudieras, ¿qué **cambiarías o mejorarías** del instituto?

2.3. Profes: **¿te gustan tus profesores?**

- 2.3.1. ¿Todos por igual? ¿Diferencias?
- 2.3.2. **Si yo fuese una alumna nueva, ¿qué me dirías de tus profesores?**
- 2.3.3. Si pudieras escoger el **profe ideal**, ¿cómo tendría que ser? ¿qué características te gustaría que tuviese? ¿qué es para ti un **buen profesor**? ¿qué esperas de los profes?
- 2.3.4. ¿Crees que los profes de este instituto son **justos**? ¿Por qué?
- 2.3.5. ¿Crees que los profes **ayudan** lo suficiente cuando alguien lo necesita? ¿Y en tu caso?
- 2.3.6. ¿Qué es lo que hace que a este/esta profesora **le hagáis caso**?

2.4. **¿Cómo es tu clase? ¿Cómo son los chicos y chicas?**

- 2.4.1. **Si yo fuese una profesora nueva, ¿qué me dirías de tu clase?**
- 2.4.2. ¿por qué aprueban los que aprueban?
- 2.4.3. ¿y los que suspenden?
- 2.4.4. ¿Qué crees **que piensan los profesores de vosotros**? ¿Y de ti?
- 2.4.5. **Si llega un profesor nuevo, ¿qué crees que le explican los profesores de vosotros?**
- 2.4.6. **Y sobre la forma en como estáis sentados en clase, ¿Quién lo decide? ¿Por qué crees que os han puesto así?**

3. Valoración mecanismos AD

- 3.1. ¿Cómo funcionan los **grupos** del instituto? ¿Cómo os separan?
- 3.2. ¿Qué **diferencias** hay entre los grupos (curriculares, metodológicas, evaluación, profes, grupo iguales)?
- 3.3. **¿Qué te parece este sistema? ¿Qué es lo que más te gusta y lo que menos? ¿Qué ventajas o inconvenientes crees que tiene?**
- 3.4. ¿Qué te parece el **nivel de tu grupo**? ¿Es muy **difícil / fácil**?
- 3.5. ¿Crees que estar en este grupo te ha servido para sacar mejores **notas**? ¿Y para tener mejor **actitud**?
- 3.6. ¿Qué te parece la **gente** de tu grupo? ¿Sois **amigos**? ¿Se parecen a ti?

3.7. ¿Qué **relación** crees que hay **entre los estudiantes de este grupo y los demás**?

3.8. ¿Crees que te iría **mejor en otro grupo**? ¿Te gustaría estar en otro grupo?

3.9. ¿Tienes algún **amigo que vaya a otro grupo**? ¿Qué te dice?

3.10. ¿**Por qué estás en este grupo**?

3.11. ¿Qué elementos de motivación, desmotivación identificarías de tu paso por el instituto?

4. Expectativas y aspiraciones

Ahora me gustaría preguntarte un poco sobre tu futuro.

4.1. Aspiraciones académicas

4.1.1. ¿Te gustaría sacarte la ESO?

4.1.2. ¿**Hasta cuándo te gustaría estudiar**? ¿Por qué? ¿Para qué?

4.2. Expectativas académicas

4.2.1. ¿**Crees que lo conseguirás**?

4.2.2. ¿Hasta dónde crees que estudiarás? ¿Por qué?

4.3. Orientaciones y expectativas educativas familia, amigos, profes

4.3.1. ¿Qué dicen tus profes? ¿**Qué tipo de consejos/orientaciones te dan los profes sobre tu futuro educativo**?

4.3.2. ¿*Qué dicen tus padres? ¿Qué tipo de consejos/orientaciones te da tu familia sobre tu futuro educativo?*

4.3.3. ¿*Qué dicen tus amigos? ¿Qué tipo de consejos/orientaciones te dan tus amigos sobre tu futuro educativo?*

4.3.4. ¿De qué te gustaría trabajar?

5. Relaciones grupo de iguales en el centro y fuera, ocio, extraescolares

5.1. ¿Tienes muchos amigos en el instituto? ¿Son de tu clase? ¿Vas más con chicos, con chicas o todos juntos?

5.2. ¿Tienes amigos en otras clases y/u otros cursos? ¿Cómo los conociste?

5.3. ¿Hacéis cosas con tus amigos del instituto fuera de él? ¿Por ejemplo? ¿Qué espacios compartís?

6. Familia

6.1. Descripción de la familia (con quien vive, de qué trabajan los padres, qué estudios tienen, hermanos mayores, qué hacen)

6.2. Relación familia – instituto (contactos, qué piensan los padres del instituto, ...)

7. Cierre de la entrevista

7.1. ¿Qué crees que es lo que te hace sacar buenas/malas notas? ¿Qué crees que es lo más importante?

7.2. ¿Qué crees que te influye más en tu situación educativa? (familia, amigos, profes...)

Anexo 5. Cuestionario para el profesorado

Qüestionari Professorat AD

Presentació

Apreciat/da professor/a,

El meu nom és Alba Castejón, i estic realitzant una tesi doctoral sobre les mesures i estratègies d'Atenció a la Diversitat a l'Educació Secundària Obligatòria. Sóc Investigadora Predoctoral al Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social de la UAB, i membre de l'equip de recerca del projecte I+D 'EXEDE' (Éxito y Desigualdad Educativa en Centros Escolares de Entornos Desfavorecidos). La tesi doctoral està dirigida pel Dr. Jordi Pàmies i per la Dra. Aina Tarabini .

