

La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar

Meritocracy in teacher's minds: an analysis of teacher's discourses related to educational success, failure and drop out

Aina Tarabini¹

Resumen

El objetivo del artículo es poner de manifiesto las concepciones implícitas de clase social que se esconden bajo los discursos y prácticas del profesorado cuando se refieren a los procesos de éxito, fracaso y abandono escolar de su alumnado. Para ello, el análisis se basa en una metodología cualitativa centrada en entrevistas con equipos directivos, orientadores/as y profesorado de diversos centros de educación secundaria obligatoria de Cataluña. Los resultados muestran tres grandes explicaciones en relación al riesgo de fracaso y/o abandono escolar: la falta de interés, el déficit familiar y la patologización de la diversidad. En suma, estos discursos reflejan la incorporación de la lógica meritocrática hegemónica en los discursos y prácticas cotidianas de los docentes, generando repercusiones claves en términos de equidad y calidad educativa.

Palabras clave

Expectativas docentes, meritocracia, clase social, éxito escolar, equidad educativa.

Abstract

The objective of the paper is to analyse the implicit conceptions of social class hidden in teachers' discourses and practices when referring to their students' processes of educational success, failure or drop out. The analysis is developed through a qualitative methodology based on interviews to principals, pedagogic coordinators and teachers from different compulsory secondary schools in Catalonia. The results illustrate three main explanations regarding the students' risk of educational failure and drop out: the student's lack of commitment, the family deficit, and the pathologisation of diversity. Summing up, they exemplify how the hegemonic meritocratic logic is embedded in teacher's daily discourses and practices, thus, generating key effects in terms of educational equity and quality.

Key words

Teacher's expectations, meritocracy, social class, educational success, educational equity.

Recibido: 12-07-2015
Aceptado: 01-09-2015

¹ Universidad Autónoma de Barcelona; aina.tarabini@uab.cat. El artículo se ha desarrollado en el marco del proyecto I+D+i *El Abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes* (ABJOVES. Ref. CSO2012-30575. IP Aina Tarabini).

Introducción

Han pasado más de treinta años desde que Rist (1970) publicó su conocido artículo *Clase social de los estudiantes y expectativas del profesorado: la profecía autocumplida*. En dicha publicación, Rist puso de manifiesto que las expectativas iniciales del profesorado tenían una importancia clave para entender las oportunidades de éxito y/o fracaso escolar de los estudiantes e identificó, a partir de una meticulosa investigación cualitativa, tanto los factores claves en la construcción de dichas expectativas como sus consecuencias en la experiencia escolar cotidiana de los jóvenes.

Desde aquel momento numerosas investigaciones a nivel internacional se han encargado de profundizar sobre los efectos de las expectativas docentes en términos de equidad y calidad educativa (Van Houtte, 2011) y han puesto de manifiesto que el alumnado de bajo estatus socioeconómico familiar tiende a estar sobre-representado como *target* de bajas expectativas docentes (Auwarker y Aruguete, 2008; Dunne y Gazeley, 2008). A nivel español, sin embargo, siguen siendo escasos los estudios sobre este tema y menos aún los que focalizan su mirada en la relación entre expectativas docentes y clase social del alumnado. Esta omisión cobra una relevancia central cuando contemplamos la persistencia de la variable clase social para explicar tanto los procesos como los resultados educativos de los estudiantes. Tal como han puesto de manifiesto investigaciones recientes en el contexto español, el origen social de los estudiantes y, en particular, el capital instructivo de sus progenitores, es una variable clave para explicar cuestiones tales como los años y tipos de estudio a los que accede la población, los riesgos de abandono escolar prematuro o las puntuaciones obtenidas en las pruebas PISA y similares (Bonaf, *et. al.*, 2013; Martínez, *et al.*, 2012).

Así pues, lejos de los discursos crecientemente individualistas que defienden la pérdida de importancia de la variable clase social para entender las dinámicas educativas y sociales contemporáneas (Gillies, 2005), los datos ponen de manifiesto que sigue tratándose de una variable crucial para entender las dinámicas de equidad o inequidad educativa; de inclusión y exclusión escolar. A modo de ejemplo, el reciente estudio publicado por Bonaf *et al.*, (2015) demuestra que, en Cataluña, las desigualdades educativas han empeorado significativamente entre 2003 y 2012 y afirma que el estatus social y cultural de las familias condiciona un 23% más los resultados de los estudiantes en las pruebas PISA 2012 de lo que lo hacía en 2003.

En este contexto, el objetivo del artículo es poner de manifiesto las concepciones implícitas de clase social que se esconden bajo los discursos y prácticas del profesorado cuando se refieren a los procesos de éxito, fracaso y abandono escolar de su alumnado. Así, algunas de las preguntas que guían el análisis son las siguientes: ¿Cómo se definen los conceptos de éxito, fracaso y abandono escolar por parte de los docentes? ¿Qué causas se atribuyen a dichos procesos? ¿Cómo explican la emergencia de diferentes actitudes escolares en el aula? ¿En qué alumno piensa el profesorado cuando diseña sus estrategias pedagógicas? La hipótesis de partida es que la respuesta a estas preguntas no se puede entender al margen del sistema de creencias del profesorado sobre lo que es ser un “buen o un mal alumno”; sobre lo que es una actitud educativa “normal o desviada”. Y precisamente estas concepciones están intrínsecamente relacionadas con sus expectativas en términos de clase social.

