



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

La justicia escolar: experiencias del alumnado de secundaria

Pérez Sánchez, Carmen Nieves

La justicia escolar: experiencias del alumnado de secundaria

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804003>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-344>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

La justicia escolar: experiencias del alumnado de secundaria

School justice: experiences of secondary school students

Carmen Nieves Pérez Sánchez
 Universidad de La Laguna, España
 cperez@ull.edu.es

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-344>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804003>

Recepción: 03 Febrero 2022
 Aprobación: 08 Febrero 2022

RESUMEN:

“No es justo”, es una expresión habitual entre los y las adolescentes cuando se quieren referir a alguna situación vivida en la escuela. Sin embargo, a pesar de que se trata de un término bastante usado y común, contiene diferentes significados; diversidad de sentidos que tiene que ver tanto por quién lo dice, cómo lo dice y en qué contexto. Rastreamos el sentido de lo que es justo para el alumnado de secundaria, atendiendo a sus experiencias en la institución escolar. Para ello contamos con datos (muestra de 1219 alumnos y alumnas) extraídos de dos cuestionarios y de grupos focales, recogidos, de forma correlativa, durante los últimos tres cursos de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria en Canarias, España). Los resultados de este estudio arrojan que el debate sobre la justicia escolar, bien en términos de igualdad meritocrática o de equidad, está presente y se ha impregnado en las opiniones y en los discursos del alumnado, claramente atravesados por la situación particular en la jerarquía académica, pero también, por el origen social y la titularidad de los centros.

PALABRAS CLAVE: justicia escolar, meritocracia, equidad, experiencias escolares.

ABSTRACT:

"It's not fair" is a common expression among adolescents when they want to refer to a situation experienced at school. However, despite the fact that it is a fairly used and common term, it contains different meanings; diversity of meanings that has to do both with who says it, how he says it and in what context. We trace the sense of what is fair for secondary school students, based on their experiences in the school institution. For this we have data (sample of 1219 male and female students) extracted from two questionnaires and focus groups, collected, in a correlative manner, during the last three years of ESO (compulsory secondary education in the Canary Islands, Spain). The results of this study show that the debate on school justice, either in terms of meritocratic equality or equity, is present and has been impregnated in the opinions and discourses of the students, clearly traversed by the particular situation in the academic hierarchy, by the social origin and type of institution.

KEYWORDS: scholar justice, meritocracy, equality, school experiences.

INTRODUCCIÓN

“No es justo”, es una expresión habitual entre los y las adolescentes cuando se quieren referir a alguna situación vivida en la escuela. Sin embargo, a pesar de que se trata de un término bastante usado y común, contiene diferentes significados, diversidad de sentidos que tiene que ver tanto por quién lo dice, cómo lo dice y en qué contexto. Rastreamos el sentido de lo que es justo para el alumnado de secundaria, atendiendo a cómo se articula el trato y valor sobre la institución escolar en sus experiencias, condicionadas por su origen social, género, trayectoria académica y tipo de centro. Nuestro objetivo es comprender las actitudes de los jóvenes apuntando a lo que piensan y sienten sobre lo que es justo dentro de la institución escolar.

Las experiencias del estudiantado se construyen en un sistema cuyas funciones oscilan contradictoriamente entre la reproducción y el cambio; entre la democratización y la legitimación de las desigualdades; entre la homogeneización y la diversificación, entre la igualdad y la equidad, etc. Además, se forman en un contexto (Pérez, 2019) dominado por la cultura de la eficacia y la lógica del mercado; por la falta de garantías del valor de las mercancías escolares en el empleo cualificado y como instrumento de movilidad social; igualmente, los procesos de desinstitucionalización (Tiramonti, 2006; Dubet, 2007) ahondan en la construcción de

experiencias de escolaridad fragmentadas (Kessler, 2002) a pesar de que las experiencias de escolaridad siguen condicionadas claramente por el origen social y el género (Cabrera, Betancort y Pérez, 2016).

Asumiendo el sentido dialéctico, dinámico y contradictorio del sistema educativo, el concepto de experiencia escolar permite hacer visibles las interacciones entre las culturas sociales representadas por la diversidad sociocultural del alumnado y la cultura escolar. En una de sus primeras aproximaciones, Dubet (2010) define la experiencia social como una “combinación de lógicas de acción” (p. 96); el actor lleva a cabo esas lógicas diversas a través de sus conductas y percepciones de una realidad determinada, constituyendo su propia subjetividad y reflexividad. Para Dubet y Martuccelli (1998) la experiencia escolar es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección y construye imágenes de sí mismo. Para estos autores, la socialización “es un proceso paradójico, por una parte, es un proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla” (p. 15).

Comprender cómo se construye la subjetividad de los estudiantes implica: en primer lugar, reconocer que son, a la vez, lo que la escuela ha querido hacer de ellos y lo mucho que escapa a su control, aunque se fabrique en ella; en segundo lugar, si bien es cierto que son los actores quienes “fabrican” sus experiencias, no hacen cualquier cosa, de cualquier manera y de un modo aleatorio. Cada una de las lógicas de acción movilizada en el trabajo de la experiencia esta “objetivamente” determinada. En otras palabras, la dialéctica de la objetividad y de la subjetividad implica, por un lado, el reconocimiento de la separación de las lógicas de la acción y, por otro lado, el de la autonomía del actor, pero supone también la definición de un tipo de relación objetiva entre los dos conjuntos (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15).

En síntesis, partimos de la tendencia reproductora de la institución escolar puesto que las constataciones de los resultados académicos, al menos en lo que tiene que ver con las desigualdades de clase, avalan las aportaciones de los teóricos de la reproducción. Lo que parece evidente es que la reproducción de la desigualdad social a través del sistema educativo explica más parte de la realidad que lo contrario y que, pese a ello, la educación contribuye decididamente a dotar de legitimidad a la desigualdad social misma. Junto a esta premisa, incorporamos las experiencias de los actores como núcleos configurados y configuradores de las relaciones entre la cultura escolar y los desiguales grupos sociales implicados en la escuela.