La recerca que desenvolupo pretén analitzar l'Atenció a la Diversitat als centres de secundària. Al llarg dels últims mesos, he estat assistint a diverses activitats del vostre institut, entre les quals hi ha l'observació de les classes de 3r d'ESO, la realització d'entrevistes i l'assistència a diverses reunions. Per tal d'obtenir una informació més completa, ara ha arribat el torn de recollir la vostra veu, la dels professionals que treballau a l'institut dia a dia i que coneixeu, de primera mà, el vostre alumnat i la seva diversitat.

L'objectiu del qüestionari que trobareu a continuació és recollir informació sobre les vostres experiències, necessitats, valoracions i suggerències respecte l'Atenció a la Diversitat, i les potencialitats o dificultats que percebeu associades a aquest aspecte fonamental del vostre institut. És important, per la validesa i fiabilitat de la recerca, que les vostres respostes siguin sinceres. Evidentment, el tractament de la informació recollida serà RIGOROSAMENT ANÒNIM.

Les vostres aportacions com a professionals de l'educació resulten de gran rellevància pel meu treball, ja que la vostra visió és fonamental en tant que sou un dels principals protagonistes de l'institut. Reconec que atendre la meua demanda representa una dedicació afegida a la feina i a les responsabilitats que ja teniu. És per això que vull agrair-vos enormement i sincera la vostra col·laboració. Quan la recerca estigui finalitzada, remetré a l'institut els resultats obtinguts per tal de contribuir a generar processos de millora.

Si teniu qualsevol dubte, suggerència o comentari, podeu dirigir-vos a alba.castejon@uab.cat.

Reitero el meu agraïment més sincer a la vostra col·laboració.

Alba Castejón.

Instruccions

- Les respostes al qüestionari són completament ANÒNIMES.

- Hi ha diversos tipus de preguntes i respostes (elecció múltiple, elecció única, de prioritització, resposta oberta...). A l'enunciat de cada pregunta trobareu les instruccions per respondre-la.

- Respondre el qüestionari us ocuparà uns 30 minuts aproximadament. D'antuvi, us agraeixo enormement la vostra dedicació.

- El qüestionari es pot aturar en qualsevol moment del procés i reprendre'l més tard. Per fer-ho, un cop hagueu finalitzat una pàgina de preguntes, anoteu el codi que trobareu a la part superior del qüestionari, tanqueu la finestra i, quan vulgueu reprendre'l, torneu a seguir l'enllaç de l'enquesta (el podeu trobar al e-mail que us vam fer arribar). Quan hagueu seguit l'enllaç, a la part superior dreta de la pantalla, trobareu l'espai per posar el vostre codi i reprendre el qüestionari al punt on el vau deixar.

- No hi ha respostes correctes o incorrectes, es tracta que respongueu el que penseu; per tant, la vostra sinceritat és fonamental.

- Us agrairia que em féssiu arribar les vostres respostes abans del dia 25 DE JUNY.

MOLTES GRÀCIES PER LA VOSTRA VALUOSA COL·LABORACIÓ.

1. Informació professional

En aquest primer apartat et demanem algunes dades bàsiques sobre tu, la teva formació inicial i la teva trajectòria laboral.

1. Sexe

Escull una opció

- Home
- Dona

2. Edat

Escull una opció

- Menys de 35 anys
- Entre 35 i 50 anys
- Més de 50 anys

3. Titulació acadèmica més alta

Escull una opció

- Diplomatura Universitària
- Llicenciatura, Enginyeria, Arquitectura
- Màster Universitari
- Doctorat

4. Pots indicar si et trobes en possessió d'alguna d'aquestes titulacions?

Escull tantes opcions com consideris

- Diplomatura o Grau de Magisteri
- Llicenciatura o Grau en Pedagogia
- Llicenciatura o Grau en Psicologia
- Llicenciatura o Grau en Psicopedagogia
- CAP (Certificat d'Aptitud Pedagògica)
- Màster Universitari de Formació del Professorat de Secundària
- Cap de les anteriors

5. Has rebut formació específica en Atenció a la Diversitat?

Escull una opció

- sí
- no

6. Si has rebut formació en Atenció a la Diversitat, podries indicar de quin tipus?

Escull tantes opcions com consideris

- Durant la meua formació inicial
- Formació continuada
- Altres (especifica)

7. **Quant fa que realitzes docència en centres educatius de secundària?**

Escull una opció

- Menys d'un any
- Entre 1 i 3 anys
- Entre 3 i 5 anys
- Entre 5 i 10 anys
- Més de 10 anys

2. **Informació professional (II). Docència i tasques al centre**

8. **Quant fa que realitzes docència en aquest centre?**

Escull una opció

- Menys d'un any
- Entre 1 i 3 anys
- Entre 3 i 5 anys
- Entre 5 i 10 anys
- Més de 10 anys

9. **En quins nivells realitzes docència en el curs actual?**

Escull totes opcions com consideris

- 1r d'ESO
- 3r d'ESO
- Batxillerat
- 2n d'ESO
- 4t d'ESO
- Formació Professional

10. **Exerceixes alguna d'aquestes funcions al centre? Si és així, pots indicar quina/es?**

Escull totes opcions com consideris

- Membre de l'equip directiu del centre
- Coordinador/a de curs
- Tutor/a d'un grup classe de l'ESO
- Coordinador/a d'alguna comissió
- Membre del Departament d'Orientació
- Cap de Departament
- Coordinador/a de cicle
- Altres (especifica)

11. **Realitzes docència en algun d'aquests espais? Si és així, pots indicar en quin/s?**

Escull totes opcions com consideris

- Aula d'acollida
- Aula de transició
- Aula de suport
- Altres (especifica)

3. **Sobre l'Atenció a la Diversitat**

En aquest apartat, m'agradaria recollir informació de la teva opinió sobre la diversitat i l'Atenció a la Diversitat.

