

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 17, n.º 1, enero 2024

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

JUAN RAMÓN MARTÍNEZ MORALES Y JESÚS RAMÓN LLIN-MÁS. La inclusión educativa del alumnado con discapacidad a través de la Educación Física. El estudio de un caso

EMILIA DI PIERO, SANTIAGO GARRIGA OLMO Y ANA LAURA MARCHEL. Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades

CARLES HERNÁNDEZ Y FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON. Gasto en enseñanza, inversión pública y clases sociales en España: desigualdad educativa y efecto gorrón

MERCEDES ÁVILA FRANCÉS, SANDRA LÓPEZ FERNÁNDEZ, MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ PÉREZ Y LETICIA PAÑOS MARTÍNEZ. Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias

FIDEL MOLINA-LUQUE. El Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU): un nuevo indicador para una educación ciudadana, integral y holística

MANUEL AHEDO. Desarrollando una sociología amplia de la educación

RAFAEL MERINO Y ARNAU PALOU. La participación asociativa del alumnado de secundaria como elemento de reproducción de la desigualdad de oportunidad educativa

CIBELE LUCENA DE ALMEIDA Y ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO. Representaciones sociales y formación docente en los ámbitos de Pedagogía y de Sociología de la Educación: entre conceptos e investigaciones de la UFRN

Miscelánea Miscellaneous

Coord. Equipo Editorial RASE



RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 17, n.º 1, enero 2024

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, FLACSO, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, UNESCO, *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, UNESCO, IPE, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, CNRS, *Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO—SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide*, Sevilla.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 2605-1923

Tabla de contenidos

Editorial

15 años de la revista RASE	4
----------------------------------	---

Presentación

EQUIPO EDITORIAL RASE	7
-----------------------------	---

Artículos

JUAN RAMÓN MARTÍNEZ MORALES Y JESÚS RAMÓN LLIN-MÁS: La inclusión educativa del alumnado con discapacidad a través de la Educación Física. El estudio de un caso	9
---	---

EMILIA DI PIERO, SANTIAGO GARRIGA OLMO Y ANA LAURA MARCHEL: Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades	27
---	----

CARLES HERNÁNDEZ Y FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON: Gasto en enseñanza, inversión pública y clases sociales en España: desigualdad educativa y efecto gorrón	50
--	----

MERCEDES ÁVILA FRANCÉS, SANDRA LÓPEZ FERNÁNDEZ, MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ PÉREZ Y LETICIA PAÑOS MARTÍNEZ: Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias	73
---	----

FIDEL MOLINA-LUQUE: El Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU): un nuevo indicador para una educación ciudadana, integral y holística	91
--	----

MANUEL AHEDO: Desarrollando una sociología amplia de la educación	107
--	-----

RAFAEL MERINO Y ARNAU PALOU: La participación asociativa del alumnado de secundaria como elemento de reproducción de la desigualdad de oportunidad educativa	124
--	-----

CIBELE LUCENA DE ALMEIDA Y ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO: Representações sociais e formação docente nos campos da Pedagogia e da Sociologia da Educação: entre conceitos e pesquisas da UFRN	140
--	-----

Reseña

MARC BARBETA VIÑAS: Rodríguez-Victoriano, José Manuel; Martínez Junquero, Laura y de Madaria, Borja (Dir.) (2023). <i>La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de València</i> . València: Publicacions Universitat de València	159
--	-----

Editorial

15 años de la revista RASE

Equipo Editorial RASE

El primer número de la revista RASE (cuyas siglas inicialmente correspondían a *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* [ASE]) se abrió con una declaración programática: «La RASE no es el boletín de una asociación, sino una revista científica, cuyos procedimientos seguirán las prácticas establecidas». Quince años, cuando la revista llega a su número 50 en enero de 2024, después, es hora de evaluar aquella declaración y hacer balance de lo realizado.

Desde su primer número editado en digital en 2008 ha ido publicando, con una periodicidad cuatrimestral, tres números anuales: son un total de 16 volúmenes en 2023: 46 hasta 2022, que incluye un número de carácter extraordinario (el n.º 2 del volumen 13 dedicado a la pandemia que asoló nuestro mundo en 2020). A lo largo de estos tres lustros han colaborado 560 autoras y autores hasta la fecha en que se firma esta editorial, procedentes no solo de España, sino de muchos países de Europa y de Latinoamérica, reflejando un proceso de internacionalización creciente. En ese sentido, nuestra revista no se ha sumado al monopolio del inglés como lingua franca, sino que ha respetado los textos escritos en la lengua de origen, fomentado la diversidad idiomática. Por otra parte, se puede constatar una participación cada vez mayor de autoras, con una tendencia creciente hacia una participación similar y proporcional entre mujeres y hombres, cuando no superior por parte de las primeras.

La revista RASE ha contado con cinco direcciones desde su primera etapa hasta la presente: Francesc J. Hernández (de la Universitat de València), asumió el encargo de la asamblea de los socios de la ASE y preparó el proyecto; Juan Sebastián Fernández Prados (de la Universidad de Almería) la instaló en el sistema OJS y avanzó en los procedimientos de resolución de conflictos. Por su parte, Delia Langa Rosado (Universidad de Jaén) consolidó la revista, afrontando los nuevos retos que se iban sucediendo a medida que se intensificaban y complejizaban los procesos de indexación. Alicia Villar (de la Universitat de València) se encargó de migrar los números precedentes a la actual plataforma, avanzó en mejorar su diseño y consiguió que apareciera ya en los *rankings* de calidad. Sergio Andrés Cabello (de la Universidad de La Rioja) ha recogido el testigo con la voluntad de convertirla en una revista de excelencia (cuando escribimos este texto ya se encuentra en el primer cuartil de la métrica Dialnet de Sociología). Cada una de estas direcciones ha estado acompañada de un equipo editorial que ha asumido diferentes tareas de edición, selección, gestión, y difusión y, sobre todo, de múltiples aportaciones desinteresadas. Si algo ha caracterizado también a la RASE es que ha evitado la mercantilización de las revistas científicas.

La revista ha ido creciendo en número de citas y ha incrementado paulatinamente su posición en la codificación que establece el sistema de *rankings*. Siendo el grupo de Sociología de la Educación (CI 13) uno de los más numerosos y activos de los diferentes comités de investigación de la FES, la RASE ha tenido como objetivo desde el principio lograr una profesionalización que la consolidara como un espacio de reflexión plural —local y global— abierto a la discusión académica y a la construcción crítica de conocimiento.

Si se revisan los diferentes volúmenes que se han venido publicado se puede observar la variedad de cuestiones que se han abordado en ejemplares misceláneos o monográficos. Los temas de los monográficos han sido los siguientes:

Bases sociológicas de las comunidades de aprendizaje; crisis económica y educación; género y educación; políticas educativas iberoamericanas; resultados educativos y papel del profesorado; formación profesional; adolescencia, vulnerabilidad y educación; la sociología del profesorado hoy; el análisis de las desigualdades educativas; la institución escolar en un entorno informacional, universidad ante los retos del siglo XXI; clase obrera y escuela; educación y protesta social; educación y gubernamentalidad; procesos de etiquetaje y escuela; a vueltas con la desigualdad en el cincuentenario del informe Coleman; privatización educativa y globalización; familias y escuela; la medida de la educación; el profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas; biograficidad y educación; la dimensión social de la educación superior: perspectivas internacionales; diálogo internacional en sociología de la educación en la Europa del Sur; educar en época de confinamiento; formación profesional y género; jóvenes, elecciones y transiciones educativas; la educación durante el confinamiento; tiempo y escuela; la educación en tiempos de incertidumbre; la sociología de la educación después de Bourdieu; alimentación, sociedad y educación: una mirada internacional.

Son un total de más de treinta miradas diferentes dedicadas al análisis de la educación como hecho social, lo propio de la sociología de la educación. Cada uno de ellos debe situarse en un contexto y en un momento en que se enmarcan y todos en su conjunto reflejan la preocupación por registrar, comprender y explicar, dinámicas y tensiones sociales que persisten en sus formas estructurales y que cambian en sus expresiones y concreciones empíricas. Además de estos hilos conductores, la revista ha recogido otros muchos aspectos que amplían y enriquecen las perspectivas.

Por otra parte, la lectura de la RASE permite reconstruir la intrahistoria de la sociología de la educación en sus procesos de institucionalización. Tanto en las editoriales como en no pocas contribuciones se recoge el testimonio de las conferencias anuales de sociología de la educación celebradas en diferentes universidades de España, y más recientemente también en Portugal y en Italia, así como de los congresos españoles de sociología. De este modo, la RASE va creando y acumulando «memoria histórica» de un modo simultáneo a su desarrollo y a su participación en la conversación sobre los asuntos sociales y educativos que nos conciernen y preocupan. Es la manera que tiene la disciplina de elaborar el relato de su propia trayectoria colectiva, de pensarse a sí misma, de evaluarse y objetivarse: un ejercicio de reflexividad social en proceso, compartida por sus actores con el fin de ejercer una sociología en acción bien fundamentada.

La evaluación de estos quince años es a todas luces positivas, sin dejar de reconocer las limitaciones de una revista que solo es posible a base de voluntades y esfuerzos colectivos en condiciones no siempre favorables desde el punto de vista de la infraestructura.

A partir de este primer número de 2024 la RASE se abre a una nueva fase, aspirando a una mayor profesionalización, a su consolidación en el reconocimiento académico, y a su alojamiento institucional. Con el fin de procurar y facilitar estos procesos, la RASE se publicará a partir de ahora con una periodicidad semestral. Para llegar hasta aquí y para proseguir la tarea, han sido y serán imprescindibles el apoyo de la FES, el estímulo constante del equipo directivo y de los miembros del CI 13 de Sociología de la Educación, el interés y la participación de un destacable número de autoras y autores, y la atención constante de una comunidad de lectoras y lectores cada vez más amplia, sin los cuales nuestra (vuestra) revista no sería posible. A todos ellos nuestro agradecimiento.

Presentación

Equipo Editorial RASE

RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, comienza 2024 con un nuevo número, el primero de su volumen 17. Un año que se inicia con el cambio de periodicidad de las publicaciones de RASE, pasando de tres números anuales a dos, en los meses de enero y julio. Esta decisión viene marcada con el objetivo de mejorar la dinámica editorial de RASE, buscando una mayor eficiencia en todo el proceso de revisión y publicación, con el fin de seguir avanzando en las indexaciones. RASE, en todo caso, mantendrá abierta la recepción de artículos en todo momento, apostando por la difusión de las investigaciones en el campo de la Sociología de la Educación, específicamente, pero abierta a otras disciplinas. E, igualmente, dando oportunidades a los nuevos investigadores e investigadoras. De la misma forma, cabe destacar la apuesta por la internacionalización, especialmente en el ámbito de América Latina, como se demuestra en el presente número.

El presente número se compone de ocho artículos y una reseña, aunque comienza con un texto del Equipo Editorial que recapitula la trayectoria de la revista hasta este momento, haciendo especial hincapié en sus objetivos y en las diferentes etapas por las que ha pasado la misma. Es un artículo que también pretende reconocer el trabajo y esfuerzo de todas las personas implicadas en la revista, desde los autores y autoras a los revisores y revisoras, pasando por los lectores y lectoras, sin olvidar, obviamente, a los equipos directivos que han pasado por RASE.

En relación a los artículos publicados, comienza el número con un texto de Juan Ramón Martínez Morales y Jesús Ramón Llin-Más, ambos de la Universitat de València, en el que abordan un estudio de caso sobre el papel de la Educación Física para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. A continuación, Emilia Di Piero, Santiago Garriga Olmo y Ana Laura Marchel, de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), presentan «Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades», un estudio cualitativo sobre estrategias educativas y decisiones en un contexto como el de la pandemia del COVID-19.

Por su parte, Carles Hernández (Adentrell) y Francesc J. Hernández Dobon (Universitat de València), analizan una serie de datos e indicadores sobre gasto de las familias en enseñanza privada y su impacto en las desigualdades educativas, mostrando cómo son las clases sociales que se encuentran en mejor posición las más beneficiadas por las inversiones públicas. Desde la Universidad de Castilla-La Mancha, Mercedes Ávila Francés, Sandra López Fernández, María del Carmen Sánchez Pérez y Leticia Paños Martínez publican en RASE «Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes

y familias», un artículo en el que abordan este importante paso a través de las voces de los estudiantes, profesorado y madres y padres.

Fidel Molina-Luque (Universitat de Lleida) presenta el «El Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU): un nuevo indicador para una educación ciudadana, integral y holística». Molina-Luque propone el IDSEDU como un indicador global, partiendo de un trabajo consolidado en la última década, y complementado con diferentes focus group. Por su parte, Manuel Ahedo, de la Universidad Rey Juan Carlos, se centra en el análisis y la reflexión del papel de la Sociología de la Educación en nuestras sociedades, reivindicando su importancia y su pertinencia, especialmente en un escenario en el que ha estado en cuestión.

Rafael Merino (Universidad Autónoma de Barcelona) y Arnau Palou (Universidad de Barcelona) escriben «La participación asociativa del alumnado de secundaria como elemento de reproducción de la desigualdad de oportunidad educativa», un artículo que se basa en un amplio estudio cuantitativo, en el que analizan la participación del alumnado de Educación Secundaria en asociaciones culturales y juveniles, vinculándolas con las desigualdades sociales y educativas, las decisiones en las trayectorias formativas y en el rendimiento académico. Finalmente, desde Brasil, Cibele Lucena de Almeida y Elda Silva do Nascimento Melo, de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil), publican «Representaciones sociales y formación docente en los ámbitos de Pedagogía y de Sociología de la Educación: entre conceptos e investigaciones de la UFRN», otro artículo que incide en la disciplina central de la revista *RASE*.

El número finaliza con la reseña del libro *La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de València*, a cargo de Marc Barbeta Viñas, de la Universitat Autònoma de Barcelona. Esta obra, dirigida por José Manuel Rodríguez-Victoriano, Laura Martínez Junquero y Borja de Madaria, es un ambicioso trabajo que incide en un objeto de estudio tan determinante como es la reproducción de las desigualdades sociales a través del sistema educativo, concretamente en el caso de la ciudad de València, pero con una serie de capítulos que sirven para contextualizar este fenómeno en un sentido más amplio. Un libro en el que participan destacados sociólogos y sociólogas de la Educación.

La inclusión educativa del alumnado con discapacidad a través de la Educación Física. El estudio de un caso

The Educational Inclusion of Students with Disabilities Through Physical Education. A Case Study

Juan Ramón Martínez Morales y Jesús Ramón Llin-Más¹

Resumen

Esta investigación parte del proyecto Aprendizaje de Servicio (ApS) TSEAS-UECO puesto en marcha por las Escuelas San José-Jesuitas de Valencia. Su objetivo principal pretende abordar la «incertidumbre» del alumnado TSEAS hacia el alumnado NEE, para fomentar la inclusión y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo a través de la Educación Física, ayudando al alumnado con discapacidad a romper barreras sociales y culturales que limitan su participación en la sociedad. Durante dos cursos escolares se han analizado a través de la observación participante las prácticas inclusivas diseñadas y adaptadas curricularmente por alumnado de 2.º curso del ciclo formativo de TSEAS a alumnado UECO, realizándose una evaluación-diagnóstico inicial y otra final, así como una observación de campo y entrevistas al alumnado TSEAS participante. Los resultados señalan un progreso curricular del alumnado UECO a través de la Educación Física y la práctica deportiva, que han mejorado las interacciones sociales y la comunicación de todo el alumnado, así como un avance muy significativo del alumnado TSEAS. A través de esta investigación se ha podido comprobar empíricamente que la educación y la salud a través de la Educación Física son claves en la inclusión social para el alumnado con discapacidad, ya que generan una mayor igualdad de oportunidades al proporcionar hábitos saludables, prevenir enfermedades y mejorar la calidad de vida de las personas.

Palabras clave

Inclusión, Educación Física, salud, discapacidad, motricidad y adaptación curricular.

Abstract

This research is part of the TSEAS-EUCO Service Learning (ApS) project implemented by the San José-Jesuitas Schools in Valencia. Its main objective is to address the «uncertainty» of TSEAS students towards SEN students, in order to promote inclusion and equal opportunities in education through Physical Education, helping students with disabilities to break down social and cultural barriers that limit their participation in society. During two school years, the inclusive practices designed and curricularly adapted by students in the 2nd year of the TSEAS training cycle to UECO students have been analysed through participant observation, carrying out an initial and a final evaluation-diagnosis, as well as a field observation and interviews with the participating TSEAS students. The results show a curricular progress of UECO students through Physical Education and sports practice, which have improved the social interactions and communication of all students, as well as a very significant progress of TSEAS students. Through this research it has been empirically proven that education and health through Physical Education are key to social inclusion for students with disabilities, as they generate greater equality of opportunities by providing healthy habits, preventing illnesses and improving people's quality of life.

Keywords

Inclusion, physical education, health, disability, motor skills and curricular adaptation.

Cómo citar/Citation

Martínez Morales, Juan Ramón y Ramón Llin-Más, Jesús (2024). La inclusión educativa del alumnado con discapacidad a través de la Educación Física. El estudio de un caso. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 9-26. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.28052>.

Recibido: 22-12-2023
Aceptado: 15-01-2024

¹ Juan Ramón Martínez Morales, Universitat de València, juan.r.martinez@uv.es; Jesús Ramón Llin-Más, Universitat de València, jesus.ramon@uv.es.

1. Introducción

1.1. Una aproximación a la investigación desde la teoría

Este artículo planteó como objetivo principal analizar la atención a la diversidad y la inclusión en la escuela, empleando la Educación Física como herramienta clave para hacerlo posible, en un intento de analizar estos fenómenos sociales desde una perspectiva crítica, reflexiva, rigurosa y científica (Bourdieu, 2013). Por esta razón, todo lo aquí expuesto ha sido resultado del compromiso personal, académico e investigador de sus tres autores con la transformación social y educativa, con el firme propósito de convertir en normalización educativa la inclusión educativa dentro del aula y las escuelas.

En su obra *La realidad social*, Beltrán (2003) destaca la importancia de acotar el objeto de estudio de la sociología cuyos significados no son subjetivos sino intersubjetivos. Desde esta perspectiva, es importante comprender cómo se construyen los significados compartidos en la sociedad y cómo estos significados influyen en la realidad social. De la misma forma, la teoría permite al investigador social analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica y reflexiva, y comprender las relaciones de poder que los atraviesan, para que le ayuden en el conocimiento de las desigualdades sociales y las barreras que limitan la participación de las personas en la sociedad.

Este es el punto de partida de nuestra investigación, ya que la discapacidad al ser un factor social se ve directamente afectado por la exclusión social y la pobreza, inherentes a la sociedad —numerosos autores han abordado la relación entre pobreza, exclusión social y desigualdad—, en las cuales están inmersas las personas tanto con necesidades educativas especiales (NEE) como con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Hablar de educación inclusiva es hablar de un derecho básico para todas y todos los estudiantes, independientemente de su situación económica, del género o la etnia, por lo que es fundamental eliminar todo tipo de barreras (arquitectónicas, curriculares, de aprendizaje o sociales) y promover entornos educativos que respondan a la diversidad real de nuestra sociedad moderna.

Como analizaremos a lo largo de este artículo, la exclusión social de las personas con discapacidad tiene un origen multidimensional y multicausal, y se ve agravada por diversos factores como la discriminación, la falta de políticas de protección social, el acceso limitado a la educación con equidad y las grandes dificultades de incorporación al pleno empleo. La inclusión educativa va más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidad y debe orientarse hacia la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Ledesma, 2013) y en este proceso de inclusión, consideramos que la Educación Física puede ser clave en el proceso de inclusión de todo el alumnado con discapacidad en las aulas.

A nivel internacional, 2015 fue un punto de inflexión en materia de inclusión social ya que la UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, se reunieron en Incheón (Korea) para establecer los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (unesco.org), consistentes en un total de 17 objetivos que deben perseguir todos los países firmantes, planificando e implementando las estrategias políticas, sociales, económicas y educativas necesarias. Si realizamos un análisis de algunos objetivos de esta Agenda 2030, nos encontramos con que el objetivo 3 pretende «garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos» (unicef.org), planteando diferentes metas que, entre otras cosas, se centran en reducir la mortalidad materna, neonatal e infantil, epidemias, acceso universal a servicios de salud, etc.

Pero la realidad mundial actual aún dista mucho de una sociedad plenamente inclusiva y, aunque no pretendemos entrar en una cita de números sobre discapacidad, exclusión y pobreza, el propio Informe de la ONU del 2018 sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) muestra que, por ejemplo, la proporción de personas con discapacidad que viven por debajo del umbral de la pobreza es mayor que la de aquellas que no la tienen, debido a la falta de políticas de protección social. En datos: más de mil millones de personas de todo el mundo viven con alguna forma de discapacidad y en muchas sociedades, las personas con discapacidad a menudo terminan desconectadas, viviendo aisladas y discriminadas. Tampoco podemos dejar de recordar que la propia Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea la importancia de la cohesión social como un objetivo fundamental para poder hablar de inclusión en el campo de la educación, tanto en un sentido de pertenencia, como desde una relación de iguales que facilita en gran medida la convivencia, la tolerancia y el respeto, reduciendo a mínimos los conflictos.

Hoy en día resulta difícil entender una sociedad moderna en la que la inclusión educativa no esté presente como un principio básico y un derecho fundamental tanto legislativo como social, ya que estamos hablando de una de las acciones más eficaces para responder a la diversidad en el contexto escolar: una sociedad no puede llamarse democrática si la inclusión social no forma parte de su cultura social (Marín-Suelves & Ramón-Llín 2021). Todas las políticas europeas recogen esta idea y la han hecho suya en sus propias constituciones desde que en la década de los 50 el «principio de normalización educativo» naciera en Dinamarca. Poco a poco se fue extendiendo por los países escandinavos y por toda Europa; en América del Norte fue clave para ello la declaración de las Naciones Unidas de 1971; y en la Constitución española de 1978 se recoge en su Artículo 49 en los siguientes términos: «Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos...».

Un claro ejemplo en el avance hacia la inclusión con las mismas condiciones de libertad e igualdad reales y efectivas, ha sido la iniciativa que se ha puesto en marcha en el Parlamento español para la sustitución del término «disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos» que recoge el art. 49 de la Constitución y que es absolutamente inapropiada para referirse a personas con discapacidades, por el de «personas con discapacidad». El martes 16 de enero de este año 2024 la Cámara Baja aprobó por 315 votos a favor la tramitación en «lectura única» de la sustitución de dicho término, lo que permitirá que se tramite únicamente en el pleno, sin los pasos de la ponencia ni del dictamen de la comisión y lo que es más importante, sin que tenga que someterse a referéndum.

Como no podía ser de otra manera, las leyes educativas españolas también han ido desarrollando y ampliando las bases de la inclusión educativa en sus centros y en sus aulas, sobre todo a partir de la LOGSE (1990) que incorpora la adaptación curricular como medida de atención a la diversidad para alumnado con necesidades educativas especiales, aunque únicamente en la última etapa de la educación obligatoria se establecían líneas de actuación concreta como derecho a una enseñanza diversificada en los últimos años del periodo obligatorio (art. 6.1.), con resultados un tanto discutibles.

La LOCE (2002) ya habla de alumnado con necesidades educativas específicas dividiéndolos en 3 grupos: alumnado NEE con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales o que manifiestan graves trastornos de conducta; alumnos extranjeros que desconocimiento de la lengua y la cultura española, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos; y alumnos con altas capacidades intelectuales.

tuales. Pero tendremos que esperar a la LOE (2006) para que se desarrollen actuaciones curriculares específicas dirigidas tanto a alumnado NEE como a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) y se establezcan medidas de refuerzo para atender a la diversidad de este alumnado, asentando de forma definitiva los principios de equidad en los que se inspira el sistema educativo actual (LOMLOE 2020), que persigue garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación atendiendo al alumnado discapacitado desde los centros ordinarios con atención muy especializada, con el objetivo de incrementar al máximo la escolarización de alumnado NEE en los centros ordinarios y que éstos funcionen como centros de referencia para los centros de educación especial. Sin embargo, aunque el principio de inclusión y el espíritu de la ley actual son encomiables, de nuevo volvemos a encontrarnos con una realidad muy deficitaria en recursos económicos, pero, sobre todo, en profesionales y profesorado especializado y formado para poder atender a una cada vez mayor diversidad de alumnado.

1.2. El deporte y la inclusión social

Para favorecer la inclusión social de todo el alumnado con o sin discapacidad, el deporte se ha convertido en una herramienta fundamental ya que, como señala Córdoba (2008), la práctica deportiva contribuye a mejorar la autoestima, la salud física y mental de las personas con discapacidad, fomentando su inclusión social, un hecho que ha sido más que evidente a lo largo de todo nuestro trabajo de observación. Además, el deporte puede ayudar a romper las barreras sociales y culturales que a menudo limitan la participación de las personas con discapacidad en la sociedad, como lo demuestra el deporte adaptado que en España cuenta cada vez con más asociaciones de personas con discapacidad, que participan en la práctica deportiva de manera inclusiva, lo que contribuye a mejorar de forma muy significativa su calidad de vida y su bienestar emocional.

Aunque en las últimas décadas se ha avanzado mucho en la educación inclusiva y en la atención a la diversidad, encontramos un ejemplo claro de esta dualidad entre los que opinan y quienes tratan de investigar, en la multitud de interpretaciones terminológicas que habitualmente se emplean en el campo de la educación inclusiva. En general, la educación inclusiva persigue reducir la desigualdad del alumnado con menores oportunidades educativas (bajo nivel económico, familias desestructuradas, minorías étnicas y lingüísticas y personas con discapacidad) en los centros educativos, eliminando las barreras de aprendizaje y fomentando la inclusión como un sentimiento de pertenencia, aceptación y valor en el grupo. Sin embargo, aunque la diversidad está presente en todos los seres humanos y por lo tanto estaríamos hablando de heterogeneidad, en nuestras escuelas no se ve como algo positivo y enriquecedor y está relacionada principalmente con estudiantes NEE y NEAE: dos realidades educativas muy diferentes, en las que el propio lenguaje y la forma de referirnos a uno u otro tipo de alumnado crea de partida grandes barreras que favorecen su exclusión y un juego político de manipulación y *politese* sobre su uso.

En un intento de poder establecer cómo es el día a día del alumnado con discapacidad en las aulas, nos hemos centrado en la Educación Física como punto de partida de nuestra investigación, tanto desde el punto de vista formativo, como de aprendizaje y puesta en práctica. De hecho, el contexto en el que se ha desarrollado la primera fase del proyecto han sido las Escuelas San José-Jesuitas de Valencia, un centro que cuenta con más de 2000 alumnos/as de las etapas de Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y FP Básica, Media y Superior, entre los que se encuentra

nuestro universo de investigación: un grupo de 19 alumnos y alumnas de 2.º curso de TSEAS (Técnico Superior de Enseñanza en Animación Sociodeportiva) y cuatro aulas UECO (Unidades Específicas en Centros Ordinarios) con un total de 40 estudiantes este curso (36 el curso pasado), de 13 a 21 años. Dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y concretamente el alumnado con NEE, en las aulas UECO se escolariza a alumnado que se caracteriza por tener acreditada la situación de discapacidad grave o severa y requerir, de acuerdo con el informe sociopsicopedagógico, medidas de respuesta educativa de nivel IV (Decreto 104/2018) y un grado de apoyo 3 (Orden 20/2019), lo cual implica que tiene necesidad de apoyo personal en la mayoría de las áreas o entornos durante más de la mitad de la jornada escolar semanal.

En el libro *La Calidad de Vida* se abordan la inclusión desde una perspectiva multidisciplinaria y entre sus autores, Nussbaum y Sen (1998) destacan la importancia de la capacidad de las personas para llevar una vida digna y satisfactoria, lo que implica no solo tener acceso a recursos materiales, sino también a oportunidades y libertades. Nussbaum y Sen (1998) proponen un enfoque sobre las capacidades y el desarrollo humano para medir la calidad de vida basado en la idea de que la calidad de vida se mide por la capacidad de las personas para llevar una vida digna y satisfactoria, así como por las oportunidades y libertades que pueden alcanzar para desarrollar sus capacidades, y no solo por la cantidad de recursos materiales que poseen. Este enfoque conecta con la praxis sociológica de nuestra investigación ya que, por un lado, trataremos de evaluar la calidad de vida del alumnado UECO; y, por otro lado, trataremos de evaluar de forma más precisa en qué medida las buenas prácticas han ayudado al alumnado TSEAS a mejorar de forma más que significativa su formación para trabajar con el alumnado UECO y, sobre todo, la normalización del alumnado con discapacidad en su futuro trabajo como docentes, técnicos de ocio y tiempo libre o entrenadores de algún club o equipo deportivo para ayudarles a conseguir una «calidad de vida digna».

En este sentido, Nussbaum y Sen (1998) consideran que la educación y la salud juegan un papel fundamental para la justicia social, contribuyendo al desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas y proporcionándoles las herramientas necesarias para participar en la sociedad. La educación es importante para el desarrollo de la ciudadanía y para la formación de valores y actitudes que fomenten la justicia social y la igualdad de oportunidades; y la salud —un derecho humano fundamental y necesario para garantizar el acceso a servicios de salud de calidad para todas las personas— es clave para la calidad de vida, ya que nos permite llevar una vida activa, digna y satisfactoria, participando en la sociedad.

2. Objetivos

2.1. Sobre los diseños curriculares integradores

El planteamiento de nuestra investigación ha pivotado en torno a estas dos premisas: educación y salud. Para nosotros, ambas son clave en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social y la igualdad de oportunidades y, obviamente, están interrelacionadas: la educación puede influir en la salud de las personas, ya que proporciona información y conocimientos sobre hábitos saludables y prevención de enfermedades; por otro lado, la salud puede influir en la educación de las personas, ya que las enfermedades y las discapacidades pueden limitar la capacidad de las personas para aprender y participar en la sociedad. Y es aquí donde la Educación Física juega un papel fundamental a la hora de abordar la discapacidad en el ámbito educativo y su inclusión, ya que a través del deporte hemos

podido comprobar cómo ha mejorado significativamente el entorno educativo del alumnado UECO, su interacción social y las oportunidades de aprendizaje, permitiéndoles mejorar sus capacidades en algunos casos de forma muy significativa y llevar una vida más autónoma, satisfactoria y feliz.

Otra propuesta que nos ha servido en nuestra investigación es la que hace Fernández-Enguita (2023) en su libro *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela* sobre «educación expandida» y la «personalización» en la educación. Aunque el autor se centra en la importancia de la transformación digital en el ámbito educativo y la repercusión que está teniendo en el alumnado con discapacidad y no aborda específicamente la educación para personas con discapacidad, propone una nueva forma de entender la educación que está cambiando la forma en que aprendemos y enseñamos, transformando la educación y la escuela actual y que nos parece muy interesante. Según Fernández-Enguita (2023), la educación expandida plantea la idea de que la educación no se limita a la escuela, sino que se extiende a otros ámbitos de la vida social gracias a la tecnología, permitiendo que las personas con discapacidad accedan a recursos educativos en línea y participen en este tipo de actividades educativas.

La importancia de la personalización en la educación expandida consideramos que también puede ser relevante para la educación de personas con discapacidad, ya que como hemos podido comprobar durante nuestra investigación, la adaptación curricular personalizada posibilita que los estudiantes aprendan a su propio ritmo y de acuerdo a sus propios intereses, necesidades-limitaciones y habilidades, permitiendo que la evaluación sea también más personalizada. Esta adaptación curricular se ha venido realizando por el profesorado (sobre todo en primaria) desde hace tiempo, pero su bajo nivel de inclusión al estar centrada en el déficit se está sustituyendo por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como parte de la adaptación a los cambios metodológicos que se están produciendo en la educación actual y que permite adaptar los contenidos de enseñanza a un alumnado cada vez con mayor diversidad funcional, ofreciendo a todos los estudiantes la misma oportunidad de aprender.

Como señala Alba (2022) el DUA: «... es un marco de referencia sobre cómo pensar la enseñanza para que sea inclusiva, considerando la variabilidad y la diferencia para responder a todo el alumnado; como una forma de entender la educación que ayude a los docentes a reflexionar sobre su desempeño, analizando los diseños curriculares y las prácticas que desarrollan en sus aulas y en los centros, con el fin de identificar si con ellos están generando barreras para algunos alumnos». (pág. 25).

2.2. Prácticas curriculares de Educación Física

El diseño de las prácticas curriculares en Educación Física adaptadas al alumnado UECO ha sido uno de los aspectos fundamentales planteados en nuestra investigación. Como señala Elizondo (2020) el desarrollo del currículo y su adaptación curricular a las individualidades del alumnado, a través de la puesta en marcha del DUA es clave para promover la inclusión educativa a través de apoyos individualizados y el trabajo en equipo, ofreciendo flexibilidad al alumnado en las formas en que acceden a la información, se comprometen con el contenido y demuestran lo que han aprendido. En este sentido, Aparisi-Romero (2013) destaca que es fundamental ajustar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante, fomentando su participación activa, mientras que los propios docentes deben desarrollar competencias y habilidades específicas para trabajar en entornos inclusivos, promoviendo una reflexión crítica y constructiva sobre las prácticas educativas.

Antes de finalizar este primer apartado queremos volver a la idea que Bourdieu (2013) plantea sobre la importancia tanto de la teoría como de la investigación, a la hora de abordar el estudio de un fenómeno sociológico como el planteado en nuestra investigación, ya que, para Bourdieu el método no puede estudiarse al margen de la investigación, de forma que método y práctica forman un todo en el oficio del científico. En este sentido, Beltrán (2016) en su libro *Dramaturgia y hermenéutica para atender la realidad social*, aborda el debate entre teoría e investigación, destacando la importancia de la teoría en la investigación sociológica ya que permite al investigador analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica y reflexiva, y comprender las relaciones de poder que los atraviesan. Sin embargo, Beltrán (2016) también destaca la importancia de la investigación empírica en la sociología, al posibilitar al investigador obtener datos concretos sobre los fenómenos sociales y analizarlos de manera rigurosa.

A partir de aquí, Beltrán (2016) propone una metodología que combina la teoría y la investigación empírica, en un proceso de interpretación de los significados compartidos en la vida social y basándose en la metáfora de la dramaturgia y el análisis de la hermenéutica: la dramaturgia se refiere a la idea de que la vida social es como una obra de teatro, en la que los actores interpretan roles y construyen significados compartidos; y la hermenéutica se refiere a la interpretación de estos significados compartidos.

Y es este encuentro entre la teoría —que nos ayuda a analizar los fenómenos sociales— y la investigación empírica —que permite al investigador obtener datos concretos sobre los fenómenos sociales y analizarlos de manera rigurosa—, el que nos ha servido de punto de partida para la construcción de un proyecto en el que teoría y práctica se entrecruzan una y otra vez en un intento de, como señalábamos al principio, poder construir conocimiento sociológico sobre la inclusión en la escuela del alumnado con discapacidad a través de sus prácticas de educación física, dirigidas por los alumnos de 2.º de TSEAS.

Nuestra investigación parte del proyecto Aprendizaje de Servicio (ApS) TSEAS-UECO puesto en marcha por las Escuelas San José-Jesuitas de Valencia, que es un método de enseñanza que según Martínez-Odría & Gómez (2017) enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula, como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima. A través de esta propuesta pedagógica se han encontrado alumnado TSEAS proveniente de grados medios e itinerarios curriculares con alguna que otra dificultad y alumnado UECO (36 alumnos/as el curso 22-23 y 40 este curso 23-24), muchos de ellos desahuciados de secundaria, en plena transición a la vida adulta y con un alto grado de discapacidad. En torno a ambos colectivos de estudiantes, nuestro objetivo de partida se ha centrado en analizar desde una perspectiva pluridisciplinar su situación real, para medir cual está siendo su evolución a través de la intervención desde la Educación Física y el desarrollo de buenas prácticas, dirigidas por el alumnado de 2.º curso de TSEAS (19 alumnos el curso 22-23 y 16 alumnos y 3 alumnas este curso 23-24).

3. Metodología

3.1. Consideraciones generales

Como ya hemos indicado, los objetivos específicos de este proyecto se definieron a partir de un proyecto ApS de buenas prácticas que se puso en marcha hacia varios años en la Escuela San José de Valencia a través dos contactos previos entre alumnado de 2.º de TSEAS con el alumnado UECO, todos son alumnado perteneciente a San José: el primero en el curso 21-22 en el que compartieron una

mañana en el centro; el segundo se realizó durante una semana en horario de mañana, también en el centro, en la que se realizaron diversas actividades deportivas entre el alumnado TSEAS y el alumnado UECO. El curso pasado (23-23) pusimos en marcha en colaboración con el equipo de coordinadores de TSEAS y UECO una primera experiencia piloto una vez por semana durante de octubre a febrero durante una hora en la clase de Educación Física del alumnado UECO que ha continuado en el presente curso 23-24.

Durante estos dos cursos se han analizado a través de la observación participante las prácticas inclusivas diseñadas y adaptadas curricularmente por alumnado de 2.º curso del ciclo formativo de TSEAS a todo el alumnado UECO, realizándose una evaluación-diagnóstico inicial y otra final. Este curso se han revisado dichas evaluaciones y se han incluido las transcripciones de las grabaciones realizadas al alumnado TSEAS participante (Martínez 2023a), no únicamente al finalizar las prácticas como se hizo el curso pasado, sino también a quienes han sido los responsables de las actividades cada semana, con el fin de mejorar las estrategias de evaluación del proyecto.

El objetivo principal de nuestra investigación ha pretendido desde el primer momento sensibilizar al alumnado TSEAS sobre las necesidades de personalización del alumnado UECO a la hora de programar y desarrollar actividades deportivas, rompiendo sus miedos, sus inseguridades y su desconfianza sobre el trabajo con este tipo de alumnado NEE. Ya hemos señalado que en las aulas UECO se escolariza a alumnado con discapacidad grave o severa que precisa apoyo (en algunos casos permanente) y de medidas de respuesta educativa de nivel IV (normativa legal de la Comunidad Valenciana D104/2018) dirigidas al alumnado ACNEAE que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario y que implica apoyos especializados adicionales.

3.2. Trabajo de campo

Durante estos últimos dos cursos (22-23 y 23-24) hemos podido conocer la realidad a la que se enfrenta día a día el alumnado UECO, el grado de incidencia de su discapacidad en su proceso de aprendizaje y cuál es su realidad social, identificando además otros aspectos que consideramos claves para alcanzar la inclusión real del alumnado con discapacidad:

- Conocer la dificultad de inclusión de este alumnado en centros ordinarios.
- Acoso escolar: tienen un mayor riesgo de ser acosados en la escuela debido a su condición.
- Actitudes y experiencias negativas: se enfrentan a actitudes negativas, falta de apoyo, estereotipos y estigmatización en nuestra sociedad.
- Falta de políticas y leyes adecuadas que limitan el acceso de estos jóvenes discapacitados a los servicios y recursos necesarios (a pesar del avance de los últimos 20 años).
- Obstáculos para la educación: se enfrentan a obstáculos para asistir a una escuela convencional y recibir una educación inclusiva.
- Dificultades de aprendizaje como dislexia, digrafía y discalculia afectan de forma considerable a su rendimiento académico.
- La falta de aceptación social hace que muchos jóvenes discapacitados se sientan aislados y marginados.
- Experiencias negativas en la escuela: los jóvenes discapacitados suelen tener experiencias negativas en la escuela debido a la falta de inclusión y apoyo.

A partir de este seguimiento semanal del alumnado UECO en la realización de sus actividades deportivas, se ha intentado mejorar: por un lado, el aprendizaje tanto teórico como práctico del alumnado TSEAS en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades deportivas con el alumnado UECO; y por otro, el aprendizaje, atención y práctica deportiva del alumnado UECO, con el fin de optimizar sus resultados tanto en el ámbito de la psicomotricidad, coordinación y movilidad, como en la relación social de este alumnado con el alumnado ordinario y los monitores TSEAS.

3.3. La «sociomotricidad» en la práctica deportiva como elemento clave de la inclusión

Partiendo de la idea de Nussbaum y Sen (1998) sobre el papel fundamental de la educación y la salud en el desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas para su integración como miembros de la sociedad, nuestra investigación se ha centrado en el análisis de las actividades desarrolladas a través de la Educación Física para comprobar en qué medida ha contribuido a mejorar los hábitos saludables (Gallotta *et al.*, 2016) en el alumnado UECO estudiado. En este sentido, desde la evaluación inicial al desarrollo de todas las actividades programadas por el alumnado TSEAS, se ha considerado la «alfabetización motriz» como un factor clave para crear hábitos de ejercicio físico y práctica deportiva en el alumnado UECO, pudiendo favorecer además otros hábitos de vida saludables como descansar y dormir adecuadamente, una alimentación más saludable o hábitos de higiene correctos (Whitehead, 2013) o como señalan Castañer & Camerino (2006): «la actividad física y el deporte y, por extensión el concepto de motricidad humana, no remite solo al sentido de *mens sana in corpore sano* sino que es consustancial al desarrollo integral de las personas. Por tanto, la práctica motriz y deportiva no ha de ser una mera adquisición de habilidades motrices, sino una posibilidad de optimización de la naturaleza humana» (pág.7).

Para medir y evaluar los procesos de inclusión en el ámbito educativo a través de la práctica deportiva de todo el alumnado UECO, independientemente de sus diferencias económicas, sociales, étnicas, de género o culturales, tuvimos en cuenta dos aspectos importantes del ámbito deportivo: el primero ha sido la dimensión de «prácticas inclusivas» desarrollada en el *Index for Inclusion* de Booth & Ainscow (2002) que es una herramienta diseñada para ayudar a las escuelas a implementar esas políticas en el aula y en toda la escuela; el segundo se basa en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que como ya señalamos anteriormente, es un modelo de enseñanza que persigue el logro de la inclusión educativa y también crear un enfoque pedagógico que ayude a desarrollar ambientes de aprendizaje accesibles y eficaces para todos los estudiantes, especialmente en aquellos con discapacidades y dificultades de aprendizaje, pero también en aquellos que no las tienen.

En este sentido, Ríos (2009) señala que las intervenciones y estudios realizados en el ámbito de la Educación Física y el deporte para mejorar las actitudes hacia la inclusión en profesorado y alumnado, deben centrarse en la educación en valores, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multinivel, la adaptación de las tareas, compensación de las limitaciones en situaciones competitivas, compartir el deporte adaptado a las personas con y sin discapacidad, el asesoramiento y el apoyo al profesorado y a los centros.

A partir de la experiencia práctica desarrollada en el curso 22-23 y con el fin de poner en práctica y evaluar la «motricidad» en el presente curso 23-24 dada su relevancia en el proceso de mejora social del alumnado UECO, se diseñó una plantilla de evaluación con el fin de implementar las pruebas realizadas el curso pasado. Esta plantilla se utilizó en un partido de baloncesto que jugaron entre sí los

cuatro grupos UECO y nos ha permitido establecer unos niveles básicos de las «capacidades motrices» (físicas, perceptivo motrices y sociomotrices) del alumnado UECO mucho más amplios, priorizando la dedicación de una sesión completa a la evaluación de la capacidad sociomotriz (comunicación e interacción) por su relevancia en la investigación.

En este sentido, hemos partido de la definición de motricidad de Castañer & Camerino (2006) que entienden dicha motricidad como «toda manifestación de la dimensión corporal humana de carácter cinésico, simbólico y cognoscitivo» (pág. 17). Al referirse al carácter cinésico o unidad básica de la motricidad, señalan una característica que en nuestra investigación hemos considerado muy importante a la hora de medir la actividad física del alumnado UECO y es su carácter simbólico, ya que según estos autores sirve para indicar que toda acción motriz es una herramienta para comunicar pensamientos, sentimientos y conocimientos, mientras que el carácter cognoscitivo es el que indica un nivel de conocimiento y aprendizaje.

Para evaluar la competencia motriz del alumnado de las aulas UECO hemos utilizado la adaptación del test CAMSA (Canadian Agility and Movement Skill Assessment) de Mendoza & Adsuar (2017) ya que este test evalúa la eficacia técnica en diferentes habilidades motrices (desplazamientos, saltos, lanzamiento, recepción y golpeo del balón con el pie). Los criterios de evaluación que usa el test son muy sencillos, de manera que el alumnado TSEAS ha podido participar este curso en la primera evaluación de dichas habilidades como parte de su formación. El test CAMSA además de evaluar cualitativamente las habilidades motrices, también considera el tiempo realizado para la prueba, de manera que, a menor tiempo en realizar la prueba, mayor destreza y mayor competencia motriz, sin embargo, en nuestro caso la adaptación de las diferentes habilidades motrices del test CAMSA al alumnado de aulas UECO se realizaron sin tener en consideración el tiempo dadas las limitaciones del alumnado.

En la primera sesión de evaluación se trataron de valorar globalmente las capacidades perceptivo motrices primarias (cuerpo, espacio y tiempo) y secundarias (coordinación y equilibrio) a través de las habilidades motrices del test de competencia motriz CAMSA y si la realización de la prueba la hacían «solos» o «con ayuda». En una pista de fútbol sala con suelo de césped artificial, se montaron 4 escenarios para evaluar al test CAMSA dividiéndose al alumnado de las aulas UECO en 4 grupos, de manera que a cada grupo se le asignó una pista para realizar el test y se les iba llamando de uno en uno para realizar la prueba. Cada ejecución de habilidad motriz era evaluada por 3 observadores diferentes (2 alumnos TSEAS y un investigador) con el objetivo de analizar y considerar la fiabilidad inter observador y se consideraron 4 niveles de posible ejecución: (1) NO realiza el ejercicio; (2) Realiza el ejercicio CON AYUDA; (3) Realiza el ejercicio bien, SIN AYUDA; (4) Realiza el ejercicio PERFECTO, sin ayuda. Los ítems de CAMSA se pueden consultar en Martínez (2023b)

Sin embargo, la principal limitación que nos encontramos en el test CAMSA es que no plantea situaciones sociomotrices o que impliquen una toma de decisión en un contexto de juego. Por esta razón, para analizar las capacidades de toma de decisión y comunicación consideramos los aspectos tácticos planteados por Devís & Peiró (1997) en deportes de invasión, para la clasificación de juegos y deportes, en función de la complejidad y la similitud tácticas.

Inicialmente planteamos realizar la evaluación sobre una situación de juego de colpbol, pero finalmente decidimos realizarla en baloncesto ya que era un deporte que el alumnado de aulas UECO

conocía bien y no precisaba de su instrucción. La estructura inicial del test consideraba las diversas situaciones de juego posible en las que se valoró: ataque posicional vs defensa; contrataque vs balance defensivo; así como la estructura de juego de Bayer (1987) en función del atacante con y sin balón y el defensor del atacante con o sin balón. Sin embargo, para simplificar su evaluación —y tras contrastar con los coordinadores las limitaciones del alumnado UECO tanto en tácticas de ataque, como de defensa o estratégicas—, se estructuraron finalmente en ataque y defensa y se descartó las situaciones de atacante con y sin balón, tal y como refleja la Tabla I.

Tabla I. Ítems propuestos para la evaluación de la competencia táctica (capacidades sociomotrices)

	Trata de avanzar el balón hacia la canasta en la que tiene que anotar
ATAQUE	Se desmarca si no tiene el balón
	Juega con sus compañeros cuando recupera el balón
	Trata de lanzar a canasta cuando está cerca
DEFENSA	Cuando su equipo pierde el balón baja a defender
	Intenta evitar el avance de los rivales
	Intenta evitar el tiro de los rivales

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la comunicación con sus compañeros/as (capacidades sociomotrices) se estructuró en aspectos positivos, negativos o neutros, los ítems propuestos para su evaluación se agruparon en 3 bloques (comunicación positiva, pasiva y negativa) y cada uno de los ítems se evaluó su grado de frecuencia en tres niveles (1 = nunca o casi nunca; 2 = a veces; 3 = siempre o casi siempre).

Los ítems correspondientes a cada uno de los bloques fueron los siguientes:

I. Comunicación POSITIVA:

1. Se comunica con sus compañeros para aspectos tácticos (ej: indicar pase, pedir el balón, indicar avanzar en ataque, bajar en defensa, mejorar algo para el futuro, etc.).
2. Se comunica con sus compañeros para animarles.

II. Comunicación PASIVA: NO se comunica con sus compañeros.

III. Comunicación NEGATIVA: se comunica con sus compañeros para regañarles o reprocharles.

4. Resultados

Los resultados obtenidos una vez finalizada la primera intervención el curso pasado 23-24 han demostrado de forma muy significativa la mejora del aprendizaje tanto teórico como práctico del alumnado TSEAS en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades deportivas con alumnado con NEE. Además, los resultados obtenidos en la evaluación de las actividades señalan una clara mejora en las competencias motrices básicas y habilidades técnicas, de coordinación y de desplazamiento del alumnado UECO, que estamos seguros se ha visto muy favorecida por la atención individualizada y tutorizada al alumnado UECO en pequeños grupos y, cuando las actividades lo requerían, con atención personal e individual por parte del alumnado TSEAS.

Un aspecto muy importante a destacar en los resultados de las entrevistas realizadas al alumnado TSEAS al final de su experiencia el curso pasado 22-23, así como al alumnado TSEAS del presente curso

23-24, fue el cambio radical de actitud que, en general, todos experimentaron hacia el alumnado UECO superado el primer encuentro, en el que dominó la incertidumbre, inseguridades e incluso temor debidas a la falta de comprensión o a los estereotipos y prejuicios que muchos de ellos tenían sobre el alumnado con discapacidad:

... el primer día que tuvimos sesión con ellos fue complicado. No es que tuviéramos miedo, pero sí incertidumbre de con qué nos íbamos a encontrar, si iba a ser fácil, si nos iban a hacer caso, si íbamos a conectar con ellos y fue un poco caótico ya que no sabíamos muy bien por dónde cogerlos, cómo hacer que nos hicieran caso. (Martínez 2023a).

A medida que el alumnado TSEAS interactuaba con el alumnado UECO en las sesiones de Educación Física, la incertidumbre dio paso a la tranquilidad, la normalidad y la confianza del alumnado TSEAS hacia el trabajo con alumnado UECO —algunos de ellos con importantes limitaciones en su movilidad y comunicación para el desarrollo de cualquier actividad deportiva—, hasta el punto de despertar en algunos de ellos expectativas profesionales, de cara a especializarse en un futuro en deporte adaptado para alumnado de educación especial: «... conforme fueron pasando las sesiones fuimos desarrollando una confianza con ellos que nos ayudó a la hora de preparar los ejercicios y de que colaboraran en la realización de los mismos y también aprendimos a tener un trato personalizado con cada uno de ellos». (Martínez 2023a).

Los resultados de esta investigación durante el curso 22-23 y el actual nos han corroborado que es fundamental la presencia de estudiantes con discapacidad cognitiva en las aulas de educación general, ya que su inclusión beneficia tanto a ellos como a sus compañeros, promoviendo la diversidad y el respeto. Su normalización en las aulas suscitando entornos educativos inclusivos, a través de la formación del profesorado que faciliten apoyos individualizados e intensivos y fomentando la empatía y el entendimiento son clave para abordar y superar las actitudes de rechazo y aversión hacia la discapacidad. Citando una frase célebre de Robert M. Henselde (un activista estadounidense que nació con espina bífida): «Conóceme por mis habilidades, no por mis discapacidades».

Este efecto tan inclusivo que genera la interacción de alumnado NEE con alumnado ordinario en el ámbito de la educación y el deporte, coincide con los resultados obtenidos por este mismo equipo de investigación en una carrera inclusiva en la que participaron 16 centros escolares (tres de ellos de educación especial) y más de 500 personas entre alumnado, profesorado y voluntariado realizada en diciembre del 2022. Los resultados, tanto de los valores del pre-test como del pos-test, fueron muy positivos y la carrera se mostró como una actividad efectiva para mantener actitudes positivas hacia la inclusión, ya que el alumnado ordinario disfrutó mucho compartiendo la carrera con el alumnado NEE y la gran mayoría de ellos se mostró interesado en participar en futuras carreras de este tipo. Ambos cuestionarios (el previo a la carrera y el posterior a la misma) se diseñaron a partir de una versión modificada del CAIPE-R (Ocete *et al.*, 2017) con 10 ítems que registraron dos dimensiones: actitudes hacia la inclusión y actitudes hacia la adaptación de las reglas. (Martínez 2023c)

Para aproximarnos a este conocimiento de la realidad inclusiva de la escuela y poder analizar el relato de los principales protagonistas —el alumnado de 2.º de TSEAS— desde una perspectiva micro, que nos relate como esos «miedos» individuales van desapareciendo y dando paso a una «inclusión educativa» real,

hemos utilizado la perspectiva teórica y metodológica de la biograficidad ya que, como señalan Hernández & Villar (2015): «la vida es inseparable de su relato, y ese nexo permite redefinir la misma noción de aprendizaje, que no es más que el proceso de (auto)configuración biográfica» (pág. 165). El objetivo no es otro que superar el determinismo de la reproducción planteado por Bourdieu, recurriendo a la construcción de los significados colectivos relatados por el alumnado TSEAS al contarnos, desde su experiencia, el día a día de su vida con el alumnado UECO, permitiéndonos enriquecer el análisis de esta investigación al poder objetivar lo subjetivo.

En su proceso de aprendizaje, el alumnado TSEAS ha superado el miedo al alumnado UECO desarrollando empatía, entendimiento, cercanía, comprensión e incluso amistad, pasado de una “no relación” a una relación entre iguales en la que el alumnado TSEAS ha mostrado un alto grado de satisfacción tanto por lo aprendido como, sobre todo, por lo experimentado: «... Durante las primeras sesiones nos costó un poquito más cogernos —a unos más que a otros—, pero en mi caso yo me cogí bastante rápido. Ya había trabajado con niños con características especiales y junto con mi grupo de trabajo, nos cogimos bastante bien e hicimos buenas migas con los chavales... La verdad es que me ha gustado mucho la experiencia así a modo de conclusión. Lo he disfrutado mucho». (Martínez 2023a).

Otro de los aspectos a destacar en los resultados de esta investigación ha sido la implicación y la alta motivación tanto del alumnado TSEAS como del alumnado UECO en la realización de las prácticas deportivas. En los primeros, porque supuso un reto profesional que les ha permitido normalizar las limitaciones del alumnado NEE a la hora de realizar actividades físicas, llegando a generar relaciones de amistad entre ellos: «... lo que me ha aportado a mí como TSEAS debemos tener esta experiencia y me ha aportado porque ya sé cómo tratar con este tipo de gente, sé cómo tratar también con niños y es cuestión de coger confianza y soltarse un poquito». (Martínez 2023a).

En cuanto al alumnado UECO también se ha producido un cambio radical de actitud a la hora de realizar estas actividades: comenzaron con una alta resistencia de muchos de ellos durante las primeras sesiones a participar (especialmente en las pruebas de evaluación del primer diagnóstico) y en la actualidad —solo 8 de los 40 alumnos son nuevos este curso— participan mayoritariamente, mostrando un alto grado de autonomía y realizando la mayoría de las actividades sin apenas ayuda; de hecho, en las pruebas realizadas para el segundo diagnóstico del curso pasado, así como en las pruebas iniciales realizadas este curso 23-24, todo el alumnado UECO quiso participar y ante la dificultad física de alguno de ellos en la realización de las mismas, solicitaron que les dejaran realizar varios intentos hasta que consiguieron hacerlas.

En este sentido, la mayoría del alumnado TSEAS del curso 22-23 entrevistado señala una mejora significativa en su «percepción de competencias», en su autoestima al sentirse valorados y reconocidos por sus aportaciones y en su adaptación a las necesidades del alumnado UECO a la hora de realizar las actividades, ya que todos finalizaron sintiéndose capaces de tener a cualquier alumnado con NEE en sus clases: «... me ha aportado herramientas para poder trabajar con este tipo de personas y yo ahora sí que me veo preparado para poder trabajar con un colectivo de personas con diversidad funcional... Yo creo que mi clase sí que se ve preparada para —cada uno de nosotros, de los TSEAS—, poder trabajar con un colectivo de este tipo y ha sido una experiencia muy, muy buena, gratificante sobre todo por ambas partes». (Martínez 2023a).

A lo largo de las veinte sesiones que duró su formación práctica el curso 22-23 se pudo observar un avance importante de sus competencias básicas, entre las que cabría destacar habilidades sociales como la empatía, la cooperación y la solidaridad, que facilitaron su acercamiento real a las limitaciones en la realización de las actividades programadas para el alumnado UECO y que ayudó a mejorar considerablemente la percepción del alumnado TSEAS sobre su trabajo como responsables. También se observaron mejoras en su capacidad creativa, tanto a la hora de resolver conflictos (alumnado UECO que se enfadaba por no ser los primeros, que discutían entre ellos o que acudían a la actividad muy alterados y se resistían a participar, etc.), como a la hora de adaptar las actividades programadas a situaciones no previstas debido a las limitaciones del alumnado, lo que les ayudó a mejor tanto en su toma de decisiones individual como grupal.

Uno de los aspectos más valorados de estas prácticas tanto por el alumnado TSEAS-UECO como por el profesorado, ha sido la prolongación en el tiempo de las actividades y la continuidad del proyecto durante el presente curso 23-24, que ha permitido sistematizar el proceso de programación, realización, supervisión y diagnóstico de las actividades por parte del alumnado TSEAS, mejorando y aumentando la motivación y la implicación del alumnado UECO en la realización de las actividades. Esta durabilidad en el tiempo ha posibilitado crear vínculos de amistad y confianza entre ambos grupos aún mayores, lo que ha ayudado muchísimo a que las actividades y sus resultados estén mejorando considerablemente.

Otro aspecto de aprendizaje que las clases prácticas ha aportado ha sido la importancia de trabajar en Equipo, con la puesta en común de aquellas competencias en las que cada uno era bueno. Las habilidades que cada uno tenía las ponía al servicio del grupo y eso, a su vez, les obligaba a comprometerse con el equipo y no desconectar ni de la actividad ni de su responsabilidad en el desarrollo de la misma: «... Pienso que las sesiones cada vez se fueron desarrollando mejor, sinceramente, nosotros íbamos cogiendo mucha más confianza como grupo entre nosotros y con ellos también y ellos nos tenían como referentes al final que estuvimos hablando». (Martínez 2023a).

La sensación ha sido muy satisfactoria tanto para el alumnado UECO como para los TSEAS, pero sin ninguna duda, el alumnado TSEAS ha sido el más beneficiado tanto por la formación recibida que les ha aportado algo diferente y alejado de las clases teóricas, como por lo que ha supuesto convivir y conocer de primera mano a alumnado con necesidades de educación especial, muy distinto del que están acostumbrados a trabajar. Lo han experimentado con normalidad en su día a día, ayudando en el desarrollo de actividades a personas con movilidad muy reducida, TEAS sin apenas comunicación, DOWN con comportamientos obsesivos y que se enfadan porque les salía mal la prueba, etc. y algo muy importante, han aprendido a diferencia y a tratar a cada persona, incluso con necesidades similares, de forma particular, ajustando sus tiempos de reacción, las propias actividades e incluso su estado de ánimos, así como el objetivo final para que todos acabaran satisfechos.