Centrándonos en el objeto de este estudio, consideramos que los y las estudiantes cuando hablan de justicia o injusticia en la educación están refiriéndose tanto a las percepciones sobre sus vivencias concretas como al modelo ideal de justicia, al “deber ser”. Activan categorías presentes en los debates teóricos e ideológicos; de alguna manera, los relatos del alumnado están configurados en torno a conceptos y argumentos utilizados por diferentes perspectivas teóricas.

Tal como señalan, entre otros, Valle (2013), Bolívar (2015) o Martínez (2017), la justicia escolar es un concepto polimórfico, con diferentes significados y con sentidos diferentes según las perspectivas teóricas. Sintéticamente, y siguiendo a Bolívar (2015), existen dos grandes modelos: el de la igualdad y el de la equidad. Dos modelos que reflejan la tensión que atraviesa buena parte de las polémicas sobre la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados (Dubet, 2016; Martínez, 2017).

Por un lado, el modelo de la igualdad señala que todos los individuos deben recibir el mismo tratamiento. Basado en el modelo republicano de igualdad de oportunidades, se sostiene que todo alumno/a puede llegar lejos en la carrera escolar en función de sus resultados, fruto de sus esfuerzos. La teoría de la responsabilidad de Roemer (1999) sugiere una asignación justa de recursos entre individuos definidos por su talento del que no son responsables y su esfuerzo del que sí lo son (responsables).

La igualdad meritocrática de oportunidades es una premisa hegemónica en este modelo de justicia escolar; considera que los individuos son libres e iguales y que aceptan la distribución en posiciones sociales desiguales. Además, el mérito personal como factor que legitima las diferencias sociales es una racionalidad presente en el pensamiento y discurso del profesorado (Cabrera, Cabrera, Pérez y Zamora, 2012) lo que, sin lugar a dudas, coadyuva a que cada uno/a asuma su responsabilidad del éxito y del fracaso como algo personal.

Tal como apunta Puyol (2010):

La meritocracia no es un ideal igualitario. Mientras que la igualdad resalta que todos somos iguales, la meritocracia consiste en encontrar al mejor. Su finalidad no es reducir las desigualdades sociales (...) sino encontrar un modo diferente de legitimarlas (...) un modo de acceder a la jerarquía social que sustituye el nacimiento por la capacidad (pp.15-16).

Por otro lado, para el modelo de la equidad los individuos son diferentes y merecen un tratamiento diferenciado que reduzca o elimine las desigualdades de partida. Rawls (2006) formula el principio de diferencia como argumento a favor de la igualdad equitativa de oportunidades. En este caso, la definición de justicia como equidad pasa por el desarrollo de medidas compensatorias. El tratamiento desigual es justo siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos.

Nadie merece una mayor capacidad natural ni tampoco un lugar inicial más favorable en la sociedad. Sin embargo, esto no es razón, por supuesto, para ignorar y mucho menos para eliminar estas distinciones. Más bien, lo que es posible es configurar la estructura básica de modo tal que estas contingencias operen en favor de los menos afortunados (p.104).

La meritocracia sólo tiene sentido si cumple el principio de la diferencia, así la igualdad de oportunidades debe redundar en beneficio de quienes están peor, pues la indiferencia sobre las diferencias refuerza las desigualdades (Dubet y Duru-Bellat, 2004).

La lógica escolar ha asumido nuevas narrativas de equidad, así la escuela inclusiva aparentemente atiende a las necesidades específicas de los y las estudiantes, pero en un contexto de despolitización y relativista, propio de la época posmoderna “más que combatir las desigualdades, se trata de maximizar las oportunidades de cada uno, cualquiera que sean sus condiciones sociales” (Bolívar, 2015, p. 35). De aquí se vislumbra el peligro de reforzar los procesos de legitimación de las desigualdades escolares y sociales a través de elecciones individuales en función de sus motivaciones y gustos. El problema está cuando ciertas “preferencias” conllevan situaciones de subalternidad social (en función de las condiciones de trabajo, prestigio, retribuciones, etc.).

La perspectiva desarrollada, ya hace unas cuantas décadas, por Claude Grignon (1991), describe las maneras de proceder de la escuela con respecto al alumnado de culturas alejadas de la cultura escolar (hijos e hijas de inmigrantes, de trabajadores, de agricultores, etc.) y hace hincapié en los dos modelos: el de la igualdad de oportunidades y el de la equidad escolar. Esquemáticamente, las pedagogías legitimistas se sostienen en la estructura meritocrática de justicia escolar y las pedagogías relativistas en el paradigma inclusivo. Tanto unas como otras caen en derivas que se alejan de la justicia escolar, tanto en la versión miserabilista como populista. Las pedagogías legitimistas son injustas en tanto que trata a las culturas populares como “miserables”, deficientes. El alumnado se ve obligado a abandonar su propia cultura para obtener éxito en la escuela. Por el contrario, las pedagogías relativistas, si bien reconocen las culturas de origen, reducen las oportunidades reales de movilidad escolar y social al olvidar la jerarquía social y cultural.

Para este trabajo nos centraremos en la experiencia escolar de adolescentes de diferentes grupos sociales, y más específicamente en los sentidos asignados a la justicia e injusticia (Valle, 2013). Nos preguntamos:

¿cómo los estudiantes de secundaria experimentan la justicia (o la injusticia) en la escuela? ¿cómo perciben la meritocracia escolar? ¿bajo qué lógicas explican sus experiencias escolares? Nuñez (2011) halla que, si bien los y las jóvenes suelen sostener que no modificarían aspectos centrales de la propuesta escolar, apuntan aspectos en los que ven injusticias en la escuela, de forma concisa: la ley no es universal para todos, beneficia a unos sobre otros.