Para realizar el análisis, el artículo se basa en una metodología cualitativa centrada en entrevistas en profundidad con equipos directivos, orientadores/as y profesorado de diversos centros de educación secundaria obligatoria en Cataluña. En total se han realizado 30 entrevistas en centros tanto públicos como privados-concertados de la ciudad de Barcelona y de un municipio mediano de la misma provincia.

La estructura del texto es la siguiente. En primer lugar, se desarrolla la perspectiva teórica desde la cual se aborda el análisis y se presentan las principales aportaciones de la investigación sobre expectativas

docentes y clase social. Los tres siguientes apartados presentan los resultados del análisis, mostrando tres grandes explicaciones docentes en relación al riesgo de fracaso y/o abandono escolar: la falta de interés, el déficit familiar y la patologización de la diversidad. Finalmente, en las conclusiones se hace una reflexión global sobre el efecto de las expectativas sesgadas en términos de equidad educativa y se proponen algunas medidas de política educativa para combatir el efecto de las mismas.

Aproximación teórica: expectativas docentes y clase social

La investigación internacional sobre expectativas docentes se ha desarrollado en base a dos grandes líneas de análisis claramente relacionadas entre sí: la primera analiza el rol que juegan diferentes características del alumnado, tales como sexo, etnia o clase social, sobre la configuración de expectativas docentes; la segunda se centra en los efectos de las expectativas sobre el alumnado, ya sea en términos de autoconcepción, comportamiento o resultados.

Así pues, desde la primera perspectiva, numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que el estatus socioeconómico de los estudiantes determina en gran medida las expectativas del profesorado, así como su comportamiento en el aula. Tal como afirma Van Houtte (2011), el profesorado tiende a creer que el alumnado de mayor estatus socioeconómico tiene mejores resultados, es más talentoso y se esfuerza más que los estudiantes de bajo estatus socioeconómico. Y si esto es así es precisamente por cómo se construye la imagen del “alumno ideal”. Efectivamente, ya en los años cincuenta, Becker (1952) puso de manifiesto que el profesorado construía su imagen del alumno ideal tomando como modelo al alumnado de clase media. Este alumno era el que presentaba las disposiciones “apropiadas” para el aprendizaje; el que marcaba la pauta de “normalidad” a la que el resto de alumnado se debía ajustar. El estudio de Rist (1970) hizo servir la misma categoría para afirmar que la imagen del alumno ideal marcaba las características necesarias que tenía que poseer cualquier estudiante para conseguir el éxito educativo y que dichas características estaban en gran medida vinculadas con criterios de clase social.

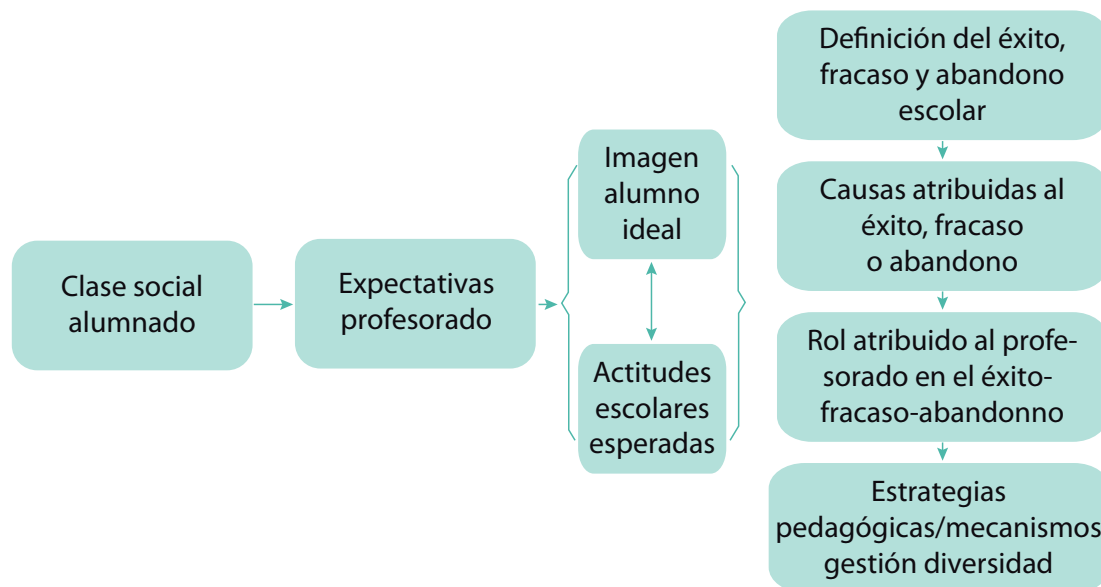
Desde la emergencia de estos estudios clásicos, numerosas investigaciones han contribuido a desarrollar y concretar la relación entre clase social del alumnado y expectativas docentes. El estudio de Dunne y Gazeley (2008), por ejemplo, pone de manifiesto que la identificación que hace el profesorado sobre el alumnado con “dificultades o problemas de aprendizaje” se solapa con su concepción implícita de su posición de clase. Así mismo, Auwarker y Aruguete (2008), afirman que las expectativas negativas del profesorado en relación al alumnado de bajo estatus socioeconómico son especialmente fuertes en el caso de los chicos, mostrando la relación intrínseca entre clase social y género en la construcción de expectativas docentes. Es más, tal como afirma Grant (2006), para los jóvenes blancos de clase media es más fácil construirse a sí mismos como “buenos estudiantes” porque las características de su posición encajan mejor con la imagen hegemónica del “alumno ideal”. Finalmente, aportaciones como las de Agirdag *et al.*, (2013) o Diamond *et al.*, (2004) ponen de manifiesto la intrínseca relación entre expectativas docentes y composición social de los centros educativos, demostrando que a mayor concentración de alumnado de bajo estatus socioeconómico menor sentido de responsabilidad por el éxito educativo de los mismos. No se trata solo de que el profesorado confíe menos en las posibilidades de éxito del alumnado de bajo estatus socioeconómico sino que además se siente menos responsable de su aprendizaje, considerando que su éxito o fracaso escolar está en, cierta medida, fuera de su control.

