

**Universidad de Oviedo Facultad de
Formación del Profesorado y Educación**

**NO DECIDEN SU ORIGEN. HAGAMOS
QUE DECIDAN SU TRAYECTORIA**

DESIGUALDADES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Jara Delgado Álvarez

David Luque Balbona

Junio 2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. ASPECTOS CONCEPTUALES: LAS APORTACIONES DE LOS PADRES FUNDADORES DE LA SOCIOLOGÍA Y LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL.....	4
3. DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCACIÓN: LA EVIDENCIA EMPÍRICA	7
3.1. INFLUENCIA DE LA CLASE SOCIAL	7
3.2. INFLUENCIA DE LA NACIONALIDAD	17
4. MI EXPERIENCIA EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS: UNA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA	21
5. CONCLUSIONES	26
BIBLIOGRAFÍA.....	32

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado es, de las tres modalidades posibles, un trabajo de reflexión consistente en aportar una visión académicamente fundada del tema escogido. El objeto del trabajo es el análisis de la influencia de las desigualdades sociales en la educación. Este tema es un aspecto relevante en mi futura profesión debido a que trabajaré en centros muy diversos en términos sociales que presentarán situaciones complejas que tendré que afrontar de la mejor manera posible. Además, teniendo en cuenta la situación actual generada por el COVID-19, estas desigualdades se reflejan con mayor claridad, sobre todo atendiendo a la denominada brecha de acceso (Fernández Enguita, 2020). La brecha de acceso se refiere al acceso diferencial a recursos entre los hogares como el número de dispositivos tecnológicos o el acceso a internet para poder continuar con el curso. Por lo tanto, para afrontar estas situaciones e intervenir adecuadamente sobre ellas, es necesario conocer los mecanismos que las generan y sus consecuencias.

La motivación personal del trabajo surgió durante mi período de prácticas académicas en dos colegios públicos de Oviedo. A partir de ahora se entiende por Colegio A el centro en el que realicé el *Practicum II*; y por Colegio B, el centro donde realicé el *Practicum III*. La composición socioeconómica del alumnado de los centros era muy dispar. En el Colegio A, el alumnado era de origen inmigrante prácticamente es su totalidad, con situaciones familiares complicadas y con un nivel de rendimiento académico por debajo del de otros centros que conozco; mientras que en el Colegio B, el alumnado provenía, en general, de familias con un nivel socioeconómico y cultural mayor que en el otro centro, lo que hacía que las condiciones familiares del alumnado fueran más favorables para el desarrollo de sus distintas capacidades. Así, el nivel académico de este segundo centro sí que estaba al nivel general de los demás colegios, no como en el Colegio A, que el nivel estaba notablemente por debajo. Por eso, debido al contraste entre estos centros, la motivación personal del trabajo procede de las distintas situaciones que tuve que afrontar en ambos colegios.

Por un lado, las situaciones difíciles a las que me enfrenté como alumna en prácticas en el Colegio A fueron, entre otras: una alumna con una madre muy enferma, embarazada y trabajando para poder mantenerla a ella y a sus hermanos; una alumna que vivía con familiares intermitentemente porque su madre desaparecía, acudiendo a clase sin alimentar y con ropa pequeña; un alumno con TEA cuya madre estaba temporalmente ausente, situación que lo desestabilizaba; una alumna de etnia gitana cuyo padre había abandonado el núcleo familiar y cuya madre tenía que acudir a ONGs para poder alimentarse; un alumno con absentismo escolar que cuando asistía a clase se encontraba demasiado perdido. Todas estas situaciones que se presentaban día tras día

hacen que consideres las dificultades a las que esos niños se van a tener que enfrentar a lo largo de su escolarización debido a sus circunstancias personales y familiares.

Por otro lado, en el Colegio B las situaciones a las que me enfrentaba como alumna en prácticas eran sorprendentes positivamente. Algunas de estas experiencias eran: alumnos que preparaban sus propias presentaciones voluntariamente para exponer un tema; alumnos que se quedaban en el recreo trabajando *motu proprio* para proyectos o estudiando para los exámenes; alumnos con gran riqueza léxica y expresiones muy elaboradas, así como temas de conversación inusuales para su edad. Como me dijeron en el propio centro, estaba ante un aula totalmente idílica, un aula que difícilmente me volvería a encontrar en mi futuro profesional. También cada día pasaban cosas que me hacían reflexionar. Pero, en este caso, pensaba en la suerte que esos niños tenían por su entorno familiar cuyas preocupaciones giraban en torno a la educación de sus hijos, en parte debido a que las necesidades básicas de los mismos estaban cubiertas.

