

|  |
| --- |
| **Simposio 14: Trayectorias, experiencias, cultura y cotidianidad escolar**  **Título: Las experiencias escolares de los adolescentes en un contexto de desigualdad y cambio** |
| Carmen Nieves Pérez Sánchez ([cperez@ull.edu.es](mailto:cperez@ull.edu.es))  Departamento de Sociología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. Canarias. España |

RESUMEN

Comprender las experiencias escolares de los adolescentes en un marco atravesado por la desigualdad social inherente a nuestras sociedades y las mutaciones derivadas del desarrollo de los tiempos neoliberales y del propio devenir de la institución escolar es el reto nuestra investigación. Abordaremos los sentidos, significados y percepciones que otorga el alumnado a su estancia obligatoria por la escuela: encontraremos como los hallazgos de la sociología crítica de la educación siguen siendo relevantes aunque las configuraciones de las relaciones entre las culturas sociales y la cultura escolar se han modificado.

PALABRAS CLAVE

Experiencias escolares, culturas sociales, cambio versus reproducción.

**Abordaje de las experiencias escolares desde la sociología de la educación**

Las experiencias escolares constituyen un objeto de estudio versátil. Posibilita por un lado, acercarnos a las percepciones, opiniones y concepciones, tomando al sujeto como principal constructor de significados y condicionado por la institución escolar y por los grupos a los que pertenece; y por otro, ahondar en fenómenos ampliamente estudiados por la Sociología de la Educación, entre otros: socialización y adaptación escolar, reproducción, meritocracia, orden social, *habitus* de clase y diferencias de género, etc.

Nuestro marco teórico toma como referencia las obras de los teóricos de la reproducción cultural[[1]](#footnote-1) pero asume los hallazgos del modelo de la resistencia[[2]](#footnote-2) en tanto que nos permite explicar mejor los procesos dialécticos de reproducción y mantenimiento social. Concretamente, partimos del concepto de habitus (Bourdieu 1987) pero interpretamos junto a Willis (1988; 2008) el sentido activo de los estudiantes que condicionados pero no determinados por su origen social, construyen sus propios sistemas de valores, gustos y concepciones de vida. Dubet y Martuccelli (1998) se aproximan a esta concepción cuando interpretan que la experiencia escolar es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías y construye imágenes de sí mismo. En definitiva, la conceptualización de experiencias escolares que defendemos permite visibilizar el sentido reproductor del sistema educativo pero también dialéctico, dinámico y contradictorio. Las experiencias escolares están modeladas pero al mismo tiempo modelan las relaciones entre la cultura escolar y el origen social de los estudiantes.

Hasta ahora las investigaciones sobre experiencias escolares en España han versado fundamentalmente sobre aspectos concretos como el abandono escolar temprano y el fracaso escolar (por ejemplo, Marchesi, 2004; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; García, 2013; Tarabini y Curran, 2015; Torrents, Merino, García y Valls, 2018); las elecciones educativas y los itinerarios postobligatorios (entre otros, García, Casal, Merino y Sánchez, 2013; Elías y Daza, 2017). Sin embargo, es muy escasa la investigación dedicada a medir las experiencias escolares, entendida como comportamientos observables, percepciones, actitudes, etc. que los alumnos desarrollan en su contexto educativo. Destacan los que tienen como objeto de estudio el alumnado de clase trabajadora (Langa, 2006 para el caso del nivel universitario; Pérez Sánchez, 2002; Bonal, 2005; Bonal y Tarabini, 2013)[[3]](#footnote-3).

El modelo que proponemos parte del supuesto de que las experiencias escolares constituyen un objeto de estudio dinámico, relacional y multidimensional que se configura en un marco dialéctico, de cambio y reproducción. Además, asume que las experiencias escolares necesariamente se configuran por un lado, en torno a tres esferas que históricamente han atravesado el sistema educativo (Pérez Sánchez, 2002): a) los principios de igualdad de oportunidades, justicia y movilidad social; b) la legitimidad del conocimiento escolar; y c) el espacio escolar como realidad impuesta y que modela identidades. Junto con ello, se parte también de que las experiencias escolares deben ser comprendidas contextualmente e interpretadas a la luz de los cambios sociales y de las características de las instituciones escolares.