Desde la segunda perspectiva, el estudio pionero de Rosenthal y Jacobson (1968) *Pygmalión en el aula* marcó el punto de partida para que numerosas investigaciones se cuestionaran hasta qué punto y con qué fuerza las expectativas docentes generaban efectos “reales” sobre los estudiantes. La tesis de partida de estos autores era que las expectativas sesgadas generaban un tipo de comportamiento y rendimiento

acorde con las mismas. Así, haciendo uso del concepto original de Merton (1948), una profecía que se auto realiza es una definición falsa de la realidad que se acaba convirtiendo en real por los efectos que genera sobre el comportamiento de los individuos a los que se dirige. Según esta lógica, si se espera que a un estudiante le vaya mal en la escuela se le ofrecerá un tipo de trato afín con tal expectativa que –si es persistente– acabará influyendo sobre el comportamiento del estudiante y limitando sus oportunidades de éxito académico. Así pues, diferentes expectativas conducen a diferentes prácticas docentes y diferentes formas de relación con el alumnado que generan entornos de enseñanza- aprendizaje y experiencias educativas ampliamente divergentes (Tarabini, 2014)

Uno de los ámbitos de estudio donde más ha proliferado el análisis del impacto de las expectativas docentes ha sido el de las agrupaciones del alumnado por nivel educativo o el de la división de los mismos en itinerarios educativos prematuros. Tal como han puesto de manifiesto diversos autores tanto a nivel internacional (Van Houtte *et al.*, 2013) como español (Pàmies, 2013), la separación del alumnado por niveles no solo está vinculada con su rendimiento, sino también y sobre todo con su clase social (y origen étnico). De hecho, en todos los países en que se han desarrollado estudios empíricos sobre este tema se ha puesto de manifiesto la existencia de una sobrerrepresentación de los estudiantes de menor estatus socioeconómico en los grupos considerados de bajo nivel. Y este proceso se explica por la relación claramente bidireccional entre expectativas docentes y grupos de nivel: por una parte, el profesorado tiende a ubicar a los alumnos a quienes se atribuyen menos expectativas en los grupos de menos nivel y no hay que olvidar que éstos tienden a coincidir con los de menor estatus socioeconómico; por otra parte, los grupos de nivel son un fuerte catalizador de expectativas sesgadas y, por consiguiente, repercuten sobre las actitudes y comportamiento del profesorado, sobre el contenido y procedimiento de enseñanza y, en definitiva, sobre las posibilidades de aprendizaje del alumnado. Tal como han demostrado los múltiples estudios sobre esta cuestión desarrollados a escala internacional, los estudiantes ubicados en los grupos considerados de menos nivel no solo tienen menos confianza en sí mismos y en su futuro (Van Houtte y Stevens, 2015), sino que, además, tienden a tener sistemáticamente peores notas que el resto (Boaler *et al.*, 2000).

En definitiva, en base al amplio corpus de literatura existente en este campo, se puede afirmar que determinadas características de los estudiantes se asocian claramente con las expectativas, actitudes y prácticas pedagógicas del profesorado y que, consecuentemente, repercuten sobre el comportamiento y resultado de los estudiantes, generando diferentes oportunidades para el éxito educativo. En análisis que se desarrolla a continuación se centra exclusivamente en la primera parte de la ecuación. Es decir, en la configuración y transmisión de expectativas docentes. No se aborda, sin embargo, su recepción por parte de los estudiantes; su repercusión real sobre sus actitudes, prácticas y oportunidades educativas. El modelo en base al cuál se basa el análisis es el siguiente:

Figura 1. Modelo de análisis

Fuente: elaboración propia.