Los resultados del 2.º diagnóstico realizado al finalizar las actividades el curso pasado 22-23 han confirmado una mejora muy significativa en la práctica deportiva del alumnado UECO, tanto en el ámbito de la psicomotricidad, coordinación y movilidad, como, sobre todo, en el terreno de la cohesión social con el alumnado TSEAS. Desde un primer momento, todo el equipo de investigación, así como todo el profesorado y profesionales que han participado en este proyecto éramos muy conscientes de la importancia de las interacciones que se iban a producir entre el alumnado UECO y los monitores TSEAS. En este sentido, podemos destacar que tanto en el alumnado UECO como en el alumnado TSEAS se ha produ-

cido un avance competencial importante en las áreas emocional y social: sentirse bien, sentirse realizados, estar a gusto y cómodos realizando las actividades y dirigiéndolas. El avance en sus relaciones sociales ha mejorado de manera exponencial, tanto en su comunicación, como en su grado de confianza y complicidad, incluso a la hora de compartir experiencias y aspectos personales en el trato directo entre ellos.

Por último, nos gustaría destacar cómo el alumnado TSEAS ha aprendido a diferenciar entre las distintas discapacidades del alumnado UECO y las limitaciones que les suponen en el desarrollo de las actividades, sus comportamientos, sus reacciones ante la dificultad e incluso su estado de ánimo. Han aprendido a convivir con alumnado NEE con absoluta normalidad y de igual a igual, lo que por sí solo ya permite hablar del éxito de este proyecto, cuyo objetivo principal perseguía la sensibilización y el trato entre iguales: «poco a poco, con cada sesión nos iban haciendo más caso y esto puede derivarse también de que, cuando estábamos trabajando con ellos nosotros mismos, los TSEAS, desarrollábamos herramientas para poder comunicarnos con ellos y que nos entendieran. De esto nos dimos cuenta en una sesión en la que decidimos que no les teníamos que hablar a todos igual y que cada uno tenía unas particularidades y a cada uno le tienes que hablar de una forma diferente para que lo entienda». (Martínez 2023a).

Estamos convencidos de que gracias a este proyecto el alumnado de 2.º de TSEAS ha roto los miedos e inseguridades que le generaba el desconocimiento sobre el alumnado NEE y ha aprendido de forma muy actitudinal a trabajar el deporte inclusivo desde la atención curricular individual y el respeto al otro.

5. Discusión. Una reflexión final sobre la diversidad y la inclusión a través de la Educación Física

La participación en este proyecto tiene múltiples posibilidades y beneficios para todos los implicados, beneficios que van mucho más allá del desarrollo de las habilidades motrices básicas como cuestiones vinculadas con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y con la cohesión social, la pertenencia, la convivencia, la tolerancia y el respeto. La funcionalidad de todos estos aprendizajes viene dada por las posibilidades de transferir lo aprendido a otros contextos y situaciones e ir más allá, dando oportunidades al alumnado para vivenciar el éxito, compartir con otros, realizar actividades apropiadas para su edad y desarrollar la autonomía y la inclusión.

Se ha contado con un equipo multidisciplinar de investigadores, con el personal de una institución educativa como las Escuelas San José-Jesuitas de Valencia volcadas en la inclusión educativa cuando nadie hablaba de ella, unas instalaciones que han posibilitado el desarrollo de todas las actividades deportivas planificadas, los participantes de uno y otro grupo UECO-TSEAS sujetos de nuestra investigación y la ilusión y el compromiso de todos ellos en este proyecto.

En este intento por conocer y comprender esta nueva realidad social que vive el alumnado con discapacidad (tanto NEE como NEAE) día a día en la escuela, ha sido fundamental poder escuchar el relato en primera persona de quienes han sido conocedores y partícipes de esta realidad, testando su opinión para comunicar lo que piensan y con su información, poder construir en una próxima fase de esta investigación unidades hermenéuticas que den significado a sus palabras y nos ayuden a ir más allá de las apariencias, para comprender mejor la realidad del alumnado UECO y sus necesidades educativas y sociales. Este salto de la opinión (subjetiva) al conocimiento (epistemológico) nos permitirá desenmascarar juegos de poder de conceptos como, por ejemplo, la «discapacidad» frente a la «diversidad funcional», utilizada esta última por un gran número de técnicos, docentes y especialistas como un elemento neutro socialmente

bien visto, pero que no comparten la mayoría de los sujetos entrevistados por su carácter neutral y nada comprometido con la inclusión.

Todos somos conscientes de la dificultad que supone educar en un mundo cada vez más diverso. Por eso, profesorado, alumnado, familiares y sociedad debemos trabajar por conseguir que, poco a poco, el mundo de mañana sea mejor que el de hoy, más justo, más inclusivo y con mayor atención a la diversidad. Es sin duda el alumnado con discapacidad el que enseña a quienes entramos en su mundo lleno de retos y, sobre todo humano, a vivir con ilusión y optimismo el trabajo diario, a pesar de las dificultades de su día a día. Su gran humanidad, su transparencia, su alegría, su limpieza de espíritu han sido toda una lección de ética y valores que nos ha animado de una manera inimaginable a continuar con este proyecto de investigación tan estimulante. Se ha intentado en todo momento ser muy críticos con el propio trabajo, reconocer posibles errores e intentar encontrarles sentido, pero sobre todo a instruirnos en ser flexibles y tolerantes con los demás, a tratar de aprender de estos sujetos frágiles pero ejemplares, de sus capacidades, de sus diferencias, de su sacrificio y, sobre todo, de su sonrisa auténtica y permanente a pesar de todas sus dificultades personales.

Nos gustaría finalizar esta reflexión con las palabras que nos relató, en una primera puesta en marcha del proyecto emergente GV/2021/158 que dio lugar a esta investigación, una de las personas entrevistada con parálisis cerebral, licenciada en filología, escritora y activista política que se autodefinía como «discapacitada y no con diversidad funcional, algo común en todos los seres humanos»: lograr una «cotidiana» relación entre iguales y que podamos algún día dejar de hablar de desigualdades sociales e injusticias con el alumnado con necesidades educativas especiales, «supondrá el fin de la exclusión porque ya no hablaremos de ella, habremos sido capaces de normalizar las discapacidades y dejaremos de mirarla con miedo, pena o animadversión».

Referencias bibliográficas

- Alba, Carmen (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid: Editorial SM.
- Aparisi-Romero, Joan A. (2013): “Respuestas integradoras de a multiculturalidad en el curriculum: contenidos y metodologías” en María José Chisvert Tarazona, Alicia Ros Garrido, Vicent Horcas López (coords.): *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Bayer, Claude (1987). *Técnica del balonmano. La formación del jugador*. Barcelona: Hispano Europea.
- Beltrán, Miguel (2003). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Beltrán, Miguel (2016). *Dramaturgia y hermenéutica para atender la realidad social*. Madrid: CIS.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, Pierre (2013). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castañer, Marta y Camerino, Oleguer (2006). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Universitat de Lleida.

- Córdoba Mendoza, Paul Antonio (2008): “Discapacidad y exclusión social: propuesta teórica de vinculación paradigmática”. *Tareas*, 129, (mayo-agosto), 81-104.
- Devis Devis, José y Peiró Velert, Carmen (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (Vol. 103). Barcelona: Editorial Inde.
- Elizondo Carmona, Coral (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad. Diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fernández-Enguita, Mariano (2023). *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gallotta, Maria Chiara; Iazzoni, Sara; Emerenziani, Gian Pietro; Meucci, Marco; Migliaccio, Silvia; Guidetti, Laura y Baldari, Carlo (2016): “Effects of Combined Physical Education and Nutritional Programs on Schoolchildren’s Healthy Habits”. *PeerJ*, 4, e1880. DOI: <https://doi.org/10.7717/peerj.1880>.
- Hernández i Dobon, Francesc Jesús y Villar-Aguilés, Alicia (eds.) (2015): “Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas” en *Educación y biografías: Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: UOC.
- Ledesma Marín, Nieves (2013). “Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempo de crisis” en en María José Chisvert Tarazona, Alicia Ros Garrido, Vicent Horcas López (coords.): *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Marín-Suelves, Diana y Ramón-Llin, Jesús Ramón (2021): “Educación física e inclusión: un estudio bibliométrico”. *Apunts Educación Física y Deportes*, 37(143), 17-26. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.03).
- Martínez Morales, Juan Ramón (2023a). Transcripciones de entrevistas del proyecto (en línea) <http://www.uv.es/martinmo/verbatim.pdf>.
- Martínez Morales, Juan Ramón (2023b). Los ítems de CAMSA (en línea) <http://www.uv.es/martinmo/camsa.pdf>.
- Martínez Morales, Juan Ramón (2023c). Resultados de la carrera inclusiva San Silvestre 2022 (en línea) <http://www.uv.es/martinmo/sansilvestre22.pdf>.
- Martínez-Odría, Arantzazu y Gómez Villalba, Isabel (coord.) (2017). *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro*. Madrid: KHAF.
- Mendoza Muñoz, María y Adsuar Sala, José Carmelo (2017). *Manual para la administración de CAPL-2 (Evaluación canadiense de la alfabetización física)*. Versión española (en línea) <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2022/04/capl-manual-es.pdf>.
- Ocete, Carmen; Pérez Tejero, Javier; Franco Álvarez, Evelia y Coterón López, Javier (2017): “Validación de la versión española del cuestionario? Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R)”. *Psychology, Society, & Education*, 9 (3), 447-458.
- Ríos Hernández, Merche (2009): “La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje”. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83-114.

Notas biográficas

Juan Ramón Martínez Morales es Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología (especialidad Ecología Humana) por la Universidad Complutense de Madrid (1990) y Máster en Planificación Territorial, Medioambiental y Urbana en la Universidad Politécnica de Valencia en 1994. Desde 1990 es profesor en el Departamento de Sociología de la Universitat de València, siendo titular desde 1997 y en la actualidad Secretario del mismo. Subdirector del Máster de Talento en varias ediciones, Codirector del Máster de Dirección y Gestión de Entidades Deportivas y profesor invitado para impartir formación en diversos Máster de la Universidad Española. Ha participado en diversos proyectos de innovación e investigación, presentado ponencias y comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, y publicado en revistas científicas artículos sobre la gestión en los servicios deportivos, el ocio y el deporte, la sociedad valenciana y su espacio urbano, y en los últimos años, sobre inclusión educativa y diversidad a través del deporte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4650-4293>.

Jesús Ramón Llin-Más es Licenciado (2008) y doctorado (2012) en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Valencia. Fue Director de formación de la Federación Valenciana de Pádel de 2015 a 2018. Trabajó de profesor asociado en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte durante 4 cursos (2014-18) y posteriormente, pasó a trabajar como profesor contratado doctor en la Facultad de Magisterio donde continua actualmente. Sus líneas de investigación son el análisis de rendimiento en deportes de raqueta, la educación inclusiva y la competencia digital del profesorado, donde ha publicado diversos artículos, capítulos científicos y libros de divulgación. Además, ha participado en números congresos nacionales e internacionales con comunicaciones y ponencias invitadas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8300-6154>.

<https://scholar.google.es/citations?user=VETmOS4AAAAJ&hl=es>.

Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades

Expectations of Buenos Aires Secondary School Students about Higher Education in the Pandemic: Between Expansion, Reconfiguration and Inequalities

Emilia Di Piero, Santiago Garriga Olmo y Ana Laura Marchel¹

Resumen

El artículo analiza la articulación entre los niveles secundario y superior mediante una investigación cualitativa en distintas escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante la pandemia. Se centra en tres cuestiones: la comparación de las expectativas de estudiantes del último año de escuelas secundarias de diferente sector de gestión que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales respecto de la continuidad de estudios en el nivel superior; la incidencia de la pandemia en el proceso de decisión sobre dicha continuidad; y las estrategias institucionales que llevan adelante las escuelas secundarias para fomentarla, vistas desde la perspectiva estudiantil. Para ello se realizaron 29 entrevistas semiestructuradas a estudiantes en el año 2021. Los hallazgos muestran que las expectativas en relación con la continuidad de los estudios variaron en relación con la clase social y el trabajo institucional, conformando circuitos diferenciados, al tiempo que, en un contexto atravesado por la pandemia, fueron reconfiguradas y mediadas por la incertidumbre

Palabras clave

Enfoque multidimensional, desigualdad, escuela secundaria, expectativas, Argentina, COVID-19.

Abstract

This paper aims to analyze the articulation between secondary and higher education through a qualitative study in different high schools of the province of Buenos Aires, Argentina, during the pandemic. This research focused mainly on three aspects: the comparison of the expectations of students who were in their last year of secondary school of both public and private institutions where different social classes attend; the impact of the pandemic on the decision-making process as regards their continuity in higher education and the institutional strategies developed and employed by those schools, seen through the students' perspective. In order to carry out this study, 29 semi-structured interviews were conducted in 2021. The findings showed that expectations regarding the continuity of studies varied in relation to social class and the institutional work, creating differentiated paths. Besides, it could be observed that those expectations, where uncertainty played a prominent and significant role, were reshaped by the pandemic.

Keywords

Multidimensional approach, inequality, high school, expectations, Argentina, COVID-19.

Cómo citar/Citation

Di Piero, Emilia; Garriga Olmo, Santiago y Marchel, Ana Laura (2024). Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17(1), 27-49. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.26862>.

Recibido: 16-06-2023
Aceptado: 11-01-2024

¹ Emilia Di Piero, Universidad Nacional de La Plata, medipiero@gmail.com; Santiago Garriga Olmo, Universidad Nacional de La Plata, santiago.garriga@hotmail.com y Ana Laura Marchel, Universidad Nacional de La Plata, analaoramarchel@gmail.com.

1. Introducción

La masificación del nivel secundario y su obligatoriedad desde el año 2006 en Argentina han dado impulso a indagaciones sobre la continuidad de estudios en el nivel superior por parte de sectores sociales a los que anteriormente le era ajeno ese horizonte de expectativas. Como señalara Viñao Frago, el gran cambio de la segunda mitad del siglo xx fue «el paso del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos» (2002: 37). En ese contexto de ampliación, este artículo se propone analizar la articulación entre los niveles secundario y superior mediante una investigación cualitativa en distintas escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires durante la pandemia, poniendo el foco en tres cuestiones. Por un lado, en la comparación de las expectativas respecto de la continuidad de estudios en el nivel superior entre estudiantes del último año de escuelas de diferente sector de gestión que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales. Por otro, en la incidencia de la pandemia en el proceso de decisión sobre dicha continuidad. En tercer término, en las estrategias institucionales que llevan adelante las escuelas secundarias para fomentarla, vistas desde la perspectiva estudiantil.

Partimos de un enfoque multidimensional y relacional de las desigualdades (Reygadas, 2004; Saraví, 2015) desde el cual buscamos comprender cómo la clase social, el género y el territorio gravitan sobre la problemática de la articulación interniveles en la pandemia. Las preguntas que nos orientaron son: ¿Cómo se reconfiguran las expectativas estudiantiles respecto de la continuidad de estudios superiores en el marco de la pandemia? ¿Cómo actúan las desigualdades al comparar dichas expectativas en relación con el sector social de pertenencia, el género, el territorio y las propuestas de la institución educativa por la que transitan? ¿Cómo se configuran las estrategias de articulación internivel que llevan adelante las escuelas secundarias desde la perspectiva estudiantil?

Este artículo se organiza en un primer apartado que describe el contexto de realización de la investigación, las características del estudio y las decisiones metodológicas, seguido por una sección que presenta claves conceptuales y los antecedentes. A continuación, el análisis se desarrolla en cinco subsecciones que consideran las preguntas de investigación planteadas: la reconfiguración de las expectativas sobre la continuidad de estudios en el nivel superior durante la pandemia; las desigualdades en dichas expectativas ligadas a la información al momento de elegir; las búsquedas de autonomía al concebir el tránsito al nivel superior y la gravitación del territorio y el sector social sobre ellas; la conformación de circuitos desiguales en relación con la elección del nivel superior universitario o no universitario; y, por último, el peso de la acción de las escuelas secundarias y la valoración de las estrategias institucionales de articulación internivel desde la mirada estudiantil.

2. Contextualización de la investigación y decisiones metodológicas

El presente artículo se enmarca en el Proyecto «Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario – nivel superior en pandemia»². En esta investigación de corte cualitativo interpretativo se entrevistaron, durante el segundo semestre de 2021, 17 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una privada de la ciudad de La Plata y 12 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela de gestión privada de la ciudad de Tandil, dos localidades con características diferentes (ciudad capital y ciudad del interior

2 El proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigido por Emilia Di Piero. Sus integrantes fueron: Becerra, Constanza; Burgos García Anaclara; Causa, Matías; Elías, Valentina; Garriga Olmo, Santiago; Marano, Gabriela; Marchel, Ana Laura; Massigoge, Josefina; Scalcini, Carolina; Torti, Bárbara; Rovelli, Laura; Santucci, Paola; Suasnabar, Claudio. El proyecto se radicó en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales/ Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales, disponible en: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/>.

de la provincia más poblada del país) y con universidades que responden a distintas oleadas de ampliación de ese nivel educativo. La selección de estudiantes se realizó considerando distintas dimensiones: el género, que cursaran el último año de sus estudios secundarios en escuelas de distinto tipo de gestión que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales y se ubican en dos territorios diferentes de la provincia de Buenos Aires (capital e interior). Asimismo, con el fin de obtener información longitudinal sobre sus trayectorias se logró entrevistar nuevamente a 16 de ellos/as en el año 2022. También realizamos entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad —Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro (UNICEN)—. En el presente artículo nos centramos en los hallazgos emergentes de las entrevistas a estudiantes en 2021. Las tablas a continuación resumen las principales variables y los ejes de análisis considerados:

Tabla I. Variables consideradas para el análisis de las expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia

VARIABLES CONSIDERADAS	GÉNERO	SECTOR SOCIAL	TERRITORIO	SECTOR DE GESTIÓN DE LA ESCUELA
	Femenino/masculino/otros	Clase media alta/sectores populares	Capital provincial (Ciudad de La Plata)/ interior bonaerense (Ciudad de Tandil)	Estatal/privado

Fuente: elaboración propia.

Tabla II. Ejes considerados para el análisis de las expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia

EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO BONAERENSE SOBRE EL NIVEL SUPERIOR EN LA PANDEMIA	EJES DE ANÁLISIS
	Reconfiguración de las expectativas durante la pandemia
	Expectativas desiguales ligadas a la información al momento de elegir
	Expectativas atravesadas por las búsquedas de autonomía
	Expectativas desiguales en la elección del nivel superior universitario o no universitario
	Expectativas desiguales en relación con las propuestas de las escuelas secundarias

Fuente: elaboración propia.

En el caso de La Plata, se trata de una ciudad con perfil administrativo y universitario que es, a su vez, la capital de la provincia de Buenos Aires y se ubica a 60 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (la Capital Federal del país). Cuenta con una de las universidades más antiguas de Argentina, como es la UNLP, creada a principios del siglo xx. Con respecto a Tandil, es una ciudad con perfil agropecuario y turístico que es parte del «interior» de la provincia, ubicada a 430 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí se radica una de las sedes de la UNICEN, fundada en el último cuarto del siglo xx, la cual constituye un importante polo educativo a nivel provincial.

Respecto de las cuatro escuelas abordadas, constituyen establecimientos de diferente sector de gestión (estatal–privado) que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales en cada una de las ciudades. Una de las escuelas de la ciudad de La Plata es de gestión estatal, cuenta con orientación en Ciencias Sociales, se encuentra en el margen del casco urbano de la ciudad y es pequeña. Muchos/as de sus estudiantes son «del barrio» y cursaron el nivel primario en el mismo establecimiento. La otra escuela de La Plata es de

gestión privada, se encuentra en un predio con un espacio verde amplio, no recibe ningún tipo de subvención³ y es laica. Cuenta con tres orientaciones (Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). A su vez, esta institución de doble jornada ofrece menú elaborado por nutricionistas, tiene alta carga horaria de inglés, su cuota es de las más elevadas entre las escuelas secundarias de la ciudad y atiende a sectores medios altos. En relación con las escuelas de la ciudad de Tandil, una de ellas es de gestión estatal, se encuentra en la periferia de la ciudad, es pequeña y atiende a un sector de la clase media baja. El otro establecimiento es de gestión privada, tiene orientación en Comunicación y en Ciencias Naturales, es laico y con un fuerte foco en el autoconocimiento y en la educación emocional, también atiende sectores medios altos y cuenta con una de las matrículas más caras de la ciudad.

Estas instituciones presentan características socioeducativas heterogéneas entre sí pero fuertemente homogéneas con respecto a la composición interna de su matrícula. Siguiendo la conceptualización de Saraví en torno a la escuela acotada y la escuela total, en el primer caso se trata de experiencias en las que «la escuela ocupa un tiempo relativamente acotado (...) la escuela es una actividad más entre otras» (2015: 91). Por el contrario, la *escuela total* implica una «experiencia totalizadora estructurada en torno a la escuela» (2015: 85). Consiste en una actividad central de la vida de los/las jóvenes pero que, al mismo tiempo, dada su fuerte homogeneidad social se convierte para muchos/as estudiantes en un espacio asfixiante. En nuestra investigación, en el caso de las escuelas privadas se trata de establecimientos que se aproximan a la caracterización como *escuelas totales* a las que asisten estudiantes de los sectores más altos, y de *escuelas acotadas* a las que asisten estudiantes de sectores populares, en el caso de las estatales.

Con respecto a la estrategia metodológica de este proyecto, se centra en el estudio de caso como un tipo de investigación que requiere de un análisis holístico y en profundidad de lo particular. En ese sentido, siguiendo a Yin (1994), optamos por el estudio de caso múltiple holístico en donde tomamos varias unidades de análisis que abordamos en profundidad. Asimismo, el proyecto implicó el uso de herramientas de la metodología cualitativa a través de la triangulación de técnicas tales como entrevistas y análisis de fuentes documentales.

Respecto del contexto en el que realizamos la investigación, el 19 de marzo de 2020 el Poder Ejecutivo de la Nación Argentina publicó el decreto de emergencia sanitaria por COVID-19 n.º 297 que dispuso de forma inmediata el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (en adelante, ASPO)⁴. En cuanto al ámbito educativo, las clases presenciales se suspendieron a nivel nacional y se impulsó la continuidad pedagógica, en un contexto de experimentación pedagógica y didáctica, apostando a una «virtualización forzada» que conllevó la domesticación de la propuesta escolar y la escolarización de la vida doméstica (Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Dussel, 2021).

A su vez, a través del Decreto 956/2020 en diciembre de 2020 se anunció una nueva fase denominada Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante, DISPO) en todo el país, que vendría a flexibilizar algunas cuestiones. En el plano educativo, se dio impulso a la hibridez en las modalidades presencial-virtual y la implementación de las «burbujas» que implicaban que distintos grupos al interior de una misma división escolar alternaran semanalmente la asistencia para garantizar una menor cantidad de personas presentes simultáneamente en el aula y reducir, así, el riesgo de contagio (de modo tal que una

3 Las escuelas de gestión privada en Argentina conforman un abanico amplio y heterogéneo: algunas de ellas reciben subsidios por parte del Estado o de la Iglesia católica, lo cual redundaría en un abaratamiento de las cuotas que deben abonar las familias, mientras que otras no reciben ningún tipo de subsidio y presentan, por consiguiente, cuotas más elevadas.

4 Disponible en: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>.

semana asistía el grupo A y a la semana siguiente el grupo B). En ese marco, la primera etapa del trabajo de campo, que se realizó entre agosto y noviembre de 2021, implicó varias reformulaciones debidas al contexto epidemiológico, en relación con el planteo original de la investigación (Di Piero *et al.*, 2022). Las entrevistas a los/las estudiantes de la ciudad de Tandil se realizaron de manera virtual a través de la plataforma Zoom. Entretanto, el trabajo de campo en la ciudad de La Plata se realizó de manera presencial en las escuelas.

A continuación, presentamos algunas claves conceptuales y antecedentes de la investigación y seguidamente nos detenemos en los principales hallazgos.

3. Claves conceptuales y antecedentes: la pandemia y la profundización de las desigualdades en los niveles secundario y superior

Este artículo se inscribe en la confluencia de tres líneas de estudio del campo de la educación en Argentina: la tradición que aborda los procesos de desigualdad en el nivel secundario, los estudios sobre universidad y educación superior y una línea más reciente que se ha ocupado de indagar la situación de la educación durante la pandemia.

Con respecto a la primera línea, el tratamiento de la desigualdad educativa es un tema recurrente en la investigación nacional. En los años 80 se realizó en Argentina una serie de investigaciones empíricas que avanzó en el análisis de las prácticas institucionales y caracterizó al sistema como segmentado. Dichos estudios mostraron la constitución de circuitos diferenciados tanto en el interior del subsistema estatal como privado, y la correspondencia de tales circuitos con el origen social de los/las estudiantes. La desigualdad resultaba del acceso diferenciado a los saberes socialmente relevantes: existían circuitos que impedían a los sectores más bajos de la población incorporarse a aquellos en los cuales se distribuían dichos saberes. Desde esta perspectiva, la desigualdad es el resultado de un problema de acceso, no al sistema, sino a los saberes que en él circulan (Braslavsky, 1985).

Desde aquellos planteos, la preocupación por la problemática de la desigualdad educativa ha continuado presente en las investigaciones en este campo. Al respecto, los trabajos de Tiramonti (2004; 2009) aportan el concepto de fragmentación educativa, que permite profundizar la noción de segmentación y pone el foco en las diferencias socioculturales, aludiendo a mundos socioculturalmente distantes e incomparables (Tiramonti, 2004). En sintonía, Kessler apunta que los establecimientos educativos habilitan experiencias fragmentadas según el origen sociocultural de los/as estudiantes que atienden, sus pautas de sociabilidad, la infraestructura y los recursos con los que cuentan, la remuneración y el perfil de sus docentes (2002: 21).

Al mismo tiempo, a partir de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (en adelante, LEN) del año 2006 se corona en Argentina un proceso de expansión de la educación secundaria que la antecedió. En el caso argentino, la educación secundaria tiene un ciclo básico que comprende 1.º, 2.º, 3.º año y ciclo superior que incluye 4.º, 5.º y 6.º y, a su vez, este último ciclo se divide en modalidades y orientaciones. Es en el ciclo orientado en donde, más allá de la ampliación, se evidencian los mayores inconvenientes vinculados con la terminalidad⁵. A su vez, acompañando esta expansión, las indagaciones sobre este nivel educativo han proliferado en los últimos años: una mirada del conjunto deja ver que el nivel secundario ha

5 El sistema educativo argentino tiene carácter federal: se organiza en 24 jurisdicciones que funcionan descentralizadamente pero en vinculación con el Ministerio de Educación Nacional y los consensos alcanzados en el Consejo Federal de Educación.

transitado una ampliación atravesada por desigualdades vinculadas a distintas esferas: una cuestión central refiere a las desiguales derivadas de las relaciones que se establecen con el conocimiento en cada circuito.

A su vez, respecto de las desigualdades, partimos de enfoque relacional en tanto consideramos distintos grupos sociales y, a su vez, multidimensional (Reygadas, 2004), dado que las variables contempladas son el género, el sector social de los y las estudiantes, el territorio, el sector de gestión de las escuelas y el peso de la acción institucional.

Respecto de la noción de expectativas, tal como afirman Bendit y Miranda, «durante el último año de la educación secundaria, las expectativas a futuro se funden en un conjunto de procesos en donde se conjugan estructuras de opciones y deseos personales» (2013: 107). En este sentido, Dávila León y Ghiardo Soto (2005) señalan que «las aspiraciones nacen de condiciones sociales, de los «mundos de vida» que configuran esas condiciones, se nutren de cuentos que se han escuchado, de historias familiares, conocidas, de lo que le pasó al amigo, lo que llegó a ser el conocido, lo que tuvo que hacer el familiar para ser lo que es o tener lo que tiene» (2005:117-118). Ahí está la fuente y a la vez el filtro de esas aspiraciones, el fondo de experiencia que contrasta lo ideal con lo posible, que convierte la aspiración en expectativa. En esta línea, Corica señala que la esperanza de continuar con los estudios luego del nivel secundario existe en todos los sectores sociales, sin embargo, las proyecciones son diferentes según el sector social de la escuela. Con matices respecto del futuro laboral, los/las jóvenes de sectores altos y medios se proyectan finalizando los estudios universitarios, mientras que los/las jóvenes de clase baja «con mayor frecuencia no se imaginan estudiando o ponen más en duda la posibilidad de terminar estudios superiores» (2012: 212).

Con respecto a la línea de estudios acerca de la universidad y el nivel superior en América Latina, durante la ola de gobiernos progresistas «se incrementó la proporción de trabajadores con educación secundaria, pero también superior» (Benza y Kessler, 2021: 61). El período posneoliberal se caracterizó por los incrementos presupuestarios, el aumento de la matrícula y la graduación, tanto en términos relativos (Rama, 2009) como absolutos (Benza y Kessler, 2021), lo que llevó a una «deselitización» de las instituciones universitarias (Rama, 2009) en el sentido de un cambio en el perfil de estudiante universitario. Esto ocurrió, principalmente, como resultado de la mayor cobertura del nivel secundario, el aumento y diversificación de la oferta educativa de los estudios superiores y la mayor demanda de títulos educativos por parte de la población (Benza y Kessler, 2021; Parra Sandoval, 2021; Rama, 2009). Siguiendo el esquema propuesto por Rama (2009), actualmente América Latina presenta indicadores de matriculación de acceso universal a los estudios superiores: una cobertura entre 50% y 85%. En términos del estudio clásico de Trow (2005), en su esquema de clasificación de las universidades, se trata de un nivel que se ha universalizado.

En el caso de las universidades argentinas existe un componente de «tradicción plebeya» asociado a expectativas igualitarias y al ascenso social a través de los estudios (Carli, 2012). En ese sentido, la investigación reciente ubica a la universidad argentina dentro de las universidades «amplias» en las cuales la modalidad de acceso mayoritaria es el ingreso directo sin cupo ni examen eliminatorio. Se trata de un espacio educativo en el que prima una noción de justicia ligada a la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012): se plantea un sistema abierto habilitando el juego de la meritocracia como si todos tuvieran iguales puntos de partida, lo cual conduce a la problemática de la «puerta giratoria» (Tinto, 2005), a pesar del alto nivel de acceso, la retención y el egreso emergen como cuestiones a atender (García de Fanelli, 2014).

En ese marco, en las últimas dos décadas se han desarrollado numerosas investigaciones que ya conforman un subcampo de estudios sobre problemática del ingreso y la permanencia a los estudios superiores universitarios en Argentina (García de Fanelli, 2014; Araujo, 2017; Ezcurra, 2011; Carli, 2012; Gluz, 2011; Tedesco, 1981 y 2014; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Marano, et al., 2017; Pierella, 2019; Santos Sharpe, 2021; Dallaglio, 2018).

Al analizar los cambios en la composición social de la matrícula de educación superior con especial énfasis en la caracterización socioeconómica de la población estudiantil, para el período 2004-2012, Suasnábar y Rovelli (2016) muestran que hubo un avance en términos de oportunidades de acceso a la educación superior de los sectores de menores ingresos. Sin embargo, señalan, dicho acceso se encuentra diferenciado según niveles de ingresos de las familias de los estudiantes y el tipo de educación, universitaria o no universitaria (terciaria) a la que acceden. Es decir que los desiguales puntos de partida gravitan tanto en el tipo de estudios superiores que se elige como en la probabilidad de graduarse.

A las dos líneas de indagaciones mencionadas se suma una tercera, más incipiente, acerca de la experiencia educativa durante la pandemia. Es posible periodizar las indagaciones sobre pandemia y educación considerando si se trató de abordajes sobre el ASPO o el DISPO. A su vez, las indagaciones sobre las desigualdades educativas en la pandemia atravesaron discusiones acerca de si se trató de la emergencia de desigualdades nuevas o bien de la profundización o del «efecto lupa» sobre desigualdades preexistentes.

Servetto y otros/as (2022) señalan que los estudios abordan las nuevas desigualdades que se produjeron como consecuencia de la pandemia tanto desde variables clásicas, considerando variables como sector estatal o privado y entorno socioeconómico o grupo/clase social, en combinación con otras vinculadas a la pandemia: la conectividad y las condiciones de confinamiento que generan oportunidades de aprendizaje desiguales. Jacovkis y Tarabini analizan las respuestas escolares en este contexto y el modo en que las escuelas reproducen expectativas diferenciales: «a los pobres se les acompaña y al resto se les enseña; y lo mismo con niños y jóvenes» (2021: 92).

Por su parte, Puiggrós señala que: «Las escuelas de élite continuaron sus actividades en línea, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención para sus estudiantes. En el otro extremo, los/as estudiantes perdieron comunicación con sus docentes, excepto cuando se pudo continuar el contacto por medios alternativos, como visitas a domicilio, llamadas por teléfono o mensajes de WhatsApp. Un 50% de los/as estudiantes de todos los niveles educativos se desconectaron de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos/as ya no regrese o no lo haga de inmediato» (Puiggrós, 2020: 35). También haciendo referencia a la conformación de circuitos desiguales, Romero et al. (2021) han indicado, respecto de las plataformas virtuales utilizadas, que durante la educación remota en emergencia se consolidaron *escuelas whatsapp*, por un lado, y *escuelas zoom*, por otro, dando lugar a una profundización de la segregación educativa.

En esta investigación partimos de preguntas basadas en las dimensiones clásicas de las desigualdades vinculadas a clase social, género, territorio e incluimos una dimensión de escala mesosocial referida al peso diferencial del accionar de las instituciones educativas en relación con la distribución del conocimiento sobre la posible continuidad en el nivel superior. A continuación, presentamos los hallazgos en lo que respecta a distintas dimensiones de las expectativas estudiantiles que se configuran en vinculación

con las estrategias institucionales acerca de la continuidad de los estudios postsecundarios en el tiempo de la pandemia.

3.1. Expectativas reconfiguradas en la pandemia

La culminación de los estudios del nivel secundario constituye un punto de inflexión en la vida de los/las jóvenes ya que termina una etapa fuertemente institucionalizada por el sistema educativo obligatorio. Al igual que Corica (2012), en nuestra investigación encontramos, por una parte, que las expectativas estudiantiles sobre continuar estudios superiores son generales, independientemente del sector social y de las características de cada escuela: en ese sentido se trata de expectativas que atraviesan las distintas clases sociales. A su vez, aparecían reconfiguradas por la experiencia de la pandemia: la mayoría de los/as estudiantes menciona que cambió su proyecto para el año siguiente a raíz del contexto. Dichas reconfiguraciones se produjeron en al menos tres sentidos.

En primer término, las reconfiguraciones se vincularon con un sentimiento de desorientación e incertidumbre en el marco de la pandemia. Durante el siglo XXI se han desarrollado en Argentina numerosas políticas vinculadas a fomentar la articulación entre el nivel secundario y el superior, algunas de ellas se orientaron hacia estrategias de publicidad de las carreras en muestras, exposiciones o visitas guiadas a las facultades en las que se ofrecen (Scalcini y Torti, 2024). En ese marco, varias/as estudiantes sienten que, a causa de la situación epidemiológica no pudieron participar en muestras de carreras de nivel superior o bien no quisieron participar de la modalidad virtual, ni tampoco pudieron entablar un vínculo con sus docentes que les permitiera tener un contacto más fluido (debido a la modalidad «burbujas» antes referida), se perdieron la posibilidad de recibir información para decidir sobre el año siguiente:

Eso sí es verdad que cambió, a mí me hubiese gustado ir a conocer la facultad y que te mostraban las carreras nuevas que había, porque siempre hablan de carreras que surgen y no conocí ninguna. (...) Tenía la oportunidad pero no lo tomé virtualmente porque me parecía, me pasaba que con lo virtual me desconcentra y me pasaba el hecho que tengo que estar en mi casa una hora para conectarme a un zoom, me volvía deprimente. Entonces preferí que no (Manuela, mujer, escuela privada, La Plata).

Sí, porque como que me desorientó, yo ahora no sé para dónde ir. Si antes venía pensando, qué sé yo, antes de la cuarentena, venir acá en 6to, terminarlo tranquilamente y darme un tiempo para pensar qué estudiar, ahora no, porque tengo pensado rendir las materias de antes, hacer todo lo de este año y como que ya no sé qué hacer. (Bibiana, mujer, escuela estatal, La Plata).

De ese modo, la sensación de desorientación es transversal e independiente del tipo de gestión de las escuelas, si bien en el caso de la escuela privada se muestra un conocimiento sobre qué se perdió debido a la virtualización mientras que en el caso de la estatal muestra una inespecificidad mayor. En consonancia con Núñez, Dallaglio y Santos Sharpe, observamos que la experiencia de la educación remota incide en la toma de decisiones y la imposibilidad de «estar ahí» (2022: 115) genera oportunidades disímiles.

En segundo lugar, se menciona la cuestión vocacional ligada a la opción o reafirmación de la elección de carreras vinculadas a la salud como, por ejemplo, Enfermería:

Yo quiero estudiar Medicina pero me tengo que ir para estudiarlo, entonces por ahora elegí Enfermería y quizás más adelante estudie Medicina. Y siempre me gustó lo del tema de salud y ayudar a las personas, y este año se vio más, encima, con el tema de la pandemia. (Julieta⁶, mujer, escuela estatal, Tandil).

Si bien la estudiante señala que su opción por las carreras vinculadas a la salud era previa, también muestra que esa elección se reafirmó a partir de que la salud se ubicó como tema central de la agenda pública.

Por último, en los casos de las escuelas privadas de sectores medios altos, tanto en Tandil como en La Plata, se menciona un tipo específico de reconfiguraciones en relación con la limitación de experiencias posescolares internacionales (educativas o laborales) que pretendían realizar y se vieron impedidas por la pandemia. Como se muestra a continuación, cuentan con información precisa referida a programas y convenios internacionales:

Yo me iba a ir de Working Holiday a Nueva Zelanda o Australia, no sabía muy bien, y con esto... siguen cerradas las inscripciones. Cuando las suspendieron el año pasado yo dije bueno, el año que viene ya para 2022 imagino que me van a tomar. No, y siguen cerradas las inscripciones y bueno. (Samuel, varón, escuela privada, Tandil).

Pero esto de la pandemia sí cambió el tema del posgrado y del convenio, que por ahí por pandemia no sé si se va a poder hacer, vamos a ver cuando esté en 2.º o 3.º que ahí arranca más o menos esos intercambios. (Silvina, mujer, escuela privada, La Plata).

Es decir que la pandemia tiñe de incertidumbre la experiencia educativa del conjunto de estudiantes, independientemente del nivel social y del sector de gestión de las escuelas. Sin embargo, el grado de incertidumbre es desigual: en algunos casos implica el desconocimiento completo de la oferta de nivel superior, mientras que en otros aquello que se dificulta es la posibilidad de realizar estancias internacionales o proyectar la realización de posgrados en el exterior.

3.2. Expectativas desiguales: del «todavía estoy averiguando» al «Ya me inscribí. Voy a ser Licenciada en Historia»

Por otro lado, si bien los/as estudiantes de las *escuelas acotadas* señalan que seguirán estudiando una vez egresados/as del nivel secundario, observamos que se trata de una decisión en la que se conjugan incertidumbres de distinto tipo; no definieron en dónde estudiar y, en algunos casos, a pocos meses de terminar la secundaria, todavía se encuentran averiguando y evaluando opciones:

- *¿Qué tenés pensado hacer cuando egreses?*
- *Quiero seguir estudiando para maestra maternal.*
- *¿Ya tenés pensado y decidido dónde estudiar?*
- *No, todavía estoy averiguando.*
- *¿Qué es lo que vas averiguando?*
- *Cuándo son las preinscripciones, en qué lugares se hacen.*

⁶ Los nombres de los estudiantes son ficticios en pos de respetar el acuerdo de anonimato.

- ¿Te gustaría hacer la carrera en La Plata o en otro lado?
- Sí, si hay oportunidad de hacerlo acá lo hago y, si no hay oportunidad de seguir acá, iré a donde tenga la oportunidad.
- O sea vos priorizas la carrera para irte a donde haga falta.
- Claro.
- ¿Estuviste viendo en diferentes institutos y universidades?
- Me dijeron que se hace en un terciario, no en una universidad, que no se puede estudiar en universidad.
- Bien, pero digamos que tenés bien en claro el qué, no sabes bien donde todavía...
- No, todavía no sé dónde. (Paula, mujer, escuela estatal, La Plata).

Entre este grupo, la posibilidad de continuar estudiando aparece cerca del final de la trayectoria en el nivel secundario, con menos información al respecto y un cúmulo de incertidumbres acerca de qué estudiar y dónde. Cuentan con menos conocimiento respecto del abanico de oportunidades que brinda el sistema en la educación superior gratuita, pública y que se encuentra disponible en la misma ciudad en la que viven. Muchas veces, permanecen en una dinámica del «eterno averiguar», que no los deja completamente por fuera de la posibilidad de estudiar, pero tampoco les permite concretar esas expectativas, como se muestra en el siguiente testimonio:

Yo quería entrar a Enfermería pero estoy viendo ahora, estoy incursionando porque no entiendo mucho esto de las facultades y todo eso. Y me interesaba entrar al ejército o suboficial que ahí puedo estudiar, una parte de enfermería puedo hacer o algo así. Pero nada, sinceramente no hay motivación más que ahí pagan bien y que eso y después estudiar enfermería. Eso sí lo voy a hacer sí o sí, estudiar enfermería o medicina me gustaría ser ginecóloga, especializarme en eso (Rocío, mujer, escuela estatal, La Plata).

La indefinición es amplia: se barajan desde carreras universitarias vinculadas a la salud a la Escuela de Cadetes del Ejército.

En un tercer caso, un estudiante de Tandil señala que iniciará una capacitación en formación agraria durante un año en un instituto, pero no precisa que vaya a culminarla dado que su interés es el trabajo rural:

Estudiar la capacitación de un año en el instituto Arana de Tandil sobre formación agraria: voy a ir ahí, que en un año nada más se hace. Es cada quince días, se queda de interno, a dormir quince días y vas así (...) lo voy a tratar de terminar, ahí y después voy a seguir con el laburo de mi viejo, que ya viene de familia eso, que trabajamos en el campo como contratistas rurales con las cosechadoras. (Silvio, varón, escuela estatal, Tandil).

En contraste, para los/as estudiantes de las escuelas totales la opción de estudiar en la universidad no compite con ninguna otra. De forma complementaria, la elección de una carrera es resultado de una suma de información abundante que les permitió elegir y conocer diferentes opciones con antelación antes de tomar una decisión, incluso en el contexto de pandemia. Esto resulta un aspecto fundamental en las trayectorias y las expectativas en torno al futuro. Una estudiante de la escuela privada de Tandil contaba en ese sentido:

Investigué mucho, me la pasé... me encanta tipo⁷ investigar y armar las cosas, y organizarlas, me metía en cada página de la universidad, me anoté en tres mil charlas con profesores, con los directivos de las carreras. O solo de la universidad que te hacían un recorrido virtual porque teniendo la compu, siendo pandemia y no pudiendo viajar, y no pudiendo ir a las universidades... todo virtual era, entonces básicamente me anoté en todo, aproveché todo, hablé con mis primos, yo tengo un montón de primos más grandes allá en Buenos Aires. Entonces también hablaba con ellos o me comunicaban con amigos, entonces como que me fui armando como el árbol para poder ver... gente de cada universidad, ir hablando y qué opinaban al respecto. (Myriam, mujer, escuela privada, Tandil).

En este caso, poniendo en juego estrategias individuales, la pandemia se le presenta como una oportunidad y no como un obstáculo: a partir de la virtualización, se anota en «tres mil charlas», «aprovecha todo» e incluso contrasta experiencias en universidades diferentes.

Ya me inscribí. Voy a ser Licenciada en Historia. Hablé con mi amigo que estudia Profesorado en Sociología y él va a inscribirse en la Licenciatura y yo tenía pensado en segundo o tercer año inscribirme en el Profesorado de Historia también, rendir las materias pedagógicas y las complementarias. Revisé su cronograma que es Sociología pero me parece que es similar con Historia. (Morena, mujer, escuela privada, La Plata).

En ambos casos ponen en juego estrategias individuales y redes personales: amigos, primos, capitales.

Indagar y conocer las actividades que los/las estudiantes realizaron durante su paso por la escuela secundaria da cuenta de las maneras en que el capital cultural se actualiza y se entrena (Charlot, 2008). En este caso, se trata de una escuela en la que los/las estudiantes rinden exámenes finales de todas las materias a fin de año: una experiencia semejante a la evaluación universitaria y una modalidad de trabajo que no se interrumpió en la virtualidad. En las entrevistas, también mencionan la orientación de la escuela y resaltan la formación que reciben, la elección que hicieron de la orientación les permitió, justamente, compatibilizar sus intereses y gustos hacia lo que desean estudiar.

La verdad que al elegir la orientación Sociales estoy súper bien orientada, tuvimos profes y tuvimos materias que a mí me resultan súper interesantes y me dieron un montón de herramientas de comprensión de texto, de oratoria, un montón de herramientas para que yo elija Derecho también. (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Se trata de experiencias que moldean un *habitus*, en el sentido bourdiano, de maneras de pensar, sentir y actuar, semejante al de un/a estudiante universitario/a: en esta escuela empiezan a construir algunos de los elementos que constituyen el oficio de estudiante universitario/a. Más allá del capital cultural de sus hogares, es la escuela la que conforma una subjetividad y una formación que condice con la formación universitaria.

⁷ Expresión que denota «ejemplo», habitualmente utilizada entre las juventudes urbanas en Argentina.

Yo estoy acostumbrada a todos los años preparar finales para todas las materias (...) La verdad que es muy exhaustivo, yo me estreso mucho con el cole (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Asimismo, al indagar los argumentos de los/las estudiantes que confirmaron el deseo de continuar estudiando encontramos que quienes provienen de sectores socioeconómicos bajos «no tematizan como problema el hecho de poseer o no las competencias que se requieren para frecuentar la universidad» (Serra, 2017: 55). Un obstáculo, sin dudas, que se presenta de la siguiente manera: los/las estudiantes tienen expectativas de continuar estudiando y formándose, pero desconocen cuáles son las herramientas necesarias para cumplir con las expectativas de lo que desean estudiar:

- *¿Sentís que la escuela secundaria te preparó para seguir estudiando?*
- *Sí, aprendí muchas cosas acá y siento que voy a poder.*
- *Te sentís preparada para encarar el proyecto...*
- *Sí.*
- *¿Para qué otras cosas sentís que te preparó la escuela?*
- *Para salir adelante también porque de todo un poco aprendes.*
- *¿De todo un poco de materias?*
- *Claro, a leer, a sumar, todas esas cosas. (Paola, mujer, escuela estatal, La Plata).*

En este caso, la estudiante considera que herramientas básicas como «leer y sumar» serán aquello que se le exigirá en el nivel superior, es decir que muestra un importante desconocimiento respecto de las exigencias reales que la trayectoria educativa posescolar implicará.

En las escuelas privadas, la certeza temprana sobre continuar estudios universitarios los/as moviliza en la toma de decisiones presentes (Charlot, 2008: 89) pensando en lo más conveniente para afrontar una carrera universitaria o, como dice la entrevistada, para «ir bien completita»:

Creo que aprendí más porque, más que nada no solo por la pandemia sino por ser los últimos dos años, quise esforzarme como para ir bien completita y aprovechar todo lo que pueda para la Universidad, eso igual es personal pero traté de aprovechar bastante. (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Por último, más allá de que varios/as estudiantes de sectores populares manifestaron el deseo de continuar estudiando una carrera superior, resulta importante dar cuenta de que muestran menos certezas respecto de la posibilidad de terminar la carrera. En varias situaciones mencionan que se trata de una experiencia que harían «para probar», es decir, por el valor de la experiencia misma, más allá de que consigan efectivamente egresar y contar con el título.

3.3. Expectativas de autonomía: entre el «me quiero ir de acá» y el «salir de la burbuja»

La autonomía emergió como un tema nodal al momento de tematizar las elecciones possecundarias, tanto como una cuestión deseable respecto de la dimensión territorial ligada a la posibilidad de distanciarse del lugar de origen (en los casos en que, en el interior provincial, se evaluaba una migración con fines de estudio), como con respecto a la posibilidad de ampliar una sociabilidad que se consideraba

restringida en el ámbito escolar de proveniencia, al que se describía como una «burbuja». En estos casos, la elección no estaba atravesada por la consideración de cuestiones estrictamente educativas sino más bien con expectativas vinculadas con nuevas redes de sociabilidad que el nivel superior podría habilitar.

En el caso de la migración con fines de estudio, se pone en juego la dimensión territorial que aparecía sobre todo en las escuelas del interior, de la ciudad de Tandil:

hace poco decidí recién qué iba a hacer el año que viene, estaba en la nada misma. Lo único que tenía bien en claro, pero lo tengo claro desde chiquita, y la pandemia no lo cambió, es que me quiero ir de acá de donde vivo. Tipo... y la pandemia no lo cambió y el año que viene me voy. Me voy a Buenos Aires, tipo... pero como el hecho de qué voy a hacer en un futuro, no sé si la pandemia lo cambió porque no lo sabía. Yo empecé a averiguarlo tipo... Para elegir carrera y qué iba a hacer y demás, curso de orientación vocacional, pero lo empecé en pandemia. Entonces como que no te puedo decir si me cambió o no porque no lo sé. Me voy a ir a vivir a Buenos Aires, a Tigre me voy a ir a vivir. La universidad... voy a ir a la Universidad Austral, en Pilar. Voy a estudiar Diseño. Me recibo como Licenciada después de cuatro años de carrera. (Myriam, mujer, escuela privada, Tandil).

En este caso del interior bonaerense observamos, tal como indicara Torti (2020), la preponderancia de la elección de la ciudad donde radicarse o bien de la opción de «quedarse» por encima de la elección de una universidad en particular, así como también, en el caso de «irse» la resignificación de dicha decisión entendida como una búsqueda de autonomía individual.

Asimismo, en las escuelas privadas de sectores medios altos las expectativas son atravesadas por la intención de «salir de la burbuja» que la escuela significa para ellos/as mismos/as:

A mí siempre me pasó que yo intenté buscar la manera de salir de la burbuja que era mi colegio, yo siempre fui consciente que mi colegio es bastante irreal y que somos muy pocos los que podemos acceder a esto. Entonces yo siempre busqué hacer cosas o busqué salir de esto, yo siempre tuve claro que más allá de que me haya dado un montón de herramientas, quería irme de acá. Mi primario y secundaria la pasé genial pero siento que llegó la hora de hacerme cargo de otras responsabilidades y de entrar en otro ámbito afuera de éste (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Estoy muy acostumbrada a la burbuja de xx [menciona el nombre de la escuela] y es como que no salgo mucho, como te digo, vivo a dos cuadras entonces puedo ir de acá para allá y todo el día como que vivo en la burbuja esta, como que me da miedo eso igual. A la vez quiero conocer gente nueva, todo. (Gabriela, mujer, escuela privada, La Plata).

Estos testimonios remiten a la definición de *escuela total* de Saraví, según la cual su fuerte homogeneidad social las convierte para muchos/as estudiantes «en una atmósfera agobiante e incluso asfixiante» (2105: 100). Como señala Giovine (2022: 225), se trata de una apuesta a «salir de la burbuja» y entrar en contacto con la «vida real» que les «da calle». Este grupo de estudiantes se autopercebe en situación de desventaja en relación con haber atravesado una sociabilidad acotada y restringida en sus escuelas privadas de origen.

3.4. Expectativas de ingreso al nivel superior y conformación de circuitos ¿terciario o universitario? ¿Privado o estatal?

Otra dimensión que emerge en el análisis de las expectativas en el momento del tránsito interniveles refiere a la conformación de circuitos vinculados con el sector de gestión y el tipo de educación superior por el que se opta: es decir, si se eligen instituciones privadas o estatales y si la opción es por nivel superior no universitario (también conocido como nivel terciario o Instituto Superior de Formación) o universitario.

Con respecto a las menciones a las universidades privadas (Universidad Siglo XXI, UADE, Universidad Católica de La Plata –UCALP–) aparecen únicamente en las escuelas de sectores medios altos; lo mismo sucede con la posibilidad de realizar posgrados, las estancias en el exterior o la preocupación por el reconocimiento internacional que tienen los títulos.

– *A mí, después de haber terminado con Derecho, obviamente que por ahí me gustaría ejercer pero mi idea es seguir estudiando y seguir especificándome en las ramas que me gustan y seguir adquiriendo experiencias laburando y también seguir estudiando.*

– *¿A qué te referís? ¿Posgrados?*

– *A hacer posgrados, a hacer alguna maestría o algún doctorado me encantaría.* (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

Entrevistadora: *Y pensás, por ejemplo... ¿cuánto tiempo te va a llevar estudiarla y si va a lograr graduarte?*

Lucas: *No pensé eso, pero creo que sí. Que me voy a graduar y estudiaré... después quiero estudiar algo más, perfeccionarme en otras cosas.* (Lucas, varón, escuela privada, Tandil).

Este grupo considera incluso la realización de posgrados una vez concluida la trayectoria en el grado. Otra dimensión presente en las escuelas de sectores medios altos refiere a la posibilidad de realizar experiencias internacionales:

Tengo un tema con la mitología griega y necesito estar ahí, yo necesito ir. Entonces tenía ganas de hacer un posgrado, la UADE tiene muchos convenios internacionales con otras universidades así que tenía planeado ver qué podíamos hacer con la carrera que iba a elegir (...). Nada, no se puede comparar el plan de estudio de la UCALP con el de la UADE, además que el título de la UCALP a nivel internacional no tiene el mismo reconocimiento que el que tiene el de la UADE porque es muy chiquita la institución y todo eso (Silvina, mujer, escuela privada, La Plata).

En ambos casos las expectativas están centradas en las experiencias internacionales o «abrirse al mundo», si bien, en el último caso, se valoran las posibilidades que les brinda la universidad pública y gratuita en Argentina. Asimismo, la valoración de la universidad pública entre los/las estudiantes de escuelas privadas también se encuentra atravesada por la ponderación de cierto prestigio de este tipo de universidades que las coloca en un lugar de jerarquía, vinculada sobre todo a determinadas carreras:

Creo que a la hora de ejercer mi trabajo tiene mucho más peso una universidad pública que una privada, depende de la carrera también. Yo personalmente, [sí] soy dueño de un hospital y tengo que contratar un médico de la UBA a un médico de la UADE, te contrato al de la UBA, es así. (Silvina, Mujer, escuela privada, La Plata).

En cuanto a las menciones al nivel superior terciario, aparecen únicamente en las escuelas estatales:

Cuando egrese voy a estudiar profesor de educación física en un instituto de acá de Tandil. (Timoteo, varón, escuela estatal, Tandil).

Como han indicado Suasnábar y Rovelli (2016), existe una mayor representación de los quintiles de menores ingresos en el egreso de la educación superior no universitaria (terciaria) en comparación con los quintiles más altos. En este sentido, estos tramos organizacionales con diferentes tipos de formación (pregrado, grado y posgrado versus carreras y postítulos), funciones establecidas (presentes en los artículos 17 y 28 de la LES), tipos de gobiernos (autonomía y cogobierno versus dependencia de la estructura central), currículo, tradiciones formativas, entre otras, generan una estratificación institucional y sistémica que refuerzan y reproducen desigualdades de clases provocando una democratización paradójica (Ezcurra, 2020). En nuestro estudio, se conforman dos tipos de circuitos en el momento de articulación entre nivel secundario y superior: por un lado, nivel secundario privado-nivel superior privado/estatal (universitaria), por otro, nivel secundario estatal- nivel superior estatal (terciario o universitario).

3.5. Expectativas atravesadas por estrategias institucionales de articulación internivel: una mirada comparativa desde las escuelas secundarias

Siguiendo a Briscioli (2017), la dimensión institucional en las trayectorias escolares: el pasaje por distintas instituciones educativas podría facilitar u obstaculizar la progresión por la escolaridad. En nuestro caso, desde el plano institucional, las expectativas en relación con las trayectorias posibles al egresar del nivel secundario varían sustancialmente entre una escuela y otra en un contexto signado por un proceso de segmentación educativa que atraviesa, también, las capacidades institucionales para formular estrategias que amplíen los horizontes de lo imaginable en las expectativas estudiantiles sobre sus trayectorias futuras y favorezcan la continuidad de los estudios superiores. En otros términos, al preguntarnos por el peso de las estrategias institucionales, buscamos conocer en qué medida la acción institucional puede modificar condicionamientos clásicos sobre las trayectorias estudiantiles debidos a factores extraescolares (clase, género, territorio).

Al momento de problematizar la decisión sobre la continuidad de estudios, los/las estudiantes mencionan el acompañamiento de actores escolares y extraescolares. Entre los actores extraescolares figuran redes de contactos personales, familiares o de amistad:

Mi abuela es psicóloga y el verano pasado hicimos un par de ejercicios orientativos; ella no me podía hacer la parte psicológica pero sí la parte orientativa por porcentajes y también derecho era una de las que me daba más alta. Este año decidí como para dar un cierre y juntar toda esa información y organizarme, hacerlo con una psicóloga especializada en test vocacionales y el lunes que viene termino y me dará los resultados, la

charla final y ya me inscribo. El año pasado estando en pandemia me dio mucho la posibilidad de investigar y de estar tranqui en casa y buscar. Este año se me complicó mucho cuando el test vocacional me pedía buscar información, se me complicaba más por los horarios, porque hago otras cosas afuera del cole y el año pasado tuve la posibilidad de buscar, busqué en las páginas de las universidades, las carreras, las materias, por internet. (Sabrina, mujer, escuela privada, La Plata).

En este caso la pandemia, lejos de ser considerada un obstáculo, es vista como una oportunidad de contar con más tiempo para buscar información. La comparación sobre este punto deja ver la profundización de desigualdades en el contraste con quienes señalaban que la pandemia les impidió el acceso a dispositivos presenciales enmarcados en políticas de articulación que buscaban brindar mayor información para la elección.

Entre las estrategias institucionales, algunos/as estudiantes valoran la participación en muestras virtuales de carreras, visitas al campus o búsquedas guiadas por internet:

Liliana: Sí, tuvimos tres salidas. Una por año, de primero a tercero, y este año una profe de literatura nos consiguió una charla por Meet y ahí nos explicaron de materias que hay en la universidad... y ahí fue donde yo estaba anotando todo lo de mi carrera. Eso también me sirvió un montón, por más que no haya podido ir hasta allá. Estuvo bueno también porque nos re sirvió.

Sofía: yo solamente tuve las visitas al campus porque yo a esa reunión de Meet no llegué y en ese momento yo estaba estudiando... iba a estudiar medicina entonces como que la carrera no estaba acá y eso. Pero si, ya por fuera de la escuela averigüé en la UNICEN que está en el centro y me dieron un volante para que yo entre a la página. Me manejé mucho por internet para lo de la universidad y eso.

Entrevistadora: Bien. ¿Entonces la escuela les facilitó encuentros con la universidad de acá de Tandil y ustedes por su cuenta también buscaron?

Liliana y Sofía: Sí.

Entrevistadora: Bien. O sea, ¿se enteraron que existían estas muestras por la escuela o las conocían desde antes?