12. **Si us plau, indica el teu grau d'acord o desacord en relació les afirmacions següents:**

"L'educació obligatòria i comuna fins als 16 anys..."

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
És una garantia de la igualtat d'oportunitats.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Té conseqüències negatives per aquells estudiants que són més capaços.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comporta una disminució dels resultats globals del sistema educatiu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
És necessària per construir una societat democràtica i aprendre a conviure.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. **Si us plau, indica el teu grau d'acord o desacord en relació les afirmacions següents:**

"L'Atenció a la Diversitat..."

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
Hauria de respondre a les necessitats de tots els alumnes del centre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Principalment, hauria de respondre a les necessitats dels alumnes que presenten dificultats conductuals o d'aprenentatge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Principalment, hauria de respondre a les necessitats dels alumnes de famílies immigrades o de minories culturals.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. **Consideres que per atendre de manera adequada la diversitat de l'alumnat és convenient fer itineraris educatius diferenciats durant l'educació obligatòria?**

Escull una opció

- sí
- no

15. En quin curs consideres que seria més convenient que l'alumnat iniciés itineraris educatius diferenciats?

Escull una opció

- Abans de l'ESO
- 1r d'ESO
- 2n d'ESO
- 3r d'ESO
- 4t d'ESO
- Després de l'educació obligatòria

16. En cas de tenir alumnes que presentin alguna de les següents característiques, quina consideres que és la millor mesura per atendre'ls?

Escull una opció a cada fila

	Augmentar les estones d'atenció individualitzada, fora de l'aula ordinària	Augmentar les estones d'atenció individualitzada a l'aula ordinària, amb un professional de suport	Crear un grup específic per aquestes alumnes, a totes les assignatures	Cap atenció específica	No ho sé
Alumnat amb dificultats acadèmiques (sense diagnòstic)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnat amb problemes conductuals (sense diagnòstic)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alumnat amb dificultats lingüístiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Sobre l'Atenció a la Diversitat (II)

17. Consideres que al vostre centre s'haurien d'agrupar els alumnes de manera diferent que com es fa actualment?

Escull una opció

- sí
- no

18. Independentment del tipus d'agrupament que es realitza al vostre centre actualment,

Quin dels següents tipus d'agrupament de l'alumnat consideres que seria més convenient per garantir l'èxit educatiu de tots els alumnes del vostre institut?

Escull una opció

- Agrupaments per nivells a totes les assignatures (s'agrupa per nivells i els grups es mantenen a totes les assignatures)
- Agrupaments per nivells només a les assignatures instrumentals (s'agrupa per nivells i els grups es mantenen a totes les assignatures instrumentals)
- Agrupaments per nivells només en alguna assignatura (per exemple, anglès)
- Agrupaments flexibles a totes les assignatures (s'agrupa per nivells i els grups poden variar a cada assignatura)
- Agrupaments flexibles només a les assignatures instrumentals (s'agrupa per nivells i els grups poden variar segons cada assignatura instrumental)
- Agrupaments heterogenis (no s'agrupa per nivells)
- Altres (específica)

19. Independentment del tipus d'agrupament que es realitza al vostre centre actualment,

Quins criteris consideres que serien més adequats per agrupar l'alumnat del vostre institut?

Escull una opció a cada fila

Homogeni: l'alumnat que comparteix aquella característica és agrupat en un mateix grup
 Heterogeni: l'alumnat que comparteix aquella característica és agrupat de manera equilibrada en grups diferents
 Aleatori: no es té en compte aquella característica de l'alumnat a l'hora de crear els grups

	Homogeni	Heterogeni	Aleatori
Sexe dels alumnes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centre d'origen (primària)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nivell socioeconòmic de l'alumnat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Origen ètnic, cultural o nacional de l'alumnat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritme d'aprenentatge / nivell acadèmic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comportament / actitud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres (específica)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

↓ +1

20. Independentment del tipus d'agrupament que es realitza al vostre centre actualment, podries indicar el teu grau d'acord o desacord en relació les afirmacions següents?

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
L'agrupament per nivells és essencial per l'èxit acadèmic de tots els alumnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'agrupament per nivells és necessari per assegurar que els alumnes que volen estudiar puguin fer-ho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'agrupament per nivells és necessari per mantenir l'ordre i la disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'agrupament per nivells limita les oportunitats d'alguns alumnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'agrupament per nivells etiqueta i estigmatitza els alumnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pàgina 7

Recorda que el qüestionari es pot aturar en qualsevol moment del procés i reprendre'l més tard.

Per fer-ho, quan hagi acabat una pàgina de preguntes, anota el codi que trobaràs a la part superior dreta del qüestionari, tanca la finestra i, quan vulguis reprendre'l, torna a seguir l'enllaç de l'enquesta (el podeu trobar al e-mail que us vam fer arribar).

Quan hagi seguit l'enllaç, a la part superior dreta de la pantalla, trobaràs l'espai per posar el teu codi i reprendre el qüestionari al punt on el vas deixar.

4. Sobre l'èxit de l'alumnat

En aquest apartat m'agradaria recollir el teu parer sobre quins són els factors que possibiliten l'èxit acadèmic de l'alumnat del vostre centre.