Estas tres dimensiones generales atraviesan el campo escolar y deben ser comprendidas en el marco de los cambios internos y externos que afectan a la institución escolar y que resumimos en los siguientes aspectos:

1. Actualmente la lógica del mercado se asume como normal y natural en el conjunto de actividades sociales, educativas y culturales; el rendimiento académico es el centro de diagnósticos e interpretaciones que buscan encontrar “la fórmula” correcta, en un marco político que acepta, sin apenas resistencia, una racionalidad economicista basada en tópicos como la eficacia y eficiencia (Angus, 1993; Ball, 1997).
2. Las reformas del siglo XXI parten del supuesto de haber logrado la igualdad de oportunidades (a través de la universalización de la escolarización obligatoria) sustituyéndola por la equidad (Cabrera Montoya, 2016), desarrollando en el interior del sistema educativo procesos de diversificación y selección centrados en la competencia y gustos individuales, lo que ha profundizado la función legitimadora del sistema educativo, desplazando la selección social al interior del sistema.
3. Las transformaciones socio-económicas han profundizado las desigualdades y han debilitado la función económica del sistema educativo como garante de la movilidad social intergeneracional y del acceso exitoso al mercado de trabajo. Los certificados escolares siguen siendo un instrumento necesario pero no suficiente. Se han tambaleado los mecanismos y estrategias de reproducción social por parte de las familias, reforzando la importancia del capital social. La clase media se siente más vulnerable y menos segura de la reproducción a través de la escuela (Boltanski y Chiapello, 2002, pp. 25-26); los sectores populares siguen teniendo mayores dificultades de rentabilizar los estudios y ello a pesar de un claro acercamiento a los valores y formas representadas por la cultura escolar (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos y Cabrera Rodríguez, 2014; Alonso Carmona, 2014; Martín y Bruquetas, 2014).
4. El reforzamiento de la función socializadora de la educación escolar, particularmente de la educación secundaria, como fruto de las presiones exteriores pero también interiores (Dubet, 2007), es asumida con resistencia por parte de un profesorado que lo percibe como una muestra más de la devaluación de su profesión. Además, el profesorado considera que los resultados académicos dependen mayoritariamente del alumnado (esfuerzo, motivación, implicación escolar…) y de su familia (dedicación a sus hijos, implicación escolar…) (Cabrera Montoya, Cabrera Rodríguez, Pérez Sánchez y Zamora Fortuny, 2012).
5. Los procesos de socialización familiar también se han transformado, son más débiles y están atravesados por el individualismo de una sociedad caracterizada como de riesgo (Beck, 2006) y líquida (Bauman, 2006). En este contexto, la finalidad de la socialización familiar por parte de las clases hegemónicas (Collet Sabé 2013) es lograr que sus hijos sean capaces de autoregular sus comportamientos, actitudes y valores; que construyan su propia vida en un mundo inestable y flexible, para lo que se activan todo un conjunto de agentes y recursos, desigualmente distribuidos.
6. El discurso escolar asume, al menos formalmente, que los estudiantes son sujetos activos, con una identidad particular, y no productos de la obediencia y la asimilación pasiva de la cultura escolar. La institución escolar, y la educación secundaria en particular, se instala así en un espacio contradictorio pues aboga por la diversidad y heterogeneidad, pero su naturaleza y estructura tiende a la asimilación y la homogeneización.
7. El crecimiento expansivo de las tecnologías de la comunicación afecta a todo el mundo, pero fundamentalmente a los jóvenes que se convierten en actores conectados a múltiples redes, que les facilitan acceso simultáneo a distintos mundos posibles (Reguillo, 2012, pp. 48-49), y que son interpelados por discursos y formas de aprendizaje muchas veces incompatibles con la institución escolar.

Las funciones del sistema educativo en una sociedad desigual son contradictorias. Oscilan de forma ambivalente entre la reproducción y el cambio; entre la democratización y la legitimación de las desigualdades socioculturales; entre el individualismo y el colectivismo; entre la homogeneización y la diversificación, etc, en un momento donde prevalece la cultura de la eficacia, en el que no existe garantía de movilidad social a través de los estudios, en el que el conocimiento escolar es cuestionado en términos de utilidad.