La falta de interés como causa del fracaso y abandono escolar

Como se apuntaba en el apartado anterior, el alumnado de clase media tiende a ser el modelo de referencia en base al cual el profesorado construye su imagen de “alumno ideal”. De este modo, “se espera” que aquel alumno proveniente de clases medias, con mayor capital instructivo familiar, muestre una mayor disposición, una mayor capacidad y unos mejores resultados académicos; por el contrario, las menores expectativas en relación al alumnado de estatus socioeconómico desfavorecido tienden a generar una “naturalización” y “normalización” de sus posibles dificultades académicas e incluso de su fracaso y/o abandono escolar.

Uno de los problemas claves de estas expectativas diferenciales radica, pues, en la falta de consideración del “efecto origen social” sobre las actitudes, disposiciones y prácticas educativas del alumnado. Es decir, a menudo se olvida que el origen social es una poderosa fuente de desventaja social y educativa. Consecuentemente, la explicación de los resultados y la trayectoria educativa se asocia con una variable central: la motivación, el esfuerzo y el interés personal. Bajo este supuesto se presupone que los individuos son libres y racionales para decidir sus propias acciones, eliminando el efecto de los condicionantes estructurales sobre las prácticas, estrategias y decisiones individuales. El alumno, por tanto, construido como individuo autónomo, competitivo y racional, sería el principal responsable de su éxito y/o fracaso escolar, al tiempo que se des-responsabiliza a otros agentes sociales de dichos procesos.

Efectivamente, este tipo de discurso se identifica claramente al preguntar al profesorado sobre cuáles creen que son las causas de las dificultades académicas y/o de comportamiento de sus alumnos.

R: *Hay algunos [alumnos] con los que es muy difícil. Empiezan a faltar y cuando ven que tienen la edad [16 años] ya dejan los estudios (...) Otros no aprovechan el tiempo porque simplemente se niegan, se niegan (...) No hay manera de que vean que a corto o a largo plazo les sale rentable seguir en la escuela, para tener un título o para lo que sea. Deciden dejarlo y ya está.* (Coordinador pedagógico de una escuela concertada que atiende a alumnado de origen popular).

P: *¿Qué crees que se esconde, que explica, este perfil de alumnado?* R: *Bueno, lo primero es su actitud. Está clarísimo ¿no? la actitud que tenga el chico es muy difícil de cambiar. Primero porque no tiene ningún interés.*

Ninguno. Pero de aquellos de nada de nada, interés de ningún tipo. Entonces, esto es muy complicado, porque ya llegan de primaria con esta actitud. (Coordinadora pedagógica de un instituto público con una composición social altamente heterogénea).

Como se puede observar en las citas anteriores, el interés del alumno en relación a aquello que le ofrece la escuela se presenta como una cuestión sujeta meramente a la voluntad personal. Se da por supuesto que los contenidos y metodologías del instituto son los correctos y que, por tanto, es el alumno el que debe adaptarse a ellos. Así pues, se trata exclusivamente de una cuestión de querer o no querer, obviando por completo el efecto del origen social sobre las actitudes, disposiciones y prácticas educativas del alumnado. Es más, los discursos basados en la falta de interés tienden a esconder una estricta separación entre las dimensión instrumental y expresiva de las actitudes escolares, considerando que si bien la primera va más allá de la responsabilidad del individuo, la segunda es perfectamente manejable y controlable. Es decir, se entiende que los alumnos “deciden” consciente, libre y racionalmente portarse bien o mal en la escuela, mientras que tener buenas o malas notas va más allá de su voluntad. En base a esta estricta separación se construye la imagen de los “alumnos merecedores y no merecedores” de la intervención educativa específica. Los merecedores son aquellos “que se esfuerzan”, “que lo intentan”; aquellos que se comportan según lo esperado. Son, en definitiva, aquellos que no ponen en duda, que no cuestionan el orden escolar de los centros educativos. Los “otros”, aquellos que no se comportan según el patrón establecido de “alumno ideal” no se consideran aptos para acceder a recursos educativos específicos.

R: Nunca plantearemos un grupo con currículum adaptado para aquellos alumnos que tienen problemas conductuales. La idea es dar la oportunidad a aquel alumno que de verdad vemos que lo puede y lo quiere aprovechar. Aquel que tiene dificultades de aprendizaje pero no a aquel con problemas de conducta (...) para poder estar en el grupo los alumnos tienen que garantizar un compromiso de dedicación y aprovechamiento porque el centro hace una inversión horaria que les favorece, es una oportunidad para ellos, entonces en este contrato lo dejamos bien claro: si el alumno no aprovecha este recurso vuelve al grupo ordinario. (Director de un instituto público compuesto mayoritariamente por alumnado de clase media baja).

R: Si un alumno tiene muy mala conducta no irá a 3° A ni a 4° A [grupos adaptados]. Los alumnos que van a estos grupos es por notas. Es para la gente que, por lo que sea, tiene mala base o le falta capacidad. Es para gente que quiere pero que no puede estar en el grupo normal (...) Si hay alguien que viene a reventar las clases y no deja trabajar a nadie no le dejamos entrar [al grupo adaptado]. El compromiso es claro: ir al grupo adaptado es una ventaja para el alumno, porque tener un profesor para 10 alumnos es un lujo, porque le ajustarán el nivel, le ayudarán a aprobar, pero entonces [el alumno] tiene que comprometerse a controlarse, a portarse bien, sino se va a un grupo normal. (Profesora de un instituto público compuesto mayoritariamente por alumnado de clase media baja).