21. Podries indicar, si us plau, el teu grau d'acord o desacord en relació les afirmacions següents?

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
L'èxit acadèmic depèn de l'esforç personal de cada alumne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'èxit acadèmic depèn de l'interès i motivació de cada alumne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els alumnes que fracassen és perquè no s'esforcen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els alumnes que fracassen és perquè no tenen interès ni motivació.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El sistema educatiu actual ofereix les mateixes oportunitats a tots els alumnes, independentment de les diferències de llengua, cultura i condició socioeconòmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Quan els estudiants tenen èxit en l'assoliment dels objectius educatius previstos, sovint s'atribueix a algun dels següents elements.

Podries ordenar-los segons quina creus que és la seva influència sobre el rendiment acadèmic dels estudiants? (1= més influent; 7 = menys influent; 99= no té influència)

Escriu un nombre de l'1 al 7 al costat de cada opció. No repeteixis els nombres, si us plau. Es tracta d'ordenar les variables segons les consideris més o menys influents.

El context familiar, social, econòmic i cultural de l'alumne	<input type="text"/>
La capacitat intel·lectual de l'alumne	<input type="text"/>
L'entusiasme o perseverança de l'alumne	<input type="text"/>
El grup d'iguals	<input type="text"/>
L'atenció del docent als interessos i habilitats individuals de l'alumne	<input type="text"/>
L'ús de mètodes efectius d'ensenyament per part del docent	<input type="text"/>
L'entusiasme o perseverança del docent	<input type="text"/>

23. Podries indicar, si us plau, el teu grau d'acord o desacord en relació les afirmacions següents?

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
Puc aconseguir que fins i tot els alumnes més desmotivats aprovin la meua assignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En part, és responsabilitat meua evitar que els alumnes tinguin fracàs escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si provo d'utilitzar un mètode d'ensenyament diferent, puc incidir significativament en el rendiment d'un alumne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si alguns alumnes de la meua classe no estan motivats, crec que he de canviar el meu enfocament de la matèria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El que jo puc fer per assegurar que la majoria dels meus alumnes assoleixin un alt nivell acadèmic és molt poc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estic segur/a que estic marcant una diferència en les vides dels meus alumnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Sobre l'èxit de l'alumnat (II)

24. Si us plau, indica el teu grau d'acord o desacord en relació les afirmacions següents:

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
Els alumnes de NIVELL SOCIOECONÒMIC baix tenen resultats ACADÈMICS més baixos que la resta dels seus companys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els alumnes de NIVELL SOCIOECONÒMIC baix tenen menys INTERÈS en l'educació que la resta dels seus companys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les FAMÍLIES dels alumnes de NIVELL SOCIOECONÒMIC baix tenen menys interès en l'educació que les de la resta dels seus companys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Si us plau, indica el teu grau d'acord o desacord en relació les afirmacions següents:

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
Els alumnes d'origen IMMIGRAT tenen RESULTATS ACADÈMICS més baixos que els seus companys autòctons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els alumnes d'origen IMMIGRAT tenen menys INTERÈS en l'educació que els seus companys autòctons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les FAMÍLIES dels alumnes d'origen IMMIGRAT tenen menys interès en l'educació que les dels seus companys autòctons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Si us plau, indica el teu grau d'acord o desacord en relació les afirmacions següents:

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
Els NOIS tenen RESULTATS ACADÈMICS més baixos que les noies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els NOIS tenen menys INTERÈS en l'educació que les noies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les FAMÍLIES dels NOIS donen menys importància a la seva educació que les de les noies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Sobre els alumnes del centre

En aquest apartat m'agradaria recollir la teva percepció sobre els alumnes als qui fas docència.

27. A quins dels següents grups fas docència?

	1r d'ESO	2n d'ESO	3r d'ESO	4t d'ESO
A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Creus que hi ha diferències importants entre els grups (A, B, C o D) d'un mateix curs?

- sí
 no

29. A continuació hi ha una llista amb els elements que poden diferenciar els grups (A, B, C o D) d'un mateix curs entre si.

Podries indicar quins creus que són els elements que normalment diferencien més els grups?

Sabem que és complicat establir generalitzacions sobre grups d'alumnes. Tot i així, t'agraïria que escullis la resposta que més s'adeqüi als d'alumnes del centre.

	No hi ha diferència entre els grups		Hi ha molta diferència entre els grups
La capacitat d'aprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La motivació per aprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La implicació de les seves famílies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els hàbits d'estudi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El comportament a l'aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres característiques (especifica)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

↓ +1

30. Indica el teu grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions:

"Els alumnes del grup..."

Escriu un nombre de l'1 al 5 (on 1 = "totalment en desacord", 3 = "ni d'acord ni en desacord" i 5 = "totalment d'acord") a les caselles de les columnes.

Sabem que és complicat establir generalitzacions sobre grups d'alumnes. Tot i així, t'agradiria que escullis la resposta que més s'adeqüi al grup d'alumnes indicat.

	Tenen un rendiment acadèmic apropiat per la seva edat i curs	Són alumnes curiosos, que volen saber	Són feliços, estan alegres	Són capaços de començar i acabar les tasques encomanades a l'aula	Són alumnes intel·ligents
Grup A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grup B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grup C / D	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

31. Indica el teu grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions:

"Els alumnes del grup..."

Escriu un nombre de l'1 al 5 (on 1 = "totalment en desacord", 3 = "ni d'acord ni en desacord" i 5 = "totalment d'acord") a les caselles de les columnes.

