

# La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de València

Políticas de zonificación, libertad de elección  
y segregación escolar

José Manuel Rodríguez-Victoriano,  
Laura Martínez Junquero, Borja de Madaria, dirs.



# La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de València

Políticas de zonificación,  
libertad de elección y segregación escolar

José Manuel Rodríguez-Victoriano,  
Laura Martínez Junquero,  
Borja de Madaria, dirs.

Colección: Desarrollo Territorial  
Papers, 8

Dirección de la colección: Maria Dolores Pitarch

Consejo de dirección: Josep Vicent Boira, Sacramento Pinazo, Joan Romero i Ana Sales

Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, de ninguna forma ni por ningún medio, sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso de la editorial. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Del texto: los autores y las autoras, 2023

© De esta edición: Universitat de València, 2023

Publicacions de la Universitat de València  
[puv.uv.es](http://puv.uv.es)  
[publicacions@uv.es](mailto:publicacions@uv.es)

Coordinación editorial: Amparo Jesús-Maria Romero  
Corrección: Letras y Píxeles, S. L.  
Maquetación: Celso Hernández de la Figuera  
Diseño de la cubierta: Celso Hernández de la Figuera

ISBN: 978-84-1118-198-3  
Depósito Legal: V-2386-2023  
Impresión: Ulzama Digital



## ÍNDICE

|                                             |           |
|---------------------------------------------|-----------|
| <b>SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES.....</b> | <b>11</b> |
|---------------------------------------------|-----------|

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>PRÓLOGO. CELEBRANDO LA INVESTIGACIÓN MILITANTE</b> |           |
| <i>Jaume Martínez Bonafé.....</i>                     | <i>17</i> |

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN. LA REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL<br/>EN EL SISTEMA EDUCATIVO</b>     |           |
| <i>José Manuel Rodríguez-Victoriano, Borja de Madaria<br/>y Laura Martínez Junquero .....</i> | <i>21</i> |

### **PRIMERA PARTE DERECHO A LA EDUCACIÓN, CIERRE SOCIAL Y SEGREGACIÓN ESCOLAR**

|                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. LIBRE ELECCIÓN DE LAS FAMILIAS Y SEGREGACIÓN ESCOLAR:<br/>ANÁLISIS JURÍDICO-CONSTITUCIONAL</b>                       |            |
| <i>Ana Valero Heredia.....</i>                                                                                             | <i>33</i>  |
| <b>2. LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL CIERRE SOCIAL</b>                                                                        |            |
| <i>Enrique Martín Criado .....</i>                                                                                         | <i>57</i>  |
| <b>3. LA SEGREGACIÓN ESCOLAR Y EL DESMANTELAMIENTO<br/>DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN ESPAÑA</b>                               |            |
| <i>F. Javier Murillo .....</i>                                                                                             | <i>71</i>  |
| <b>4. FALSOS Y VERDADEROS PROBLEMAS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA:<br/>EL CASO DE LA SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE CENTROS</b>       |            |
| <i>Julio Carabaña .....</i>                                                                                                | <i>95</i>  |
| <b>5. LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR: UNA VENTANA<br/>DE OPORTUNIDAD</b>                                           |            |
| <i>Xavier Bonal, Sheila González y Judith Jacovkis .....</i>                                                               | <i>131</i> |
| <b>6. LA SEGREGACIÓN ESCOLAR DESDE LA INVESTIGACIÓN<br/>ETNOGRÁFICA: REPRESENTACIONES, EXPERIENCIAS<br/>Y ALTERNATIVAS</b> |            |
| <i>Silvia Carrasco .....</i>                                                                                               | <i>147</i> |

**SEGUNDA PARTE**  
**EL MAPA ESCOLAR DE VALÈNCIA:**  
**DIMENSIONES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS**

7. **EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN LA COMUNITAT VALENCIANA 2007-2019: DE LOS RECORTES A LA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL**  
*Luis E. Vila* .....167
8. **EL CONSEJO ESCOLAR DE VALÈNCIA: DEBATES Y PUGNAS EN TORNO A LA ZONIFICACIÓN ESCOLAR**  
*Mireya Royo Conesa* ..... 183
9. **LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN LA CIUDAD DE VALÈNCIA: LAS POLÍTICAS DE ZONIFICACIÓN ESCOLAR Y CRITERIOS DE BAREMACIÓN**  
*Vicent Horcas López y Sandra García de Fez* .....203
10. **ZONIFICACIÓN Y ADMISIÓN: UNA SEPARACIÓN NECESARIA**  
*Borja de Madaria y Daniel Gabaldón Estevan* ..... 223
11. **DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y SEGREGACIONES ESCOLARES EN VALÈNCIA**  
*Borja de Madaria, José Manuel Rodríguez-Victoriano y Luis E. Vila* ..... 259
12. **REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LA CIUDAD DE VALÈNCIA: EL CONFLICTO ENTRE EQUIDAD ESCOLAR Y LIBERTAD DE ELECCIÓN**  
*José Manuel Rodríguez-Victoriano, Iván Lorente Olivares y Marina Requena* .....303
13. **EL CLIMA ESCOLAR DESDE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA: MICROSEGREGACIONES ESCOLARES EN LA ESCUELA DE VALÈNCIA**  
*Borja de Madaria, Laura Martínez Junquero, José Manuel Rodríguez-Victoriano e Iván Lorente Olivares* ..... 341
14. **CONCLUSIONES Y PROPUESTAS: UN PLAN CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA CIUDAD DE VALÈNCIA**  
*José Manuel Rodríguez-Victoriano, Borja de Madaria, Laura Martínez Junquero, Sandra García de Fez, Vicent Horcas López, Daniel Gabaldón Estevan, Luis E. Vila y Ana Valero Heredia* .....387

**TERCERA PARTE**  
**ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA PERSECUCIÓN POLÍTICA,**  
**JUDICIAL Y MEDIÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

15. **EL PROCESO DE PERSECUCIÓN POLÍTICA, JURÍDICA Y MEDIÁTICA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN «MAPA ESCOLAR DE VALENCIA»: O CUANDO LOS ACTORES EDUCATIVOS REACCIONARIOS CONSIDERAN DELITO LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA**  
*José Manuel Rodríguez-Victoriano, Borja de Madaria e Iván Lorente Olivares* ..... 399

- 16. ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA CAMPAÑA MEDIÁTICO-POLÍTICA  
CONTRA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL SOBRE EL MAPA ESCOLAR  
DE LA CIUDAD DE VALÈNCIA**  
*Fernando Conde* ..... 407
- 17. LAS PROVINCIAS: UN PERIÓDICO AL SERVICIO DE LAS DERECHAS  
Y LA MANIPULACIÓN**  
*Rafael Xambó* ..... 461

## 13. EL CLIMA ESCOLAR DESDE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Microsegregaciones escolares en la escuela de València

*Borja de Madaria, Laura Martínez Junquero,  
José Manuel Rodríguez-Victoriano, Iván Lorente Olivares*

### 1. INTRODUCCIÓN

#### **Las etnografías escolares en el contexto del proyecto de investigación «Mapa Escolar de Valencia»**

Como se ha señalado anteriormente en este libro, el proyecto de investigación «Mapa Escolar de Valencia» tenía como objetivo principal «realizar una investigación del conjunto del sistema de educación obligatoria de la ciudad y proponer, si se considera pertinente, modificaciones al mapa escolar vigente» (De Madaria et al., 2018: 129). Entre los diferentes enfoques o perspectivas de investigación desarrollados para ese fin se articuló una aproximación microsociológica basada en etnografías escolares grupales y comparadas.

La realización de estas etnografías escolares complementaba la investigación, en la medida que nos permitía observar cómo eran por dentro diferentes centros de educación obligatoria que se habían estudiado desde una perspectiva cuantitativa

\* El equipo etnográfico del estudio ha estado compuesto por: Itziar Riera Carrión, Raquel Clares Sánchez, Roser Empar Martí Badia, Ana Saborit López, Noemi Seliva Arroyo, María Soledad García Delgado, Sandra Badenas Solsona, Clara Pardo Rozalén, Elena Rodríguez Díez, Iván Lorente Olivares, Paula Segura Peña, Claudia Lerma Casa, Laura García Herreros, Elvira Mondragón García, Anabel Sánchez Espinosa, Víctor Crespo García, Marcel Pérez Lence.

macrosociológica. Esta observación ha permitido conocer algunos aspectos sobre la forma en que se manifiesta y se desarrolla la segregación escolar, vislumbrar en los centros escolares la diversidad de características sociales de su población y cómo estas condicionan y son condicionadas por la cultura, el clima escolar y los modos de atención a la diversidad de necesidades educativas en ellos.

De este modo, la perspectiva «micro» de las etnografías complementa y enriquece la perspectiva «macro» del proyecto, y nos ha permitido estudiar y comprender cómo los condicionantes estructurales se manifiestan en diversos contextos o climas escolares particulares al abordar las siguientes cuestiones:

- La segregación entre centros. ¿Cómo son los perfiles sociales del alumnado inscrito en cada centro educativo? ¿Cómo se manifiestan las diferencias y semejanzas en ellos? ¿Cuál es la realidad del alumnado con situaciones desaventajadas en los diferentes centros? ¿Cuáles son las dinámicas de inclusión o exclusión en los centros escolares y cuáles sus posibles efectos segregadores?
- La segregación intracentro. ¿Cómo se gestiona la diversidad de perfiles en los centros? ¿Se crean agrupaciones heterogéneas para que en las diferentes aulas de un mismo curso haya grupos parecidos en cuanto a la diversidad del alumnado, o se les clasifica por criterios de nivel educativo o de otra índole?
- El currículo. ¿Son similares los contenidos educativos impartidos en el día a día del aula en los diferentes centros? Si no es así..., ¿cuáles son las condiciones que posibilitan a los centros estar más orientados a impartir contenidos académicos o a centrarse en cuestiones de socialización, valores, disciplina y control del comportamiento?
- El clima escolar en el centro. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en el aula? ¿Se respira una atmósfera que incentive el aprendizaje o, por el contrario, hay circunstancias que tensionan el ambiente y facilitan la dispersión de la atención del alumnado?
- Las expectativas de la cultura escolar. ¿Qué expectativas de futuro se transmiten al alumnado? ¿Se contempla una vida académica extensa con proyección en el mercado laboral para la mayoría de las personas o, por el contrario, se presupone que pronto abandonarán los estudios? ¿Cómo conviven ambas expectativas en un mismo centro escolar?
- Las infraestructuras y la dotación de recursos de los centros. ¿Cómo son las condiciones físicas y materiales de las instalaciones escolares? ¿De qué recursos disponen los centros para atender la diversidad poblacional y para fomentar el éxito escolar? ¿Cómo son utilizados por los diversos agentes de la comunidad educativa dichos recursos?

Indagar sobre las cuestiones anteriores, y su descripción detallada en las etnografías escolares, nos ha permitido observar diferentes centros en tanto que tipologías, comparando dinámicas de actuación y estableciendo diferencias frente a la problemática de la segregación escolar. Parafraseando a Geertz (2003: 33), no hemos estudiado la cultura escolar «de las escuelas», sino «en las escuelas». Este ha sido el principal valor de las etnografías comparadas en la presente investigación.

### Las etnografías como método

La etnografía escolar es un método de investigación social y educativa basado principalmente en la observación participante. Cuando decimos que hacemos etnografía comparada nos referimos al hecho de que realizamos diferentes etnografías con el fin de poder analizarlas en conjunto y contrastar los resultados. Además, es habitual que en las etnografías tradicionales la observación participante sea realizada por una única persona que proporciona una visión muy rica y detallada, pero, por ello, limitada a una única perspectiva.

En cambio, la etnografía grupal comparada posibilita diversas visiones etnográficas sobre un mismo caso, tanto del mismo contexto como de contextos similares o complementarios, con el fin de analizarlos de forma dialogada y establecer comparaciones con una visión más amplia. Es por ello por lo que en nuestra investigación optamos por realizar etnografías grupales comparadas.

Tanto en el diseño del trabajo de campo como en su realización, el rol de las etnógrafas se orientó más hacia la observación que hacia la participación. Las personas que debían realizar el trabajo de campo fueron presentadas a los equipos directivos de los centros como estudiantes en prácticas que realizaban un estudio social, cuya actividad principal consistiría en observar la vida cotidiana del centro, y que, en contrapartida, podían ayudar realizando pequeñas tareas. De manera complementaria, algunas etnografías incluyeron entrevistas no estructuradas y análisis de documentos del centro.

La observación nos permitió conocer desde dentro los centros escolares, gracias a que las personas que realizaron el trabajo de campo no solo preguntaban a los informantes, sino que, al acudir al contexto donde se ubicaba aquello que querían conocer, podían ver qué acontecía y cómo sucedían las cosas. De esta manera, se puede contrastar con hechos lo que dicen los discursos, y apreciar toda una serie de matices de una realidad compleja y contradictoria en su propio contexto a partir de la observación de todas sus variables en acción.

Por otro lado, y esta es una de las grandes aportaciones de la etnografía, la interacción con los sujetos, conversar con ellos y participar de sus acontecimientos nos permite acercarnos a su propia mirada de una manera más empática, e intentar comprenderles desde la compleja subjetividad de aquello que están viviendo.

Nuestra intención era contrastar los discursos de los diferentes agentes implicados con la realidad vivida en los centros, pero también captar las particularidades que dan lugar a culturas y climas diferentes, tanto en los centros como en las aulas, que promueven un sentimiento de bienestar en la escuela o un rechazo hacia esta, que facilitan relaciones sociales más o menos inclusivas en la comunidad escolar y que generan ideas de éxito o fracaso escolar en el propio alumnado, lo que posibilita, en última instancia, que dichas ideas se materialicen. Y, evidentemente, intentando descifrar algunas relaciones de estas cuestiones con el tipo de población presente en cada centro.

## 2. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE ESTUDIANTES

Junto a los objetivos de investigación descritos, el trabajo etnográfico tenía como segundo objetivo –no menos importante– la formación en investigación social y educativa de veinte estudiantes de los últimos cursos de grado o máster de diferentes disciplinas –sociología, ciencias políticas, pedagogía y magisterio– de la Universitat de València.

Dicha formación se desarrolló en dos etapas a lo largo del proceso de investigación. En la primera, los participantes en el equipo pudieron asistir a diversas jornadas formativas en las que se presentaron diferentes ponencias a cargo de profesorado experto en el análisis de la realidad escolar y la investigación educativa, proporcionándoles perspectiva teórica y contexto.

En la segunda fase, se ofrecieron contenidos teóricos y metodológicos relativos a las etnografías escolares (resumen de sus principales aportaciones, técnica de la observación participante, elaboración de diarios de campo, uso de *software* específico), de modo que pudieran participar en la investigación y contribuir al análisis de nuestro objeto de estudio. Esta formación específica consistió en dos seminarios sobre etnografías escolares impartidos por Sílvia Carrasco, Laia Narciso, Jordi Pàmies y Miquel Martorell, miembros del equipo de investigación del Instituto Emigra de la Universitat Autònoma de Barcelona, especializado en etnografía escolar.

La formación continuó con la realización de observación participante durante los meses de septiembre a diciembre de 2018, en una selección de centros educativos de la ciudad de València, y concluyó con la elaboración de los diarios de campo. Dichas tareas fueron coordinadas y tutorizadas por el equipo de investigación de la Universitat de València, bajo la supervisión del grupo de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Durante los meses de trabajo de campo, el equipo de investigación realizó sesiones grupales de seguimiento del proceso en las que se hicieron orientaciones conceptuales y metodológicas, se unificaron visiones y criterios y se aclararon dudas. Además, se realizaron tutorías específicas, tanto grupales como individuales, en cada equipo de trabajo. Estos encuentros permitieron acompañar el trabajo de campo para que, además de la formación necesaria, el estudiantado tuviese apoyo, orientación y guía ante dudas e incidentes que pudiesen surgir durante el proceso.

## 3. EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS ETNOGRAFÍAS ESCOLARES

### Tipología de centros y muestra

Si bien el universo de estudio del proyecto «Mapa Escolar de Valencia» incluía todos los centros educativos públicos y concertados que imparten la enseñanza obligatoria en el municipio, para realizar las etnografías escolares diseñamos una muestra estructural que nos permitiese estudiar y comparar diferentes tipos de escuelas. Para la selección de los centros que compusieron la muestra de las etnografías se atendió a los siguientes criterios:

- Titularidad y confesionalidad de los centros escolares. Además de la distinción entre escuela pública y concertada, que resulta casi obvia en el sistema educativo español, optamos por incorporar el carácter confesional de los centros. Así, distinguimos entre escuela pública, concertada laica y concertada religiosa.
- Nivel socioeconómico del alumnado. Mediante un indicador socioeconómico diseñado en la investigación para caracterizar las diferentes áreas de la ciudad de València (Rodríguez-Victoriano et al., 2018: 41), se eligieron centros implantados en entornos territoriales de condiciones socioeconómicas medias, huyendo tanto de los contextos más acomodados como de aquellos más desfavorecidos, ya que en los casos más extremos suelen darse situaciones excepcionales que difícilmente son extensibles al conjunto de la población. Con igual criterio, se intentó seleccionar cada uno de los centros para abarcar alumnado desde las clases trabajadoras hasta las clases medias altas. Así, contamos con centros de población de perfil medio en sentido amplio, con algunos centros escorados hacia un perfil medio-alto y otros de carácter más bien bajo.
- Etapa educativa de la educación obligatoria. Las expectativas sociales sobre la escuela son diferentes en la etapa de primaria y en la de secundaria, y es lógico que condicionen de distintos modos la cultura y el clima escolar en los centros. Por ello, se realizaron observaciones etnográficas en cada etapa, y en cada una de ellas se seleccionaron, además, dos cursos por centro. En primaria se seleccionaron segundo y sexto. Segundo, por ser el último curso del primer ciclo, y el primer momento donde se empieza a evaluar la idoneidad para la trayectoria académica; y sexto por ser el previo al cambio de etapa. En secundaria, los cursos elegidos fueron primero y tercero. Primero fue elegido para observar la transición entre etapas, y tercero por ser el curso de implementación de los planes de actuación para la mejora (PAM) y por ser uno de los cursos donde se estanca la mayoría de alumnado con problemáticas de abandono escolar.