Liliana: Sí, yo no sabía que se podía ir ahí a ver el lugar hasta que nos llevó la escuela. Nunca me imaginé. Y ya cuando nos llevaron, ver el lugar, lindo, es como no sé... alienta más a ir a ese lugar.

Sofía: Sí, nos han hecho test vocacional también. Nos hicieron entrar a una página que tenía videos sobre cada carrera y nada, eso te orienta un poco más porque al estar cerrado el campus, todo eso, no sabes para donde salir. (Liliana y Sofía, mujeres, escuela estatal, Tandil).

Las estudiantes valoran que esta escuela estatal se apropie de los programas de articulación inter-nivel y les brinde la posibilidad de conocer presencialmente la universidad: la escuela actúa, así, como espacio de producción de expectativas previamente inexistentes y amplía los horizontes de lo imaginable.

Sin embargo, en el caso de la escuela privada destacan que no sólo se promueve la continuidad de los estudios superiores a partir de acompañar la elección de la carrera, sino que se fomenta el entrena-

miento en las herramientas que se consideran necesarias para transitar ese nivel educativo, vinculadas a «aprender a estudiar»:

- *Tenemos una materia que no tiene ningún colegio. Como que es justo para hablar de nosotros.*
- *¿Cómo se llama la materia?*
- *Tutoría. Como tenemos un tutor, y básicamente ellos nos ayudan, ahora justo estamos viendo el tema de las universidades y demás... como que nos están... como aprender a estudiar. O cómo crear un resumen o cosas así, o por ejemplo nosotros le vamos con un problema y lo planteamos, y lo hablamos, y ellos nos ayudan. Como que es una materia... va sin nota, es una materia que tenemos por semana, específicamente eso (Myriam, mujer, escuela privada, Tandil).*

De ese modo, vemos cómo en estos casos se da lugar al tipo de elección informada y elaborada al que refirieron Dallaglio, Nuñez y Santos Sharpe (2021). En nuestro estudio, la elección es acompañada desde tres ángulos: en el marco de una estrategia institucional (por figuras como el tutor); entre las redes de sociabilidad propias (por figuras como la abuela, un amigo); en los casos de estrategias más autónomas e individuales (por la búsqueda en redes sociales e internet).

En términos generales encontramos mayor precisión en la opción de carrera, facultad y universidad entre los/as estudiantes de las escuelas privadas de sectores medios altos en comparación con las estatales de sectores populares: en las primeras se mencionaba la problematización de la decisión ligada a la realización de visitas, test vocacionales, la figura del tutor que acompaña la decisión o presentaciones de estudiantes que ya están en la universidad. Mientras que en las *escuelas acotadas* los recursos que se ponen a disposición son más débiles y el peso recae en voluntades y búsquedas individuales.

Por lo tanto, esta dinámica de apropiación institucional desigual de programas y propuestas profundiza procesos de acumulación de ventajas y desventajas (Saraví, 2015) vinculadas con la información con que cuenta cada sector social. Así, a las desigualdades extraescolares (ligadas al sector social, género, territorio) se suman las desigualdades institucionales emergentes del accionar diferencial de cada institución educativa.

4. Reflexiones finales: ¿escuela trampolín o escuela trompo?

En esta investigación mostramos que las expectativas a futuro en relación con las trayectorias educativas posibles en el nivel superior variaron (y fueron reconfiguradas) sustancialmente de una escuela a la otra en un contexto atravesado por la pandemia y signado por procesos de segmentación educativa de largo alcance.

Por un lado, las expectativas sobre la continuidad de los estudios en el nivel superior son generales, es decir que todos/as los/as estudiantes entrevistados/as manifestaron intención de continuar estudiando. Al mismo tiempo, la mayoría de las expectativas fue reconfigurada a partir de la pandemia. Esas reconfiguraciones giraron en torno a tres cuestiones: lo vocacional (se afirmaron o reafirmaron las opciones por carreras vinculadas a la salud); la limitación de experiencias internacionales (aspecto que sólo aparece en las escuelas privadas); y a la sensación de incertidumbre y desorientación (debido a que en el marco de la pandemia habían perdido oportunidades mediadas institucionalmente de acceso a información —muestras de carreras, exposiciones, charlas—). En ese sentido, aun en este contexto de incertidumbre los y

las estudiantes de la escuela privadas y sectores medios altos sostuvieron sus ventajas relativas respecto a estudiantes de otro sector social, e incluso señalan que la pandemia significó una oportunidad en cuanto a que les brindó más tiempo para realizar búsquedas y ponderar opciones.

En el plano de la comparación interinstitucional, los y las estudiantes presentan una mayor precisión en la opción de carrera, facultad y/o universidad en el caso de las escuelas privadas en comparación con las estatales. Sin embargo, tomamos distancia del reduccionismo que supondría que el clivaje sector estatal–privado implique concebir el sector de gestión como el atributo determinante, sino que entendemos que las condiciones socioeconómicas de estudiantes distribuidos en escuelas socioeconómicamente homogéneas hacia su interior (en un contexto de segmentación educativa) y la acción institucional diferencial actúan como atributos centrales a la hora de entender expectativas posescolares desiguales en términos de información y precisión sobre la elección. Con respecto al género, no encontramos que sea un factor que grave en relación con las desigualdades al momento de las expectativas sobre la continuidad de los estudios: como afirmamos anteriormente, las expectativas son generales. Entretanto, la dimensión territorial cobra relevancia dado que en la ciudad del interior bonaerense emergieron definiciones vinculadas a la migración con fines de estudio, incluso contando con una universidad próxima, poniendo de relieve la búsqueda de autonomía y de un espacio diferente del familiar.

A su vez, las menciones a la educación superior de gestión privada aparecen exclusivamente en las escuelas privadas de sectores medios altos, mientras que las menciones al nivel superior no universitario (terciario) hacen lo propio únicamente en las escuelas estatales a las que asisten sectores populares. Entendemos que este fenómeno se relaciona con la mayor representación en el egreso de los quintiles de menores ingresos en la educación superior no universitaria en comparación con los quintiles más altos (Suasnábar y Rovelli, 2016). De ese modo, se conforman dos tipos de circuitos que producen y reproducen desigualdades en el momento de articulación entre nivel secundario y superior: o bien nivel secundario privado–nivel superior privado/estatal (universitaria) o bien nivel secundario estatal–nivel superior estatal (terciario o universitario). Respecto del circuito nivel secundario privado–nivel universitario estatal, es posible considerar que se relaciona con el prestigio que aún guardan las universidades públicas del país.

Finalmente, junto con los condicionamientos vinculados a la clase social de origen, otro elemento central refiere al peso de las estrategias de articulación que se impulsan a nivel institucional. Como indicara Saraví (2015), las desigualdades entre las escuelas no solamente son resultado de las características de los y las estudiantes que asisten, sino también de las actividades que allí se realizan. Retomando a Briscioli (2017), la dimensión institucional incide fuertemente en los recorridos escolares. A partir de la comparación interinstitucional, observamos que cada establecimiento otorga un sentido diferente a la problemática, y, en consecuencia, desarrolla prácticas y estrategias disímiles. Desde la mirada estudiantil, la implementación de políticas e iniciativas de articulación es valorada positivamente, pero muchas veces recae sobre la voluntad de un/a docente o directivo/a que los/as acompaña (o no) a exposiciones, muestras o difunde distintas iniciativas. De ese modo, aquello que desde la escuela se haga o deje de hacer es clave en la posibilidad de ampliar los horizontes de expectativas iniciales. Las instituciones, comparadas, ejercen roles diferenciales sobre la configuración de las expectativas estudiantiles: la escuela puede actuar como un trampolín que amplía las expectativas de origen o como un trompo que las condena a girar en un mismo círculo. Se trata de desigualdades institucionales, dado que encontramos escuelas que promueven la continuidad de los estudios tanto al brindar información como al sembrar prácticas que se

asemejan a las del nivel superior, y otras escuelas que dejan la elección librada a los recursos individuales extraescolares de cada estudiante. A su vez, quienes asisten a las primeras son justamente quienes cuentan con más recursos extraescolares y experiencias en el nivel superior acumuladas en su entorno familiar o social general. Así, tanto la clase social de origen como las prácticas de promoción impulsadas desde las instituciones educativas inciden profundizando procesos de acumulación de ventajas y desventajas respecto de los caminos a seguir tras el egreso del nivel secundario.

A modo de conclusión, la LEN corona un proceso que implicó el aumento de la matrícula acompañado por un crecimiento heterogéneo que lleva a la diversificación y conformación de comunidades desiguales. Esas desigualdades, intensificadas durante la pandemia, atraviesan las propuestas pedagógicas, los modos de regular el comportamiento, la existencia de espacios de participación estudiantil y también, como vimos, las expectativas y el grado de articulación con el nivel siguiente.

Referencias bibliográficas

- Araujo, Sonia (2017): “Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27 (1), 35-62.
- Basualdo, Eduardo (2003): “Las Reformas estructurales y el Plan de Convertibilidad durante la década de los noventa”. *Revista Realidad Económica*, (200), 42-83.
- Bendit, René y Miranda, Ana (2013): “Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en Argentina”. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, (21), 93-123.
- Benza, Gabriela y Kessler, Gabriel (2021). *La ¿nueva? estructura social de América Latina: Cambios y persistencias luego de la ola de gobiernos progresistas* (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.
- Briscioli, Bárbara (2017): “Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3), 1-30. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chiroleu, Adriana (2009): “Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil”. *Pro-Posições*, 20 (2), 141-166. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>.
- Corica, Agustina y Otero, Analía (2017): “Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media”. *Población & Sociedad*, 24 (2), 33-64.
- Corica, Agustina (2012). *Juventud y futuro: educación, trabajo y grupos familiares*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires.
- Dallaglio, Lucila; Núñez, Pedro y Santos Sharpe, Andrés (2021): “Experiencias estudiantiles durante la pandemia: expectativas juveniles sobre el futuro en CABA (Argentina) (2021)”. En workshop: *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*, 9 y 10 de septiembre de 2021.

- Dávila León, Oscar y Ghiardo Soto, Felipe (2005): “Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile”. *Nueva Sociedad*, 200, 114-127.
- Di Piero, Emilia; Causa, Matías; Elías, Valentina; Garriga Olmo, Santiago; Marano, Gabriela; Marchel, Ana Laura; Scalcini, Carolina y Torti, Bárbara (2022): “Un ejercicio de reflexividad sobre la experiencia de investigar expectativas y trayectorias estudiantiles en el último año de escuelas secundarias bonaerenses durante la pandemia” en: Matías Causa, Emilia Di Piero, Paola Santucci (comps.): *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte ediciones. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm5503>.
- Di Piero, Emilia y Miño Chiappino, Jéssica (2020): “Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020”. *Revista Propuesta Educativa*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700005/>
- Dubet, François (2012). *Repensar la justicia social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ezcurra, Ana (2011). *Igualdad en educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Editorial UNGS-IEC.
- Ezcurra, Ana (2020): “Educación Superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*, (12), 112-127.
- García de Fanelli, Ana y Adrogué, Cecilia (2021): “Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores”. *Educación Superior y Sociedad*, 33 (1), 85-114.
- García de Fanelli, Ana y Jacinto, Claudia (2010): “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 58-75.
- García de Fanelli, Ana (2014): “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación”. *Páginas de Educación*, 7 (2), 275-297.
- Giovine, Manuel Alejandro (2022). *Discursos y saberes dominantes. Cómo se educan los que mandan*. Córdoba: Editorial Universitaria.
- Gorostiaga, Jorge y Cambours de Donini, Ana (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Gluz, Nora (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la admisión es más que un problema de ingresos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNGS.
- Jacovkis, Judith y Tarabini, Aina. (2021): “COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 14 (1), 85-102.
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNESCO, I.I.P.E.
- Marano, Gabriela; Molinari, Bárbara y Vazelle, Marcelo (2017). *La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década*. Ponencia

presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 mayo.

- Miranda, Ana y Otero, Analía (2005): “Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 393-419.
- Molina Derteano, Pablo (2021): “Elecciones educativas de los hogares en los aglomerados urbanos entre 2003 y 2019” en Eduardo Chávez Molina y Leticia Muñoz Terra (comp.): *El desencuentro. Diferencias de clase en la Argentina desigual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Núñez, Pedro; Dallaglio, Lucila y Santos Sharpe, Andrés (2022): “Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina)” en Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (comps.): *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: HomoSapiens.
- Parra Sandoval, María Cristina (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pierella, María Paula (2019): “Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13 (16), e074. DOI: <https://doi.org/10.24215/23468866e074>.
- Puiggrós, Adriana (2020): “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina” en Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (comps): *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Rama, Claudio (2009): “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (1), 173-195.
- Reygadas, Luis (2004): “Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional”. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Romero, Claudia; Krichesky, Gabriela y Zacarías, Natalia (2021): “‘Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom’. Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina”. *Department of Economics Working Papers*, Universidad Torcuato Di Tella.
- Santos Sharpe, Andrés (2021): “Representaciones de cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires y su vínculo con el abandono de estudio”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12 (34), 21-45. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.977>.
- Saraví, Gonzalo (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: CIESAS.
- Scalcini, Carolina y Torti, Bárbara (2024): “Políticas de captación de matrícula y modalidades de ingreso en contexto: experiencias de la UNLP durante la pandemia” en Emilia Di Piero (comp.): *Ampliar horizontes. Políticas, instituciones, expectativas y trayectorias estudiantiles desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia (2021-2023)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Imago Mundi, en prensa.

- Serra, María (2017): “Me duermo, pero igual aprendo”: Experiencias educativas exitosas de jóvenes santafesinos de sectores bajos”. *Páginas de Educación*, 10 (1), 36-63.
- Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2016): “Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina”. *Pro-Posições*, 27 (3), 81-104.
- Svampa, Maristella (2005). *La sociedad excluyente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, Juan Carlos (1981). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina*. Documento DEALC.tedes.
- Tedesco, Juan Carlos (2009). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Tedesco, Juan Carlos; Aberbuj, Claudia y Zacarías, Ivana (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Terigi, Flavia (2009): “Las políticas de inclusión educativa” en Flavia Terigi (coord.): *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la ciencia y la Cultura.
- Tinto, Vincent (2005): “Research and Practice of Student Retention: What Next?” *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8 (1). DOI: <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4>.
- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp.) (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Torti, Bárbara (2020). *Si no te vas ahora, después no te vas más*. La elección de universidad en estudiantes de escuelas secundarias del interior de la provincia de Buenos Aires (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Maestría en Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1961/te.1961.pdf>.
- Trow, Martin (2005): “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII” en Philip G. Altbach y James J.F. Forest (ed.): *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Viñao Frago, Antonio (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.

Notas biográficas

Emilia Di Piero es Doctora en Ciencias Sociales (año 2016) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (año 2014) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina; Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata (años 2012 y 2010). Sus temas de investigación se centran en los estudios sobre los niveles secundario y superior con foco en las desigualdades desde las perspectivas de la sociología y

el análisis de políticas educativas. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales, del Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (GESDES-IdIHCS). Entre 2011 y 2019 fue becaria doctoral y posdoctoral del CONICET en el Área de Educación de FLACSO/Argentina. Dirige y forma parte de proyectos de investigación radicados en la FaHCE-UNLP, en donde es docente concursada en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, en el posgrado y coordinadora del Curso de Ingreso a las carreras de Sociología. A nivel de posgrado es coordinadora académica del Doctorado en Ciencias de la Educación (CEDALC) y ha dictado numerosos seminarios. Es autora del libro «Escuela secundaria y desigualdad Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata» (Aique, 2022) y compiladora de «Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en provincia de Buenos Aires en la pandemia» (Imago Mundi, en prensa).

Santiago Garriga Olmo es Profesor y Licenciado de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es becario doctoral de CONICET y se encuentra realizando el Doctorado de Ciencias de la Educación (FaHCE) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Su tema de investigación se centra en el estudio de casos atípicos de estudiantes que son primera generación universitaria y se encuentran en la fase de finalización de sus carreras o alcanzaron el título de grado. Además, sus trabajos abordan el ingreso y la experiencia en la universidad, la articulación entre niveles, las políticas institucionales y la problemática de la desigualdad. Forma parte del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-IdIHCS) y de distintos proyectos radicados en la FaHCE. Es docente en la asignatura Introducción al Proceso Intelectual en la carrera de Licenciatura en Nutrición de Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP. Allí también se desempeñó como docente en el Curso de Ingreso (2017-2020) y Coordinador del mismo (2021 y 2022). Como docente también trabajó en el nivel secundario (2016-2020), en el Curso de Ingreso de la carrera de Sociología (2020 y 2021) y como ayudante de posgrado.

Ana Laura Marchel es Magíster en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Profesora en Lengua y Literaturas Inglesas (FaHCE/UNLP). Además, es especialista en Pedagogía de la Formación (FaHCE/UNLP). Ha trabajado en los diferentes niveles del sistema educativo tanto en gestión pública como privada. En la actualidad, se desempeña como profesora de pregrado en el Colegio Nacional «Rafael Hernández» (UNLP) y es ayudante diplomada en las carreras de inglés de la FaHCE en las materias Lengua Inglesa 1 y Gramática Inglesa 1 (FaHCE-UNLP). Ha participado en congresos y jornadas, donde ha realizado diversas presentaciones. Cuenta con publicaciones en revistas y es integrante de un grupo de investigación el cual se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES)/Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). El mismo centra sus estudios en los procesos de producción y reproducción de las desigualdades en los niveles secundario y superior, políticas de articulación interniveles dentro del sistema educativo, trayectorias y expectativas estudiantiles, políticas y estrategias institucionales en los niveles secundario y superior y discusiones en torno al formato y políticas para el nivel secundario.

Gasto en enseñanza, inversión pública y clases sociales en España: desigualdad educativa y efecto gorrón

Education Spending, Public Investment and Social Classes in Spain: Educational Inequality and the Freeloader Effect

Carles Hernández y Francesc J. Hernández Dobon¹

Resumen

El artículo define la desigualdad educativa, siguiendo las medidas estandarizadas y muestra, con un modelo sincrónico, que, aun teniendo en cuenta los gastos de los hogares en los centros de enseñanza privados, son las clases superiores las que se ven beneficiadas de la inversión pública. Se utiliza el cálculo del Índice de Gini y la conceptualización del *Free-rider* para el estudio de las clases y la educación.

Palabras clave

Desigualdad educativa, Índice de Gini, *Efecto Free-rider*, clases sociales y educación.

Abstract

The article defines educational inequality, following standardised measures, and shows, with a synchronic model, how, even taking into account household expenditure on private schools, it is the upper classes that benefit from public investment. The calculation of the Gini Index and the Free-rider conceptualization are used for the study of classes and education.

Keywords

Educational inequality, Gini index, Free-rider effect, Social classes and education.

Cómo citar/Citation

Hernández, Carles y Hernández Dobon, Francesc J. (2024). Gasto en enseñanza, inversión pública y clases sociales en España: desigualdad educativa y efecto gorrón. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 50-72. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27652>.

Recibido: 05-11-2023
Aceptado: 10-01-2024

¹ Carles Hernández, Aprentell, hcoscolla@gmail.com; Francesc J. Hernández i Dobon, Universitat de València, francesc.j.hernandez@uv.es.

1. Introducción

El economista y estudioso de la desigualdad Thomas Piketty (2023, véase también 2021 y WID 2023) ha hecho cálculos sobre lo que reciben, en el caso francés, las diversas clases sociales de los presupuestos públicos en el curso de los procesos formativos. Su conclusión es que aquellos que más tienen, reciben más, lo que no sería más que una variante del problema económico del polizón, del gorrón o del *free-rider*, caracterizado para la lógica de la acción colectiva por Mancur Olson (1965; véase también 1982 y Buchholz & Sandler, 2016). En este artículo vamos a confirmar los cálculos de Piketty para el caso español. Antes, formularemos un concepto de desigualdad educativa. Con ello, desarrollaremos lo expuesto en la *XX Conferencia de Sociología de la Educación* (Cabrera 2019: 7-20), a propósito del carácter de la inversión educativa como contraimpuesto. En el epígrafe 2 explicaremos la diferencia entre los gastos del hogar en general y en enseñanza. A continuación, en el epígrafe 3, determinaremos que tales diferencias son más bien desigualdades, atendiendo a las medidas estandarizadas de desigualdad. En el epígrafe 4 formularemos unas hipótesis *ad hoc* que nos permitirán, en el epígrafe 5, elaborar un modelo sincrónico de las aportaciones públicas a las diversas clases sociales. La conclusión es que, incluso si tenemos en cuenta la anomalía europea de una elevada presencia de alumnado escolarizado en centros de titularidad privada, las clases más beneficiadas son la media-alta y la media, definidas en función de quintiles. El artículo se cierra, en el epígrafe 6, con algunas conclusiones ulteriores para seguir la investigación.

2. Diferencias diacrónicas entre los gastos generales y los gastos en enseñanza de los hogares españoles

Antes que nada, debemos precisar que utilizaremos la expresión *gasto* referida a los hogares e *inversión* relativa al gasto del Estado, aunque la definición habitual de ambos conceptos solo se distingue por el retorno esperado y no es inhabitual que también se usen al revés. Este es un asunto terminológico que no merece mayor comentario para nuestra argumentación.

En primer lugar, echaremos un vistazo al gasto general de los hogares españoles². Como es sabido, la recuperación económica posterior a la crisis del 2008 se vio dificultada por el impacto de la pandemia de COVID-19. Aún así, en el año 2022, el gasto medio de los hogares españoles fue de 31 567,71 euros, una cantidad parecida a los 31 772,62 euros de 2008 y a los 30 242,76 euros de 2019, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Por tanto, podríamos afirmar que el gasto se ha recuperado respecto de las dos crisis.

Aunque la determinación de las clases sociales presenta dificultades (véase Feito 2022), aquí recurriremos provisionalmente a la desagregación de quintiles. Se podría entender, de manera muy simplificada, que Q1 equivale a la clase baja, Q2 a la media-baja, Q3 a la media, Q4 a la media-alta y Q5 a la alta.

El gasto de los hogares presenta diferencias según los quintiles (Tabla I). Se pueden visualizar mejor estas diferencias si las calculamos como proporciones respecto del gasto medio de cada año (Gráfico 1).

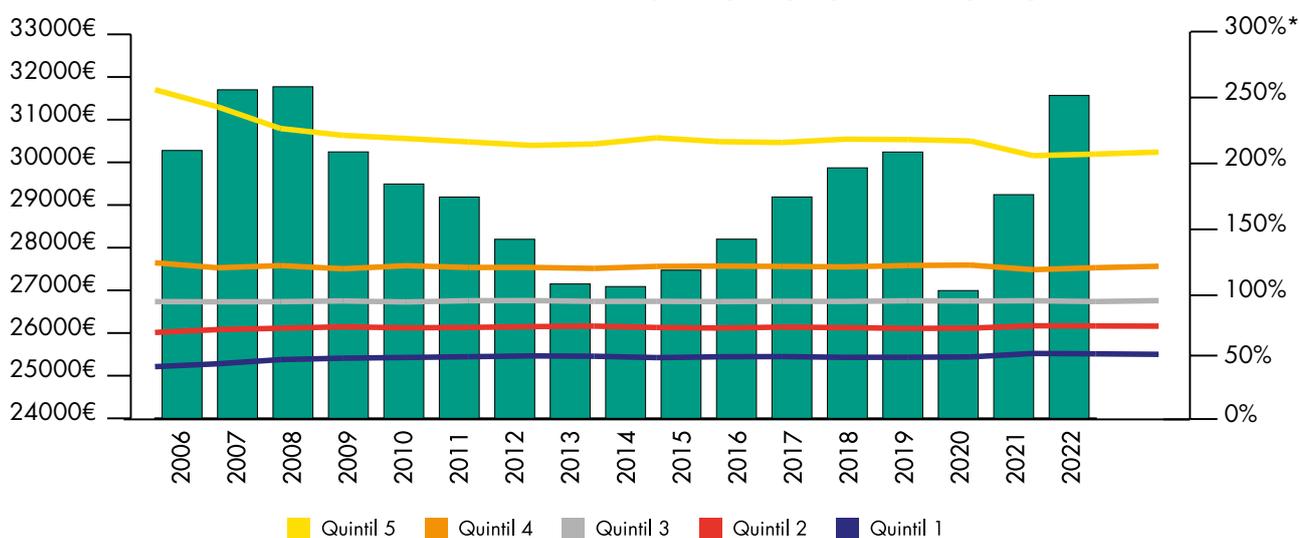
2 En las fuentes estadísticas utilizadas aquí (INE, EUROSTAT, etc.), los datos se desagregan por *hogares* o por *individuos*. Se soslaya así la noción de *familia* o *unidad familiar*. Debemos suponer que los datos proporcionados ya tienen en cuenta, por ejemplo, que los hogares no tienen exactamente la misma cantidad media de individuos en cada desagregación de cuartiles, quintiles, etc.

Tabla I. Gasto medio del hogar y por quintiles de gasto

	MEDIA	QUINTIL 1	QUINTIL 2	QUINTIL 3	QUINTIL 4	QUINTIL 5
2006	30278,78	12108,35	19959,86	27039,36	35960,24	56326,11
2007	31701,36	13361,80	21587,45	28269,10	36447,87	58840,59
2008	31772,62	14402,46	21960,25	28356,68	37048,29	57095,42
2009	30245,09	14040,96	21231,93	27158,61	34549,35	54244,57
2010	29492,15	13844,76	20483,66	26261,31	34368,60	52502,40
2011	29187,00	13868,78	20350,00	26267,40	33628,27	51820,55
2012	28197,00	13571,02	19839,60	25401,46	32494,24	49678,66
2013	27150,75	12999,62	19203,59	24292,02	31084,60	48173,91
2014	27089,83	12685,49	18873,76	24250,95	31431,47	48207,46
2015	27473,04	13043,25	19031,41	24531,16	31933,10	48826,28
2016	28199,88	13429,72	19734,90	25253,66	32714,11	49866,99
2017	29188,19	13734,10	20316,08	26104,42	33752,54	52033,80
2018	29871,28	14075,96	20609,07	26834,26	34853,77	52983,35
2019	30242,76	14324,20	20926,84	27147,94	35388,20	53426,63
2020	26995,76	13497,60	19161,27	24287,32	30649,64	47382,97
2021	29243,61	14534,83	20709,06	26131,78	33637,69	51204,71
2022	31567,71	15573,89	22322,55	28424,17	36654,13	54863,80

Fuente: elaboración propia de INE 2023a.

Gráfico 1. Gasto medio de los hogares y su proporción según quintiles



* Porcentaje respecto de la media.

Fuente: elaboración propia de la Tabla I.

Este gráfico muestra cuatro fenómenos. En primer lugar, los altibajos del gasto del hogar como consecuencia de la crisis económica y la pandemia (un valle acentuado y un valle menor en las barras de color verde). En segundo lugar, hay una diferencia esperable entre quintiles; así, mientras lo quintil superior (línea amarilla) duplica la media en el último año, el inferior (línea azul oscuro) representa su mitad. Pero también se advierte, en tercer lugar, una gran estabilidad, sobre todo en los quintiles centrales e, incluso, en cuarto lugar, una cierta convergencia en las líneas de los quintiles extremos a lo largo de la serie tem-

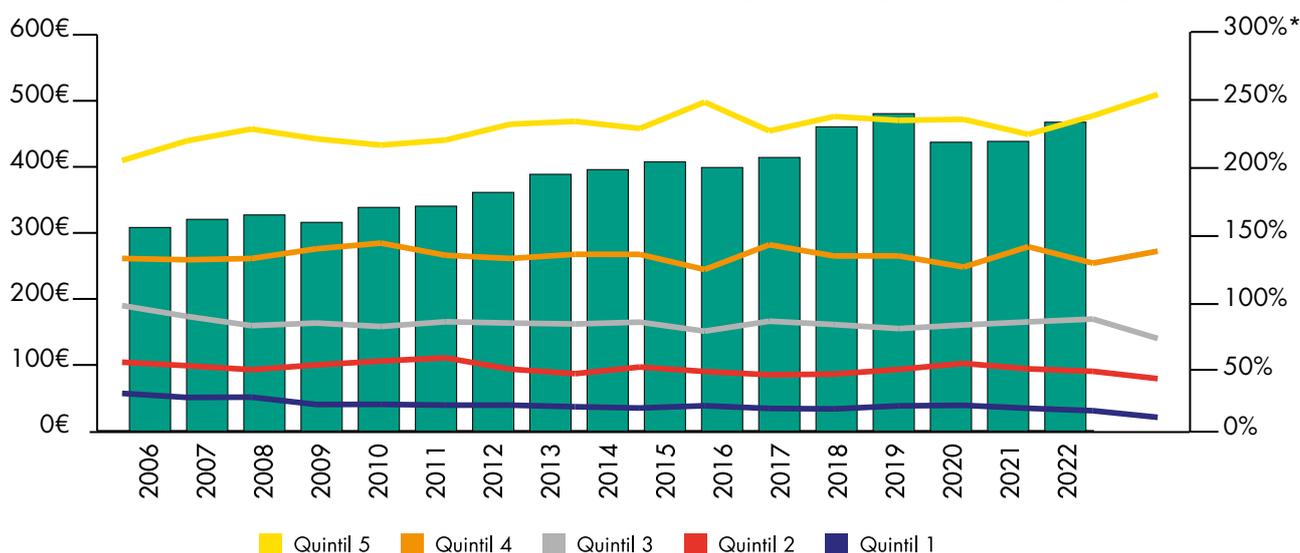
poral (hacia la línea horizontal del 100%). Sobre este marco general analizaremos ahora los gastos de enseñanza también por quintiles (Tabla II) y compondremos un gráfico análogo al anterior (Gráfico 2).

Tabla II. Gasto medio del hogar en enseñanza y por quintiles de gasto

	MEDIA	QUINTIL 1	QUINTIL 2	QUINTIL 3	QUINTIL 4	QUINTIL 5
2006	308,19	33,41	121,02	212,03	409,75	764,73
2007	320,54	50,30	143,15	266,27	397,86	745,11
2008	327,17	57,19	152,06	264,97	445,73	715,89
2009	315,97	62,10	159,51	248,74	383,30	726,19
2010	338,62	65,29	156,04	257,54	438,44	775,79
2011	340,46	57,95	145,12	269,05	440,64	789,52
2012	361,33	62,75	152,14	294,46	497,47	799,83
2013	388,73	75,22	173,15	288,27	464,36	942,63
2014	395,86	69,98	189,24	319,81	516,95	883,34
2015	407,42	75,76	174,93	323,70	532,35	930,37
2016	399,05	78,96	184,52	319,71	509,10	902,95
2017	414,22	82,01	226,05	335,88	538,17	889,00
2018	460,66	93,88	240,64	357,41	639,82	971,58
2019	480,59	97,51	237,17	385,15	647,27	1.035,88
2020	437,28	112,20	200,50	342,03	557,79	973,90
2021	438,59	111,60	214,03	373,15	555,44	938,73
2022	467,57	133,02	240,16	434,85	596,68	933,13

Fuente: elaboración propia de INE 2023a.

Gráfico 2. Gasto medio de enseñanza de los hogares y su proporción según quintiles



* Porcentaje respecto de la media.

Fuente: elaboración propia de la Tabla II.

A diferencia del Gráfico 1, referido a los gastos en general, se puede observar en este otro gráfico, en primer lugar, que el volumen del gasto del hogar en enseñanza experimenta un crecimiento prácticamente sostenido, con una bajada por la pandemia muy moderada. En segundo lugar, se mantiene la diferencia de los quintiles, pero es más acentuada que en el gasto general. En tercer lugar, si consideramos las curvas

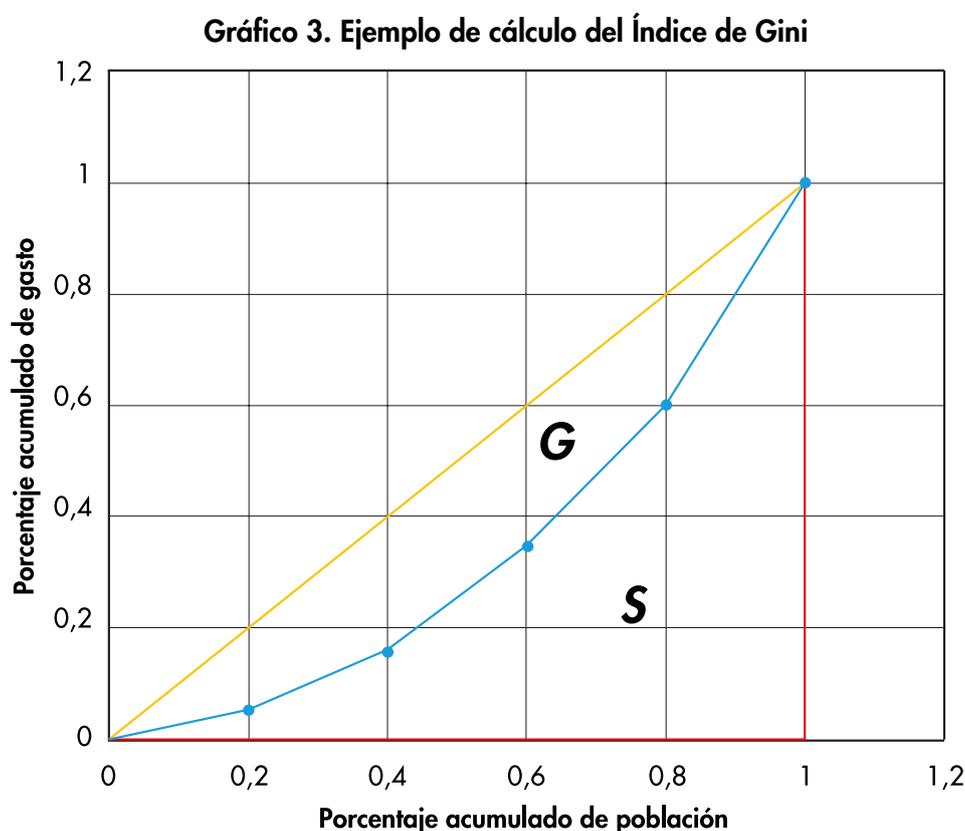
de los quintiles, podemos ver unas oscilaciones mayores que las producidas en los gastos generales. En cuarto lugar, lo que en los gastos generales de los hogares era una cierta convergencia entre las líneas a lo largo de la serie histórica, aquí acontece el contrario, una cierta divergencia, porque todas las curvas se alejan de la media (la línea horizontal del 100%).

Las tablas y gráficos anteriores hacen patente diferencias. En economía y sociología se usan indicadores de desigualdad, un concepto más preciso que el de meras diferencias. Estos indicadores de desigualdad se aplican habitualmente sobre ingresos o sobre patrimonio. Aquí los usaremos sobre gastos. Podemos usar dos indicadores de desigualdad, que son los más frecuentes: a) la proporción entre el quintil superior y el inferior (lo que se abrevia: $S80/S20$, es decir, el *share* entre el quintil superior —a la derecha del percentil 80 de la muestra ordenada— y lo quintil inferior —a la izquierda del percentil 20—; y b) el índice de Gini adaptado a los datos de los quintiles.

El primer procedimiento es muy sencillo. Por ejemplo, con los datos de la Tabla II y en el caso del año 2022:

$$S80/S20 = \frac{933,13}{133,02} = 7,0$$

El segundo procedimiento es algo más complicado y lo explicaremos a continuación. En primer lugar, se suman los gastos de los quintiles y se calcula la proporción de cada valor respecto del total. Por ejemplo, en el ejemplo anterior, la suma es 2337,84. El valor del primero quintil, 133,02, representa el 5,69% del total. Después se acumulan estos porcentajes, el que permite definir un gráfico como este (en el caso del ejemplo):



Fuente: elaboración propia de la Tabla II (última fila).

Si unimos los puntos de los porcentajes acumulados del gasto (línea azul) definimos dos superficies: una, entre la línea y la diagonal (línea amarilla), que denominaremos G , y otra entre la línea azul y las líneas del eje de abscisas y de la ordenada de valor 1 (líneas rojas), que denominaremos S . Se calcula la superficie S (que es el sumatorio de los polígonos, el área de los cuales es la semisuma de los valores de las ordenadas a derecha e izquierda —altura— por la base —0,2, cada quintil—). De forma que la superficie G es la diferencia de S respecto del triángulo de la diagonal (amarilla) y las líneas de abscisas y ordenadas (rojas), justo es decir: $\frac{1}{2}$ unidades gráficas. Entonces podemos calcular el coeficiente que representa G precisamente respecto de este triángulo. El Índice de Gini (IG) es la multiplicación por ciento de este coeficiente, de forma que:

$$IG = 100 \frac{\frac{1}{2} - S}{G + S} = 100 \left(\frac{G}{\frac{1}{2}} \right)$$

Los resultados se presentan en la Tabla III.

Tabla III. Indicadores de desigualdad del gasto en enseñanza de los hogares

	S80/S20	ÍNDICE DE GINI
2006	22,89	52,44
2007	14,81	42,63
2008	12,52	42,02
2009	11,69	40,46
2010	11,88	43,43
2011	13,62	44,53
2012	12,75	43,61
2013	12,53	44,78
2014	12,62	41,49
2015	12,28	43,61
2016	11,44	41,54
2017	10,84	37,82
2018	10,35	39,92
2019	10,62	40,09
2020	8,68	40,11
2021	8,41	36,27
2022	7,01	30,87

Fuente: elaboración propia Tabla II.

Si atendemos al indicador S20/S80 podría parecer que se ha reducido la desigualdad educativa a una tercera parte, pero este efecto se debe al comportamiento de los quintiles extremos. Una consideración más cuidadosa con el Índice de Gini muestra que, en todo caso, la reducción sería menor, aunque se mantiene en un nivel considerable de desigualdad. No podemos sacar conclusiones apresuradas, porque, en todo caso, este gasto varía en su composición interna respecto de niveles de enseñanza y se tiene que relacionar con las inversiones públicas, como veremos.

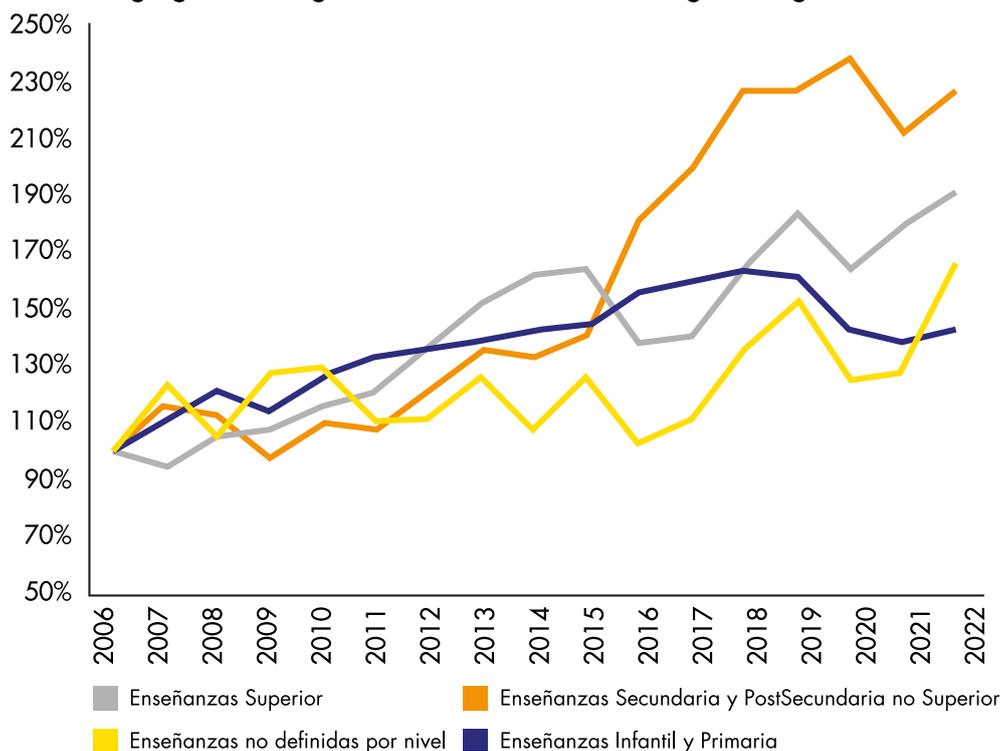
Ahora analizaremos la composición de este gasto del hogar en enseñanza según niveles de enseñanza por medio de la Tabla IV y del Gráfico 4.

Tabla IV. Desagregación del gasto en enseñanza de los hogares según niveles de enseñanza

	ENSEÑANZA INFANTIL Y PRIMARIA	ENSEÑANZA SECUNDARIA Y POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR	ENSEÑANZA SUPERIOR	ENSEÑANZAS NO DEFINIDAS POR NIVEL
2006	1707657,82	845697,79	1945189,66	487871,20
2007	1898852,60	981310,48	1850865,77	603697,74
2008	2071164,51	952270,65	2050234,31	510373,67
2009	1946497,04	821487,57	2099298,65	625602,45
2010	2152847,90	926541,44	2261663,90	633688,08
2011	2287676,61	910965,67	2356996,18	537761,22
2012	2332335,41	1033266,40	2628938,40	542551,67
2013	2360836,65	1145188,00	2956876,61	616671,12
2014	2443272,09	1127691,53	3154281,95	520314,94
2015	2478258,50	1186438,91	3204745,13	616694,87
2016	2653771,24	1532464,52	2675229,80	498582,86
2017	2712753,27	1686063,35	2726188,68	543290,75
2018	2796875,03	1922318,98	3199959,84	661931,95
2019	2760859,87	1923385,88	3577477,29	745641,69
2020	2419260,91	2013642,91	3194770,46	612962,31
2021	2364564,07	1794696,43	3488394,57	626936,97
2022	2445241,78	1921422,97	3722693,77	810499,47

Fuente: INE 2023b.

Gráfico 4. Desagregación del gasto en enseñanza de los hogares según niveles de enseñanza



Fuente: elaboración propia de INE 2023b.

Se puede ver que la composición respecto de niveles de enseñanza se ha modificado en el periodo: suben los porcentajes de Enseñanza Secundaria y Postsecundaria no Superior y de Enseñanza Superior (un fenómeno que ya explicamos en Cabrera 2019) y menguan los de Enseñanza Infantil y Primaria y, de manera más suave, otras Enseñanzas no definidas por nivel.

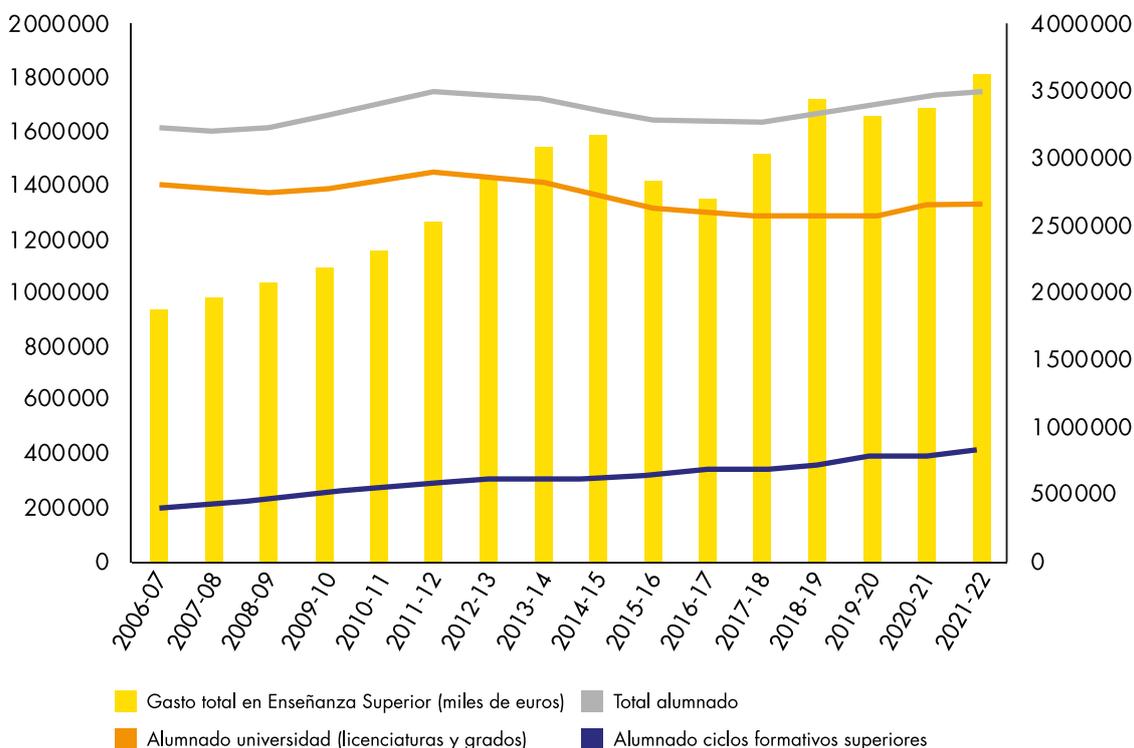
En una primera aproximación, se podría pensar que estas modificaciones responden a cambios demográficos, lo que quizás sea un factor explicativo, y a un mayor acceso de la población a las enseñanzas secundarias postobligatorias (aquello que se denomina la reducción del abandono educativo) o a las enseñanzas superiores, aunque también se podría deber al incremento de los costes mismos de estos niveles en enseñanza para los hogares. Una consideración más cuidadosa permitiría inclinarnos por este último factor. Si analizamos los datos correspondientes a enseñanza superior (es decir, tanto estudios universitarios como ciclos superiores de formación profesional) podemos observar que el crecimiento de los gastos ha sido mayor que el de la población de estas enseñanzas, como muestra la Tabla V y el Gráfico 5, donde también aparece la desagregación de estudiantado de formación profesional superior y de grados universitarios (Obsérvese que el primero sube, aunque el de grados universitarios oscila o baja). Dado que los datos del alumnado se refieren a los cursos académicos, mientras que los gastos del hogar a años naturales, en el gráfico siguiente hemos ponderado estos (para hacer una estimación de un curso se hace la suma de 1/3 del año anterior y de 2/3 del año posterior de cada curso).

Tabla V. Alumnado en enseñanza superior y gasto total de los hogares en enseñanza superior ponderada por cursos

CURSO	ALUMNADO CICLOS FORMATIVOS SUPERIORES	ALUMNADO UNIVERSIDAD (LICENCIATURAS Y GRADOS)	TOTAL ALUMNADO	GASTO TOTAL EN ENSEÑANZA SUPERIOR (MILES DE EUROS)
2006-07	215 052	1 405 042	1 620 094	1 882 307,07
2007-08	223 098	1 388 736	1 611 834	1 983 778,13
2008-09	245 354	1 379 726	1 625 080	2 082 943,87
2009-10	266 012	1 390 234	1 656 246	2 207 542,15
2010-11	280 495	1 425 018	1 705 513	2 325 218,75
2011-12	300 321	1 456 783	1 757 104	2 538 290,99
2012-13	315 409	1 434 729	1 750 138	2 847 563,87
2013-14	319 305	1 416 827	1 736 132	3 088 480,17
2014-15	314 607	1 364 023	1 678 630	3 187 924,07
2015-16	333 079	1 321 698	1 654 777	2 851 734,91
2016-17	348 715	1 303 252	1 651 967	2 709 202,39
2017-18	353 235	1 287 791	1 641 026	3 042 036,12
2018-19	370 159	1 290 455	1 660 614	3 451 638,14
2019-20	405 915	1 296 379	1 702 294	3 322 339,40
2020-21	406 441	1 336 009	1 742 450	3 390 519,87
2021-22	422 984	1 333 567	1 756 551	3 644 594,04

Fuente: elaboración propia de INE 2023b, MEFP 2023 (alumnado ciclos formativos superiores) y MU 2023 (alumnado universidades).

Gráfico 5. Alumnado en enseñanza superior y gasto total de los hogares en enseñanza superior ponderada por cursos



Fuente: elaboración propia de la Tabla V.

Cómo se puede ver, el gasto del hogar (barras de color amarillo) prácticamente se duplica, mientras que el volumen de estudiantado (línea gris) oscila muy poco. La causa del incremento del gasto para los hogares puede responder a varios factores: a) un incremento de las cuotas a pagar o de costes complementarios (libros, movilidad); b) la privatización creciente de estos niveles de enseñanzas (tanto en cuanto a la universidad, como a los ciclos formativos superiores); c) el crecimiento del nivel de posgrado, que no está contabilizado en el alumnado del gráfico, pero sí que representa gastos para el hogar. En todo caso, este incremento no se repercute igual en todos los quintiles de gasto (donde, como hemos visto, hay desigualdad), puesto que las clases sociales tienen accesos diferenciados a las enseñanzas superiores, como mostraremos más adelante.

3. Gastos del hogar en enseñanza y centros privados de enseñanza

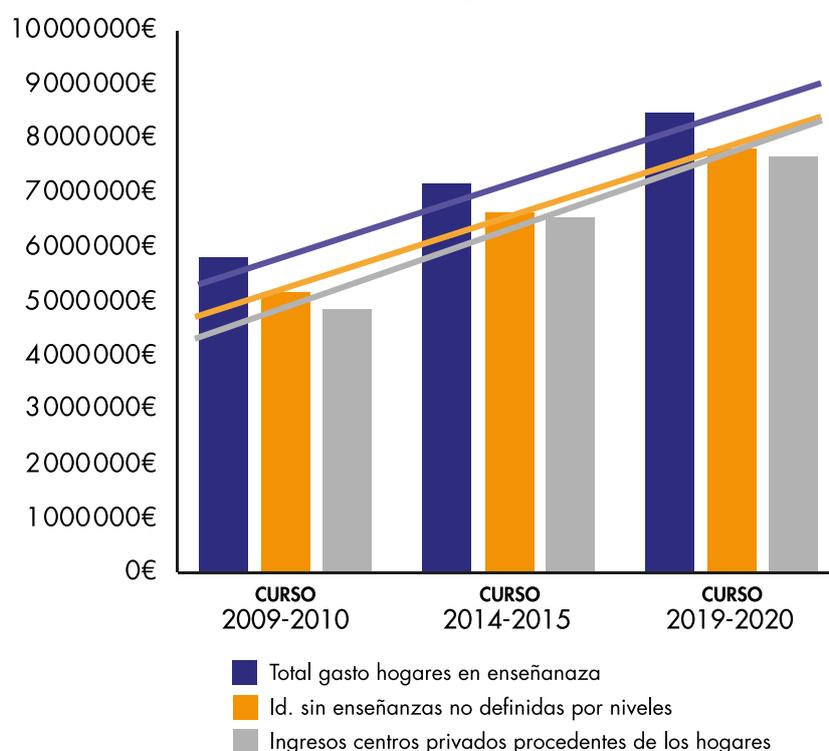
El INE elabora cada cinco años la Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada (2023c). Esto nos permite comparar por un lado el cálculo que el INE hace del gasto de los hogares en enseñanza y, por otro, el volumen de pagos de cuotas y servicios complementarios que recogen los centros de enseñanza privada del alumnado, que procede de aquellos gastos de los hogares en enseñanza, según la misma fuente. Los datos, con la desagregación de centros no universitarios y universitarios se presentan en la Tabla VI y se representan en el Gráfico 6.

Tabla VI. Gasto total de los hogares en enseñanza ponderada a cursos e ingresos por cuotas y servicios complementarios de los centros privados (en miles de euros)

	2009-2010	2014-2015	2019-2020
A. TOTAL DE GASTOS DEL HOGAR EN ENSEÑANZA			
ENSEÑANZA INFANTIL Y PRIMARIA	2 084 064	2 415 793	2 533 127
ENSEÑANZA SECUNDARIA Y POSTSECUNDARIA NO SUPERIOR	891 523	1 133 523	1 983 557
ENSEÑANZA SUPERIOR	2 207 542	3 088 480	3 322 339
ENSEÑANZAS NO DEFINIDOS POR NIVEL	630 992	552 433	657 188
TOTAL	5 183 130	6 637 797	7 839 024
TOTAL (SIN ENSEÑANZAS NO DEFINIDOS)	5 814 123	7 190 231	8 496 213
B. TOTAL INGRESOS DE LOS HOGARES EN LOS CENTROS PRIVADOS			
ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA			
CUOTAS	2 475 824	3 378 773	3 854 137
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS	1 163 228	1 310 468	1 213 534
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA			
CUOTAS	1 183 928	1 850 182	2 595 317
SERVICIOS COMPLEMENTARIOS	23 511	0*	19 370
TOTAL	4 846 491	6 539 423	7 682 358
PROPORCIÓN: TOTAL B/TOTAL A	93,5%	98,5%	98,0%
PROPORCIÓN: TOTAL B/TOTAL A (SIN ENSEÑANZAS NO DEFINIDAS)	83,4%	90,9%	90,4%

Fuente: INE 2023b y 2023c. (*) INE considera cero. Los cálculos se han realizado siempre con todos los decimales disponibles, aunque a las tablas se hayan redondeado las cantidades.

Gráfico 6. Total de gastos del hogar en enseñanza y total de los ingresos de centros privados de cuotas y sirve complementarios



Fuente: elaboración propia Tabla VI, con líneas rectas de tendencia.

Naturalmente estamos comparando dos fuentes estadísticas que, aunque proceden las dos de la INE, responden a metodologías y objetivos diferentes. Además hay que considerar que hay ciertas ambigüedades, como por ejemplo si los centros donde se ofrecen enseñanzas no definidas por niveles están considerados —y cómo— en la encuesta de financiación de la enseñanza privada. Con todo, la conclusión es sorprendente: un volumen considerable, aproximadamente entre un 91 % y un 98 % de los gastos de los hogares para la enseñanza ingresarían en la contabilidad de los centros privados de enseñanza.

4. Inversión pública en enseñanza e hipótesis *ad hoc*

Además de los gastos de los hogares, hay que considerar la inversión pública en enseñanza, es decir, todo el dinero que procede de presupuestos del Estado en varios niveles competenciales (Estado central, comunidades y ciudades autónomas, etc.). La inversión pública en enseñanza, según datos oficiales (MEFP 2021) se recoge en la Tabla VII.

Tabla VII. Inversión pública y gasto privado en enseñanza (en millones de euros)

AÑO	INVERSIÓN PÚBLICA	GASTO PRIVADO	PROPORCIÓN PRIVADA RESPECTO TOTAL
2011	50 631,10	6 093,39	10,74%
2012	46 476,40	6 537,09	12,33%
2013	44 958,50	7 079,57	13,60%
2014	44 789,30	7 245,56	13,92%
2015	46 597,80	7 486,13	13,84%
2016	47 581,70	7 360,04	13,40%
2017	49 458,00	7 668,29	13,42%
2018	50 660,30	8 581,08	14,48%
2019*	53 146,70	9 007,36	14,49%
2020*	55 284,30	8 240,63	12,97%
2021*	59 239,60	8 274,59	12,26%

Fuente: MEFP 2021 e INE 2023.^a (*) Datos provisionales en Inversión Pública.

Cómo se puede ver, el gasto privado solo representa un porcentaje entre el 11 % y el 14 % del conjunto de la inversión en enseñanza, tanto pública como privada. Dicho de otro modo, por cada euro que gastan los hogares, el Estado aporta ocho o nueve.

Tabla VIII. Gasto en enseñanza de cada hogar según quintiles de ingresos, niveles de enseñanza y varios años (euros)

GASTOS TOTALES EN ENSEÑANZA	1988	1994	1999	2005	2010	2015	2020
PRIMER QUINTIL	109,8	91,4	110,2	84,4	62,6	90,4	86,7
SEGUNDO QUINTIL	160,1	174,9	173,4	194,5	133,6	153,7	147,6
TERCER QUINTIL	243,9	205,7	232,2	226,5	202,4	279,4	263,9
CUARTO QUINTIL	286,7	242,7	308,8	374,6	322,1	381,7	470,9
QUINTO QUINTIL	461,8	457,0	613,5	565,1	880,8	1183,6	1308,1
ENSEÑANZA PREPRIMARIA Y PRIMARIA	1988	1994	1999	2005	2010	2015	2020
PRIMER QUINTIL	0,0	39,3	9,8	16,9	15,7	30,1	14,4
SEGUNDO QUINTIL	0,0	50,2	24,8	21,6	22,3	22,0	42,2
TERCER QUINTIL	0,0	72,8	41,5	50,3	28,9	55,9	52,8
CUARTO QUINTIL	0,0	86,8	72,8	86,4	107,4	104,1	94,2

GASTOS TOTALES EN ENSEÑANZA	1988	1994	1999	2005	2010	2015	2020
QUINTO QUINTIL	0,0	165,6	148,9	150,7	259,1	308,8	360,8
ENSEÑANZA SECUNDARIA	1988	1994	1999	2005	2010	2015	2020
PRIMER QUINTIL	0,0	10,2	9,8	16,9	0,0	15,1	14,4
SEGUNDO QUINTIL	0,0	27,5	14,9	43,2	22,3	22,0	21,1
TERCER QUINTIL	0,0	25,5	22,7	50,3	28,9	27,9	26,4
CUARTO QUINTIL	0,0	24,5	28,7	86,4	35,8	69,4	62,8
QUINTO QUINTIL	0,0	45,7	74,5	75,3	155,4	205,8	270,6
ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA Y NO TERCIARIA	1988	1994	1999	2005	2010	2015	2020
PRIMER QUINTIL	0,0	10,2	9,8	16,9	0,0	0,0	0,0
SEGUNDO QUINTIL	0,0	27,5	14,9	64,8	0,0	0,0	0,0
TERCER QUINTIL	0,0	25,5	22,7	50,3	0,0	0,0	0,0*
CUARTO QUINTIL	0,0	24,5	28,7	115,3	0,0	0,0	0,0*
QUINTO QUINTIL	0,0	45,7	74,5	150,7	0,0	0,0	0,0*
ENSEÑANZA TERCIARIA	1988	1994	1999	2005	2010	2015	2020
PRIMER QUINTIL	0,0	6,3	30,7	–	15,7	30,1	28,9
SEGUNDO QUINTIL	0,0	9,7	52,8	–	66,8	65,9	42,2
TERCER QUINTIL	0,0	5,5	71,7	–	57,8	111,7	79,2
CUARTO QUINTIL	0,0	11,1	90,4	–	107,4	138,8	157,0
QUINTO QUINTIL	0,0	40,0	166,8	–	310,9	514,6	451,1
ENSEÑANZA NO DETERMINABLE POR NIVEL	1988	1994	1999	2005	2010	2015	2020
PRIMER QUINTIL	109,8	26,6	50,2	33,7	15,7	15,1	28,9
SEGUNDO QUINTIL	160,1	59,9	66,1	64,8	22,3	43,9	42,2
TERCER QUINTIL	243,9	76,4	73,6	75,5	57,8	55,9	79,2
CUARTO QUINTIL	286,7	93,5	88,2	115,3	71,6	104,1	125,6
QUINTO QUINTIL	461,8	159,9	151,9	150,7	155,4	154,4	180,4

Fuente: Fuente: EUROSTAT 2023a. Los euros están aquí «armonizados»; es lo que EUROSTAT denomina técnicamente: *purchasing power standard* (PPS) por *household*. (–) Sin datos. (*) Sobre estos datos, vease más adelante. Mantenemos la expresión «preprimaria» de la fuente.