Sabem que és complicat establir generalitzacions sobre grups d'alumnes. Tot i així, t'agradiria que escullis la resposta que més s'adeqüi al grup d'alumnes indicat.

	Gaudeixen de la feina escolar	Segueixen les ordres del professorat	Són considerats i empàtics amb els altres	Són honestos, sincers	Són acceptats pels seus companys d'altres classes
Grup A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grup B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grup C / D	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

5. Sobre els alumnes del centre (II)

32. Podries indicar quines de les següents situacions identifiques amb els següents grups?

Escriu un nombre de l'1 al 5 (on 1 = "totalment en desacord", 3 = "ni d'acord ni en desacord" i 5 = "totalment d'acord") a les caselles de les columnes.

Sabem que és complicat establir generalitzacions sobre grups d'alumnes. Tot i així, t'agradiria que escullis la resposta que més s'adeqüi al grup d'alumnes indicat.

	L'èxit o el fracàs dels alumnes d'aquest grup es deu principalment a factors que escapen al meu control.	La mala conducta dels alumnes d'aquest grup interfereix en el meu ensenyament.	Molts dels alumnes d'aquest grup no són capaços d'aprendre els continguts que els pertocuen.	Les actituds i els hàbits dels alumnes d'aquest grup redueixen les seves possibilitats d'èxit.
Grup A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grup B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grup C / D	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

33. Podries indicar quines de les següents situacions identifiques amb els següents grups?

Escriu un nombre de l'1 al 5 (on 1 = "totalment en desacord", 3 = "ni d'acord ni en desacord" i 5 = "totalment d'acord") a les caselles de les columnes.

Sabem que és complicat establir generalitzacions sobre grups d'alumnes. Tot i així, t'agradiria que escullis la resposta que més s'adeqüi al grup d'alumnes indicat.

	Els alumnes d'aquest grup estan motivats per aprendre.	La majoria dels alumnes d'aquest grup aprovaran l'ESO.	La majoria dels alumnes d'aquest grup seguiran estudiant després de l'ESO.	La majoria dels alumnes d'aquest grup estudiaran Batxillerat.
Grup A	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grup B	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grup C / D	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

6. Formació docent

En aquest últim apartat, m'agradaria recollir les teves impressions sobre la formació rebuda i les necessitats de formació que detectes en el dia a dia de la teva tasca docent.

34. Indica el grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions:

Escull una opció a cada fila

	Totalment en desacord		Ni d'acord ni en desacord		Totalment d'acord
Com a docent, em sento preparat/da per atendre la diversitat de tots els meus alumnes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formació inicial que vaig rebre abans d'incorporar-me a la docència, em va preparar per atendre la diversitat de l'alumnat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formació continuada que he realitzat m'ha ajudat a estar més preparat/da per atendre la diversitat de l'alumnat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sento la necessitat de formar-me en atenció a la diversitat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Finalització del qüestionari

35. T'agradaria aportar alguna cosa més sobre l'Atenció a la Diversitat, sobre els teus alumnes, sobre l'institut, ...?

Pàgina 14

HAS ACABAT DE RESPONDRE EL QÜESTIONARI.

MOLTÍSSIMES GRÀCIES PER LA TEVA COL-LABORACIÓ.

Alba Castejón, Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB
(alba.castejon@uab.cat)

» **Redirection to final page of Online Encuesta**

Anexo 6. Cuestionario para el alumnado

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Este cuestionario forma parte de un trabajo de la universidad en el que estoy estudiando las experiencias y opiniones de los estudiantes sobre la atención a la diversidad en los institutos.

En este cuestionario me gustaría hacerte algunas preguntas acerca de:

- Tus estudios y tu trayectoria académica
- Tu instituto
- Tus profesores
- Tu familia

Cada pregunta admite una respuesta (a no ser que se indique lo contrario), por lo que **es muy importante que leas con atención los enunciados de principio a fin**.

Para contestar una pregunta deberás:

Marcar con una X la casilla que hay junto a la respuesta, como se ve en el siguiente ejemplo:

¿En qué curso estás? (marca solo una casilla)			
1º de la ESO	<input type="checkbox"/>	2º de la ESO	<input type="checkbox"/>
3º de la ESO	<input checked="" type="checkbox"/>	4º de la ESO	<input type="checkbox"/>

... o bien escribir la respuesta encima de la línea, como se ve en el ejemplo:

¿Cuándo naciste? (indica el día, el mes y el año en qué naciste)		
4	Octubre	2001
_____	_____	_____
(día)	(mes)	(año)

En este cuestionario no hay respuestas "correctas" ni "incorrectas". Marca en cada ocasión lo que tú pienses o consideres "correcto".

Si tienes alguna duda o no entiendes alguna cosa, puedes pedir ayuda.

Ni los profesores, ni tus compañeros, ni tus padres tendrán conocimiento de tus respuestas.

P1. ¿En qué curso estás? (marca solo una casilla)

3º de la ESO 4º de la ESO

P2. ¿En qué clase estás? (marca solo una casilla)

A B C D

P3. ¿Cuándo naciste? (indica el día, el mes y el año en qué naciste)

_____ _____ _____
(día) (mes) (año)

P4. ¿Cuál es tu sexo? (marca solo una casilla)

- a) Chico
- b) Chica

¿Cuándo empezaste a estudiar en este instituto?