**Método**

Hemos diseñado una investigación sobre las experiencias escolares de los adolescentes escolarizados en la etapa de Secundaria Obligatoria en San Cristóbal de La Laguna –tercer municipio en importancia, por número de habitantes, de Canarias-, compaginando técnicas cuantitativas y cualitativas. Las interpretaciones que ofrecemos en este trabajo tienen que ver con los datos obtenidos en dos años consecutivos de la enseñanza secundaria obligatoria sobre las funciones del sistema educativo.

*Cuestionario CEES*

El cuestionario CEES es un instrumento diseñado para conocer e interpretar las opiniones y percepciones del alumnado de 2º de la ESO sobre las funciones de la institución escolar y sus posiciones dentro de ella. Para ello hemos formulado un amplio abanico de ítems. Una parte de las preguntas son de elaboración propia y otras son una adaptación de otras, presentes en otros cuestionarios (Evaluación General de Diagnóstico, MEC; PISA, OCDE; PECCAN, Consejería de Educación de Canarias)[[4]](#footnote-4). Se pasó a una muestra de 848 alumnos y alumnas (447 de centros públicos y 371 de centros privados, en 22 centros) que representan el 47% del alumnado del municipio de San Cristóbal de La Laguna, en el curso 2016/17. Los cuestionarios fueron cumplimentados de forma on-line por el alumnado que estuvo en el aula con presencia del profesorado y de miembros del equipo de investigación.

Concretamente el cuestionario contiene información sobre: trayectorias, rendimientos y expectativas académicas; posiciones y percepciones sobre la institución, la cultura escolar y el profesorado (adhesión, acomodación, disociación y resistencia); modelos de asimilación/integración de la ideología meritocrática; construcciones ideales sobre el profesorado y el propio alumnado; posiciones en relación al grupo de iguales y apoyo de las familias.

*Grupos Focales*

Una vez identificada las principales dimensiones de análisis a través del cuestionario CEES, hicimos 6 grupos focales en el curso siguiente (18/19) en 7 centros de secundaria, con alumnado de 3º de la ESO. Esta técnica nos ha permitido acercarnos a los procesos generativos de datos obtenidos en el cuestionario CEES y rastrear en la construcción del sentido común que los estudiantes hacen de su experiencia concreta en sus centros. La selección de la muestra se hizo en función del nivel de estudios de los progenitores y del nivel académico del alumnado. El tratamiento de los discursos se ha hecho a través del Atlas.ti.

El cuestionario CEES y los grupos focales nos permiten abordar los sentidos y significados que los estudiantes entre 14 y 15 años otorgan a la adaptación escolar, a los valores de excelencia y esfuerzo, a los modelos ideales del alumnado y profesorado, y a la inclusión escolar. Nos adentramos en la interpretación de cuestiones como: ¿se puede hablar de pensamiento estudiantil hegemónico? ¿cómo se articula la crítica a las funciones del sistema educativo? ¿quiénes se identifican con la cultura del esfuerzo y competitividad? ¿cuáles son los patrones del alumnado que se siente excluido? ¿qué significa la diferencia entre atributos reales e ideales del profesorado? ¿en qué sentido se han modificado las relaciones entre las culturas sociales y la cultura escolar?...en definitiva indagamos en las percepciones de los más jóvenes para desvelar los procesos de asimilación, rechazo o cuestionamiento de las premisas ideológicas que sostienen al sistema y los contrastamos con el origen social, género y tipo de centro escolar (privado o público).

Los primeros estudios descriptivos apuntan a un perfil de alumnado que parece haber interiorizado el modelo hegemónico sobre la educación formal (asimilación de los méritos escolares como instrumentos justos de la desigualdad y la educación como herramienta legítima para la obtención de empleo y crecimiento económico). Los estudios estadísticos de covarianza tomando en cuenta todas las variables independientes (estudios de padres y madres; tipo de centros; género; rendimiento académico) y todos los factores: adaptación escolar, alumnado ideal; profesorado ideal; identificación con esfuerzo y competitividad; exclusión entre iguales, nos indican que son las notas el factor que más condiciona o ayuda a entender sus posiciones (Pérez Sánchez et al 2019). Pero el estudio cualitativo sobre los grupos focales aporta que la asimilación se produce de forma contradictoria, con desajustes y matices importantes en función no sólo del rendimiento académico sino del origen social del alumnado y del tipo de centros.