A partir de los criterios anteriores, seleccionamos los centros escolares que, a nuestro juicio, reflejaban mejor la diversidad deseada. Así, se escogieron tres centros públicos de educación primaria que abarcaban los tres niveles socioeconómicos y dos institutos de secundaria que ilustraban los niveles medio y bajo. Los centros concertados escogidos contaban con ambas etapas y nos permitieron ilustrar los niveles medio y medio-alto. En total, se realizaron nueve investigaciones etnográficas escolares por parejas que dieron lugar a dieciocho diarios de campo.

A pesar de los contactos y acuerdos previos, la elección inicial de los centros tuvo que ser modificada, ya que algunos de ellos declinaron participar en la investigación en el último momento. En este sentido, consideramos oportuno subrayar que la falta de transparencia y la dificultad de acceso a la información han sido una constante en la presente investigación, y han obligado a reorientar en diversas ocasiones el alcance y el enfoque de esta. Con todo, la selección final de centros ilustra también la tipología diseñada inicialmente, tal como refleja la figura 13.1.

**Figura 13.1**  
**Muestra de las etnografías escolares**



Fuente: elaboración propia.

### Limitaciones y posibilidades del presente estudio

La investigación cualitativa es un proceso abierto en el que pueden producirse limitaciones y dificultades que conviene tener presentes para interpretar adecuadamente sus resultados. En nuestra investigación, el trabajo de campo fue simultáneamente un proceso de formación e investigación para sus participantes que les enfrentó por primera vez a la práctica concreta de la etnografía escolar. Por ello, las personas que realizaron las etnografías alcanzaron grados diversos de extrañamiento antropológico y, por tanto, de rigor y consistencia. En cualquier caso, la diversidad de miradas contribuyó a identificar y matizar los posibles sesgos etnocéntricos y, a pesar de esta dificultad, la combinación de formación e investigación fue una experiencia muy fructífera y su resultado superó con creces nuestras expectativas iniciales.

En segundo lugar, ese carácter formativo condujo a la limitación temporal de un cuatrimestre en el diseño de nuestra observación etnográfica. Si hubiésemos podido realizar las observaciones a lo largo de todo un curso escolar se hubiera, quizá, comprendido con mayor riqueza la complejidad de la realidad escolar, pero los límites de tiempo y de acceso al campo obligaron a una observación necesariamente restringida a solo una parte del curso escolar.

Conviene señalar también que en el proceso de investigación etnográfica hubo diferencias importantes en cuanto a la accesibilidad a la información y a la colaboración de los diversos centros con la realización de la observación etnográfica, condicionando su comparabilidad. Dichas resistencias y desconfianzas por parte de los equipos directivos y docentes hay que enmarcarlas en las tensiones y los conflictos que acompañan la realidad escolar y en el temor a que determinadas dinámicas

sean registradas por quien observa desde fuera, exponiendo públicamente lo que en ocasiones se preferiría esconder «debajo de las alfombras».

Habría sido deseable que las personas que participaron en el trabajo de campo hubieran podido colaborar también en el análisis para ser realizado con mayor riqueza y complejidad, pero, por diversos motivos, esto no fue posible finalmente. Por ello, somos conscientes de las limitaciones de nuestros hallazgos y conclusiones, de que aún son muchas las cosas que se quedan en el tintero y de que, por tanto, quedan incógnitas e incertidumbres por resolver. Quienes se dedican al oficio de la investigación saben bien que una investigación suele ser la antesala de la siguiente, y que debe terminar con punto y seguido, pues siempre queda mucho por decir.

Los siguientes apartados presentan resumidamente los resultados más significativos del análisis realizado sobre diversas dimensiones de la cultura, la estructura y el clima escolar en los centros. El resumen prioriza el análisis de los centros de primaria, aunque apunta también algunas cuestiones observadas en los centros de secundaria. El texto finaliza con unas conclusiones, en las que destacamos aquello que consideramos más importante o necesario de ser visibilizado.

#### 4. CULTURA Y CLIMA ESCOLAR: ASPECTOS CONCEPTUALES PRELIMINARES

La cultura escolar de los centros educativos se expresa, en términos microsociológicos, en el conjunto de «ideas compartidas, presuposiciones, valores y creencias, que configuran la identidad de una organización escolar» (Tableman, 2004: 1) y establecen la medida o la referencia de los comportamientos que los diferentes agentes implicados esperan que se den en ella. Sin embargo, en términos macrosociológicos, esta cultura es siempre el resultado de la interacción, en una determinada configuración estructural de las instituciones educativas, entre la titularidad, la historia, el ideario o el proyecto educativo de los centros, y de las características socioeconómicas de las familias de su alumnado, así como de sus aspiraciones y expectativas educativas.

Dicha interacción configura y naturaliza unas lógicas prácticas de relación entre profesores, familias y escolares que configuran la «normalidad» y la «anormalidad» en cada centro escolar, estableciendo los límites y las expectativas posibles o deseables para el profesorado, las familias y el alumnado ante su realidad escolar.

En el trabajo de campo de las etnografías escolares hemos dirigido la mirada a los siguientes aspectos de la cultura escolar (Tableman, 2004: 2):

- Artefactos y símbolos. La manera en la que las instalaciones están diseñadas, decoradas y mantenidas permite observar si en la organización, distribución y decoración de los centros escolares se refleja el carácter o la idiosincrasia particular de las instituciones que los sostienen y en qué forma reflejan al alumnado y se adaptan a sus necesidades o logros de aprendizaje.
- Valores. La manera en la que los administradores escolares, los equipos directivos y el personal funcionan e interactúan proporciona información sobre el

grado de participación de todos los miembros de la comunidad académica en los procesos de toma de decisiones.

- Presuposiciones. Es importante conocer las creencias que se dan por supuestas sobre las condiciones sociales en general y la dinámica escolar en particular, y las representaciones que los equipos docentes tienen del alumnado o las familias. Si estos consideran que cualquiera puede aprender o hay «tontitos», «retrasaditos» o «chungos»<sup>1</sup> en las aulas; si cuentan con que todas las familias quieren que sus hijos e hijas tengan éxito académico o se da por sentado que a algunas no les importa en absoluto; si se incluye a las familias para que se impliquen en una labor educativa compartida o se asume que la educación es un asunto preferente o exclusivo de la escuela.

El clima escolar es un concepto que pretende aglutinar y «reflejar los aspectos físicos y psicológicos de la escuela que son más susceptibles de cambiar y que proporcionan las condiciones previas para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar» (Tableman, 2004: 2). Es un término que «refiere al ambiente en una escuela y afecta a las actitudes compartidas por sus miembros» (Gonder, 1994: 13). Refleja, en cierto modo, «los sentimientos del alumnado, el personal de la escuela y las familias sobre la escuela» (ibíd.: 13).

Se considera un buen clima escolar el que proporciona un ambiente en el que los miembros de la comunidad escolar tienen oportunidad de participar en un contexto de respeto y confianza, se sienten valorados y capaces de desarrollar su actividad educativa libre de preocupaciones, sin interrupciones y de manera segura. El clima escolar trata, en definitiva, de cómo se estimula un sentimiento de comunidad y cohesión entre las personas involucradas en el proceso escolar y se genera un sistema de valores compartidos fuerte.

Entender cómo afecta el clima escolar a las actitudes y comportamientos de la comunidad educativa es crucial para comprender el desempeño académico. Aunque es un concepto intangible, es posible observarlo y analizarlo a través de diversos elementos y componentes que lo configuran. Los componentes del clima escolar giran básicamente en torno a dos ideas: el cuidado y la atención al alumnado, y la seguridad y confianza que se les ofrece (Tableman, 2004: 2).

Se pueden identificar diversos aspectos, áreas o niveles de análisis del clima escolar (Gonder, 1994: 14). El primero de ellos se centra en la apariencia y el entorno físico del centro que establece las condiciones en las que el resto de los factores se desarrollan. Aborda tanto las condiciones de la infraestructura de los edificios como su mantenimiento, dotación y cuidado.

El segundo nivel es el entorno social, que se centra en las características de la comunidad escolar y, por tanto, en el contexto socioeconómico en el que se establecen las relaciones entre sus diversos miembros. Se centra en las condiciones estructurales de los grupos sociales que participan en la escuela, y que determinan las posibilidades de interacción, participación e identificación que esta les ofrece.

<sup>1</sup> Expresiones recogidas en las etnografías realizadas.

El tercer nivel o entorno afectivo aborda las características de esas relaciones, tanto las que se producen entre el profesorado como las interacciones de este con el alumnado y de los diferentes alumnos y alumnas entre sí. También aborda las relaciones de la escuela con el resto de la comunidad escolar. Específicamente, se centra en la organización, gestión y toma de decisiones en el centro y en su ambiente disciplinario. Se refiere, en última instancia, a los sentimientos y actitudes compartidos por los diversos componentes de la comunidad escolar.

El cuarto nivel, por último, aborda el ambiente académico, analizando las condiciones y el desarrollo de las circunstancias que propician el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros, y la cultura, valores y actitudes que se promueven en ellos. Incluye los modos de enseñanza y evaluación, el énfasis académico o las expectativas que se generan sobre las personas involucradas en el proceso escolar.

Cada uno de estos niveles se puede analizar atendiendo a diferentes dimensiones de la interacción entre los miembros de la comunidad escolar, tales como el tipo de liderazgo ejercido en el centro, el modo en que se gestiona la disciplina mediante el establecimiento y aplicación de la normativa y reglas, las expectativas que los diversos miembros de la comunidad tienen de sí mismos y de los demás, y las condiciones de empoderamiento y apoyo que reciben para potenciar su inclusión efectiva y su compromiso, lo que facilita el aprendizaje activo y el desarrollo personal y colectivo.

## 5. LA CULTURA ESCOLAR: LA NORMALIDAD Y LA NORMA ESCOLAR

La cultura escolar refleja la manera específica en que se combinan en cada contexto o en cada centro las dimensiones macro y microsociológicas descritas anteriormente. Sus expresiones abarcan tanto las creencias y los valores que se transmiten como los rituales y las ceremonias que las refuerzan. Esta cultura se promueve, de puertas hacia dentro, en la imagen reflejada en la decoración de las aulas, los espacios comunes y las actividades que se realizan, pero se proyecta también hacia fuera, en el propio nombre de los centros, en la imagen externa de sus fachadas, en sus páginas web, documentos y comunicaciones, o en el modo que uniformizan –o no– la vestimenta de sus escolares.

A partir de las consideraciones anteriores, hemos caracterizado las diversas culturas escolares atendiendo a tres tipos de diferencias que reflejan la muestra de centros reflejada en la figura 13.1. En primer lugar, la titularidad del centro, bien sea pública o privada, es relevante en la construcción de una determinada identidad cultural. La diversa importancia que se otorga a la formación o la experiencia religiosa de los escolares nos lleva a distinguir también entre las opciones laicas y las de carácter religioso católico. Y, por último, la cultura de cada centro se ve impactada por las diferencias en el nivel socioeconómico de las familias, que en nuestra investigación oscila entre perfiles de clase trabajadora o media-baja hasta perfiles profesionales de carácter medio-alto.

El modo en que se plasman estas tres características da lugar a culturas escolares sustancialmente diferentes, y nos muestran diversas pautas de segregación interna en cada centro escolar que propician desigualdades tan acusadas que resultan insólitas, si consideramos que el principio de equidad debe regir y orientar la educación obligatoria. Nuestra observación expone que las diferentes culturas escolares en los

diversos centros de educación obligatoria de la ciudad de València reflejan profundas diferencias sociales que, al invisibilizarse, se reproducen y naturalizan como si fueran «normales» o fruto de la acción educativa de las escuelas.

Veamos someramente algunos ejemplos que ilustran las diferencias entre las culturas escolares. En primer lugar, en el contexto de una rueda de prensa con diferentes medios de comunicación, la directora del centro público de nivel socioeconómico medio-alto enumera los valores que identifican su cultura, entre los que destaca el laicismo:

La directora del centro señala los valores que ella considera que identifican al centro (IMAGEN DE CARA AL EXTERIOR): inclusión, diversidad, coeducación, nuevas tecnologías, sostenibilidad y, sobre todo, participación (concepto de «escuela abierta»). Este es el vocabulario utilizado por ella misma. Se critica en diversas ocasiones la LOMCE y se destaca el progreso que se ha hecho con el Pacto del Botànic, aunque señalando que no es suficiente. Se critica la escuela concertada y se señala la necesidad de laicismo en las escuelas públicas (Et.1).

Dichos valores proyectan hacia fuera una determinada imagen, y se reflejan en su interior en la decoración de las aulas y los espacios comunes del centro:

En la decoración de los pasillos encontramos diferentes temáticas y carteles a favor de la paz, la diversidad, la mujer, el arte, la convivencia, el respeto, la buena conducta, etc. También manualidades de los niños simulando obras de Picasso y Velázquez, otras manualidades como palomas de la paz o árboles de Navidad (Et.1).

En los centros religiosos, la cultura católica se visibiliza también en la decoración de sus espacios comunes y sus aulas:

En cuanto a las aulas, estas habían cambiado su decoración. Han quitado todos aquellos lemas y mensajes de cursos pasados y lo han adornado con carteles del lema de este año «La santidad, nuestro camino». De manera adicional pude advertir en las clases de sexto, (no he vuelto a las de quinto todavía) que ahora había también carteles con pasajes y una oración a la Virgen (Et.8).

Estas creencias impregnan, además, las prácticas cotidianas y el comportamiento de sus escolares, incorporándose también al modo en que el alumnado debe vestirse, ya que el uniforme que debe utilizar va acompañado de unas normas de uso que pretenden disciplinarlo hasta cuando el uniforme no es obligatorio:

Mira –dijo la profesora– como estamos en un colegio católico, apostólico y romano, aquí nos felicitamos los santos. Al salir la profesora se ponía en la puerta y conforme salían los niños le daban un beso en la mejilla (Et.8)

A continuación, la profesora indicó que se debían preparar para la «oración del corazón», la preparación era postural: los niños debían sentarse bien con las manos en sus muslos y los ojos cerrados. La «oración del corazón» era una oración que debían realizar los niños de manera individual y para sí, la mayoría de los niños tenían los ojos cerrados, apenas unos 3 se negaban a hacer esto. Una vez acabada la oración la profesora preguntaba a los niños por un par de peticiones a Dios, apenas unos 4 niños levantaron la mano (Et.8).

Todos los alumnos, desde 1.º hasta 3.º de ESO, deberán llevar el uniforme del centro de forma adecuada, cambiándolo según la estación del año. Los días de calor,

pueden usar el chándal habitual. Si no se hace así, el alumno es enviado a casa a cambiarse. A partir de 4.º de ESO pueden vestir «como quieran», siempre y cuando sea «de forma correcta». Algunas chicas y chicos llevan una indumentaria inadecuada según el centro: a los chicos se les reclama no llevar el calzado adecuado (zapatos del uniforme) y se les dice textualmente que «encima no van depilados». A ellas, se les recrimina llevar unos pantalones «muy cortos» o «encogidos». Esto suele ir acompañado de comentarios del estilo «aunque estáis muy guapos y muy guapas... (Et.8).

Sin embargo, esta cultura religiosa no se circunscribe a los colegios concertados de orientación católica. Pese al discurso de laicidad de la escuela pública, perduran en la ciudad de València numerosos centros de esta titularidad cuyos nombres recuerdan –y honran en cierto modo– la figura de santos, vírgenes, apóstoles u otras figuras vinculadas con la cultura católica y, además, como señala una profesora del centro público de perfil socioeconómico medio-alto: «...todos los libros de texto están impregnados de los ideales religiosos católicos, ya que los dueños de todas las editoriales son fundaciones religiosas» (Et.1).

La titularidad de los centros, pública o privada, introduce diferencias sustantivas en la cultura escolar, a través de las formas de gestión interna, la relación con las familias o las expectativas de beneficio económico para algunos centros privados, incluso mediante la especialización en determinados nichos de mercado, como la integración de la diversidad funcional. En las citas siguientes se muestran estos aspectos en los dos centros concertados estudiados y en un fragmento de una conversación con un antiguo alumno de uno de ellos:

Ella le ve unas ciertas ventajas a la escuela concertada respecto a la pública y es que ellos tienen un ideario, unos valores que demandan las familias que van allí que en la pública no se dan. Argumenta también que la implicación de los profesores es mucho mayor porque su empleo depende de ello, no tienen una plaza fija y en cualquier momento pueden ser despedidos. Hay mucha más estabilidad de los profesores, pues no se van yendo y viniendo sino que siempre son los mismos (Et.8).

Este centro concertado pivota en ofrecer respuesta a problemas de diversidad funcional al alumnado, por lo que ya en el hall de entrada puede observarse un rincón donde se acumulan sillas de ruedas de diferentes tipos, tamaños, etc. andadores, ascensores principales y auxiliares. La integración desde la diversidad parece, a priori, uno de los aspectos más relevantes para este centro... (Et. 6).

Etnógrafo 1: ¿Y pagan todos?

Antiguo alumno: Yo tengo entendido que sí que pagan todos.

Etnógrafo 1: Yo hablo de los alumnos normales, tengo entendido que pagan 30 pavos al mes.

Etnógrafo 2: Pero no es obligatorio, por lo visto hay muchos que no pagan.

Antiguo alumno: Sí, y antes era mucho más barato. O sea... ¿os parece caro 30 euros?

Etnógrafo 1: Para ser un concertado...