1º de la ESO 2º de la ESO

3º de la ESO 4º de la ESO

P5. ¿Has repetido algún curso? (marca solo una casilla en cada fila)

- | | No, nunca | Sí, una vez | Sí, dos veces o más |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) En la educación primaria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) En la ESO | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

P6. ¿A qué grupos has ido durante la ESO? (marca solo una casilla en cada columna)

	1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO
Grupo A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grupo B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grupo C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grupo D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

P7. ¿Qué optativas has hecho este curso? (escribe los nombres de las asignaturas optativas que has hecho el 1° y 2° trimestre, y las que estás haciendo este 3° trimestre)

P8. ¿Has asistido en alguno de los siguientes espacios del instituto? (marca tantas casillas como consideres oportuno en cada fila)

	1° ESO	2° ESO	3° ESO	4° ESO
Aula d'acollida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aula de transició	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P9. Piensa en tu grupo-clase: ¿hasta que punto estás de acuerdo con estas afirmaciones? (marca solo una casilla en cada fila)

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Creo que hay un buen ambiente en clase para trabajar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Creo que los profesores adaptan el contenido a nuestro ritmo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Creo que a los profesores no les gusta nuestra clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Mis amigos están en este grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) No puedo seguir el ritmo de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Creo que a los demás estudiantes no les gusta nuestro grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Creo que en este grupo es difícil sacar buenas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Me gusta estar en este grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Creo que en mi clase los alumnos no trabajan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Creo que los profesores nos tratan mejor que a otros grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Creo que los profesores nos exigen menos que en otros grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P10. Piensa en el instituto: ¿hasta que punto estás de acuerdo con estas afirmaciones?
(marca solo una casilla en cada fila)

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Pienso que en el instituto aprendo cosas interesantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Creo que el instituto me ha enseñado cosas que me pueden ser útiles para trabajar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pienso que el instituto no me prepara la vida adulta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Pienso que el instituto es una pérdida de tiempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P11. Piensa en el instituto: ¿hasta que punto estás de acuerdo con estas afirmaciones?
(marca solo una casilla en cada fila)

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Me siento extraño o dejado de lado en el instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Tengo muchos amigos en el instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Siento que formo parte de este instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Me gusta venir al instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P12. ¿Cuál de los siguientes niveles educativos te gustaría alcanzar? (marca solo una casilla)

- a) La ESO
- b) PQPI
- c) Ciclo Formativo de Grado Medio
- d) Ciclo Formativo de Grado Superior
- e) Bachillerato / Universidad

P13. ¿Cuál de los siguientes niveles educativos crees que vas a alcanzar? (marca solo una casilla)

- a) No voy a conseguir sacarme la ESO
- b) PQPI
- c) La ESO
- d) Ciclo Formativo de Grado Medio
- e) Ciclo Formativo de Grado Superior
- f) Bachillerato / Universidad

P14. Si crees que NO acabarás la ESO o que NO seguirás estudiando, ¿Cuál crees que es el principal motivo? (marca como máximo dos casillas)

- a) Porque no me gusta estudiar.
- b) Porque no me veo capaz de sacarme los estudios.
- c) Para trabajar y ganar dinero.
- d) Por otros motivos (escribe cuáles) _____

P15. ¿Hasta que punto estás de acuerdo con estas afirmaciones? (marca solo una casilla en cada fila)

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
a) Los estudiantes como yo no tendremos muchas oportunidades de hacer lo que queramos en esta vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Los estudiantes como yo nunca vamos a tener buenas notas en el instituto, a pesar de que nos esforcemos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) En el instituto, los estudiantes como yo parece que tenemos mala suerte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Las notas en el instituto son una cuestión de suerte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P16. Piensa en tus profesores: ¿hasta que punto estás de acuerdo con estas afirmaciones? (marca solo una casilla en cada fila)

	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
a) Me llevo bien con la mayoría de mis profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Creo que la mayoría de mis profesores están interesados en mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La mayoría de mis profesores me escucha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Creo que si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La mayoría de mis profesores me trata de manera justa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) La mayoría de mis profesores me animan a estudiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La mayoría de mis profesores creen que puedo sacar buenas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P17. En general, ¿como dirías que son tus notas?

- a) Muy buenas (pasa a la pregunta 19)
- b) Buenas (pasa a la pregunta 19)
- c) Regulares
- d) Malas
- e) Muy malas

P18. ¿Por qué crees que tus notas no son buenas? (ordena del 1 al 4, siendo el 1 el motivo más importante y el 4 el menos importante)

- a) Porque no me esfuerzo lo suficiente _____
- b) Porque no me interesa lo que explican _____
- c) Porque no puedo seguir el ritmo de las clases _____
- d) Porque no recibo suficiente ayuda de los profesores _____
- e) Por otros motivos (escribe cuáles) _____

P19. ¿Cuántas asignaturas has suspendido? (escribe un número en cada fila)

Primer trimestre _____

Segundo trimestre _____

P20. Comparado con el año pasado, ¿cómo son tus notas este curso?Peores Iguales Mejores **P21. ¿A lo largo de este curso, cuántas veces te han pasado las siguientes cosas? (marca solo una casilla en cada fila)**

	Nunca	1-2 veces	3-6 veces	7-9 veces	Más de 10 veces
a) Me he saltado algunas clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) He faltado un día entero al instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Me metí en problemas por no seguir las normas del instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Un profesor o profesora me ha puesto un parte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Me han expulsado del instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P22. ¿Cuál fue la razón principal de tu última ausencia en el instituto? (marca solo una casilla)