De este modo, la atención educativa específica para los alumnos con dificultad se concibe como un premio y no como un derecho educativo al que debería tener acceso todo el alumnado. Así pues, desde este punto de vista, se presupone que destinar recursos específicos (sea en forma de profesorado, de organización horaria, etc.) para atender la diversidad educativa existente entre el alumnado es una excepción y no la base a partir de la cual organizar el día a día en los centros. Es más, tal como demuestran Escudero y Martínez (2012), el enfoque dominante en España para luchar contra el fracaso escolar ha consistido en diseñar programas extraordinarios específicos para el alumnado en riesgo. Programas parciales y no sistémicos. Prácticas y dispositivos pedagógicos paralelos a la estructura y funcionamiento “estándar” de los institutos que sirven para gestionar el día a día del alumnado con más dificultad.

Finalmente, es altamente significativo resaltar que una parte del profesorado entrevistado omite la responsabilidad de los propios centros y de los propios profesores en la explicación de las actitudes escolares

del alumnado, sobre todo de aquel que presenta más dificultad. Así pues, tal como demostraron Auwarker y Aruguet (2008) en su investigación, el fracaso escolar se percibe a menudo como un elemento fuera del control del profesorado.

R: Nosotros somos profesores de secundaria, hemos hecho una carrera universitaria, sabemos de nuestra materia, pero no somos psicólogos. Yo de mi materia te puedo explicar lo que quieras, pero he estudiado psicología o pedagogía, así que hago lo que puedo con los alumnos. Intento entender lo que puedo, pero no pidas peras al olmo. (Coordinadora pedagógica de un instituto público con una composición social altamente heterogénea).

El déficit familiar como explicación del fracaso y abandono escolar

La falta de interés que se atribuye al alumnado como causa de sus dificultades académicas se extiende también al ámbito familiar. Referirse a la “falta de interés”, “la poca implicación” o “la falta de acompañamiento educativo” por parte de las familias se convierte en un lugar común para explicar por qué algunas familias no se comportan según lo esperado por la institución escolar. Así, a menudo se culpa a la familia de clase trabajadora, a aquella con un menor estatus socioeconómico e instructivo, de delegar en la escuela la educación de sus hijos, sin cuestionarse cuáles son sus oportunidades reales para llevar a cabo la tarea educativa que el profesorado espera. ¿Hasta qué punto las familias entienden y comparten las demandas de la institución escolar? ¿Cuáles son las expectativas educativas de las familias en relación a sus hijos e hijas? ¿Y en relación a la escuela? ¿En qué medida la escuela se percibe como un espacio que pertenece al “nosotros” y sobre el cual las familias tienen derecho a decidir y a opinar? El concepto de **alteridad familiar** respecto a la escuela utilizado por Bonal (2003) es de gran utilidad para responder a estas preguntas, ya que precisamente pone el foco en la distancia que algunas familias sienten, perciben y experimentan en relación a las demandas y expectativas de la escuela. El origen social configura diferentes modelos y formas de relación con la escuela de forma tal que aquello que para unos es “normal” para otros es absolutamente “intolerable” (Garreta, 2008). De este modo, es fundamental preguntarse por el efecto de la clase social en las prácticas educativas de las familias. Una pregunta que no siempre está presente en las explicaciones que da el profesorado a la situación educativa de su alumnado.

P: ¿Qué crees que se esconde, que explica, este perfil de alumnado? R: Bueno, lo primero es su actitud [del alumno]. Y segundo los padres. Los padres. Es básica la colaboración con los padres. Que los padres den importancia a lo que hacemos aquí, que den importancia al profesorado, que den importancia a aquello que se dice, a aquello que se tiene que hacer. Si esto no lo cultivan los padres... es muy complicado. (Coordinadora pedagógica de un instituto público con una composición social altamente heterogénea).

R: Cada vez se da más, coincide que las familias con problemas de convivencia se corresponden con los alumnos con más problemas sociales y académicos. A principios de curso hacemos una reunión con los padres, solo tienen que venir una hora por la tarde. Pero en una clase a lo mejor vienen 7, en la otra a lo mejor 12. Hay mucho desinterés. No en todos los casos es así, pero hay una relación causa efecto muy clara entre familias desestructuradas y niveles de aprendizaje. (Coordinador pedagógico de una escuela concertada que atiende a alumnado de origen popular).