Etnógrafo 3: No me parece particularmente caro.

Antiguo alumno: Igual para calefacción, instalaciones...

Etnógrafo 1: Sí, en plan gastos.

Etnógrafo 1: El comedor sí que me parece caro, es de una empresa que está en mi antiguo colegio y pagábamos unos 3 al día. Ahí pagan 8 pavos, me han contado.

Antiguo alumno: 8 pavos, pues sí que puede ser que haya subido bastante (Et.8).

En los centros con voluntad de distinción, el enfoque meramente educativo, académico o disciplinario se amplía en otras direcciones, hacia la profundización de otras dinámicas participativas o la búsqueda de un mayor arraigo con la realidad de su entorno inmediato, tal como se refleja en el proyecto educativo del centro público de nivel socioeconómico medio-alto:

Se presenta como una escuela participativa, abierta a todos, que fomenta la convivencia fluida entre los diferentes sectores de la comunidad educativa. Una escuela arraigada al entorno, a la calle, al barrio, a la ciudad. Que trabaja para fomentar el conocimiento de las realidades más inmediatas e integrarlo dentro de una comunidad en la que vive e interactúa con otras (Et.1).

Esta voluntad, reflejada en los documentos oficiales del centro, contrasta, sin embargo, con el perfil socioeconómico de las familias en él, que parecen tener un nivel socioeconómico y educativo más elevado que las condiciones medias de su entorno. Lo contrario ocurre en el instituto público de nivel socioeconómico medio, donde:

el conserje reclama que el centro lleva casi dos décadas esperando una reforma integral que no se lleva a cabo a causa de las presiones de los vecinos. Señala que se trata de un barrio rico que presiona a las instituciones para que no se reforme el IES y no les moleste el ruido («se quejaron de que las sirenas sonaban en Pascua y me tocó venir a desactivarlas»). El barrio rico está en contra del centro público y apuesta por llevar a sus hijos a los centros privados/concertados que también están próximos al centro. Se reproduce así la jerarquía social a través de los centros educativos (Et.3).

Si las diferencias anteriores son muy relevantes en la caracterización de la cultura escolar, las particularidades que introducen las diferencias socioeconómicas de las familias, y su percepción por parte de los equipos docentes, resultan determinantes. Así, en una misma etapa escolar encontramos diferencias extremas entre los diversos centros. Las siguientes citas ilustran las diferencias en la caracterización que realizan los docentes de las familias de sus centros. La primera pertenece a un centro privado de nivel socioeconómico medio-alto, la segunda a un centro público de nivel medio-bajo.

En cuanto al perfil de clase del alumnado cambió la perspectiva que yo tenía hasta entonces. Ella me dice que el perfil de clase que hay en el instituto es fundamentalmente clases medias, de clases medias-bajas a clases medias-altas, particularmente en su clase solo hay dos alumnos que tengan algún tipo de dificultad económica. Yo tenía una perspectiva un poco equivocada por la clase de Carlos<sup>2</sup>, el cual me dio menos detalles sobre sus alumnos del que me ofrecería Encarna, tanto de su

<sup>2</sup> Todos los nombres propios de alumnado o profesorado que aparecen en los registros etnográficos han sido modificados para garantizar el anonimato de las personas que aparecen en ellos.

clase como la de Carlos. Hay, en efecto, alguna coyuntura complicada pero no se deben en la mayoría de los casos a cuestiones de clase. El instituto es, en efecto, un instituto de clases medias. También dice que, a diferencia de la pública «afortunadamente» en su colegio no hay gitanos (Et.8).

... nos comenta que en estas clases tanto en este colegio como en el (dice el nombre de otro colegio de un barrio desfavorecido) donde también ha sido profesora es imposible llevar un nivel normal, porque muchos padres son analfabetos o ni siquiera saben español. También nos expone que a veces cuando los padres se interesan por la educación de sus hijos a pesar de ser analfabetos ella les explica que solo tienen que leer la agenda y vigilar que hagan los deberes (Et.5).

Estas diferencias no solo atañen a la titularidad o confesión de los centros escolares. El nivel socioeconómico de las familias también es determinante para la cultura escolar dentro de cada titularidad. Junto a ella, el mayor o menor número de escolares nacidos en otros países, con la diversidad de culturas que puede implicar, la existencia de doble línea lingüística o la presencia del alumnado gitano profundizan las diferencias y las desigualdades entre los centros.

Las etnografías de los centros de primaria reflejan esta diversidad. Así, se describen realidades escolares en centros donde el nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo, cuentan con doble línea lingüística y conviven escolares de más de veinte nacionalidades y de familias gitanas, con diversa estabilidad o permanencia en el centro. Y, por el contrario, realidades en centros donde las familias comparten un nivel socioeconómico medio-alto, con una mayoría entre sus escolares de población de origen autóctono y estable, en una única línea lingüística y sin presencia de alumnado de cultura gitana.

Los diarios de campo recogen estas diferencias socioeconómicas entre las familias y los escolares de los diversos centros. La siguiente cita nos muestra la descripción de esta realidad, tal como consta en el proyecto educativo del centro público E1:

Se señalan datos sobre «su» índice socioeconómico y cultural (ISEC): la mayoría de las familias de la escuela se encuentra en una situación socioeconómica buena o muy buena; el nivel de formación académica es alto (cantidad de personas con titulación superior); destaca como significativo el elevado porcentaje de familias que cuentan con un trabajo fijo; un 20 % de los padres y madres han manifestado que su ocupación laboral está vinculada a la docencia en diferentes niveles y etapas; índice de población en situación activa; la mayoría de unidades familiares están constituidas entre 3 y 4 miembros y suelen trabajar ambos progenitores; en los últimos años han aumentado las familias monoparentales hasta llegar al 9 % del total (Et.1).

Por el contrario, las citas siguientes ilustran la precariedad económica de las familias, la incidencia de alumnado con necesidades educativas especiales y la problemática del absentismo escolar, más habitual en los centros de clase media-baja con más población desfavorecida, itinerante y de cultura gitana:

Nos comentaron que los niños que no tienen la beca de comedor completa no suelen quedarse ya que supone un gasto que muchas de las familias no pueden soportar especialmente las familias numerosas que tienen a más de dos niños en el centro. Entraron a analizar cada clase para decidir qué niños necesitaban PT y un refuerzo especial. Pudimos observar cómo había poco personal PT para tantos

casos de necesidad de refuerzo en el aula. Los recursos eran limitados y las casuísticas de los alumnos del todo variadas (Et.4).

Por último, nos explica que de los 300 niños que hay matriculados, 50 son de nuevo ingreso. El colegio se quedó vacío con la crisis porque se fueron todos a sus países, pero ahora están volviendo. En cuanto al nivel ella nos confiesa que el nivel es más bajo que otros colegios porque algunos alumnos tienen un nivel muy bajo (Et.4).

Sobre el absentismo nos expone que mayormente suelen ser los niños de etnia gitana y que por ejemplo Francisco, el alumno de 6º, está en el plan de absentismo del ayuntamiento. Volvemos a incidir en los niños repetidores, la jefa de estudios nos sigue argumentando que los alumnos solo pueden repetir una vez primaria... (Et.4).

En definitiva, la vida cotidiana de los centros y la relación entre profesorado, alumnado y familias son sustancialmente distintas en los centros escolares, y conforman desigualmente las expectativas que los diversos agentes tienen del proceso educativo. Así, mientras que en los centros públicos de nivel socioeconómico medio-bajo los principales esfuerzos se orientan a procurar mantener una mínima normalidad en las aulas y a evitar el abandono escolar temprano de sus escolares, los centros públicos de nivel socioeconómico medio-alto se encuentran en condiciones de profundizar y enriquecer no solo la formación académica sino, además, de transmitir y trabajar los valores sociales dominantes compartidos. Salvo puntuales excepciones, sus escolares no tienen problemas en seguir satisfactoriamente su educación primaria.

La educación secundaria adapta estas culturas escolares a las exigencias del ciclo. Así, en el instituto público de familias con nivel socioeconómico medio-bajo, la norma educativa se dirige a retrasar el abandono escolar o a promover la continuidad de determinado alumnado en las ramas de la formación profesional, con una expectativa limitada de finalización del bachillerato para un sector reducido de escolares. En el instituto de clase media, que ha perdido parte del prestigio que tuvo en el pasado, la construcción de la imagen de su alumnado se realiza tratando de distinguirse del anterior, que está situado en su misma área escolar:

Nos comenta, como dato curioso, que todos los años tienen un 2º de Bachillerato muy pequeño y que el año pasado, de todos y todas que se presentaron a la Selectividad, ninguno de ellos o ellas aprobó; aunque parecía que este año no sería igual porque había un par de chicas «de matrícula» (Et.5). (Traducido del valenciano).

Nos pregunta: «¿qué os parecen los alumnos de este centro?» a lo que le contestamos que normales. Nos dice: «a ver, aquí todos los alumnos en general son bastante buenos porque hay otros institutos...». Le hemos comentado que nos lo podíamos figurar y nos pregunta «¿vais a comparar con otros centros a los que vais?». A lo que le comentamos que tenemos compañeros y compañeras en otros centros. Nos dice: «pues entonces veréis que aquí lo más malo es de lo mejor o de lo más normal que hay en algunos institutos» (Et.3).

Los centros privados concertados incorporan en sus culturas también las características de su alumnado y su ideario propio. Así, el centro laico de titularidad privada presume de la integración de alumnado con diversidad, pero demuestra

una constante preocupación por el nivel competencial que alcanza su alumnado, con una especial preocupación por los resultados académicos:

Empieza a contarme que este colegio ha tenido históricamente un nivel muy alto y que ahora ha bajado según dicen los padres y que para seguir resultando un colegio atractivo han hecho cosas como: «operación triunfo –cita el nombre del centro»– (Et.7).

Más tarde expresa algunas quejas respecto a cómo está todo planteado, en líneas generales; que les piden trabajo en grupo pero que a la hora de la verdad van a tener que apañarse solos, etc. Parece estar preocupada por las pruebas PAU –iy son alumnos de 2º ESO!–, que las actividades en grupo son menos eficientes, en tanto que con niños tan pequeños, se pierde tiempo adecuando el aula, etc. (Et.7).

Por su parte, en el centro privado de familias con un nivel socioeconómico medio-alto, la finalización con éxito de la enseñanza secundaria obligatoria por parte de la mayoría de sus escolares se da por supuesta y, por tanto, orienta su cultura escolar del modo siguiente:

En general, el porcentaje de alumnos que han aprobado todas las asignaturas está en un 80 %. La media de nota oscila entre 7,5 y 8 por clase. Ambas cuestiones varían dependiendo de la clase: hay alguna clase particular que su desempeño es un poco inferior al de la media. Esto lo explican en términos de inmadurez del alumnado. Dos factores principales explican para ellos el fracaso escolar o el rendimiento más bajo: inestabilidad familiar (referencia otra vez a los padres separados, aunque no únicamente) y problemas de rendimiento por cuestiones psicológicas (dislexia, TDA/TDAH) (Et.9).

En un contexto social que dice promover la equidad educativa, las etnografías nos muestran las lógicas internas que permiten reproducir las desigualdades sociales de partida. Nos permiten ver cómo el mayor o menor nivel socioeconómico de los escolares, su procedencia, la lengua que utilizan y su adscripción étnica o cultural, particularmente en el caso de las familias gitanas, determinan las expectativas sobre sus trayectorias académicas. Así, mientras que en determinados centros el fracaso y el abandono escolar constituyen la norma culturalmente aceptada, en otros esta consiste en finalizar con éxito la educación secundaria obligatoria y en los centros de perfil más favorecido se presupone que la mayoría del alumnado accederá a la Universidad.

Las etnografías escolares permiten entender la «naturalización» de estas diversas culturas escolares. Permiten comprender cómo las lógicas internas de los centros llevan a elegir y a excluir a los ya elegidos y excluidos, como ya señalaron Bourdieu y Passeron (1977), y cómo los docentes, las familias y los escolares viven esta realidad como un proceso «natural» que legitima la desigualdad.

## 6. LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR: DISTINCIÓN Y EXCLUSIÓN MEDIANTE LA DOTACIÓN

En la apariencia y el entorno físico de los centros escolares se observa el alcance de algunos aspectos de carácter sistémico o institucional del sistema educativo. En las etnografías realizadas se pone en evidencia que los centros estudiados presentan

deficiencias, con instalaciones antiguas en general, a veces obsoletas, en los que los elementos diferenciales que propician un entorno físico agradable que promueva el aprendizaje no tienen tanto que ver con la infraestructura física como con el mantenimiento, el equipamiento y la dotación.

Tras la observación y el análisis realizados, llaman la atención dos circunstancias relacionadas con el entorno físico que tienen influencia en el clima escolar. En primer lugar, parece observarse un desajuste entre el acondicionamiento y el equipamiento. En el análisis se observan, por un lado, centros con buenas instalaciones, si bien algo obsoletas, que se encuentran infrautilizadas por contar con alumnado insuficiente para su capacidad, y que están, en virtud de esa falta de alumnado, deficientemente mantenidas o mal equipadas. Por el otro lado, se observan centros con instalaciones insuficientes para el alumnado al que sirven, que compensan sus carencias con un mayor cuidado de estas y la dotación de equipamiento y recursos de diverso tipo, tanto tecnológico como informático, bibliográfico o deportivo.

Así, por una parte hay registros de que «tiene dos aulas cerradas y se ve abandonada, sucia, sin barrer y con mucho polvo, y con alguna mesa amontonada en el pasillo»<sup>3</sup> o «también parece que la tercera planta está abandonada».<sup>4</sup> Y por otra parte se observan instalaciones «viejas y descuidadas»,<sup>5</sup> con patios, aulas, gimnasios o comedores «pequeños»,<sup>6</sup> en los que «da la sensación que no hay espacio para todos»,<sup>7</sup> «no pueden hacer todos los ejercicios a la vez»<sup>8</sup> o se informa al alumnado que «ni el patio ni el gimnasio están habilitados para dar clases desde el año 2005».<sup>9</sup>

También aparecen quejas sobre la falta de acondicionamiento. A veces «no está puesta la calefacción pese a hacer frío»<sup>10</sup> o «pasan mucho calor en clase y es insostenible estar en el mes de junio o septiembre porque da el sol todo el día».<sup>11</sup> La falta de persianas para regular el asoleo afecta también a la docencia, «porque las imágenes proyectadas no se distinguen muy bien y deben tapar las ventanas con cartones».<sup>12</sup>

Hemos observado que en los centros analizados se tiende a compensar las deficiencias en las instalaciones con el equipamiento. Así, hay testimonios sobre la disponibilidad en las aulas de libros y juguetes «bastante nuevos»,<sup>13</sup> la dotación de  y tabletas que, en algunos casos, sustituyen a los libros de texto, ordenadores, proyectores, pantallas y otros recursos audiovisuales, o de *software* con aplicaciones

<sup>3</sup> Et 4c. Percepción del etnógrafo.

<sup>4</sup> *Ibíd.*

<sup>5</sup> Et 1a. Percepción de la etnógrafa.

<sup>6</sup> Et 6a. Percepción de la etnógrafa sobre el patio; Et 1b. Percepción de la etnógrafa sobre el comedor; Et 2a. Percepción de la etnógrafa sobre el comedor; Et 2b. Percepción de la etnógrafa sobre las aulas.

<sup>7</sup> Et 2a. Percepción de la etnógrafa sobre las aulas.

<sup>8</sup> Et 6a. Percepción de la etnógrafa sobre el gimnasio.

<sup>9</sup> Et 3a. Registro de la etnógrafa de un documento oficial ubicado en el tablón de anuncios del centro.

<sup>10</sup> Et 1b. Percepción de la etnógrafa.

<sup>11</sup> Et 4a. Comentario de una profesora; Et 4b. Comentario de una profesora.

<sup>12</sup> Et 4a. Percepción de la etnógrafa.

<sup>13</sup> Et 1a. Percepción de la etnógrafa.

para reforzar o complementar las explicaciones del profesorado, videojuegos interactivos de aprendizaje, robots para la realización de proyectos educativos y mesas adaptadas para alumnado con diversidad funcional.

Contrastando las observaciones etnográficas con el estudio realizado sobre el atractivo de los centros escolares (De Madaria y Vila, 2020: 281), parece que los centros más solicitados y, por tanto, valorados no son necesariamente aquellos que tienen mejores instalaciones, sino aquellos que disponen del equipamiento que en cada momento resulta más valorado por las familias. En los últimos años, este equipamiento ha estado vinculado a los recursos informáticos, pero se empieza a combinar con la introducción de la robótica.

Esta desviación del interés desde la infraestructura a su dotación, del acondicionamiento al equipamiento, tiene un indudable impacto social con efectos segregadores. Las instalaciones físicas de los centros resultan más homogéneas entre sí que su dotación de equipamiento, y son, en mayor medida, independientes de la realidad socioeconómica de los barrios en los que se insertan los centros. El equipamiento, por el contrario, es adquirido generalmente con los recursos de las familias y varía mucho, consecuentemente, en función de ellas.

En los centros concertados se presume que este equipamiento lo proporciona cada escuela con cargo a recursos «que el propio centro aporta»,<sup>14</sup> atribuyéndose el mérito de unos gastos que en realidad «están subvencionados por Conselleria»<sup>15</sup> o son una transferencia de las familias por medio de las cuotas, formalmente voluntarias, que les cobran. En los centros públicos, donde no está permitido ese cobro indirecto a las familias, el equipamiento diferencial lo «ha pagado el AMPA»<sup>16</sup> «para paliar algunos de los déficits de la escuela en relación a la ausencia de inversión del gobierno»,<sup>17</sup> o cada familia individualmente, incrementando tanto las desigualdades entre centros como dentro de ellos.