Como que se trata de dos fuentes diferentes y, además, EUROSTAT proporciona datos de 1 por mil (lo cual puede producir una cierta imprecisión al proyectarlas sobre los gastos de cada quintil), hay una cierta discrepancia entre los valores referidos al 2020 de la Tabla VIII y la anterior Tabla II con datos del INE. Lo interesante aquí no es optar por unos datos u otros, sino más bien aprovechar la información de EUROSTAT para avanzar en el conocimiento de la práctica diferenciada de los hogares según los quintiles, es decir, de las clases sociales, en los gastos relativos a la enseñanza. Por lo tanto, utilizaremos ahora algunas de los datos de la Tabla VIII, que reescribiremos en la Tabla IX.

Tabla IX. Gasto en enseñanza de cada hogar según quintiles de ingresos y niveles de enseñanza. Año 2020 (euros)

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	S80/S20	I GINI
A. ENSEÑANZA PREPRIMARIA Y PRIMARIA	14,4	42,2	52,8	94,2	360,8	25,1	52,8
B. ENSEÑANZA SECUNDARIA	14,4	21,1	26,4	62,8	270,6	18,8	56,1
C. ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA Y NO TERCIARIA	0,0	0,0	26,3	31,3	45,2	n.d.	47,4
D. (A+B+C) ENSEÑANZA REGLADA NO TERCIARIA	28,8	63,3	105,5	188,3	676,6	23,5	53,5
E. ENSEÑANZA TERCIARIA	28,9	42,2	79,2	157,0	451,1	15,6	50,6
F. ENSEÑANZA NO DETERMINABLE POR NIVEL	28,9	42,2	79,2	125,6	180,4	6,2	33,9
G. (D+E+F) GASTOS TOTALES EN ENSEÑANZA	86,7	147,6	263,9	470,9	1.308,1	15,1	48,6

Fuente: EUROSTAT 2023.^a y elaboración propia. La fila «Enseñanza postsecundaria y no terciario» se ha posado la diferencia entre los totales y la suma de los otros niveles de enseñanza). «n.d.» porque se trata de una división de cociente cero.

Es sumamente interesando que el Índice de Gini, que es —cómo hemos dicho— una medida estandarizada de desigualdad, sea más elevado en el caso B —la enseñanza secundaria— e incluso en la suma D que en el caso E. Por ello, hay buenos argumentos para pensar que *la desigualdad educativa se «construye» en el nivel de enseñanza secundaria obligatoria*.

A continuación introduciremos tres hipótesis *ad hoc*. Hay que recordar que, en la argumentación científica, una hipótesis *ad hoc* es una suposición que permite avanzar en el razonamiento, aunque su verdad sea puesta entre paréntesis.

1. La primera hipótesis *ad hoc* es que las filas A, B y C de la Tabla IX se consideran generales. es decir, consideraremos que estos epígrafes se refieren en toda la población entre 3 y 18 años. Está claro que pueden haber personas de estas edades no escolarizadas, esto es, que no generan gastos de enseñanza a sus hogares, pero hay que recordar que los objetivos de la Estrategia de Educación y Formación de la Unión Europea para el 2030 son reducir la población no escolarizada entre 3 años y la edad de escolarización obligatoria y bajar también el abandono educativo, es decir, la población que no cursa una enseñanza secundaria postobligatoria.
2. La segunda hipótesis *ad hoc* es que los gastos de los hogares referidos en la Tabla IX son causadas íntegramente por el pago de cuotas o servicios complementarios en centros de enseñanza privados. Anteriormente hemos visto que esta proporción puede oscilar entre el 91 % y el 98 %. En todo caso, podríamos suponer que la diferencia hasta el 100 % no es relevante o, en todo caso, se distribuye proporcionalmente entre los diferentes quintiles.
3. La tercera hipótesis *ad hoc* es que, aunque los centros educativos establecen cuotas y servicios complementarios, el coste de los cuales se podría considerar de estratos diferentes, la proporción de individuos de los quintiles en los diversos estratos es equivalente. En todo caso, no disponemos de estudios para sustituir esta hipótesis *ad hoc* por un cálculo ponderado, lo que sería recomendable en una reconsideración ulterior.
4. La cuarta hipótesis *ad hoc* es que los hogares están formados por el mismo número de individuos y de individuos escolarizados en todos los quintiles.

Si aceptamos estas hipótesis *ad hoc*, entonces la distribución de la Tabla IX se podría considerar una distribución de probabilidad de encontrar los individuos matriculados en centros privados (o de que los hogares abonan cuotas o servicios complementarios en estos centros de enseñanza). Se origina así la Tabla X.

Tabla X. Probabilidad (si se aceptan las hipótesis *ad hoc* de encontrar hogares que pagan cuotas y servicios complementarios en centros privados de enseñanza)

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
ENSEÑANZA PREPRIMARIA, PRIMARIA Y SECUNDARIA	3,0%	6,6%	8,3%	16,4%	65,8%
ENSEÑANZA SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA Y NO TERCIARIA	0,0%	0,0%	25,6%	30,4%	44,0%
ENSEÑANZA TERCIARIA	3,8%	5,6%	10,4%	20,7%	59,5%

Fuente: elaboración propia de Tabla IX. Para la presentación, las cantidades están redondeadas, por lo cual podan no sumar exactamente el 100 %.

5. Una simulación sincrónica

Es claro que el análisis de Piketty mencionado al principio exige un análisis diacrónico, con datos de cada año y curso. Aquí vamos a proceder a una simulación *sincrónica*, de carácter heurístico, para lo cual tenemos que aportar algunos datos más complementarios.

En primer lugar, tenemos que calcular el dinero que recibe cada individuo del Estado por su enseñanza y los que tiene que aportar como cuotas o servicios complementarios en centros privados. Utilizaremos los datos de la Tabla XI, que se compone con dos fuentes diferentes (EUROSTAT e INE) y que precisa la hipótesis complementaria de la cantidad de cursos de duración de cada nivel de enseñanza. Como de lo que se trata es de elaborar un modelo, no consideraremos aquí eventuales repeticiones de cursos. Hay que advertir que tenemos que introducir la restricción de considerar enseñanza terciaria *solo* la enseñanza universitaria en algunos casos.

Tabla XI. Inversión pública y cuota privada por alumno, curso y nivel educativo

	CURSOS	INVERSIÓN PÚBLICA POR ALUMNO (EUROSTAT)		CUOTA POR ALUMNO EN CENTRO PRIVADO (INE)	
		POR CURSO	TOTAL	POR CURSO	TOTAL
ENSEÑANZA INFANTIL (SEGUNDO CICLO)	3	4 435,7€	13 307,1€	1 510,0€	4 530,0€
ENSEÑANZA PRIMARIA	6	4 888,4€	29 330,4€	1 631,0€	9 786,0€
ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA	4	5 978,2€	23 912,8€	1 687,0€	6 748,0€
TOTAL			66 550,30€		21 064,00€
ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA NO Terciaria	4	6 687,0€	13 374,0€	2 080,3€*	8 321,0€*
ENSEÑANZA Terciaria	4	6 606,8€	26 427,2€	6 235,00€**	24 940,0€**

Fuente: EUROSTAT 2023 b e iNE 2023b (*) Mediana de Bachillerato, FP Básica y semblantes, Enseñanzas profesionales de grado medio y superior. (**) Enseñanza universitaria.

Se podría debatir si se tendría que distinguir la inversión pública en centros públicos o privados. No lo consideraremos por dos razones. La primera es que los datos no se presentan desagregados. La segunda, más de fondo, es que además de las aportaciones que los presupuestos del Estado hacen en los centros privados vía subvenciones directas (conciertos) u otras ayudas (becas), hay todo un conjunto de gastos que los centros privados o bien no computan (cesión de terrenos) o bien externalizan porque las asume la administración educativa. Por ejemplo: diseños curriculares, formación del profesorado, inspección educativa, pruebas diagnósticas, software informático, etc. Todo un conjunto de servicios que la administración educativa no factura a los centros privados.

Podemos suponer que en cada quintil de población hay *k* personas que participan de los niveles de educación mencionados. Por la hipótesis *ad hoc* 4.^a la cantidad de individuos escolarizados en cada quintil será la misma. Investigaciones ulteriores podrían aportar ponderaciones más precisas.

5.1. Enseñanza obligatoria

En el caso de la enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria, el cálculo de inversión pública y gasto privado proporcionaría el saldo siguiente (considerando los porcentajes de la Tabla X):

Tabla XII. Diferencia entre la inversión pública y el gasto privado en los quintiles en enseñanza preprimaria, primaria y secundaria

	INVERSIÓN PÚBLICA	GASTO PRIVADO	TOTAL
Q1	$k \times 66.550,30 \text{ €}$	$3\% \times k \times 21.064,00 \text{ €}$	$k \times 65.918,38 \text{ €}$
Q2	$k \times 66.550,30 \text{ €}$	$6,6\% \times k \times 21.064,00 \text{ €}$	$k \times 65.160,08 \text{ €}$
Q3	$k \times 66.550,30 \text{ €}$	$8,3\% \times k \times 21.064,00 \text{ €}$	$k \times 64.801,99 \text{ €}$
Q4	$k \times 66.550,30 \text{ €}$	$16,4\% \times k \times 21.064,00 \text{ €}$	$k \times 63.095,80 \text{ €}$
Q5	$k \times 66.550,30 \text{ €}$	$65,8\% \times k \times 21.064,00 \text{ €}$	$k \times 52.690,19 \text{ €}$

Fuente: elaboración propia de las tablas anteriores.

5.2. La enseñanza postobligatoria

A continuación tenemos que abordar dos problemas metodológicos más, que exigen introducir nuevas hipótesis *ad hoc*.

En primero lugar, tenemos que determinar, a manera de hipótesis, cuántas personas de cada quintil pasan de la enseñanza secundaria a la enseñanza secundaria postobligatoria. Emplearemos como criterio el porcentaje de alumnado que obtiene bajo rendimiento en la prueba PISA. Este cálculo exige algunas extrapolaciones porque:

- El programa PISA no proporciona datos por quintiles, sino por cuartiles de su Índice Socioeconómico. Por lo tanto, necesitaremos un procedimiento para pasar de cuartiles a quintiles.
- El programa PISA proporciona datos de matemáticas, ciencias y competencia lectora. En la última serie de PISA (PISA 2019), las pruebas españolas de competencia lectora del alumnado español fueron descartadas por problemas de muestra. Usaremos las anterior (PISA 2015) y calcularemos una media simple del bajo rendimiento en las tres materias.

De este modo podemos componer la tabla siguiente:

Tabla XIII. Porcentaje de bajo rendimiento según cuartiles del índice socioeconómico (PISA 2015)

	1.º CUARTIL	2.º CUARTIL	3.º CUARTIL	4.º CUARTIL
CIENCIAS	31,6%	20,8%	14,0%	6,0%
COMPETENCIA LECTORA	27,8%	18,0%	12,9%	6,0%
MATEMÁTICAS	37,0%	25,9%	18,0%	7,6%
MEDIA	32,1%	21,5%	14,9%	6,5%

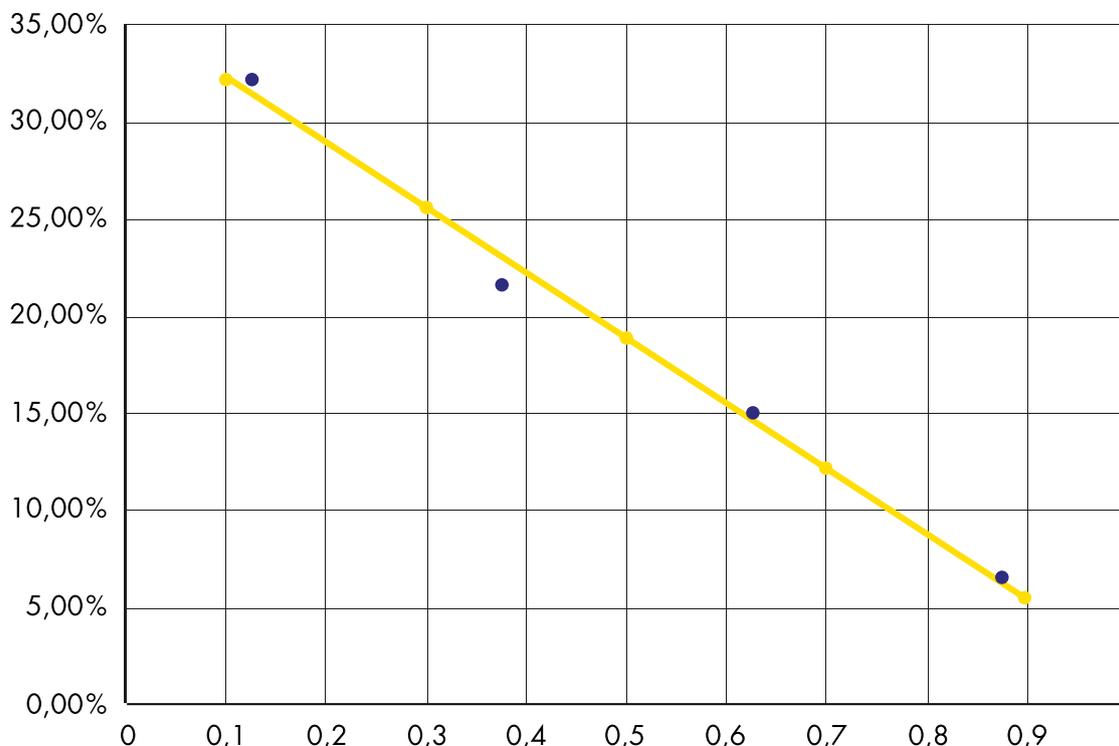
Fuente: OCDE: PISA 2015. Recordamos que los cálculos se realizan con todos los decimales disponibles, aunque no los reflejen las tablas.

La media de los cuatro quintiles sería del 18,8%, un valor muy próximo al abandono educativo, es decir, el porcentaje de estudiantado que no continúa enseñanzas secundarias postobligatorias después de haber finalizado (o no) la enseñanza secundaria obligatoria.

Si representamos los valores de la media en las marcas de clase (el punto medio del intervalo del cuartil, es decir: 0,125 para el primero quintil, el que va entre el percentil 0 y el percentil 25; 0,375 para el segundo quintil, el que va entre el percentil 25 y el percentil 50, etc.), podemos obtener una línea de tendencia recta y su función (en este caso: $y = -0,3336x + 0,3548$). Con esta función podemos calcular los valores del quintiles, usando el recurso de sustituir x por las marcas de clase de los quintiles (es decir, los

percentiles 10, 30, 50, 70 y 90), el que permite componer la Tabla XIV, con el porcentaje de bajo rendimiento y la diferencia respecto del 100%.

Gráfico 7. Estimación del bajo rendimiento en los quintiles a partir de los cuantiles



Fuente: elaboración propia de la Tabla XIII. En azul los puntos de la tabla y en amarillo la línea de tendencia y los puntos de las marcas de clase de los quintiles.

De este modo llegaremos a la Tabla XIV.

Tabla XIV. Porcentaje de bajo rendimiento por quintiles

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
BAJO RENDIMIENTO	32,1%	25,5%	18,8%	12,1%	5,5%
DIFERENCIA	67,9%	74,5%	81,2%	87,9%	94,5%

Fuente: elaboración propia del Gráfico 7.

Por lo tanto, la inversión recibida y los gastos de los hogares serían:

Tabla XV. Diferencia entre la inversión pública y el gasto privado en los quintiles en Enseñanza Secundaria posobligatoria no universitaria

	INVERSIÓN PÚBLICA	GASTO PRIVADO	TOTAL
Q1	$67,9\% \times k \times 13\,374,0\text{€}$	$0,0\% \times 67,9\% \times k \times 8\,321\text{€}$	$k \times 9\,080,95\text{€}$
Q2	$74,5\% \times k \times 13\,374,0\text{€}$	$0,0\% \times 74,5\% \times k \times 8\,321\text{€}$	$k \times 9\,963,63\text{€}$
Q3	$81,2\% \times k \times 13\,374,0\text{€}$	$25,6\% \times 81,2\% \times k \times 8\,321\text{€}$	$k \times 9\,129,99\text{€}$
Q4	$87,9\% \times k \times 13\,374,0\text{€}$	$30,4\% \times 87,9\% \times k \times 8\,321\text{€}$	$k \times 9\,532,24\text{€}$
Q5	$94,5\% \times k \times 13\,374,0\text{€}$	$44,0\% \times 94,5\% \times k \times 8\,321\text{€}$	$k \times 9\,178,56\text{€}$

Fuente: elaboración propia del Gráfico 7.

5.3. Enseñanza universitaria

Para nuestra simulación diacrónica necesitamos hacer una suposición sobre el tránsito a la universidad de los diversos quintiles. Como ya hemos dicho, aquí no nos referiremos a la enseñanza terciaria, sino solo a la universitaria (porque son los datos que aporta la Encuesta de financiación de la enseñanza privada del INE). Podríamos considerar p^2 como el cuadrado de las proporciones de la Tabla XIII. Esto proporcionaría un 66,7% de la población con acceso a la universidad. Por eso, escogeremos p^4 , que proporciona una 47,0% global, en línea con las previsiones de los programas de la UE sobre Educación y Formación. Con estos porcentajes, los resultados serían:

Tabla XVI. Inversión pública recibida por los quintiles en enseñanza universitaria

	INVERSIÓN PÚBLICA	GASTO PRIVADO	TOTAL
Q1	$21,2\% \times k \times 26\,427,2\text{€}$	$3,8\% \times 21,3\% \times k \times 24\,940,0\text{€}$	$k \times 5\,415,8\text{€}$
Q2	$30,8\% \times k \times 26\,427,2\text{€}$	$5,6\% \times 30,8\% \times k \times 24\,940,0\text{€}$	$k \times 7\,710,73\text{€}$
Q3	$43,4\% \times k \times 26\,427,2\text{€}$	$10,4\% \times 43,5\% \times k \times 24\,940,0\text{€}$	$k \times 10\,361,2\text{€}$
Q4	$59,6\% \times k \times 26\,427,2\text{€}$	$20,7\% \times 59,7\% \times k \times 24\,940,0\text{€}$	$k \times 12\,694,4\text{€}$
Q5	$79,7\% \times k \times 26\,427,2\text{€}$	$59,5\% \times 79,7\% \times k \times 24\,940,0\text{€}$	$k \times 9\,241,3\text{€}$

Fuente: elaboración propia de las tablas anteriores.

5.4. Conclusión de la simulación sincrónica

El resumen de las Tablas XII, XV y XVI se presenta en la Tabla XVII.

Tabla XVII. Inversión pública recibida por los quintiles

	ENSEÑANZAS PREPRIMARIA, PRIMARIA Y SECUNDARIA	PROPORCIÓN (BASE Q1)	ENSEÑANZAS SECUNDARIAS POSOLIGATORIAS NO UNIVERSITARIOS	PROPORCIÓN (BASE Q1)	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	PROPORCIÓN (BASE Q1)	TOTAL	PROPORCIÓN (BASE Q1)
Q1	65 918,4 k	100,0%	9 080,9 k	100,0%	5 415,9 k	100,0%	80 415,2 k	100,0%
Q2	65 160,1 k	98,8%	9 963,6 k	109,7%	7 710,7 k	142,4%	82 834,4 k	103,0%
Q3	64 802,0 k	98,3%	10 859,7 k	100,5%	10 361,2 k	191,3%	84 293,2 k	104,8%
Q4	63 095,8 k	95,7%	11 755,7 k	105,0%	12 694,4 k	234,4%	85 322,5 k	106,1%
Q5	52 690,2 k	79,9%	12 638,4 k	101,1%	9 241,3 k	170,6%	71 110,0 k	88,4%

Fuente: elaboración propia de las tablas anteriores.

Si suponemos como última hipótesis *ad hoc* que todas las personas en un nivel de enseñanza lo concluyen, podemos observar la gran diferencia entre los rendimientos producidos (diferencia que probablemente se incremente al ponderar el modelo con datos de finalización). Nuestro modelo permite hacer la siguiente estimación:

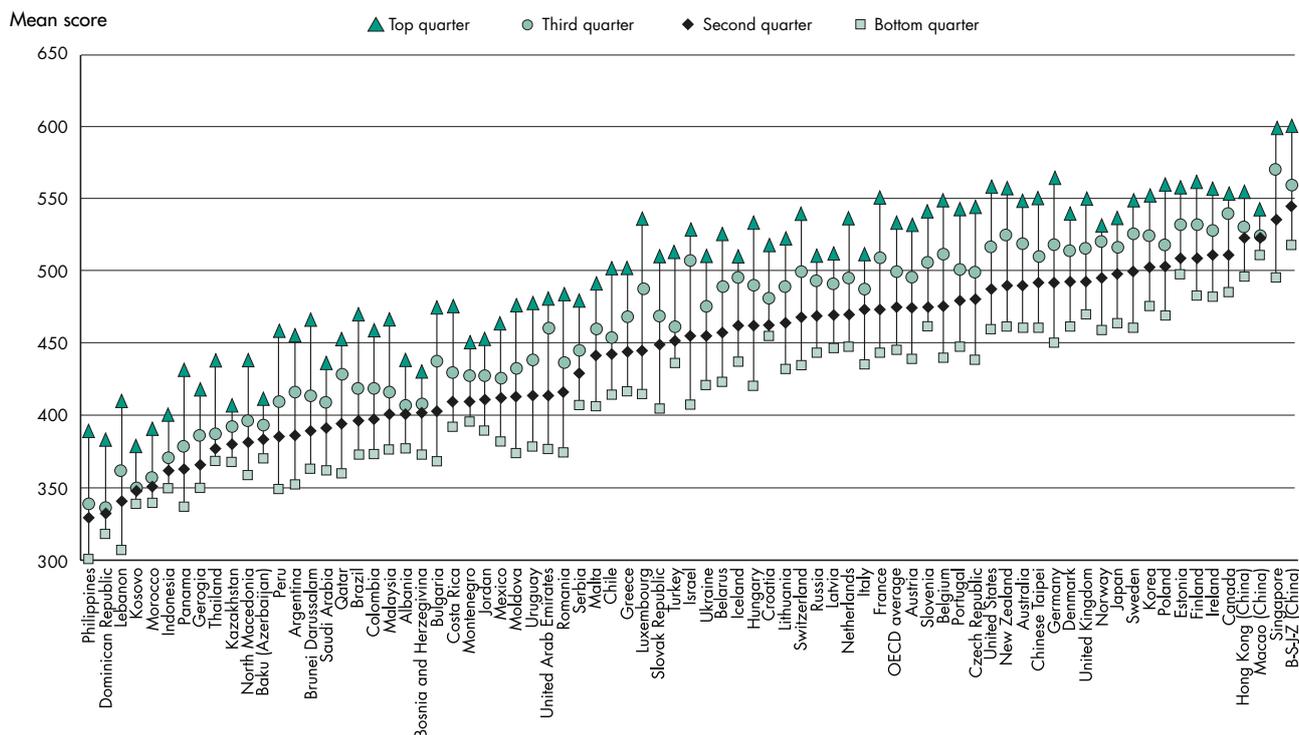
Tabla XVIII. Rendimientos de enseñanza por quintiles

	ENSEÑANZAS PREPRIMARIA, PRIMARIA Y SECUNDARIA	ENSEÑANZAS SECUNDARIAS POSOLIGATORIAS NO UNIVERSITARIOS	PROPORCIÓN (BASE Q1)	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	PROPORCIÓN (BASE Q1)
Q1	100%	68%	100,0	21%	100,0
Q2	100%	75%	109,7	31%	144,9
Q3	100%	81%	119,6	43%	204,5
Q4	100%	88%	129,5	60%	280,9
Q5	100%	95%	139,2	80%	375,2

6. Ulteriores consideraciones y conclusión

El programa PISA también muestra que los rendimientos de la enseñanza son desiguales en función del cuartil de índice socioeconómico del alumnado. Se puede ver el gráfico siguiente, correspondiendo a las puntuaciones de PISA de los diferentes cuartiles en todos los países de la prueba (salvo aquellos que, como España, tuvieron problemas de muestreo).

Gráfico 8. Rendimientos en competencia lectora por cuartiles en índice socioeconómico (PISA 2018)



Fuente: PISA 2019. La ordenación de países y territorios está realizada de manera ascendente por el segundo cuartil.

Cómo se puede ver, el rendimiento diferenciado por el índice socioeconómico es global. ¿Por qué la educación beneficia a los ricos y perjudica a los pobres? Esta cuestión (junto a la derivada de por qué los pobres lo aceptan) es medular en la sociología de la educación. A partir del análisis anterior podemos afirmar algunas cosas:

1. Es cierto que hay una cierta correlación entre la inversión pública en enseñanza y los rendimientos que miden programas como PISA. *Pero el incremento de la inversión pública, por sí mismo, no parece mejorar la situación relativa de las capas más pobres* porque, como hemos visto más arriba en el caso español y para la estructura actual, las aportaciones públicas benefician sobre todo a los quintiles 4.º y 3.º en términos económicos y al quintil 5.º en términos académicos, es decir, benefician a las clases media-alta, media y alta, respectivamente.
2. Es cierto que la desigualdad mostrada por el gráfico anterior acontece en países y territorios que tienen diferentes proporción de alumnado escolarizado en centros de titularidad privada. Hay que recordar que España es uno de los países de la Unión Europea con una proporción mayor de alumnado en centros privados (y tal vez el mayor, en términos absolutos, en las enseñanzas de régimen general). El hecho de que las desigualdades sean generales no nos tiene que llevar a concluir que en nuestro caso este factor no sea importante. Tal vez sea uno de los que explican que los quintiles superiores obtienen rendimientos considerablemente mejores (Tabla XVIII).
3. Con todo, se puede apreciar según el modelo que *las aportaciones de los hogares en los centros privados de enseñanza no hacen reducir sensiblemente aquello que reciben en general de la inversión pública.*

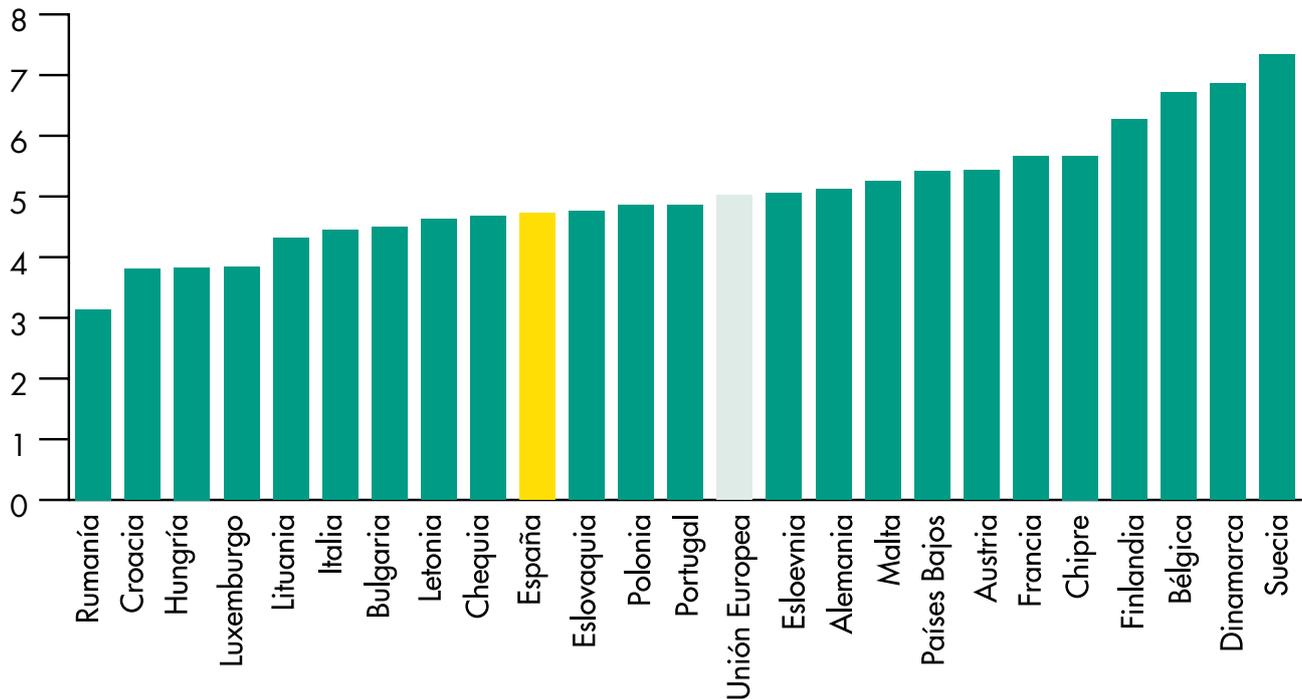
Si observamos ahora el panorama europeo (Tabla XIX y Gráfico 9), apreciaremos que España no llega todavía al umbral del 5% del Producto Nacional Bruto (PNB) que se considera necesario en inversión educativa y que es el porcentaje del conjunto de los países de la Unión Europea, que es del 5,02% (Eurostat 2023c).

Tabla XIX. Inversión pública en educación como porcentaje del PNB

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
UNIÓN EUROPEA - 27 PAÍSES (DESDE EL 2020)	–	–	4,96	4,81	–	4,67	4,70	4,70	5,02
UNIÓN EUROPEA - 28 PAÍSES (2013-2020)	–	–	–	–	–	4,73	4,75	4,76	–
BÉLGICA	6,43	6,56	6,49	6,43	6,33	6,30	6,29	6,25	6,71
BULGARIA	3,68	4,06	4,22	3,93	3,86	4,09	4,05	4,20	4,50
CHEQUIA	4,33	3,95	3,84	3,79	3,56	3,77	4,23	4,50	4,67
DINAMARCA	–	–	–	–	6,96	6,60	6,49	6,36	6,86
ALEMANIA	4,64	4,61	4,57	4,52	4,50	4,51	4,59	4,70	5,12
ESTONIA	4,70	4,85	–	–	–	–	–	–	–
IRLANDA	6,16	5,32	4,92	3,77	–	–	–	–	–
GRECIA	3,64	3,58	3,62	3,68	–	3,41	3,60	3,59	–
ESPAÑA	4,34	4,18	4,15	4,16	4,10	4,07	4,03	4,08	4,72
FRANCIA	5,46	5,51	5,52	5,47	5,42	5,45	5,41	5,35	5,66
CROACIA	–	–	–	–	3,84	–	–	3,92	3,80
ITALIA	4,08	4,16	4,08	4,10	3,82	4,04	4,26	4,10	4,44
CHIPRE	6,06	6,14	6,12	6,17	6,02	5,77	5,49	5,24	5,67
LETONIA	6,59	4,91	5,28	5,33	4,72	4,40	4,25	4,43	4,63
LITUANIA	4,83	–	4,37	4,12	3,88	3,67	3,73	3,80	4,32
LUXEMBURGO	4,39	–	4,00	3,90	3,59	3,57	3,46	3,72	3,84
HUNGRÍA	4,07	3,98	–	4,26	4,46	4,18	4,07	3,90	3,83
MALTA	5,31	5,60	5,09	4,89	4,75	4,32	4,64	4,59	5,25
PAÍSES BAJOS	5,89	5,59	5,53	5,40	5,48	5,18	5,36	5,16	5,42
AUSTRIA	5,62	5,49	5,40	5,43	5,38	5,25	5,11	4,71	5,43
POLONIA	4,91	4,94	4,91	4,81	4,63	4,56	4,62	4,67	4,85
PORTUGAL	–	5,20	5,04	4,79	4,69	4,90	4,59	4,61	4,85
RUMANÍA	2,64	2,67	2,75	2,72	2,58	2,69	2,82	3,16	3,14
ESLOVENIA	5,44	5,12	4,99	4,64	4,51	4,48	4,64	4,61	5,06
ESLOVAQUIA	–	4,01	4,09	4,59	3,89	3,94	3,98	4,29	4,76
FINLANDIA	–	–	6,81	6,75	6,55	6,06	5,93	6,06	6,27
SUECIA	7,38	7,17	7,14	7,05	7,13	7,06	7,18	7,06	7,34

Fuente: Eurostat 2023c. (–) no datos. La ordenación habitual de los países de Eurostat es la alfabética, pero según la denominación de cada Estado en su lengua oficial.

Gráfico 9. Inversión pública en educación como porcentaje del PNB



Fuente: elaboración propia de la Tabla XIX.

Por lo tanto, parecería razonable la reivindicación de un incremento de la inversión educativa pública por parte del Estado español (0,3 puntos por debajo de la media europea, en relación al PNB). Sin embargo, esta demanda, por ella misma, quizás no tendría un efecto igualitario, porque —como hemos visto— hay una distribución desigual de la inversión que en todo caso, en la configuración actual, beneficia a las clases superiores (un caso del efecto *free-rider*, comentado). Para que se realizara el valor de la igualdad (CE art. 1.º) haría falta además una serie de medidas complementarias que permitieran beneficiar las clases inferiores.

Referencias bibliográficas

- Buchholz, Wolfgang y Sandler, Todd (2016): “Olson’s Exploitation Hypothesis in a Public Good Economy: A Reconsideration”. *Public Choice*, 68, 103-114.
- Cabrera Rodríguez, Leopoldo José (2019): “Sociología de la Educación. Desigualdad social, política educativa, experiencias escolares y trayectorias juveniles de vida”. *XX Conferencia de Sociología de la Educación*. València: ICIE-UV.
- EUROSTAT (2023a): *Mean Consumption Expenditure by Income Quintile* [hbs_exp_t133__custom_8037173] (en línea). <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/470ca899-52c7-480f-aa8e-772f97215546?lang=en>, consultado el 22 de octubre de 2023.
- EUROSTAT (2023b): *Public Expenditure on Education per Pupil/ Student Based on FTE by Education Level and Programme Orientation* [EDUC_UOE_FINE09 (últimos datos disponibles: 2020), consultado el 22 de octubre de 2023.

- EUROSTAT (2023c): *Public Expenditure on Education by Education Level and Programme Orientation - as % Of GDP* (Online Data Code: Educ_Uoe_Fine06) (últimas dades disponibles: 2020), consultado el 29 de octubre de 2023.
- Feito, Rafael (2022). *Desigualdades de clase social en el siglo XXI*. València: Tirant lo Blanch.
- INE [Instituto Nacional de Estadística] (2023a). Gasto medio por hogar, gasto medio por persona y distribución del gasto (porcentajes verticales y horizontales) por grupos de gasto y por quintiles de gasto. Disponible en: <https://www.ine.es/up/ac7E0fCEi1> (acceso 22/10/2023).
- INE [Instituto Nacional de Estadística] (2023b): *Gasto total, gastos medios y distribución porcentual del gasto según diferentes niveles de desagregación funcional. Gasto por subgrupos de gasto (3 dígitos ECOICOP/EPF)* (en línea). <https://www.ine.es/up/2Q8lthoQiA>, consultado el 22 de octubre de 2023.
- INE [Instituto Nacional de Estadística] (2023c). *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada. Últimos datos* (en línea). <https://www.ine.es/uc/ySaUHpDA>, consultado el 23 de octubre de 2023.
- MU [Ministerio de Universidades] (2023): *Catálogo de datos. Estadística de estudiantes* (en línea). <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/>
- MEFP [Ministerio de Educación y Formación Profesional] (2021). *Datos y cifras Curso escolar 2021/2022*. Madrid: MEFP.
- MEFP [Ministerio de Educación y Formación Profesional] (2023): *EDUCAbase. Alumnado de Ciclos Formativos de FP Grado Superior por titularidad del centro, comunidad autónoma y periodo* (en línea) <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/series.html>, consultado el 22 de octubre de 2023.
- Olson, Mancur (1965). *The Logic of Collective Action. Public Goods and the Theory of Groups*. Massachusetts Hall: Harvard University Press. Reed. 1971.
- Olson, Mancur (1982). *The Rise and Decline of Nations. Economic Growth, Stagflation and Social Rigidities*. New Heaven: Yale University Press.
- Piketty, Thomas (2021). *Une brève histoire de l'égalité*. París: Éditions du Seuil.
- Piketty, Thomas (2023). *Nature, culture et inégalités. Une perspective comparative et historique*. París: Société d'ethnologie.
- PISA (2015): *Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Annex B1. Annex B1.6 Annex B1.6 Results (tables): Socio-Economic Status, Student Performance and Students' attitudes Towards Science*. OCDE (en línea). En el portal PISA, consultado el 20 de octubre de 2023.
- PISA (2019): *PISA 2018 Results (Volume II) - Chapter 2. Figure II.2.3 Mean Performance in Reading, by National Quarter of Socio-Economic Status*. OCDE (en línea). En el portal PISA, consultado el 20 de octubre de 2023.
- WID (2023): [Portal]. *World Inequality Database* (en línea) <http://wid.world>, consultado el 20 de octubre de 2023.

Notas biográficas

Carles Hernández es Graduado en Educación de la Universidad de Barcelona y director de Aprentell, empresa dedicada a los estudios sobre el aprendizaje. En la actualidad participa como asesor de estudio en el programa *Baula de reducció del absentismo* de la Universitat de València.

Francesc J. Hernández es ha sido, hasta su jubilación, profesor del departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia, en la línea de investigación de sociología de la educación. También fue director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas.

Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias

Transition From Primary to Secondary Education: Students' Experience and Teachers' and Families' Perception

Mercedes Ávila Francés, Sandra López Fernández, María del Carmen Sánchez Pérez y Leticia Paños Martínez¹

Resumen

Este trabajo analiza la transición de Educación Primaria a Secundaria desde el punto de vista de los y las preadolescentes y lo contrasta con el de familias y docentes de ambas etapas. Para ello, se utiliza una metodología cualitativa basada en cuestionarios abiertos y grupos de discusión. Los resultados ponen de manifiesto la ambivalencia con la que el alumnado vive la transición, así como sus principales preocupaciones, satisfacciones y dificultades, y cómo esta ambivalencia es captada por sus familiares. Se recoge también la distinta visión del proceso que tienen los docentes de ambas etapas, fruto de la distinta cultura docente de Primaria y Secundaria. Terminamos haciendo hincapié en la necesidad de otorgar un papel más relevante al estudiantado en la planificación del proceso, y para ello, recomendamos la implementación no solo de estructuras de apoyo, sino también de escucha activa.

Palabras clave

Transición Educación Primaria-Secundaria, aprendizaje centrado en el estudiante, experiencias del alumnado, cultura escolar.

Abstract

This study analyzes the transition from Primary to Secondary Education from preadolescents' perspective and compares it with that of families and Primary and Secondary teachers. For this, a qualitative methodology based on open questionnaires and discussion groups was used. The findings reveal the ambivalence experienced by students during this transition, highlighting their main concerns, satisfactions, and difficulties, and how this ambivalence is perceived by their families. Furthermore, it presents the different vision of the process that teachers from both stages held, because of the different teaching culture of Primary and Secondary Education. The paper concludes by emphasizing the importance of giving a more significant role to students in the planning process. In this regard, the study advocates for the implementation not only of support structures, but also mechanisms for active listening.

Keywords

Transition from Primary to Secondary school, Student Centered Learning, Student Experience, School Culture.

Cómo citar/Citation

Ávila Francés, Mercedes; López Fernández, Sandra; Sánchez Pérez, María del Carmen y Paños Martínez, Leticia (2024). Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 73-90. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864>.

Recibido: 05-12-2023
Aceptado: 16-01-2024

¹ Mercedes Ávila Francés, Universidad de Castilla-La Mancha, mercedes.avila@uclm.es; Sandra López Fernández, Universidad de Castilla-La Mancha, sandra.lfernandez@uclm.es; María del Carmen Sánchez Pérez, Universidad de Castilla-La Mancha, mariacarmen.sanchez@uclm.es y Leticia Paños Martínez, Universidad de Castilla-La Mancha, leticia.panos@uclm.es.

1. Introducción

Esta investigación analiza cómo viven las y los preadolescentes su transición de Educación Primaria a Secundaria, contrastando su punto de vista con la percepción de las familias y los docentes de ambas etapas.

Se trata de un proceso de enorme relevancia, pues suma a las importantes transformaciones asociadas a cualquier transición educativa, un momento vital como la primera adolescencia. Actualmente es un campo de estudio poco desarrollado, predominando las investigaciones de ámbito internacional, como en Australia, Reino Unido, Estados Unidos, Países Bajos, Canadá, Noruega y Japón (Spernes, 2022) y siendo escasos los estudios en el contexto español (González-Rodríguez *et al.*, 2019).

En las sociedades actuales, la trayectoria escolar es una de las experiencias más determinantes en la vida de los individuos. Dada su obligatoriedad y alto grado de institucionalización, la educación ordena la experiencia de niños y adolescentes (Gómez *et al.*, 2021), por lo que las etapas en las que se estructura el sistema educativo acaban convirtiéndose en etapas vitales del alumnado.

En España, la transición de Primaria a Educación Secundaria Obligatoria (ESO) afecta a todo el alumnado, dado el carácter obligatorio de ambas etapas, y ocurre entre los 11 y 12 años, si no se ha perdido o repetido ningún curso. Se trata de un momento del desarrollo evolutivo que viene acompañado de enormes incertidumbres e inseguridades, donde los factores institucionales se juxtaponen con los biológicos, psicológicos, sociales y culturales, actuando de forma interdependiente, interactiva y acumulativa (Newman, 2020).

El análisis de las transiciones educativas debe prestar atención no solo a los elementos estructurales, sino también a la forma en que el alumnado experimenta esas estructuras (Tarabini, 2020), pues las vivencias y la subjetividad de la experiencia escolar del alumnado tienen gran importancia en las decisiones educativas que toman los jóvenes (García y Sánchez-Gelabert, 2020).

Este estudio sitúa al alumnado en el centro, dándole voz y reconociendo su agencia, pues, pese a ser los protagonistas y principales afectados en la transición, pocas veces son consultados (Martínez, 2018). Comprender las preocupaciones y expectativas que experimentan puede ser un factor clave para una transición exitosa (Eskelä-Haapanen *et al.*, 2021). Para ello, debemos tener en cuenta que el apoyo que perciben de docentes (Tarabini *et al.*, 2020) y familiares tiene un gran impacto en cómo se adaptan al nuevo contexto escolar, pues un entorno psicosocial seguro promueve el compromiso y la motivación estudiantil (Strand, 2020). Por el contrario, si el alumnado vive este cambio con incertidumbre y ansiedad, repercutirá en su rendimiento académico y bienestar (Longaretti, 2020; Moore *et al.*, 2021; West *et al.*, 2010). Los errores y aciertos en la transición marcan la trayectoria del alumnado, pudiendo afectar negativamente, especialmente al que se encuentra en situación de vulnerabilidad (Gómez *et al.*, 2021).

Por otra parte, las culturas de enseñanza de las diferentes etapas educativas influyen en la conformación de los imaginarios de los jóvenes, sobre todo en relación con el éxito y fracaso escolar (Gómez *et al.*, 2021; Monarca *et al.*, 2012). Muchos han sido los estudios que demuestran la importancia de las expectativas y etiquetas profesoras (Río Ruiz, 2015), así como de las imágenes que proyectan los docentes (y también las familias, como otros significativos) en la formación del autoconcepto académico de los y las preadolescentes (Tarabini, 2020). Se reafirma en la conveniencia de indagar en los discursos de aquellos actores, principalmente docentes y familiares, que son una referencia para los estudiantes, tal y como se

propone en diversos trabajos (Gómez *et al.*, 2021). Así, si las ideas o teorías de las personas docentes sobre la inteligencia o la capacidad del alumnado se institucionalizan, a través de diferentes prácticas y dispositivos pedagógicos, impactarán en la construcción de sentido de los y las estudiantes (Tarabini *et al.*, 2020); lo mismo ocurrirá con sus ideas sobre la transición de Primaria a Secundaria.

Finalmente, en su clásico estudio, Gimeno Sacristán (1997) advertía que la transición, más que una experiencia puntual o un salto repentino, es un proceso que precisa ser contemplado con perspectiva temporal, por lo que habría que estudiar lo que ocurre antes, durante y después. Esto supone poner el foco en las dos etapas educativas en cuestión, Primaria y Secundaria, como se hace en este estudio.

2. Metodología

La investigación utilizó un enfoque cualitativo descriptivo, para explorar los discursos del alumnado, familias y docentes sobre el proceso de transición. Se trata de un estudio longitudinal, observacional y prospectivo, dividido en dos fases. La primera, realizada en el curso académico 2020/2021, se desarrolló en colegios de Educación Primaria. La segunda fase se llevó a cabo en el siguiente curso académico, 2021/2022, cuando los alumnos que promocionaron de 6.º de Primaria cursaban 1.º de ESO. El trabajo de campo se llevó a cabo, por tanto, con el mismo alumnado, primero en colegios y luego en institutos (Tabla I). Para cada colegio de Primaria se seleccionó, en base a la información facilitada por la administración educativa, el instituto al que mayoritariamente transitó su alumnado, lo que se suele llamar «instituto de referencia».

Tabla I. Alumnado participante en las dinámicas por centro educativo

COLEGIOS	ALUMNADO PARTICIPANTE		INSTITUTOS	ALUMNADO PARTICIPANTE	
	Chicas	Chicos		Chicas	Chicos
Colegio 1	3	3	Instituto 1	1	3
Colegio 2	4	4	Instituto 2	1	5
Colegio 3	6	7	Instituto 3	4	7
Colegio 4	7	9	Instituto 4	0	3
Colegio 5	9	7	Instituto 5	7	6
Colegio 6	5	8	Instituto 6	7	5
Total	34	38	Total	20	29
Totales	72		Totales	49	

Fuente: elaboración propia de la Tabla XIX.

2.1. Centros participantes

La muestra, por tanto, estuvo compuesta por seis colegios de Primaria y seis institutos de Secundaria de Castilla-La Mancha, todos de titularidad pública, ubicados en distintas localidades, con diferentes tamaños de población y en tres provincias distintas. Los colegios comparten la característica de pertenecer a la red de centros Comunidades de Aprendizaje de Castilla-La Mancha que, en esta región, son catalogados como centros de difícil desempeño (Resolución de 29/11/2021, de la Dirección General de Inclusión Educativa y Programas, en la que se publica la relación de centros comunidad de aprendizaje de Castilla-La Mancha). Se trata, por tanto, de una muestra intencional, cuyo propósito es reforzar la voz de los colectivos vulnerables, más expuestos en la transición (Calvo y Manteca, 2016; West *et al.*, 2010).

2. 2. Recopilación de datos

El trabajo de campo de ambas fases se inició con reuniones con los equipos de dirección y orientación de los centros educativos, informando acerca de la estrategia de recopilación de datos.

Durante la primera fase, en cada colegio se realizaron tres actuaciones: una dinámica con el alumnado de 6.º de Primaria, vinculada con la cumplimentación de un cuestionario abierto; un grupo de discusión con sus familias, reclutadas por la dirección del centro, previas indicaciones de las investigadoras, y un grupo de discusión de docentes (tutores/as de 6.º, miembros del equipo directivo y del equipo de orientación).

Durante la segunda fase, en los institutos, se realizaron dos actuaciones: otra dinámica con el alumnado transitado del colegio de la fase anterior y un grupo de discusión con tutores/as de 1.º de ESO, jefatura de estudios e integrantes del equipo de orientación.

Las dinámicas con el alumnado se basaron en cuestionarios abiertos, pues, por un lado, permiten recopilar información de manera espontánea (González-Rodríguez *et al.*, 2019) —algo muy importante cuando participan preadolescentes— y, por otro, aseguran una mejor captación de los elementos latentes que subyacen en las opiniones de los participantes (Venegas, 2014). Se trataba de crear un ambiente distendido, que generara confianza entre el alumnado participante y las investigadoras. Los cuestionarios eran muy gráficos y visuales, para facilitar su comprensión y cumplimentación. Se reunió a los estudiantes en un aula, donde las investigadoras presentaron el estudio y el cuestionario. Los estudiantes completaron el cuestionario por escrito de forma individual, con asistencia de las investigadoras cuando tenían dudas o dificultades para avanzar.

2. 3. Análisis de los datos

Las dinámicas y los grupos focales se grabaron, con el consentimiento de los participantes y sus familias, para su posterior escucha y transcripción. Para el análisis de la información se realizó un Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Ordenador (CAQDA), utilizando el programa ATLAS-ti. La herramienta permitió codificar y categorizar, con el fin de realizar un análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2022). Se siguieron las etapas: (1) familiarización, con una lectura de todas las transcripciones, utilizando los memorandos del programa para extraer ideas generales; (2) codificación de los fragmentos más relevantes, utilizando *open coding*; (3) agrupación de las ideas centrales que generaron los temas iniciales; (4) revisión y comprobación por parte de otra de las investigadoras de la consistencia de esos temas y, por último, (5) selección de los fragmentos para la redacción del informe final (Braun & Clarke, 2008). Por razones de seguridad y privacidad, los entrevistados y los grupos focales fueron codificados, salvaguardando el anonimato, respetando los principios de la declaración de Helsinki.

3. Resultados

3. 1. Sentimientos de los preadolescentes en 6.º de Primaria: ambivalencia (nervios e ilusión)

Se solicitó a los estudiantes que mencionaran cuatro palabras o expresiones que les vinieran a la mente al pensar en el instituto. Las respuestas se dividieron en dos categorías: las relacionadas con un estado de ánimo y las que reflejaban sus preocupaciones o percepciones.

Las primeras muestran la ambivalencia con la que el alumnado vive la transición, encontrando tanto estados de ánimo positivos (alegría, diversión, emoción, felicidad e ilusión) como negativos (nervios, miedo, pereza, tristeza, vergüenza, confusión), predominando los primeros (60%) sobre los segundos (40%).

Las respuestas que no estaban relacionadas con el estado de ánimo revelaban sus preocupaciones o percepciones del instituto. Las cuestiones académicas fueron las más mencionadas, como la necesidad de estudiar más, la mayor dificultad, la carga de trabajo, el profesorado, las nuevas asignaturas y las clases. En segundo lugar, estaban las expresiones relacionadas con la posibilidad de hacer nuevas amistades. Los pensamientos vinculados con el cambio, crecer y madurar, asociados a oportunidades y experiencias, estarían en tercer lugar. También hay alusiones a la cafetería, el uso del móvil y las salidas, elementos que tienen mucha importancia en su imaginario.

La segunda parte del cuestionario constaba de cuatro preguntas abiertas. En la primera se les pedía que indicasen lo que les gustaría saber del instituto. Las respuestas se han agrupado en las categorías (cuestiones) que se muestran en la Tabla II.

Tabla II. Cuestiones del instituto sobre las que les gustaría tener información y número de citas

CUESTIONES	CITAS
Cuestiones relativas a la dificultad académica, tareas y exámenes	22
Los agrupamientos ("con quién voy a ir", cuántos alumnos habrá)	18
Profesorado (cómo es el profesorado, si hay tutoría)	18
Las clases (tamaño, duración, desarrollo, cambios de clase, número de asignaturas...)	10
Los exámenes (si son difíciles, si hay varios el mismo día, etc.)	8
El patio, los recreos (si se puede jugar al fútbol, si te juntas con todos)	6
El móvil (si te dejan usarlo)	5
El material (libros, cuadernos, ordenadores, etc.)	5
Viajes, salidas, fiestas y otras actividades	5
Relaciones de amistad	5
La metodología docente	4
Clases o asignaturas concretas	3
La convivencia (si te tratan mal o bien, apoyo)	3
Estados de ánimo, como incertidumbre, nervios, cambio	3
La cantina (y máquinas expendedoras)	2
No tengo dudas/ no me interesa	2
Otros (personas LGTBI, nueva gente, primer día)	3
Total	122

Fuente: elaboración propia.

El aspecto académico (dificultad, exámenes, tareas, profesorado, organización de las clases, metodología) y el relacional (con quién iré a clase, relaciones de amistad) vuelven a acaparar el mayor número de respuestas.

A continuación, se les solicitó que expresaran qué esperaban del instituto. Las respuestas se agruparon en las categorías recogidas en la Tabla III.

Tabla III. Qué esperan del instituto: categorías de respuesta y número y porcentaje de citas

CUESTIONES	CITAS	%
Hacer nuevos amigos, conocer gente nueva	28	26
Poder estar con compañeros/amigos/conocidos	22	20
Buen trato/que no me hagan <i>bullying</i> /gente amable	14	13
Aprender/aprobar	11	10
Profesorado	6	6
Dificultad, complejidad	5	5
Nuevos espacios (cantina), actividades, horarios	5	5
Que vaya bien, portarme bien	4	4
Exámenes, tarea, asignaturas nuevas	3	3
Que sea divertido	3	3
Cambio, adaptación	3	3
Ser uno mismo	3	3
Otros: peluquería	1	1
Total	108	100

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente, las respuestas relacionadas con las relaciones sociales (hacer nuevos amigos y estar con sus compañeros) y la convivencia (ser bien tratado) acumulan el mayor porcentaje de respuesta. Los aspectos académicos (estudio, carga de trabajo y profesorado) serían la segunda categoría de expectativas. Del profesorado esperan «tener una buena relación con ellos», «que no sean demasiado duros», «que no manden tanta tarea», «que sean buenos», «que expliquen las cosas bien» y «que nos atiendan en condiciones». En el resto, reiteran respuestas anteriores, como el cambio, los nuevos espacios y actividades, la diversión, etc.

Las cuestiones que más les preocupaban del instituto se han agrupado en las categorías que muestra la Tabla IV.

Tabla IV. Qué les preocupa del instituto: categorías de respuesta y número y porcentaje de citas

CUESTIONES	CITAS	%
Que me separen de mis compañeros/amigos. Soledad.	23	22
Que sea difícil, carga de trabajo	18	17
Mal trato, malas relaciones, insultos, expulsiones	15	15
Fracaso/suspender/repetir/no entender	12	12
Exámenes	8	8
Profesorado	6	6
Cambios, madrugar, metodología	6	6
Responsabilidad, pasarlo bien, relaciones sociales	5	5
Primer día, complejo por ser los pequeños, incertidumbre, agobio	4	4
Pérdida: colegio, no ser lo que quiere	3	3
Nada	3	3
Total	103	100

Fuente: elaboración propia.

La sensación de soledad y la preocupación por separarse de sus compañeros y compañeras son motivos de preocupación generalizada, alcanzando esta categoría, junto con la relacionada con la convivencia y relaciones sociales, cerca del 40% de las manifestaciones expresadas.

De nuevo, el segundo grupo de preocupaciones se centra en el ámbito académico, especialmente en la dificultad que pueda implicar la nueva etapa (17%). El miedo al fracaso alcanza el 12% de las frecuencias, quedando en esta ocasión con menos peso los exámenes y el profesorado, con un 14% de respuestas conjuntamente.

Es destacable la importancia que adquiere la preocupación por el acoso verbal, burlas o maltrato, una categoría que apenas había aparecido en preguntas anteriores. También se mencionan por primera vez las «expulsiones» y los «partes» (disciplinarios). Los cambios, la forma de enfrentar el primer día y el hecho de ser los más jóvenes del instituto también se indican como preocupaciones. Hay que señalar, por último, que una pequeña parte del alumnado expresa no sentirse preocupado por nada.

Finalmente, cabe destacar que, en un análisis por género, no se han encontrado diferencias significativas en las cuestiones analizadas en la dinámica de Primaria.

3.2. Sentimientos de los preadolescentes en 1.º de ESO: «no es para tanto»

El 63,3% del alumnado afirmó que la información que le proporcionaron en el colegio sobre el instituto fue valiosa, frente a un 36,7% que indica no haberle sido útil. El argumento más frecuente de los primeros fue «porque nos ayudaron a no tener miedo», mientras que los segundos se limitaron a expresiones del tipo «lo que me dijeron no me sirvió». Por otro lado, el 44,9% expresó que la nueva etapa en Secundaria es tal y como se esperaban. Sin embargo, el 22,4% lo imaginaba mejor y el 26,5% peor, como se muestra en la Tabla V. Aquí, las diferencias de género son notables. La mayoría de los chicos (65%) declara que lo imaginaban así; del resto, son más los que lo imaginaban mejor (20%) que los que lo imaginaban peor (10%). En el caso de las chicas, no predomina ninguna opción: un tercio lo imaginaba así, un tercio lo imaginaba peor y otro tercio, mejor.

Tabla V. Esta nueva etapa de Secundaria, ¿está siendo como te imaginabas?

	FRECUENCIA			%		
	Total	Chicas	Chicos	Total	Chicas	Chicos
Lo imaginaba así	22	9	13	44,9	31	65
Lo imaginaba mejor	11	9	2	22,4	31	10
Lo imaginaba peor	13	9	4	26,5	31	20
No responde	3	2	1	6,1	7	5
Total	49	29	20	100	100	100

Fuente: elaboración propia.

Los motivos de por qué se lo imaginaban peor, en el caso de las chicas, fueron principalmente tres: «creía que me iba a costar socializar con otros compañeros», «creía que nos iban a tratar mal» y «pensaba que iba a ser muy difícil». En el caso de los chicos, «porque creía que iba a haber muchas peleas» y «porque los profesores del colegio nos meten miedo».

Respecto a los motivos de por qué se lo imaginaban mejor, las chicas argumentaban que pensaban que sería más sencillo, más divertido, que harían nuevas amistades más fácilmente o que habría viajes u otras actividades. En el caso de los chicos, porque creían que «las clases iban a ser diferentes».

El nivel de exigencia académica (exámenes, estudio, tareas...) es la mayor dificultad de adaptación que señalan, tanto los chicos como las chicas (véase Tabla VI). En el caso de las chicas, el horario y la forma de trabajar en el aula son otros de los factores de dificultad más citados, mientras que en el caso de los chicos es el trato con el profesorado. También se aprecia una diferencia de género en la relación con los compañeros, siendo más difícil para las chicas que para los chicos.

Tabla VI. ¿En qué aspectos te está costando más adaptarte?

	TOTAL	CHICAS	CHICOS
Nivel de exigencia (exámenes, estudio, tareas)	63,3%	34,7%	28,6%
Los horarios	34,7%	26,5%	8,2%
La forma de trabajar en el aula	32,7%	24,5%	8,2%
El trato con el profesorado	24,5%	12,2%	12,2%
La relación con tus compañeros	22,4%	18,4%	4,1%
Número de asignaturas	18,4%	10,2%	8,2%
La disciplina (partes, expulsiones)	14,3%	6,1%	8,2%
La relación con el tutor/a	14,3%	10,2%	4,1%
Los espacios	14,3%	6,1%	8,2%

Fuente: elaboración propia.

El 93,9% (57,1% de chicas y 36,8% de chicos) afirmaba echar de menos su etapa en el colegio, frente al 6,1% que respondió negativamente.

Lo que más echaban de menos era, por este orden: 1) los profesores: «la explicación de los profesores, porque ponían más empeño para que aprendiéramos mejor»; 2) los compañeros: «estar con todos mis compañeros en clase»; 3) las actividades en grupo que hacían en el colegio: «hacer actividades con otros grupos»; y 4) el menor nivel de exigencia: «no hacer tantas cosas, exámenes y tareas»; «lo fácil que eran los exámenes»; «cuando en los exámenes sacaba todo 10 y 9».