Sin duda, la imagen del alumno ideal a la que se ha hecho referencia en apartados anteriores se transmite también al ámbito familiar. El ideal de familia en que se piensa es la familia de clase media con un elevado capital instructivo, capaz de acompañar a la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes. Es más, los modelos que se alejan de la “norma” se tienden a percibir desde la lógica del déficit. Dicho de otro modo, se tienden a considerar las normas de la clase media occidental como universales y, por tanto, a considerar que todas las variaciones en relación a esta norma son déficits, en

lugar de diferencias fruto de la desigualdad social. Tal como afirma Gay (2002, 617), *estas suposiciones sobre la universalidad y la deficiencia son una de las mayores causas de la desigualdad en las oportunidades educativas ofrecidas a los estudiantes de backgrounds étnicos, raciales, culturales [y socioeconómicos] diversos.*

Es más, no se trata solo de omitir y/o obviar la influencia de la clase social en las prácticas educativas de las familias, sino en la existencia de estereotipos y estigmas en base a los cuales se desarrollan prácticas, percepciones y expectativas educativas sesgadas. El estigma, como bien señaló Goffman (1963), no se asocia directamente con la posesión de determinados atributos en sí mismos, sino con las concepciones sociales vinculadas a los mismos; con la construcción social de los conceptos de “normalidad” y “anormalidad”. De este modo, se presupone que determinados “problemas” familiares son lo que explica las dificultades educativas del alumnado, aunque a menudo no se conozcan las características específicas de dichas familias. Así, se da por supuesto que determinadas familias, aquellas de menor estatus socioeconómico y cultural, no disponen de los recursos necesarios para garantizar el desarrollo educativo de sus hijos e hijas. Pareciera que, sin saberlo, el profesorado adoptara la clásica tesis de la “cultura de la pobreza”, en base a la cual se presupone que todos los pobres comparten una serie de valores, normas y prácticas diferentes a los ideales y requisitos escolares.

R: *[En relación a los problemas conductuales del alumnado] Es una cosa bastante relacionada con situaciones familiares. Incluso hay trabajos que dicen que en muchas ocasiones la fobia escolar está relacionada con la monoparentalidad, con esta falta de autoridad, digamos de la figura paterna.* (Jefa de estudios de un instituto público compuesto mayoritariamente por alumnado de origen extranjero y con dificultades socioeconómicas).

R: *Bueno, detrás del absentismo y del abandono suele haber familias muy desestructuradas, a veces situaciones extremas con violencia, alcoholismo. (...) los padres suelen permitir esta situación.* (Directora de una escuela concertada que atiende a alumnado de origen popular).

La patologización de la diversidad

El tercer gran elemento que aparece en los discursos del profesorado para explicar las situaciones de riesgo y/o abandono escolar de sus estudiantes se asocia con lo que hemos definido como “patologización” de la diversidad. En base a esta perspectiva, los problemas de aprendizaje y/o conducta del alumnado ya no se explicarían necesariamente por cuestiones de actitud (propia o de su familia) sino que se asociarían directamente con aspectos innatos y biológicos. El poder de la “normalización”, tal como diría Foucault (1981, 1983) es, pues, lo que opera bajo este tipo de discursos. Es decir, la capacidad de imponer homogeneidad entre la gente (entre los alumnos, en este caso), pero también de medir las diferencias entre los individuos; de jerarquizar estas diferencias de acuerdo con su propia “naturaleza”. De este modo, la distinción entre lo “bueno” y lo “malo”, lo “normal” y lo “desviado” no se realiza únicamente en función de los comportamientos y las actitudes de los individuos, en base a lo que hacen, sino a partir de sus potencialidades intrínsecas, en base a lo que son.

Y efectivamente, numerosos jóvenes que no cumplen las expectativas de comportamiento o rendimiento marcadas por la institución escolar acaban siendo el blanco de diagnósticos e intervenciones médico-psicológicas, bajo el supuesto de que la “inadecuación” al contexto escolar se explica por un trastorno mental. De este modo, las prácticas, conductas y actitudes que no encajan con la cultura escolar se definen como patológicas, se psiquiatrizan, y, por tanto, se externaliza la posibilidad de revertirlas. Si la falta de adhesión escolar es una cuestión vinculada con problemas psicológicos poco puede hacer el docente por sí mismo para revertir la situación. La solución se traslada al ámbito médico-psicológico, sea

a través del uso de fármacos o de terapias psicológicas capaces de modificar la conducta de los jóvenes. La cita que se presenta a continuación es clara en este sentido:

R: *Hay un grupo importante de alumnos, así como más desmotivados en los que hay... yo diría que no es tanto un problema de desmotivación sino un problema más de déficits de atención, más un tema psiquiátrico, ¿sabes? Son alumnos que tienen una capacidad muy baja para poder atender, para poderse centrar, para... para tener las condiciones óptimas para que les pueda entrar el aprendizaje, no? Pero claro, aquí te ves un poco perdido porque es una cuestión más de control médico, pienso yo.* (Profesora de un instituto público compuesto fundamentalmente por clases medias profesionales).