Gorard (2012) investiga esta cuestión en un conjunto de países y concluye que, a pesar de las diferencias de sistemas educativos, las opiniones del alumnado son similares. El alumnado está de acuerdo en las discriminaciones positivas siempre y cuando se basa en el mérito: sí, para los que tienen dificultades, pero no para los que no se esfuerzan, no muestran interés o voluntad. El esfuerzo y el trabajo duro son los elementos que legitiman las calificaciones, aunque los/las alumnos/as que trabajan y se esfuerzan deben ser tratados de la misma manera que al resto. Chaves, Fuentes y Vecino (2017) estudian, en tres escenarios sociales diferentes de la escolarización secundaria, la lógica del mérito como categoría organizadora de las relaciones sociales y

justificadora de la distribución y diferenciación del alumnado. Encuentran que bajo la lógica meritocrática subyacen las lógicas del merecimiento y de la compasión.

El esfuerzo, a veces relatado como sacrificio y siempre en su experiencia de convención a éxito y al progreso, es marcado como el motor de la acción social y en su carácter hegemónico, atraviesa todos los sectores de clase, pero cobra sentidos particulares en cada sector, clase o grupo (p. 74).

Como vemos, los hallazgos en estos estudios empíricos apuntan hacia una aceptación de los principios de la teoría de la responsabilidad de Roemer por parte del alumnado. Con respecto a las diferencias por sectores sociales, el alumnado desfavorecido se muestra mucho más sensible ante las opiniones del profesorado. Desvignes y Meuret (2009) encuentran que el alumnado de bajo rendimiento y de entornos desfavorecidos sienten más injusticia por parte de los/as docentes y hacen juicios más severos. Terrén (2001) sostiene que las desventajas sociales y culturales en el alumnado les confiere un mayor grado de dependencia escolar, tanto en el plano de las carencias materiales como simbólicas, y un mayor protagonismo al profesorado. Además, para los y las jóvenes de sectores populares la institución escolar funciona como una esfera cuyos principios son más justos que los vigentes en otros espacios, como plantea Nuñez (2011). Esta razón no es exclusiva de los/as jóvenes de sectores populares, pues también puede explicar el mejor aprovechamiento escolar de las alumnas. Efectivamente, desde hace décadas y en todos los países de la OCDE las estudiantes sacan más provecho a su estancia en la escuela; cuentan con mejores niveles de idoneidad, abandonan menos los estudios obligatorios, se identifican más con la cultura del esfuerzo y se adaptan más y mejor a la institución escolar (Thompson, 2010; Cabrera, Betancort y Pérez, 2016; Santana, Betancort, Pérez y Cabrera, 2018).

El estudio se llevó a cabo en Tenerife, una de las Islas Canarias, España. Las políticas educativas desarrolladas en Canarias son las mismas que para el resto del estado español. A pesar de las competencias en materia educativa de las diferentes Comunidades Autónomas, las principales reformas educativas afectan y configuran las políticas educativas de todas las regiones españolas. Los distintos registros sobre la igualdad de oportunidades y la equidad en las reformas educativas de España es un tema que desborda el objetivo de este artículo. En términos generales, y a pesar de las diferencias en función del partido político encargado de diseñar y aprobar las diferentes leyes y del contexto concreto en el que se aplican, a las reformas del siglo XXI les une la consideración que mediante la universalización del acceso a la educación obligatoria (6 a 16 años en España) se ha logrado la igualdad de oportunidades, sustituyéndola por una conceptualización “ligera” de equidad (Breen y Jonsson, 2005; Dubet, 2016; Cabrera, 2016), basada en la diversidad de competencias y preferencias individuales y no tanto en un compromiso profundo por combatir las desigualdades sociales visibilizadas en las desigualdades escolares. Prevalece una interpretación de equidad que privilegia los condicionantes económicos respecto a los sociales y culturales para triunfar en el sistema educativo, o lo que es lo mismo, que en general el mantenimiento y reproducción de las desigualdades no es un problema del modelo educativo sino de individuos y familias (Cabrera, Cabrera, Pérez y Zamora, 2012). Además, la legislación educativa española desde los años 90 del siglo XX ha incorporado la agenda educativa internacional, administrada y dirigida por la OCDE, basada en políticas de evaluación, chequeo y rendición de cuentas (Cabrera, 2016). Se ha asentado una gramática cimentada en palabras como competitividad, movilidad, espíritu emprendedor, talento, empleabilidad.

El archipiélago canario es una región ultraperiférica europea formada por siete islas, dos capitales y cinco periféricas, aunque las instituciones del archipiélago son equiparables a las del resto de España. En el 2016 (primer año del estudio), las islas ocupaban el quinto nivel más bajo de renta de España, contaban entre las tasas más altas de: paro (21,9%), paro juvenil (40,9%), paro de larga duración (38,1%) y pobreza relativa (35%) y la tasa más alta de población en riesgo de exclusión social de todo el país con un índice AROPE (en riesgo de pobreza y/o exclusión) del 44,6% (Betancort, Darias, Marrero, Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2019).