El cuestionario de 1.º de ESO terminaba pidiendo que escribieran un mensaje para el alumnado de 6.º de Primaria de su colegio, con el fin de ofrecerles consejos para afrontar el cambio al instituto. Un total de 42 alumnos (26 chicas y 16 chicos), redactaron este mensaje, quedando 7 en blanco. Muchos de los mensajes comenzaban diciendo: «no os preocupéis, no tengáis miedo» o expresiones similares. También son significativos los mensajes que comienzan advirtiendo de que el instituto: «no es tan malo como lo pintan». En la Tabla VII se resumen las citas realizadas, agrupadas por categorías y género.

Tabla VII. Mensaje para los compañeros de 6.º: número de citas por categorías y género

CATEGORÍAS	TOTAL	CHICAS	CHICOS
Comentarios sobre el estudio y los exámenes	28	14	14
Comentarios relacionados con la convivencia (peleas, <i>bullying</i>)	17	11	6
Conoceréis gente, haréis amigos	16	10	6
Es más divertido, bueno, mejor	12	6	6
No hay mucho cambio	8	6	2
Comentarios sobre los profesores	8	6	2
Echaréis de menos la escuela	7	7	0
Comentarios sobre espacios, material, edificio	6	3	3
Comentarios sobre actividades que se realizan en el instituto	4	2	2
Comentario sobre el horario	3	1	2
Otros	5	4	1
Total	114	70	44

Fuente: elaboración propia.

El tipo de comentarios más numerosos fueron los relacionados con la parte académica (estudio y exámenes). Todos coinciden en que el instituto es más difícil que el colegio; para algunos, mucho más («es bastante más difícil que el colegio», «hay mucha tarea y demasiados exámenes»); para otros, superable. Quienes sostienen que pueden superarse las dificultades, añaden consejos como: «no tengáis miedo, que es fácil, solo tenéis que estudiar»; «tienes que hacer las tareas todos los días y prestar atención en clase, así te enterarás de todo y aprobarás»; «organízate, ya que serán temas más difíciles».

En algunos de estos mensajes se reconoce el papel de la tutoría y los profesores para ayudar en el estudio: «las tutorías son muy importantes porque te enseñan trucos para estudiar, comportarse en clase y aprender», «dirección te puede ayudar a como planearte los estudios».

Por otro lado, los comentarios sobre las nuevas amistades o «conocer gente nueva», junto con los relativos a la convivencia, fueron los más aludidos en segundo lugar, confirmando las relaciones sociales como una de sus grandes preocupaciones. De nuevo se ofrecen mensajes tranquilizadores, del tipo: «no os pongáis nerviosos, porque enseguida vais a hacer amigos».

Muchos de los mensajes desmitifican la idea de que los problemas de convivencia, como peleas, *bullying* o abusos, sean algo cotidiano: «que no tengan miedo a los grandes, porque no hacen nada»; «hay gente amable y mala, pero siempre hay gente amable»; «no siempre te pegan». Si bien no significa que no perciban conflictos: «no digáis quien fuma»; «¡intenta no meterte en conflictos ni peleas»; «mucho cuidado con las malas compañías»; «sed vosotros mismos y si se meten con vosotros, decídselo a los profesores; no tengáis miedo».

En estos mensajes del alumnado de 1.º de ESO también se percibe la ambivalencia de la transición. Unos comentan que el instituto es mejor y más divertido que el colegio («es más divertido», «lo vas a pasar genial») y otros, que van a echar de menos la escuela («disfrutad de la escuela, la vais a echar de menos»; «que disfruten del colegio, que cuando pasas a la ESO te das cuenta de que es mejor el colegio»); pero los primeros son más numerosos que los segundos. Precisamente es aquí donde se produce una de las mayores diferencias de género: todos los comentarios relacionados con echar de menos la

escuela, corresponden a chicas, mientras que no hay ningún comentario de este tipo por parte de los chicos.

El profesorado es otro de los temas comentados, sobre todo por las chicas, lo que pone de manifiesto que es otra de las preocupaciones y otro de los mitos del instituto. La ambivalencia vuelve a ser el rasgo dominante: «los profesores son muy buenos y, en su mayoría, se preocupan por los alumnos»; «hay profesores muy buenos y otros no tanto»; «los profesores son bastantes simpáticos y amables»; «no os hagáis los gallitos con los profesores, porque os van a poner un parte. Si llegas a tres partes, te vas a casa».

3.3. Percepción de las familias y docentes

En los discursos de las familias, se constata que experimentan una gran preocupación al enfrentar la transición a la Educación Secundaria, especialmente cuando se trata del primer hijo o hija que la realiza. Hemos observado que, cuando los preadolescentes la viven como algo emocionante, transmiten esa emoción a sus familias. De la misma manera, cuando en las familias prevalece el miedo, los niños la afrontan más atemorizados.

La mayoría de las familias participantes en el estudio coincidían en que las y los menores no están todavía preparados para ese cambio: «des faltan los dos años más, que se hacían antes en los colegios», en alusión a la estructura del sistema educativo de la Ley General de Educación, (vigente desde 1970 hasta 1990), cuando toda la educación básica se cursaba en los colegios, siendo a los 14 años cuando pasaban a la Educación Secundaria y, por tanto, al instituto o a la Formación Profesional.

Las familias intuyen el carácter selectivo de la transición; de ahí su miedo, que expresan con frases como: «que no se caigan, que no se pierdan».

Perciben la ambivalencia que viven los preadolescentes. Dicen que sus hijos «están nerviosos», pero que a la vez «tienen ganas de cambiar». Consideran que las principales preocupaciones de sus hijos e hijas ante ese cambio son: tener que hacer nuevos amigos; la soledad; ser los menores del centro educativo; no poder enfrentar las nuevas obligaciones como estudiantes; el incumplimiento de las normas y los partes, así como el profesorado.

Como hemos visto anteriormente, esas son, efectivamente, las preocupaciones expresadas por los y las menores. Podemos afirmar, por tanto, que las familias de los y las estudiantes preadolescentes toman en cuenta y sienten sintonía con sus preocupaciones. Sin embargo, no siempre cuentan con herramientas necesarias para ayudarles a superar la ansiedad y el miedo que les genera la transición (Lucey y Reay, 2000; Moore *et al.*, 2021).

Respecto al profesorado de Primaria, el paso al instituto también genera gran preocupación. Consideran que «es un paso muy grande» en el que «hay mucho alumno que se pierde». Recordemos que la mayoría de los colegios de la muestra se caracterizan por la presencia de alumnado en situación de vulnerabilidad. Un director de colegio lo expresaba de la siguiente manera: «el sistema no está preparado; no tiene respuesta para el alumnado de bajo nivel (...). El sistema está preparado para eso, para que este tipo de alumnado abandone y fracase (...) Para este tipo de alumnado tendría que haber otro planteamiento».

Los docentes de Primaria asumen que una proporción de su alumnado tendrá dificultades al pasar a la Educación Secundaria, y estas dificultades afectarán especialmente a los estudiantes más vulnerables. Identifican dos factores que consideran cruciales para explicar el mayor fracaso escolar en la Educación Secundaria: la atención a la diversidad y la relación con las familias. El profesorado de Primaria considera que los colegios garantizan esos elementos mejor que los institutos.

La mayoría de los docentes fueron muy críticos con el proceso de transición. Una de las expresiones que mejor lo ilustra es: «hay que dar una vuelta a todo», pronunciada por una jefa de estudios de Primaria.

Los y las docentes de Primaria piensan que preadolescentes y familias comparten las mismas preocupaciones ante la transición: «la mayoría de las preocupaciones que transmiten los niños y las familias, son las mismas, porque me imagino que eso es lo que escuchan, lo que hablan ellos en casa».

Asimismo, vuelven a resaltar la ambivalencia con la que los estudiantes abordan la transición. Cuando se les pregunta por los sentimientos del alumnado, hablan de ilusión y preocupación, a veces también de miedo. Respecto a las relaciones sociales, captan tanto la inquietud que les produce no saber si van a ir con sus compañeros de clase de Primaria como las ganas de conocer «gente de otros ambientes».

Además de las relaciones sociales, que consideran la principal preocupación de su alumnado, destacan estas otras: la dificultad académica, los profesores «chungos» (en palabras de una orientadora y jefa de estudios) y la convivencia, refiriéndose a las peleas, los abusos y «que se metan con ellos», al ser los menores del instituto. Para el profesorado de Primaria, todas estas preocupaciones giran en torno a una, que las engloba: la incertidumbre. De hecho, esta palabra es recurrente en el discurso de los docentes de Primaria y en las familias, mientras que no fue pronunciada ni una sola vez en los grupos focales de docentes de Secundaria.

El profesorado de Primaria es consciente de que circulan mitos e imágenes estereotipadas de los institutos y bromean sobre ello: «se hacen unas películas tremendas», comentaba un director de colegio.

Por último, el profesorado de Secundaria destaca como una de sus principales preocupaciones el hecho de que el alumnado que llega a 1.º de ESO muestra, cada vez más, comportamientos infantiles e inmaduros. Critican la conducta preadolescente, por inapropiada para el desarrollo de las clases, y creen que actúan así porque «se ven menos controlados». Para una buena parte, más que el cambio de etapa, «el problema es la edad». Perciben que, en general, «tienen ganas de venir al instituto».

Las principales preocupaciones que el profesorado de Secundaria percibe en el alumnado transitado de Primaria se agrupan en dos categorías. Por un lado, las relaciones sociales; principalmente, no ir con sus amigos y compañeros de Primaria, no ser aceptado o estar solo; por otro, suspender. Según el profesorado de ESO, esta preocupación inquieta sobre todo a los que no suspenden en Primaria. Reconocen que el que «se despista» en el periodo de adaptación y suspende alguna, se queda muy afectado, pudiendo tener consecuencias en el autoconcepto académico.

Green que les cuesta adaptarse al menos uno o dos meses y que, mientras unos lo hacen sin problemas, para otros resulta más complicado. En general, perciben que es necesario un mayor ritmo de trabajo y una mejor organización para una adaptación exitosa. Piensan que muchos de los problemas

que se dan en Secundaria «se arrastran de Primaria». Expresiones del tipo: «el que es bueno en Primaria es bueno en Secundaria» o: «lo que ocurre en el colegio se mantiene en el instituto», se repiten en todos los institutos de la muestra. Cabe afirmar que el colectivo da por supuesto que en el instituto no se pueden cambiar los hábitos adquiridos, que no se puede influir en los alumnos en este sentido; como si en Secundaria solo se continuase la trayectoria iniciada en Primaria y el único cambio que se puede producir es a peor: «el bueno puede seguir siendo bueno, pero se puede torcer. Yo, en el instituto, he visto gente torcerse a peor, pero ya a mejor, ese caso no lo veo».

4. Discusión y conclusiones

Nuestra investigación constata la ambivalencia que se experimenta en la transición, una característica común a todo rito de paso. El cambio produce nervios, e incluso miedo, pero, como señaló Gimeno Sacristán (1997), no solo se percibe como una fuente de problemas, sino, también, como una oportunidad de crecimiento y progreso, pues supone una elevación del estatus.

Podemos clasificar todas las preocupaciones relacionadas con la transición en dos grandes categorías: las relaciones sociales y los aspectos académicos. Tanto las expectativas y los miedos al final de Primaria, como las satisfacciones o frustraciones al inicio de la Secundaria, pueden enmarcarse en una de estas dos categorías. Respecto a la primera (relaciones sociales), el miedo a la soledad y a no ser aceptado es la principal preocupación cuando están a punto de transitar en Primaria. De la misma manera, las nuevas amistades son la principal fuente de satisfacción en Secundaria, y hemos constatado que las familias y los docentes de ambas etapas son conscientes. En este sentido, otros estudios coinciden con lo descrito en nuestra investigación, planteando que las principales preocupaciones de los estudiantes están relacionadas con la amistad (Eskelä-Haapanen *et al.*, 2021; Moore *et al.*, 2021). Por tanto, los mecanismos de agrupamiento del alumnado en 1.º de ESO y la forma en que se estructuran los patios y los recreos, son muy importantes para la transición. Los institutos debieran tener una política sobre ello y darla a conocer detalladamente al alumnado y a sus familias en Primaria, antes de transitar. Ello contribuiría a reducir la incertidumbre y aportar seguridad, lo que repercutiría no solo en el bienestar, sino también en el rendimiento académico (Longaretti, 2020; Moore *et al.*, 2021; West *et al.*, 2010).

Muchos docentes critican que las y los preadolescentes están más pendientes de las relaciones sociales que de los aspectos académicos (Topping, 2011), lo que también constata nuestro estudio. Sin embargo, es lógico, si tenemos en cuenta que están obligados a pasar gran parte de su tiempo vital en el centro educativo (REDE, 2020): el alumnado «vive» en la escuela, mientras que el profesorado, principalmente, «trabaja» en ella.

Aunque las relaciones sociales en el instituto son su primera preocupación en Primaria, las cuestiones académicas son la principal dificultad de adaptación en Secundaria. Como han señalado numerosos autores (Jacovkis *et al.*, 2020; Monarca *et al.*, 2013; Tarabini *et al.*, 2020), las transiciones educativas llevan aparejadas un grado de selectividad. Implican una discontinuidad, un cambio o ruptura que, aunque en la mayoría de los individuos supone subir un escalón en la larga carrera académica, en otros se traduce en el inicio de la desconexión o del desenganche escolar (Fernández Enguita, 2011; López *et al.*, 2022) y para un tercer grupo, agudiza la desconexión iniciada en Primaria, acercándolos al abandono. La cuestión es si esa selectividad es inevitable o no. Desde luego, hay que actuar, para evitar que la transición se convierta en un proceso selectivo o para contrarrestar dicho efecto. La transición puede ser inevitable, pero

la forma en que se estructura y los efectos que acarrea, no (Ávila *et al.*, 2022; González-Rodríguez *et al.*, 2019b; Verdeja, 2022).

Uno de los principales factores de discontinuidad es la distinta cultura de enseñanza y aprendizaje en Primaria y Secundaria (Monarca *et al.*, 2013). Muchos docentes de Secundaria consideran que la actitud de los preadolescentes no es la adecuada para la dinámica de sus clases, sin ser conscientes de que se puede dar la vuelta al argumento: la metodología (o dinámica de las clases) que se sigue en los primeros cursos de ESO puede no ser la más adecuada para las características del alumnado recién llegado. Nuestra crítica se alinea con Tarabini (2015), que sostiene que el interés del alumnado en 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, debe ser el alumno quien se adapte a ellos, presentándose exclusivamente como una cuestión de querer o no querer.

La relación alumnado-profesorado es otro factor clave, que depende de diversos factores. Destacaremos dos: las características de las prácticas docentes (Monarca *et al.*, 2013) y el número de alumnos por clase y profesor, la tan mencionada ratio. En Secundaria, el discurso docente suele centrarse en la ratio (Adamson y Darling-Hammond, 2012; Aguilar *et al.*, 2020), pero si queremos un cambio profundo en esa relación, habrá que reflexionar también sobre las prácticas docentes.

Llama la atención que el número de asignaturas, uno de los factores de dificultad más señalados por los docentes (Ávila *et al.*, 2022; Monarca *et al.*, 2013) no es un aspecto al que el alumnado otorgue mucha relevancia en nuestro estudio.

Por último, el profesorado de primero de ESO piensa que muchos de los problemas que se dan en Secundaria «se arrastran de Primaria». Esta narrativa tiene sentido: recordemos que la transición, para algunos alumnos y alumnas, supone una profundización en la desconexión escolar que se inició en Primaria, empujándoles al abandono. Pero esto no exime a los institutos de su responsabilidad de facilitar la transición y su objetivo de búsqueda del éxito escolar para todos y todas en la educación básica (Iglesia Brea, 2016; Muntadas Pekkola, 2019; Pàmies *et al.*, 2015; Soler Penadés, 2015). Todo lo contrario.

Para el abordaje de la transición, proponemos, por tanto, poner al alumnado en el centro, dándole protagonismo y haciéndole formar parte de la solución. Crear para ello estructuras de escucha y de acompañamiento que garanticen una participación significativa, en línea con la actual investigación sobre infancia (Gaitán y Rodríguez, 2022). Ir más allá del sistema que se limita a dar información puntual de forma unilateral, en las que el alumnado solo escucha a los adultos (Pacheco de Bonrostro, 2021; Montañez y Trancón, 2014; Sebastián Fabuel, 2015). También debe hacerse con perspectiva de género, pues el paso a Secundaria es crucial en la construcción del género (Díaz de Greñu y Anguita, 2018; Ortega-Sánchez y Olmos, 2019; Ricoy y Sánchez-Martínez, 2016; San Román Gago *et al.*, 2012), como también se evidencia en nuestros resultados.

Referencias bibliográficas

Adamson, Frank y Darling-Hammond, Linda (2012): “Funding Disparities and the Inequitable Distribution of Teachers: Evaluating Sources and Solutions”. *Education Policy Analysis Archives*, 20 (37), 1-46. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n37.2012>.

- Aguilar Jurado, Miguel Ángel; Gil Madrona, Pedro y Ortega Dato, Juan Francisco (2020): “Efectos del programa Promociona contra el fracaso escolar en alumnos de raza gitana”. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (2), 345-358. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.396131>.
- Ávila Francés, Mercedes; Sánchez Pérez, María Carmen y Bueno Baquero, Andrea (2022): “Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria”. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 147-164. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.441441>.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2008): “Using Thematic Analysis in Psychology”. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2022): “Conceptual and Design Thinking for Thematic Analysis”. *Qualitative Psychology*, 9 (1), 3-26. DOI: <https://doi.org/10.1037/qup0000196>.
- Calvo Salvador, Adelina y Manteca Cayón, Felipe (2016). “Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la Educación Primaria y Secundaria”. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>.
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía y Anguita Martínez, Rocío (2018): “Análisis del liderazgo femenino en dos institutos de secundaria de Castilla y León desde la perspectiva del alumnado”. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (21), 135-151. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3264>.
- Eskelä-Haapanen, Sirpa; Vasalampi, Kati y Lerkkanen, Marja-Kristiina (2021): “Students’ Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (7), 1252-1265. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>.
- Fernández Enguita, Mariano (2011): “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 4 (3), 255-269.
- Gaitán Muñoz Lourdes y Rodríguez Pascual Iván (2022): “Presentación. La Sociología de la infancia revisitada: logros y retos después de dos décadas”. *Política y Sociedad*, 59 (3), 1-4. DOI: <https://doi.org/10.5209/poso.85368>.
- García Gràcia, Maribel y Sánchez-Gelabert, Albert (2020): “La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar”. *Papers*, 105 (2), 235-257. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata
- Gómez Vera, Gabriela; Rivas Mueña, Marlene y Lobos Guerrero, Constanza (2021): “Expectativas sobre la transición desde la educación básica a la educación media de estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad social”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58 (1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.1>.
- González-Rodríguez, Diego; Vieira, María-José y Vidal, Javier (2019): “Variables que influyen en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria. Un modelo comprensivo”. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71 (2), 85-108. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68957>.

- Iglesias Brea, Ainhoa (2016): “Democracia y Educación en el siglo XXI.” en Coral González Barberá (dir. Congr.) y María Castro Morera (dir. Congr.). *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Árbol académico.
- Jacovkis, Judith; Montes, Alejandro y Manzano, Martí (2020): “Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona”. *Papers*, 105 (2), 279-302. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>.
- Longaretti, Lynette (2020): “Perceptions and Experiences of Belonging During the Transition from Primary to Secondary School”. *Australian Journal of Teacher Education*, 45 (1), 31-46. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.3>.
- López Gil, Mónica; Amores Fernández, Francisco Javier y Vázquez Recio, Rosa María (2022): “El profesorado y el alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros”. *Revista Complutense de Educación*, 33 (4), 657-666. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.76477>.
- Lucey, Helen y Reay, Diane (2000). “Identities in Transition: Anxiety and Excitement in the Move to Secondary School”. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191-205. DOI: <https://doi.org/10.1080/713688522>.
- Martínez Sierra, Silvia (2018): “Investigaciones sobre la transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen”. *Revista de Investigación en Educación*, 16 (2), 136-152.
- Monarca, Héctor; Rappoport Redondo, Soledad y Sandoval Mena, Marta (2013): “La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria”. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 192-206.
- Monarca, Héctor; Rappoport, Soledad y Fernández González, Antonio (2012): “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 49-62.
- Montañez Mesas, Marta Pilar y Trancón Lagunas, M^a Montserrat (2014): “Cuaderno de acompañamiento para el alumno acogido al programa PASE: cómo integrar al alumnado extranjero en enseñanza secundaria”. *Foro de Profesores de E/LE*, 10, 155-164.
- Moore, Graham; Angel, Lianna; Brown, Rachel; van Godwin, Jordan; Hallingberg, Britt y Rice, Frances (2021): “Socio-Economic Status, Mental Health Difficulties and Feelings about Transition to Secondary School among 10-11 Year Olds in Wales: Multi-Level Analysis of a Cross Sectional Survey”. *Child Indicators Research*, 14 (4), 1597-1615. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09815-2>.
- Muntadas Pekkola, Max (2019). *De camino hacia el éxito escolar a partir de las buenas prácticas educativas en enseñanza secundaria obligatoria. Inmersión etnográfica en Finlandia*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Facultat d'Educació.
- Newman, David M. (2018). *Sociology: Exploring the Architecture of Everyday Life*. Editorial: SAGE Publications.
- Ortega-Sánchez, Delfín y Olmos Vila, Rafael (2019): “Historia enseñada y género: variables sociodemográficas, nivel educativo e itinerario curricular en el alumnado de Educación Secundaria”. *Clio: History and History Teaching*, 45, 83-98.

- Pacheco de Bonrostro, Elena (2021): “El paso de Primaria a Secundaria: un acompañamiento desde la acción tutorial”. *Cuadernos de Pedagogía*, 517, 93-99.
- Pàmies Rovira, J.; Bertrán Tarrés, M. y Castejón, A. (2015): “Factores de éxito de centros educativos en entornos desfavorecidos”. *Investigar con y para la sociedad*, (1), 433-441.
- REDE (2020): “Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado” en Mariano Fernández-Enguita (coord.): *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella*. Madrid: NELE-REDE. Universidad Complutense.
- Ricoy Lorenzo, María-Carmen y Sánchez-Martínez, Cristina (2016): “Preferencias académicas y laborales en la adolescencia: Una perspectiva de género”. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42 (2), 299-313. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200017>.
- Río Ruiz, Manuel Ángel (2015): “Procesos de etiquetaje en el ámbito escolar: los grandes temas”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8 (3), 312-320.
- San Román Gago, Sonsoles; Frutos Balibrea, Lola y Pascual Barrio, Belén (2012): “Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos”. *RASE. Revista de Sociología de La Educación*, 5 (3), 424-440.
- Sebastián Fabuel, Vicent (2015): “Una reflexión sobre las transiciones educativas: de Primaria a Secundaria ¿traspaso o acompañamiento?”. *Edetania*, 48, 159-184.
- Soler Penadés, Víctor (2015): “Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática”. *Quaderns de Ciències Socials*, 31, 33-55.
- Spernes, Kari (2022): “The Transition Between Primary and Secondary School: A Thematic Review Emphasising Social and Emotional Issues”. *Research Papers in Education*, 37 (3), 303-320. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366>.
- Strand, Gro Marte (2020): “Supporting the Transition to Secondary School: The Voices of Lower Secondary Leaders and Teachers”. *Educational Research*, 62 (2), 129-145. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>.
- Tarabini, Aina (2015): “La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación-RASE*, 8 (3), 349-360.
- Tarabini, Aina (2020): “Entender las experiencias de transición educativa”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 484-486. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18268>.
- Tarabini, Aina; Castejón, Alba y Curran, Marta (2020): “Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional”. *Papers*, 105 (2), 211-234. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>.
- Topping, Keith (2011): “Primary - Secondary Transition: Differences Between Teachers’ and Children’s Perceptions”. *Improving Schools*, 14 (3), 268-285. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480211419587>.

- Venegas, Mar (2014): “Investigar las relaciones afectivosexuales: el diseño de un cuestionario abierto”. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 28, 183-212. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.28.12126>.
- Verdeja Muñiz, María (2022): “Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: una investigación con entrevistas en profundidad”. *Pulso. Revista de Educación*, (45), 123-140. DOI: <https://doi.org/10.58265/pulso.5287>.
- West, Patrick; Sweeting, Helen y Young, Robert (2010): “Transition Matters: Pupils’ Experiences of the Primary - Secondary School Transition in the West of Scotland and Consequences for Well-Being and Attainment”. *Research Papers in Education*, 25 (1), 21-50. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671520802308677>.

Notas biográficas

Mercedes Ávila Francés es Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, profesora contratada doctora en la Facultad de Educación de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha, adscrita al Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética y miembro del grupo de investigación EDUTRASOC (Educación, Trabajo y Sociedad) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha dirigido más de 10 proyectos de innovación educativa en dicha universidad, algunos de ellos premiados o con mención de calidad, varios de ellos con participación de centros educativos no universitarios. Actualmente se focaliza en las transiciones educativas, principalmente en la de Educación Primaria a Secundaria.

Sandra López Fernández es licenciada en Sociología por la Universidad de Alicante. Actualmente profesora asociada en el Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Es miembro del Grupo de Investigación Educación, Género, Trabajo y Sociedad en Castilla-La Mancha (EDUTRASOC-CLM) de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus líneas de investigación preferentes son la Sociología del Trabajo, la Sociología de las Organizaciones y la Sociología de la Educación. Recientemente finalizada Estancia de Investigación en la Universidade de Lisboa - ISEG —Lisbon School of Economics & Management en el grupo de investigación SOCIUS— Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Se encuentra escribiendo su tesis doctoral investigando el sector residencial para personas mayores en Castilla La Mancha. Entre sus últimas publicaciones al hilo de la investigación educativa cabe destacar: «Las Interacciones con el Voluntariado en los Grupos Interactivos y el Éxito Escolar».

María del Carmen Sánchez Pérez es profesora Titular de Sociología en la Universidad de Castilla-La Mancha. Se incorpora a la docencia universitaria en la Facultad de Trabajo Social de Cuenca y actualmente imparte docencia de grado y master en la Facultad de Educación de Albacete. Es miembro del equipo de investigación EDUTRASOC y de la Subred Universitaria de Comunidades de Aprendizaje de Castilla-La Mancha (SUCA-CLM). Su trayectoria investigadora se ha orientado al ámbito del bienestar social, cambio social, cambio educativo e innovación docente, con especial interés en la realidad de Castilla-La Mancha.

La transferencia de los resultados de investigación se ha venido realizando a través de publicaciones científicas y contratos de I+D+i con entidades públicas.

Leticia Paños Martínez es Graduada en Maestro de Educación Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha. Máster en Tecnología Educativa: *E-learning* y Gestión del Conocimiento (Universidad de Lleida). Contratada por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM) a través del «Programa Investigo», en el Departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética de la UCLM. Miembro del Grupo de Investigación Educación, Género, Trabajo y Sociedad en Castilla-La Mancha (EDUTRASOC-CLM) y colaboradora del Grupo LabinTIC de la Universidad de Castilla-La Mancha. Sus áreas de investigación preferentes incluyen la Sociología de la Educación y la Competencia Digital, centrándose actualmente en la transición educativa y la competencia digital del alumnado.

El Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU): un nuevo indicador para una educación ciudadana, integral y holística

The Socio-Educational Development Index (IDSEDU): A New Indicator for an Integral and Holistic Education of Citizenship

Fidel Molina-Luque¹

Resumen

El presente artículo es fruto de una investigación cualitativa, en el marco de un trabajo previo de Teoría Fundamentada (2011-2021), aprovechada para la elaboración de un Proyecto Educativo de Ciudad (PEC), en el que se ha incluido un innovador Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU, 2021) que tiene por objetivo evaluar y validar las diferentes políticas educativas desde las diversas concejalías del ayuntamiento de una ciudad educadora. Se ha realizado un análisis bibliográfico y documental preliminar durante dos años (2022 y 2023) para consolidar el marco teórico y conceptual, y la comparación con otros ejemplos de ciudades educadoras. Se han organizado 4 equipos de trabajo para analizar la información y debatir alrededor de la pregunta inicial sobre lo que significa ser una ciudad educadora y la finalidad de un PEC, en el marco de un análisis DAFO, buscando las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, en un diagnóstico lo más completo posible. En este sentido, se han realizado un total de 45 entrevistas en profundidad y 2 *Focus Group*. El resultado es un índice que no es prescriptivo, sino orientativo, que ofrece un marco de comprensión de la realidad y, al mismo tiempo, un marco para la acción y para la transformación social. Es un índice que también es un decálogo de principios de acción, para procurar una ciudad Inclusiva, Intercultural e Intergeneracional, que supere las discriminaciones (los -ismos: racismo, clasismo, patriarcalismo/sexismo y edadismo), y que identifica los ejes de la Educación en la Solidaridad, la Sostenibilidad y la Socialización Profigurativa.

Palabras clave

Índice, indicadores, profiguración, educación, socialización, ciudad educadora.

Abstract

This article is the result of qualitative research, within the framework of previous work on Grounded Theory (2011-2021), used for the development of a City Educational Project (PEC, acronym in Spanish), in which an innovative Index of Socio-educational Development (IDSEDU, 2021) which aims to evaluate and validate the different educational policies from the different departments of a city council (of an educating city). A preliminary bibliographic and documentary analysis has been carried out for two years (2022 and 2023) to consolidate the theoretical and conceptual framework, and the comparison with other examples of educating cities. Four work teams have been organized to analyze the information and debate around the initial question about what it means to be an educating city and the purpose of a PEC, within the framework of a SWOT analysis, looking for Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats, and in a diagnosis that is as complete as possible. In this sense, a total of 45 in-depth interviews and 2 Focus Groups have been carried out. The result is an index that is not prescriptive, but rather indicative, which offers a framework for understanding reality and, at the same time, a framework for action and social transformation. It is an index that is also a decalogue of principles of action, to ensure an Inclusive, Intercultural and Intergenerational city, that overcomes discrimination (the -isms: racism, classism, patriarchalism and ageism), and that identifies the axes of Education in Solidarity, Sustainability and Profigurative Socialization.

Keywords

Index, indicators, profiguration, education, socialization, educating city.

Cómo citar/Citation

Molina-Luque, Fidel (2024). El Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU): un nuevo indicador para una educación ciudadana, integral y holística. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27972>.

Recibido: 13-12-2023
Aceptado: 09-01-2024

¹ Fidel Molina-Luque, Universitat de Lleida, fidel.molinaluque@udl.cat.

1. Introducción: educación, como socialización ciudadana, entre índices e indicadores

La educación trasciende los muros de la escuela para impregnar toda la ciudad. Con una atención especial a la formación, la promoción y el desarrollo de todas las personas de cualquier edad. Quiere responder a sus necesidades formativas a cada momento y en cualquier aspecto de su vida.

Un Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) es una hoja de ruta para incluir a la ciudadanía y las administraciones en una dinámica de sinergias compartidas para desarrollar las acciones que han de hacer de la ciudad, una Ciudad Educadora.

Y es que la educación, como socialización, no tiene lugar únicamente en el sistema educativo formal, aunque este sea un elemento muy importante del proceso educativo en las sociedades modernas. La educación tiene lugar también en otros ámbitos, en otras situaciones, en la comunidad.

La ciudad es un lugar, un espacio, una red de relaciones que se identifica como una comunidad de personas que promueve y participa en situaciones de educación formal, la educación no formal e incluso, de la educación informal, cuando promueve actividades lúdicas y de cohesión y convivencia en general, que no necesariamente están pensadas en primer lugar para educar, pero que son elementos educadores también de primer orden.

La educación es, fundamentalmente, socialización, y, en este sentido, aprendizaje y desarrollo de la solidaridad social. Los procesos de socialización tienen lugar a lo largo de toda la vida y significan la inclusión social a una comunidad con un sustrato compartido (un mínimo común básico) de valores, normas, actitudes, pautas de comportamiento y conocimientos.

El modelo tradicional ha sido el que reconocía que, básicamente, la socialización se llevaba a cabo desde las personas adultas a las más jóvenes. Es el modelo que explicaba Durkheim como definición de la educación. Ello no obstante, en la actualidad, en nuestras sociedades complejas, el modelo es *profigurativo*², ya que intervienen o tendrían que intervenir —en una relación de interdependencia positiva— tanto las personas jóvenes, como las personas adultas y mayores.

Por todo ello, cuando nos situamos en el contexto ciudadano, en el contexto de la comunidad, podemos afirmar que ésta educa. La ciudad es educadora y nos podemos plantear diseñar un proyecto educativo de ciudad.

El PEC es también un nuevo contrato social municipal, un nuevo contrato social inclusivo, intercultural e intergeneracional.

La propuesta que presentamos diseña una ciudad educadora intercultural, intergeneracional y respetuosa con la igualdad de géneros para construir lo que Scheff (1990) denomina vínculos seguros (*secure social bond*).

2 Si la figuración es la interdependencia que se da entre los individuos, articulando —de esta manera— lo social (las estructuras sociales) y lo individual (la subjetividad); la Profiguración es, así, la promoción de la interdependencia intergeneracional. En este sentido, la Socialización Profigurativa es la socialización en la que se favorece y se impulsa dicha interdependencia entre generaciones y, por ende, la interdependencia en general, en los diversos ámbitos como la cultura, la clase social y el género. El término «profiguración» (a partir del latín *figuratio* —formar parte de un determinado conjunto de personas, y también destacar o ser considerado importante— y del prefijo latino *pro* —en favor de—) hace referencia al acuerdo y reconocimiento necesario entre generaciones en la sociedad actual. Este renovado contrato social intergeneracional, profigurativo, ha de poner los cuidados en el centro de la educación y de la política social (servicios sociales, política fiscal, cuidado de grupos vulnerables) para comprometernos por un mundo común y mejor.

Ello es así porque se da una distancia social adecuada: el individuo interactúa sin ser anulado o menospreciado por el grupo ni tampoco se encuentra aislado. El PEC y la Ciudad Educadora ha de asegurar un cierto proceso de individualización combinado con una integración comunitaria, grupal, que no ahoga esta individualización. Gracias a la profiguración, la necesaria interdependencia intergeneracional, se podrá luchar contra la soledad no deseada, tanto de las personas ancianas como de las jóvenes³.

En esta línea, la interculturalidad es un antídoto para luchar contra el racismo y el etnocentrismo, pero también para superar el multiculturalismo de los guetos y el cierre de grupos. Los vínculos seguros, emocionales, llevan a la solidaridad y a la cooperación que la ciudad educadora promueve. En caso contrario, como indicaba Simmel ([1904] 2010), la ruptura del ligamen social puede provocar el conflicto.

Por tanto, si la cadena emocional de ligámenes sociales es superadora de la vergüenza y fortalece el orgullo individual y comunitario, de colaboración, se facilita la convivencia ciudadana. Como indica Bericat (2000: 145-150) es necesario un reconocimiento de la Otra Persona, una muestra de deferencia y respeto hacia la Otra Persona para el fortalecimiento o, en su caso, la reparación del vínculo social (emocional).

El mismo Simmel advertía de las tendencias des-individualizadoras de la metrópoli. Para contrarrestar estas tendencias, nuestra propuesta de ciudad educadora (y de su PEC) tiene como objetivos el bien común, la felicidad y el bienestar (el «vivir bien», «*buen vivir*» o «convivir bien»⁴) de sus ciudadanos y ciudadanas.

Este PEC también es una propuesta innovadora a nivel metodológico, ya que incluye el nuevo *Índice de Desarrollo Socioeducativo* (IDSEDU, Molina-Luque, 2021b) y, además, una adaptación comunitaria del *Índice para la Inclusión* para acompañar y evaluar el despliegue mismo del PEC, según las diferentes idiosincrasias y ámbitos de las diversas concejalías. Esta herramienta permitirá validar las diferentes políticas públicas desde su vertiente educadora.

Y es que todo lo que se puede medir, se puede mejorar. Por tanto, el desarrollo socioeducativo también lo vamos a medir desde un componente mixto. Proponemos un nuevo indicador, el IDSEDU (Índice de Desarrollo Socioeducativo), que mide el grado de desarrollo educativo de una ciudad (educadora). Es un instrumento que desde los técnicos de las diferentes concejalías va a permitir evaluar el desarrollo del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) y, por ende, el nivel de desarrollo socioeducativo comunitario, ciudadano.

Los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos, aunque, de hecho, tanto las mediciones cualitativas como las cuantitativas suelen ser representadas de forma numérica. En este caso, el IDSEDU es un índice cualitativo que se ayuda de la cuantificación de sus indicadores para centrar el nivel de cumplimiento alcanzado en los diversos ítems.

3 En ocasiones, no se está atendiendo (suficientemente) la dramática realidad de muchas personas jóvenes, en relación con la soledad no deseada ni con los intentos de suicidio que están creciendo de forma alarmante. Es un tema en cierta manera «tabú» que se ha de tratar en una ciudad educadora, con diversos profesionales de manera transversal y transdisciplinar (psicología, educación social, trabajo social, sociología, antropología, pedagogía, etc.).

4 Teniendo como referencia también, algunas experiencias exitosas en el marco del denominado «Buen vivir» / «Sumak Kawsay» (en quechua) y «Suma Qamaña» (en aimara). Algunos autores, como Cortez, señalan que, en diferentes comunidades amazónicas, Centro América e incluso en pueblos originarios de otros continentes, se encuentran términos que expresan un significado similar. Para Cortez el Buen vivir tiene la forma de un concepto holístico porque entiende la vida humana como una parte de una realidad vital más grande: significa vida en plenitud, en armonía y equilibrio con la Naturaleza y en comunidad, por eso también se le denomina el Buen convivir (Molina-Luque y Yuni, 2017: 20-22). Se está señalando, de alguna manera, la necesidad perentoria y la satisfacción de la interdependencia, y del bien común... teniendo en cuenta el pasado, pero sobre todo viviendo el presente y reflexionando sobre el futuro.

En el campo de la Educación tenemos experiencia en desarrollar indicadores de la Educación, y aunque se suele centrar en el Sistema Educativo Formal, cada vez más en la actualidad, se integran ítems y valoraciones de socialización y de educación, más allá de la perspectiva formal. Así, en España, por ejemplo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) tiene encomendada la labor de elaborar y desarrollar el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, en colaboración con las comunidades autónomas⁵, para describir y conocer la realidad educativa y para definir los objetivos educativos y las políticas correspondientes. De igual modo, España participa en las evaluaciones internacionales mediante el proceso conjunto de análisis y desarrollo de indicadores internacionales⁶, de la OCDE (proyecto INES, informe *Education at a Glance*, y *Panorama de la Educación*) y la Unión Europea, por ejemplo. Así, participa en el proceso de mejora de la educación y de las políticas educativas de acuerdo con los Objetivos de la Unión Europea-2030 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO.

2. Objetivos y metodología

Los objetivos de la investigación son los propios del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) y, por ende, del Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU), ya que, según nuestra propuesta, el Índice es el que vertebra la propuesta de acción en una Ciudad educadora.

Así el objetivo general del que van a deducirse los específicos es el siguiente:

- Generar, de forma participativa y comunitaria, un cambio cultural que sitúe la Educación en el corazón del proyecto municipal, social y personal, desde la visión de la Ciudad educadora.

Los objetivos específicos que se derivan son los siguientes:

- Reflexionar sobre la educación en la ciudad para promover ciudadanía, de forma que la socialización de ésta genere lazos de pertenencia y, por tanto, de participación e inclusión, y que genere compromiso de cada ciudadano y ciudadana con el funcionamiento y el futuro de la ciudad, y de las personas que la habitan.
- Facilitar la estructuración de las acciones educativas que se lleven a cabo desde el ayuntamiento: elaborar las líneas maestras respecto a las posibilidades y mecanismos educativos que se pueden implantar en las acciones de desarrollo municipal
- Argumentar las estrategias para intervenir en la inclusión ciudadana y en un modelo educativo que ha de integrar y articular elementos de convivencia, igualdad y equidad, inserción laboral, los nuevos sistemas de comunicación, la interculturalidad, las relaciones intergeneracionales y la sostenibilidad.
- Integrar los valores educativos entre la ciudadanía y todos los sectores sociales en los procesos de socialización formal, no formal e informal. El PEC y el IDSEDU han de ser propuestas vivas y abiertas, adaptándose a los cambios de la sociedad, y transformándola.

En base a estos objetivos, el planteamiento metodológico ha pretendido orientar el trabajo de campo, el análisis de los datos y de las lecturas, las entrevistas y los debates, a su logro. En consecuencia, el proceso de elaboración de este PEC ha tenido diferentes fases a lo largo del año 2022 (y 2023), aunque ya en el año 2021 el IDSEDU se presentó en su versión inicial, sin despliegue, en las Jornadas de Excelencia

⁵ <https://www.educacionyfp.gob.es/incec/indicadores.html>.

⁶ <https://www.educacionyfp.gob.es/incec/indicadores/indicadores-internacionales.html>.

Educativa de Esterrí d'Àneu (Molina-Luque, Esterrí d'Àneu, 2021b), fruto de la Teoría Fundamentada, del análisis de investigaciones cualitativas continuas y continuadas de diversos proyectos de investigación en España, Canadá, Argentina y Chile; y que también han dado fruto a la conceptualización de un neologismo, el de la profiguración (Molina-Luque, 2017, 2019, 2020, 2021a, 2022 y 2023b).

En este sentido cabe constatar que, previamente, a través de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), analizamos constructivamente los datos obtenidos y comparados del estudio de caso realizado sobre Rapa Nui (2011-2020). Efectivamente, se adoptó una metodología de investigación cualitativa, utilizando observación y entrevistas en profundidad dentro de un enfoque de curso de vida (Vannini & Vannini, 2020). Se empleó una metodología innovadora y creativa, cruzando y comparando datos de 2011 y 2020 (Molina-Luque, 2020).

Esta metodología ha llevado a fortalecer aún más un nuevo concepto en la sociología y en las ciencias sociales en general: la profiguración (socialización intergeneracional e interdependiente, en el marco de un nuevo contrato social entre generaciones). A partir de los resultados de este estudio, se realizaron algunas descripciones analíticamente robustas de la situación sociocultural y ambiental de Rapa Nui, y de un modelo de desarrollo social cada vez más sustentable. Es un modelo de desarrollo social que va camino de ser sostenible, intercultural, intergeneracional y promovido por la comunidad. Lo cual ha servido de base, sobre todo en el marco teórico y conceptual, para el diseño, el desarrollo y la redacción del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) y el propio Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU), incluido en él, y fruto de la trayectoria de análisis comparativo y continuado (Molina-Luque, 2021b y 2023).

Y ha podido servir de base, en la línea de Norbert Elias ([1970] 2008) cuando contemplaba la posibilidad de estudiar aspectos de figuraciones universales en el marco de una comunidad de pocos miles de habitantes, con algunas ventajas: la utilización de una unidad social pequeña como foco de investigación sobre problemas que se pueden encontrar en una gran variedad de unidades sociales más grandes y más diferenciadas, posibilita la explotación de estos problemas con un detalle considerable o, como él mismo decía, bajo el microscopio. Es en este sentido que se puede construir un modelo explicativo a pequeña escala de la figuración que se considera universal. Por otra parte, Elias reivindica el uso de técnicas cualitativas y no obstructivas marcadas con un perfil de carácter histórico.

Así, la metodología cualitativa fue elegida por el objetivo fundamental de aplicar un enfoque más humanista e interpretar los acontecimientos humanos y sociales desde una perspectiva experiencial-relacional basada en percepciones intersubjetivas, con miras a generar un discurso vívido que pudiera proporcionar una respuesta holística. Los investigadores no siempre son los mejor informados, al menos no más que los locales, por ello realizamos 45 entrevistas y 2 *focus group* para el PEC y el IDSEDU integrado.

La observación y el análisis de documentos, materiales, entrevistas y *focus group* nos ha permitido establecer y argumentar los ejes cardinales del PEC, y la propuesta de análisis y evaluación del IDSEDU. Los documentos y bases de datos proporcionados por la administración pública, las entrevistas y los *focus group*, así como la propia observación (como ciudadano de la propia municipalidad) de una visión amplia y una participación directa en diversas áreas de la vida ciudadana: la empresa; la responsabilidad ambiental, educativa y cultural, el liderazgo y la política (concejales de todos los partidos políticos y técnicos municipales de las diversas concejalías). Todo esto fue parte de un marco de representación discursiva (no estadística) en relación con la educación, con la socialización. Metodológicamente, la continuidad en

el análisis interpretativo, como constructor de teoría, nos ha permitido afianzar en el marco de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) la conceptualización de la profiguración y la propuesta del innovador Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU). Se ha llevado a cabo un análisis constructor de teoría, en la línea del interaccionismo simbólico y las tradiciones constructivistas interpretativas por el énfasis y el mismo objetivo en la generación y construcción de la Teoría Fundamentada desde los datos empíricos, en oposición a los criterios de verificabilidad o confirmación-refutación derivados de los modelos positivistas de investigación (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Palacios Rodríguez, 2021).

En esta línea, se ha realizado análisis bibliográfico y documental inicial (y recurrente a lo largo de todo el proceso de investigación y desarrollo del PEC y el IDSEDU), para consolidar el marco teórico y conceptual, y de otros ejemplos de ciudades educadoras. Teniendo en cuenta los objetivos del PEC y la metodología más adecuada para llevarlo a cabo, se han propuesto 4 grandes vectores temáticos, que responden directamente a la pregunta fundamental: «¿— es una ciudad educadora?». Se escogieron los equipos de trabajo para debatir entorno a la pregunta inicial buscando las Debilidades, las Amenazas, las Fortalezas y las Oportunidades (DAFO), en una diagnosis lo más completa posible. Por ello, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con personas de los diferentes partidos políticos del ayuntamiento (no necesariamente como representantes, pero sí más vinculados a temas de educación), entrevistas documentales a personas técnicas del ayuntamiento (más directamente relacionadas con las directrices y actividades del planteamiento como Ciudad Educadora), y *focus group*, que han ayudado a complementar y contrastar la información recogida. Como hemos mencionado anteriormente, se han llevado a cabo un total de 45 entrevistas (más 2 *focus group*), directamente realizadas para la elaboración del PEC, indirectamente se ha aprovechado también la información y documentación derivada de otros procesos de participación y grupos de trabajo llevados a cabo a lo largo de los años de desarrollo del proyecto como ciudad educadora.

Análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades):

- Eje de trabajo 1: Participación, valores, cultura y gobernabilidad.

Desarrollar la cohesión y la inclusión social para garantizar la igualdad de oportunidades.

Objetivo 1: Impulsar la participación y corresponsabilización ciudadana de la educación.

Objetivo 2: Desarrollar la convivencia intercultural, aprovechando la diversidad cultural.

Objetivo 3: Potenciar la equidad y la igualdad.

Objetivo 4: Favorecer el trabajo conjunto de diferentes colectivos.

Palabras-temas clave: Educación y lucha contra la exclusión social, Lengua e Inclusión Social, Educación y Solidaridad, Género y Educación, Educación y Familia, Educación y discapacidades. Educación para la participación social, educación reglada, segregación escolar.

Posibles interlocutores (o resultados de la documentación resultante de las reuniones previas en la Concejalía de Educación):

Grupos de Maestros, Colegios Profesionales/Asociaciones de Educación Social, Trabajo Social, Coordinadora ONG, *UNESCO-Leida*.

- » Revisar objetivos (al inicio y al final del proceso, repensar finalmente, según resultados, ideas de posibles entrevistas y/o documentación existente, y a la luz del Análisis DAFO).
 - » Realizar el análisis DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades.
 - » Sugerencias de actuaciones.
 - » Posibles agentes implicados.
 - » Posibles criterios e indicadores de evaluación.
 - » Realización de una Diagnósis (análisis DAFO) y de propuestas de actuación (como ciudad educadora), más o menos concretas.
- Eje de trabajo 2: Sostenibilidad, Urbanismo y espacio público.

Educar en la sostenibilidad a través del espacio público.

Objetivo 1: Repensar el espacio público como espacio educador.

Objetivo 2: Utilizar el espacio público como un escenario para el uso de actividades conjuntas.

Objetivo 3: Facilitar el acceso a los equipamientos públicos.

Palabras-temas clave: sostenibilidad, espacio urbano, habitabilidad, medio ambiente y educación, ciudad educativa.

Posibles interlocutores (o resultados de la documentación resultante de las reuniones previas en la Concejalía de Educación):

Colegio de Arquitectos, Arquitectos Técnicos.

- Eje de trabajo 3: Sociedad del Conocimiento, Formación y ocupación.

Hacer realidad una verdadera sociedad del conocimiento a través de la formación y las tecnologías del conocimiento (TIC), desde un marco de creatividad y de innovación constantes.

Objetivo 1: Apoyar el desarrollo tecnológico para favorecer la educación cuando se desarrolle en entornos virtuales.

Objetivo 2: Garantizar la innovación educativa constante y permanentemente.

Objetivo 3: Orientar al alumnado en todas las etapas educativas para facilitar el autoconocimiento y acompañarlos en la consecución de sus expectativas.

Palabras-temas clave: Educación Continua (a lo largo de toda la vida), Emprendimiento, Educación de Adultos, TIC y Educación, Creatividad e Innovación.

Posibles interlocutores (o resultados de la documentación resultante de las reuniones previas en la Concejalía de Educación):

Cámara de Comercio, Colegios profesionales, Pymes, Sindicatos, Concejalía (responsable de TIC y/o participación, etc.).

- Eje de trabajo 4: Educación en red, Salud y Calidad de Vida.

Desde un modelo de Calidad de Vida holístico, garantizar el trabajo en red de todos los agentes educativos.

Objetivo 1: Crear espacios reales de trabajo educativo conjunto.

Objetivo 2: Coordinar la oferta educativa de la ciudad.

Objetivo 3: Facilitar la participación y la corresponsabilidad de todos los agentes educativos.

Objetivo 4: Garantizar el conocimiento y la implicación en el Proyecto educativo de ciudad.

Palabras-temas clave: Cultura y creación en la educación, Actividad física, deporte, teatro y educación, movimiento humano, Educación-Salud-Consumo-Ocio, Felicidad y consumo, dependencias, Condiciones de vida, Envejecimiento saludable, Relaciones intergeneracionales.

Posibles interlocutores (o resultados de la documentación resultante de las reuniones previas en la Concejalía de Educación):

Consejo Escolar Municipal, Centro de Recursos Pedagógicos, Colegio de Enfermeras, Colegio de Médicos, *Escola de l'Esplai* (escuelas de ocio y tiempo libre).

La información se recogió, como hemos mencionado, a través de entrevistas y análisis de documentación existente (tanto cuantitativa como cualitativa). Dependiendo del eje en cuestión se ha tenido en cuenta entrevistas y documentación de personal técnico (de instituciones públicas), de ciudadanía en general (familias, padres, madres, alumnos, usuarios de servicios municipales, empresarios, voluntariado, asociaciones de vecinos, etc.).

El análisis DAFO ha sido claramente inductivo, delimitando, en la diagnosis, los campos semánticos analizados, priorizando categorías y subcategorías. Todo ello nos permite elaborar estrategias de acción basadas en la teoría emergida.

Básicamente DAFO se refiere a un diagnóstico claramente constructivo⁷ (Pérez Capdevila, 2011; y Tulla-Pujol *et al.*, 2015):

Debilidades:

Son los elementos, recursos, habilidades y actitudes negativas que constituyen barreras para el desarrollo de los objetivos. Las debilidades son problemas internos del sistema, que una vez identificadas y dadas a la estrategia, tendrían que poder ser eliminadas. Algunas preguntas típicas para identificarlas son: ¿Qué se puede mejorar? ¿Qué tendría que evitarse? ¿Qué factores reducen el éxito de un proyecto?

Amenazas:

Todas aquellas situaciones externas negativas, que pueden atentar contra el entorno. Dadas las circunstancias será necesario diseñar estrategias para poder evitarlas o minimizarlas. Algunas preguntas típicas para identificarlas son: ¿Cuáles son los obstáculos que se han de afrontar? ¿Qué acciones o elementos son ajenos y ponen en peligro la continuidad del proyecto?

⁷ Documentación interna de trabajo del Eje 2 del análisis DAFO del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) de Lleida (Joaquim Bonastra y José Lasala (2022), basado en Pérez Capdevila (2011) y Tulla-Pujol *et al.* (2015).

Fortalezas:

Todos aquellos elementos internos positivos que pueden ofrecer ventajas a la sociedad. Algunas de las preguntas típicas para identificarlas son: ¿Qué ventajas presentan? ¿Qué tendríamos que potenciar? ¿Qué factores incrementan el éxito de un proyecto?

Oportunidades:

Todas aquellas situaciones externas positivas que se generan en el entorno y que pueden ser aprovechadas por el sistema, y en consecuencia, será necesario diseñar estrategias para poder reproducirlas y amplificarlas. Algunas de las preguntas típicas para su identificación son: ¿Qué situaciones nos favorecen? ¿Qué elementos promueven la continuidad de nuestro proyecto?

A raíz del desarrollo del análisis DAFO y en el marco de las líneas maestras del IDSEDU, se aportaron por cada eje sugerencias de actuaciones, posibles agentes implicados y posibles criterios e indicadores de evaluación (¿cómo se puede evaluar (y quién) el desarrollo de las acciones educativas propuestas?).

3. Resultados: la concreción y el desarrollo del Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU)

En términos generales, un indicador se define como una manifestación observable de un rasgo o característica de una o más variables de interés, susceptibles de observación, la cual proporciona información cuantitativa y/o cualitativa acerca de dicha característica (Cerionni, Donnini y Morresi, 2010), en el marco de una conceptualización previa y una posterior operacionalización que puede incluir subindicadores (Gründler y Krieger, 2021). En este sentido, un índice no deja de ser un conjunto de indicadores (un gran indicador en su conjunto) que muestra una coherencia interna, en su elaboración, y externa, en su desarrollo, para evaluar una situación determinada.

La fórmula para evaluar una *educación profigurativa* contrastada es el Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU), para facilitar la puesta en práctica de las ideas y propuestas clave que genera este *Proyecto Educativo de Ciudad*: en definitiva, se substancia con el desarrollo de las acciones derivadas del PEC. Este Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU) es cualitativo, aunque para el despliegue del PEC, cuantifica los 10 grandes indicadores para obtener un valor numérico del Índice, porcentual, de 0 a 100.

Este porcentaje puede agruparse en cuartiles, de tal manera que simplifica la aproximación cuantitativa sobre el verdadero valor cualitativo:

1.º Cuartil (Q1):	0 - 25%	(0 - 2.5)
2.º Cuartil (Q2):	26 - 50%	(2.6 - 5)
3.º Cuartil (Q3):	51 - 75%	(5.1 - 7.5)
4.º Cuartil (Q4):	76 - 100%	(7.6 - 10)

Además, la alternativa de los cuartiles permite una valoración cualitativa (cuantificada o no) sobre unas identificaciones y reflexiones de cariz dicotómico (eludiendo el término central). En este sentido, también facilita su correlato de necesidades y propuestas de mejora:

- Q1: Totalmente/Muy Desfavorable (No logrado: nada o muy poco logrado).

- Q2: Desfavorable (No logrado: poco logrado).
- Q3: Favorable (Logrado: suficiente o bastante logrado).
- Q4: Totalmente/Muy Favorable (Logrado: muy o totalmente logrado).

El IDSEDU es un Índice que no es prescriptivo, sino orientativo, es un Índice que ofrece un marco de comprensión de la realidad y al mismo tiempo un marco para la acción y para la transformación social.

En definitiva, el IDSEDU ayuda a orientar (evaluando) la consecución de los diferentes objetivos y propuestas del PEC.

Esta fórmula profigurativa, como decálogo, tiene la siguiente regla numérica mnemotécnica:

$$3 \text{ (I)} - 4 \text{ (D)} - 3 \text{ (S)}$$

Hace referencia a las tres dimensiones que se desarrollan en el IDSEDU:

3 i: La educación ha de ser Inclusiva, Intercultural e Intergeneracional.

4 d: Superar las discriminaciones: racismo, clasismo, sexismo, edadismo.

3 s: Los tres ejes de la educación en relación con la sostenibilidad y la convivencia, de presente y de futuro: Solidaridad, Sostenibilidad y Socialización Profigurativa.

De esta manera, a continuación, se presentan los indicadores y las preguntas correspondientes, en las tres dimensiones y sus secciones integradas para el desarrollo del Índice, de 0 a 100 y/o indicando 1.º, 2.º, 3.º o 4.º Cuartil.

Indicadores y preguntas: (0 - 100)

De 0 a 100 o indicando 1.º, 2.º, 3.º o 4.º cuartil, continúa siendo una propuesta abierta en sus preguntas de desarrollo de cada indicador, en las diferentes dimensiones y secciones.

» Dimensión A. La Educación como Socialización Profigurativa (total 0-30)

Las 3 «I». La educación en la escuela y fuera de la escuela, y a lo largo de toda la vida, en el marco convivencial de la ciudad, ha de ser:

› Sección A.1. Inclusiva (subtotal 0-10)

- ¿Se está dejando alguna persona y/o algún colectivo fuera?
- ¿Se asegura la equidad? (¿Cómo?)
- ¿Se aseguran las oportunidades de aprendizaje de todas las personas, independientemente de sus capacidades, de la condición social o cultural, la religión, la diversidad sexual o la identidad de género?

› Sección A.2. Intercultural (subtotal 0-10)

- ¿Se reconoce, se respeta la diversidad cultural?
- ¿Se pone en valor la diversidad cultural?
- ¿Se potencia la riqueza que supone en la interacción y en la interrelación para la convivencia?

- ¿Es una aceptación crítica, de respeto a las personas y de diálogo crítico constructivo que ha de ayudar a superar el etnocentrismo, pero también la mera multiculturalidad?
- › **Sección A.3. Intergeneracional (subtotal 0-10)**
 - ¿Se cuenta con el concurso de todas las generaciones, de manera interdependiente?
 - ¿Hay solidaridad intergeneracional?
 - ¿Se dan casos de soledad no deseada?
 - Cuando se toman decisiones, ¿se tiene en cuenta en cómo afectará a las generaciones futuras?
- » **Dimensión B. La Educación como superadora de las Discriminaciones (total 0-40)**

Las 4 «D». Superar las **discriminaciones** (superar los 4 *-ismos*, las 4 discriminaciones principales de las que también se pueden derivar otras), a través de una gestión alternativa de los conflictos, fortaleciendo la convivencia:

 - › **Sección B.1. Discriminación racista (subtotal 0-10)**
 - ¿Se dan casos de racismo?
 - ¿Las decisiones que se toman tienen en cuenta que no sean etnocentristas?
 - ¿Se supera el multiculturalismo y se apuesta por la interculturalidad?
 - › **Sección B.2. Discriminación clasista (subtotal 0-10)**
 - ¿Se dan casos de clasismo, de aporofobia o rechazo al pobre?
 - Las decisiones que se toman, ¿están enmarcadas en la justicia social?
 - › **Sección B.3. Discriminación patriarcalista/sexista (subtotal 0-10)**
 - ¿Se dan casos de sexismo?
 - ¿Se dan casos de violencia machista?
 - Las decisiones que se toman, ¿tienen en cuenta la igualdad de géneros?
 - › **Sección B.4. Discriminación edadista (subtotal 0-10)**
 - ¿Se dan casos de edadismo?
 - ¿Se dan casos de adultocentrismo?
 - Las decisiones que se toman, ¿tienen en cuenta la participación de todas las edades (niños/as, adolescentes, jóvenes, mayores)?
- » **Dimensión C. La Educación como eje de sostenibilidad y convivencia, de presente y de futuro (total 0-30)**

Las 3 «S». Identificar el marco de los 3 ejes fundamentales de la educación en relación con la sostenibilidad y la convivencia, como presente y futuro:

 - › **Sección C.1. Solidaridad (subtotal 0-10)**
 - ¿Hay equidad?