Así, las etnografías han detectado casos de centros donde la AMPA paga las pizarras digitales, pero el profesorado «se queja del racionamiento de las fotocopias»<sup>18</sup> o de que «no hay papel ni jabón»<sup>19</sup> en los lavabos, y centros que presumen de las virtudes del empleo de tabletas pese a generar situaciones de desigualdad en alumnado rezagado que se queja de que «a mí no me han podido comprar una aún».<sup>20</sup>

Por tanto, el equipamiento del que dispone cada centro depende en buena medida del nivel socioeconómico de las familias, y también de su implicación e influencia en los órganos colegiados de participación escolar que permiten influir en decisiones de relevancia académica y sugerir, canalizar, organizar o sufragar los

<sup>14</sup> Et 6a. Comentario de una profesora.

<sup>15</sup> Et 6a. Comentario de una profesora sobre el origen de los recursos del centro.

<sup>16</sup> Et 2a. Comentario de una profesora sobre las pizarras digitales que están instalando en el centro.

<sup>17</sup> Et 1b. Resumen de la etnografía de una rueda de prensa de la AMPA al inicio del curso escolar.

<sup>18</sup> Et 2a. Registro de la etnografía de las quejas expuestas por el profesorado en una reunión de ciclo.

<sup>19</sup> Et 2b. Percepción de la etnografía.

<sup>20</sup> Et 1a. Respuesta de una alumna a la pregunta de su profesora sobre no tener la tableta.

recursos necesarios para ello. La selección del alumnado, tanto por parte de los centros como de las propias familias, no solo tiene un impacto en su trayectoria escolar por el bagaje sociocultural que puedan atesorar, sino por el acceso a los recursos que proporciona.

Esta importancia que centros y familias parecen otorgar al equipamiento, en detrimento de las instalaciones, es consecuente con el atractivo que, para las clases medias-bajas y trabajadoras, tienen todavía algunos centros concertados en la ciudad de València, cuyas deficientes instalaciones no cumplen con los estándares recomendados o exigidos por la legislación vigente (Rodríguez-Victoriano et al., 2019: 81) y consiguen extraer alumnado de colegios públicos con mejores infraestructuras.

La segunda circunstancia que se observa en el análisis es un aparente desajuste entre el equipamiento y su uso. El hecho de disponer de recursos informáticos no implica necesariamente que estos se empleen adecuadamente y que el profesorado o el alumnado les saquen el partido que, en principio, podrían o deberían.

En este sentido, hay testimonios de uso inadecuado de las tabletas o iPad por parte de cierto alumnado que «se distraen mucho con tonterías con ellas»,<sup>21</sup> «buscan imágenes en Google o escuchan música, en lugar de estar en las tareas de clase»,<sup>22</sup> lo que provoca el descontento de cierto profesorado que está «hasta las narices de los iPads porque hacéis lo que os da la gana».<sup>23</sup> También se han registrado dificultades en su utilización por parte del profesorado, que «no maneja mucho las tablets».<sup>24</sup>

En las etnografías se han observado quejas por el material existente «que muchas veces no funciona»<sup>25</sup> o que «aparentemente no funcionaba pero que, por lo visto, no era un problema técnico sino falta de pericia de la anterior profesora».<sup>26</sup> Por tanto, nueva tecnología y nuevos equipos no implican necesariamente nuevas metodologías docentes sin el acompañamiento de inversión en formación del profesorado. Parece ser que las ventajas que proporciona la mayor dotación de equipamiento en las escuelas de clase media se rentabilizan principalmente en el plano simbólico, en cuestiones de imagen, empleándose como mecanismo de distinción.

La atención a cuestiones de imagen parece estar más arraigada o desarrollada en las escuelas concertadas, que tienen muy presente que determinadas actividades de los alumnos «se ven desde la calle».<sup>27</sup> Así, además de mayor atención al mantenimiento de los aspectos visibles de las infraestructuras o el equipamiento, que se reutiliza y recicla de unos niveles educativos a otros,<sup>28</sup> en algunos de estos centros existe mayor presión al profesorado y al alumnado por cómo debe ser su atuendo.

<sup>21</sup> Et 1a. Comentario de una profesora.

<sup>22</sup> Et 6a. Percepción de la etnógrafa.

<sup>23</sup> Et 6a. Comentario de una profesora.

<sup>24</sup> Et 6b. Percepción de la etnógrafa.

<sup>25</sup> Et 8a. Comentario de una profesora.

<sup>26</sup> Et 8a. Comentario del etnógrafo sobre el ordenador que no había funcionado en la clase anterior.

<sup>27</sup> Et 6a. Registro de la etnógrafa de las razones por las que los murales deben estar bonitos.

<sup>28</sup> Et 6a. Percepción de la etnógrafa sobre el material de FP en el salón de actos de primaria.

En ellos surgen a veces comentarios sobre el decoro necesario que debe mantenerse, reclamando «no llevar el calzado adecuado»<sup>29</sup> o llevar unos pantalones «muy cortos o encogidos»,<sup>30</sup> ya que el uniforme constituye un elemento fundamental de proyección de la imagen del centro, que está ineludiblemente asociada al prestigio.

La mercantilización del servicio educativo se nota claramente en estos centros, que se consideran empresas y cuidan, por tanto, la imagen que proyectan sobre su nicho de negocio. Como llega a afirmar una profesora de una de las escuelas concertadas, «el centro funciona como una empresa, y si pierden prestigio, pierden dinero».<sup>31</sup>

En los centros, el prestigio se canaliza muy a menudo en los resultados que pueda atesorar el alumnado. Así, en el pequeño centro público de clases medias-altas, se justifica el empleo de las tabletas porque «veréis que habrá alumnos del –dice el nombre de otro centro público adscrito al mismo instituto que ellos– que no sabrán hacerlo y tendrán que aprenderlo; vosotros tenéis esa suerte de saber ya trabajar con archivos, documentos...».<sup>32</sup> En el otro centro público de clase media, el profesorado afirma: «ya sabéis que siempre me gusta daros más información de la que pone el libro, así cuando lleguéis al instituto, los del –dice el nombre del centro– sabrán más».<sup>33</sup>

Podríamos inferir que hay una dialéctica entre distinción e identificación. Así, en los centros públicos la imagen del centro se proyecta principalmente a través de sus actividades y la distinción que producen en la identidad y los resultados del alumnado, mientras que en los concertados, más atentos –o dependientes– a las dinámicas mercantilistas de la sociedad actual, esta imagen se exterioriza además en las instalaciones físicas y el equipamiento, en los uniformes, los sellos de calidad, las redes sociales y otros elementos que promueven e identifican la imagen de marca del centro.

## 7. EL CLIMA ESCOLAR: EL CONFLICTO ANTE LA DIVERSIDAD

### Entorno social

Al contrario que el entorno físico, relativamente homogéneo en los centros analizados, el entorno social resulta sustancialmente distinto en ellos. Los elementos que se articulan para componer un determinado ambiente son fundamentalmente la existencia en el centro de diversidad social, económica, lingüística o de procedencia, y la incorporación legitimada de las familias a la experiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje. La magnitud y las características de la diversidad de alumnado

<sup>29</sup> Et 9a. Comentario del etnógrafo acerca de los comentarios sobre el uniforme.

<sup>30</sup> *Ibíd.*

<sup>31</sup> Et 8a. Comentario de una profesora.

<sup>32</sup> Et 1b. Comentarios de una profesora sobre las ventajas del programa de uso de tabletas.

<sup>33</sup> Et 2b. Comentarios de una profesora sobre el nivel de exigencia de su centro. (Traducido del valenciano).

presente en el centro y el grado de complicidad, confianza y respeto entre el personal de los centros escolares y las familias son determinantes en la construcción de un ambiente social que promueva la comunicación y la interacción.

Conviene resaltar que la diversidad no es patrimonio de la escuela pública, si bien sus circunstancias y características sí difieren entre los centros concertados y públicos. Se han realizado etnografías en centros públicos pequeños de una única línea, que tradicionalmente ha empleado como lengua vehicular el valenciano y, por tanto, ha facilitado la existencia de «poca diversidad étnica»<sup>34</sup> y «familias con recursos económicos abundantes»<sup>35</sup> en los que «el 90 % de la materia prima de este cole son chiquillos que, por recursos, podrían estar en escuelas privadas pero no están porque sus padres creen en la escuela pública»;<sup>36</sup> y centros concertados en los que su concepción de «muchísima diversidad» se circunscribe en lo económico a la variabilidad que va de «las clases medias-bajas a las clases medias-altas»,<sup>37</sup> con casos aislados de alumnado «con algún tipo de dificultad económica»,<sup>38</sup> pero «afortunadamente»<sup>39</sup> sin gitanos.

También se han analizado centros públicos y concertados de referencia en su distrito, con vocación de atender a las clases medias que, por tener un tamaño considerablemente grande y, en algunos casos, doble línea lingüística en castellano y valenciano, cuentan con mayor diversidad de alumnado, familias de distintas procedencias, realidades socioeconómicas diferentes y un mayor porcentaje de alumnado con diversidad funcional, tanto motora como sensorial o cognitiva, y, por tanto, en ellos se emplean variadas estrategias para la gestión de esas diversidades. Por último, se han estudiado centros públicos de perfil socioeconómico bajo en los que, aun con matices por su doble línea lingüística, la diversidad de procedencia, lingüística y cultural del alumnado, y sus necesidades educativas especiales, marcan completamente la dinámica de su gestión, tanto administrativa como académica.

Hay que poner de manifiesto que no toda la diversidad cultural se considera del mismo modo ni tiene el mismo impacto potencial. Así, ante el alumnado chino, una profesora manifiesta que «son alumnos muy trabajadores y responsables, muy buenos alumnos que están atentos en clase, son respetuosos y tienen una cultura del esfuerzo muy interiorizada».<sup>40</sup> El impacto de la comunidad latinoamericana, sin embargo, ya no se considera tan beneficioso, porque «tienen una cultura más laxa del esfuerzo»<sup>41</sup> y, como «las madres trabajan fuera de casa»,<sup>42</sup> «los niños no están supervisados, al menos en lo relativo al control de la realización de las tareas

<sup>34</sup> Et 1a. Percepción de la etnografía.

<sup>35</sup> Et 1a. Conclusión de la etnografía ante la descripción del perfil de familias del centro por una profesora.

<sup>36</sup> Et 1a. Comentario de una profesora. (Traducido del valenciano).

<sup>37</sup> Et 8a. Comentario de una profesora sobre el perfil del alumnado.

<sup>38</sup> Et 8a. Comentario de una profesora sobre el perfil del alumnado.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> Et 6a. Comentario de una profesora.

<sup>41</sup> Et 6a. Comentario de una profesora.

<sup>42</sup> Et 6a. Comentario de una profesora (que, lógicamente, también trabaja fuera de casa).

escolares».<sup>43</sup> El extremo en la concepción del impacto que la diversidad cultural tiene en el desempeño académico se encuentra en el alumnado de cultura gitana, que «ya tiene marcado su futuro»<sup>44</sup> porque sus familias «no dejan a los niños seguir con la vida educativa y los fuerzan a trabajar para poder traer dinero a casa»<sup>45</sup> y, por tanto, «no querían integrarse».<sup>46</sup>

Para analizar los efectos de las diversidades, hay que abordar estas tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo, y estudiar tanto la diversidad de casos como la diversidad de condiciones. Y ello porque, debido a la rigidez de las respuestas que la institución escolar proporciona, se generan situaciones educativas muy diferentes cuando las necesidades educativas especiales del alumnado pueden considerarse una excepción, un caso aislado o un contraste de las normas escolares que no ponen en cuestión la organización escolar tradicional, respecto a cuando esas diferentes condiciones de partida se concentran y un mayor número de casos cuenta con necesidades específicas o de compensación educativa y, por tanto, podemos hablar de ausencia de norma o, al menos, de la presencia en el aula de una normalidad desajustada con la norma escolar que tensiona y cuestiona la estructura de la institución educativa.

Encontramos centros en los que el alumnado es bastante homogéneo y sus necesidades educativas especiales particulares son relativamente reducidas o se pueden considerar anecdóticas, de modo que la dinámica escolar tradicional puede seguir su curso sin alteraciones significativas ni poner en crisis las carencias que la escuela tiene para acoger y atender al alumnado que se considera «diferente». En ciertos casos, la presencia de alumnado con este tipo de necesidades se emplea, incluso, como contrapunto o recurso educativo para promover determinados valores, como «inclusión, diversidad, coeducación, nuevas tecnologías, sostenibilidad y, sobre todo, participación».<sup>47</sup> Así, tener un grado reducido de diversidad, o contar con un alumno o alumna en el aula con necesidades educativas especiales, es un elemento que visibiliza y prestigia el compromiso social de determinadas escuelas que se ven como «proyecto de integración social».<sup>48</sup>

En el centro público de nivel socioeconómico medio-alto en el que la diversidad funcional es una excepción, en el aula donde Ana es la única alumna en esta situación, se ha establecido la responsabilidad específica de «encargado de Ana»<sup>49</sup> como mecanismo de inclusión. Además, una profesora especializada ya jubilada<sup>50</sup> viene

<sup>43</sup> Et 6a. Interpretación de la etnógrafa de un comentario de una profesora.

<sup>44</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre un alumno gitano.

<sup>45</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre las familias gitanas.

<sup>46</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre las familias gitanas.

<sup>47</sup> Et 1a. Comentario de la directora sobre los valores que promueven.

<sup>48</sup> Et 6a. Comentario de la etnógrafa sobre el compromiso con la diversidad de un centro.

<sup>49</sup> Et 1a. Comentario de la etnógrafa al observar carteles con los encargados de cada grupo en un aula.

<sup>50</sup> No conocemos las condiciones en las que se produce la presencia de esta profesora jubilada en el centro, pero parece lógico presuponer que, en un centro con un alto porcentaje de familias vinculadas a la docencia, se cuenta con un amplio capital social para proporcionar recursos extraordinarios de este tipo.

a ayudarla y le proporciona material específico. De este modo, el profesorado tiene varios recursos extraordinarios de apoyo que le permiten trabajar de modo unitario y continuo con el resto del alumnado, lo que posibilita la presencia de dicha diversidad funcional en el aula. Sus actividades y seguimiento son diferentes, pero las realiza de forma paralela al resto de su grupo. La profesora comenta que «en esta escuela se vela mucho por la inclusión y que muchos chicos que en otras escuelas estarían marcados, aquí no». <sup>51</sup>

El objetivo, más o menos explícito, es mezclar al alumnado considerado avanzado, de acuerdo con el currículo escolar, con aquellos que necesitan ayuda, de modo que se produzca una especie de «goteo» o transmisión de aprendizajes que propicien el contagio del éxito escolar. La idea subyacente parece ser que la poca presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y su mezcla con alumnado aplicado, facilita su integración. Pero, lógicamente, esta dinámica requiere de la colaboración del resto de alumnado y, con el diseño escolar vigente y los recursos disponibles, parece más viable en grupos de muy reducida complejidad o conflictividad, en los que la diversidad es aislada o está controlada, y donde el alumnado está fuertemente identificado con la cultura escolar.

En cualquier caso, cuando la disciplina escolar se relaja hay testimonios de que «Ana, la niña con discapacidad, está sola como siempre» <sup>52</sup> y en momentos de tensión, cuando el alumnado hace mucho ruido y hablan demasiado en clase, la profesora no puede evitar algún comentario como «bastante tenemos con Ana como para...» <sup>53</sup> refiriéndose a los gritos que suele proferir la niña.

Cuando las cuestiones de imagen son importantes para un centro escolar, la visibilidad es un factor necesario para comunicar determinados valores o actitudes. Así, ante una situación muy parecida, el centro concertado de clase media-alta opta por una solución diferente: la exposición. La única alumna con discapacidad «en el patio lleva un peto de color diferente para tenerla controlada», <sup>54</sup> planteando dudas sobre la delgada línea que separa el reconocimiento de la diversidad y la formación de estigmas mediante prácticas de etiquetaje. Casualidad o no, resulta revelador que el comentario sobre el peto surja al explicar un profesor «un evento del año pasado en el que una niña le colocó a la espalda un cartel que rezaba “soy tonta” y todos los alumnos de distintos cursos fueron a verlo». <sup>55</sup>

En los centros donde el alumnado con necesidades educativas diversas no es una excepción, se hace más evidente la dificultad que tienen las escuelas para atenderlo, ya que lo que resulta relevante no es tanto su presencia que, aun intensa y constante, puede ser predecible y gestionable, como la concentración de su variabilidad, indeterminación o falta de adaptación a la norma escolar. Estas últimas circunstancias son las que convierten la gestión de la diversidad en un verdadero reto académico y administrativo para las escuelas, ya que no están ni diseñadas ni

<sup>51</sup> Et 1a. Comentario de una profesora.

<sup>52</sup> Et 2b. Percepción de la etnógrafa.

<sup>53</sup> Et 1a. Comentario de una profesora.

<sup>54</sup> Et 8a. Percepción del etnógrafo.

<sup>55</sup> Et 8a. Registro del etnógrafo sobre el comentario de un profesor.

dotadas para atender a alumnado que se salga de la norma escolar, ni su personal está formado específicamente.