Exponemos a continuación, de forma descriptiva, los discursos sobre una dimensión que surgió en los grupos de discusión: el sentido de la justicia escolar.

**Notas de investigación: La justicia escolar vista por el alumnado de clase alta versus alumnado de clase baja**

Encontramos en esta dimensión aspectos claramente diferenciados en función de la composición social y titularidad de los centros y la posición del alumnado en la jerarquía académica. Registramos tres líneas discursivas: inclusión escolar; defensa de la meritocracia y la igualdad de oportunidades; desajuste entre educación/empleo.

*Sobre la* *Inclusión Escolar*.

1. Partiendo del difícil encaje entre el derecho de todos y todas a aprender lo mismo y la obligatoriedad, el alumnado de centros públicos de composición social baja y de alto rendimiento académico entiende como legítima la diversidad escolar, siempre y cuando se tenga motivación para aprender pero no se justifica la inclusión escolar para el alumnado que no se esfuerza. En este sentido, el esfuerzo y la motivación prevalecen como premisas básicas frente a la capacidad.

*Si tú pones a los que menos saben en una clase…eh…esos aprenderían menos que los otros…y todos tienen derecho…a…aprender lo mismo… (IES 2. RA alto)*

*Debemos estar mezclados todos porque así ellos adquieren los conocimientos que algunos les podemos ayudar y no que el profesor lo tenga que explicar 20 veces (IES 1. RA alto)*

*Claro que no tendrían que estar en otra clase si tuviesen interés en estar en la otra que están los que quieren estudiar. Si quieren estudiar…pues currénselo y vayan a la otra clase (IES 3. RA alto).*

*El fracaso escolar, si considero que hay mucha gente que realmente se siente obligado viniendo al instituto porque es lo que comentaba antes, no quieren aprender, por diversas cuestiones, pero no quieren, no les motiva nada, y mucha gente eso viene obligado (IES 4. RA medio).*

*Los que tienen más de un 5 en esta clase y los que tienen menos, en esta otra. Pero a lo mejor los que están en esta otra tienen interés y tienen que estar ahí…en contra de su voluntad…a lo mejor; y se pueden sentir discriminados. Creo que alguien que no tenga nada de interés, que saca tres…y no le importa, no creo que se sienta discriminado si lo ponen en esa clase (IES 3. RA alto).*

1. Al contrario, sus colegas de bajo rendimiento no se sienten apoyados por el profesorado y se autoperciben como diferentes por suspender. Sus claves son la falta de empatía por parte de un profesorado y se identifican como víctimas por no tener las capacidades requeridas pero no asumen desidia o falta de interés.

*Si explica de una manera y la mitad de la clase no se está enterando puedes decirlas de otra manera, explicar la misma cosa pero de diferente manera para que todos lo entiendan (IES 3, RA bajo).*

*También hay casos que en vez de intentar de ayudar a sacar la materia a quien le cueste más pues le deja de lado por los que sí sacan buenas notas y con facilidad si que la pueden sacar. Deberían empatizar con esos alumnos que les cuesta más sacar la materia en vez de sólo centrarse en los que son capaces de sacarla fácilmente (IES 2, RA bajo).*

*Claro a lo mejor tú suspendes una asignatura en la primera o en la tercera, da igual, sacas un tres en sociales y a lo mejor no sé da igual, y después en tu casa te comes la cabeza con el tres* *y en clase igual para que no se ríen de ti…a veces te sientes diferente por simplemente suspender (IES 3, RA bajo).*

1. La crítica a un sistema que etiqueta y excluye está también presente curiosamente entre el alumnado de colegios privados con un habitus claramente competitivo.