- ¿Hay cooperación?
- ¿Se puede identificar una buena convivencia?
- › **Sección C.2 Sostenibilidad (subtotal 0-10)**
 - ¿Se alinean los diferentes objetivos del PEC (como ciudad educadora) con los ODS? (en el marco de la equidad y la sostenibilidad económica, comunitaria, de país, mundo).
- › **Sección C.3 Socialización Profigurativa (subtotal 0-10)**
 - ¿Se asegura una Educación inclusiva a lo largo de toda la vida (con el concurso de todas las generaciones)?
 - ¿Hay Interdependencia Intergeneracional (y equidad entre generaciones)?

4. Conclusiones

La ciudad educadora es uno de los mejores exponentes de la socialización a lo largo de toda la vida, de una educación holística e integral que aúna la denominada educación formal y no formal (escuelas infantiles – *escoles bressol*, conservatorios, aulas de teatro, de música, universidades de los mayores, aprendizaje-servicio/ ApS), y de la educación informal (actividades de ocio y tiempo libre, deporte para todos, fiestas mayores, tertulias, etc.). Así, la educación es un elemento fundamental de socialización, de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo de la solidaridad social. Los procesos de socialización tienen lugar a lo largo de toda la vida y significan la inclusión social en una comunidad con una serie de valores, normas, actitudes, pautas de comportamiento, conocimientos, etc.

En este sentido, debemos tener en cuenta la inclusión desde un punto de vista estructural (educación formal, no formal e informal), tomando en consideración y relacionando de forma interdependiente las estructuras institucionales (sistema educativo, administración pública, municipal, comarcal, autonómica y estatal), las estructuras ciudadanas (de entorno, barrio), las estructuras de sociabilidad (redes, participación) y las estructuras lingüísticas y sus significados (Molina-Luque, 2023).

El Proyecto Educativo de Ciudad (PEC) estructura esta voluntad y orienta la acción socializadora comunitaria. Un elemento fundamental que hemos encontrado, que vertebra y evalúa su proceso y sus resultados es el Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU): un conjunto de indicadores que evalúan el PEC y, de alguna manera, la propia ciudad educadora. El IDSEDU es un índice que no es prescriptivo, sino orientativo; es un índice que ofrece un marco de comprensión de la realidad y, al mismo tiempo, un marco para la acción y para la transformación social. Es un índice que también es un decálogo de principios de acción, para procurar una ciudad Inclusiva, Intercultural e Intergeneracional, que supere las discriminaciones (los -ismos: racismo, clasismo, patriarcalismo/sexismo y edadismo), y que identifica los ejes de la Educación en la Solidaridad, la Sostenibilidad y la Socialización Profigurativa:

El Índice de Desarrollo Socioeducativo (IDSEDU) creo que es una de las propuestas más potentes y originales del PEC de Lleida.

Ya era hora de poner al servicio de un Proyecto como el PEC y otros de carácter social y educativo un indicador que también es cualitativo y que va más allá del imperio y de la industria del algoritmo. Sobre esto, algunos académicos hemos escrito algunas críticas fundamentadas contra el abuso de la industria contable como medida

de la calidad educativa, que se ha impuesto como un dogma positivista, como si todo lo que no fuera medible en términos cuantitativos no tuviera valor.

Es un Índice que no es prescriptivo, sino orientativo, es un Índice que ofrece un marco de comprensión de la realidad y al mismo tiempo un marco para la acción y para la transformación social (Pensar es hacer, decía J. Dewey, learning by doing).

(...) Lo que subyace en el índice y en el PEC es la idea de que (...) otra ciudad es posible. Y es una herramienta, una palanca poderosa, para favorecer el cambio. El PEC es un proyecto educativo de ciudad que enseña y aprende al mismo tiempo. (Beltrán, en Molina-Luque, 2023a).

Como cualquier otro sistema de índices e indicadores, el IDSEDU sirve como instrumento clave tanto en el diseño del PEC como en su desarrollo, puesta en práctica y evaluación. Es, así, un instrumento que también coadyuva a construir escenarios futuros y transformarlos. Por tanto, es un elemento de diagnóstico y de transformación, contrastando la finalidad de una acción con la calidad de sus logros.

Referencias bibliográficas

- Bericat, Eduardo (2000): “La sociología de la emoción y la emoción en sociología”. *Papers*, 62, 145-150.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). *Index for Inclusion*. London: CSIE “Centre for Studies on Inclusive Education” Mark Vaughan.
- Carrero, Virginia; Soriano, Rosa M^a y Trinidad, Antonio (2012). *Teoría fundamentada Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Cerioni, Liliana; Donnini, Nora E. y Morresi, Silvia (2010): “Aplicación de indicadores cuali-cuantitativos para evaluar un programa de admisión a la educación superior”. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*.
- Elias, Norbert (1970). *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- Gründler, Klaus y Krieger, Tommy (2021): “Using Machine Learning for Measuring Democracy: A Practitioners Guide and a New Updated Dataset for 186 Countries from 1919 to 2019”. *European Journal of Political Economy*, 70, 102047. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2021.102047>.
- Molina-Luque, Fidel (2017): “Calidad de vida y Socialización Profigurativa: consideraciones éticas sobre investigación en educación y en salud” en Fidel Molina-Luque y Montserrat Gea Sánchez(coord.): *Educación, Salud y Calidad de Vida*. Barcelona: Graó.
- Molina-Luque, Fidel (2019): “Profiguración, acción creativa intercultural e innovación social: renovarse o morir en Rapa Nui (Isla de Pascua/Easter Island)”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 29, 71-81.
- Molina-Luque, Fidel (2020): “The Art of Living as a Community: Profiguration, Sustainability, and Social Development in Rapa Nui”. *Sustainability*, 12 (17): 6798. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12176798>.

- Molina-Luque, Fidel (2021a). *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la Profiguración*. Madrid: Editorial La Catarata.
- Molina-Luque, Fidel (2021b). “(Re)pensem l’educació. Socialització profigurativa i l’Índex de Desenvolupament Socioeducatiu”. *L’educació, la clau del futur. VIII Jornades per a l’excel·lència. Esterrí d’Àneu*.
- Molina-Luque, Fidel (2023a). *Projecte Educatiu de Ciutat*. Lleida: Ajuntament de Lleida.
- Molina-Luque, Fidel (2023b): “Profiguration and Service Learning in Higher Education: Critical Perspectives from Intergenerational Interdependence”. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23 (2): 13-23. DOI: <https://doi.org/10.36253/form-14678>.
- Molina-Luque, Fidel; Stoncikaité, Ieva; Torres-González, Teresa; Sanvicen-Torné, Paquita (2022): “Profiguration, Active Ageing and Creativity: Keys for Quality of Life and Overcoming Ageism”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (3), 1564. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19031564>.
- Palacios Rodríguez, Oscar Alejandro (2021): “La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas”. *Intersticios Sociales*, 22, 47-70.
- Pérez Capdevila, Javier (2011): “Óbito y resurrección del análisis DAFO”. *Revista Avanzada Científica*, 14 (2), 1-11 (Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3855368>).
- Scheff, Thomas J. (1990). *Microsociology. Discourse, Emotion, and Social Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Simmel, Georg (1904). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur, 2010.
- Tulla-Pujol, Antoni F.; Guirado, Carles; Badia, Anna; Vera, Ana; Valldeperas, Natalia y Evard, Camille (2015): “L’agricultura social a Catalunya. Una doble alternativa: desenvolupament local i ocupación de collectius en risc d’exclusió social”. *Quaderns Agraris*, 38, 23-49. DOI: <https://doi.org/10.2436/20.1503.01.44>.
- Vannini, Phillip y Vannini, April S. (2020): “Artisanal Ethnography: Notes on the Making of Ethnographic Craft”. *Qualitative Inquiry*, 26 (7), 865-874. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800419863456>.

Nota biográfica

Fidel Molina-Luque es Catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (1998-2001 y 2001-2004). Director del Instituto de Ciencias de la Educación - Centro de Formación Continua (ICE-CFC, 2011-2015). Director del Instituto de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, INDEST (Instituto de Desarrollo Social y Territorial). Presidente de la Asociación Catalana de Sociología (ACS, 2015-2017) y miembro de la Federación Española de Sociología (FES). Ha publicado diferentes artículos, libros y capítulos de libros sobre temas de Sociología de la Educación y Educación Intercultural, Relaciones intergeneracionales, Mediación y Resolución de Conflictos, y también sobre cuestiones de Ocio y Deporte, y sobre Gestión y Formación de Recursos Humanos. Impulsor y coordinador del Grupo de Investigación Consolidado GESEC (Grupo de Estu-

dios Sociedad, Educación y Cultura) y de la RINEIB (Red Internacional de Investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe). Impulsor e investigador principal del Laboratorio de Mediación y Resolución de Conflictos. Es miembro del Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias Políticas y Sociología de Cataluña, de la Federación Española de Sociología y de la AEISAD (Asociación Española de Investigación Aplicada al Deporte).

Anexo:

El guion de las entrevistas semi-estructuradas tenía como líneas generales, las siguientes:

1. ¿Qué entiende por Ciudad Educadora? ¿Qué tendría que contemplar un Proyecto Educativo de Ciudad (PEC)?
2. ¿Cuáles podrían ser las líneas maestras? (los ejes que tendría que contemplar un proyecto educativo de ciudad).
3. ¿Quién tendría que liderar el desarrollo del PEC dentro de la estructura organizativa del ayuntamiento?
4. ¿Cuáles serían los objetivos prioritarios del PEC?
5. ¿Cómo se puede tener en cuenta a todos/as? (ciudadanía).
6. ¿Y el papel de los partidos políticos?

La ciudad educadora tiene como finalidad la construcción de comunidad y de una ciudadanía libre, responsable, y solidaria, capaz de convivir en la diferencia; de solucionar pacíficamente sus conflictos y trabajar por el bien común:

- Principios Agenda 2030.
- Inclusión.
- Igualdad de oportunidades.
- Justicia social.
- Democracia participativa.
- Convivencia entre diferentes culturas.
- Diálogo entre generaciones (profiguración).
- Promoción de un estilo de vida saludable y respetuoso con el medio ambiente.
- Planificación de una ciudad accesible e interconectada.
- Cooperación y Paz.
- ¿Cómo hacerlo desde el Ayuntamiento?
- ¿Cómo implicar al conjunto social de la ciudad?

De la misma manera que la comunidad educativa de cada centro de enseñanza se dota de un marco que contextualiza su modelo formativo y que pauta los procedimientos a seguir para lograrlo, así la ciudad —que es otra comunidad educativa, que dispone de los recursos propios y que vive las relaciones interpersonales como procesos de civilización— ha de dotarse de su propio Proyecto Educativo definiendo qué y cómo es, qué pretende ser y cómo lo hará para lograrlo; describiendo los recursos de que dispone, los métodos y los procedimientos con que los pone en juego; y expresando los valores que quiere preservar o fomentar a partir de lo que contiene su Proyecto (Carta Municipal por la Educación).

Financiación

Esta investigación ha contado con el apoyo económico del Ayuntamiento de Lleida, en lo que se refiere a la elaboración del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC).

Colaboraciones y agradecimientos

- El equipo de la Universidad de Lleida (GESEC-INDEST) para la elaboración de los análisis DAFO ha estado compuesto por: Fidel Molina-Luque (coord.), Paquita Sanvicen-Torné, Joaquim Bonastra, Joanma Solís, José Lasala, José Manuel Alonso Martínez, Joaquim Reverter-Masià, Anna Fillat, Vicenç Hernández, José Tomás Mateos y Helena Fernández.
- Equipo de la concejalía de Educación del Ayuntamiento de Lleida (La Paeria).
- Asesoría externa: José Beltrán Llevador (Universidad de Valencia).

Desarrollando una sociología amplia de la educación

Developing a Broad Sociology of Education

Manuel Ahedo¹

Resumen

La educación es una institución cada vez más central en las sociedades actuales, tanto en su funcionamiento como en sus posibilidades y potencialidad de influir en la sociedad. La sociología de la educación, con su tradición empírica y crítica, está llamada a tener una mayor importancia en la comprensión sociológica de las sociedades contemporáneas. Para ello, se argumenta que la sociología de la educación debe proceder a un proceso de ampliación y extensión. Para ese desarrollo se proponen tres fundamentos: a) mantener su carácter empírico-crítico; b) una perspectiva comparada; y c) una orientación pública y propositiva; y tres líneas de desarrollo, con sus respectivos desarrollos indirectos: a) hacia arriba incrementando el análisis de la educación secundaria y educación terciaria y superior; b) una focalización cognitivo-epistémica en temas de currículo y didácticas; y c) una profundización en las cuestiones ético-morales. A modo de ejemplo integrador de estas propuestas para una sociología ampliada de la educación se presentan dos casos comparados o contrastados principalmente en el contexto europeo: a) en la Educación Secundaria: sobre la insuficiente formación en conocimiento de las Ciencias Sociales (excepto la Ciencia Económica) y ciencias afines y complementarias; y b) en la Educación Universitaria: sobre cómo el ortodoxo currículo de la Ciencia Económica actúa como base y recurso de poder institucional de la profesión de economista. Los dos ejemplos de las recientes dinámicas empíricas de poder cultural y epistémico en nuestras sociedades, y sugieren algunas potencialidades para transformar la educación.

Palabras clave

Sociología pública, sociología de la educación moral, sociología comparada de educación, currículo, didáctica.

Abstract

Education has become a central institution in our current societies, both in its working and as its possibilities and potentiality to shape society. The sociology of education, with its empirical and critical tradition, is to have a higher importance in the sociological understanding of contemporary societies. To that goal, it is argued that sociology of education must proceed to a process of extension and broadening. To that objective, there are proposed three principles: a) to continue the empirical-critical character; b) a comparative perspective; c) a public and propositional orientation; and three directions, with their indirect further developmental effects: a) upwards to increase the analysis of secondary and tertiary-university education; b) a cognitive-epistemic focus on curriculum, knowledge, and didactics; and c) a deepening into moral-ethical issues. To illustrate how to integrate these proposals, two short comparative or contrastive studies mostly at the European context are offered: a) in Secondary Education: about the insufficient presence and formation in Social Sciences (except Economics) and related socio-human sciences; and b) in University or Higher Education: about how the orthodox curriculum in Economic Science is one of the bases and resources of institutional power for the economist profession. These two cases are examples of the recent empirical dynamics of cultural and epistemic power in our societies, and they also suggest some potentials to transform education.

Keywords

Public sociology, sociology of moral education, comparative sociology of education, curriculum, didactics.

Cómo citar/Citation

Ahedo, Manuel (2024). Desarrollando una sociología amplia de la educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 107-123. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27799>.

Recibido: 30-11-2023
Aceptado: 09-01-2024

¹ Manuel Ahedo, Universidad Rey Juan Carlos, manuel.ahedo@urjc.es.

1. Introducción

En las sociedades actuales la educación, desde el nivel infantil hasta el universitario, es una institución cada vez más importante, constituyente y performativa de la realidad social. En el siglo xx, la educación ha tenido una profunda expansión a nivel mundial (Meyer *et al.*, 1992), aumentando el porcentaje de personas que pasan a su vez más años en el sistema escolar-educativo. En los países desarrollados casi la mitad de las nuevas generaciones terminan un estudio superior. Las sociedades modernas avanzadas y diferenciadas se constituyen en un alto grado como procesos macro de profecías que se cumplen o de autoconstitución de las creencias dominantes. El conocimiento científico aceptado sobre la realidad humana y social, generado en los contextos organizativos académicos y científicos, se distribuye y naturaliza a través del sistema educativo.

La civilización capitalista industrial y de democracia liberal tiene un conjunto de retos y riesgos, tanto a nivel nacional como global. El extenso sistema educativo es un elemento central en las dinámicas epistémicas sobre estos problemas, y tiene una potencialidad para generar posibles soluciones a los mismos. Se propone un desarrollo o ampliación de la sociología de la educación para comprender mejor los retos sociales y civilizatorios, y para discernir el papel que la educación puede tener en la generación de soluciones.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En la primera sección se resume la evolución y la situación actual de la sociología de la educación. En la segunda sección se detalla la propuesta de desarrollo de una sociología amplia de la educación en base a tres principios (empírica-crítica, comparada, y propositiva) y tres direcciones (una extensión hacia arriba: educación secundaria y terciaria y superior; una focalización cognitiva-empírica: cuestiones de currículo y didáctica; y una profundización ético-normativa). En la sexta sección se presentan dos ejemplos mínimamente integradores de esta propuesta: a) en la educación secundaria: la escasa formación en ciencias sociales y conocimientos afines; y b) en la educación universitaria: la fuerte ortodoxia en el currículo de la Ciencia Económica como fuente y recurso de poder de la profesión económica.

2. Sociología de la educación: evolución y situación actual

Desde la sociología clásica, especialmente Durkheim, la sociología de la educación se ha desarrollado principalmente como una subdisciplina sociológica, centrada en los sistemas y procesos educativos y escolares. En el contexto occidental, la sociología clásica observó el emergente sistema escolar-educativo como una realidad ambivalente. Como parte del proyecto de la Ilustración, la educación era un motor de modernidad. La educación moderna fue pensada como la adquisición de una serie de conocimientos para el ejercicio de la libertad y la racionalidad individual y colectiva. Durkheim llegó a ver en el sistema educativo una base para el desarrollo científico de una moral cívica y una conciencia colectiva, necesarias para mantener un mínimo de solidaridad y cohesión social (1973; 1957/1992; [1925]/2002). En la parte crítica, tomando referencia en Weber, se observaba que las instituciones de la sociedad moldeaban claramente el funcionamiento y los efectos del proceso escolar-educativo. De esta ambivalencia inicial surgieron las dos cuestiones que han marcado la sociología de la educación hasta nuestros días: la promesa de meritocracia y de emancipación individual y social; y el sistema escolar-educativo como mecanismo directo e indirecto de reproducción de la estructura de grupos sociales.

En los años posteriores a la II Guerra Mundial y en el marco de la *pax americana*, en el contexto occidental predominó la visión de la educación como mecanismo de progreso y de emancipación individual

en la división social del trabajo, legitimada por los principios individualistas de la modernidad occidental; así se instauró la promesa meritocrática. Sin embargo, en los Estados Unidos de América (EUA) para los años 1960 la promesa meritocrática del esfuerzo individual era ya cuestionada (Coleman, 1968). El cuestionamiento ha recibido una renovada atención en las recientes décadas neoliberales (Mijs, 2016; Rendueles, 2020; Rujas Martínez-Novillo, 2022).

La visión de la educación como mecanismo de reproducción de la estructura social enfatiza que la educación no puede abstraerse de la sociedad con su estructura social y su desigual distribución grupal de posiciones, estatus y poderes (RES, 2022). Desde los análisis de poder, legitimidad y estatus social de Weber, se veía que la estructura social usa la educación como mecanismo sutil de reproducción de las diferencias de poder y desigualdad, al tiempo que naturaliza las fuertes identificaciones colectivas nacionales (Archer, 1979/2013). La sociología europea ha enfatizado el efecto reproductor de la educación (Bourdieu, Bernstein, Apple, Young, etc., entre otros). La reproducción se basa en factores económicos (especialmente cuando hay muchos centros educativos privados o una reducida financiación pública), factores culturales (lenguaje, códigos culturales, poder simbólico, y currículo), factores regulativos (por ejemplo, la tendencia a dividir las cohortes en itinerarios divergentes).

La situación actual de la sociología de la educación es de cierta marginación y debilitamiento (Shain y Ozga, 2001), dentro de las recurrentes crisis de la sociología (Lamo de Espinosa *et al.*, 1994). La crisis de la sociología los años 1970 y 1980 fue quizá la más notoria y promovió reacciones de defensa (Giddens, 1996). Esa crisis afectó a la sociología de la educación de una forma más acusada, debido principalmente a su alejamiento del interés de los decisores políticos (Ozga, 2021).

Un ejemplo de esta marginación ha sido tanto la tendencia a eliminar la asignatura de sociología de la educación en los grados en Sociología; y especialmente en los grados de formación de profesorado para la educación primaria y secundaria. Un ejemplo fue la propuesta del Ministerio de Universidades en febrero del 2023 de nuevos planes de estudio de profesorado de infantil y primaria que contemplaban una fuerte reducción o casi eliminación de Sociología; tras quejas y alegaciones la propuesta quedó congelada².

Una de las razones de la situación actual de la sociología de la educación es el efecto de las políticas durante la globalización neoliberal, cuyo régimen de políticas públicas no ha sido favorable para una ciencia social como la sociología que prioriza la igualdad colectiva y una tradición empírica y crítica. Desde los años 1980 se han promovido políticas educativas y escolares neoliberales (Bonafant, 2003; Lingard, 2020), con tres efectos principales: individualización, promoción de mercados, y devaluación.

La individualización se ha basado en discursos a favor del individualismo y la libertad individual, promovidos por las ciencias de la individualidad (especialmente, las ciencias económicas y de gestión, y las ciencias psicológicas cognitivas y conductuales). Según De Vos (2013; 2015), la individualización educativa, dentro de la psicologización de la sociedad y del sujeto moderno, se ha basado en conceptos como enseñanza individualizada, diferenciada, inteligencias múltiples, etc. Las nuevas ciencias del cerebro o neurociencias han direccionado la psicologización hacia la (auto)gestión personalizada del aprendizaje y del intelecto. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han promovido la individualización con un *software* comunicativo asincrónico, en detrimento de tecnologías groupware, interactivas

² <https://elpais.com/educacion/2023-03-01/el-gobierno-congelara-el-nuevo-plan-de-estudios-para-ser-maestro-si-no-hay-consenso-en-las-facultades-de-educacion.html>.

y cooperativas. Esta individualización y psicologización de la educación ha coincidido con una mayor heterogeneidad escolar, y una mayor función de cuidado y terapéutica de la escuela.

La promoción de mercados, vía mercantilización (mercados, elección y consumo) y diferentes formas de privatización; ha venido de políticas públicas de promoción de mercados, de facilidades a los centros privados y de orientación economicista y empresarial, justificadas por las ciencias de los mercados competitivos, como la Economía y la Gestión. A nivel mundial según el Banco Mundial ha habido un importante aumento en el alumnado de escuelas privadas: en la primaria del 9% en 1990 al 19% en 2022, y en la secundaria del 19% en 1998 al 27% en 2022³. En los países de la OCDE el porcentaje de alumnado en escuelas privadas ha estado estable en el 20%⁴. Ver Bonal y Verger (2016) para los casos de España y de América Latina.

La devaluación es la pérdida de valor del contenido a aprender y del proceso educativo (Baranowski, 2020). Las políticas educativas han modificado el objetivo de la educación, promoviendo una acrítica aplicabilidad del conocimiento, y estimulando una competitividad selectiva a través de evaluaciones y acreditaciones desde la etapa secundaria y claramente en la terciaria. El valor de la educación se ha reducido a una certificación de competencias con una acrítica orientación aplicada.

En España, según Feito *et al.*, (2022), la sociología de la educación se ha centrado en el núcleo duro sociológico: «... las desigualdades sociales y el papel de la educación en la distribución de credenciales que legitiman laboralmente a las personas tituladas y facilitan su movilidad social» (p. 77). Esto es normal en una sociedad con una historia de niveles medios-altos de desigualdad (en el contexto europeo), y el 30% del alumnado de primaria y secundaria estudia en centros privados concertados, y el porcentaje del estudiantado en universidades privadas ha pasado de un 6-7% en los años 1980 y 1990 a un 22-23% en 2022 (en la UE-22, la media la última década de ha sido un 20% en), siendo el país de la OCDE con uno de los mayores crecimientos en la última década⁵.

La trayectoria de la sociología de la educación es clara. Desde el camino andado, el conocimiento acumulado y su cuestionamiento empírico de las injusticias y desigualdades socioeducativas se presenta a continuación una propuesta para su desarrollo y ampliación.

3. Hacia una sociología amplia de la educación

Para desarrollar y ampliar la sociología de la educación se puede tomar inspiración en los autores clásicos, que analizaron las instituciones de la sociedad moderna, la economía capitalista, el estado moderno, la ciencia, etc. con una desigual atención a la educación. Mientras la contribución de Durkheim ha sido ampliamente reconocida, la de Weber no lo ha sido suficientemente. En el estudio de las relaciones sociales de poder, dominación, estatus, burocracia, racionalización, etc. Weber indicaba recurrentemente aspectos relacionados con la educación. Weber (en Baranowski, 2020) diferenció tres fenómenos relacionados con la educación: (a) fenómenos claramente educativos, (b) fenómenos condicionados por la educación, y c) fenómenos significativos educacionalmente.

En el siglo XXI, el desarrollo y ampliación de la sociología de la educación puede ser planteada de dos formas. Por un lado, a través de los llamados estudios de educación (Halsey *et al.*, 1997; Murphy *et al.*,

3 <https://data.worldbank.org/topic/education?view=chart> (consultado el 6 de octubre 2023).

4 <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/14bbef20-en/index.html?itemId=/content/component/14bbef20-en> (consultado el 6 de octubre 2023).

5 <https://nadaesgratis.es/admin/universidad-publica-y-privada-en-espana-sustitutos-o-complementos> (consultado el 22 de noviembre, 2023).

2009), de naturaleza y orientación interdisciplinar en diálogo con otras ciencias socio-humanas micro como la pedagogía, la psicología, etc.; la versión crítica de los estudios de educación (Ozga, 2021), de currículo (Au, 2012), etc. puede ser un marco enriquecedor, su interdisciplinaridad puede limitar la contribución analítica integradora de la sociología *macro-meso-micro* de la educación. Por otro lado, dentro de la sociología puede avanzar desde su amplitud temática y teórica, como las cuatro tradiciones sociológicas (Collins, 1994), la interrelación entre los análisis macro y micro, pudiendo llegar a cuestiones políticas y filosóficas con la teoría social crítica (Murphy *et al.*, 2009); asimismo, puede beneficiarse de los diálogos teóricos abiertos por el constructivismo social, especialmente entre materialismo e idealismo. La propuesta de desarrollo y ampliación de la sociología tiene tres fundamentos o bases teóricas y epistemológicas, y tres direcciones temáticas o de problemáticas.

3.1. Fundamentos: empírica-crítica, comparada, y pública-propositiva

Empírica-crítica. La sociología debe ser fuertemente empírica y claramente crítica con los problemas e injusticias sociales que encuentra en su análisis de la realidad. Como sugieren Lamo de Espinosa *et al.*, (1994) para la sociología española, su criticismo debe ser practicado de forma pública, para avanzar en una cultura de debate académico y público, civilizado, sustantivo y crítico. A la sociología de la educación no le faltan temas para ser crítica, empírica y pública. La educación tiene dos funciones centrales. Primero, la transmisión y adquisición de conocimientos y competencias para la posterior división social del trabajo. Una perspectiva crítica enfatiza que en una economía de mercado capitalista los conocimientos y las capacidades dominantes están orientadas principalmente hacia una lógica de producción capitalista, y no hacia el desarrollo de la creatividad y la autorrealización en las relaciones sociales de trabajo en la producción de productos y servicios. Segundo, la socialización de las nuevas generaciones, y por lo tanto crear de la base para la integración social. En las etapas escolares de educación infantil, primaria y secundaria se adquieren muchas normas, identificaciones, creencias y conocimientos colectivos compartidas por el conjunto de la sociedad o por el grupo social al que se pertenece. Este proceso socializador es necesario para la vida colectiva, al tiempo que reduce posibles desarraigos normativos, anomias, etc. Desde una perspectiva crítica se recuerda que prácticamente toda sociedad o grupo social tiene unas jerarquías y relaciones de poder, y que la adquisición de normas y creencias en el contexto educativo-escolar supone también la adquisición de las normas dominantes de la sociedad o del grupo, con un efecto reproductor de las relaciones sociales de poder.

Directa o indirectamente comparada. Hay que indicar que el carácter comparado está ya presente cuando se tiene en cuenta el contexto supranacional y transnacional y se incorporan teóricamente realidades nacionales diferentes y contrastables. Junto a esta comparación indirecta, la comparación directa debe seguir su sendero sociológico, y superar el campo de *Comparative Education*. En ese campo interdisciplinar, académicos de ciencias sociales y humanas, especialmente Educación y Pedagogía, han analizado algunas diferencias entre países del funcionamiento educativo y escolar. La sociología comparada de la educación, al menos en Europa, tiene un recorrido diferenciado y un mayor alcance comparativo. A pesar de la convergencia promovida por flujos científicos, culturales y políticos globales, la sociología comparada de la educación puede analizar factores societales e institucionales complejos. Por ejemplo, Ramírez (2006) anima a enfatizar la creciente diversidad de las realidades nacionales y a comparar la educación cívica en la educación obligatoria y la inclusión de la diversidad en las universidades. Una sociología comparada de la educación tiene también una capacidad crítica,

tal y como argumentan Martínez García y Giovine (2023), sugiriendo la aplicación de los conceptos y teorías de Bourdieu a los estudios comparados, y de esta manera observar las relaciones conflictuales de poder entre los diferentes grupos sociales y el papel del sistema escolar-educativo en la reproducción de desigualdades sociales entre grupos y clases sociales. Los países europeos son un marco muy fructífero de comparación, ya que tienen un sustantivo nivel de diferencia y al mismo tiempo llevan décadas de creciente similitud dentro del sutil proceso de Europeización. Los estudios comparados de organizaciones internacionales, como la OCDE (PISA de jóvenes y de adultos), las Naciones Unidas (UNESCO), la Unión Europea (estudios de monitorización del progreso de objetivos de políticas públicas, etc.) son una ayuda fundamental para el análisis comparado.

Pública-Propositiva. La educación ha sido vista como un posible instrumento de cambio de la sociedad. Apple (2012) aceptaba esta visión, pero enfatizaba que para ello es necesario examinar las condiciones que lo harían posible, y que inevitablemente dependen de la relación entre el campo de poder del estado y el campo simbólico, en terminología de Bourdieu. La sociología de la educación debe aprender a ser normativa o propositiva, desde su base empírica. Se pueden subrayar dos grandes orientaciones. Primero, analizando las políticas públicas educativas y escolares, y haciendo propuestas tanto de políticas como de mejora, posibles experimentaciones, proyectos piloto, etc. Segundo, dirigiendo su análisis a la amplia sociedad civil y agentes del sistema, practicando la idea de sociología pública (Burawoy, 2005). Desde un enfoque normativo-propositivo, un sistema educativo en el siglo XXI debería aspirar a dos objetivos complementarios. Primero, la adquisición de conocimientos y capacidades para una división social del trabajo en la era de crisis del capitalismo, con una conceptualización crítica de la economía y del consumo, y orientada a una *des-economización*, desmaterialización y ecologización de la realidad. Segundo, la socialización en el largo proceso escolar-educativo actual debe promover la reflexividad, y enfatizar valores como la igualdad, la equidad, la solidaridad, el cosmopolitismo, y la justicia social.

3.2. Direcciones de desarrollo y ampliación

Las dinámicas actuales de desigualdades socioeconómicas, injusticias globales, polarizaciones intergrupales, anomia individualizadora, confusión epistémica e informativa por la digitalización, populismos, nacionalismos excluyentes, identificaciones colectivas excesivamente fuertes, etc., animan a ampliar el estudio de la relación sociedad y educación en tres direcciones.

Tabla I. Las tres direcciones de desarrollo de la sociología de la educación

DIRECCIÓN	TEMAS CENTRALES	CUESTIONES	OTRAS ÁREAS SOCIOLÓGICAS
Extensión hacia arriba	Educación secundaria y terciaria o universitaria	Competencias avanzadas en la sociedad digital	Economía, trabajo, ocupaciones, innovación, etc.
Problematización cognitiva-epistémica	Conocimiento, currículo y didáctica	El conocimiento a enseñar y la didáctica	Conocimiento, ciencia, profesiones, medio ambiente, etc.
Profundización ético-moral	La educación ético-moral y los valores de ciudadanía democrática.	La enseñanza y el aprendizaje de una moral cívica colectiva	Moralidad, cultura, etc.

Extensión hacia arriba: educación secundaria y educación superior⁶

Estas dos etapas de educación han sido menos investigadas, especialmente la postobligatoria (secundaria superior y terciaria o universitaria). En la secundaria la formación profesional ha recibido una tardía pero valiosa atención (Gutiérrez y Olazaran, 2016). La educación superior ha sido considerada como un campo diferenciado (Gumport, 2007; Coté y Pickard, 2016/2022) por el comprensivo papel de la universidad en las sociedades actuales. La sociología de la universidad analiza la diferenciación, especialización e institucionalización académica, la profesionalización de la investigación, la inclusión de nuevas temáticas, el desarrollo de la interdisciplinariedad, dentro de sistemas nacionales de investigación, conocimiento, etc.

Estas dos etapas de la educación postobligatoria tienen algunas características comunes. La más importante es su relación con la economía, el trabajo, la innovación, etc. Estas dos etapas proveen las competencias para la futura ocupación o actividad productiva y laboral (Halsey *et al.*, 1997; Britton, 2005), siendo un tema compartido con la sociología de la economía, del trabajo, de ocupaciones, de la innovación, etc.

Problematización cognitivo-epistémica: currículo, conocimiento y didáctica

La educación moderna está estrechamente relacionada con el conocimiento. ¿Qué es lo que deben aprender las nuevas generaciones de comienzos del siglo XXI? ¿Qué diferencia el conocimiento que se aprende en los centros educativos del conocimiento que se adquiere en la práctica cotidiana, en el trabajo o en la vida social o familiar? Para problematizar los currículos, la sociología ha demostrado tener la suficiente distancia analítica del conocimiento de otras ciencias, así como de su propio conocimiento, es decir de una sociología de la sociología (Lamo de Espinosa *et al.*, 1994).

La problematización del conocimiento enseñado en la educación secundaria y postsecundaria comenzó en la literatura académica en inglés en los años 1970 (Young, 1971). Como parte de los debates de la época, pronto fue discutido su prepuesto constructivista, y su directo e indirecto cuestionamiento de las fronteras del conocimiento científico. En las siguientes décadas tuvo lugar un reposicionamiento entre las posturas constructivistas más radicales y las posturas realistas, dejando en medio muchas variantes de constructivismo social, más o menos ontológicas o epistemológicas. Young (1998; 2007) optó por defender una posición realista (inspirado en Durkheim y Vygotsky, y defendida por Bourdieu, Bernstein, etc.), pero sin perder su capacidad crítica del conocimiento formal que oficialmente se incluía en el currículo. Proponía y desarrollaba la idea del conocimiento socialmente estratificado (Young y Muller, 2013), en el que algunos conocimientos o disciplinas, subdisciplinas o escuelas dentro de las disciplinas, son más poderosos que otros, sin la necesaria justificación científica ni política. En la práctica, Young criticaba la excesiva tendencia a sobrevalorar las ciencias técnico-naturales (agrupadas en el acrónimo inglés de STEM) por ejemplo frente a algunas humanísticas. En la tercera década del siglo XXI, con una fuerte digitalización, desarrollo de la inteligencia artificial, y cierta crisis de autoridad de la ciencia, y cuando algunas disciplinas STEM parecen están en crisis vocacional, es necesario replantearse los conocimientos importantes para las generaciones jóvenes y valorar temas como la teoría del conocimiento o epistemología, la cultura y ética científica, el *big data* y algoritmos, etc. No se trata tanto de adquirir conocimiento, sino de comprenderlo, y de conocer los fundamentos del conocimiento y de su aplicación.

⁶ Se usan los tres términos complementarios de educación superior, terciaria y universitaria.

Además del contenido cognitivo, también se ha problematizado la didáctica. La pedagogía crítica (Giroux, 2011, entre otros), fuertemente inspirada en el proyecto de emancipación popular de P. Freire en el contexto brasileño, aspira a superar la crítica marxista de la ideología educativa del Estado capitalista (Althusser), y busca una aplicación práctica para promover transformaciones y cambios. La innovación educativa sustantiva y radical ha sido históricamente una dinámica civil y privada, lo que ha sido una dificultad añadida para su posible institucionalización y generalización. Ese ha sido el caso de la innovación basada en la pedagogía libre y crítica de Paulo Freire, o del aprendizaje basado en la libertad de Summerhill, y de algunas ideas y aplicaciones de Rudolf Steiner, Montessori, etc. En España, los diferentes movimientos de renovación pedagógica (Esteban Frades, 2016) a lo largo del siglo xx no han sido capaces de transformar las ideologías educativas dominantes. Fernández Enguita (2023) problematiza los retos y desafíos didácticos en la ambivalente nueva era digital.

Young y otros autores también proponen centrarse en los procesos de aprendizaje, algo que es cada vez más relevante en la sociedad del aprendizaje permanente, de la creciente educación terciaria, etc. El método de enseñanza y por tanto de aprendizaje ha sido objeto de una constante discusión. Se ha avanzado hacia metodologías activas, grupales e interactivas, inductivas, experienciales, etc. Sin embargo, este movimiento ha coincidido con la fuerte psicologización e individualización de la educación, discutida anteriormente. El discurso dominante reciente sobre innovación y calidad educativa se ha orientado a la efectividad y los resultados académicos, y a las herramientas tecnológicas que lo pueden facilitar. El objetivo ha sido que las nuevas generaciones sean inteligentes y competentes, y no tanto que sean personas y ciudadano/as moral y socialmente conscientes, libres y responsables. Por el contrario, el enfoque amplio de la calidad educativa incluye valores, ética, capacidades cognitivas y reflexivas, empatía y sociabilidad, creatividad, etc.

En suma, una calidad educativa integral y comprensiva debe reequilibrar la individualizadora psicologización educativa con un mínimo de *sociologización* o socio-psicologización, reforzar los vínculos sociales entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, y enfatizar la dimensión social del aprendizaje, basada en la interacción y comunicación entre aprendientes, en diferentes formas y actividades grupales, pero claramente colectivas.

Profundización ético-normativa

En esta sección se presenta el desarrollo reciente de la sociología de la moralidad, para discutir la educación moral en el contexto educativo-escolar. Las cuestiones morales son un tema difícil tanto en la sociedad, y más aún en el ámbito escolar-educativo. La educación moral en el sistema educativo-escolar necesita dos consensos mínimos: un consenso en el campo científico-académico sobre moralidad y ética, y un consenso societal reflejado en las políticas educativas. En la actual época histórica estos dos consensos mínimos resultan difíciles, pero no imposibles.

Durkheim incluyó de forma explícita la moral y la ética como elemento central en su proyecto sociológico. Al igual que la religión, para Durkheim, la moral es producida por la propia sociedad, que vincula el ser humano individual a algo mayor que si mismo, generando una especie de conciencia colectiva. Durkheim (1925/2002) en su sociología de la educación reflexionó sobre la formación moral de las nuevas generaciones, y desde una ideología republicana, apostó por una enseñanza de la moral colectiva y común con un base científica. La llamada de Durkheim a estudiar la moral ha sido marginada en la sociología, e incluso criticada (Luhmann, 1996). Sin embargo, desde comienzos del siglo xxi ha habido

un renacimiento de la sociología de la moralidad (Hitlin y Vaisey, 2010). La visión clásica de Durkheim y las recientes contribuciones ofrecen tres bases para una renovada sociología de la moralidad: a) las normas y las creencias morales colectivas se adquieren a través de su vivencia en interacciones sociales, tanto directas como indirectas; b) en la interacción social las personas se influyen mutua y susceptiblemente, construyendo la moral colectiva; c) la construcción de la moralidad es un proceso micro en contextos macro, históricos y culturales.

La enseñanza moral en el sistema escolar-educativo ha tenido históricamente sus detractores y escépticos. En el proyecto de modernidad la razón moderna colisiona con el amplio campo cultural de los valores morales. En este contexto, el estudio de la educación moral ha estado dominado por perspectivas filosóficas (con tendencia a sesgos normativos) y psicológicas (con aspiración culturalmente universalista pero excesivamente individualista y descontextualizada)⁷. En estos enfoques la contextualización de la educación moral se ha relacionado con un complejo conjunto de ámbitos sociales y societales no claramente definidos y teorizados como la familia, la comunidad y la cultura.

La sociología de la educación moral en el contexto educativo-escolar necesita una renovación. Taberner (2008)⁸ sugiere la recuperación de las propuestas analítico-normativas de Durkheim sobre educación moral cívica y republicana, desde la constatación del proceso de socialización como integración social, y del papel de la escuela en la subjetivación de las normas colectivas. Durkheim propuso avanzar hacia una práctica de enseñanza reflexiva, en la que los profesionales docentes promovieran en las nuevas generaciones un equilibrio entre la moral común del grupo y sociedad y el desarrollo de la ética individual autónoma. El crecimiento moral se podía promover en la escuela enfatizando valores como la disciplina, el altruismo, la importancia del interés colectivo y el sacrificio (Durkheim, 1973: 152), a través de una pedagogía que produjera una conciencia crítica en la que la justicia fuera el valor supremo (p. xi). Para Durkheim, la moralidad es un hecho social que hay que investigar con especial atención (p. xv).

La sociología de la educación moral puede desarrollarse a través del estudio empírico de la construcción escolar de las creencias morales y político-ideológicas. Por ejemplo, en el tema de la desigualdad, Mijs (2018) recoge estudios empíricos que observan que a los 14 años ya se tienen creencias establecidas sobre cuestiones morales como la desigualdad, la cual tiene dos explicaciones principales: la estructuralista que enfatiza los factores supraindividuales de la desigualdad, y la individualista que prioriza el mérito y el esfuerzo individual. Los estudios sugieren que las experiencias escolares de heterogeneidad con estudiantes de diferentes orígenes y características socioculturales promueven la creencia estructuralista y social de la desigualdad, y que las experiencias escolares homogéneas promueven la creencia individualista.

El conocimiento sobre la construcción escolar de las creencias morales y político-ideológicas aumentaría la base empírica de la sociología de la educación moral. Una socialización reflexiva en el contexto escolar-educativo debería promover una moral colectiva de cultura democrática, basada en una conciencia de la naturaleza social del ser humano. El desarrollo de la educación moral en el ámbito educativo-escolar es necesariamente empírica y propositiva-normativa. Siguiendo el fundamento pro-

7 Como se puede observar en el contenido de la clásica revista de *Journal of Moral Education* (desde 1971), y en las recientes *Ethics and Education* (desde 2006) e *International Journal of Ethics Education* (desde 2016).

8 En la presentación de la traducción de la lección de Durkheim *La enseñanza de la moral en la escuela primaria*, y en la introducción a la traducción de la *Educación Moral* también de Durkheim (2002).

positivo, la sociología debería desarrollar un proyecto científico y aplicado de sociología de la educación moral en el contexto escolar.

4. Dos ejemplos de desarrollo integrado de la sociología amplia de la educación

4.1. Las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria

En el siglo XXI para ser un/a ciudadano/a mayor de edad efectivamente competente y mínimamente consciente en los diferentes ámbitos sociales, económicos, políticos, científicos, culturales, una persona joven necesita adquirir un mínimo conocimiento desarrollado por las principales ciencias sociales modernas, es decir, la Sociología, la Economía, la Psicología, la Ciencia Política, y la Antropología. Es también necesario un conocimiento básico sobre sostenibilidad medioambiental y sobre realidad internacional, generado por los estudios interdisciplinarios de estos campos.

Una ciudadanía responsable se fundamenta en un conocimiento reflexivo de la sociedad y del medio ecológico donde vive, trabaja, consume, participa políticamente, y desde donde conoce las realidades cercana y local, y lejana y global. Ese fundamento básico debe adquirirse especialmente en las etapas de Secundaria Obligatoria y Superior. Es especialmente importante para las personas jóvenes que quieren trabajar en actividades de carácter social o público, y para las que quieren estudiar especializaciones científicas de ciencias sociales o humanas.

En España, según la última ley de educación, LOMLOE (2021), en los cuatro años de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO: 12-16 años; etapa existente desde la ley de 1990), la asignatura de *Geografía e Historia* se imparte anualmente, la asignatura *Educación en valores cívicos y éticos* es obligatoria en un curso; y la asignatura de *Economía y Emprendimiento* es optativa en el cuarto curso. En la oferta de asignaturas optativas en los cuatro cursos no se sugieren temas de ciencias sociales, sino proyectos aplicados, desarrollos de las asignaturas obligatorias, etc. Un estudio de cómo se enseña *Ciudadanía o valores cívicos* en la ESO en Cataluña encontró un enfoque muy reducido y estrecho con una fuerte orientación legal y formal: «en el currículum catalán la ciudadanía tiende a acercarse más hacia una acepción en términos jurídicos más que éticos» (Saez-Rosenkraz, *et al.*, 2017: 128). En la Secundaria Superior, y en concreto en el Bachillerato (2 años), el itinerario que lleva a los estudios universitarios, desde el 2006 existen cuatro especialidades o modalidades: Artes, Ciencias y Tecnología, General, y Humanidades y Ciencias Sociales. Refrendado en la LOMLOE de 2021 la presencia de las Ciencias Sociales es a través de asignaturas optativas: en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (*Economía* en el primer curso, y *Empresa y Diseño de Modelos de Negocio* en el segundo curso), y en la modalidad general (la asignatura de *Economía, Emprendimiento y Actividad Empresarial* en el primer curso). En las asignaturas optativas anuales, que se deciden en las Comunidades Autónomas (CC. AA.), la asignatura de Psicología ha aumentado en presencia, y desde la LOMLOE la optativa es a elegir entre Psicología o Sociología; desde la LOMLOE en algunas CC. AA. se han ofertado nuevas asignaturas como sostenibilidad, economía social, etc. En resumen, en España en la Educación Secundaria las Ciencias Sociales se han reducido a cuestiones relativas principalmente a la economía y con una orientación aplicada. Respecto a las asignaturas optativas la última ley abre una pequeña posibilidad para la Sociología (Beltrán-Llavador *et al.*, 2023), y otras ciencias sociales y temáticas afines.

En el contexto europeo, la realidad no parece muy diferente, pero dentro de las diferencias entre países es posible observar tradiciones nacionales respecto a la presencia de las ciencias sociales

modernas en los currículos de Educación Secundaria. Para observar las diferencias se ha optado por comparar el currículo de las 13 *escuelas europeas* gestionadas por la Comisión de la Unión Europea (UE)⁹ (localizadas en 6 países miembros de la UE), y el de las 23 *escuelas europeas acreditadas* europeas por la Comisión de la UE y que tienen la parte central del currículo europeo¹⁰. La mayoría de estas escuelas acreditadas tienen un origen nacional y luego han adoptado la acreditación europea; por lo tanto, es esperable que en el ajuste con el currículo europeo mantengan las tradiciones más importantes en sus currículos nacionales. En concreto en octubre de 2023 se han explorado las páginas-web de las 23 escuelas con la acreditación de escuela europea, localizadas en 13 países miembros de la UE (en España no hay ninguna). Los resultados son los siguientes. En las *escuelas europeas*, en la Secundaria Media (5 años: 11-16 años, en dos periodos de 3 y 2 años) solamente se estudia *Economía* como asignatura optativa; es un currículo bastante parecido al de España, pero en el que destacan dos asignaturas obligatorias: *Religión o Ética*, obligatoria en los cinco años, y *Ciencias Humanas* en el primer periodo. En la Secundaria Superior o Bachillerato Europeo (16-18 años), solo hay una modalidad comprensiva y multilingüe, y las asignaturas son de 1, 2, 3 o 4 periodos semanales (p). Los estudiantes estudian de forma obligatoria: *Religión o Ética* (1p), *Geografía, Historia y Filosofía* (2p o 4 p), *Economía* (4p); y como optativas tienen *Sociología* (2p), y las asignaturas optativas que oferta cada escuela. En las *escuelas europeas acreditadas* se han encontrado las diferencias esperadas. Se observa un mayor nivel de diferenciación en la secundaria superior o Bachillerato. Por ejemplo, los currículos de Dinamarca, Países Bajos, Alemania, Austria y Bélgica tienen una mayor presencia de asignaturas optativas de Sociología, Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Religión (desde una perspectiva histórica, socio-antropológica y comparada), Ética, e incluso Gestión Empresarial y Ciencias Ambientales. En los pocos casos de los países de la Europea del Este la presencia es exclusivamente de Economía. Parece que en los países del centro y norte de Europa las Ciencias Sociales y afines no-económicas, así como religión y la ética, tienen una mayor presencia en los currículos de Secundaria. Esto quizá se pueda deber a su más larga historia como sociedades democráticas y con relativamente bajos niveles de desigualdad; en su proceso de secularización, principalmente bajo la religión protestante, la educación secundaria ha guardado un espacio para una visión científica de la religión, como parte de la ética.

En suma, en España la presencia de conocimiento sobre las ciencias sociales está dominada por la Economía, y las posibilidades para incorporar otras ciencias sociales como Sociología o afines se han incrementado con la ley LOMLOE de 2021. En la breve comparación de las escuelas europeas acreditadas en 13 países de la UE se han encontrado diferencias, y una mayor presencia de la Sociología y ciencias sociales y humanas afines en los currículos de las escuelas del centro y norte de Europa.

4.2. La Ciencia Económica en los estudios universitarios: la base cultural del poder de la profesión economista

La profesión de economista se ha convertido en un influyente grupo ocupacional o profesional en nuestras sociedades. Ocupan puestos de decisión importantes y de alta responsabilidad en los sectores empresarial y público. En el sector público, la profesión de economista es junto a la de abogado/a uno de los cuerpos tecnocráticos más importantes en las Administraciones Públicas o Estatales. En España, los llamados *Tecos* (Técnicos del Estado en Economía y Comercio) han ocupado puestos

⁹ <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/studies/studies-organisation> (consultado el 13 de octubre de 2023).

¹⁰ <https://www.eursc.eu/en/Accredited-European-Schools/About> (consultado el 13 de octubre de 2023).

importantes con alta responsabilidad dentro de la tradición de poder combinar su función pública con responsabilidades en partidos políticos, dentro de la tradición de *spoils-system* o clientelismo en los Estados de tradición napoleónica del Sur de Europa (Cazorla, 1995). En el sector empresarial, su creciente presencia en los niveles altos de dirección es compartida con profesionales de la gestión que mayormente también tienen mucha formación en ciencia económica.

El poder profesional del economista se legitima en una disciplina científica basada en el paradigma ortodoxo de la teoría clásica y neoclásica, en la que el propio Keynes se consideraba un hereje. Esta ciencia económica neoclásica tiene un marcado sesgo ideológico neoliberal, y ha sido liderada por los Departamentos de Economía de las Universidades de los Estados Unidos de América (EUA) (las más importantes son privadas). Este paradigma ha sido propuesto como universalista y acusado de imperialista (Fine, 2000), al defender la aplicación de sus axiomas teóricos (comportamiento maximizador, preferencias conscientes, y equilibrio de mercado) a toda acción humana, y por ende al agregado colectivo de las acciones individuales en sociedad.

Las perspectivas económicas no-neoclásicas críticas con esta ortodoxia neoliberal son principalmente la institucionalista y la ecológica. La economía institucionalista ha enfatizado los factores no meramente económicos, como la política pública, la sociedad, la cultura, la historia, etc. La dimensión de política pública ha sido gradualmente incluida en la ortodoxia, a través de una visión racionalista de las instituciones que en teoría deben llevar a mercados eficientes. La crítica institucionalista ha quedado refrendada, después de varias crisis mundiales (como la burbuja inmobiliaria del 2006-2018 y la del euro del 2008 al 2010), generando un cuestionamiento de la ciencia económica neoclásica y cambios en los currículos universitarios. En 2014, la economista Diane Coyle, publicó una entrada en la CEPR¹¹, sobre la necesidad de cambiar el currículo y la enseñanza de la ciencia económica, después de haber acumulado casi una década de crisis económicas, en la que la ciencia económica *mainstream* no tuvo explicaciones, ni respuestas acertadas; incluso puede considerarse que fue también parte del problema. Asimismo, en enero de 2013 en una reunión del *National Bureau for Economic Research* (NEBR)¹² de los EUA se creó CoreEcon¹³, apoyado por un grupo de instituciones educativas y universitarias con el objetivo de cambiar y mejorar el currículo de la ciencia económica. Se centró en la parte central (*core*) del currículo convencional en los estudios de Grado o *Bachelor*, y después desarrollaron materiales educativos (*Curriculum Open-access Resources in Economics*). Entre las 400 universidades que dicen estar aplicando esta propuesta y materiales, liderado por las universidades de los EUA y del Reino Unido, 23 son universidades españolas, un número un poco por encima del de Alemania, Francia e Italia.

La economía ecológica ha tenido una mucho menor aceptación por el paradigma neoclásico *mainstream*. En la ortodoxia científica los efectos negativos medioambientales son incorporados como externalidades que pueden afectar al precio del producto o servicio. Esta incorporación no hace la suficiente justicia a la totalidad de recursos naturales usados y no recuperados, y a los negativos efectos directos e indirectos, reales y potenciales en el entorno natural. Según los datos digitales recogidos por Prinsen (2022) para los años 2020-2021 la *Economía Ecológica* en los estudios universitarios en el mundo incluía 99 formatos de enseñanza (grados, posgrados, cursos, seminarios, etc.); se circunscribía

11 <https://cepr.org/voxeu/columns/mainstream-economics-curriculum-needs-overhaul> (consultado el 2 de noviembre de 2023).

12 Denominada como Oficina Nacional de Investigación Económica es una organización de investigación privada estadounidense sin fines de lucro para realizar y difundir investigaciones económicas imparciales entre los responsables de políticas públicas, los profesionales de negocios y la comunidad académica.

13 <https://www.core-econ.org/> (consultado el 20 de octubre 2023).

a Europa y a Norteamérica, y estaba fuera de los Departamentos y Estudios de Economía. Había 14 programas completos en Economía Ecológica: 11 Máster o Posgrados (7 en Europa: 2 en España, en la Universidad Autónoma de Barcelona), un grado o *Bachelor* (Universidade Federal do Ceará, en Brasil), y dos Doctorados (Wirtschaftsuniversität en Viena y en Rensselær en los EUA). La mayor presencia era como cursos en Masters (40: 24 en Europa; y 3 en España: Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad del País Vasco) y en Grados (26: 10 en Europa y ninguno en España).

En España hay una presencia relativamente importante, especialmente a nivel de Master. En la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) se creó lo que se ha denominado la Escuela de Barcelona en Economía Ecológica (Villamayor-Tomas y Muradian, 2023), pivotada no tanto en el Departamento de Economía sino principalmente en el Instituto de Ciencia y Tecnología Ambiental (ICTA) de la UAB, y bajo el impulso del economista crítico J. Martínez-Alier, y su problematización política de la cuestión ecológica¹⁴. Esta escuela y su posición importante a nivel europeo se debe posiblemente a una tradición de economía crítica que a pesar de estar marginada por la ortodoxia de la disciplina en las instituciones y las universidades, ha podido mantener su voz, a través especialmente de la revista de *Economía Crítica*¹⁵ desde 2003, impulsada por la Asociación de Economía Crítica. En 2023 la revista ha inaugurado una sección sobre docencia en Economía; por ejemplo, en los libros de textos o manuales *mainstream* de economía Bellod Redondo (2023) encuentra una falta de tratamiento de la especulación, la cual es crucial en los mercados financieros. Estas dinámicas no-ortodoxas y críticas en España no son suficientes para transformar la fuerte ortodoxia instalada en las instituciones y en las universidades. Una ortodoxia que según Recio (2023) es fuertemente reproducida por el institucionalizado sistema de evaluación y acreditación en la disciplina.

Se concluye que la ciencia económica tanto en Europa como en España ha mantenido una fuerte ortodoxia científica que ha permitido mantener su base académica para justificar su influyente papel y poder institucional tanto en el sector público o del Estado como en el ámbito empresarial.

5. Conclusiones

Reconociendo la creciente importancia de la educación en las sociedades actuales, el artículo ha presentado una propuesta de desarrollo y ampliación de la sociología de la educación para contribuir a un mejor conocimiento de la realidad social actual. El camino andado y el conocimiento acumulado por la sociología de la educación es una suficiente base para ese desarrollo. Se han propuestos tres principios teóricos y metodológicos, y tres direcciones de desarrollo para abarcar cuestiones y temas de mayor y creciente relevancia. El resultado final es una sociología de la educación que colabora con otras subdisciplinas sociológica, ocupa un lugar más central en la sociología, y es más ambiciosa en su función de análisis y potencial transformador de la realidad socioeducativa. Los dos casos empíricos presentados inciden en la importancia de los factores cognitivos o epistémicos en el funcionamiento del sistema educativo y sus efectos en la realidad social. Asimismo, a pesar de la fuerte globalización de las últimas décadas que hay promovido políticas educativo-escolares debilitadoras de la dimensión colectiva y pública de la educación, los dos breves estudios comparados ofrecidos subraya la diversidad entre países, y sugiere también el potencial y las posibilidades de transformación.

14 En 1991 fundó la revista Ecología Política, con la editorial Icaria: <https://www.ecologiapolitica.info/la-revista/>

15 <https://www.revistaeconomiacritica.org/index.php/rec> (consultado el 25 de octubre 2023).

Referencias bibliográficas

- Archer, Margaret (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Routledge, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203584002>.
- Apple, Michael. W. (2012). *Can Education Change Society?* Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203083550>.
- Au, Wane (2012). *Critical Curriculum Studies: Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203806449>.
- Baranowski, Mariusz (2020): “A Contribution to the Critique of Worthless Education: Between Critical Pedagogy and Welfare Sociology”. *Globalisation, Societies and Education*, 18 (4), 391-405. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732195>.
- Bellod Redondo, José Francisco (2023): “Especulación, paradigma y currículo”. *Revista de Economía Crítica*, (35), 144-165.
- Beltrán-Llavador, José; García-Calavia, Miguel Ángel y Hernández-Coscollà, Carles (2023): “¿En qué clase de persona me quiero convertir? Leer la realidad y compartir comunes con Sociología en contextos escolares”. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (3), 278-289. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.16.3.26475>.
- Bonal, Xabier (2003): “The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: Old and New State Strategies”. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), 159-175. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690301897>.
- Bonal, Xabier y Verger, Antoni (2016): “Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica”. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 9 (2), 175-180.
- Brinton, Mary C. (2005): “Education and the Economy” en Neil J. Smelser, Richard Swedberg (eds.): *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton: Princeton University Press.
- Burawoy, Michael (2005): “For Public Sociology”. *American Sociological Review*, 70 (1), 4-28. DOI: <https://doi.org/10.1177/000312240507000102>.
- Cazola Pérez, José (1995): “El clientelismo de partido en la España de hoy: una disfunción de la democracia”. *Revista de Estudios políticos*, (87), 35-52.
- Coleman, James (1968): “The Concept of Equality of Educational Opportunity”. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7-22.
- Collins, Randall (1994). *Four sociological traditions*. Oxford: Oxford University Press.
- Côté, James E. y Pickard, Sarah (eds.). (2022): *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003262497>.
- De Vos, Jan (2013). *Psychologization and the Subject of Late Modernity*. Berlín: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137269225>.