Según el Sistema Estatal de Indicadores de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, MEFP, 2019), en el curso 2016/17 la tasa de matrícula de niños y niñas menores de 3 años era del 26%

frente al 58,7% de la media española; la tasa de abandono escolar fue del 20,9% frente al 17,9% en España. En cuanto a la “proporción de alumnado que cursa el nivel esperado para su edad” (tasa de idoneidad), en 2017 el porcentaje alcanzó el 63% en Canarias frente al 69% del conjunto del territorio español. En 2018, el porcentaje de jóvenes que no prosiguieron sus estudios académicos tras acabar la educación secundaria fue del 20,9%, tres puntos porcentuales por encima de la media española y un 10% por encima del resto de la UE (10,6%). Los datos del último informe PISA (2019) dibujan un panorama similar: el alumnado canario de 15 años obtiene puntuaciones inferiores a la media del resto de España, tanto en matemáticas como en ciencias (21 y 13 puntos, respectivamente).

El estudio sobre las experiencias escolares del alumnado de secundaria se desarrolló durante tres cursos académicos continuos en un municipio de la isla de Tenerife (Canarias). Para este artículo presentamos los sentidos y significados que los y las estudiantes otorgan a la justicia escolar. A continuación, exponemos los detalles de la investigación, la metodología empleada, así como los principales resultados y conclusiones.

METODOLOGÍA

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio sobre diferentes aspectos de las experiencias escolares y su relación con la desigualdad social¹. Los datos se extraen de dos cuestionarios de elaboración propia, pasados al alumnado de 2º (n=848) y 4º (n=371) de la ESO (CEES), así como de la realización de 6 grupos focales al alumnado de 3º de la ESO. El trabajo de campo se ha desarrollado entre los cursos 2016-2017 al 2018-2019, en el municipio de San Cristóbal de La Laguna (Tenerife), tercer municipio en importancia, por número de habitantes, de Canarias (España).

Desarrollamos una investigación combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para comprender mejor las experiencias escolares de los y las adolescentes. La combinación de ambas técnicas nos ha permitido abordar más profundamente un conjunto amplio de aspectos y hacerlo además durante el recorrido de los tres últimos años de educación secundaria obligatoria.

Los cuestionarios sobre Experiencias Escolares del alumnado de Secundario (CEES) fueron diseñados para recabar información sobre dos grandes dimensiones: por un lado, trayectorias, rendimientos y expectativas académicas; por otro, posiciones y percepciones del alumnado sobre la institución, la cultura escolar y los actores (profesorado y alumnado). Una parte de las preguntas son de elaboración propia, del equipo de investigación, y otras son una adaptación presente en cuestionarios como la Evaluación General de Diagnóstico del Ministerio de Educación de España; diferentes versiones de los cuestionarios de PISA de la OCDE y la Evaluación de Diagnóstico de la Consejería de Educación de Canarias. Los cuestionarios fueron cumplimentados de forma on-line por el alumnado que estuvo en el aula, con presencia del profesorado de los centros y de miembros del equipo de investigación.

En el curso 2016/17 se pasó el cuestionario CEES a 848 estudiantes de 2º ESO en 22 centros del municipio. El estudio estadístico y validación del cuestionario confirmó la agrupación de todos los ítems en relación a 5 factores. En el curso 2017/18 se realizaron 6 Grupos Focales con estudiantes de 3º ESO de 7 centros presentes en la muestra, con una selección de alumnos y alumnas que habían participado, a través del cuestionario, en el estudio el curso anterior. La selección de los centros fue por nivel de estudios de los progenitores y titularidad. Se eligieron grupos homogéneos, por origen social y tipo de centro, pero con diferencias inter-grupo, en relación a género y trayectorias académicas. En el curso 2018/19, se volvió a pasar una versión diferente del cuestionario CEES, adaptado al estudiantado de 4º de la ESO (último curso de la educación secundaria obligatoria). Fue contestado por 371 alumnos y alumnas; el cuestionario se centraba en los 5 factores validados estadísticamente y que son los siguientes: adaptación escolar, alumnado ideal, profesorado ideal, cultura del esfuerzo y vínculos interpersonales.

Para este estudio, hemos seleccionado, de los cuestionarios CEE, 7 ítems relacionados con las concepciones sobre meritocracia y justicia escolar, presente en diferentes registros: en la autoimagen en torno al esfuerzo

por conseguir méritos escolares (*Me esfuerzo para sacar buenas notas; Lo que me interesa ahora es estudiar y sacar buenas notas*); en la visión sobre sus iguales (*Me desagrada tener compañeros/as en mi clase que pasan de estudiar*); y en el trato del profesorado (*Por lo general, el profesorado de mi clase se preocupa por nosotros; Recibo ayuda de los/las profesores/as siempre que lo necesito; Creo que nuestros/as profesores/as nos tratan de manera justa; En general, creo que mis profesores/as no me entienden*).

Con el análisis estadístico describimos los significados y sentidos que los y las adolescentes asignan a la justicia escolar y la meritocracia, y observaremos las relaciones con los factores adscritos y adquiridos. Por un lado, el género, origen social (nivel de estudios de la madre) y tipo de centro (privado, privado concertado o público) y, por otro, la posición académica (nota de la última evaluación en lengua y si ha repetido curso) del alumnado.

A través de los grupos focales registramos relatos y reflexiones del alumnado en torno a la justicia escolar, configurados en base a sus experiencias escolares: conceptos como merecimiento, esfuerzo, compensación, desigualdad se combinan y cobran sentidos diferentes en función de la posición social y académica que ocupan los y las estudiantes, en la institución y fuera de ella. Los discursos de los actores proporcionan argumentos y matices sobre las tendencias estadísticas y nos permiten hacer análisis comparativos intergrupales.