Un centro concertado que ha cimentado su prestigio a través de la especialización en la integración de la diversidad funcional cuenta con alumnado de estas características en todos los grupos y les proporciona recursos materiales y humanos específicos. Aunque comparten el aula con el resto del alumnado cuentan con «una monitora que se encarga de darles las atenciones que la tutora no puede darles».<sup>56</sup> Cuando requieren de atención pedagógica específica, «los especialistas se llevan al alumnado a las clases de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje o refuerzo»<sup>57</sup> y el profesorado expone que «a los niños que van a los especialistas y al logopeda les dicen que van a “el club” para no crearles una estigmatización».<sup>58</sup>

Esta precaución, sin embargo, no se tiene en cuenta en el lenguaje informal y ese mismo profesorado define a este tipo de alumnado como «los tontitos»,<sup>59</sup> entre los que «hay algunos que son como bebés y otros moderados»,<sup>60</sup> según su necesidad de una atención específica más o menos constante. Esta distinción, en cualquier caso, marca la identidad del alumnado que acude a las clases especiales y grupos de refuerzo porque, ante la presencia de la etnógrafa en una de las sesiones, uno de los niños le dijo «tú fuera de aquí que eres lista».<sup>61</sup>

Toda esta atención específica se circunscribe a las aulas porque el alumnado con diversidad funcional va «al recreo con el resto de los niños y los dejan en mitad del patio, pero el resto de los niños no integran a aquellos con diversidad en los juegos».<sup>62</sup> En cualquier caso, la especialización en la diversidad funcional se produce en un entorno con relativa homogeneidad académica, «para estar en el centro los niños con diversidad funcional deben tener una cierta capacidad intelectual para tener un ritmo similar al resto del alumnado»,<sup>63</sup> ya que «el centro está concebido para acoger alumnos de discapacidad funcional motora, no intelectual»<sup>64</sup> y «no cuenta con los recursos materiales y humanos para atenderlos correctamente».<sup>65</sup> Es, en definitiva, un centro «de integración solo para lo que se ve».<sup>66</sup>

Así, surge un discurso un tanto contradictorio en el que la «inclusión» no se formula como colaboración de cada uno según su capacidad, dando sentido al lema

<sup>56</sup> Et 6a. Percepción de la etnógrafa sobre el trato a alumnado con diversidad funcional.

<sup>57</sup> Et 6a. Descripción de la etnógrafa del trato al alumnado con diversidad funcional.

<sup>58</sup> Et 6a. Comentario de una profesora sobre el alumnado de PT, CyL o refuerzo.

<sup>59</sup> Et 6b. Comentario de la directora sobre el alumnado con diversidad funcional. (Traducido del valenciano).

<sup>60</sup> *Ibíd.*

<sup>61</sup> Et 6a. Comentario de un niño ante la presencia de la etnógrafa en el aula CyL.

<sup>62</sup> Et 6a. Percepción de la etnógrafa sobre el trato al alumnado con diversidad en el patio.

<sup>63</sup> Et 6a. Comentario de la etnógrafa sobre el grado de diversidad del alumnado del centro.

<sup>64</sup> Et 7b. Comentario de un profesor sobre la orientación del centro respecto a la diversidad.

<sup>65</sup> Et 7b. Comentario de un profesor sobre la orientación del centro respecto a la diversidad.

<sup>66</sup> Et 7b. Comentario de una alumna respecto de la atención a la diversidad en el centro.

«each one of us makes the puzzle complete»<sup>67</sup> que decora las paredes de uno de los centros, sino como «competencia entre iguales y solidaridad entre desiguales»,<sup>68</sup> en el que el alumnado con diversidad se debate continuamente entre la competencia en desventaja y la conmiseración.

En otro centro público, no especializado en este tipo de alumnado, que acoge por su tamaño a un considerable número de alumnado con necesidades educativas especiales, el planteamiento es parecido, aunque la diversidad de situaciones hace que ni el propio personal del centro tenga clara la especificidad de cada una de ellas. Se llega a cuestionar los diagnósticos profesionales, ya que «parece ser que el neurólogo ha hecho un diagnóstico de hiperactividad, sin contar con el colegio y la opinión o punto de vista de éste»,<sup>69</sup> y se producen interpretaciones particulares y diagnósticos personales, tales como: «aunque no esté diagnosticada, sí da la sensación de que tiene algunas dificultades o algún principio de autismo»,<sup>70</sup> «los padres de Asier se acaban de separar y que es un niño con algo de déficit de atención»,<sup>71</sup> «o eso dicen sus padres»,<sup>72</sup> o creen que «Manel tiene algún principio de Asperger».<sup>73</sup>

Esta caracterización del alumnado con «alguna» necesidad educativa especial permite al profesorado justificar su dificultad para atender adecuadamente tantos casos particulares y facilitar su inclusión. En su discurso se cuelan frases como: «nos van diciendo quienes tienen Asperger y dicen, pero claro, hay tantos que sólo podemos llevar a 8, pero hay más»,<sup>74</sup> o «¿inclusión? Sí, pero claro, ellos están ahí, pero no se enteran de nada»,<sup>75</sup> tratando de justificar su esfuerzo y compromiso con el beneficio de una educación integrada junto a sus compañeros en clase, pese a la diversidad o desigualdad de sus condiciones y resultados, pero tratando de situar también el origen de dichas dificultades fuera de su área de responsabilidad o su capacidad.

En este centro surge de forma recurrente el discurso de que «el grupo A es un grupo muy complicado, que tiene un par de autistas, muchos de PT y uno del aula CyL»,<sup>76</sup> «tiene dos alumnos repetidores y tres de PT», «es un grupo muy complicado, hay mucha diversidad, hay chicos que tienen problemas y retrasos en el aprendizaje, la mitad son de PT, Mustafá el pobre... lo tiene todo, Zaira es muy aplicada pero es retrasadita, Lucia tiene autismo y trabaja mucho y es inteligente, pero es

<sup>67</sup> Et 8a. «Cada uno de nosotros completa el puzle». Lema que figura en el cartel en un aula del centro.

<sup>68</sup> Et 6a. Percepción de la etnógrafa sobre el trato al alumnado con diversidad en el aula.

<sup>69</sup> Et 2a. Registro de una reunión entre una profesora y la madre de una alumna.

<sup>70</sup> Et 2a. Comentario de una profesora sobre el comportamiento de una alumna en clase.

<sup>71</sup> Et 2a. Comentario de una profesora sobre un alumno de su clase.

<sup>72</sup> Et 2a. Comentario de una profesora sobre un alumno de su clase.

<sup>73</sup> *Ibíd.*

<sup>74</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre el alumnado con necesidades educativas especiales.

<sup>75</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre la inclusión del alumnado CyL en el aula general.

<sup>76</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre la concentración de alumnado con dificultades en el grupo A.

complicado, Miguel tiene problemas de estructura familiar que no veas y, en cambio, Javi tiene altas capacidades».<sup>77</sup>

Para determinadas actividades juntan los diversos grupos, pero la profesora comenta, sin reparos, que «con los del A no lo hacen porque son raros»,<sup>78</sup> según expresión del propio alumnado. Esta reticencia a compartir actividades con el grupo A se debe, dicen, a «que no han estado nunca juntos en las aulas, porque el A es el grupo de la línea en castellano y la diferencia es brutal»,<sup>79</sup> en palabras tanto del alumnado como del profesorado.

Sobre esta diferencia entre los grupos, una profesora comenta que «no sabe a qué se debe pero que lo que sí que tiene claro es que hay una gran diferencia en cuanto a todo: comportamiento, resultados, infantilismo...».<sup>80</sup> Resulta muy ilustrativo que a parte del profesorado, pese a su compromiso, actitud o voluntad, puedan **pasársele** inadvertidas las evidentes desigualdades sociales, económicas, étnicas o culturales que se manifiestan en la segregación que la doble línea lingüística ha propiciado, para transformarlas en afecciones psicológicas «que pueden venir de algún tipo de predisposición genética»,<sup>81</sup> de simples diferencias de aptitud o actitud o de una cierta «esencialización» de las dificultades familiares.

La normalización lingüística nunca alcanzada en las aulas valencianas se ha utilizado en los últimos años como mecanismo de segregación interna en los centros y pone en una situación de conflicto por doble vínculo y disonancia cognitiva al profesorado, que debe compatibilizar su compromiso con la lengua propia minorizada y su compromiso social con el alumnado desfavorecido que se concentra en la línea de lengua castellana.

En el centro de población desfavorecida, sin embargo, observamos un caso en el sentido inverso. En el primer día de clase de uno de los grupos de quinto curso, al presentarse el profesor de inglés, una alumna contesta en perfecto inglés que «acaba de llegar al centro desde otra Valencia en Venezuela y que le gusta tocar el piano».<sup>82</sup> Cuando concluye la rueda de presentaciones, las dos profesoras comentan entre sí que creen que esa alumna debería estar en el otro grupo y le dicen a la niña que ha habido un error, a lo que «la niña reacciona con llanto y dice iyo no soy de valenciano!».<sup>83</sup> Al preguntarle a la profesora después, esta confirma que su grupo es el de castellano, pero «es un grupo difícil que tiene muchos repetidores –5 de 18 alumnos– y que solo cinco personas tienen el nivel adecuado».<sup>84</sup>

<sup>77</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre la concentración de alumnado con dificultades en el grupo A.

<sup>78</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre la dificultad de juntar a los diversos grupos.

<sup>79</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre la particularidad del grupo A.

<sup>80</sup> Et 2a. Comentario de una profesora sobre la concentración de alumnado con dificultades en el grupo A.

<sup>81</sup> Et 7b. Reformulación de la etnógrafa del comentario de una profesora sobre las dificultades de aprendizaje de cierto alumnado.

<sup>82</sup> Et 4c. Registro del evento en clase realizado por el etnógrafo.

<sup>83</sup> *Ibíd.*

<sup>84</sup> Et 4c. Comentario de la profesora sobre las características de su grupo.

Es en este tipo de centro donde en mayor medida se observa el impacto que la concentración de la diversidad produce en la dinámica escolar. Y radica en la incorporación continua, constante y tardía de alumnado con necesidades educativas especiales en grupos con considerable presencia de alumnado desfavorecido y estigmatizado que ya requiere de medidas de apoyo educativo, en una escuela que no está pensada ni adaptada para atender a ese alumnado, ni dispone de los recursos necesarios para ofrecerles el contexto adecuado para alcanzar el éxito académico.

En este centro conviven «10 nacionalidades en clase»,<sup>85</sup> alguno de ellos «solo sabe hablar inglés y francés»<sup>86</sup> –algo que en otros centros se percibe como un recurso educativo añadido (Carrasco et al., 2013: 12)–, «Alex es de origen ruso y no habla el castellano»,<sup>87</sup> «Victoria tiene un retraso en la forma de hablar»,<sup>88</sup> «Francisco tiene un retraso en el lenguaje, tanto en vocabulario como en la pronunciación»,<sup>89</sup> «Diego, el niño con diversidad funcional»,<sup>90</sup> «Inma tiene deficiencia mental moderada»,<sup>91</sup> «Soraya [...] tiene un retraso mental porque su madre tomaba drogas durante el embarazo»,<sup>92</sup> una niña que «está desde febrero sin escolarizar, ya que venía desde Venezuela»,<sup>93</sup> «otros dos niños y una niña que era la primera vez que están en España»,<sup>94</sup> en un contexto en el que «hasta que no pasan varios meses continúa habiendo altas y bajas»<sup>95</sup> o «iese hace dos semanas que no viene ya!»,<sup>96</sup> por lo que ni siquiera saben cuántos son realmente en el aula. En este centro, el profesorado se queja de que «ningún día, prácticamente, tengo la clase con todos los niños».<sup>97</sup>

A la dificultad de la gestión de grupos caracterizados por una gran diversidad, que requiere atención individualizada, se añade la gestión del rechazo de lo distinto, de aquello que no se adapta a la rígida norma escolar y ha sido, por ello, estigmatizado. Este centro no trabaja únicamente con casos complejos o diversos en gran número, sino que lo hace con los casos diversos o complejos que no quieren en otros centros. Como expone claramente la jefa de estudios, «los niños que no los cogen en otros centros vienen aquí».<sup>98</sup>

Esa acumulación de casos particulares en el aula conduce a que «el currículo del colegio no sea para todos igual»,<sup>99</sup> «hay clases multinivel en las que hay niños más

<sup>85</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre la procedencia de su alumnado.

<sup>86</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre una alumna nueva procedente de Líbano.

<sup>87</sup> Et 4b. Comentario de una profesora sobre un alumno nuevo procedente de Rusia.

<sup>88</sup> Et 4a. Comentario de la logopeda sobre un alumno del aula CyL.

<sup>89</sup> Et 4a. Comentario de la logopeda sobre una alumna del aula CyL.

<sup>90</sup> Et 4a. Descripción de un alumno del centro por la etnógrafa.

<sup>91</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre una alumna con diversidad.

<sup>92</sup> Et 4a. Justificación de una profesora del mal comportamiento de una alumna.

<sup>93</sup> Et 4b. Comentario de una niña que estaba en España recientemente.

<sup>94</sup> Et 4b. Recuento de la etnógrafa del alumnado de una clase que estaba en España recientemente.

<sup>95</sup> Et 4b. Comentario de una profesora sobre la dificultad de saber cuántos son en clase.

<sup>96</sup> Et 4b. Comentario de un alumno al pasar lista sobre la ausencia de un compañero.

<sup>97</sup> Et 4b. Comentario de una profesora sobre las dificultades y carencias de su alumnado.

<sup>98</sup> Et 4a. Comentario de la jefa de estudios sobre la concentración de alumnado con dificultades.

<sup>99</sup> Et 4b. Percepción de la etnógrafa ante el funcionamiento de la clase.

avanzados que otros»,<sup>100</sup> «cada niño lleva un nivel diferente»<sup>101</sup> y requiere atención individualizada. En este contexto de «multidiversidad» y «multinecesidad educativa», «hay poco personal PT para tantos casos de necesidad de refuerzo»,<sup>102</sup> y el profesorado, que no da abasto, prefiere que el personal de pedagogía terapéutica se lleve al alumnado en esa situación a otra clase, en lugar de estar de refuerzo en el aula porque «la desconcentra».<sup>103</sup> En este contexto, el comentario del profesorado de nueva incorporación sobre el alumnado con diversidad funcional es «ino me los dejes a mí!». <sup>104</sup>

El alumnado con diversidad o necesidades educativas particulares coincide a menudo con familias con diversidades o necesidades también particulares. La mayor o menor presencia en los centros escolares de realidades familiares complejas y alejadas de la cultura escolar presiona los recursos de que estos disponen para atenderlas, facilitando –o no– la comunicación y confianza entre los centros y las familias, y la capacidad de trabajar conjuntamente en el aprendizaje de los contenidos académicos, lo que condiciona en gran medida la dinámica escolar de sus hijos e hijas.

El profesorado se queja más o menos por igual en todos los centros, aunque de modo diferente, de que el comportamiento inadecuado del alumnado se debe a su ambiente familiar, con comentarios como «es la madre»,<sup>105</sup> «debería haber una escuela para padres. Ya hemos conseguido la educación pública, yo creo que ahora toca la escuela para padres»,<sup>106</sup> «es una pena, pero el problema son sus padres, que no se preocupan»,<sup>107</sup> «el problema entre esos tres compañeros reside en sus padres»<sup>108</sup> o «los padres son muy pesados». <sup>109</sup>

Sin embargo, aunque es común a casi todos los centros la sensación de que su trabajo se ve dificultado por las familias, ya que «luego los padres no ayudan en nada»,<sup>110</sup> «lo único que les importa son las notas que obtengan sus hijos e hijas, el comportamiento no les importa»<sup>111</sup> o «luego en casa no aplican»<sup>112</sup> las recomendaciones del personal docente, hay sustanciales diferencias en las relaciones entre el

<sup>100</sup> *Ibíd.*

<sup>101</sup> Et 4a. Percepción de la etnógrafa ante el funcionamiento de la clase.

<sup>102</sup> Et 4b. Descripción de la etnógrafa de las conclusiones de una comisión de evaluación de necesidades.

<sup>103</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre la presencia de profesores de PT en el aula.

<sup>104</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre el alumnado con diversidad funcional.

<sup>105</sup> Et 8a. Comentario de un profesor sobre el origen del problema de un alumno conflictivo.

<sup>106</sup> Et 6b. Comentario de una profesora de escuela concertada.

<sup>107</sup> Et 2a. Comentario de una profesora sobre la actitud de un alumno.

<sup>108</sup> Et 2a. Comentario de un profesor sobre un conflicto entre tres alumnos.

<sup>109</sup> Et 6a. Comentario de la coordinadora de actividades extraescolares sobre la actitud de los padres.

<sup>110</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre la actitud de las familias.

<sup>111</sup> Et 2a. Comentario de una profesora sobre la actitud de las familias.

<sup>112</sup> Et 1a. Comentario de una profesora sobre un alumno con necesidades educativas especiales.

centro y las familias según el nivel educativo y económico familiar, y también entre centros públicos y concertados.

En los centros estudiados, esta relación depende básicamente de la percepción por parte del profesorado de la condición social familiar y su afinidad con la cultura escolar. En los centros públicos de clases medias, pese a las quejas puntuales sobre determinados comportamientos, parece haber una comunicación más o menos fluida con las familias y se tienen en cuenta sus aportaciones y sugerencias. Cuando la familia y la escuela comparten los mismos códigos, las agendas del alumnado parecen servir como mecanismo suficientemente ágil y fluido de comunicación entre ellas.

En estos contextos, el bagaje familiar como recurso escolar está muy presente porque buena parte del progreso académico se realiza fuera del aula, o bien mediante los deberes o bien mediante la realización de trabajos o presentaciones en clase sobre temas que han debido preparar previamente en casa. Son frecuentes los comentarios sobre que determinado alumnado «lo había hecho muy bien y que se notaba que la familia le había ayudado».<sup>113</sup> De este modo, el profesorado tiene la posibilidad de evaluar al alumnado por «el compromiso de las familias»,<sup>114</sup> y efectivamente lo hace. Esta incorporación, aún inconsciente, del bagaje familiar como recurso académico evaluable tiene un potencial segregador inmenso.