Por lo tanto, el objetivo del trabajo es responder a los siguientes interrogantes surgidos durante mi período de prácticas en estos centros: *¿Influye la clase social al rendimiento académico?, ¿influye en el rendimiento académico el hecho de ser inmigrante?, ¿por qué se concentran tantos inmigrantes con situaciones precarias en un mismo centro y tanto alumnado cuyo nivel socioeconómico y cultural es muy favorable en otro colegio distinto?*

Para responder estas cuestiones ha sido necesaria una selección adecuada de literatura académica en la que se recogen los distintos aspectos teóricos y empíricos que sirven para dar respuesta a los interrogantes planteados. La metodología utilizada es eminentemente cualitativa al desarrollar un estado del arte que me sirve para posteriormente relatar de forma analítica mi experiencia personal a través de una modesta etnografía educativa basada en mis períodos de prácticas académicas.

Para llevar a cabo los objetivos planteados, el trabajo se estructura en cinco apartados principales. Tras esta introducción, en el segundo apartado se desarrolla el marco teórico-conceptual del trabajo, diferenciado en dos partes. En la primera, me centraré en exponer los principales postulados sobre la educación en los estudios clásicos de la disciplina sociológica de la mano de autores como Auguste Comte, Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber. En la segunda parte del apartado expongo la teoría más contemporánea y de más influencia en las últimas décadas, la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1977), en el que se destaca cómo las desigualdades sociales influyen en el rendimiento académico. Tras armar el marco conceptual del trabajo, desarrollo la parte principal del mismo en la que relato los principales resultados de estudios empíricos actuales que reflejan las desigualdades sociales en la educación desde distintas perspectivas, intentando a través del análisis de esos estudios responder

a las preguntas planteadas en la introducción. El siguiente apartado es el relato de mis prácticas académicas desde una perspectiva sociológica, analizando y explicando cómo me di cuenta de las desigualdades sociales reflejadas en los centros. El trabajo finaliza con un apartado de conclusiones en el que recojo, además de una recapitulación de los principales aspectos tratados, mis reflexiones personales.

2. ASPECTOS CONCEPTUALES: LAS APORTACIONES DE LOS PADRES FUNDADORES DE LA SOCIOLOGÍA Y LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN CULTURAL

Este apartado consta de dos partes diferenciadas. En primer lugar, se desarrolla una breve síntesis de las principales ideas sobre la educación de los padres fundadores de la Sociología: Auguste Comte, Karl Marx, Emile Durkheim y Max Weber. Posteriormente, se presenta la teoría contemporánea más influyente, al menos en el contexto europeo, dentro del ámbito de la Sociología de la educación: la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1977).

En primer lugar, Auguste Comte aporta a la Sociología que “la evolución de las sociedades está marcada por el progreso de sus conocimientos” (Fernández Palomares, 2003; 64). Comte habla de tres estadios de desarrollo: uno sobrenatural o teológico, que debe dejar espacio al metafísico o el de conocimientos abstractos, para finalmente alcanzar el estadio positivo, en el que el conocimiento se adquiere observando, experimentando y comparando. Según Comte, los conocimientos se recogen en leyes universales. A través de este estadio positivo, el hombre “logra unos conocimientos que le permiten la explotación y transformación del mundo” (Fernández Palomares, 2003; 64). Así, Comte defiende un tipo de escuela positiva en la que se establezca un orden que haga superar períodos revolucionarios como la Revolución Francesa. Por eso, esta idea de escuela contribuía a que se mantuviese el orden burgués establecido.

Otro de los padres fundadores de la disciplina, Marx, desarrolla sus trabajos en el contexto social del siglo XIX en el que surgen distintos movimientos obreros como el socialista o el anarquista. Aunque Marx no publicó específicamente libros sobre educación, reflexiona sobre el tema atribuyendo a su propuesta de escuela tres características principales: igualitaria, laica y productiva. Esta escuela no puede ser igualitaria “en una sociedad capitalista basada en la desigualdad entre quienes tenían la propiedad de los medios de producción y quienes tenían que vender su fuerza de trabajo” (Fernández Palomares, 2003; 65). Sin embargo, creía que, a través de la lucha por ese modelo de escuela igualitaria se conseguiría una sociedad más justa que

sustituyese al capitalismo. Para Marx, en las sociedades capitalistas se da una reproducción de la estructura de clases de generación en generación, por lo que las desigualdades se mantienen en el tiempo.