Resultados Cuestionarios CEES

Del análisis de los datos de los Cuestionarios CEES (2º y 4º de la ESO) destacamos: una amplia aceptación del rol del buen alumno/a y de la convivencia escolar, así el 63% dice esforzarse en sacar buenas notas y un 69% declara que lo que le interesa ahora es estudiar y sacar buenas notas; el 36% de los encuestados reconoce que le desagrada compartir el aula con compañeros/as que pasan de estudiar. Las opiniones con respecto al profesorado no son tan positivas: menos de la mitad de los estudiantes consideran que el profesorado los trata de manera justa (48%). Este porcentaje contrasta con la imagen que tienen del buen/a profesor/a pues el 86% estima que debe tratar igual a todos sus alumnos/as. Aunque el 65% considera que el profesorado se preocupa y el 60% que les ayuda, sólo un 43% declara que los entiende ².

Veamos el peso de los factores adscritos y adquiridos en la identificación con el modelo meritocrático y de justicia escolar. Exponemos los resultados del análisis estadístico en torno a las tres dimensiones estudiadas: autopercepción sobre el esfuerzo y rendimiento; visión sobre el otro; relación con el profesorado.

Autopercepción del esfuerzo y rendimiento

Como vemos en la tabla 1, la identificación con el esfuerzo y con el interés por estudiar y sacar buenas notas se relaciona significativamente, y por grado de importancia, con el rendimiento académico (alumnado con mejores notas); con el origen social (el alumnado con madres de estudios medios y superiores); con el género (las alumnas más que los alumnos) con la trayectoria académica (el alumnado que ha suspendido); y parcialmente (sólo la identificación con el esfuerzo) con el tipo de centro (a favor de los centros privados y privados concertados).

TABLA 1
Autopercepción del esfuerzo y rendimiento

		Me esfuerzo por sacar buenas notas			Lo que me interesa ahora es estudiar y sacar buenas notas		
		SÍ (acuerdo)	χ^2	p-valor	SÍ (acuerdo)	χ^2	p-valor
	TOTAL n=1.219	63,1%			69,2%		
Centro	Público (n=729)	59,0%	19,1	,001	69,7%	3,8	,440
	Privado concertado (n=412)	67,0%			67,7%		
	Privado (n=78)	80,8%			71,8%		
Sexo	Chicas (n=597)	72,5%	44,8	,000	75,4%	21,5	,000
	Chicos (n= 622)	54,0%			63,2%		
Estudios Madre	Primarios (n=177)	57,1%	52,3	,000	68,4%	28,7	,000
	Secundarios 1º (n=236)	53,4%			68,6%		
	Secundarios Bach. (n=196)	60,2%			69,4%		
	Secundarios FP (n=208)	66,8%			69,2%		
	Universitarios (n=381)	71,4%			69,6%		
Repite o ha repetido	SÍ (n=302)	48,0%	41,7	,000	61,6%	16,7	,000
	NO (n=917)	68,0%			71,6%		
NOTA LENGUA Última evaluación	De 0 a 4 (n=327)	43,1%	128,9	,000	59,3%	31,1	,000
	De 5 a 7 (n=605)	64,3%			70,1%		
	De 8 a 10 (n=264)	86,0%			79,9%		

Elaboración propia. Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna

Aceptación del que “pasa de estudiar”

La expansión e inclusión escolar junto a la obligatoriedad, necesariamente condicionan las relaciones con el grupo de iguales. Si bien existe una importante aceptación del otro/a, aunque “pase de estudiar”, para un 36% no es así y manifiesta que le desagrada tener a compañeros/as que no tienen interés por estudiar. El tener compañeros/as que no les interesa estudiar se presenta, como veremos en los grupos focales, como un problema en tanto que afecta el desarrollo del aprendizaje y aprovechamiento individual.

En este caso, como observamos en la tabla 2, son los factores académicos los que más determinan la variabilidad de las respuestas: el alumnado con mejores notas y que no ha repetido se asocia mayormente con la opinión de que les molesta tener compañeros/as que “pasan de estudiar”. Aunque no existen diferencias importantes entre el alumnado de centros públicos y privados concertados, si se observa una tendencia diferente por parte del alumnado de centros privados, como si el hecho de pagar les hiciera ser más exigentes; también se dan diferencias significativas pero pequeñas con respecto al género: a las chicas les molesta más tener compañeros/as que pasan de estudiar, tendencia coherente con la asimilación del rol del buen alumno/a.

TABLA 2
 “Me desagrada tener compañeros/as en mi clase que pasan de estudiar”

		SÍ (acuerdo)	χ^2	p- valor
	TOTAL n=1.219	35,6%		
Centro	Público (n=729)	33,1%	11,1	,025
	Privado concertado (n=412)	37,6%		
	Privado (n=78)	48,7%		
Sexo	Chicas (n=597)	38,4%	7,5	,024
	Chicos (n= 622)	33,0%		
Estudios Madre	Primarios (n=177)	25,4%	25,9	,001
	Secundarios 1º (n=236)	32,2%		
	Secundarios Bachill. (n=196)	41,8%		
	Secundarios FP (n=208)	38,0%		
	Universitarios (n=381)	38,3%		
Repite o ha repetido	SÍ (n=302)	28,1%	16,0	,000
	NO (n=917)	38,1%		
NOTA LENGUA Última evaluación	De 0 a 4 (n=327)	23,5%	60,6	,000
	De 5 a 7 (n=605)	34,4%		
	De 8 a 10 (n=264)	51,5%		

Elaboración propia. Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna

Relación con el profesorado

En cierto modo, la visión del alumnado sobre su profesorado es central para comprender cómo perciben la igualdad, inclusión y justicia de la institución escolar. En la figura del profesorado, para bien o para mal, se articula gran parte de la experiencia educativa del alumnado. Pues bien, en la tabla 3 observamos como las variables que explican mayormente las variaciones en las opiniones del alumnado tienen que ver con el tipo de centro. Así, el alumnado de centros privados y privados concertados es menos crítico con su profesorado (se preocupan, les ayudan, y les entienden). Pero las notas también explican bastante los resultados: el alumnado de mejores notas piensa más positivamente sobre su profesorado. Una mención especial merece que sólo el 48% del alumnado considere que “creo que nos tratan de forma justa”, ahora bien, también es el tipo de escolarización (privada, privada concertada o pública) el factor más determinante, replicando la tendencia de que es el alumnado de centros públicos el que se muestra más crítico. El sentimiento de injusticia no parece estadísticamente condicionado por ninguna otra circunstancia. Finalmente, la frase “creo que un buen/a profesor/a es el que trata igual a todos sus alumnos/as”, es aceptada por la inmensa mayoría (responde así el 86%); en este caso el nivel de estudios de las madres aparece como la variable que más explica su variabilidad (mayor aceptación de las madres con menor nivel de estudios) ($\chi^2 = 21,9$; p-valor=0,005).