Por el contrario, en el centro público de entorno social más desfavorecido los comentarios del profesorado remarcaban la poca implicación familiar, ya que «suelen ser tres los padres que vienen»,<sup>115</sup> pero llegan a cuestionar, incluso, su capacidad. Así, se menciona el hecho de que «es complicado hacer clase porque se les nota de dónde vienen, se les nota en el habla»,<sup>116</sup> «las familias no saben pautas de comunicación»,<sup>117</sup> «las mamis son muy jóvenes»,<sup>118</sup> «es imposible llevar un nivel normal porque muchos padres son analfabetos o ni siquiera saben español».<sup>119</sup>

Este recelo de las familias trasciende las meras capacidades académicas o intelectuales, y no tienen reparo en reconocer el recurso a prácticas poco ortodoxas porque «no pueden fiarse del AMPA»,<sup>120</sup> o no son extraños comentarios como «este niño es igual de pandillero que su hermano»,<sup>121</sup> «es un maleducado, pero es por culpa de su padre que es un impresentable»,<sup>122</sup> y temen a determinados alumnos

<sup>113</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre la presentación de una niña en clase.

<sup>114</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre la evaluación de los trabajos realizados en casa.

<sup>115</sup> Et 4b. Comentario de una profesora sobre las reuniones con las familias.

<sup>116</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre la dificultad para dar clase.

<sup>117</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre las familias.

<sup>118</sup> *Ibíd.*

<sup>119</sup> *Ibíd.*

<sup>120</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre la obligación de gestionar ellas mismas el dinero de las excursiones pese a ser una práctica prohibida.

<sup>121</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre uno de sus alumnos.

<sup>122</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre el mal comportamiento de uno de sus alumnos.

porque «cuando le ponen un parte o lo castigan se lo piensan dos veces por temor a las represalias del padre»,<sup>123</sup> ya que «su padre es un hombre muy peligroso».<sup>124</sup>

Ante el desempeño escolar del alumnado gitano surgen discursos que, con mayor o menor corrección política, están marcados por los prejuicios o el estigma de este colectivo. Desde el simple reconocimiento de que «tienen muchas dificultades para trabajar con niños de etnia gitana»,<sup>125</sup> hasta el más acusatorio de «no saben llevar a los niños gitanos porque luego vienen los padres a liarla y a gritarnos»,<sup>126</sup> los discursos suelen terminar en la conclusión común, ya comentada anteriormente, de que «los gitanos no querían integrarse»,<sup>127</sup> «no respetan las normas y no tienen educación. Y encima son apoyados por los padres»,<sup>128</sup> «son las familias las que no dejan a los niños seguir con la vida educativa y los fuerzan a trabajar para poder traer dinero a casa»<sup>129</sup> y, por tanto, este alumno «ya tiene marcado su futuro y, al igual que sus hermanos, en unos años se dedicará a algo alejado de los estudios».<sup>130</sup>

La interiorización de este discurso por parte de los equipos docentes los lleva a explicar el progreso del alumnado gitano «porque viene de una buena familia gitana»,<sup>131</sup> «que se preocupaban de la educación de sus hijos»,<sup>132</sup> «desde muy pequeño no se ha juntado en clase con otros gitanos»<sup>133</sup> y «ha aprendido cómo debía comportarse en clase siguiendo el modelo de otros payos».<sup>134</sup> Estos casos son siempre presentados como la excepción a una regla, con lo payo como modelo y con un reconocimiento explícito de las dificultades para lograr casos de éxito escolar, porque «es un colectivo muy inadaptado, y la forma de adaptarlos no es ponerlos juntos sino ponerlos aquí y allá»,<sup>135</sup> «no es beneficioso para los niños juntar a muchos gitanos en una misma clase».<sup>136</sup>

En los centros concertados, se añade además la sensación de desprestigio y cuestionamiento del profesorado en un contexto mercantilizado donde las familias son consideradas como clientes y... ya se sabe: «el cliente siempre tiene la razón». En un centro concertado, una profesora achaca el comportamiento del alumnado a su ambiente familiar y se queja de la falta de equiparación de los profesores de la concertada frente a los de la pública, «pues no tienen la misma autoridad y frente a un conflicto con los padres deben recular».<sup>137</sup>

<sup>123</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre uno de sus alumnos.

<sup>124</sup> Et 4a. Comentario de una profesora sobre el padre de una de sus alumnas.

<sup>125</sup> Et 4a. Comentario de la jefa de estudios sobre la dificultad de trabajar con alumnado gitano.

<sup>126</sup> *Ibíd.*

<sup>127</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre las familias gitanas.

<sup>128</sup> Et 5a. Comentario de un profesor sobre las familias gitanas.

<sup>129</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre las familias gitanas.

<sup>130</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre un alumno gitano.

<sup>131</sup> Et 4a. Comentario de la jefa de estudios sobre un alumno gitano.

<sup>132</sup> Et 6b. Comentario de la directora sobre el tipo de familias del entorno del centro.

<sup>133</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre un alumno gitano.

<sup>134</sup> *Ibíd.*

<sup>135</sup> Et 4a. Comentario de la jefa de estudios sobre el alumnado gitano.

<sup>136</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre el alumnado gitano.

<sup>137</sup> Et 8a. Comentario de una profesora.

Parte del profesorado se siente intimidado por las familias y le preocupa una denuncia al centro o al propio profesorado por parte de estas. «Aquí el padre tiene mucho más peso que en la pública»,<sup>138</sup> dicen, «el profesor está mucho más desprotegido, si pasa cualquier tipo de incidente y se amenaza con llamar a inspección, dirección hará todo lo que sea posible por evitarlo pues sería una mancha en su reputación»,<sup>139</sup> «el claustro se pone de parte de los padres».<sup>140</sup> Este temor lo justifican porque en las clases medias, que cuentan con estudios, se produce un cuestionamiento constante de lo que hace el profesorado.

Estas reflexiones no son independientes de posicionamientos morales conservadores, que se reflejan en frases como «los problemas que hay en el aula no vienen tanto motivados por la clase de procedencia sino por los divorcios»,<sup>141</sup> «el contexto familiar ha cambiado y esto supone algunos problemas»,<sup>142</sup> «los hijos de los padres separados son más inquietos, más movidos, más rebeldes»,<sup>143</sup> hasta llegar a equiparar las familias desestructuradas con parejas divorciadas o separadas.

En las relaciones entre el profesorado sí se han observado pautas diferentes entre los centros públicos y concertados que parecen relativamente independientes del contexto social en el que están ubicados. En los centros concertados emerge un discurso de descontento interno que no suele producirse en los centros públicos. El profesorado de estos centros se queja en mayor medida de mecanismos de dirección autoritaria, «de que el nuevo director ya no les deja participar en el proceso de toma de decisiones»<sup>144</sup> o de una gestión administrativa que interfiere en su labor docente, limitando su margen de participación al minimizar la actividad del claustro. Así, el descontento con decisiones más o menos arbitrarias, actitudes autoritarias por parte de la dirección o el control por parte de responsables de marketing y calidad «que también se mete en el aula a decir cómo deben ser las cosas»<sup>145</sup> es exclusivo de este sector.

Paradójicamente, junto a este descontento aparece un discurso sobre que en la escuela concertada «la implicación de los profesores es mucho mayor porque su empleo depende de ello, no tienen una plaza fija y en cualquier momento pueden ser despedidos»,<sup>146</sup> o «hay mucha más estabilidad entre los profesores porque no se van yendo y viniendo sino que siempre son los mismos».<sup>147</sup> Este discurso de implicación –obligada– en la concertada convive con un latente deseo de oponer, ya que, dicen, «hay retos más interesantes en la pública que en la concertada».<sup>148</sup>

<sup>138</sup> *Ibíd.*

<sup>139</sup> *Ibíd.*

<sup>140</sup> Et 8a. Comentario de un profesor sobre un incidente con su alumnado el curso anterior.

<sup>141</sup> Et 8a. Comentario de una profesora.

<sup>142</sup> *Ibíd.*

<sup>143</sup> Et 8a. Comentario de una profesora.

<sup>144</sup> Et 8a. Comentario de un profesor.

<sup>145</sup> Et 8a. Queja de un profesor sobre la injerencia en el aula del responsable de calidad.

<sup>146</sup> Et 8a. Comentario de una profesora.

<sup>147</sup> Et 8a. Comentario de una profesora.

<sup>148</sup> Et 8a. Comentario de un profesor.

En la escuela concertada también se vuelven más visibles las diferencias producidas por el cambio generacional en el profesorado entre el colectivo veterano y las nuevas incorporaciones. Los primeros, forjados en los patrones de los movimientos de renovación pedagógica de los años ochenta del siglo XX, piensan que «antes era todo mucho más democrático y ahora es más dictatorial»,<sup>149</sup> tienen una actitud más cooperativa y abierta, y también más combativa y crítica con la dirección del centro ante posibles derivas autoritarias.

Parte del profesorado más joven tiene una actitud más dócil, individualista y mercantilizada. Esto puede ser porque se encuentre menos asentado y se sienta más cuestionado por la dirección, aunque también «muy en la línea del nuevo director y asegura profesarle una cierta admiración»,<sup>150</sup> bien por afinidad con el ideario, bien porque «estudió en el cole, hizo las prácticas en el cole, hizo sustituciones mucho tiempo...»,<sup>151</sup> lo que refleja prácticas de cooptación interna en los centros. Para garantizar cierta afinidad con el «carácter propio» de algunos centros, es relativamente habitual reclutar personal formado en la Universidad Católica, que se considera la puerta de entrada exprés al empleo en los centros concertados de esta confesión.

Aunque en los centros públicos el descontento del profesorado está relacionado en mucha menor medida con conflictos internos y suele remitir a la gestión de los recursos por parte de la Conselleria d'Educació, también hay indicios de diferencias generacionales de enfoque entre la «vieja escuela» y una «nueva escuela» en la que se trabajan «las emociones, los estados de ánimo, las conductas, el diálogo, la democratización en el aula, la convivencia, el cariño, el respeto y la integración»,<sup>152</sup> pero se diluye la formación del espíritu crítico, más presente –también en este caso– en el profesorado veterano.

### Entorno afectivo

Las condiciones de respeto, apoyo y confianza entre los diversos miembros de la comunidad escolar determinan en buena medida el grado y el modo de la afectividad que se produce en sus relaciones y su impacto en sentimientos de autoestima y pertenencia a una comunidad mutuamente valorada.

Hemos observado que, en el pequeño colegio público de clase media-alta, las relaciones entre el profesorado y el alumnado son cercanas, respetuosas y afectuosas, resulta fácil establecer un buen ambiente y se mantiene la disciplina mediante la implementación suave de «la norma», con apelaciones a la responsabilidad individual, estímulos y halagos más que con amenazas, restricciones o castigos. Hay más supervisión y seguimiento que sanción. En este contexto, no son extraños comentarios como «son niños, no hay que hablarles como si fueran tontos»,<sup>153</sup> o «¿Qué

<sup>149</sup> Et 8a. Comentario de una profesora.

<sup>150</sup> Et 8a. Comentario de un profesor de la nueva generación.

<sup>151</sup> Et 7b. Comentario de una profesora sobre la trayectoria de una compañera.

<sup>152</sup> Et 2a. Explicación de un profesor sobre su enfoque docente.

<sup>153</sup> Et 1a. Explicación de una profesora de su trato a su alumnado.

pasa cuando nos equivocamos? ¡Nada!»,<sup>154</sup> destacando «la importancia de “pensar y razonar” y de que la cabeza mande sobre las manos».<sup>155</sup>

El ambiente propicio para el desarrollo de los valores escolares posibilita trascender lo meramente académico o formativo, reflejado en frases como «no me sirve de nada que os sepáis los ríos de memoria si luego no sabéis comportaros»,<sup>156</sup> «para mí es más importante que seáis personas a que sepáis cosas»<sup>157</sup> o «tengo una clase que es una maravilla, porque se equivoca y de los errores se aprende».<sup>158</sup>

Esta paz y predisposición parecen ser, no obstante, más la excepción que la norma. En centros, tanto públicos como concertados, más grandes y con mayor diversidad de alumnado, el profesorado parece más expuesto a tensiones, pequeñas pérdidas de la paciencia y veladas ironías, aunque suela intentar mantener relaciones cordiales, cercanas y respetuosas. La presencia de alumnado diverso conlleva comportamientos diversos, también por parte del profesorado. «Los que más abrazamos es por no pegarles, son los peores y por eso hay que prestarles más atención».<sup>159</sup>

En estos casos se produce siempre un juego, más o menos consciente, entre la rigidez y la flexibilidad en la implementación de normas y reglas. La posición más habitual es plantear unas normas supuestamente precisas, claras y definidas que, en realidad, permiten diversos grados de flexibilidad para su transgresión legítima. Cuanto mayor acatamiento de la norma por parte del alumnado, mayor es el margen de flexibilidad que el profesorado tiene en su aplicación y mejor su orientación académica y educativa frente a un enfoque puramente disciplinario.

Así, son muy comunes los protocolos de comportamiento para las entradas y salidas, para la gestión de las incidencias en las clases, los recreos y el comedor, o para las comunicaciones con las familias que se aplican de modo diferente en función de la concentración de faltas cometidas por el alumnado. Las faltas reiteradas son tratadas con rigidez, mientras que las ocasionales o las realizadas en condiciones especiales están sometidas a muy diversos grados de flexibilidad. La norma pierde, por tanto, su autoridad intrínseca universal y se diluye en una autoridad potestativa del profesorado que, en ocasiones, resulta transmisora de prejuicios y discriminaciones.

A veces, la implementación de determinadas sanciones se omite o inhibe por los procedimientos y protocolos administrativos que conlleva, ya que «la tutora, cuando expulsa de clase, se ha de reunir con padres y hacer toda una serie de procedimientos que dificultan la expulsión y al final, pasas de mandar a nadie»,<sup>160</sup> «al final, no les he puesto ningún parte, pero así el susto se lo llevan y se dejan de

<sup>154</sup> Et 1a. Comentario en clase de una profesora para motivar a su alumnado a no temer equivocarse. (Traducido del valenciano).

<sup>155</sup> Et 1a. Comentario de la etnógrafa sobre la actitud de la profesora en clase.

<sup>156</sup> Et 1a. Comentario de una profesora ante el alboroto de su alumnado.

<sup>157</sup> Et 1a. Comentario de una profesora ante el alboroto de su alumnado.

<sup>158</sup> Et 8a. Comentario de un profesor en clase.

<sup>159</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre el alumnado.

<sup>160</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre su reticencia a expulsar alumnado con mal comportamiento.

tonterías». <sup>161</sup> Solo cuando el comportamiento se considera verdaderamente grave o inadecuado, y se cuestiona la estructura escolar o la imagen del centro se toman medidas porque «en este colegio no pueden pasar estas cosas», «no somos esa clase de centro». <sup>162</sup>

En el caso del centro público con alumnado más desfavorecido, la situación es un poco diferente. Aunque comparte con el resto de los centros una supuesta rigidez formal de las reglas con una flexibilidad en su implementación real, esta parece ser fruto de las circunstancias y de la dificultad, incapacidad o imposibilidad de aplicar la norma y no tanto un recurso educativo consciente. Así, por ejemplo, la supuesta rigidez con la puntualidad en la entrada al centro cada mañana choca con que ese aspecto «no les importa ni a los niños ni a las familias», <sup>163</sup> «si tuvieran que ser duros con los retrasos el colegio sería un cementerio». <sup>164</sup> Al alumnado más reactivo a llegar puntual lo dejan fuera del aula durante quince minutos antes de dejarlos entrar, «para que sepan la importancia que tiene llegar a la hora». <sup>165</sup> Esta práctica nos plantea la pregunta sobre el posible efecto no previsto de que si dejan a ese alumnado fuera durante quince minutos, mientras el resto de sus compañeros juega para desarrollar la expresión oral, tal vez están reforzando la idea de que esos minutos son prescindibles y no merece la pena llegar a tiempo para disfrutarlos.

Algo similar ocurre con la gestión del material deportivo para las clases de educación física. Así, ante la falta reiterada en disponer de este, el profesorado castiga al alumnado a quedarse en clase «porque aprovecharé para mejorar las faltas de ortografía», <sup>166</sup> y transforma en sanción las actividades de orientación académica.

Otro caso significativo se produce en el acceso al centro. El profesorado ha establecido un límite hasta donde las familias pueden llegar para dejar a los niños y niñas de infantil, y a partir del cual el alumnado debe caminar solo o acompañado del profesorado. Sin embargo, algunas madres se empeñan en entrar con sus hijos o hijas a pesar de la norma impuesta. Como no se acata la norma, para reforzar su implementación, el profesorado se coloca en mitad del patio formando una fila –a veces con cinco miembros, a veces hasta de ocho– para no permitir la entrada de las madres. Sin embargo, la actitud de estas únicamente cambia en el sentido de que a su voluntad de no cumplir la norma añaden la de burlar a quien pretende imponerla, porque «deberían dejarles entrar hasta el árbol para ver que sus hijos están con la profesora». <sup>167</sup>

El resultado de esta imposibilidad de aplicar la norma, pese al –tímido– empeño, es que las reglas pierden su autoridad intrínseca al ser transmitidas a la figura del profesorado, que queda desautorizado si no es capaz de implementarlas. De este

<sup>161</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre su resolución de una pelea entre varios alumnos.

<sup>162</sup> Et 2b. Comentarios del equipo directivo sobre el comportamiento de un alumno.

<sup>163</sup> Et 04a. Comentario de la jefa de estudios sobre las normas de puntualidad del centro.

<sup>164</sup> *Ibíd.*

<sup>165</sup> *Ibíd.*

<sup>166</sup> Et 4b. Comentario de una profesora respecto al alumnado que no tiene la bolsa de deporte.

<sup>167</sup> Et 4a. Queja de tres madres a la conserje.

modo, toda la disciplina escolar queda sometida a la jerarquía de autoridad del profesorado en lugar de al rigor o la autoridad universal implícita de la propia norma. Se ha generado un sistema en el que se fomenta el respeto a las personas en función de su autoridad o jerarquía y se desdibuja el sentido y naturaleza disciplinaria y educativa del reglamento.