- De Vos, Jan (2015): “Deneurologizing Education? From Psychologisation to Neurologisation and Back”. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 279-295. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9440-5>.
- Durkheim, Emile (1973). *On Morality and Society: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Durkheim, Emile (1925). *La educación moral* (edición y traducción de A. Bolívar y J. Taberner). Madrid: Trotta. 2002.
- Durkheim, Emile. (1957). *Professional Ethics and Civic Morals*. Londres: Routledge, 1992.
- Esteban Frades, S. (2016): “La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo”. *Tendencias pedagógicas*, 27, 259-284. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>.
- Fine, Ben (2000): “Economics Imperialism and Intellectual Progress: the Present as History of Economic thought?”. *History of Economics Review*, 32, 10-36. DOI: <https://doi.org/10.1177/048661340203400205>.
- Feito, Rafael; Cabrera, Leopoldo y Beltrán, José (2022): “La Sociología de la Educación en España. Cronología de una época: 1990-2021”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15 (1), 70-94. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.1.22180>.
- Fernández Enguita, Mariano (2023). *La Quinta Ola: la transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giddens, Anthony (2013). *In Defence of Sociology: Essays, Interpretations and Rejoinders*. Cambridge: Polity.
- Giroux, Henry A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Gumport, Patricia J. (2007). *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. DOI: <https://doi.org/10.56021/9780801886140>.
- Gutiérrez, Rodolfo y Olazaran, Mikel (2016): “Monográfico ‘Formación profesional e innovación’”. *Revista Española de Sociología (RES)*, 25(3), 313-315.
- Halsey, Albert H.; Lauder, Hugh; Brown, Philip y Wells, Amy S. (1997). *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Hitlin, Steven y Vaisey, Stephen (eds.). (2010). *Handbook of the Sociology of Morality*. Berlín: Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6896-8>.
- Lamo de Espinosa, Emilio; González García, José María y Torres Alberto, Cristóbal (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lingard, Bob (ed.). (2020). *Globalisation and Education*. Londres: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429464454>.
- Luhmann, Niklas (1996): “The Sociology of the Moral and Ethics”. *International Sociology*, 11 (1), 27-36. DOI: <https://doi.org/10.1177/026858096011001003>.
- Martínez García, José Saturnino y Giovine, Manuel Alejandro (2023): “Sociología de la educación comparada: aportes desde la perspectiva de Pierre Bourdieu”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21 (3), 159-174. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.009>.

- Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O. y Soysal, Yasemin Nuhoğlu (1992): “World Expansion of Mass Education, 1870-1980”. *Sociology of Education*, 65 (2), 128-149.
- Mijs, Jonathan B. (2016): “The Unfulfilled Promise of Meritocracy: Three Lessons and their Implication for Justice in Education”. *Social Justice Research*, 29, 14-34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>.
- Mijs, Jonathan B. (2018): “Inequality is a Problem of Inference: How People Solve the Social Puzzle of Unequal Outcomes”. *Societies*, 8 (3), 64. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc8030064>.
- Murphy, Mark y Fleming, Ted (eds.). (2010). *Habermas, Critical Theory and Education*. Londres: Routledge.
- Murphy, Lisa; Mufti, Emmanuel y Kassen, Derek (2009). *Education Studies. An Introduction*. Maidenhead: Open University Press.
- Ozga, Jenny (2021): “Problematising Policy: The Development of (Critical) Policy Sociology”. *Critical Studies in Education*, 62 (3), 290-305. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>.
- Prinsen, Janne Mercedes (2022). *Ecological Economics in Higher Education. A Study on the State of the Art of Ecological Economics Education and the Challenges and Opportunities for its Development*. Master thesis. Norwegian University of Life Sciences.
- Ramírez, Francisco O. (2006): “Beyond Achievement and Attainment Studies –Revitalizing A Comparative Sociology of Education”. *Comparative Education*, 42 (3), 431-449. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050060600875634>.
- Recio Andreu, Albert (2023): “Los límites de la academia”. *Alternativas Económicas*, 10, febrero, 40-41.
- Rendueles, Cesar (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Barcelona: Seix Barral.
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2022): “Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades”. *Con-ciencia social: Segunda Época*, 5, 207-218.
- Sáez-Rosenkranz, Isidora; Bellati, Illaria y Mayoral, Dolors (2017): “La formación ciudadana en la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. Análisis del concepto de ciudadanía en el currículum”. *International Journal of Sociology of Education*, 6 (1), 110-131. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2017.2471>.
- Shain, Farzana y Ozga, Jenny (2001): “Identity Crisis? Problems and Issues in the Sociology of Education”. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), 109-120.
- Taberner, José (2008): “La educación moral de Durkheim”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1 (2), 116-119.
- Villamayor-Tomas, Sergio y Roldan Muradian (eds.) (2023). *The Barcelona School of Ecological Economics and Political Ecology: A Companion in Honour of Joan Martínez-Alier*. Berlín: Springer Nature. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22566-6>.
- VV.AA. (2022): “Monográfico: comprender las desigualdades educativas cincuenta años después de La Reproducción”. *Revista Española de Sociología - RES*, 31 (3).

- Young, Michael (ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.
- Young, Michael (1998). *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. Londres: Routledge.
- Young, Michael (2007). *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in The Sociology of Education*. Londres: Routledge.
- Young, Michael y Muller, Johan. (2013): "On the Powers of Powerful Knowledge". *Review of Education*, 1 (3), 229-250. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>.

Nota biográfica

Manuel Ahedo es Doctor en Sociología (Universidad del País Vasco, 2002). Ha investigado y enseñado en Cataluña (Universitat Rovira i Virgili), Dinamarca (Copenhagen Business School y Universidad de Copenhague) y País Vasco (Universidad del País Vasco); desde enero del 2023 enseña e investiga en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Sus áreas de investigación son la sociología comparada y transnacional, la sociología de las políticas públicas, la sociología de la economía, de la educación, y del medio ambiente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5737-4802>.

La participación asociativa del alumnado de secundaria como elemento de reproducción de la desigualdad de oportunidad educativa

Associative Participation of Secondary School Students as an Element of Reproduction of Inequality of Educational Opportunity

Rafael Merino y Arnau Palou¹

Resumen

El artículo pretende introducir en el debate sobre la desigualdad de oportunidad educativa la influencia de actividades relacionadas con la participación del alumnado de secundaria en es-estructuras de participación de los centros y en estructuras de participación de asociaciones cul-turales y juveniles. A partir de una muestra longitudinal de 2056 estudiantes de 4.º de ESO de la ciudad de Barcelona, se ha analizado la estructura social de estas actividades y la relación con variables académicas como el rendimiento y la transición a la educación postobli-gatoria. El principal resultado es que existe una desigualdad en el acceso a entidades asociativas fuera de la escuela y que los beneficios de participar en estas asociaciones son sustancialmente ma-yores para los jóvenes de familias con un alto capital cultural.

Palabras clave

Desigualdad social, rendimiento académico, itinerario educativo, participación escolar, partici-pación asociativa.

Abstract

This paper aims to introduce into the debate on inequality of educational opportunity the in-fluence of activities related to the partici-pation of secondary school students in the partici-pation structures of schools and in the participation structures of cultural and youth associations. Based on a longitudinal sample of 2056 students in the 10th grade in the city of Barcelona, we analysed the social structure of non-curricular activities and the relationship with academic variables such as performance and transition to post-compulsory education. The main result is that there is inequality in access to associative entities outside school and that the benefits of participating in these associations are substantially higher for young people from families with high cultural capital.

Keywords

Social inequality, academic attainment, educational pathway, school participation, associative participation.

Cómo citar/Citation

Merino, Rafael y Palou, Arnau (2024). La participación asociativa del alumnado de secundaria como elemento de reproducción de la des-igualdad de oportunidad educativa. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 124-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.28086>.

Recibido: 29-12-2023
Aceptado: 16-01-2024

¹ Rafael Merino, Universidad Autónoma de Barcelona, rafael.merino@uab.cat; Arnau Palou, Universidad de Barcelona. Barcelona/Universidad de Vic, arnaupalou@ub.edu.

1. Introducción

El objetivo del artículo es analizar el papel que juegan determinadas actividades extracurriculares en la desigualdad de oportunidad educativa de jóvenes que realizan su transición de la escuela obligatoria a la postobligatoria. El concepto de desigualdad de oportunidad educativa se ha utilizado fundamentalmente para analizar el papel de reproducción social atribuible a la escuela, entendida como educación formal. En este artículo se amplía el alcance del concepto a un tipo de actividades extracurriculares, relativamente poco estudiadas, denominadas espacios de participación. Se analiza la relación entre la realización de estas actividades con algunos de los indicadores básicos de desigualdad social y educativa, como el origen social del alumnado, el rendimiento escolar y la transición a la enseñanza postobligatoria.

En primer lugar, se describe de forma breve el marco analítico-conceptual desarrollado para entender el fenómeno de las actividades extracurriculares y su relación con la desigualdad social y educativa. En segundo lugar, se explicita el modelo de análisis, las variables utilizadas y la estrategia metodológica. En tercer lugar, se analizan los resultados empíricos, para acabar con un apartado de discusión y conclusiones.

2. Marco analítico

El concepto de desigualdad de oportunidad educativa (DOE) ha sido y continúa siendo central en la sociología de la educación (Martínez García, 2007). Desde el seminal informe Coleman se ha discutido la relación entre el sistema educativo y las desigualdades sociales (Carabaña, 2016), relación que opera en tres niveles distintos: el acceso a las escuelas, el proceso de aprendizaje (currículum y organización del centro) y los resultados escolares (notas y certificaciones). Se han desarrollado fundamentalmente dos perspectivas analíticas, las llamadas teorías de la reproducción y las teorías de la acción (Martínez García, 2017). Desde las teorías de la reproducción se analiza la función clasificadora de la escuela, sea en el acceso (doble red escolar, segregación escolar), en el proceso (currículum sesgado social y culturalmente, agrupación por niveles), o en los resultados (cierre social, credencialismo). Desde las teorías de la acción se analizan los mecanismos que llevan a los individuos a tomar sus decisiones, en función de preferencias y expectativas, por ejemplo, en la elección de centro escolar o en la decisión de continuar estudios o de abandonarlos (Gambetta, 1987).

En perspectiva histórica, la expansión educativa a partir de la segunda mitad del siglo xx ha disminuido notablemente la desigualdad de acceso en la escuela obligatoria (Bernardi y Requena, 2007), la oferta pública o privada subvencionada ha reducido el coste directo de la educación obligatoria prácticamente a cero, y la discriminación está prohibida (la racial) o muy limitada (la de género en la mayoría de los países). En el acceso a la educación superior en cambio no hay un consenso claro sobre si la DOE ha disminuido en perspectiva histórica y generacional (Bernardi y Requena 2007; Fernández-Mellizo, 2022), en parte porque se mide la distancia entre grupos sociales, que puede mantenerse igual o incluso aumentar, pero el acceso a la universidad de los hijos de las clases populares ha aumentado y ha sido una de las palancas de la movilidad social (Martínez-Celorio, 2013). Respecto al proceso educativo, con las reformas comprensivas, a pesar de sus vaivenes (García Garrido, 2004), se introdujo en la agenda un currículum y una organización escolar que tenía como objetivo explícito la búsqueda de la igualdad de oportunidades, lo que en términos más actuales se denomina de forma genérica educación inclusiva. Aunque esta agenda tenga todavía muchas resistencias y la investigación empírica muestra la importancia del currículum oculto y prácticas segregadoras en muchos centros (Vázquez-Recio *et al.*, 2019), el paradigma de la inclusividad se ha incorporado en los discursos y en muchas prácticas pedagógicas. Respecto a los resultados, los

conocidos estudios PISA muestran un diferencial persistente de logro educativo en función del origen social del alumnado (Scandurra, 2013), lo que limita las oportunidades de jóvenes de clase baja y bajo rendimiento escolar, que tienen una mayor propensión al abandono escolar (Martínez-García, 2011). Esta limitación de oportunidades se ve en parte compensada por dispositivos de formación e inserción laboral de estos jóvenes, dispositivos conocidos genéricamente como programas de segunda oportunidad (Merino, 2022).

La disminución de la desigualdad en el acceso a la escuela y la disminución parcial en el proceso y en los resultados se ha visto acompañada de un aumento de la desigualdad de oportunidades fuera de la escuela (Putnam, 2015). Aunque es difícil establecer una relación de causa y efecto, parece razonable pensar que si las estrategias de reproducción o de movilidad social que pasan por la inversión escolar han perdido una parte de su eficacia, estas estrategias se complementen en las llamadas actividades no curriculares o extraescolares, que justamente por su carácter voluntario y su marcada mercantilización son productoras y reproductoras de desigualdad social (Putnam, 2015).

El concepto de actividades no curriculares (ANC) (Merino, 2022) o extraescolares es un concepto difuso, precisamente por su carácter no sistémico y heterogéneo, dentro del campo de la llamada educación no formal e informal, que ha tenido en la pedagogía un esfuerzo importante de definición y delimitación (Trilla, 2003) y también ha tenido un desarrollo normativo en las políticas públicas, sobre todo de cara al reconocimiento de los aprendizajes en el ámbito no formal e informal (Werquin, 2010). Pese a estos esfuerzos taxonómicos, las fronteras entre lo formal, no formal e informal continúan siendo porosas, ya que dependiendo del contexto histórico y social una misma actividad puede considerarse educación no formal en un período, pero formalizarse después (un ejemplo clásico es la educación físico-deportiva), o ser considerada educación formal en un país y educación no formal en otro (como pasa en algunos aspectos de la formación profesional). En cualquier caso, lo que es relevante es que se han diversificado los espacios de aprendizaje y de adquisición de competencias, más allá del currículum y del entorno escolar (Planas, 2018; Fernández Enguita, 2016). El hecho de que se definan en negativo ya es un indicador de la dificultad de la definición sustantiva, y que sean de una heterogeneidad considerable lo dificulta aún más. Desde un punto de vista descriptivo, se trata de actividades que promueven algunas escuelas fuera del horario escolar, dentro o fuera del recinto escolar, o que promueven entidades (la mayoría sin afán de lucro, pero cada vez más empresas de servicios) en equipamientos para infancia y juventud, pero a veces también en los propios centros escolares. Hay actividades que tienen una clara finalidad instrumental para la adquisición de aprendizajes (idiomas quizás sea el caso más paradigmático) y actividades con una finalidad más expresiva o puramente recreativa, que requieren una inversión de tiempo continuado o que pueden ser realizadas ocasionalmente. También hay actividades de ocio o consumo cultural, algunas promovidas por los propios jóvenes, que pueden ser consideradas extracurriculares (práctica de ejercicio físico, por ejemplo). Más allá de las actividades no curriculares, también existen espacios o estructuras de participación que generan aprendizajes, como asociaciones juveniles, grupos informales, espacios de representación o acciones de movilización colectiva (Merino, 2019).

La cuestión central, y relativamente poco abordada en sociología de la educación en España (Guerrero, 2009; Merino *et al.*, 2022), es si se están reproduciendo las pautas de desigualdad social en el acceso, el proceso y los resultados de estas actividades. Respecto al acceso, el solo hecho de la mercantilización ya impone barreras económicas a las familias con menos recursos. También existen barreras culturales

vinculadas a los *habitus* familiares (Bourdieu, 1990), que distancian algunas familias de la cultura escolar y la participación extraescolar. En algunos lugares ya se empieza a reivindicar como un derecho y, por lo tanto, se exige una inversión pública para asegurar este derecho². Respecto al proceso, aunque el «currículum» y la organización sean inclusivos, la segregación en el acceso cuestiona esta inclusividad. Respecto a los resultados, a pesar de la no formalidad, se ha incrementado el credencialismo o certificación de algunas de estas actividades³, lo que puede reforzar la acumulación de capital cultural por parte de las familias con más recursos.

Hay una creciente literatura, sobre todo en el ámbito internacional, que analiza el impacto o los efectos de las actividades no curriculares en las trayectorias educativas, laborales y vitales de las personas jóvenes. En relación con las trayectorias educativas, el foco principal se pone en el rendimiento o la adquisición de competencias cognitivas y no cognitivas (Eccles *et al.*, 2013; See, 2017), por ejemplo, el hándicap para las personas que no realizan actividades educativas de verano que correlaciona con menor rendimiento y mayor probabilidad de repetición. En relación con las competencias no cognitivas hay investigaciones específicas sobre la adquisición de estas competencias en ámbitos no formales, competencias que se denominan blandas o socioemocionales (See, 2017), como las habilidades sociales, el liderazgo o la iniciativa. La investigación no es concluyente sobre el efecto de estas habilidades no cognitivas en el rendimiento escolar (Lamb, Jackson y Rumberger, 2015). Otro tema estudiado es la relación de las actividades no curriculares con la integración o vinculación con la escuela, sobre todo en las actividades que generan identificación con la institución, como las competiciones deportivas, como ya estudiara Coleman en los años 60 del pasado siglo (Coleman y Johnstone, 1971). También se ha estudiado con cierta profusión los beneficios de la actividad deportiva en relación con el rendimiento educativo (Palou, 2022). Un tema poco estudiado es la relación de las ANC con las elecciones educativas postobligatorias y en particular con las distintas opciones de formación profesional. Más allá del impacto sobre las trayectorias educativas, también se ha analizado la correlación positiva entre las ANC y la empleabilidad e incluso la movilidad social en el largo plazo (Snellman *et al.*, 2014).

Respecto a los espacios y estructuras de participación, sí que hay una cierta tradición en sociología política de los beneficios de la participación en términos de adquisición de ciudadanía y de civismo (Valls, 2006; Ariño, 2004; Barthelemy, 2000; Montero *et al.*, 2006) e incluso en el acceso a una vivienda (Jerez, 1999). También hay una cierta profusión de estudios e informes patrocinados por entidades cívicas que apuntan los beneficios de actividades no curriculares y de participación (Souto-Otero, 2020; Vidal, 2006, Birdwell y Wybron, 2014), pero la mayoría de estos estudios tienen un sesgo de confirmación (solo entrevistan o encuestan a las personas con experiencia exitosa). Un problema analítico añadido es que los posibles efectos positivos aparecen mezclados con los efectos derivados de las desigualdades de origen de las personas jóvenes.

Desde una perspectiva más académica se ha estudiado muy poco el impacto de estas estructuras de participación en la experiencia escolar y en los itinerarios formativos, y este es el objetivo del presente artículo. En concreto, se plantean dos preguntas de investigación:

- ¿Existe un acceso diferencial en función del origen social a espacios y estructuras de participación?

2 En Cataluña la Fundació Bofill ha lanzado una campaña por la universalización del ocio educativo, en el marco del programa Educació360 (<https://fundaciobofill.cat/es/educacion360>).

3 Como ejemplo, la inclusión de estas actividades en Currículum Vitae Europass.

- ¿La participación en este tipo de espacios tiene algún efecto en el rendimiento y en la elección de itinerarios postobligatorios?

3. Modelo de análisis y estrategia empírica

A partir de las preguntas de investigación, y de acuerdo con la literatura analizada, se plantean cuatro hipótesis:

- H1. Los hijos e hijas de familias con un nivel educativo elevado tienden a vincularse más a espacios de participación. Un posible mecanismo explicativo sería el *habitus* familiar que atribuye un valor intrínseco a la participación (Martínez García, 2017) o una mayor búsqueda de capital social y relacional (Putnam y Cox, 2002).
- H2. Las personas jóvenes que participan en espacios de participación tienen más probabilidades de transitar a la educación postobligatoria.
- H3. Las personas jóvenes que participan en espacios de participación incrementan su rendimiento académico en la enseñanza postobligatoria. Un posible mecanismo explicativo sería las competencias adquiridas, sobre todo en el ámbito no cognitivo.
- H4. Las personas jóvenes de menor origen social tienen un mayor beneficio diferencial de su participación. Un posible mecanismo de este efecto compensación explicativo sería la autoselección de estas personas en el acceso a estos espacios.

La estrategia empírica es cuantitativa y se basa en los resultados de un estudio longitudinal a una cohorte de alumnos de 4.º de ESO de la ciudad de Barcelona. Este estudio forma parte del *International Study of City Youth*, una investigación comparativa, realizada entre los años 2014 y 2017, sobre las trayectorias educativas de los jóvenes de varias ciudades del mundo. El grupo de investigación en educación y trabajo (GRET) de la Universidad Autónoma de Barcelona lideró el estudio de la población joven de la ciudad de Barcelona. Durante cuatro años consecutivos se contactó a una muestra inicial de 2056 alumnos nacidos el año 1998, de 27 centros educativos de secundaria (públicos y concertados) de la ciudad condal para re-actualizarles una encuesta. Este trabajo se centra en los resultados obtenidos sobre las prácticas extraescolares de los jóvenes, aquellas más asociadas a la participación escolar y a la participación asociativa. El conjunto de variables utilizado en este análisis es el siguiente:

Nivel formativo familiar: como *proxy* de origen social y de capital cultural se ha construido una variable a partir del nivel educativo del padre y de la madre, con tres valores, alto (por lo menos un progenitor tiene estudios universitarios), bajo (los dos progenitores tienen como máximo estudios básicos) y medio (el resto de las situaciones).

Sexo: variable dicotómica en base al sexo atribuido al nacer. No se contempló en el cuestionario adscripción no binaria.

Origen: *proxy* de origen social con la dimensión migratoria, variable dicotómica entre jóvenes nacidos en España y jóvenes nacidos en el extranjero.

Participación escolar: operacionalización de un espacio de participación en la institución escolar, a través de asambleas, representación como delegado o promoción de actividades grupales no curri-

culares. Los valores de esta variable están divididos en «no participativo»; «poco participativo»; «muy participativo».

Participación asociativa: operacionalización de un espacio de participación en entidades asociativas, de cultura, de ocio o juveniles (se excluyen entidades deportivas) fuera del entorno escolar. Los valores de esta variable están divididos en «no asociativo»; «poco asociativo»; «muy asociativo».

Competencia no cognitiva: operacionalización de las habilidades de colaboración, creatividad, comunicación y sentimiento de pertenencia en una escala del 1 al 10. La habilidad de colaboración incluía los ítems siguientes: «me llevo bien con los demás», «comprendo cómo se sienten los demás», «trato a los demás con justicia» y «trabajo bien en grupo». La habilidad de creatividad se creó a partir de los ítems de «se me dan bien las ideas nuevas» y «me gusta pensar en nuevas formas de hacer las cosas». La variable de comunicación incluía los ítems de «se me da bien transmitir ideas en los debates» y «expreso ideas con claridad en presentaciones orales». Finalmente, la habilidad de sentimiento de pertenencia se configuró a partir de los siguientes ítems: «me gusta estar en la escuela», «dejaré esta escuela con buenos recuerdos» y «me siento seguro en la escuela».

Las opciones de respuesta que tenía el alumnado respecto cada uno de los ítems eran: «muy de acuerdo», «de acuerdo», «desacuerdo» y «muy desacuerdo».

Rendimiento en 4.º ESO: variable con tres valores, alto, medio y bajo, recodificada a partir de las notas obtenidas por los estudiantes en una prueba de competencias básicas realizada por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña.

Rendimiento en posobligatoria: variable de la autopercepción de las notas a obtener a final de curso. A partir de las tres opciones de respuesta, «mayoría de excelentes y notables»; «mayoría aprobados» y «mayoría de suspensos» se ha creado una nueva variable recodificada y dicotómica: «autopercepción alta» y «autopercepción baja». Los valores de la autopercepción baja se construyen sumando los «aprobados» y «suspensos».

Itinerario educativo posobligatorio: bachillerato, ciclo formativo de grado medio (CFGM), abandono.

Para el contraste de la primera hipótesis, se ha realizado un análisis bivariado entre las variables de origen social y las variables de participación. Para el contraste de la hipótesis 2, 3 y 4 se han realizado modelos de regresión logística con las variables escolares como dependientes y con las variables de participación como independientes, y las variables de origen social y las competencias no cognitivas como variables de control.

4. Resultados

El análisis bivariado para el contraste de la primera hipótesis se muestra en las Tablas I y II. El primer dato relevante que se observa en las Tablas I y II es que el porcentaje de alumnado que participa de forma continuada en estructuras de participación sea escolar sea asociativa, es muy bajo, en consonancia con investigaciones similares (Izquieta y Callejo, 2013), por lo que el debate sobre los posibles efectos hay que circunscribirlo a estas dimensiones. Respecto a la participación asociativa, si bien el grado de intensidad de la correlación con las variables independientes es débil (medido en la V de Cramer), los residuos de las celdas muestran una mayor intensidad en alumnos con familias de mayor nivel educativo, en chicas y

con elevado rendimiento. En la participación escolar (Tabla II), con la excepción del sexo, el resto de las variables independientes no son significativas.

Tabla I. Participación asociativa del alumnado en función del perfil social y educativo

	NO ASOCIATIVO	POCO ASOCIATIVO	MUY ASOCIATIVO	TOTAL	
				N ³	%
SEXO [0.069]**					
Chicos	70,4%	14,9%	14,7%	1053	100%
Chicas	64,2%	16,6%	19,2%	934	100%
ORIGEN (NO SIG.)					
Autóctonos	66%	16,1%	17,9%	1431	100%
Inmigrantes	68,6%	16,6%	14,8%	465	100%
NFF [0.065]**					
Bajo	73,2%	16,3%	10,5%	380	100%
Medio	67,9%	14,1%	18,00%	661	100%
Alto	64,5%	16,9%	18,6%	907	100%
RENDIMIENTO [0.054]*					
Bajo	71,9%	14,3%	13,8%	551	100%
Medio	65,2%	16,5%	18,3%	552	100%
Alto	64,4%	16,1%	19,5%	553	100%
Total	67,5%	15,7%	16,80%		

* $p < 0.05$, ** $P < 0.01$, *** $P < 0.001$ *Chi-square test*. *Cramer's test* se muestra entre paréntesis. Los porcentajes subrayados muestran categorías con residuos mayores a un valor de + 1.96.

Aquí tenemos una primera diferencia importante entre participar en asociaciones dentro del entorno escolar y participar en asociaciones juveniles fuera del entorno escolar: la institución escolar iguala las oportunidades para la participación. Una posible explicación es que se ha interiorizado mucho más el discurso igualitarista de las oportunidades, tanto en el currículum formal como en el currículum oculto de este tipo de actividades. En otras palabras, participar en las asambleas de dentro del instituto o presentarse como delegado de curso, no presenta una desigualdad por motivos sociales ni educativos, tal como se observa en la Tabla II. Las únicas diferencias significativas de participación aparecen entre chicos y chicas. Ellas participan más en estructuras de participación escolar que ellos.⁴

4 La suma de las 'N' no da el mismo resultado en cada fila. Las 'N' de género, origen geográfico y NFF giran alrededor de los 2000 casos. Si no llegan a 2056 es porque alguien no contestó la pregunta en cuestión. Donde se observa una diferencia más importante es en el caso del rendimiento académico. La suma de bajo, medio y alto llega a 1656 casos. El motivo principal de esta diferencia de casos es que no todo el alumnado que participó de la encuesta el primer año realizó la prueba de competencias básicas. Dicha prueba la realizó el alumnado de 4.º de la ESO, pero no el resto de los participantes que habían nacido en 1998 pero que se encontraban en 2.º o 3.º de la ESO porque habían repetido curso.

Tabla II. Participación escolar del alumnado en función del perfil social y escolar

	NO PARTICIPATIVO	POCO PARTICIPATIVO	MUY PARTICIPATIVO	TOTAL	
				N	%
SEXO [0.113]***					
Chicos	61,8%	29,5%	8,7%	1054	100%
Chicas	48,5%	39,9%	11,6%	946	100%
ORIGEN (NO SIG.)					
Autóctonos	66 %	16,1 %	17,9 %	1431	100 %
Inmigrantes	68,6 %	16,6 %	14,8 %	465	100 %
NFF. (NO SIG.)					
Bajo	59,9%	29,7%	10,4%	384	100%
Medio	55,5%	33,5%	11,1%	660	100%
Alto	53,5%	37,1%	9,4%	917	100%
RENDIMIENTO (NO SIG.)					
Bajo	56,8%	32,1%	11,1%	549	100%
Medio	57,2%	34,5%	8,3%	551	100%
Alto	50,7%	38,8%	10,5%	562	100%
Total	55,6%	34,3%	10,1%		

*p<0.05, ** P<0.01, *** P< 0.001 Chi-square test. Cramer's test se muestra entre paréntesis. Los porcentajes subrayados muestran categorías con residuos mayores a un valor de + 1.96.

Para el contraste de la hipótesis 2, se ha dicotomizado la variable de itinerario educativo, para ver la relación entre las distintas variables independientes y la probabilidad de continuar o abandonar los estudios después de la educación secundaria obligatoria. En la Tabla III se muestran los distintos modelos de regresión logística calculados.

Tabla III. Probabilidad de continuidad educativa después de la ESO

		MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5
Sexo (ref: chico)	Chica	1,240	1,309	1,142	1,143	1,131
Origen (ref: inmigrante)	Nativo	2,941***	2,363***	2,433***	2,471***	2,434***
Nivel Formativo Familiar (ref: sin estudios)	Estudios postobligatorios	2,547***	2,348**	2,323**	2,379**	2,393**
	Estudios universitarios	4,251***	3,358***	3,360***	3,442***	3,444***
Rendimiento académico 4.º ESO (ref: bajo)	Medio		1,673*	1,735*	1,758*	1,747*
	Alto		2,963***	2,889***	2,942***	2,921***
Competencias no cognitivas (ref: no tenerlas)	Colaboración			1,175	1,173	1,174
	Creatividad			1,024	1,029	1,029
	Comunicación			0,959	0,956	0,957
	Sentimiento de pertenencia			1,185**	1,188**	1,188**
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)	Poco asociativo				1,383	1,365
	Muy asociativo				0,835	0,835
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)	Poco participativo					1,155
	Muy participativo					0,859
R2 Nagelkerke		13,8	16,2	18,7	19	19,1
N	2056					

Para entender tanto esta tabla como la siguiente se comentarán brevemente los valores más importantes de las regresiones. En primer lugar, el coeficiente de R Nagelekerke, que nos indica la proporción de la variable explicada (variable dependiente) a través de la regresión. En este caso, con el fin de explicar la probabilidad de continuidad educativa después de la ESO, o formulado al revés, la probabilidad de no experimentar abandono educativo temprano, se han añadido las variables independientes comentadas en el marco analítico. Así, las variables sociodemográficas explican un 13,8% del hecho de continuar estudiando después de la ESO; si se añade la variable del rendimiento académico en la ESO, la explicación aumenta hasta el 16,2%, y así sucesivamente. Al final, sumando todas las variables independientes, el modelo explica un 19,1% de la variable dependiente.

Por otro lado, se analizan los valores de los *odd ratio*. Cabe recordar que los *odd ratio* son indicadores de probabilidad, de predicción. En otras palabras, son los coeficientes entre la probabilidad de que el hecho suceda y la probabilidad de que no suceda (López-Roldán, 2016). Estos coeficientes se interpretan como ratios porque miden la cantidad de veces que algo pueda suceder con relación a que no pueda suceder. Los valores *odd ratio* que aparecen en las tablas muestran el tamaño del efecto de cada categoría de las variables independientes sobre la variable dependiente. Indican si hay asociación entre las variables, si esta relación es positiva o negativa y el nivel de fortaleza de esta relación. Los valores menores de 1 que aparecen en las tablas señalan una asociación negativa y los mayores de 1 indican una relación positiva entre variables. Cuanto más se alejan los *odd ratio* de 1, más fuerte es la relación entre variables.

Una vez aclarados los indicadores, puede afirmarse que la Tabla III muestra una realidad muy conocida en sociología de la educación, que es la mayor propensión al abandono educativo temprano de estudiantes de origen inmigrante, de familias con bajos estudios y con bajo rendimiento. Tanto la prueba de significatividad como los *odd ratio* muestran como en todos los modelos, lo que más explica el hecho de continuar los estudios más allá de la ESO es tener progenitores con estudios universitarios. Son los valores más lejanos de 1. En el primer modelo, el hecho de tener padres con estudios universitarios multiplica por 4,2 las probabilidades de continuar estudiando una vez terminada la enseñanza obligatoria. Como se ha dicho, un resultado alineado con la literatura previa sobre el tema (Elias y Daza, 2019)

El modelo tres muestra que de las cuatro competencias no cognitivas seleccionadas (las más relacionadas con relación a la participación según la literatura), solo el sentimiento de pertenencia tiene una relación positiva y significativa con la continuidad escolar, o, dicho de otra forma, tiene una dimensión protectora ante el abandono escolar, a igualdad de condiciones del resto de variables. La introducción en los modelos 4 y 5 de las variables de participación apenas modifican los coeficientes de los *odd ratio* y, además, los coeficientes de las variables de participación no son significativos. Por este motivo, queda anulada la hipótesis 2, el alumnado más activo en espacios de participación escolar y participación asociativa no tiene más probabilidades de transitar a la educación postobligatoria. Sin embargo, la participación asociativa sí tiene un efecto en el rendimiento en el bachillerato para un perfil de estudiante, tal como se comentará a continuación.

Para analizar los efectos de la participación en el rendimiento, se ha seleccionado el alumnado que continúa sus estudios en el bachillerato, ya que es la situación mayoritaria y se sabe por otros estudios que hay una variación substancial entre las notas que se obtienen en el bachillerato y en los ciclos formativos de grado medio —CFGM— (Merino, 2022). La variable de rendimiento, que es una atribución subjetiva ya que no se disponía del expediente académico del alumnado, se ha dicotomizado para poder realizar un modelo de regresión dicotómica, con la categoría de notas altas como la de referencia.

Tabla IV. Probabilidad de autopercepción de notas altas respecto a notas bajas en el bachillerato

		MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4	MODELO 5	MODELO 6	MODELO 7
Sexo (ref: chico)	Chica	1,830***	2,103***	2,040***	2,009***	1,982***	2,010***	2,016***
Origen inmigrante (ref: resto mundo)	España	2,041***	1,633*	1,646*	1,654*	1,694*	1,712**	1,720**
Nivel Formativo Familiar (ref: sin estudios)	Estudios posobligatorios	1,619*	1,371	1,277	1,266	1,248	1,128	1,007
	Estudios universitarios	2,330***	1,610*	1,476	1,457	1,450	1,153	1,278
Rendimiento académico 4.º ESO (ref: bajo)	Medio		1,803***	1,981***	1,765**	1,784**	1,747**	1,766**
	Alto		4,239***	4,808***	3,942***	3,955***	3,947***	3,992***
Competencias no cognitivas (ref: no tenerlas)	Colaboración			0,997	0,993	0,986	0,982	0,981
	Creatividad			1,004	1,001	0,998	0,999	0,999
	Comunicación			1,156**	1,158**	1,146**	1,150**	1,151**
	Sentimiento de pertenencia			1,143**	1,142**	1,137**	1,137**	1,136**
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)	Poco asociativo				1,200	1,186	0,990	0,935
	Muy asociativo				1,129	1,108	0,219	0,203
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)	Poco participativo					1,064	1,085	1,098
	Muy participativo					1,603	1,638	2,637
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)* NFF (ref: sin estudios)	Poco asociativo con progenitores estudios posobligatorios						0,919	0,917
	Poco asociativo con progenitores estudios universitarios						1,436	1,547
	Muy asociativo con progenitores estudios postobligatorios						4,562	4,861
	Muy asociativo con progenitores estudios universitarios						6,229*	6,893*
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)* NFF (ref: sin estudios)	Poco participativo con progenitores estudios postobligatorios							1,330
	Poco participativo con progenitores estudios universitarios							0,840
	Muy participativo con progenitores estudios postobligatorios							0,858
	Muy participativo con progenitores estudios universitarios							0,466
R2 Nagelkerke		7,8	16,2	19	19,1	19,5	20,2	20,5
N	1067 ⁵							

De los distintos modelos analizados, es de destacar que el rendimiento académico en 4.º de ESO es la variable con mayor correlación respecto a las notas en el bachillerato, e incluso hace que las variables sociodemográficas pierdan su significatividad (modelo 2), a excepción del sexo, que se mantiene como el otro factor explicativo más importante, controlando por el resto de las variables. Mientras que, en la probabilidad de transitar a la enseñanza postobligatoria, solo el sentimiento de pertenencia tenía un peso explicativo (aunque de poca intensidad) aquí se observa como la comunicación y el sentimiento de

5 En esta tabla aparecen 1067 casos y no 2057 porque se trata de las personas jóvenes, entrevistadas en la segunda ola de la encuesta, que estudian bachillerato. El resto de los casos no se añaden en la tabla

pertenencia son habilidades que pueden predecir (con una intensidad media) el hecho de tener una auto-percepción de notas altas. Si el alumnado tiene estas habilidades, tendrá más probabilidades de tener una autopercepción de notas altas que si no las tiene.

Las variables de participación sin interacción con el nivel educativo familiar no tienen un peso explicativo en el rendimiento en el bachillerato. En este sentido queda refutada la hipótesis 3, ya que la participación en sí no es un factor predictivo del rendimiento. Sin embargo, cuando se incluye la interacción con el nivel formativo familiar, se observa que el alumnado muy asociativo con progenitores con estudios universitarios multiplica por 6,2 sus probabilidades de tener una autopercepción de notas altas. Por lo tanto, la participación en asociaciones fuera del entorno escolar sí que explica una parte del rendimiento académico en el bachillerato, pero solo para el alumnado con un capital cultural familiar más elevado. Por este motivo, la última hipótesis queda refutada, ya que el beneficio de participar no es mayor entre las y los jóvenes con el menor origen social, en este caso jóvenes con padres sin estudios o padres con estudios obligatorios. El beneficio académico de participar en entidades asociativas, de cultura, de ocio o juveniles fuera del entorno escolar solo es para el alumnado con progenitores con estudios universitarios, por lo que no existiría el efecto compensación hipotetizado.

En el anexo puede observarse cuatro modelos más que se añadieron a la regresión. El objetivo era analizar si la participación escolar y asociativa tenía un efecto en el rendimiento a través de las competencias que habían aparecido como explicativas de una autopercepción de notas altas, es decir, el sentimiento de pertinencia y las habilidades comunicativas. Los resultados muestran que la interacción entre la participación y estas habilidades no cognitivas no es significativa, por lo que queda refutada la segunda parte de la tercera hipótesis: las personas jóvenes que participan en espacios de participación no incrementan su rendimiento académico en la enseñanza posobligatoria gracias a una adquisición de competencias no cognitivas adquiridas en estos espacios no curriculares.

5. Discusión y conclusiones

Una primera conclusión es el bajo nivel de participación del alumnado de secundaria en actividades de participación, sea en el entorno escolar sea en un entorno asociativo no escolar (Izquieta y Callejo, 2013). La segunda conclusión es que la participación escolar es más inclusiva socialmente que la participación no escolar. Las estructuras asociativas reproducen con mayor intensidad los sesgos sociales y son menos permeables a los colectivos más vulnerables o de menor capital cultural. En cambio, las estructuras de participación en los centros escolares, a pesar de que llegan a una minoría de estudiantes, no favorecen más a estudiantes de distinto origen familiar o de distinto nivel académico.

Además, se ha observado que el beneficio académico de participar en entidades asociativas de cultura o de ocio fuera del entorno escolar solo es para el alumnado con progenitores con estudios universitarios. Ser muy asociativo aumenta la probabilidad de éxito académico solo para jóvenes que ya tienen probabilidades de tener este éxito gracias a su origen familiar. En este sentido, puede afirmarse que la actividad asociativa fuera del entorno escolar reproduce la desigualdad de oportunidades educativas, tal como ya apuntaban algunos estudios sobre otras actividades extraescolares (Putnam, 2015). Este ha sido el resultado principal de esta investigación, mostrar como los espacios de participación no curriculares reproducen las pautas de desigualdad, tanto en el acceso como en los resultados.

El hecho de disponer de datos longitudinales reduce el problema de la causalidad inversa, ya que se ha relacionado la participación en 4.º de ESO con la autopercepción de rendimiento en el bachillerato, a igualdad de condiciones en el resto de las variables del modelo. Aun así, hay que destacar que el peso de la participación es muy pequeño en comparación con el rendimiento escolar en último año de la ESO, lo que apunta a contextualizar este efecto de reproducción de las desigualdades.

Como todas las investigaciones, la que se ha presentado tiene algunas limitaciones que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados y las conclusiones. Una limitación importante se deriva de la propia estructura de la investigación, que contemplaba solo variables descriptivas de participación y no de motivación para la realización de estas actividades, lo que sin duda hubiera arrojado más luz a la percepción sobre los beneficios de las actividades no curriculares. Otras líneas de investigación futura sería profundizar más en el papel de los centros escolares, en la potenciación o limitación de las actividades de participación, y en las trayectorias de participación, ya que también tienen fluctuaciones que acompañan los itinerarios vitales de las personas jóvenes en su transición a la vida adulta.

En términos de aplicabilidad a políticas públicas, se plantean tres retos. El primero, y más amplio, es la incorporación en la agenda pública de la desigualdad de oportunidades educativas en la educación no formal, para discutir estrategias y herramientas de reducción de esta desigualdad. El segundo atañe a la comunidad educativa, para ampliar los beneficios de la participación a un mayor porcentaje de estudiantes. Y el tercer reto sería para las estructuras asociativas, el llamado Tercer Sector, para introducir medidas de mayor inclusión social y para tejer más complicidades con los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Ariño, Antonio (2004): “Asociacionismo, ciudadanía y bienestar social”. *Papers. Revista de Sociologia*, 74, 85-110.
- Barthelemy, Martine (2000): “Associations: Un nouvel âge de la participation?”. *Presses de Sciences*, 42 (3).
- Bernardi, Fabrizio y Requena, Miguel (2007): “Expansión del Sistema educativo y reducción de la desigualdad de oportunidades en España”. *Panorama social*, 6, 74-91.
- Birdwell, Jonathan y Wybron, Ian (2014). *Scouting for Skills*. Londres: Demos.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Washington DC: Sage.
- Carabaña, Julio (2016): “El Informe Coleman, 50 años después”. *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 9 (1), 9-21.
- Coleman, James S. y Johnstone, John W.C. (1971). *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. Westpoint: Greenwood Press Publishers.
- Eccles, Jacquelynne S.; Barber, Bonnie L.; Stone, Margaret y Hunt, James (2013): “Extracurricular Activities and Adolescent Development”. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>.

- Elias, Marina y Daza, Lidia (2019): “Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal”. *International Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 206-235. DOI: <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4479>.
- Fernández Enguita, Mariano (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Feinstein, Leon; Bynner, John y Duckworth, Kathryn (2005). *Leisure Contexts in Adolescence and Their Effects on Adult Outcomes*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. <https://core.ac.uk/download/pdf/83653.pdf>.
- Fernandez-Mellizo, María (2022): “Como ha evolucionado la desigualdad de oportunidades educativas en España? Controlando el sesgo de selección de los modelos de transiciones educativas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 177, 21-42.
- Gambetta, Diego (1987). *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Garrido, José Luis (2004): “Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva”, *Persona y Derecho*, 50, 411-432.
- Guerrero, Antonio (2009): “Actividades extraescolares, organización escolar y logro: un enfoque sociológico”. *Revista de Educación*, 349, 391-411.
- Izquieta Etulain, José Luis y Callejo González, José Javier (2013): “Asociacionismo y participación voluntaria de los jóvenes españoles. Cambios y tendencias actuales”. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26 (1), 159-170.
- Jerez Novara, Ariel (1999): “Imágenes para pensar los retos de la participación juvenil”. *Revista de Estudios de Juventud*, 45, 113-123.
- Lamb, Stephen; Jackson, Jennifer y Rumberger, R. (2015). *ISCY Technical Paper: Measuring 21st Century Skills in ISCY*. Melbourne: Centre for International Research on Education Systems (CIRES).
- López-Roldán, Pedro y Fachelli, Sandra (2016). *Análisis de regresión logística. Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra: Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/163570>.
- Martínez Celorrio, Xavier (2013): “Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España”. *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 6 (1), 32-48.
- Martínez García, José Saturnino (2007): “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas”. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Martínez García, José Saturnino (2017): “El *habitus*. Una revisión analítica”. *Revista Internacional de Sociología*, 75 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>.
- Martínez García, José Saturnino (2011): “Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo”. *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 4 (3), 270-283.

- Merino, Rafael (2006): “Participación y asociacionismo de los jóvenes en Europa: tendencias sociales y retos sociopolíticos”. *Revista Internacional de Sociología*, 43, 193-215.
- Merino, Rafael (2019): “Los componentes no formales de los itinerarios formativos de los jóvenes: ¿refuerzan o compensan las desigualdades sociales en educación?”. *Revista de Estudios de Juventud*, 124: 209-226.
- Merino, Rafael; Sánchez-Gelabert, Albert y Palou, Arnau (2022): “School Attainment, Family Background and Non-curricular Activities: Reproduction of or Compensation for Social Inequality?”. *International Review of Education*, 68, 579-599.
- Montero, José Ramón (comp.) (2006). *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Palou, Arnau (2022): “Los beneficios académicos del deporte organizado en el tránsito a la enseñanza postobligatoria”. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 121-134. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.1.07>.
- Planas, Jordi (2018): “El futuro de la relación entre educación y trabajo” en Fausto Miguélez (coord.). *La revolución digital en España. Impacto y retos sobre el mercado de trabajo y el bienestar*. Bellaterra: Institut d’Estudis del Treball.
- Putnam, Robert D. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Scandurra, Rosario (2013): “La persistente influencia del origen social sobre la desigualdad de resultados. Una aproximación multinivel a partir de PISA 2009”. *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 6(2), 389-407.
- See, Beng Huat; Gorard, Stephen y Siddiqui, Nadia (2017): “Does Participation in Uniformed Group Activities in School Improve Young People’s Non-cognitive outcomes?”. *International Journal of Educational Research*, 85, 109-120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.002>.
- Snellman, Kaisa; Silva, Jennifer M.; Frederick, Carl B. y Putnam, Robert D. (2014): “The Engagement Gap: Social Mobility and Extracurricular Participation among American Youth”. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 657(1), 194-207. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716214548398>.
- Souto-Otero, Manuel (2020): “Voluntariado, educación no formal y juventud: conceptos clave, participación y reconocimiento en España y la Unión Europea”. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 53-73.
- Trilla, Jaime (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Planeta.
- Valls Casas, Ona; Palou, Arnau y Merino, Rafael (2020). “Más allá del currículum. ¿Qué papel juegan las actividades no curriculares sobre el engagement del alumnado?”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(4), 133-155. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72252>.
- Valls Casas, Ona; Sánchez-Gelabert, Albert y Merino, Rafael (2022): “Transition into Post Compulsory Education and Educational Tracks: A Longitudinal Cross-lagged Panel Analysis on Behavioural Engagement and Achievement”. *Journal of Youth Studies*

Vázquez Recio, Rosa; López-Gil, Mónica y Calvo-García, Guadalupe (2019): “El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas”. *Investigación en la Escuela*, 98, 16-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>.

Vidal, Pau (comp.). (2006). *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía. La valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

Werquin, Patrick (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD.

Anexo

Tabla V. Probabilidad de autopercepción de notas altas respecto a notas bajas en el bachillerato (últimos cuatro modelos de la regresión)

		MODELO 8	MODELO 9	MODELO 10	MODELO 11
Sexo (ref: chico)	Chica	2,013***	2,002***	1,997**	1,981***
Origen inmigrante (ref: resto mundo)	España	1,708*	1,674*	1,651*	1,657*
Nivel Formativo Familiar (ref: sin estudios)	Estudios posobligatorios	1,006	0,981	,997	1,006
	Estudios universitarios	1,276	1,235	1,244	1,276
Rendimiento académico 4.º ESO (ref: bajo)	Medio	1,766**	1,746**	1,758**	1,750**
	Alto	4,013***	4,040***	4,051***	4,001***
Competencias no cognitivas (ref: no tenerlas)	Colaboración	,982	,985	,998	,987
	Creatividad	,999	,997	,994	,993
	Comunicación	1,152**	1,206**	1,212***	1,164*
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)	Sentimiento de pertenencia	1,158*	1,155*	1,090	1,098
	Poco asociativo	2,339	4,940	5,336	6,250
	Muy asociativo	,186	,378	,390	,409
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)	Poco participativo	1,010	1,068	,565	,263
	Muy participativo	2,702	2,643	,378	,367
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)* NFF (ref: sin estudios)	Poco asociativo con progenitores estudios posobligatorios	,909	,895	,912	,893
	Poco asociativo con progenitores estudios universitarios	1,608	1,609	1,657	1,642
	Muy asociativo con progenitores estudios postobligatorios	4,931	4,585	4,679	4,563
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)* NFF (ref: sin estudios)	Muy asociativo con progenitores estudios universitarios	7,022*	6,862*	7,018*	6,676*
	Poco participativo con progenitores estudios postobligatorios	1,310	1,356	1,311	1,328
	Poco participativo con progenitores estudios universitarios	,829	,859	,834	,822
	Muy participativo con progenitores estudios postobligatorios	,848	,875	,868	,879

		MODELO 8	MODELO 9	MODELO 10	MODELO 11
	Muy participativo con progenitores estudios universitarios	,457	,484	,517	,525
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)*	Poco asociativo	,876	,895	,884	,884
Sentimiento de pertenencia	Muy asociativo	1,010	1,032	1,019	1,019
Participación asociativa en 4.º ESO (ref: no asociativo)*	Poco asociativo		,867	,865	,846
Comunicación	Muy asociativo		,880	,884	,882
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)*	Poco participativo			1,101	1,092
Sentimiento de pertenencia	Muy participativo			1,305	1,293
Participación escolar en 4.º ESO (ref: no participativo)*	Poco participativo				1,138
Comunicación	Muy participativo				1,019
R2 Nagelkerke		20,7	20,9	21,2	21,5
N	1067				

Notas biográficas

Rafael Merino es Doctor en sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesor contratado doctor en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinador del grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET). Miembro del equipo docente del Máster Interuniversitario Juventud y Sociedad y del Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1430-9853>.

Arnau Palou es Doctor en sociología y profesor de sociología de la educación en la Universidad de Barcelona y en la Universidad de Vic. Como investigador ha trabajado para el Observatorio Catalán de Juventud, la Fundación Bofill y el Ayuntamiento de Barcelona. Sus áreas investigación son la educación formal y la no formal, los sistemas educativos desde una perspectiva internacional y comparativa, y el tiempo libre de las personas jóvenes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8894-1678>.

Representações sociais e formação docente nos campos da Pedagogia e da Sociologia da Educação: entre conceitos e pesquisas da UFRN

Representaciones sociales y formación docente en los ámbitos de Pedagogía y de Sociología de la Educación: entre conceptos e investigaciones de la UFRN

Social Representations and Teacher Training in The Fields of Pedagogy and Sociology of Education: Between Concepts and Research at UFRN

Cibele Lucena de Almeida y Elda Silva do Nascimento Melo¹

Resumo

O presente estudo objetiva apresentar as principais investigações realizadas sob a orientação dos precursores da teoria moscoviana no Estado do Rio Grande do Norte - Brasil, por meio de dissertações e teses envolvendo a interface formação de professores e Teoria das Representações Sociais – TRS nos campos da Pedagogia e da Sociologia da Educação. Para a concretização do artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e como procedimentos para a construção de dados, a pesquisa documental e o registro em diário de campo. Adotou-se como referencial teórico as discussões de Abric (1998), Farr (1998; 1994), Flament (2001), Jodelet (2001) e Moscovici (2012). Os resultados da pesquisa indicam o quantitativo de 24 obras dentre teses e dissertações da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - vinculadas à tríade Pedagogia, RS e formação de professores. No que se refere aos estudos que abordam o entrelaçamento da TRS e da formação docente com a Sociologia da educação os resultados apontam apenas a existência de 3 dissertações de mestrado. Ademais, explicitou-se a interlocução com as atuais pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Representações Sociais e Formação Docente (ReSForD) do Programa de Pós-Graduação da UFRN, a partir do qual passou-se a refletir sobre a importância da universidade no construto teórico e metodológico em torno da TRS. Também foi possível verificar que voltar o olhar para a história da TRS no Brasil e em Natal, permitiu reflexões profícuas a respeito da proximidade entre os teóricos europeus e os pesquisadores locais evidenciando a contribuição deste grupo acadêmico para a propagação da Teoria no Nordeste, no Brasil, na América Latina e no mundo. Assim, o trabalho se apresenta como possibilidade de consulta e estudo para outros pesquisadores interessados nas temáticas relativas às pesquisas em Sociologia da Educação e em Psicologia Social.

Palavras-chaves

Pedagogia, Sociologia da Educação, Representações Sociais, Formação Docente.

Resumen

El presente estudio tiene como objeto presentar las principales investigaciones realizadas a partir de la orientación de los precursores de la teoría moscoviana en el Estado de Rio Grande do Norte-Brasil mediante los trabajos de fin de Máster y las tesis doctorales que abordan la relación entre formación de profesorado y la Teoría de las Representaciones Sociales –TRS en los ámbitos de la Pedagogía y de la Sociología de la Educación. Para dar concreción al artículo, se realizó una indagación bibliográfica de carácter cualitativo y como procedimiento para la elaboración de datos, se llevó a cabo una exploración documental y un registro en diario de campo. Se adoptaron como referencias teóricas las discusiones de Abric (1998), Farr (1998; 1994), Flament (2001), Jodelet (2001) y Moscovici (2012). Los resultados de la investigación indican un número de 24 obras entre las tesis y los trabajos de fin de Máster en la Universidad Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculados con la tríada Pedagogía, RS y formación de profesorado. Por lo que se refiere a los estudios que abordan la relación de la TRS y de la formación docente con la Sociología de la Educación los resultados señalan la existencia de tan solo 3 trabajos de fin de Máster. Además, se explicitó el diálogo con las investigaciones actuales desarrolladas en el ámbito del grupo de investigación Representaciones Sociales y Formación Docente (ReSForD) del Programa de Postgraduado de la UFRN, a partir del cual se pudo reflexionar acerca de la importancia de la universidad para las aportaciones teóricas y metodológicas en torno a la TRS. También fue posible verificar que poner la mirada en la historia de la TRS en Brasil y en Natal, permitió reflexiones prolíficas respecto de la proximidad entre los teóricos europeos y los investigadores locales evidenciando la contribución de este grupo académico para la difusión de la Teoría en el Nordeste, en Brasil, en América Latina y en el mundo. De este modo, el trabajo se plantea como una posibilidad de consulta y estudio para otros investigadores interesados en los temas relativos a las investigaciones en Sociología de la Educación y en Psicología Social.

Palabras clave

Pedagogía, Sociología de la Educación, representaciones sociales, formación docente.

¹ Cibele Lucena de Almeida, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cibelelucena@nci.ufrn.br; Elda Silva do Nascimento Melo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, eldasnmelo@hotmail.br.

Abstract

This study aims to present the main investigations carried out under the guidance of the precursors of the Muscovician theory in the State of Rio Grande do Norte - Brazil, through dissertations and theses involving the interface teacher training and Theory of Social Representations - TRS in the fields of Pedagogy and Sociology of Education. For the accomplishment of the article, a bibliographical research of qualitative nature was carried out and as procedures for the construction of data, the documentary research and the record in field diary. The discussions of Abric (1998), Farr (1998; 1994), Flament (2001), Jodelet (2001) and Moscovici (2012) were adopted as theoretical references. The results of the research indicate the quantity of 24 works among theses and dissertations of Education of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) - linked to the triad Pedagogy, RS and teacher training. Regarding the studies that address the interweaving of TRS and teacher training with the sociology of education, the results indicate only the existence of 3 master's dissertations. In addition, the interlocution with the current research developed within the research group Social Representations and Teacher Training (ReSForD) of the Graduate Program of UFRN was explained, from which the importance of the university in the theoretical and methodological construct around the TRS. It was also possible to verify that look back at the history of TRS in Brazil and Natal, allowed fruitful reflections about the proximity between European theorists and local researchers evidencing the contribution of this academic group to the spread of the Theory in the Northeast, in Brazil, in Latin America and in the world. Thus, the work is presented as a possibility of consultation and study for other researchers interested in the themes related to research in Sociology of Education and Social Psychology.

Keywords

Pedagogy, Sociology of Education, social representations, teacher training

Cómo citar/Citation

Lucena de Almeida, Cibele y do Nascimento Melo, Elda Silva (2024). Representações sociais e formação docente nos campos da Pedagogia e da Sociologia da Educação: entre conceitos e pesquisas da UFRN. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17 (1), 140-158. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.1.27940>.

Recibido: 08-12-2023
Aceptado: 10-01-2024

1. Introdução

Produzir sua obra comporta uma dimensão coletiva.
Hess (2005: 69).

Que trabalhos acadêmicos da UFRN, publicados em dissertações e teses, versam acerca de temáticas que envolvem a relação formação de professores e Teoria das Representações Sociais - TRS nos campos da Pedagogia e da Sociologia da Educação? Em que medida, esses estudos podem contribuir para a compreensão acerca do alcance da TRS no contexto educacional norte-rio-grandense?

O presente artigo objetiva, assim, fazer um levantamento das teses e dissertações originadas pelo PPGEd que possam dialogar acerca da interface formação de professores e Teoria das Representações Sociais - TRS. De forma mais específica pretendemos contextualizar historicamente o campo de estudos da Teoria das representações sociais no Brasil e na UFRN e apresentar os principais conceitos envolvidos na TRS.

Para a concretização dessas linhas, realizamos uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa que se iniciou no período de 2022.2 e foi concluída no primeiro semestre de 2023. Utilizamos como procedimentos para a construção de dados, a análise documental e o registro em diário de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica se deu a partir do levantamento das dissertações e teses publicadas na UFRN por meios escritos, no Setor de Coleções Especiais da Biblioteca Central Zila Mamede - BCZM, localizada presencialmente no campus central e por meios eletrônicos, no Repositório Institucional e no site do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA.

O repositório institucional reúne investigações científicas na internet do ano de 2003 até os dias atuais, agregando publicações produzidas dentro e fora da academia para que qualquer pessoa tenha a possibilidade de acessar essas informações (por meio do link www.repositorio.ufrn.br).

A análise documental diz respeito à fonte primária, ou seja, a consulta à materiais que não foram tratados ou inquiridos cientificamente. No caso de nossa pesquisa, página do *Facebook* da Jornada Internacional de Representações Sociais - JIRs, currículos resumidos de professores participantes da fundação do grupo da TRS na UFRN: Jomaria Alloufa, Margot Madeira, Rosário Carvalho e Moisés Sobrinho.

Conforme o estudo avançava, realizávamos registros em diário de pesquisa, uma vez que como afirmam Barbosa e Hess (2010: 73) esse instrumento deve ser utilizado:

[...] quando o objetivo é registrar o caminho percorrido, ao desenvolver uma pesquisa como TCC, dissertação ou tese de doutorado. [...] A vantagem dos diários é exatamente possibilitar o registro, a organização e o acesso inteligente às nossas anotações sobre este ou aquele campo de nosso interesse, e reordená-las e apropriar-se delas conforme o interesse.