- | | | | |
|---|--------------------------|--|--------------------------|
| a) Tuve que cuidar a un familiar o a alguien cercano. | <input type="checkbox"/> | e) Estaba expulsado/a. | <input type="checkbox"/> |
| b) Estaba enfermo o enferma. | <input type="checkbox"/> | f) Quería pasar tiempo con amigos. | <input type="checkbox"/> |
| c) No me apetecía ir al instituto. | <input type="checkbox"/> | g) No me había preparado para hacer un examen u otros trabajos de clase. | <input type="checkbox"/> |
| d) Tuve que trabajar para ayudar a mi familia. | <input type="checkbox"/> | h) No me acuerdo. | <input type="checkbox"/> |

P23. ¿Quién vive contigo? (marca tantas casillas como consideres oportuno)

- a) Mi madre o tutora
- b) Mi padre o tutor
- c) Mis hermanos ¿Cuántos?
- d) Mis abuelos
- e) Otros familiares (tíos/as, primos/as...)

P24. ¿Tienes hermanos mayores?

- No
- Sí ¿Cuántos?

Si has respondido 'sí', ¿podrías indicar sus edades?

P25. ¿Qué estudios ha acabado ...? (marca solo una casilla en cada columna)

	Madre o tutora	Padre o tutor	Hermano/a mayor 1	Hermano/a mayor 2
a) No acabó la educación primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Educación primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Educación Secundaria Obligatoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ciclos Formativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Bachillerato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Universidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) No estoy seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) No lo sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P26. ¿Tu madre o tutora trabaja actualmente? (marca solo una casilla)

- a) No trabaja, está en paro
- b) No trabaja, está jubilada o incapacitada (pasa a la pregunta 28)
- c) Está en casa, trabaja en tareas del hogar (pasa a la pregunta 28)
- d) Sí, trabaja

P27. ¿De qué trabaja tu madre o tutora, o cuál fue su último trabajo? (escribe el nombre del trabajo y explica que hace o hacía en su trabajo principal)

P28. ¿Tu padre o tutor trabaja actualmente?

- a) No trabaja, está en paro
- b) No trabaja, está jubilado o incapacitado (pasa a la pregunta 30)
- c) Está en casa, trabaja en tareas del hogar (pasa a la pregunta 30)
- d) Sí, trabaja

P29. ¿De qué trabaja tu padre o tutor, o cuál fue su último trabajo? (escribe el nombre del trabajo y explica que hace o hacía en su trabajo principal)

P30. ¿Dónde nacisteis tu y tus padres? (marca una casilla por columna)

	<i>Tu</i>	<i>Tu madre</i>	<i>Tu padre</i>
En Sabadell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otro lugar de Catalunya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otro lugar de España	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En otro país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



¿En qué país?
(escribe el nombre
del país)

P31. Si naciste en otro país, ¿qué edad tenías cuando llegaste a España? Si tenías menos de 1 año, escribe cero (0)
Si naciste en España, salta esta pregunta.

¡Muchas gracias por tu colaboración!



Anexo 7. Autorización de las familias para la participación en la investigación

Bellaterra, abril del 2015

Benvolgudes famílies,

Tenim el plaer d'informar-vos que des de la Universitat Autònoma de Barcelona s'està realitzant una investigació en el marc d'una tesi doctoral desenvolupada per la professora Alba Castejón, que analitza les estratègies organitzatives en l'atenció a la diversitat que es porten a terme als centres d'Educació Secundària Obligatòria.

L'Institut A ha estat seleccionat per participar en aquesta investigació i el seu fill/a, com a alumne/a de 3r o 4t d'ESO i matriculat en aquest centre, forma part de la mostra seleccionada. D'acord amb la Llei de Protecció de Dades (LO 15/1999, de 13 de desembre), necessitem el seu consentiment per la participació del seu fill/a en la recerca, concretament en la complementació d'un qüestionari que es realitzarà a l'institut.

És important subratllar que la informació proporcionada a través del qüestionari s'utilitzarà únicament amb finalitats de recerca i que l'anonimat dels entrevistats està completament garantit.

La participació del seu fill/a en aquesta investigació és fonamental per a l'èxit d'aquesta i per contribuir a millorar les oportunitats educatives dels joves de Catalunya. Li demanem que firmi l'autorització que trobarà al final d'aquesta carta i que el seu fill/a l'entregui al tutor/a del centre.

Li agraïm enormement la seva col·laboració. Rebi una salutació cordial.

Alba Castejón
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB.

✂ _____
Yo, _____, com a pare, mare o tutor legal de _____, dono el meu consentiment per la seva participació en la recerca esmentada:

(Signatura) _____

Dono el meu permís perquè el meu fill/a participi a la recerca i entenc que la informació proporcionada serà utilitzada únicament amb finalitats d'investigació i tractada de manera que garanteixi l'anonimat dels participants.

Dia _____ de _____ del 2015.

Bellaterra, abril del 2015

Apreciadas familias,

Tenemos el placer de informaros de que desde la Universitat Autònoma de Barcelona se está realizando una investigación en el marco de una tesis doctoral llevada a cabo por la profesora Alba Castejón, que analiza las estrategias organizativas en la atención a la diversidad que se llevan a cabo en los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

El Instituto A ha sido seleccionado para participar en esta investigación y su hijo/a, como alumno/a de 3º o 4º curso de la ESO y matriculado en este centro, forma parte de la muestra seleccionada. Acorde con la Ley de Protección de Datos (LO 15/1999, de 13 de diciembre), necesitamos su consentimiento para la participación de su hijo/a en la investigación, concretamente en la cumplimentación de un cuestionario que se realizará en el instituto.