TABLA 3
Relación con el profesorado

Ítem (acuerdo)	Tipo de centro		χ^2	p-valor	Nota Lengua	χ^2	p-valor
Por lo general, el profesorado de mi clase se preocupa por nosotros	Público	59,4%	51,3	,000	0 a 4 (58,7%)	22,2	,000
	Privado concertado	69,7%			5 a 7 (64,3%)		
	Privado	97,4%			8 a 10 (76,5%)		
Recibo ayuda de los profesores, siempre que lo necesito	Público	55,3%	34,3	,000	0 a 4 (51,1%)	33,7	,000
	Privado concertado	62,1%			5 a 7 (58,8%)		
	Privado	88,5%			8 a 10 (72,7%)		
En general, creo que mis profesores/as no me entienden	Público	22,2%	34,5	,000	0 a 4 (24,8%)	26,3	,000
	Privado concertado	19,7%			5 a 7 (20,8%)		
	Privado	6,4%			8 a 10 (13,3%)		
Creo que nuestro/as profesores/as nos tratan de manera justa	Público (43,2%)	43,2%	20,1	,000	0 a 4 (40,4%)	14,0	,007
	Privado concertado	52,2%			5 a 7 (48,4%)		
	Privado	64,1%			8 a 10 (55,3%)		

Elaboración propia

En la siguiente tabla, se observa la asociación entre nivel de estudios de las madres y el tipo de centro, lo que refleja una clara distribución del alumnado en los centros privados, privados concertados y públicos en función del origen social.

TABLA 4
Estudios madre y tipo de centro cruzada

		Titularidad Centro			Total
		Público	Privado concertado	Privado	
ESTUDIOS de la madre	Primarios	82,5%	15,8%	1,7%	100,0%
	Secundarios Obligatorios	72,5%	26,3%	1,3%	100,0%
	Secundarios de Bachillerato	56,1%	39,3%	4,6%	100,0%
	Secundarios de Formación Profesional	65,4%	29,3%	5,3%	100,0%
	Universitarios	39,6%	46,7%	13,6%	100,0%

Elaboración propia

Consecuentemente, los datos reflejan que los chicos y chicas ven principalmente en su profesorado unos agentes aliados en el desarrollo y acompañamiento académico y personal. El sentimiento de trato injusto se asocia mayormente al alumnado de centros públicos, y son los sectores más bajos los que le dan mayor importancia a la igualdad de trato.

Grupos focales

En el estudio cualitativo registramos dos líneas discursivas, aunque con conexiones e imbricaciones entre ambas: argumentos, opiniones y vivencias orientados en torno al debate sobre la inclusión escolar y la meritocracia e igualdad de oportunidades, respectivamente. De alguna forma los debates de los teóricos se traducen en términos de experiencias del alumnado, con sentidos y significados diferentes, condicionados por el papel en la jerarquía académica pero también por el origen social y la titularidad de los centros.

Percepciones sobre la Inclusión Escolar

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:

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... (Grupo 1).

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 (Grupo 1).

Ahora bien, el derecho a ser atendido y aprender está restringido a una premisa básica: tener motivación para aprender; por tanto, se cuestiona la inclusión escolar para el alumnado que no se esfuerza. En este sentido, el esfuerzo y la motivación prevalecen como premisas legítimas frente a la capacidad y se propone la segregación para el alumnado que no tiene interés.

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 cúrrenselo y vayan a la otra clase (Grupo 1).

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 (otra) clase (Grupo 1).

En esta misma línea, este alumnado con buenas notas y de centros públicos y de sectores sociales bajos, expone las dificultades del profesorado que trabaja en aulas con ratios altas y alumnado con diversidad en gustos y motivaciones. En este contexto escolar, se entiende 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; es el alumnado el que debe adaptarse y no al contrario. Esta forma de pensar implica una apuesta por la meritocracia por parte de los y las estudiantes que, probablemente, más dependen del capital escolar, en su trayectoria social, al no contar con otros capitales (sociales y culturales) que les sitúen en mejor posición.

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 (Grupo 1).

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 (Grupo 4).

Por el contrario, sus colegas de bajo rendimiento no se sienten apoyados por el profesorado y se auto perciben como diferentes por suspender. Sus claves son la falta de empatía por parte del profesorado y se identifican como víctimas por no tener las capacidades requeridas, pero no asumen desidia o falta de interés (presente en el discurso de sus compañeros/as de mayor rendimiento y probablemente también en el pensamiento de muchos docentes que se enfrentan diariamente al reto de “motivar” a estudiantes que no le encuentran el sentido a la escuela).

También hay casos que en vez de intentar 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 sí 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 (Grupo 2).

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 (Grupo 2).

Finalmente, la inclusión escolar es criticada por el alumnado de buen rendimiento académico, tanto de centros públicos como privados y de todos los sectores sociales. De forma sintética: es injusto que el sistema les impida avanzar. El alumnado de mayor rendimiento académico percibe que la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje y comportamientos (falta de motivación y responsabilidad) de sus colegas les impide avanzar, y este hecho lo definen como injusto.