Tomamos como referencial teórico as discussões de Abric (1998), Farr (1998, 1994), Flament (2001), Jodelet (2001) e Moscovici (2012).

O trabalho se justifica como possibilidade de consulta e estudo para outros alunos, pesquisadores ou professores interessados na história do grupo de pesquisa em Representações Sociais da UFRN e em temáticas relativas às pesquisas em Psicologia Social aplicada à Educação.

2. História da TRS: da Europa à UFRN

A Teoria das Representações Sociais — TRS — foi formulada pelo psicólogo romeno Serge Moscovici em 1961, a partir da defesa de sua tese de doutorado, na qual investigou a representação social da psicanálise pela sociedade francesa da época mediante pesquisa empírica com uma amostragem representativa da população parisiense (industriais, artesãos, funcionários, empregados, mulheres sem profissão, professores, médicos, advogados, técnicos, clérigos, operários não especializados e contra-mestres, estudantes universitários, alunos escolares, etc.) e a partir da análise de conteúdo da imprensa, isto é da linguagem jornalística expressa nas mídias.

A tese de Moscovici foi posteriormente publicada na obra *A Psicanálise: sua imagem e seu público*, primeira edição no mesmo ano da defesa, 1961, e segunda edição 15 anos depois, em 1976 (Moscovici, 2012). Emergindo como nos fala Saadi Lahlou (2015: 115) como «um primeiro esboço de uma família teórica».

No referido estudo Moscovici passou a defender a inclusão do componente consensual nas pesquisas científicas, ou seja, dos saberes provenientes do senso comum, e, portanto, socialmente construídos e compartilhados (saberes, hábitos, crenças, imagens, opiniões, atitudes, tradições, metáforas, símbolos, etc.), com o objetivo de observar, descrever e interpretar os fenômenos sociais que fazem parte do cotidiano e compreender como nascem diferentes representações sociais de um mesmo objeto. De forma mais elucidativa Wagner (2000: 3) acrescenta que:

[...] entenderei o termo «representação social» como um conteúdo mental estruturado — isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico — sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social.

O campo da TRS surgiu, desse modo, na França no início da década de 60 e expandiu-se especialmente para a Europa e América Latina, com as primeiras visitas de Denise Jodelet ao Brasil, orientanda e discípula de Serge Moscovici (Sá e Arruda, 2000).

Segundo Sá e Arruda (2000) Jodelet veio ao Brasil pela primeira vez no ano de 1982, na Universidade Federal da Paraíba - UFPB em Campina Grande e mediante a interlocução com professores pesquisadores brasileiros, dentre eles Margot Madeira e Vicente Madeira da UFRN, começaram o trabalho de difusão da teoria na América Latina.

Ainda de acordo com os mesmos autores, dez anos depois, em 1992, ocorreu a *I Conferência Internacional Sobre Representações Sociais - CIRS* na Itália organizada por Wolfgang Wagner, inaugurando o que a página da rede social *Facebook* da *JIRSbrasil* chama de «uma sequência de eventos que foram os responsáveis pela divulgação teórica e prática da TRS e seus pesquisadores de vários países».

Tanto Sá e Arruda (2000), quanto as informações documentais das redes sociais da CIRS e JIRS apresentam uma cronologia que demarca de maneira significativa a expansão dos grupos de pesquisa e discussão da TRS no Brasil: a *II Conferência Internacional Sobre Representações Sociais - CIRS* ocorreu no Rio de Janeiro em 1994; em 1996 houve o *Encontro de pesquisadores brasileiros e estrangeiros* em João Pessoa; em 1997 Denise Jodelet realizou uma visita à João Pessoa para contribuir com o *Encontro Nacional Sobre Representação Social e Interdisciplinaridade*; e, finalmente, em 1998, com a colaboração e organização

direta das professoras Margot Campos Madeira e Jomaria Mata de Lima Alloufa, ambas servidoras da UFRN, foi realizada em Natal, a *I Jornada Internacional sobre Representações Sociais - JIRS*.

A CIRS e JIRS continuam sendo os dois mais importantes eventos da Teoria, acontecendo bianualmente e tendo como critérios: a diversificação de localidades/itinerância, a interdisciplinaridade, o debate construtivo entre novos e experientes pesquisadores da TRS, o caráter pedagógico e formativo.

De acordo com os organizadores da obra *Representações Sociais* (Carvalho, Passeggi e Sobrinho, 2003), Rosário Carvalho, Conceição Passeggi e Moisés Sobrinho, as discussões, os debates e as investigações acerca da Teoria das Representações Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte datam da década de 90, emergindo no PPGEd, mas expandindo-se por outras áreas como no Mestrado em Odontologia Social e no Departamento de Educação Física.

Atualmente, verificamos em pesquisa virtual no Repositório Institucional da UFRN, que as temáticas em RS de dissertações e teses podem ser encontradas nas mais diferentes áreas do Campus universitário: nas Ciências Exatas com publicações de Arquitetura; nas Ciências da Saúde, com publicações de enfermagem; nas Humanidades, com publicações de Psicologia e Ciências da Linguagem.

No que se refere ao Centro de Educação da UFRN, três professoras atualmente coordenam pesquisas e orientam alunos na graduação e/ou pós-graduação com objetos vinculados ao campo da TRS, são elas: Danielle Oliveira da Nóbrega, Elda Silva do Nascimento Melo e Erika dos Reis Gusmão Andrade.

3. Os principais conceitos da TRS

Ao pensarmos na história da TRS junto à UFRN, destacamos a necessidade de diferenciar os termos representações sociais (RS) e Teoria das Representações Sociais. Moscovici (2012) enfatiza que a RS é o fenômeno que constitui o nível de partilha de informação em um mesmo grupo. Já a TRS, é a lente que analisa — observa, descreve e explica — o fenômeno da representação. Como afirma Farr (1998, 1994), a TRS tem como ênfase o estudo das relações intergrupais, segundo uma abordagem cultural e social dos processos sociopsicológicos.

Ao ter como base teórica o conceito de Representações Coletivas proposto por Durkheim, que se limitava a investigar como as principais instituições sociais (igreja, escola, universidade, etc.) repercutiam internamente no sujeito, Moscovici (2012) evidenciou a necessidade da pesquisa científica atrelar os dois mundos — o social e o individual — desconstruindo a ideia de sujeito passivo/receptor de informações e apresentando uma versão de humanidade construtora de representações. Ou seja, por considerar a sociedade mais complexa e diversa do que Durkheim, a teoria moscoviciano pressupõe uma relação de interdependência entre o sujeito e o meio, aliando, assim, o social e o psicológico, e abrindo espaço para a valorização científica das elaborações individuais (valores, crenças, religiões, culturas) que são capazes de influenciar e modificar a realidade.

Com outras palavras, desde a tese de Moscovici (2012) defendida em 1962 e que teve a sua edição renovada como livro em 1976, atingindo maior notoriedade, a TRS estuda os modos pelos quais o conhecimento acadêmico é apropriado pelo conhecimento leigo, propondo uma investigação científica do senso comum, que varia de acordo com inserções específicas em um contexto de relações sociais (Moscovici, 2012).

Dentro da perspectiva psicossocial de fazer pesquisa, Flament (2001) destaca que Moscovici identificou três conceitos que são basilares para o entendimento de como as representações sociais são construídas e o que elas constroem: a ancoragem, a objetivação e a polifasia cognitiva. A Ancoragem é o processo de classificar informações sobre um objeto social em relação a estruturas de conhecimento anteriormente existentes; assim as representações sociais dependem de uma memória coletiva (Moscovici, 2003) – tentativa do sujeito de tornar familiar o que ele ainda não conhece. A objetivação é o processo de construção ou desenho de uma imagem para a compreensão sobre o assunto. Dito de outra forma é quando um conceito ou noção abstrata ganha forma concreta, para que as ideias sejam naturalizadas (Vala, 1996). A polifasia cognitiva acontece quando um grupo utiliza referenciais ou elementos de representação de outros grupos.

Outra teorização em TRS que consideramos pertinente para a presente reflexão diz respeito a topografia da mente moderna idealizada por Wagner (2000: 4) quando ele afirma que três são os campos de pesquisa acerca das representações sociais: o campo da abordagem original – que enfatiza a RS como conhecimento popular das ideias científicas socializadas, o campo de objetos culturalmente construídos historicamente e de seus equivalentes modernos; o campo de condições e eventos sociais e políticos no quais as RS tem um significado mais volátil.

Wagner (2000: 6) afirma, ainda, que as representações sociais podem cumprir diferentes funções no que se refere ao conhecimento científico valorizado e à natureza da RS: a função declarativa (que descreve e demonstra o fenômeno), a função instrumental, a função exploratória e a função justificatória.

É imprescindível ressaltar que em virtude do caráter recente inacabado da Teoria, pesquisadores de diferentes partes do mundo ajudam a fomentar e ampliar as discussões em TRS, o que poderemos visualizar no ponto a seguir.

4. Pedagogia, RS e formação docente na UFRN: o estado da arte

Segundo Jesuino em palestra proferida no Centro de Educação da UFRN, em 17 de outubro de 2019, a Educação brasileira encontrou na TRS uma ajuda para compreender os problemas do ensino. Diante dessa afirmativa, vislumbramos desde a UFRN a existência de pesquisas que possam nos ajudar a refletir sobre o nosso objeto de estudo: as representações sociais do estágio supervisionado da Pedagogia em um Colégio de Aplicação.

Nesse sentido, localizamos como publicação mais antiga da UFRN em Educação e considerando a interface – Pedagogia, RS e formação docente, a dissertação de Maria José de Araújo Gadelha (1997), sob a orientação da professora Dra. Margot Campos Madeira, intitulada *Formação de professores: uma avaliação psicossocial*. O estudo apresenta uma avaliação psicossocial dos 20 egressos da primeira turma concluinte do Curso de Pedagogia do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy — IFP — Natal, RN. Como resultados apontou que os participantes anunciaram mudanças em suas posturas profissionais e pessoais a partir da vivência grupal, da ação-reflexão-ação, dentre outras estratégias de formação continuada desenvolvidas no IFP.

No mesmo ano, localizamos a tese de doutorado de Maria do Rosário de Fátima de Carvalho (1997), professora aposentada do Centro de Educação e importante expoente do grupo da TRS no Estado do RN. Também sob orientação da professora doutora Margot Campos Madeira, a professora Maria do

Rosário procurou responder no estudo denominado *O outro lado do aprender: representações sociais da escrita no semiárido norte rio-grandense*, o seguinte questionamento — quais as representações sociais da escrita e quais as influências sobre o processo de apropriação da mesma? —. Na ocasião estava analisando professores de pedagogia intinerantes e alunos do Ensino fundamental, envolvidos nos projetos Trilhas Potiguaras e Pé na Trilha, ambos promovidos pela UFRN. No estudo, a autora enfatizou as formas de uso da escrita nos espaços domésticos e institucionais disponíveis, pois foram esses espaços de poder do uso da palavra que se revelaram demarcadores das diferenças entre os usuários da escrita, que constituíram e legitimaram os escribas das comunidades, justamente por serem fundados no poder de outros espaços.

Em 1999, a dissertação de mestrado *Representações sociais do ser professor: estudo realizado com docentes universitários e concluintes das licenciaturas no campus central da UFRN no período letivo 1998.2*, de Luiz Gonzaga Pontes Pessoa (1999), sob orientação do professor Doutor Vicente de Paulo Carvalho Madeira. Como o professor e o estudante concluinte dos cursos de licenciatura representam o ser professor? Em síntese, identificou-se mais afinidades que divergências, sendo três os pólos de categorias: um saber, um fazer e um dever.

No ano de 2003, duas teses orientadas pela professora Doutora Maria do Rosário de Fátima de Carvalho e orientadas associadamente pelo professor Doutor Antonio Roazzi possuem destaque: a de Erika dos Reis Gusmão Andrade (2003), de título *O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem* e a de Laêda Bezerra Machado (2003), nomeada *O que é construtivismo? Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife*. A primeira pesquisa identificou representações sociais de professores da região metropolitana da cidade do Natal sobre o processo de ensino-aprendizagem, analisando como tais representações orientavam as suas práticas e os resultados revelaram que essas RS se articularam com três campos: a professora com perfil profissional — magistra-magister; a professora com perfil maternal — magistra-mater e aspectos cognoscentes – aprender, desvinculado do professor e relacionado aos alunos. Já na segunda investigação, Laêda identificou representações sociais de construtivismo de professores de escolas públicas e privadas da cidade do Recife-PE, obtendo como resultado uma RS de construtivismo apenas como discurso ancorado, pois apesar dos dados sinalizarem para algo favorável à prática pedagógica, os participantes apontaram a necessidade de misturar, dosar, mesclar ou unir duas abordagens (construtivista e tradicional) como solução para obter êxito na prática docente.

A dissertação *Representações sociais do ingresso na formação continuada e da ressignificação da prática docente*, escrita por Patrícia Lúcia Galvão da Costa (2004) e orientada pela professora Doutora Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi. A pesquisa objetivou investigar as RS do ingresso na formação em serviço ou continuada, para um grupo de 15 professores formados e em formação em um instituto de educação superior (Natal-RN), e as representações da repercussão do processo formativo sobre a mudança da prática docente. Os resultados das análises revelaram que os professores se sentiam motivados, essencialmente, pela busca de aperfeiçoamento (66%), pelo cumprimento das exigências da LDBEN (13%), a garantia e sustentação do emprego (7%), a sublimação do ingresso na universidade (7%) e o mito da instituição (7%).

Em 2005, a tese *Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú* de autoria de Lia Matos Brito de Albuquerque (2005) e sob orientação do prof. Doutor Moisés Domingos Sobrinho, investigou professores do ensino fundamental do município de Maracanaú, estado do Ceará, que se encontravam em sala de aula há pelo menos três anos e estavam matriculados ou haviam concluído o Curso

de Formação Docente promovido pela UECE nesse município, com o objetivo de pôr em evidência a gênese da formação do *habitus* desse professorado. O *habitus* é um dos referentes identitários abordados na aproximação epistemológica entre a praxiologia de Pierre Bourdieu e a Teoria das Representações Sociais, relação inicialmente proposta pelo orientador Moisés Domingos. Os resultados evidenciaram que a identidade dos professores de Maracanaú se constituíram e se transformaram em uma dinâmica multifacetada, na qual se manifestaram acertos e desacertos, certezas e dúvidas.

A tese *A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental*, de Marileide Maria de Melo (2005) sob orientação do professor Doutor Moisés Domingos Sobrinho em 2005 objetivou apreender e reconstituir o modo pelo qual professoras e professores vinculados à educação infantil e à fase inicial do ensino fundamental produziam sua identidade docente, no contexto de uma tardia profissionalização. O campo dessa pesquisa envolveu três instituições públicas de ensino superior, duas em Natal (RN) e uma em João Pessoa (PB), que desenvolviam programas especiais de formação de docentes vinculados às respectivas redes locais de ensino. Os resultados apontaram para um significativo deslocamento das representações docentes, bem como permitiram afirmar a hipótese inicialmente posta de que a profissionalização docente acontece não apenas de maneira tardia, como também vem provocando uma ressignificação dos referentes identitários desses profissionais.

No ano de 2006, a dissertação intitulada *Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes*, de Elda Silva do Nascimento Melo (2006) e orientação do professor Doutor Moisés Domingos Sobrinho buscou pontuar as principais discussões que permeavam a formação docente, pautadas na visão de autores da atualidade. Buscou-se ainda, desvelar e conhecer como percebiam, reagiam os agentes diretamente envolvidos com esse processo, ou seja, os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Natal/RN. Os resultados — evidenciaram, dentre outros elementos menos salientes, a existência de uma representação social da formação docente como: conhecimentos — teóricos e da prática; uma necessidade — imposta pelas disputas simbólicas do campo social; capacitação e compromisso.

Em 2008, a dissertação *Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB*, de Jameson Ramos Campos (2008), orientado pela professora Doutora Érika dos Reis Gusmão de Andrade teve como intenção investigativa acessar e compreender a representação social da docência para os professores da educação infantil e do ensino fundamental do município de Queimadas na Paraíba. Os resultados apontaram para a existência de um grupo relativamente homogêneo no que diz respeito à sua origem social e ao estilo de vida e para uma imbricação entre essa origem e esse estilo e a escolha da profissão. A representação do ser professor, por seu lado, se apresentou de maneira multidimensional.

No ano de 2009, a tese de Elda Silva do Nascimento Melo, intitulada: *Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral*, sob a orientação do professor Doutor Moisés Domingos Sobrinho decidiu identificar a configuração e estrutura da representação social do ato de ensinar, construída pelos professores do ensino fundamental da rede pública estadual de Natal/RN. Concluiu-se que o professorado investigado se orientou por uma representação social, produto de uma atribuição de sentido coletivamente construído e compartilhado a respeito do ato de ensinar, constituindo-se numa síntese de diferentes fontes de informação e produção de saberes, que envolveu elementos do senso comum, de um *habitus* religioso, de modelos pedagógicos considerados ultrapassados, das agências responsáveis pela formação docente e do discurso hegemônico sobre a educação atualmente.

A tese de Maria Jose de Araújo Gadelha (2010) defendida sob o título *Representações sociais de formação continuada: com a palavra as professoras do ensino fundamental da rede pública de Natal - RN* e orientada professora Doutora Maria do Rosário de Fátima de Carvalho, objetivou analisar as representações sociais de formação continuada de professores do Ensino Fundamental comparando-as em relação às participantes das redes estadual e municipal, situadas em Natal/RN, Brasil. Contribuíram para o alcance desse objetivo as vozes de 158 professoras. Embora os ideários pedagógicos que perpassavam as representações sociais das docentes da rede estadual fossem ancorados em concepções escolanovista e tecnicistas e as das professoras da rede municipal tendessem a um ideário sócio-interacionista, a opção por trabalhar com o campo simbólico permitiu identificar o compromisso político-social dos grupos com os impactos da formação na aprendizagem de seus alunos.

Ainda em 2010, a dissertação: *Escola ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da microrregião de Mossoró-RN*, proposta por Márcia Maria Avelino Dantas (2010) e orientada por professora Doutora Maria do Rosário de Fátima de Carvalho objetivou apreender as representações sociais de Escola Ativa por professoras(es) para compreender em que medida essas representações influenciam na aceitação e utilização das estratégias do programa. Percebendo e analisando, também, os diversos fatores relacionados à gestão, acompanhamento e necessidades formativas dos(as) docentes como alternativas para tornar tal ação significativa. O estudo privilegiou 112 professoras(es), que há mais de um ano, atuavam no programa nos seis municípios da Microrregião de Mossoró/RN Areia Branca, Baraúna, Grossos, Mossoró, Serra do Mel e Tibau. Os resultados revelaram nas representações uma atitude de aceitação e valorização positiva dos partícipes ao Programa Escola Ativa.

Em 2011, a dissertação de Lely Sandra Correia Dantas (2011), denominada *O fazer docente: representações sociais de alunos de curso de pedagogia da UFRN*, orientada pela professora Doutora Erika dos Reis Gusmão de Andrade teve o propósito de estudar os elementos de constituição identitária dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN. Participaram da pesquisa 120 alunos do curso de Pedagogia. Os resultados advindos das análises evidenciam que o objeto do fazer docente foi configurado a partir das seguintes facetas: afetiva; formativa; ético-profissional; conflituosa.

No mesmo ano, Luisa de Marillac Ramos Soares (2011), defendeu seu doutorado com a tese: *Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande - PB*, sob a orientação do professor Doutor Moisés Domingos Sobrinho. Os objetivos foram identificar a representação social do ser professor da Educação Infantil em Campina Grande PB, nas redes públicas estadual e municipal, e detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus* professoral dos docentes da Educação Infantil, que estariam na base da construção dessa representação. Constatou-se a existência de uma única representação social compartilhada pela população pesquisada, embora seu conteúdo estruturasse-se de modo diferenciado.

Em 2012, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, orientanda da professora Doutora Erika dos Reis Gusmão de Andrade, defendeu sua tese: *Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá Acre*. Esta pesquisa foi realizada junto a professores/alunos do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica zona rural (PROFIR) desenvolvido pela Universidade Federal do Acre em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e prefeituras da região; lócus tipicamente amazônico e que, nesta pesquisa, compreende cinco municípios do Vale do Juruá Acre, Norte do Brasil. Teve como objetivo apreender a representação social do ser professor em comunida-

des ribeirinhas. As experiências vivenciadas às margens dos rios evidenciaram a existência de elementos simbólicos e representacionais que influenciaram e nortearam as condutas e as ações educacionais desses professores e que estavam fortemente ancoradas e objetivadas em elementos técnicos e afetivos do fazer docente.

No ano de 2013, Ana Maria Cunha Aguiar (2013), apresentou a tese *A docência na educação infantil: representações sociais dos professores cursistas do proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente*, tendo como orientadora a professora Doutora Maria do Rosário de Fátima de Carvalho. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar representações sociais dos (as) professores(as) cursistas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil — PROINFANTIL — UFRN/MEC. Contribuíram para o alcance desse objetivo os 171 professores (as) que concluíram o Proinfantil no RN. Os resultados apontaram as palavras mais evocadas e significativas: Planejamento, criança, educar, cuidar e brincar.

Em 2016, Carlineide Justina da Silva Almeida, defendeu sua dissertação *Representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada*, orientada pela professora Doutora Elda Silva do Nascimento Melo. Essa pesquisa buscou compreender e descrever a representação social dos professores de Educação Infantil-EI de Angicos/RN, acerca da formação continuada. Contou com a colaboração de 25 professoras da EI, para a constituição dos dados desta pesquisa. Os dados permitiram identificar que a RS das professoras de EI de Angicos/RN acerca da formação continuada, se estruturaram diante de três elementos chaves: conhecimento, aprendizagem e capacitação. Todavia, perceberam com a observação em lócus que os discursos de algumas docentes não condiziam com suas práticas.

Ao longo de 2016, Maria das Dores Dutra Xavier (2016) apresentou a dissertação *Representações sociais de licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa*, sob a orientação da professora Doutora Erika dos Reis Gusmão de Andrade, com o intuito de analisar as representações sociais de licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa. Os discentes matriculados no Curso de Pedagogia Presencial, da UFRN, distribuídos nos períodos 1º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º e 10º do curso, somando discentes dos dois turnos, vespertino e noturno, compreendendo o total de 209 discentes. O estudo e diálogo teórico juntamente com o percurso analítico a respeito dos sentidos advindos dos campos semânticos, categorias e temas revelaram-nos indícios de uma representação social de prática educativa voltada para sala de aula, atravessada fortemente pela questão afetiva, teórica e técnica que se apresenta pautada em aspectos didático-pedagógicos do fazer docente: planejamento, transmissão e avaliação.

Ao encerrar o ciclo de 2016, Antonia Maira Emelly Vieira (2016), defendeu a dissertação *Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência*. Orientada pela professora Doutora Elda Silva do Nascimento Melo buscou identificar a representação social de estagiários (as) que cursavam disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UERN, acerca da docência. Os resultados revelaram que o ser e o fazer docente se pautaram na representação social de docência em quatro dimensões: técnico-profissional, criativa e sensível, sócio formativa e a dimensão do desafio.

No ano de 2017, Camila Rodrigues dos Santos (2017), orientada da professora Doutora Elda Silva do Nascimento Melo apresentou sua dissertação *As representações sociais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal-RN*, como objetivo de compreender a representação social dos professores participantes do PNAIC acerca dessa

formação continuada. Os resultados encontrados podem contribuir para um olhar mais amplo sobre essa representação, em que para os sujeitos os conhecimentos — construídos em uma proposta de troca de experiências e em uma relação teórico-prática — são importantes e necessários, tanto para reflexão sobre o fazer docente, quanto para o desenvolvimento de aprendizagens.

No início de 2020, Diego do Rego (2020) defendeu a dissertação *Representações sociais sobre o ensino e processos identitários de estudantes de pedagogia*, sob a orientação da professora Doutora Erika dos Reis Gusmão de Andrade. O objetivo foi de averiguar se as identidades docentes dos estudantes de pedagogia estavam sendo forjadas por objetos do repertório científico ou por saberes do senso comum. O trabalho foi desenvolvido com os estudantes do curso de Pedagogia Presencial da UFRN do campus central que estavam em estágio curricular obrigatório. Os resultados mostraram que os estudantes de pedagogia, a partir de suas trajetórias e pertencas, vão significando o ato de ensinar como próprio da docência tendo como referência elementos do universo reificado apresentado pelo curso de Pedagogia. Contudo, continuam também a usar referências do senso comum para orientar suas práticas cotidianas, processo que incide nas suas elaborações identitárias.

Em 2020, a dissertação: *As representações sociais de gênero para professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade do Natal/RN*, de Josângela Bezerra da Silva (2020), orientada da professora Doutora Elda Silva do Nascimento Melo, teve como objetivo identificar as representações sociais de gênero para professoras e professores do ensino fundamental de escolas da rede pública estadual de ensino no município do Natal/RN. Os resultados desse estudo apontaram para a existência de uma representação social de gênero para as professoras e professores pesquisados expressa pelo elemento identidade apresentado por meio da espiral de sentidos.

Finalizando o nosso percurso de estado da arte, em 2020, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira defendeu a tese *As representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UERN acerca da docência*. Orientado pela professora Doutora Elda Silva do Nascimento Melo, o estudo objetivou identificar a representação social de professores supervisores acadêmicos e professores supervisores de campo que acompanharam estudantes do curso de Pedagogia em Estágio Supervisionado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Campus central acerca da docência. A conclusão foi de que a representação social dos grupos investigados estava relacionada ao processo formativo e à história de vida, bem como nas interlocuções destes com os saberes da experiência (Jodelet, 2015), que se fundam nas relações entre conhecimentos científicos e do senso comum.

5. Sociologia da Educação, RS e formação docente na UFRN: o estado da arte

Considerando como um dos alicerces da Teoria das Representações Sociais a influência do campo das Ciências Sociais ao da Psicologia, desembocando na origem da Psicologia Social e seus estudos sobre como as pessoas pensam, influenciam e se relacionam umas com as outras e situando a Sociologia como uma das ciências sociais, dentre as quais evidenciamos a Sociologia da Educação como a área do saber que investiga o fazer educativo, como forma de vida e prática de liberdade, segundo uma perspectiva social (Beltrán e Hernández, 2012), os principais trabalhos desenvolvidos na UFRN e que ressaltam a relação representações sociais, formação docente e Sociologia da Educação foram escritos entre 2015 e 2023 e estão organizados em 3 publicações, retratadas a seguir.

No ano de 2015, Karla Michelle de Oliveira, orientanda da professora Dra. Elda Silva do Nascimento Melo apresentou a dissertação *Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN*. As linhas intencionam compreender como os saberes apreendidos durante a formação inicial de professores e professoras de sociologia da UFRN influenciam o processo de construção identitária. Os resultados apontam que a intensa relação dessa representação com a disciplina e, não com o fazer pedagógico, ainda é um objeto que está sendo ancorado por esses sujeitos, que está sendo acomodado a partir de outras representações existentes e que a formação inicial de professores precisa estar atenta a essas representações e adequar-se mais apropriadamente à realidade do ensino de Sociologia que subverte a docência dessa disciplina no Rio Grande do Norte.

No ano seguinte, Sheyla Charlyse Rodrigues de Oliveira (2016), também orientanda da professora Dra. Elda Melo, com sua obra de mestrado *Ensino e aprendizagem em sociologia: representações de professores da rede pública estadual de Natal* teve como objetivo principal relacionar os saberes aprendidos por meio da formação inicial e as concepções sobre o ensino e a aprendizagem em Sociologia na escola básica. Para tanto, investigou 21 professores da referida disciplina, atuantes na rede estadual do município de Natal, a respeito de suas representações sobre o ensino e a aprendizagem sociológicos. As representações docentes sobre ensino/aprendizagem em Sociologia, portanto, ancoram-se numa prática comprometida com uma intervenção social que parece ser prerrogativa somente dessa disciplina, questões que devem subsidiar as discussões na formulação/reformulação dos currículos que formam estes professores, de modo a situá-los na realidade do ensino/aprendizagem sociológicos buscando uma maior consonância entre a formação inicial e a prática docente.

Por fim, recentemente apresentada a dissertação de mestrado de João Pedro Araújo de Sousa, intitulada *Representações sociais e o (não) lugar da sociologia no novo ensino médio* possuiu o intento de investigar a RS de licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFRN sobre a Sociologia no novo Ensino Médio. Chegou a conclusão de que as representações sociais deste grupo a respeito do lugar da sociologia no Novo Ensino Médio estão determinadas por dois elementos: desvalorização, que percebe a disciplina nesse novo modelo como esvaziada e posta em um lugar de desprestígio; e importante, o potencial e significado da permanência da disciplina nos currículos escolares a necessidade da disciplina de permanecer nos currículos escolares.

6. A Teoria do Núcleo Central e a evolução da Espiral Representacional

Para além da interseção entre os trabalhos situados, os quais articulam a Pedagogia, a Sociologia da Educação, a Teoria das Representações Sociais e a Formação Docente, há um subconjunto de trabalhos citados que possuem outro ponto convergente, a utilização da Teoria do Núcleo Central, que ao longo do tempo reverberou no Sistema de Espiral Representacional (SER), desenvolvida por Melo em Freire e Melo (2019), constituindo-se em uma forma de apresentar os dados obtidos por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), amplamente adotada para realizar uma primeira aproximação do conteúdo representacional acerca de um objeto ou fenômeno representado por um determinado grupo.

A Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric (1998), é considerada uma abordagem estrutural que organiza as representações sociais em estratos denominados de: núcleo central, elementos intermediários e elementos periféricos. Historicamente, esses elementos eram capturados por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e apresentado por meio de quadrantes.

Tabela I. TALP em quadrantes

Esquema 1 - Distribuição das palavras por campo semântico a partir das evocações dos sujeitos

NÚCLEO CENTRAL			INTERMEDIÁRIO I		
OME < 2			OME < 2	1,997**	1,981***
Amor	55	1,600	Aprender	1,651*	1,657*
Dedicação	44	1,841	Compromisso	,997	1,006
Ensinar	27	1,481	Paciência	1,244	1,276
Educar	12	1,417	Pesquisa	1,758**	1,750**
			Responsabilidade	4,051***	4,001***
FREQUÊNCIA < 10			FREQUÊNCIA < 10		
INTERMEDIÁRIO II			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
OME < 2			OME < 2		
Arte	3	1,667	Aprendizagem	7	2,800
Compreensão	2	1,500	Carinho	2	2,500
Desafio	5	1,600	Competência	3	2,000
Ensino	2	1,500	Conhecimento	6	2,333
Experiência	2	1,000	Construção	3	2,000
Formação	7	1,750	Cuidar	3	2,333
Gostar	4	1,250	Doação	2	3,000
Mediar	2	1,500	Estudo	3	2,000
Vocação	10	1,200	Orientar	6	2,833
Determinação	10	2,250	Profissão	3	2,333
			Prática	5	2,200
			Reflexão	3	2,667
			Respeito	7	2,571
			Sabedoria	6	2,000
			Transformação	3	2,667
FREQUÊNCIA < 10			FREQUÊNCIA < 10		

Fonte: Vieira (2016).

Entretanto, desde 2014, com a criação do grupo de pesquisa Representações Sociais e Formação Docente (ReSForD), a professora Elda Melo passou a orientar um conjunto de trabalhos, cuja forma de apresentação dos dados se dava por meio de espirais.

Essa evolução no formato de apresentação da representação, de quadrante (imagem chapada/retrato estático) à espiral (que transmite a ideia de movimento, flexibilidade, dinamismo) denota a necessidade do grupo ReSForD exprimir graficamente as suas concepções teóricas acerca da lógica complexa, dialética, dialógica, interativa imbricada na construção de uma RS.

Foram citados no ponto anterior desse artigo alguns dos trabalhos orientados pela professora Elda Melo e, a seguir, explicitamos algumas das espirais contidas nos referidos trabalhos.

primeiro lugar, é o núcleo central. À medida que as palavras vão ocupando os círculos mais externos, significa que foram menos citadas e segunda ou terceira posição. O círculo mais externo é onde ficam localizados os elementos periféricos. Cada palavra ocupa uma posição e cada posição possui um peso, a exemplo das medalhas em uma competição. As palavras lembradas primeiro e com maior frequência, ocupam o núcleo central.

Esse sistema permite perceber os elementos mais compartilhados e, portanto, mais caros ao grupo, porém, os elementos periféricos também têm a sua importância, pois protegem o núcleo central e permitem as contradições do grupo, para que o núcleo central mantenha a sua estabilidade.

No decorrer dos anos e, ao longo dos estudos, as espirais foram evoluindo e agregando os conceitos da Teoria das Representações sociais, por essa razão a espiral número quatro apresenta fendas, incorporando a premissa de que os elementos da representação não são estáticos e, a depender das condições de partilha, difusão e propagação (Jodelet, 2001) esses elementos podem se consolidar ou perder força no conteúdo representacional.

7. Considerações finais

A partir de nossa investigação foi possível verificar que o número de estudos envolvendo a relação TRS e a formação docente é 8 vezes maior na Pedagogia (24 obras - 13 dissertações e 11 teses) em comparação as pesquisas dessa natureza realizadas no campo da Sociologia da Educação (3 dissertações de mestrado). Essas últimas, por sua vez, tratam de questões relativas ao ensino de sociologia no Ensino Médio ou Ensino superior.

Neste sentido, vale a pena destacar os trabalhos compilados como resultado do Seminário Internacional celebrado na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Valência durante os dias 10 a 12 de junho de 2015. Estes trabalhos foram publicados no livro *A educação superior, o estudante e a cultura universitária* (Domingos Sobrinho, Ennafaa, Chaleta, 2016), entre os quais se incluem reflexões centradas na TRS (Domingos Sobrinho, Lira, Medeiros de Miranda, 2016; Albino, Costa, Melo, 2016). As reflexões que se iniciaram neste encontro, inspirado em grande medida nas abordagens a que dá lugar a TRS, tiveram a sua continuidade em um volume mais recente, que reúne 25 capítulos de 50 investigadores e investigadoras de 7 países, intitulado *Formas de ensinar e aprender em Educação Superior* (Chaleta, Ferreira, Beltrán, 2021), com uma presença importante de autoras e autores procedentes do nordeste do Brasil, de Portugal e da Espanha.

Assim sendo, voltar o olhar para a história da TRS no Brasil e na UFRN, nos permitiu reflexões preciosas a respeito da proximidade (teóricos europeus-pesquisadores natalenses) que antes desconhecíamos e em torno da contribuição de nossa universidade para a propagação da Teoria no Nordeste, na América Latina e no mundo!

Logo, o trabalho se apresenta como possibilidade de consulta e estudo para outros pesquisadores interessados nas temáticas relativas às pesquisas em Psicologia Social, Pedagogia e Sociologia da Educação.

A exemplo do que preceituava Moscovici, a TRS continua em evolução e os trabalhos nessa área bastante profícuos. Nessa perspectiva, buscamos trazer mais elementos para fazer evoluir a teoria e a área de formação docente, a partir dos estudos, debates, pesquisas e eventos empreendidos pelo grupo ReSForD, PPGEd-UFRN.

Referências bibliográficas

- Abric, Jean Claude (1998): “A Abordagem Estrutural das Representações Sociais” em Antonia Silvia Paredes Moreira y Denize Cristina de Oliveira (eds.): *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Ed. AB.
- Aguiar, Ana Maria Cunha (2013). *A docência na educação infantil: representações sociais dos professores cursistas do proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente*. 219f. Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tese (Doutorado em Educação).
- Albino, Giovanna Gomes; Costa, Ademãrcia Lopes de Oliveira; Melo, Elda Silva do Nascimento (2016): “As Disciplinas Didático-Pedagógicas E Os Saberes Docentes Conhecendo Seus Lugares No Formação Inicial De Professores” em Moisés Domingos Sobrinho, Ridha Ennafaa y Maria Elisa Rolo Chaleta (coords.).
- Albuquerque, Lia Matos Brito de (2005). *Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú*. 142 f. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Almeida, Carlineide Justina da Silva (2016). *Representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada*. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Andrade, Erika dos Reis Gusmão (2003). *O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem*. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Barbosa, Joaquim Gonçalves, Hess, Remi (2010). *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. São Paulo: Liberlivro.
- Beltrán, José; Hernández, Francesc J. (2012). *Sociología de la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campos, Jameson Ramos (2008). *Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Carvalho, Maria do Rosário de Fátima de; Passeggi, Maria da Conceição; Sobrinho, Moisés Domingos (2003). *Representações Sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró - RN: Fundação Guimaraes Duque/Fundação Vingt -um Rosado.
- Carvalho, Maria do Rosário de Fátima de (1997). *O outro lado do aprender: representações sociais da escrita na semi-árido norte-rio-grandense*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Costa, Patrícia Lúcia Galvão da (2004). *Representações sociais do ingresso na formação continuada e da resignificação da prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Chaleta, Elisa; Ferreira, Adir; Beltrán, José (coords.) (2021). *Formas de enseñar y aprender en educación superior/ Faces do ensinar e do aprender no ensino superior*. Valencia: Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València. <https://rodrigo.uv.es/handle/10550/80458>.

- Dantas, Lely Sandra Correia (2011). *O fazer docente: representações sociais de alunos de curso de pedagogia da UFRN*. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Dantas, Márcia Maria Avelino (2010). *Escola ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da microrregião de Mossoró-RN*. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Domingos Sobrinho, Moisés; Ennafaa, Ridha; Chaleta, Elisa (coords.). (2016). *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria/ O ensino superior, os universitários e a cultura universitária/ L'enseignement supérieur, les étudiants et la culture universitaire*. Alzira: Neopatria.
- Domingos Sobrinho, Moisés; Lira, André Augusto Diniz; Mirand, Marly Medeiros de (2016): “Representações sociais e construção dos novos sentidos e universidade no Brasil contemporâneo” em Moisés Domingos Sobrinho, Ridha Ennafaa y Elisa Chaleta (coord.).
- Farr, Robert M. (1998). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Farr, Robert M. (1994): “Representações sociais: a teoria e sua história” em Sandra Jovchelovitch, Pedrinho Guareschi (orgs.): *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Flament, C. (2001): “Estrutura e dinâmica das representações sociais” em Denis Jodelet (org): *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Freire, Madele Maria Barros de Oliveira; Melo, Elda Silva do Nascimento (2019): “Representações Sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal da Paraíba sobre formação docente”. *Revista Princípios. Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*, (47), 191-204.
- Gadelha, Maria Jose de Araújo (1997). *Formação de professores: uma avaliação psicossocial*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Gadelha, Maria Jose de Araújo (2010). *Representações sociais de formação continuada: com a palavra as professoras do ensino fundamental da rede pública de Natal RN*. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Hess, Remi (2005). *Produzir sua obra: o momento da tese*. Brasília: Liber Livro Editora.
- JIRS - Jornada Internacional sobre Representações Sociais (en línea) <https://pt-br.facebook.com/JIRS-brasil/>, consultado el 20 de agosto de 2022.
- Jodelet, Denis (2015): “O Encontro dos saberes” em Jorge Correia Jesuino (org): *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis: Vozes.
- Jodelet, Denise (2001): “Representações sociais: um domínio em expansão” em Denise Jodelet (org): *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Lahlou, Saadi (2015): “Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída.” Tradução de José Geraldo de Oliveira Almeida em Angela Maria de Oliveira, Maria de Fátima de Souza Santos, Zeidi Araujo Trindade (coords.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik.

- Lima, Maria Aldecy Rodrigues de (2012). *Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá Acre*. 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Machado, M. Laêda Bezerra (2003). *O que é construtivismo? Estudo de representações*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Melo, Elda Silva do Nascimento (2009). *Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral*. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Melo, Elda Silva do Nascimento (2006). *Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes*. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Melo, Marileide Maria de (2005). *A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental*. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Moscovici, Serge (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Porto Alegre: Vozes.
- Moscovici, Serge (2003): “O fenômeno das representações sociais” em Serge Moscovici (ed.): *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Sheyla Charlyse Rodrigues de (2016). *Ensino e aprendizagem em sociologia: representações de professores da rede pública estadual de Natal*. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Oliveira, Karla Michelle de (2015). *Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN*. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Pessoa, Luiz Gonzaga Pontes (1999). *Representações sociais do ser professor: estudo realizado com docentes universitários e concluintes das licenciaturas no campus central da UFRN no período letivo 1998.2*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Natal: Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Rego, Diego do (2020). *Representações sociais sobre o ensino e processos identitários de estudantes de Pedagogia. (Dissertação de Mestrado)*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Repositório UFRN (em linha) <https://repositorio.ufrn.br/>, consultado el 15 de octubre de 2022.
- Sá, Celso Pereira de; Arruda, Ângela (2000): “O estudo das representações sociais no Brasil”. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, 11-31.
- Santos, Camila Rodrigues dos (2017). *As representações sociais e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores do Município de Natal*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Silva, Josângela Bezerra da (2020). *As representações sociais de gênero para professoras/es do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade do Natal/RN*. 2020. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

- Soares, Luisa de Marillac Ramos (2011). *Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande - PB*. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Sousa, João Pedro Araújo de (2023). *Representações sociais e o (não) lugar da sociologia no novo ensino médio. Orientador: Elda Silva do Nascimento Melo*. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Vala, J. (1996): “Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social” em J. Vala & M. B. Monteiro (eds.): *Psicologia social*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Vieira, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva (2020). *As representações sociais de professores supervisores do estágio supervisionado do curso de pedagogia da UFRN acerca da docência*. 233f. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Vieira, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva (2016). *Representação social de estagiários (as) do curso de pedagogia acerca da docência*. 2016. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Wagner, Wolfgang (2000): “Sócio-gênese e características das representações sociais” em Antonia Silva Paredes Moreira e Denize Cristina de Oliveira (eds.): *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB editora.
- Xavier, Maria das Dores Dutra (2016). *Representações sociais de licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa*. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Reseñas biográficas

Cibele Lucena de Almeida é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na mesma universidade. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP), Colégio de Aplicação da UFRN.

Elda Silva do Nascimento Melo é Pós doutora em Educação pela Universidade de Valencia/UV/Espanha (com apoio da CAPES). Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (UFRN). Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN. Atualmente, ocupa o cargo de Pró-reitora de Graduação da UFRN.

Reseña

Rodríguez-Victoriano, José Manuel; Martínez Junquero, Laura y de Madaria, Borja (Dir.) (2023). *La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de València*. València: Publicacions Universitat de València. ISBN: 978-84-1118-198-3, 520 páginas.

Marc Barbeta Viñas¹

La publicación del libro que aquí reseñamos puede leerse como una victoria, grande o pequeña, pero una victoria al fin y al cabo. Porque este libro es la culminación de un arduo, tortuoso y duro proceso de investigación realizado en un contexto anormalmente hostil. Aunque parezca propio de otros contextos, estamos ante una investigación que sufrió, a lo largo de todo su desarrollo, una fuerte persecución política, mediática y judicial, que incluso llevó a la imputación de algunos de sus responsables. ¿Y cuál era el supuesto delito que, por cierto, quedó archivado? La práctica de la investigación sociológica, en resumidas cuentas, sobre un campo —el escolar— que había estado dominado por la derecha política de la ciudad de València. Estos antecedentes hacen de la publicación de este libro una auténtica necesidad no solamente desde el punto de vista científico, por cuanto se avanza en el conocimiento de un ámbito concreto de la realidad social, sino también desde una perspectiva democrática. Cuando los intereses políticos son capaces de censurar la investigación y la producción del conocimiento sobre la realidad social, las sociedades se vuelven, sin lugar a dudas, más despóticas y opresivas.

En efecto, este libro es la publicación de los principales resultados del proyecto sobre el «Mapa escolar de València», iniciado por allá 2017, a partir de un convenio entre distintos departamentos de la Universitat de València y el ayuntamiento de la misma ciudad. El objetivo principal del proyecto —y que se persigue en el libro— era el de investigar el sistema de educación obligatoria de la ciudad de València, a fin de proponer, si se estimaba necesario, modificaciones en su funcionamiento desde el punto de vista de la distribución del alumnado, así como la gestión de los recursos. En relación con ello toma sentido la noción central del libro: el «Mapa escolar», dado que con ella se hace referencia a la «redistribución simultánea de recursos y demanda para satisfacer las necesidades educativas de la población, condicionada por aspectos económicos, administrativos, políticos, ecológicos, de movilidad o de orden simbólico» (p. 21). Los autores señalan que la investigación de la red educativa y del impacto de la zonificación en la ciudad de València prácticamente no había existido desde los años setenta y ochenta, de tal forma que existía un importante vacío en el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo de esta ciudad. Por otra parte, la envergadura del proyecto de investigación facilitó un segundo objetivo vinculado a la formación de estudiantes universitarios de grados distintos como sociología y ciencias de la educación. Estudiantes que se pudieron vincular al proyecto y realizar así sus primeras experiencias en investigación empírica. Finalmente, también contaba como objetivo la divulgación de los resultados —como se hace en

¹ Marc Barbeta Viñas, Universitat Autònoma de Barcelona, marc.barbeta@gmail.com.

este libro y en artículos previos— así como la propuesta de mejoras del sistema de enseñanza de la ciudad de València, teniendo como horizonte la lucha contra la desigualdad social.

Sin embargo, en realidad el libro va más allá del proyecto e incorpora un número bastante amplio de trabajos que en un caso funcionan como contexto teórico-empírico del proyecto concreto del mapa escolar de València y, en otro, presentan un análisis crítico del proceso de persecución que sufrió la citada investigación. De este modo el libro lo forman hasta 17 capítulos, además de incluir un prólogo y una introducción general al proyecto concreto y a la cuestión de fondo que se presenta como objeto de estudio: las desigualdades sociales en el sistema educativo. Estos 17 capítulos están organizados en tres grandes apartados. A continuación, pasamos a comentar muy brevemente los aspectos más relevantes de los capítulos del libro.

La primera parte del libro la forman seis capítulos escritos por expertos sobre cuestiones educativas, los cuales abordan desde distintas ópticas y perspectivas tres de los ejes teóricos fundamentales del libro: el derecho a la educación, el papel del cierre social que pueden jugar las credenciales educativas y la cuestión de la segregación escolar. El primer capítulo, de Ana Valero, es el que se aleja más de los análisis sociológicos, al centrarse en un análisis jurídico y constitucional sobre el eterno y, por otra parte falso debate, sobre la libertad de elección escolar de las familias. En este capítulo la autora realiza una revisión de los textos legislativos en relación al citado objeto, para concluir que también en términos jurídicos, la libertad solo puede ejercerse si hay igualdad entre el conjunto de la ciudadanía. Si bien leyes anteriores a la LOMLOE de 2020 no posibilitaban este contexto equitativo, esta última ley de educación parece asentar las bases —según la autora— para un desarrollo igualitario de la gestión escolar en sus distintas dimensiones.

El segundo capítulo es del sociólogo Enrique Martín Criado, quien realiza una fuerte crítica a los discursos meritocráticos favorables a la (falsa) libertad de elección escolar. Como defiende el autor, la escuela es uno de los espacios privilegiados para la reproducción social, siendo los títulos académicos herramientas clave para el cierre social; su consecución no depende solamente del esfuerzo personal, sino entre otros factores, de los recursos económicos y culturales de la familia de origen. El autor señala que aquellos grupos sociales que dependen más de este capital escolar, como ocurre en las amplias clases medias, las luchas por la reproducción se concentran particularmente en la escuela con el objetivo de acumular capital escolar. Una de las estrategias que comenta el capítulo es la selección de los «mejores» colegios. Y con ello, aborda las críticas realizadas a la LOMLOE, en defensa de los «derechos» de la escuela concertada. Martín Criado desvela agudamente que lo que está en juego en estas muestras de indignación es la posible (y relativa) pérdida de privilegios de estos sectores sociales ante una ley que limita, en cierto modo, algunas acciones que tienden a beneficiar a las familias con más recursos. Éstas, no obstante, se aferran a la ideología meritocrática según la cual cada uno llega donde se merece.

El tercer capítulo es el de Javier Murillo, donde se aborda la cuestión de la segregación escolar en España. A través del análisis empírico de distintos datos sobre distribución de alumnado por niveles económicos, alumnado inmigrante, etc. en centros de distinto tipo (públicos, concertados, privados), se concluye contundentemente que la escuela pública en España ha sido desmantelada. El autor afirma que lo que se creó hace décadas, como un sistema de conciertos que pretendían una educación igual para todos, se ha convertido en un sistema segregador y elitista. Constata, por tanto, la existencia de unos procesos de segregación escolar muy vinculados a la existencia de los centros concertados. De ahí que

su propuesta final sea abrir el debate —necesario aunque electoramente incomodísimo— del fin de la escuela concertada. El cuarto capítulo es el de Julio Carabaña, quizá el más insólito en el contexto de este libro por las conclusiones a las que llega. Se trata de un análisis muy bien razonado en el que se trata de analizar no tanto la existencia de segregación escolar, que según el autor se puede dar a nivel local, sino si esta se puede interpretar como un problema del sistema educativo. Para ello, se concentra en analizar si la segregación existente tiene consecuencias negativas a gran escala. Y la respuesta a este asunto es, a pesar de constatar que en España existen niveles de segregación similares a los de otros países europeos, que no es, en efecto, un problema en la enseñanza. Según el autor, ni lo es desde el punto de vista de los recursos, ni tampoco considerando los resultados académicos, y está por ver si lo es en la trayectoria hacia la vida adulta. Según Carabaña, la segregación escolar es, más bien, «uno más de los falsos problemas que los sociólogos crean» (p. 124).

El capítulo cinco lo realizan los sociólogos catalanes Xavier Bonal, Sheila González y Judith Jacovkis, con amplia experiencia en el análisis de procesos educativos. Los autores en esta ocasión se ocupan de analizar el proceso de invisibilización de la segregación escolar que, asumen como problema, y las razones de un resurgir de las luchas contra la misma. Después de desarrollar en perspectiva histórica el crecimiento de la segregación y vincularla a la llamada «modernización conservadora» de las políticas educativas, se constata que éstas han estado más influenciadas por sectores poco interesados a la lucha contra la desigualdad y, en todo caso, algunas intervenciones políticas han sido más bien tímidas, a pesar de los costes sociales de las mismas. En Catalunya es, explican, donde probablemente más se ha avanzado en la lucha contra la segregación. Así se destaca la creación en 2019 del pacto contra la Segregación Escolar en Catalunya, donde se proponen un número importante de medidas y actuaciones en este sentido. Finalmente, se exponen algunas de las dimensiones principales dirigidas a la intervención política, en un momento en que la lucha contra la segregación ha conseguido situarse en la agenda política. El sexto capítulo, escrito por Silvia Carrasco, es una reflexión sobre la aplicación del método etnográfico en materia escolar, particularmente en el análisis de la segregación. Se analiza también la experiencia de etnografías concretas sobre la incorporación de alumnado extranjero y la desigualdad. La autora expone cómo este tipo de método cualitativo permite abordar la segregación desde la óptica intersubjetiva de los actores que están implicados en tales procesos. Ello permite atender, por ejemplo, a las representaciones estigmatizadas que se construyen los propios alumnos en los centros segregados (y que lo cuantitativo no llega a mostrar, siguiendo el capítulo de Carabaña), entre otros procesos. Cabe destacar que la autora reflexiona sobre el necesario replanteamiento del mismo concepto de segregación escolar a partir de los datos etnográficos: éstos nos ilustran que habitualmente la segregación hace referencia a «un problema a repartir», es decir, los alumnos con menos recursos, problemas varios, origen migrante pobre, etc. De ahí que se proponga un cambio de perspectiva, y enfocar la segregación no tanto desde el «déficit» de la escuela pública y más como el privilegio injustificado de los centros concertados.

La segunda parte del libro es la que aborda directamente el Mapa escolar de València, tanto desde una perspectiva metodológica cuantitativa como cualitativa. Del capítulo siete al once, se aborda una aproximación cuantitativa, muy pormenorizada, a las principales cuestiones vinculadas a la política educativa en València, por parte de los directores de las investigaciones y otros investigadores colaboradores. Luis Vila hace un análisis de la evolución del gasto público en educación en la Comunitat Valenciana y en España. Constata la existencia de un modelo de austeridad en las dos últimas décadas y señala la necesidad de un cambio de rumbo en la financiación de los centros públicos. A continuación, Mireya Royo Conesa analiza

el marco jurídico-institucional y los debates principales desarrollados en la creación del Consejo Escolar Municipal entre 2015 y 2019. El análisis constata un desarrollo escaso de la participación que podría implicar el consejo escolar e, incluso, prácticas de ocultación de su situación ante la ciudadanía. Además, revela desiguales condiciones, posibilidades y medios entre los distintos actores implicados, desde sindicatos, asociaciones de familias o de vecinos. Finalmente, atendiendo a sus resultados, aboga por una mejora de la transparencia y la participación en los CEM.

En el capítulo siguiente, Vicent Horcas y Sandra García de la Fez, se dedican a analizar las políticas de zonificación escolar y los criterios de baremación utilizados por la administración. Así se analiza cómo se conforma el mapa escolar de València por centros, niveles educativos y tipología de alumnos. Se constata un déficit en la oferta de plazas públicas y el hecho de una inexistente o inadecuada zonificación que garantice la respuesta equitativa a las necesidades de la población. Hay barrios sin la dotación escolar suficiente y las escuelas están a su vez desigualmente repartidas en el territorio. Asimismo, se señala una disminución del uso del criterio de la renta familiar en los decretos de admisión y el aumento del uso del criterio de proximidad y presencia de hermanos en el centro. Se concluye que la lucha contra la segregación demanda un proceso concreto y adecuado de zonificación que atienda a las necesidades de las familias en el contexto donde éstas habitan. En el capítulo diez, Borja de Madaria y Daniel Gabaldón analizan los procesos de admisión en los distritos de la ciudad de València. A pesar de no contar con todos los datos deseables, la investigación les permite afirmar que la mayoría de familias prefieren escolarizar a sus hijos en centros próximos a su domicilio. Y así los autores afirman que la proximidad es el mecanismo básico para garantizar mayores cuotas de libertad de elección de centro. Sin embargo, los autores constatan que hay barrios en la ciudad que carecen de dotación escolar o esta es insuficiente para cubrir las necesidades escolares. Más allá de otros resultados relevantes, quizá la principal conclusión en este sentido a la que llega el capítulo es que no hay ninguna justificación, en base a los resultados, para plantear políticas de «distrito único». Así coinciden con el capítulo anterior en señalar la necesidad de plantear modelos de zonificación adecuados, donde la proximidad compute de forma eficiente. Y en base a ese déficit, denuncian una cierta dejación de responsabilidad a la administración escolar, al no cumplir con la asignación de plazas escolares atendiendo a los criterios legales existentes. El capítulo once, escrito por Borja Madaria, José Manuel Rodríguez-Victoriano y Luis Vila, analiza las condiciones de segregación del alumnado de origen extranjero en los centros de la ciudad de València. Se relacionan los índices de segregación del conjunto del sistema escolar con los índices particulares de los distintos distritos de la ciudad así como en función de la titularidad de los centros. De este modo, el capítulo aspira a vincular la segregación escolar con la segregación residencial, y con la diversa distribución, concentración y prestigio de los centros. En efecto, los resultados dan fe de estos vínculos, al poder constatar la existencia de distintos procesos de segregación, algunos residenciales y otros únicamente escolares, particularmente desiguales para los alumnos extranjeros. En conjunto, la escuela en València no parece trabajar a favor de la cohesión y la integración social de los distintos sectores de la sociedad, al quedar el alumnado de origen extranjero concentrado en ciertos centros periféricos, alejados de los más prestigiosos.

El capítulo doce y trece son los dedicados a la investigación cualitativa. En un caso se realiza un análisis sociológico del discurso de las representaciones que tienen tanto representantes del consejo escolar como de familias con hijos en edad escolar. Mediante entrevistas abiertas y grupos de discusión, Rodríguez-Victoriano, Iván Lorente y Marina Requena dan cuenta del campo discursivo básico en relación a la política escolar. Así sostienen que tres conflictos estructuran este campo, uno de ideológico, otro de

político y otro vinculado a la posición que mantienen distintos sectores sociales respecto a la zonificación. El análisis consigue captar muy bien las distintas posiciones discursivas sobre la educación obligatoria que circulan en la ciudad de València, quedando inscritas en modelos ideológicos de mayor calado teórico, que revelan una concepción tradicional, clientelar, liberal e instituyente de las relaciones educativas. El otro caso es un estudio etnográfico realizado por Borja de Madaria, Laura Martínez, José M. Rodríguez-Victoriano e Iván Lorente. Este estudio etnográfico se concibe como complementario y sumamente importante no solamente a los datos cuantitativos del bloque anterior, sino también respecto al análisis del discurso que acabamos de mencionar. La etnografía informa sobre los climas, culturas y el impacto de los procesos de segregación a un nivel más microsocias. Así se han comparado en distintos centros cómo funciona la segregación entre centros e intracentro, cómo son los contenidos curriculares de unos y otros, cómo funciona la cultura escolar en cada contexto estudiado, entre otras cuestiones. Se constata, en efecto, la relevancia de la cultura escolar vivida por los actores y su impacto sobre la dinámica escolar general. Finalmente, esta parte termina con un capítulo fundamental de conclusiones y propuestas, firmado por el conjunto de los autores de los capítulos anteriores. Se detallan un número importante de propuesta y medidas de intervención contra la segregación escolar organizadas en siete ámbitos fundamentales. Todas las medidas se vinculan de una u otra forma a los resultados presentados en los capítulos precedentes y en principio siguen el criterio de aplicabilidad, eso sí, dada la voluntad política al respecto. En conjunto, proporcionan unas líneas maestras para mejorar la igualdad en el sistema escolar en la ciudad de València.

La tercera parte del libro es la dedicada al análisis sociológico de la persecución política, judicial y mediática de la propia investigación. El primer capítulo del apartado se dedica a un relato breve y crítico con la persecución, desde la perspectiva de los afectados, llevando el caso concreto hacia debates de mayor alcance. El segundo capítulo, el dieciséis del libro, es un interesante análisis sociológico de la campaña mediática y política contra la investigación del Mapa escolar de València, realizada por el sociólogo Fernando Conde. Aquí se analizan las estrategias enunciativas, discursivas e icónicas de los principales medios de comunicación que hicieron noticia del caso, ahondando en las diferencias ideológicas en el tratamiento de la información. El capítulo final es el de Rafael Xambó, profesor de la facultad de sociología de la UV, en el cual se realiza un análisis del papel político e ideológico del periódico *Las Provincias*, uno de los que más se centraron en una retórica de la sospecha en relación a al proyecto del «Mapa escolar». El capítulo aborda en clave histórica el desarrollo de este periódico, su papel como representante de los sectores conservadores del País Valencià i, finalmente, cabe añadir, dedica una buena parte del capítulo al análisis de cómo fue abordado el asesinato del joven Guillem Agulló a manos de la extrema derecha.

No puedo terminar la reseña sin manifestar el agradecimiento a los autores del libro y del proyecto por su valentía y persistencia ante las situaciones de persecución que han vivido en carne propia. La publicación del libro, más allá del diagnóstico relevante sobre el sistema educativo de València, supone un paso más hacia una sociedad libre y democrática.