*A mí me parece que todos los profesores ven a los niños como listos o como tontos. Entonces, a mí, desde que soy pequeño, porque he sacado buenas notas y porque me lo he currado me han clasificado como un listo pero alguien que, yo que sé…que ha suspendido o no saca tan buenas notas pues lo clasifican como tonto y ya al listo le dan más opciones que al tonto, entre comillas porque ninguno es tonto ni ninguno es listo (Colegio 7 priv-con, RA alto).*

*Con respecto a las notas…yo he estado en los dos lugares. He sacado nueves y dieces, y de llegar a suspender seis asignaturas…de repente, de golpe. Entonces, al estar en los dos sitios puedo llegar a comprender mucho mejor cómo se siente. Y, lo que noto, es incluso un trato muy diferente de los profesores a los que sacan buenas notas y los que sacan peores notas. A partir de cuando empiezas a bajar las notas…lo que sería lógico que los profesores estuvieran más pendientes de los que están bajando; y están bajando y hay que ayudarles a subir pero es al contrario (Colegio 7 priv-con, RA medio).*

*Lo que sentí el año pasado es que las clases, de la forma que estaban divididas no estaban tan compensadas como este año, ya que los profesores, algunos, no todos, recordaban siempre que una clase iba más rápido que otra, o que una clase estaba más atenta que otra. Y eso, al final, al menos a mí me acababa cansando el hecho de que estuvieran todo el rato comparando las clases (Colegio 6 privado, RA medio).*

1. El difícil papel del profesorado. Esta subdimensión se registra entre el alumnado de centros con composición social diversa. Apuntan las dificultades en las funciones docentes cuando cuentan con aulas con ratios altas y alumnado con diversidad en gustos y motivaciones. Entienden como normal que el profesorado se centre en los chicos y chicas que atienden y dejen de lado a los/las que no lo hacen y que es el alumnado el que debe adaptarse y no al contrario.

*Yo creo que los profesores también pasan un poco porque los alumnos empiezan a hablar y a reírse y no dejan dar la clase, entonces sólo se centran en lo que están atendiendo y es normal que ellos aprueben (IES 3, RA bajo).*

*Para un profesor también es muy difícil acomodarse a los gustos de cada uno de la clase, de cómo recibir la asignatura, sabes… tienen una base de cómo dar el temario y tienen que aplicarla y quieras o no al final, al fin y al cabo, los alumnos son los que se tienen que adaptar a la forma de recibir la clase porque no sólo eres tú el que vienes a clase sino veintinueve compañeros más a lo mejor (IES 4, RA alto).*

Pero también se aborda el compromiso y reto docente por comprender las circunstancias de los que no van bien escolarmente.

*Sé que no es fácil que… porque mucho de los profesores tienen dos, tres clases que son aproximadamente 30 alumnos, sé que no es fácil pero creo que para eso existe la materia de la tutoría, para eso una orientación en el centro que es la que se supone que tiene que recoger y acoger a todos los niños que tienen una situación difícil para que hablen con ellos y se puedan desenvolver mejor (IES 4, RA alto).*

1. La injusticia sobre los mejores alumnos/as. De cómo la inclusión les impide avanzar. El alumnado de mayor rendimiento académico, independientemente de los centros, percibe que la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje y comportamientos del alumnado les impide avanzar, y este hecho lo definen como injusto.

*En mi clase somos 20, pues de los 20 estudiamos 4 y deberían de distribuir; no por discriminación ni mucho menos sólo por el interés de estudiar, yo no tengo culpa de que no quieras estudiar…te impiden dar la clase, te frenan (IES 2, RA alto).*

*A mí, en el colegio siempre me ponían con una persona que no sabía mucho, entonces yo tenía que explicarle todo el rato, y al final a mí me frenaba al ayudarle yo, dejaba un poco de lado mis cosas y al final esa persona estaba mentalizada en que yo siempre le iba a ayudar siempre… IES 3, RA alto).*

*Pero perjudicas al “listo” entre comillas, porque en vez de seguir avanzando, tiene que volver atrás, recuperar al otro y, además, avanzar esa persona…y…tenemos 15 años…no estamos capacitados para poder hacer eso (Colegio 7 Priv-Conc, RA alto).*

*La defensa de la meritocracia y la igualdad de oportunidades.*

El alumnado de centros públicos y con alto rendimiento académico se identifica con el modelo meritocrático y la igualdad de oportunidades y apuntan dos registros. Por un lado, cuestionan y critican un modelo que recompensa de igual manera a personas con méritos diferentes.