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 (Grupo 1).

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 (Grupo 6).

Como vemos, los discursos sobre la inclusión escolar se configuran en torno a dos polos antagónicos: por un lado, el derecho de todos y todas a aprender; la importancia de la diversidad, la empatía y la ayuda a los que van peor. Por otro, la selección escolar: el sistema debe premiar y aventajar a los que más capacidad y esfuerzo demuestran.

Percepciones sobre la meritocracia y la igualdad de oportunidades

Las posiciones y reflexiones del alumnado con éxito escolar, son diferentes porque básicamente tienen vidas diferentes. El lugar desde el que relatan sus experiencias es la clave para poder comprenderlas.

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. Son estudiantes que se posicionan claramente en contra de los programas compensatorios, interpretando que son mecanismos que les perjudican: sus compañeros/as que no trabajan ni se esfuerzan consiguen el mismo certificado.

Por ejemplo, PEMAR³, 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 (Grupo 1).

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 (Grupo 1).

Por otro, siendo conscientes de las desigualdades sociales y familiares, expresadas en términos de claras desventajas culturales (ayuda escolar en las familias) y económicas, exigen una mayor implicación por parte de las instituciones. Reivindican la compensación para el buen alumno/a que sin ayuda pública no puede subir de nivel educativo/social.

Es que son el doble de escalones, así...para llegar a la meta (Grupo 1).

Tú llegas a casa no puedes preguntarles las dudas a ellos. Y si después llegas a clase y los profesores te dicen que hagas las tareas en casa...no podías (Grupo 1).

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 (Grupo 1).

Pero además la frustración también se anticipa ante un futuro poco claro: la de estudiar y no conseguir trabajo.

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 (Grupo 1).

Estos registros, tamizados por posiciones de desventajas sociales a pesar de una buena posición académica, reflejan cómo las experiencias educativas se articulan complejamente en torno a las oportunidades del sistema educativo y la desigualdad social. Veremos, para terminar, como para sus colegas de centros privados, las preocupaciones son otras.

En un contexto altamente competitivo, los/as estudiantes de centros privados sienten frustración por un sistema que les exige y los valora por las notas. El cuestionamiento hacia el etiquetaje y la excelencia se apunta en una reflexión más amplia que parece reivindicar la importancia de la persona y la búsqueda de la felicidad.

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 (Grupo 6).

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... no me parece (Grupo 6).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos obtenidos refuerzan la tendencia descrita por Gorard (2012), pues en su estudio encuentra que entre el 60 y 70 % del alumnado dice que se lleva bien con los docentes, pero ante preguntas que no requieren autojustificación de sus posiciones, los datos cambian, así sólo alrededor de la mitad creen que las calificaciones reflejan el esfuerzo y son merecidos y menos aún consideran que sean castigados justamente.

La aceptación del modelo meritocrático, consustancial al sistema educativo, implica que el alumnado asume la responsabilidad individual de su aprendizaje y la motivación para la mejora y el éxito académico, visualizado en las “notas”. Los datos nos indican que la autoidentificación del alumnado con el esfuerzo y motivación ante el estudio, está condicionada por la experiencia académica y social. Que el alumnado de mejores notas se identifique con los valores propios de la institución escolar, forma parte de la lógica legitimadora, pero el peso importante del origen social y el género nos apunta hacia unas percepciones (de clase media y media alta, y del género femenino) más cercanas a la cultura escolar. Lo que para el caso del habitus de clase, ahonda en una lógica reproductora, descrita y argumentada originalmente por Bourdieu y Passeron (1979); para el caso del género, la mayor identificación de las chicas con la institución escolar deja relucir un mecanismo estratégico (Cabrera, Betancort y Pérez, 2016) y compensatorio que permite abordar el mercado laboral (más injusto para las mujeres) con mayores garantías de éxito.

La frase “creo que un buen/a profesor/a es el que trata igual a todos sus alumnos/as”, es aceptada por la inmensa mayoría, pero que el nivel de estudios de las madres sea la variable que explica su variabilidad (mayor aceptación de las madres con menor nivel de estudios), refuerza las posiciones descritas por Terrén (2001) para el alumnado de clases populares.

La mejor aceptación del papel del profesorado por parte del alumnado de centros privados y privados concertados se puede interpretar por la mayor identificación con su centro. Los procesos de elección de centros privados y privados concertados por parte, mayormente, de los sectores sociales medios y altos están condicionados por las estrategias de reproducción social y por el modelo escuela-servicio (Kessler, 2002; Bolívar, 2006).

Consecuentemente, los datos reflejan que los chicos y chicas ven principalmente en su profesorado unos agentes aliados en el desarrollo y acompañamiento académico y personal. El sentimiento de trato injusto se asocia mayormente al alumnado de centros públicos (Desvignes y Meuret, 2009; Gorard, 2012), y son los sectores más bajos los que le dan mayor importancia a la igualdad de trato (Nuñez, 2011).

La asimilación del modelo meritocrático y la justicia escolar aparece como hegemónica (la apuesta por la equidad, aunque existente, es minoritaria) pero está atravesada no sólo por el rendimiento académico sino también por el origen social, cobrando sentidos diferentes en cada grupo (sea de clase social o de género) como también observan Chaves, Fuentes y Vecino (2017). Si bien el alumnado de buen rendimiento defiende el modelo de la igualdad de oportunidades y la teoría de la responsabilidad de Roemer (1999), o la pedagogía legitimista descrita por Grignon (1991), los relatos nos desvelan que la forma de sentir la injusticia escolar es diferente en función del origen social.

A diferencia de los sectores altos que parten de una posición social con diferentes recursos y capitales para su reproducción social, para el alumnado de alto rendimiento académico y de origen social bajo, la meritocracia escolar es la clave para desarrollar una trayectoria social diferente a la de sus progenitores, es el mecanismo de movilidad social más al alcance que tienen.