Así pues, y recurriendo de nuevo a la perspectiva de Foucault (1981, 1983) la patologización de determinadas conductas respondería a una demanda de disciplinamiento y control social que, a pesar de presentarse como “natural” o “normal”, responde a determinaos presupuestos políticos, valorativos e ideológicos. Efectivamente, la clasificación de los trastornos mentales es extremadamente sensible a las valoraciones y conceptualizaciones socio-históricas. Es decir, tiene que ver con la construcción de la “normalidad” y la “anormalidad” en diferentes contextos históricos, temporales, sociales y territoriales. De este modo, un contexto como el español y el catalán marcado por los elevados niveles de fracaso y abandono escolar², por un repunte de las dinámicas de segregación escolar (y por tanto, de concentración de alumnado de bajo estatus socioeconómico en determinados centros educativos) y por una reducción significativa de la inversión educativa (Bonal y Verger, 2013), se convierte en el marco idóneo para la emergencia de nuevas “dolencias educativas” tales como la “fobia escolar”. Una dolencia reconocida en la última edición del conocido Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM*) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría y que, por tanto, dispone de una clara definición de sus síntomas, su diagnóstico y su tratamiento no solo psicoterapéutico sino también y, sobre todo, farmacológico. La fobia escolar, de hecho, se ha convertido en un “lugar común” de las explicaciones ofrecidas por numerosos docentes entrevistados para entender los elevados niveles de fracaso y abandono escolar que viven cotidianamente en sus centros educativos. Y es que a veces, ésta es la única opción para sobrevivir a un día a día marcado por la creciente precariedad laboral, por la falta de mecanismos adecuados de atención a la diversidad, por la rotación constante del alumnado y la concentración de numerosas y diversas problemáticas sociales.

R: *Algunos alumnos con problemas conductuales esconden problemas mentales, fobias escolares, depresiones, asperger, psicosis... Lo que hemos notado es que estos últimos años, con la crisis... con todo el problema social, las familias se quedan sin trabajo, hay muchos problemas y angustias en casa... está deteriorando mucho la conducta de los alumnos que nos llegan. Hay una relación con estas familias que están en casa, nerviosas, sin trabajo... todo esto deriva en un tipo de conducta enfermiza con los alumnos (...) son chicos que de golpe se niegan a venir al instituto, que tienen una incapacidad psicológica brutal. No pueden venir. Es superior a sus fuerzas. No pueden llegar ni a la puerta. (...).* (Jefa de estudios de un instituto público compuesto mayoritariamente por alumnado de origen extranjero y con dificultades socioeconómicas).

La psico-patologización de determinadas actitudes escolares es, en definitiva, un poderoso mecanismo de poder en base al cual se exime a los centros educativos, a los dispositivos pedagógicos “ordinarios” y al propio profesorado de intervenir frente al riesgo de abandono escolar. Cuando se construye un discurso clínico sobre la falta de adhesión a la escuela, cuando se patologiza la diversidad, solo caben respuestas médicas a un “problema” de índole claramente social y escolar.

2 En Cataluña los porcentajes de abandono escolar prematuro en 2013 siguen afectando a un 24% de los jóvenes de 18 a 24 años, situándose muy lejos de la meta europea establecida en este campo (a saber: para el estado español, un máximo del 15% en 2020). En el conjunto del estado español el porcentaje es del 23,5%.

Conclusiones

Los tres grandes discursos docentes analizados en este artículo para explicar las situaciones de fracaso y/o abandono escolar que se generan entre el alumnado (a saber, falta de interés, déficit familiar y patologización) ponen de manifiesto la importancia de estudiar los micro-procesos escolares donde se producen y reproducen las desigualdades educativas, poniendo el foco, en particular, en las prácticas y expectativas del profesorado. Tal como se ha demostrado, el profesorado no es un agente neutral en la gestión de la desigualdad y en la provisión de oportunidades educativas para sus alumnos. Sus prácticas y sus discursos configuran las experiencias, identidades y oportunidades de los estudiantes. El poder del profesorado, de hecho, proviene de su enorme capacidad para decidir quién es un “buen” o un “mal” estudiante y para crear diferentes “beneficios” para cada uno de ellos. Así, el patrón de “normalidad” en una determinada clase o escuela es creado por el propio cuerpo docente, quien tiene capacidad (“autoridad pedagógica”) para definir diferentes tipos de inteligencias, de organizaciones curriculares y pedagógicas para los diferentes grupos definidos de estudiantes.

Obviamente, estas tres explicaciones no son las únicas que existen entre el profesorado. En otros artículos se ha analizado el efecto que genera la composición social y la cultura escolar de los centros educativos sobre la producción de expectativas más o menos sesgadas entre el profesorado (Tarabini *et al.*, 2015a; 2015b). A pesar de ello, se trata de tres argumentos que adquieren una gran relevancia, tanto cuantitativa (por la cantidad de veces que aparecen) como cualitativa, (por sus implicaciones en las oportunidades educativas de los estudiantes) en los discursos de los docentes entrevistados. Discursos que ponen de manifiesto la capacidad de penetración de la ideología meritocrática dominante en nuestros tiempos (Gillies, 2005); que omiten el efecto de las relaciones, identidades y subjetividades de clase en las posibilidades de éxito y fracaso escolar. Discursos, en definitiva, que responsabilizan al individuo de su propio destino, de su propia trayectoria educativa, a la vez que eximen a otros agentes (escolares, económicos, políticos) de dicha responsabilidad.