Por tanto, el ascendente personal del profesorado se convierte en un requisito imprescindible para la implementación de las normas y reglas. En este contexto de autoridad no normativa, además, la autoridad personal del profesor se encuentra permanentemente en disputa. Tanto el alumnado como las familias fuerzan reiteradamente los límites reglamentarios, lo que genera un clima de tensión y falta de confianza.

Así, se establece una jerarquía en la que la conserje, a la que algunos ni siquiera saludan, es ninguneada sistemáticamente, tanto por el alumnado como por las familias que ni la miran cuando esta les transmite las normas.<sup>168</sup> El profesorado sustituto carece de autoridad por su condición temporal en el centro, y el personal de refuerzo o especialista tienen una autoridad precaria, y circunscrita únicamente a su ámbito de competencia, debido a que es el colectivo de profesorado con mayor movilidad entre diversos centros. Durante la etnografía se han observado repetidos eventos en los que «la situación de esta sustituta era muy complicada ya que solamente iba a estar un mes y los niños no la tomaban en serio».<sup>169</sup> Como corrobora la jefa de estudios, «es muy necesario tener una plantilla de profesorado estable para que no ocurran estas cosas».<sup>170</sup> Finalmente, en este contexto, las únicas que cuentan con autoridad suficiente son las tutoras, que tienen ascendente en sus respectivos grupos, y la jefa de estudios y la directora, verdaderas figuras de autoridad en el centro.

Esta transferencia de la autoridad de la norma a la autoridad personal tiene dos efectos significativos en el alumnado. Por una parte, la autoridad personal no es patrimonio del profesorado y se da el caso de alumnos con mayor ascendente que algunos profesores. Se han observado eventos durante la etnografía que han puesto de manifiesto cómo «parecía que en el aula el poder lo tenía Rafael –un alumno– más que ellas dos –las profesoras–»,<sup>171</sup> «es llamativo como hacen más caso a un niño gitano de su misma edad que a un payo de mayor edad que tiene un rol de profesor».<sup>172</sup>

El segundo efecto tiene que ver con las posibles consecuencias que esta distribución de autoridad provoca en los repetidores. En la etnografía se han recogido testimonios de alumnas que afirman sentirse orgullosas de repetir curso porque así son las mayores de la clase. Esta circunstancia nos hace reflexionar sobre la

<sup>168</sup> Existen numerosos comentarios de las etnógrafas al respecto.

<sup>169</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios.

<sup>170</sup> Et 4a. Comentario de la jefa de estudios ante la dificultad de imponer las normas a un alumno.

<sup>171</sup> Et 4b. Comentario de la etnógrafa ante la dificultad de imponerse en clase por parte de las profesoras.

<sup>172</sup> Et 4b. Comentario de la etnógrafa ante la autoridad de un niño respecto a sus compañeros.

circunstancia paradójica de cómo estos mecanismos de autoridad personal vinculados a la antigüedad en el centro pueden tener el efecto perverso de promover actitudes de resistencia (Willis, 2017) vinculadas a la repetición como modo de adquirir reconocimiento y estatus.

El propio equipo docente tiene una actitud laxa con la repetición porque considera que la permanencia en el centro «es la gran oportunidad para esos niños, ya que cuando van al instituto muchos ni lo acaban y abandonan».<sup>173</sup> Ambas circunstancias tienen efectos muy relevantes para la gestión de la dinámica del aula, muy marcada por la jerarquía del repetidor y su ascendente sobre el grupo, pero también para las expectativas proyectadas sobre el alumnado.

### **Ambiente académico**

Se suele pensar que la labor de la escuela es muy relevante para incentivar un ambiente propicio al aprendizaje y al desarrollo autónomo. Sin cuestionar la validez de esa afirmación, las etnografías realizadas muestran, sin embargo, que no parece haber grandes diferencias en la metodología básica, la capacidad, la dedicación o el compromiso del profesorado estable de los diferentes centros. Pero también ponen en evidencia que las condiciones para el desarrollo de la actividad académica en las aulas son sustancialmente diferentes, y determinan significativamente la labor docente.

Contar con un alumnado seleccionado y adaptado a la cultura escolar, sin grandes diferencias, tanto de nivel educativo como de condiciones socioeconómicas, y con familias que compartan y refuercen dicha cultura, resulta mucho menos exigente para unas instituciones escolares rígidas y burocratizadas. El propio diseño del sistema escolar incentiva esta situación, al considerar los resultados académicos como la única medida válida del rendimiento escolar.

Así, en el pequeño colegio público de nivel socioeconómico medio-alto, el desarrollo de las actividades académicas se produce sin interrupciones, con refuerzo constante de la curiosidad, responsabilidad y autonomía del alumnado, que en su mayoría progresa sin una atención ni dedicación excesiva por parte del profesorado, que puede supervisar la evolución del trabajo realizado mediante controles periódicos y la corrección de los deberes realizados en casa. Esta circunstancia les permite poner énfasis en el alumnado rezagado, interactuando más con quienes necesitan esa mayor atención, incentivando su participación y reforzando o repitiendo las explicaciones y actividades.

Se ha observado que a «uno de los niños de sexto, que siempre está perdido –se pierde continuamente– la profesora está continuamente atendiéndole»,<sup>174</sup> y en las clases abundan comentarios como «muy bien, no pasa nada, lo vuelvo a explicar

<sup>173</sup> Et 4b. Comentario de la jefa de estudios sobre las expectativas depositadas en su alumnado.

<sup>174</sup> Et 1b. Comentario de la etnógrafa sobre la actitud de una profesora en clase.

otra vez. Prestad atención»,<sup>175</sup> «contigo tendremos que buscar “truquis”. Debes aprender a aprender de otra manera»,<sup>176</sup> dejando que se tomen su tiempo para procesar la información y «dejar que piensen». <sup>177</sup> Pueden apostar por «educar con corazón»,<sup>178</sup> que consiste en posponer determinadas lecciones cuando fallan algunos alumnos, porque «al faltar tantos niños sería educar sin corazón el seguir el curso normal de la clase que ella había planeado, y prefiere improvisar y hacer algo que no comprometa a los niños que no hayan ido ese día». <sup>179</sup> Obviamente, con una falta de alumnado más constante esta práctica resulta inviable.

En el colegio concertado de nivel socioeconómico medio-alto, donde la diversidad de condiciones sociales es reducida, el profesorado presume de su implicación «por saber la coyuntura familiar de los alumnos para poder actuar de manera individualizada en las clases»<sup>180</sup> y, además, el alumnado tiene establecidas las pautas de trabajo autónomo y «la ausencia del profesor o de actividad, debía ser siempre cubierta con la lectura. Cada niño tenía un libro personal para estos ratos y quien no, debía coger uno de un espacio de libros del aula». <sup>181</sup> En contextos como estos, aun con las dos diferentes visiones disciplinarias expuestas, el profesorado puede educar a todo el grupo atendiendo casi exclusivamente a una parte de este y sin cuestionamiento de la cultura escolar dominante.

En nuestro estudio, este contexto académico tan adaptado a la cultura escolar ha sido, sin embargo, más la excepción que la regla. En los centros de mayor tamaño y con población más heterogénea, la dinámica de la clase es mucho menos fluida y la atención al alumnado con dificultades mucho más compleja. Cuando, por un lado, el alumnado más aventajado no tiene la capacidad de funcionar con suficiente autonomía –sabiendo que entendemos la autonomía como un eufemismo de aprendizaje no tutelado por la escuela, porque se tiene la certeza de que esa tutela está realizada por la familia–, o bien el alumnado rezagado, con dificultades para adaptarse a las exigencias escolares o un comportamiento resistente a ellas, es suficientemente numeroso para condicionar la dinámica de la clase, el esfuerzo, la atención, la paciencia y el compromiso requeridos al profesorado se multiplican enormemente para mantener el mínimo equilibrio del proceso docente.

En este contexto dual, más variado y complejo, no sirve la respuesta rígida y monocultural ante demandas culturales diversas que resulta posible en los centros donde este requerimiento de atención no cuestiona el diseño escolar vigente. Así, el profesorado debe esforzarse en ambos frentes y se encuentra siempre ante la incertidumbre de seguir el ritmo marcado por un currículo rígido y la exigencia de

<sup>175</sup> Et 1b. Comentario de una profesora al preguntar a su alumnado si ha entendido lo explicado.

<sup>176</sup> Et 1a. Comentario de una profesora a un alumno con dificultades. (Traducido del valenciano).

<sup>177</sup> Et 1b. Reflexión de la etnógrafa sobre la actitud de la profesora en clase.

<sup>178</sup> Et 1a. Comentario de una profesora el día que han faltado varios alumnos. (Traducido del valenciano).

<sup>179</sup> Et 1a. Comentario de una profesora el día que han faltado varios alumnos.

<sup>180</sup> Et 8a. Registro del etnógrafo del comentario de un profesor.

<sup>181</sup> Et 8a. Comentario del etnógrafo sobre la organización del tiempo de clase.

resultados, o atender la diversidad de necesidades específicas con que se encuentra en el aula.

Por una parte, los docentes deben estimular, incentivar y dirigir a un alumnado que, aunque no genera grandes dificultades como conjunto, nunca es totalmente autónomo y siempre plantea demandas de atención puntual específica. Y todo ello al tiempo que deben implementar medidas continuas de apoyo o refuerzo para evitar que nadie quede definitivamente rezagado. No resulta extraña, por tanto, la contradicción constante que vive el profesorado que, por una parte, presume de que «yo soy la maestra de todos, y no sólo de los que se lo saben»,<sup>182</sup> y por otra se queja de que «como verás, este niño necesita para él una sola persona que le atienda».<sup>183</sup>

Los recursos desplegados para gestionar esa atención desdoblada son variados, desde incentivos tecnológicos, como incrementar el contenido audiovisual, «lectómetros», «cronómetros», hasta mediante juegos que se descargan en las tabletas a modo de recompensa cuando el trabajo está bien realizado, la acumulación de puntos o «emoticonos» canjeables por beneficios en futuras tareas, sesiones de relajación exprés o responsabilidades específicas mediante cargos y encargos de diversa naturaleza que, en realidad, terminan fragmentando y multiplicando aún más los requerimientos de atención y dedicación del profesorado.

En los centros en los que la relación con las familias parece menos fluida, resulta interesante observar cómo se concede tiempo extra en el horario de clase para realizar las tareas «de casa». El comentario habitual es «que no les gusta marcar deberes, por eso les dejan tiempo para completarlos en clase y no tengan que llevarse los a casa».<sup>184</sup> El resultado de esta práctica, no obstante, es que en los centros de condición social favorecida, donde el profesorado confía en las familias, el tiempo de clase se amplía y prolonga mediante los deberes y el trabajo en casa, mientras que en los centros de condición social menos favorecida, donde el profesorado interpreta el desajuste de la norma escolar como desafección por parte de las familias, los deberes dividen, recortan y disminuyen el tiempo de clase.

En los centros y grupos con poco alumnado con necesidades educativas especiales, la secuencia de atención individualizada comienza con la adaptación curricular en el aula y, si fuera necesario, clases de refuerzo específicas, dejando la pedagogía terapéutica para los casos muy especializados. Sin embargo, cuando el equilibrio de la clase es más precario, resulta más difícil al profesorado la atención personalizada y la adaptación curricular, que resulta prácticamente generalizada, y es más común, por tanto, recurrir anticipadamente a las clases de refuerzo y a la pedagogía terapéutica.

Esta forma de actuar facilita que en clase suelen participar siempre los mismos y se generen interacciones más fluidas, relajadas y positivas con el alumnado que avanza sin dificultades que con aquellos que van perdiendo el tren. En la investigación se ha apreciado, de diversos modos, que existe un trato preferente hacia el alumnado más disciplinado y que saca mejores notas. La dificultad de atender

<sup>182</sup> Et 2b. Comentario de una profesora en clase ante las dudas de parte del alumnado.

<sup>183</sup> Et 2b. Comentario de una profesora en clase sobre un alumno con dificultades.

<sup>184</sup> Et 2a. Comentario de una profesora sobre los deberes.

adecuadamente a todo el alumnado con los recursos disponibles propicia que uno de los modos empleados para tratar con el alumnado conflictivo, «los chungos»,<sup>185</sup> sea apartarlo para que «no revolucionasen al resto».<sup>186</sup> Esta actitud la expone de modo más crudo una monitora que trabaja con alumnado con dificultades de uno de los centros investigados, al afirmar: «cuando hay cinco que no te quieren escuchar... ¡Buah! Si no me provocan problemas, si no me alteran la clase, paso de ellos y explico para los que sí quieran escucharme».<sup>187</sup>

Esta protección del alumnado aventajado se realiza tanto relegando en el aula a aquellos alumnos y alumnas menos colaborativos, como mediante un uso constante y continuo de la pedagogía terapéutica o los grupos de refuerzo y repaso, que se convierte más en un recurso de expulsión del aula que de integración académica para el alumnado menos disciplinado, o bien mediante la asignación de tareas no académicas y gestiones diversas que lo mantengan ocupado.

Así, por una parte, se produce un trasiego constante de entrada y salida de alumnado con necesidades diversas, desdobles y grupos de refuerzo o repaso. Este trasiego interrumpe y altera continuamente la rutina académica, tanto de este alumnado como del grupo en su conjunto, de modo que el foco en los contenidos escolares se diluye, el ritmo se corta y la atención se pierde. Ante esta situación no resultan extraños comentarios como «si de normal no hacemos ni cinco minutos de clase, hoy menos»,<sup>188</sup> o «¡va, que nunca hacemos na!».<sup>189</sup>

Por otra parte, el alumnado que va a por folios o fotocopias, a por agua o un café –para el profesorado–, o ayuda en el traslado de material, no suele ser nunca aquel más aventajado o carente de dificultades que puede permitirse perder esos minutos de clase. Como claramente demuestran algunos registros etnográficos: «a los que llaman “los chungos” que se están portando mal, a veces los manda a hacer fotocopias para que no molesten o cualquier otra actividad»,<sup>190</sup> «los había seleccionado porque iban a disfrutar más esa actividad que estar en clase»,<sup>191</sup> «llévate a Francisco que se pasee un poco porque no ha tenido patio porque estaba castigado, y así se relaja»,<sup>192</sup> «la profesora mandó a Gutiérrez, justamente al que más le está costando y no tiene los ejercicios hechos, a buscarle una botella de agua».<sup>193</sup> El alumnado que más debería permanecer en clase por tener diversas dificultades es, con frecuencia,

<sup>185</sup> Et 2b. Comentario de una profesora sobre los alumnos que se suelen portar mal. (Traducido del valenciano).

<sup>186</sup> Et 6a. Comentario de una profesora sobre el trato al alumnado conflictivo en clase.

<sup>187</sup> Et 6b. Comentario de la representante de una fundación de apoyo al alumnado con dificultades.

<sup>188</sup> Et 4b. Comentario de un alumno ante el retraso de un profesor.

<sup>189</sup> Et 4a. Comentario de un alumno en clase.

<sup>190</sup> Et 2b. Comentario de la jefa de estudios sobre el alumnado conflictivo. (Traducido del valenciano).

<sup>191</sup> Et 4b. Razón expuesta por una profesora para elegir alumnado para hacer una tarea externa al aula.

<sup>192</sup> Et 4b. Comentario de una profesora al llegar una profesora de apoyo a recoger al alumnado de PT.

<sup>193</sup> Et 2a. Descripción de la etnógrafa de la acción de una profesora en clase.

aquel al que el profesorado asigna estas pequeñas tareas que implican ausentarse del aula, aunque sea temporal o puntualmente.

La atención específica al alumnado con dificultades alcanza en ocasiones situaciones que resultarían cómicas si no fueran tan bochornosas. Así, por ejemplo, se da el caso de ubicar las clases de apoyo de determinado alumnado a primera hora de la mañana, pese a que «casi nunca acude a clase porque sus padres no consiguen despertarla y acude al centro a partir de la hora del patio».<sup>194</sup> Estos desacuerdos ponen en evidencia que, en ocasiones, la adaptación curricular no está muy atenta a las condiciones socioeconómicas y las circunstancias familiares del alumnado. Se trata de una atención «individualizada» que no tiene en cuenta las circunstancias «individuales» del alumnado que pretende atender.

Así, la alternativa natural para el alumnado que no se adapta a las demandas escolares, que plantea dificultades y se cataloga como problemático es, demasiado frecuentemente, la repetición de curso. Esta opción surge ya en momentos muy iniciales de la trayectoria académica y se plantea, incluso, como un derecho del alumnado. Los beneficios que este supuesto derecho otorga a estos niños y niñas no quedan, en modo alguno, claros cuando en no pocos casos «no repiten por tener problemas intelectuales o sociales sino por venir de familias desestructuradas que no les prestan demasiada atención»,<sup>195</sup> «es muy buen chico, pero tiene una situación complicada».<sup>196</sup>

La diferencia en el número y la variedad de casos que el profesorado debe atender de forma particularizada no afecta únicamente a su desempeño dentro del aula en el horario lectivo, sino que incrementa también la dedicación y el esfuerzo de actividades que se desarrollan en el horario no lectivo, como reuniones, claustros o sesiones de evaluación. Así, en el centro público de prestigio, en las sesiones de evaluación una profesora comenta que «al final comentarán las notas, hablarán de los cuatro que tienen problemas y ya está».<sup>197</sup> Por el contrario, en el centro de clase baja deben dedicar mucho más tiempo a las reuniones de seguimiento porque «en la clase de cuarto había un total de doce niños que necesitaban algún tipo de ayuda».<sup>198</sup>

## 8. CONCLUSIONES

La etnografía escolar comparada es una herramienta fundamental en el proceso de investigación de las realidades escolares, para la comprensión de las dinámicas internas de reproducción de la segregación escolar y, por tanto, un instrumento clave para promover mejoras en la equidad educativa. Nos permite ver lo que pasa en el interior de los centros escolares y comprender la forma y el sentido que los

<sup>194</sup> Et 4b. Comentario de una profesora del aula CyL sobre una alumna que suele faltar a su clase.