Es importante subrayar que la información proporcionada a través de del cuestionario se utilizará únicamente con fines de investigación y el anonimato de los entrevistados está totalmente garantizado.

La participación de su hijo/a en esta investigación es fundamental para el éxito de la misma y para contribuir a mejorar las oportunidades educativas de los jóvenes de Cataluña. Le rogamos firme la autorización que encontrará al final de esta carta y que su hijo/a la entregue al tutor/a del centro.

Le agradecemos enormemente su colaboración. Reciba un saludo cordial,

Alba Castejón
Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB.

✂ _____
Yo, _____, como padre, madre o tutor/a legal de _____, doy mi consentimiento para su participación en la investigación mencionada:

(Firma) _____

Doy mi permiso para que mi hijo/a participe en la investigación y entiendo que la información proporcionada será utilizada únicamente con fines de investigación y tratada de manera que garantice el anonimato de los participantes.

Día _____ de _____ del 2015.

Bellaterra, abril del 2015

Benvolgudes famílies,

Tenim el plaer d'informar-vos que des de la Universitat Autònoma de Barcelona s'està realitzant una investigació en el marc d'una tesi doctoral desenvolupada per la professora Alba Castejón, que analitza les estratègies organitzatives en l'atenció a la diversitat que es porten a terme als centres d'Educació Secundària Obligatoria. L'objectiu últim de la investigació és contribuir en la comprensió i en la millora de les experiències de l'alumnat en relació a l'atenció a la diversitat.

En el marc de la investigació, s'ha seleccionat una mostra d'estudiants per fer-los una entrevista sobre les seves experiències, impressions i vivències sobre les mesures d'atenció a la diversitat del seu institut. El seu fill/a, com a alumne/a de 3r d'ESO i matriculat en un dels centres de secundària seleccionats, forma part d'aquesta mostra. D'acord amb la Llei de Protecció de Dades (LO 15/1999, de 13 de desembre), necessitem el seu consentiment per la participació en aquestes entrevistes, que es realitzaran al llarg del darrer trimestre del curs 2014-2015 i sempre dins del recinte de l'institut.

És important subratllar que la informació proporcionada a través de les entrevistes s'utilitzarà únicament amb finalitats de recerca i que l'anonimat dels entrevistats està completament garantit. Es garanteix, a més a més, que les entrevistes es realitzaran en horaris acordats amb els docents del centre, de manera que en cap cas implicaran que el seu fill/a perdi continguts importants de classe.

La participació del seu fill/a en aquesta investigació és fonamental per a l'èxit d'aquesta i per contribuir a millorar les oportunitats educatives dels joves de Catalunya. Li demanem que firmi l'autorització que trobarà al final d'aquesta carta i que el seu fill/a l'entregui al tutor/a del centre.

Li agraim enormement la seva col·laboració. Rebi una salutació cordial.



Alba Castejón

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB.

Jo, _____, com a pare, mare o tutor legal de _____, dono el meu consentiment per la realització d'entrevistes:

(Signatura) _____

Dono el meu permís perquè les entrevistes siguin gravades i entenc que la informació proporcionada serà utilitzada únicament amb finalitats d'investigació i tractada de manera que garanteixi l'anonimat dels participants.

Dia _____ de _____ del 2015.

Bellaterra, abril del 2015

Apreciadas familias,

Tenemos el placer de informaros de que desde la Universitat Autònoma de Barcelona se está realizando una investigación en el marco de una tesis doctoral llevada a cabo por la profesora Alba Castejón, que analiza las estrategias organizativas en la atención a la diversidad que se llevan a cabo en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo último de la investigación es contribuir en la comprensión y en la mejora de las experiencias del alumnado en relación a la atención a la diversidad.

En el marco de la investigación, se ha seleccionado una muestra de jóvenes para realizarles una entrevista sobre sus experiencias, impresiones y vivencias sobre las medidas de atención a la diversidad. Su hijo/a, como alumno de 3er curso de la ESO y matriculado en uno de los centros de secundaria seleccionados, forma parte de esta muestra. Acorde con la Ley de Protección de Datos (LO 15/1999, de 13 de diciembre), necesitamos su consentimiento para la participación en las entrevistas, que se realizarán a lo largo del último trimestre del curso 2014-2015 y siempre dentro del recinto del instituto.

Es importante subrayar que la información proporcionada a través de las entrevistas se utilizará únicamente con fines de investigación y el anonimato de los entrevistados está totalmente garantizado. Se garantiza, además, que las entrevistas se realizarán siempre en horarios acordados con los docentes, de modo que en ningún caso implicarán que su hijo/a pierda contenidos importantes.

La participación de su hijo/a en esta investigación es fundamental para el éxito de la misma y para contribuir a mejorar las oportunidades educativas de los jóvenes de Cataluña. Le rogamos firme la autorización que encontrará al final de esta carta y que su hijo/a la entregue al tutor/a del centro.

Le agradecemos enormemente su colaboración. Reciba un saludo cordial,



Alba Castejón

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, UAB.

Yo, _____, como padre, madre o tutor/a legal de _____, doy mi consentimiento para la realización de entrevistas:

(Firma) _____

Doy mi permiso para que las entrevistas sean grabadas y entiendo que la información proporcionada será utilizada únicamente con fines de investigación y tratada de manera que garantice el anonimato de los participantes.

Día _____ de _____ del 2015.



UAB

Universitat Autònoma de Barcelona