*Por ejemplo, PEMAR, nos han dicho que son iguales que nosotros…les dan el título de la ESO pero yo me lo he currado más que tú. Es que para eso me voy yo también a PEMAR que no hago nada, o* *sea, tengo sólo 6 asignaturas y obtengo el título. Me perjudica porque no tengo tantos conocimientos y me puedo estallar…vale…sí…pero lo veo injusto (IES 3, RA alto).*

*Si me dijeras que son gente que no tienen capacidad pero tienen interés y se quieren sacar el título…pues vale…pero la mayoría de personas que están en PEMAR son personas desocupadas, que no les interesa, que les da igual. Y a lo mejor se lo sacan y tienen, cuando llegan ahí, las mismas salidas que tú (IES 1, RA alto).*

Por otro, son conscientes de la desigualdad social y familiar y exigen una mayor implicación por parte de las instituciones.

*Es que son el doble de escalones, así…para llegar a la meta (IES 1, RA alto) Tú llegas a casa no puedes preguntarle las dudas a ellos. Y si después llegas a clase y los profesores te dicen que hagas las tareas en casa…no podías (IES 2, RA alto).*

*Y esto de ir a la universidad, mucha gente lo ve normal. Pero para mí, pagar los libros y todo eso…sería un coste…buff…brutal…y tendría que estudiar muchísimo para becas y todo ese rollo. Eso me parece fatal (IES 2, RA alto).*

*Yo tengo muchísimas ganas de poder hacer una cosa de esas pero no tengo la posibilidad…entonces pienso que a lo mejor los profesores, o el colegio en sí podría darnos unas oportunidades para poder hacerlo y que todo podamos y no sólo los que tienen más recursos (IES 2, RA alto).*

*Desajuste entre educación y empleo.*

La frustración de estudiar y no conseguir un buen trabajo es expresada por el alumnado de buen rendimiento de centros públicos de mayor complejidad social.

*Y es injusto también, pegarme toda la vida estudiando…hasta los treinta. Conseguir todos los títulos que quería y llegar y no tener trabajo…sería demasiado decepcionante (IES 3, RA alto).*

Entre el alumnado de centros privados se percibe una crítica importante al rendimiento, a las “notas” como elemento central del “valor” de las personas.

*A mí lo que me sorprende es que las notas definen tu valor, no sólo para los profesores sino incluso fuera, para tus padres (…) Eso ya va a decidir tu futuro y eso no está nada bien; no puede un papel con un número definir todo…y ¿quién eres tú?…no me parece (Colegio 7 Priv-Con, RA alto).*

**Bibliografía**

Alonso Carmona, C. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar, *RASE,* 7 (2), 395-409

Angus, L. (1993). *The sociology of school effectiveness*. Abingdon, UK : Carfax Publishing Co.

Ball, S. J. (1997). Good school/bad school : Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of* *Education, 18*(3), 317-336.

Bauman, Z. (2006). Vidas Líquidas, Barcelona: Paidós.

Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Madrid: S. XXI.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal.

Bourdieu, P y Pasaron, J. C. (1977). *La reproducción*, Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1987). *La distinción*, Madrid: Taurus.

Boltanski, L y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal.

Bonal, X. (Dir.) (2005). *Apropiaciones escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*, Barcelona: Octaedro.

Bonal, X y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza, *Praxis Sociológica*, 17, 67-88.

Cabrera Montoya, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales: breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE a la LOMCE, *Historia y memoria de la educación*, 3, 171-195.

Cabrera Montoya, B., Cabrera Rodríguez, L., Pérez Sánchez, C y Zamora Fortuny, B. (2012). La desigualdad legítima de la escuela justa, *RASE* 4 (3), 307-335.

Chaves, M., Fuentes, S y Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*, Buenos Aires: GEU/CLACSO.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución, *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

Dubet, F y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas: un escenario complejo en Tedesco, J.C. (compl) *La educación argentina hoy*, Buenos Aires: S. XXI, 279-318.

Elías, M., Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados, *RASE,* 10 (1), 5-22.