<sup>195</sup> Et 4b. Comentario de la etnógrafa sobre la justificación de una profesora de las razones de repetición de un alumno.

<sup>196</sup> Et 4b. Comentario de una profesora sobre un alumno repetidor.

<sup>197</sup> Et 1a. Comentario de una profesora sobre las sesiones de evaluación.

<sup>198</sup> Et 4b. Recuento de la etnógrafa de los casos expuestos en la reunión.

diferentes agentes educativos implicados en dicha realidad emplean para explicarla. Su articulación complementaria con el análisis cuantitativo de los datos escolares y con otras prácticas cualitativas, como la entrevista en profundidad y el grupo de discusión, nos proporciona un conocimiento imprescindible para transformar las actuales dinámicas de segregación escolar. Pese a ello —o precisamente por ello—, su uso ha sido hasta ahora muy poco habitual en la investigación educativa en nuestra ciudad.

En un contexto social que dice promover la equidad educativa, las etnografías nos muestran las lógicas internas que permiten reproducir las desigualdades sociales de partida y legitimarlas. Observar cómo el mayor o menor nivel socioeconómico de los escolares, su procedencia, la lengua que utilizan y su adscripción étnica o cultural, particularmente en el caso de las familias gitanas, condiciona las expectativas sobre sus trayectorias académicas. Así, mientras que en determinados centros el fracaso y el abandono escolar constituyen la norma culturalmente aceptada, en otros esta consiste en finalizar con éxito la educación secundaria obligatoria, y en los centros de perfil más favorecido se da por sentado que la mayoría del alumnado accederá a la Universidad.

Las etnografías escolares permiten entender la «naturalización» de estas diversas culturas escolares, y comprender cómo las lógicas internas de los centros llevan a elegir y a excluir a los ya elegidos y excluidos con anterioridad por las condiciones sociales estructurales, y cómo los docentes, las familias y el alumnado viven esta realidad como un proceso «natural» que legitima la desigualdad, poniendo a cada uno en el lugar que supuestamente merecen por su trayectoria académica.

En las páginas anteriores hemos mostrado cómo las características espaciales y la calidad de las infraestructuras escolares, que fue una constante de las políticas para la mejora de la educación a lo largo del siglo XX, parece haber perdido peso en las demandas que las familias actuales hacen a la escuela. La dotación de recursos en los centros parece haber ganado la partida en los imaginarios de una educación de calidad en nuestra sociedad digitalizada actual. Sin embargo, esta dotación de recursos depende mucho del poder adquisitivo de las familias y plantea el conflicto de que el hecho de recurrir de modo creciente a la financiación alternativa del sistema educativo mediante aportaciones de las familias puede reducir la factura del gasto público, pero tiene un indudable impacto segregador.

Este énfasis en la dotación parece emplearse más como mero mecanismo de distinción que como un elemento que introduzca mejoras reales en la educación del alumnado valenciano. Además, la promoción de la tecnología en el aula y de las bondades de la dotación frente a la infraestructura ha posibilitado no solo la supervivencia, sino también el crecimiento de una escuela concertada de infraestructura deficiente en barrios de clase trabajadora que perpetúa la tradicional polarización de escuelas para ricos y escuelas para pobres y contrarresta el esfuerzo público integrador realizado mediante la mejora de las infraestructuras escolares desde el final de la dictadura franquista.

El discurso sobre la problemática que la diversidad produce en las aulas propone un falso debate. El problema no radica en la presencia de necesidades diversas en las aulas, ya que no todas las diversidades se consideran de igual modo ni la misma diversidad se considera igual en todos los contextos escolares, sino en la rigidez

de la cultura escolar que se transmite en ellas, y en la dificultad de respuesta de la institución escolar para proporcionar una atención específica adecuada, particular e individualizada a escolares de condiciones y demandas diversas.

Hemos observado dinámicas de segregación entre grupos dentro de los propios centros que implican un tratamiento diferenciado por nivel académico, comportamiento o adhesión a la escuela, concentrando, en algún caso, a este alumnado en grupos diferenciados que, incluso, llegan a no compartir algunas de las actividades académicas con los demás. Se trata de una segregación que, si bien no es oficial, sí que es apreciada y verbalizada por parte tanto del profesorado como del alumnado.

Aunque en grados diferentes de rigidez, los centros educativos actuales están configurados para proporcionar una respuesta estandarizada de acuerdo con la cultura escolar dominante. La mayor o menor presencia en los centros de realidades familiares poco afines a esa cultura escolar presiona no solo los recursos de que disponen para atenderlas, sino también los imaginarios del profesorado. La percepción que el profesorado tiene de las familias suele ser muy diferente según las realidades sociales y culturales predominantes en los centros. Esta percepción condiciona no solo la relación o la convivencia entre la escuela y las familias, sino también, o sobre todo, las expectativas que el profesorado tiene del proceso educativo de su alumnado y la proyección o convicción con la que imparte sus clases.

Así, se produce una desigualdad en la dedicación de tiempo en las aulas. En los centros de clase social más alta, el tiempo de clase se dedica íntegramente a la profundización en los contenidos académicos y trabajar diversas cuestiones de interés o formación en valores. Además, como el profesorado confía en las familias, el horario lectivo se amplía mediante los deberes y el trabajo en casa, y se incorpora, incluso, el bagaje familiar como recurso académico evaluable a través de estas tareas. Esta incorporación, aun inconsciente, del bagaje familiar como recurso académico evaluable tiene un potencial segregador inmenso.

Sin embargo, en los centros de clase social más baja, donde el profesorado interpreta el desajuste de la norma escolar como desafección por parte del alumnado y sus familias y, además, con demasiada frecuencia se produce continuamente la incorporación tardía de alumnado, buena parte del horario se dedica a las sucesivas presentaciones y a mantener cierto orden disciplinario. En estos contextos, los deberes dividen y recortan el tiempo de clase al realizarse en el aula, lo que dificulta la comunicación y confianza entre los centros y las familias, y la capacidad de trabajar conjuntamente en el aprendizaje de los contenidos académicos. El objetivo en estos casos parece ser evitar el abandono temprano, con lo que se renuncia a la proyección académica de quienes se encuentran en una situación más vulnerable.

Cuando la atención a las diversas necesidades que un grupo requiere sobrepasa los recursos que los centros disponen para ello, trasciende la formación recibida por el profesorado y tensiona las metodologías empleadas para impartir las clases, y surge la necesidad de seleccionar al alumnado que debe recibir principalmente la atención y, por tanto, de decidir quién queda excluido de esta. Para ello, la caracterización del alumnado con *alguna* necesidad educativa especial resulta crucial. Sin embargo, esta se realiza, en ocasiones, sin dictámenes o diagnósticos especializados y depende de la percepción por parte del profesorado de la condición social familiar y de su afinidad a la cultura escolar.

Cierta falta de atención, sensibilidad y formación en el profesorado sobre la relación entre el origen y circunstancias sociales del alumnado con el éxito educativo, o al menos una trayectoria escolar *normalizada*, lleva a que, ante situaciones de vulnerabilidad social o de distancia cultural entre las familias y la escuela, el profesorado atribuya a razones psicológicas del alumnado o sus familias tanto su progreso académico como las condiciones de apoyo escolar que reciben en casa. Este hecho resulta particularmente significativo en el caso de las familias gitanas.

Además, la concentración de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo permite al profesorado justificar su dificultad para atender adecuadamente tantos casos particulares. De este modo, para facilitar su inclusión, se considera necesaria una atención específica **que** no siempre atenta  las necesidades individuales del alumnado; **lo** sitúa en un circuito escolar paralelo que provoca un trasiego constante de entrada y salida del aula del alumnado con necesidades diversas, desdobles y grupos de refuerzo o repaso. Este trasiego interrumpe y altera continuamente la rutina, tanto de este alumnado como del grupo en su conjunto, lo que fragmenta y divide el tiempo de dedicación en clase a contenidos académicos, lo que, a su vez, provoca la pérdida de la atención del alumnado y la fractura de los vínculos escolares más débiles.

Cuando la presencia de alumnado con dificultades de adaptación a la norma escolar aumenta, la gestión de la disciplina suele pasar a un primer plano en la dinámica educativa. Se produce siempre un juego, más o menos consciente, entre la rigidez y la flexibilidad en la implementación de normas y reglas. Cuanto mayor acatamiento de la norma por parte del alumnado, mayor es el margen de flexibilidad que el profesorado tiene en su aplicación para una transgresión legítima, y mejor es su orientación académica y educativa frente a un enfoque puramente disciplinario.

La mayor rigidez en la aplicación de la norma dificulta su implementación y la disciplina escolar queda sometida a la jerarquía de autoridad del profesorado, en lugar de al rigor de la propia norma. Así, se genera un sistema en el que se fomenta el respeto a las personas en función de su autoridad o jerarquía, donde el ascendente personal del profesorado se convierte en un requisito imprescindible para la implementación de las normas y reglas, lo que desdibuja el sentido y naturaleza disciplinaria y educativa del reglamento. En este contexto de autoridad no normativa, además, la autoridad personal del profesor se encuentra permanentemente en disputa porque, por una parte, la autoridad personal no es patrimonio del profesorado y, por otra, se promueven actitudes de resistencia como modo de adquirir reconocimiento y estatus.

Por tanto, gestionar la diversidad en la escuela tiene más que ver con la capacidad de atención de los centros y con los recursos de que disponen para ello que con las diferencias entre las condiciones sociales del alumnado. La dificultad escolar de atender a las condiciones particulares de un número elevado de alumnado concentrado en determinados centros conduce al rechazo y al abandono de aquellos que, precisamente, mayor atención requieren. No se trata, por tanto, de mejorar la gestión de la diversidad cultural en la escuela, se trata de evitar la exclusión y concentración de aquellas demandas culturales que tensionan la rígida cultura escolar vigente.

No es extraño, por tanto, que, ante el impacto que tienen las desigualdades familiares en la trayectoria académica, ante la excesiva presencia en las aulas de «normalidades desajustadas a la norma escolar» y ante la dificultad del sistema educativo de revertir o disminuir esas desigualdades, la «mejor» elección escolar para aquellos que se lo pueden permitir sea elegir las familias con las que compartir el proceso escolar de sus hijos e hijas. Esta elección se realiza principalmente optando por centros que pueden implementar mecanismos de cierre social o eligiendo la línea lingüística en valenciano, que se ha utilizado como mecanismo de segregación interna en los centros escolares con doble oferta lingüística durante los años en los que esta opción ha estado vigente.

El análisis realizado pone en evidencia el peso que la cultura y el clima escolar tienen en la dinámica escolar, las condiciones de trabajo del profesorado y sus imaginarios, el desempeño académico del alumnado y los resultados que se obtienen. Si la administración educativa no hace un esfuerzo real por intervenir en los factores que permitirían mejorar la cultura y el clima escolar de los centros educativos, incentiva que las familias tengan la necesidad de elegir la cultura más afín y el mejor clima posible para sus hijos e hijas, lo que contribuye al deterioro del ambiente académico y de la calidad educativa en aquellos centros que, abandonados previamente por la Administración, son también abandonados por las familias que pueden permitirse el lujo de «elegir».

## 9. REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- CARRASCO, Silvia, Jordi PÀMIES, Maribel PONFERRADA, Beatriz BALLESTÍN y Marta BERTRÁN (2013): «Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas», *EMIGRA Working Papers* 126, en línea: <[https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp\\_a2007n126/emigrawp\\_a2007n126p1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/emigrawp/emigrawp_a2007n126/emigrawp_a2007n126p1.pdf)> (consulta: 24/08/2021).
- DE MADARIA, Borja, Marina REQUENA, Sandra GARCÍA DE FEZ, Daniel GABALDÓN, David MUÑOZ, Luis VILA y José Manuel RODRÍGUEZ VICTORIANO (2018): «El proyecto Mapa Escolar de Valencia: Análisis de la zonificación educativa de la ciudad de Valencia», *Arxius de Ciències Socials* 39, pp. 131-144, en línea: <<https://roderic.uv.es/handle/10550/69978>> (consulta: 24/08/2021).
- DE MADARIA, Borja y Luis VILA (2020): «Segregaciones Escolares y Desigualdad de Oportunidades Educativas del Alumnado Extranjero en València», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18(4), pp. 269-299, en línea: <<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.011>> (consulta: 24/08/2021).
- GEERTZ, Clifford (2003): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GONDER, Peggy Odell (1994): *Improving School Climate & Culture*, Arlington, American Association of School Administrators.
- RODRIGUEZ VICTORIANO, J. M., Borja DE MADARIA, Sandra GARCÍA DE FEZ, Luis VILA, David MUÑOZ, Marina REQUENA y Daniel GABALDÓN (2018): *Primer*

*informe del Programa de Investigación: la situación del alumnado y del sistema educativo en la educación obligatoria en la ciudad de Valencia*, Valencia, Universitat de València, en línea: <[https://www.researchgate.net/publication/331346544\\_Primer\\_informe\\_del\\_Programa\\_de\\_investigacion\\_La\\_situacion\\_del\\_alumnado\\_y\\_el\\_sistema\\_educativo\\_en\\_la\\_educacion\\_obligatoria\\_en\\_la\\_ciudad\\_de\\_Valencia\\_evolucion\\_historica\\_y\\_formacion\\_deestudiantes\\_en\\_esta](https://www.researchgate.net/publication/331346544_Primer_informe_del_Programa_de_investigacion_La_situacion_del_alumnado_y_el_sistema_educativo_en_la_educacion_obligatoria_en_la_ciudad_de_Valencia_evolucion_historica_y_formacion_deestudiantes_en_esta)> (consulta: 24/08/2021)

RODRIGUEZ VICTORIANO, J. M., Borja DE MADARIA, Daniel GABALDÓN, Sandra GARCÍA DE FEZ, Vicent HORCAS, Juan Antonio ROMERO, Luis VILA y Ana VALERO (2019): *Segundo informe del Programa de Investigación 'Proyecto Mapa Escolar'. El mapa escolar de Valencia: procesos de elección de centro y segregación escolar*, Valencia, Universitat de València, en línea: <[https://www.uv.es/erisost/19\\_04\\_02\\_Informe\\_Mapas\\_Escolares\\_Zonificacion.pdf](https://www.uv.es/erisost/19_04_02_Informe_Mapas_Escolares_Zonificacion.pdf)> (consulta: 24/08/2021).

TABLEMAN, Betty (2004): «School Climate and Learning», *Best Practice Briefs* 31, East Lansing, Michigan State University, en línea: <<http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>> (consulta: 24/08/2021).

WILLIS, Paul (2017): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

## Bibliografía

BONAL, Xavier y Aina TARABINI (2010): *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

DENZIN, Norman K. e Yvonna S. LINCOLN (coord.) (2012): *Manual de investigación cualitativa, Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*, Barcelona, Gedisa.

DÍAZ DE RADA, Ángel, Francisco Javier GARCÍA CASTAÑO y Honorio Manuel VELASCO (eds.) (2007): *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta.

ESCUADERO, Juan Manuel, María Teresa GONZÁLEZ y Begoña MARTÍNEZ (2009): «El fracaso escolar como exclusión educativa. Comprensión, políticas y prácticas», *Revista iberoamericana de Educación* 50, pp. 41-64, en línea: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf>> (consulta: 09/10/2018).

ESEVERRI, Cecilia (2015): *Jóvenes en tierra de nadie. Hijos de inmigrantes en un barrio de la periferia de Madrid*, Madrid, CIS.

FERNÁNDEZ, Miquel (2014): *Matar al chino. Entre la revolución urbanística y el asedio urbano en el barrio del Raval de Barcelona*, Barcelona, Virus editorial.

GARCÍA PASTOR, Begoña (2009): «Ser gitano» fuera y dentro de la escuela: una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia, Madrid, CSIC.

GUASCH, Óscar (1997): *Observación participante*, Madrid, CIS.

GUBER, Rosana (2016): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI editorial.

JOCILES, María Isabel y Adela FRANZÉ (eds.) (2008): *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta.

- MARTÍN CRIADO, Enrique (2010): *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*, Barcelona, Bellaterra.
- OAKES, Jeannie (1985): *Keeping Track. How Schools Structure Equality*, New Haven, Yale University Press.
- SÍNDIC DE GREUGES (2019): *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu*, Barcelona, Síndic de Greuges, en línea: <Pacte segregacio escolar 2018\_definitiu.pdf> (consulta: 10/12/2019).
- TARABINI, Aina, Judith JACOVKIS y Alejandro MONTES (2017): *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*, Madrid, Unicef, en línea: <[https://www.researchgate.net/publication/319878391\\_Los\\_factores\\_de\\_la\\_exclusion\\_educativa\\_en\\_Espana\\_Mecanismos\\_perfiles\\_y\\_espacios\\_de\\_intervencion](https://www.researchgate.net/publication/319878391_Los_factores_de_la_exclusion_educativa_en_Espana_Mecanismos_perfiles_y_espacios_de_intervencion)> (consulta: 10/01/21).
- TORRES, Jurjo (2007): *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Morata.
- VELASCO, Honorio y Ángel DÍAZ DE RADA (2018): *La lógica de la Investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Madrid, Trotta.
- VENCESLAO, Marta (2012): *Pedagogía correccional. Estudio antropológico sobre un centro de justicia juvenil*. Tesis de licenciatura dirigida por el Dr. Manuel Delgado Ruiz, Barcelona, Universitat de Barcelona, Departament de Geografia i Història, en línea: <[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/98513/MVP\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/98513/MVP_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> (consulta: 20/01/2019).
- WACQUANT, Loïc (2012): *Merodeando las calles: Trampas de la etnografía urbana*, Barcelona, Gedisa.
- WOODS, Peter (2011): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.