Es más, si bien a lo largo del artículo se ha defendido que el profesorado tiene responsabilidad sobre los procesos de éxito y/o fracaso escolar de sus estudiantes, no se puede presuponer que el profesorado es el único responsable de dichos procesos. Y tampoco se puede confundir la atribución de responsabilidad con la culpabilización, ni con la individualización. El profesorado, igual que el alumnado, trabaja en un contexto institucional, económico y social que condiciona su prácticas y sus expectativas docentes. Así pues, es fundamental generar las condiciones para disminuir el sesgo de las expectativas docentes y generar una cultura docente social y culturalmente responsable (Gay, 2002). Condiciones que, a nuestro entender, se vinculan, al menos, con dos grandes ámbitos: la formación docente (tanto inicial como permanente) y la lucha contra la segregación escolar.

En primer lugar, pues, es fundamental que el profesorado tenga una mejor y mayor comprensión de la clase social, de su significado, sus características y sus efectos. Solo con un mayor conocimiento y una mayor conciencia de estos procesos se podrá combatir el efecto de los estereotipos, de los estigmas, en el día a día de la práctica docente. En segundo lugar, es crucial articular una política clara de lucha contra la segregación escolar. Tal como ha demostrado la literatura clásica sobre cultura escolar (Hargreaves, 1992), las concepciones y percepciones del profesorado tienden a ajustarse a los factores contextuales en los que desarrollan su práctica docente. Consecuentemente, la segregación escolar no hace más que reproducir y consolidar las expectativas sesgadas, socavando las oportunidades de éxito escolar para todos los estudiantes y generando, por tanto, una reducción significativa de la equidad educativa.

Referencias bibliográficas

Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2013): School Segregation and Math Achievement: A Mixed-Method Study on the Role of Self-Fulfilling Prophecies, *Teachers College Record*, 115.

Allard, A. C. y Santoro, N. (2006): Troubling identities: teacher education students' constructions of class and ethnicity, *Cambridge Journal of Education*, 36 (1) 115-129.

Auwarker, A. E. y Aruguete, M. S. (2008): Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions, *Journal of Educational Research*, 101 243-246.

Becker, H. (1952): Social-class variations in the teacher pupil relationship, *Journal of Educational Sociology*, 25 (8) 451-465.

Bonal X. y Verger, A. (2013): *L'agenda de la política educativa: una anàlisi de les opcions de govern* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A. y Castel, J. L. (2015): *Equitat y resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

Diamond, J., Randolph, A. y Spillane, S. (2004): Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus, *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (1) 75-98.

Dunne, M. y Gazeley, M. (2008): Teachers, social class and underachievement, *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5) 451-463.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012): Las políticas de lucha contra el fracaso escolar ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, Número extraordinario 2012 174-193.

Foucault, M. (1981): The order of discourse, en: R. Young (Ed) (1981), *Untying the text: a post-structural anthology* (Boston, Routledge & Kegan Paul).

Foucault, M., (1983): Why study power: the question of the subject, en: H. Dreyfus y P. Rabinow (eds.) *Michael Foucault: beyond structuralism and hermeneutics* (Chicago, University Chicago Press).

Garreta, J. (2008): Escuela, familia de origen inmigrante y participación, *Revista de Educación*, 345 133-155.

Gay, G. (2002): Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage, *Qualitative Studies in Education*, 15 (6) 613-629.

Gillies, V. (2005): Raising Meritocracy: Parenting and the individualization of social class, *Sociology*, 39 (5) 835-853.

Goffman, E. (1963): *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (New York, Prentice-Hall).

Grant, B. (2006): Disciplining Students: the construction of student subjectivities, *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1) 101-114.

Hargreaves, A. (1992): Cultures of teaching: A focus for change, en: A. Hargreaves, A. y M. Fullan, M. (Eds.), *Understanding teacher development* (New York, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University).

Martínez, M. y Albaigés, B., (2012): *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

Merton, R. K. (1948): The self-fulfilling prophecy, *The Antioch Review*, 8 193-210.

Pàmies, J. (2013): El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362 133-158.

Rist, R. (2000) [1970]: Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education, *Harvard Educational Review*, 70 (3) 257-301.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. F. (1968): *Pigmalion in the classroom* (New York, Holt, Rinehart & Winston).

Tarabini, A. (2014): Classe social, expectatives docents i exit educatiu, en: Q. Capsada (Ed.), *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., Parcerisa, LL (2015a, pendiente de publicación): El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica, *Educação, Sociedade e Culturas. Special Issue Políticas Educativas e o abandono escolar precoce en Europa*.

Tarabini, A. y Curran, M., (2015b, pendiente de publicación): El habitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar, *Revista Tempora*.

Van Houtte, M. (2011): So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture and behaviour on equity and excellence in education, en: K. Van den Branden, P. Van Avermaet y M. Van Houtte (eds.), *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students* (New York, Routledge)

Van Houtte, M., Demanet, J., Stevens, P. (2013): Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?, *Social Psychology of Education*, 16 329-352.

Van Houtte, M. y Stevens, P. (2015): Tracking and sense of futility: the impact of between-school tracking versus within-school tracking in secondary education in Flanders (Belgium), *British Educational Research Journal*.