Fernández Enguita, M., Mena, L y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona: Fundación “La Caixa”.

García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*, Madrid: Síntesis.

García, M., Casal, J., Merino, R y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transición tras la Educación Secundaria Obligatoria, *Revista de Educación*, 361, 65-94.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*, Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: Unesco.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*, Madrid: Alianza Editorial.

Martín, R y Bruquetas, C. La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera, *RASE*, 7 (2), 373-394.

MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2011). *Evaluación general de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>

Meo, A. (2013). Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, *Revista de Política Educativa*, 4, 21-50.

OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools,* PISA,

Nuñez, P y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editores Universitarios.

Pérez Sánchez, C. (2002). *Análisis sociológicos de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10024/cs74.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Pérez Sánchez, C., Betancort Montesinos, M. y Cabrera Rodríguez, L. (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *RASE* 7 (2), 410-428.

Pérez Sánchez, C, Santana Armas, F, Betancort Montesinos, M y Cabrera Rodríguez, L. (2019). Percepciones sobre las experiencias del alumnado de secundaria en Canarias (España). Un estudio sobre la adaptación escolar. http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar

Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires: S. XXI Editores.

Sambucceti, V. (2014). *Estudio de las experiencias escolares discontinuas en los/as jóvenes de la clase trabajadora*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

Tiramonti, G y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.

Torrents, D., Merino, R., García, M y Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria, *Papers*, 103 (1), 29-50.

Willis, P. 1988. *Aprendiendo a Trabajar,* Madrid: Akal.

Willis, P. 2008. Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI, *RASE* 1 (3), 43-66.

1. Como máximos exponentes: Bourdieu y Passeron (1977) y Bernstein (1988). Para Bourdieu y Passeron la acción pedagógica tiende a reproducir la estructura de clases, imponiendo (Violencia Simbólica) la cultura de las clases dominantes como legítima. Las relaciones entre la escuela y las familias obreras son claramente asimétricas, donde los alumnos y alumnas tienen, básicamente, dos opciones: se alejan de la cultura escolar (fracaso escolar, abandono escolar; trayectorias académicas cortas; itinerarios prácticos); o se integran en la cultura académica, alejándose de la cultura propia (el premio es el éxito escolar y trayectorias académicas largas). Para Bernstein los conocimientos, los lenguajes y las pedagogías desarrolladas y valoradas en la escuela son elementos asumidos como propios por parte de las clases medias. [↑](#footnote-ref-1)
2. El modelo de la resistencia contiene obras de diferentes autores como Willis 1988. Toma como punto de partida el conflicto como manera de analizar las relaciones entre la escuela y la sociedad dominante. Intenta integrar dialécticamente las estructuras y los agentes, lo económico y lo político, lo ideológico y lo cultural, lo objetivo y lo subjetivo, las imbricaciones entre los contenidos y formas pedagógicas oficiales y las respuestas activas del alumnado. [↑](#footnote-ref-2)
3. En Argentina existe una importante producción de investigaciones empíricas centradas en las experiencias escolares del alumnado de secundaria provenientes de sectores populares: entre otros, Duschatzky, 1999, Kessler, 2002, Kaplan, 2008, Sambucceti, 2014. Excepcionalmente, Tiramonti y Ziegler, 2008 analizan la educación de las élites y Meo, 2015 estudia al alumnado de clase media; Nuñez y Litichever, 2015 a estudiantes de diferentes estratos sociales. Otra característica importante de la mayoría de los estudios es el uso de técnicas cualitativas, a excepción del trabajo de Nuñez y Litichever, 2015 que usan técnicas mixtas. [↑](#footnote-ref-3)
4. Desde 2011 nuestro grupo estudia los datos de las encuestas del MEC y de la Consejería de Educación de Canarias, concretamente los referidos a los efectos de las desigualdades sociales (clase social, género e inmigración) en los rendimientos académicos del alumnado, tomando también en consideración categorías que “miden” las experiencias escolares (adaptación/integración; expectativas académicas) y los modelos de implicación familiar. Ver: Pérez Sánchez et al 2013, 2014 y Cabrera Rodríguez et al 2014. [↑](#footnote-ref-4)