Las posiciones críticas, frente al pensamiento hegemónico, se manifiestan en torno a la defensa de los derechos del alumnado a aprender, independientemente de sus capacidades, esfuerzos y rendimientos y a que el profesorado trate a todos por igual (alumnado de centros públicos, sobre todo los de bajo rendimiento, pero no solo) y el cuestionamiento de un modelo de enseñanza basado en la competitividad y la excelencia (alumnado de centros privados concertados).

Finalmente, este estudio ayuda a comprender las funciones de la institución escolar desde las percepciones de los alumnos y las alumnas, fundamentalmente permite evaluar la asimilación o contestación de los principios meritocráticos en un contexto en que emergen discursos críticos sobre las desigualdades de oportunidades. Que en España, casi la mitad de las diferencias de renta se explique por las desigualdades de origen de los ciudadanos y por factores que no tienen que ver con los esfuerzos que hagan en la vida (posición social y económica de los progenitores, tipo de escuela, contexto cultural) invita a pensar que la sociedad meritocrática lejos de romper con las desigualdades “refuerza una ideología que legitima el privilegio y bloquea la nivelación social” (Estefanía, 2021, p. 8).

Desde el sistema educativo repensar políticamente la desigualdad de oportunidades significa, a nuestro entender, desarrollar acciones realistas que permitan construir un modelo educativo más equitativo (mayores oportunidades para los que están en peores condiciones). Y ello pasa necesariamente por analizar la escuela desde claves políticas de transformación: revisión crítica del papel de la escuela en el mantenimiento de las desigualdades. La institución escolar se debe enfrentar a sus potencialidades y limitaciones -tomando como referencia no sólo los problemas que vienen de “fuera” sino también, y complejamente, los que se han generado internamente- para construir culturas escolares más inclusivas, y, por lo tanto, más justas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCUEE (2016). *Evaluación de Diagnóstico en Tercero y Sexto de Educación Primaria. Curso 2015/2016. Informe Ejecutivo*. Gobierno de Canarias, España.
- Betancort, M., Darias, S., Marrero, G., Pérez, C., Rodríguez, J. y Sánchez, D. (2019). Inequality of opportunity in an outermost region: the case of Canary Islands. *Island Studies Journal*, 14 (2), 23-42.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2015). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 1(1), 9-45. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>.
- Bourdieu, C. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.

- Breen, R. & Jonsson, J. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Cabrera, B., Cabrera, L., Pérez, C. y Zamora, B. (2012). La desigualdad legítima de la escuela justa. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 4 (3), 307-335.
- Cabrera, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales: breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE de 1990 hasta la LOMCE de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195.
- Cabrera, L., Betancort, M. y Pérez, C. (2016). Social Class, family, gender and educational performance. *Journal of Education Research* 10 (1), 51-90.
- 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, Argentina: CLACSO.
- Desvignes, S. y Meuret, D. (2009). Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. En Duru-Bellat, M. y Meuret, D. (Eds.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 187-199). Louvain-la-Neuve, Francia: De Boeck.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España: Editorial Complutense-CIS.
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Madrid, España: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Estefanía, J. (2021). Las desigualdades de oportunidades. *EL PAÍS*, 8.
- Gorard, S. (2012). Experiencing fairness at school: An international study. *International Journal of Educational Research*, 53, 127-137. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.003>.
- Grignon, C. I. (1991). La escuela y las culturas populares. *Archipiélago*, 6, 15-19.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- Martínez, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid, España: Catarata.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/edicion-2019.html>.
- Núñez, P. (2011). La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina. *Contemporánea* (2), 183-205.
- Pérez, C. (2019). Experiencias escolares y Desigualdad Social. *Monografías & Aproximaciones, Sociología de la Educación. Desigualdad social, política educativa, experiencias escolares y trayectorias juveniles de vida*, (14) 21-31.
- Puyol, P. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades*. Barcelona, España: Gedisa.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia* (2a edición). Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Roemer, J. E. (1999). Igualdad de oportunidades en Maravall, J.M. (eds). *Dimensiones de la desigualdad*. Madrid, España: Fundación Argentaria/Visor.
- Santana, F., Betancort, M., Pérez, C., y Cabrera, L. (2018). "La identificación con el esfuerzo y la competitividad en la experiencia escolar del alumnado de secundaria: Un estudio preliminar desde Canarias". In *X Jornadas de Sociología de la UNLP*. 5 al 7 de diciembre de 2018 Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. La Plata, Argentina.
- Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers. Revista de sociología*, 63, 83-101.
- Thompson, G. (2010). Acting, accidents and performativity: challenging the hegemonic good student in secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (4), 413-430, <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.484919>.
- Tiramonti, G. (2006). Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 367-380.

Valle, I. R. (2013). (In)Justiça escolar: ¿estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*, 39 (3), 659-672. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000015>.

NOTAS

- 1 Proyecto “Experiencias Escolares y Desigualdad Social del Alumnado de Secundaria”, Grupo EDESOC. Universidad de La Laguna. Pérez (2019).
- 2 Los datos en 6º de Primaria en Canarias son diferentes: el 91% se preocupan, 89% considera que el profesorado los trata de manera justa y el 87% les ayuda ACCUEE (2016). La tendencia es clara: mayor distancia y crítica a mayor edad y nivel educativo.
- 3 Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, diseñado con la intención de abordar la diversidad de aprendizajes en la Educación Secundaria Obligatoria, y destinado al alumnado repetidor y con dificultades de aprendizaje de los cursos 2º y 3º, la finalidad es que dicho alumnado consiga titular por vía ordinaria en 4º de la ESO.