Durkheim es considerado el primer universitario que imparte cursos de Sociología y aún conocimientos de Pedagogía y Magisterio con conocimientos sociológicos. “Al respecto de la Sociología de la Educación, cree que es una disciplina que debe ser enseñada a profesores, maestros y estudiantes de modo que otorgue pautas de actuación educativa” (Fernández Palomares, 2003; 66). Es decir, propone que a través de la sociología se proporcione a los estudiantes de Magisterio un análisis científico que sirva para solucionar los problemas que puedan surgir, además de proporcionar unos criterios que sirvan para actuar adecuadamente en la acción de educar.

Otro de los padres fundadores, Weber, al igual que Marx, no publica ni dedica sus obras a la educación, pero hace distintas aportaciones aisladas. A pesar de esto, es el autor más influyente de la sociología actual y “entre las aportaciones de Weber a la sociología contemporánea que más están colaborando con la actual sociología de la educación, señalamos las siguientes: racionalización, modernización y crítica de la burocracia”. (Fernández Palomares, 2003; 66).

En primer lugar, Weber entiende por racionalización comprender y analizar las desigualdades sociales y los mecanismos de reproducción de estas para predecirlas e intentar superarlas a través de distintas actuaciones en la escuela.

En segundo lugar, el autor habla también sobre la modernización, explicando que debido a la misma surgen una serie de problemas en el sistema educativo. Por ejemplo, uno de estos problemas es la pérdida de sentido o la desilusión que se dan por la disociación entre las creencias de los profesores y lo que tienen que impartir en sus aulas.

Por último, Weber opina que la burocratización de la enseñanza genera descontento en la escuela pública, ya que las reformas planteadas por políticos y técnicos se llevan a cabo sin tener en cuenta la opinión de los profesionales que trabajan en las escuelas a las que estas reformas afectan.

Finalmente, en este breve recorrido histórico de la disciplina, me centro en un desarrollo teórico contemporáneo más influyente actualmente, al menos, en Europa: la teoría de la Reproducción Cultural de Bourdieu y Passeron (1977), que surge del análisis de la sociedad francesa de la época. Según los autores, existe una relación directa entre socialización familiar y éxito escolar. Es decir, las clases sociales presentan distintas estrategias en su relación con la educación. Mientras que la denominada nueva clase

media prefiere orientarse hacia estudios profesionales, invirtiendo en cultura para mejorar su estatus social, la élite cultural prefiere estudios humanísticos para conservar su situación privilegiada. La clase económicamente dominante prefiere adquirir títulos académicos prestigiosos que, además de ayudarles a mantener su posición y estatus, pueden usar como vínculo para los negocios.

Los autores incluyen en su teoría tres términos: *habitus*, capital cultural y *ethos*. El primero, el *habitus*, es una estructura cognitiva que contiene esquemas de producción, percepción y apreciación de la realidad. Es adquirido por el individuo a través de las vivencias y experiencias según su clase social, es decir, en su entorno familiar.

El capital cultural es la herencia cultural del individuo. Este es una forma de capital distinto del económico, pero muy relacionada con él. Por lo tanto, en algunas familias coinciden tanto el *habitus* familiar como el capital cultural con el de la escuela. Esto constituye el privilegio por excelencia en relación con el sistema educativo.

Por otro lado, el término *ethos* es entendido como un conjunto de valores que establecen patrones y actitudes hacia la educación y la cultura, teniendo cada clase social el suyo propio. Por lo tanto, dicho *ethos* influye directamente en las decisiones que se toman en cuanto al ingreso y permanencia de los individuos en distintos niveles de la educación, condicionando las trayectorias escolares desde sus comienzos.

Además, otro aspecto destacado por los autores es que las escuelas favorecen al alumnado de clases acomodadas, ya que la programación escolar tradicional está sobrecargada de contenidos desvinculados del mundo laboral de las clases populares. Este hecho se refleja en “las desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia” (Ávila Francés, 2004; 162).

Bourdieu y Passeron (1964) exponen que las actitudes culturales se heredan porque desde que naces vives en el mismo ambiente cultural. Si naces en un ambiente intelectualizado, tu cultura es afín a la escuela y a la universidad; mientras que si naces en ambientes culturales de clases subordinadas, tu cultura es sino ajena, opuesta a dichas instituciones.

Además, según Bourdieu y Passeron (1964), desde la escuela se impone la autoridad reproduciendo el orden de las clases sociales a través de una violencia simbólica y una arbitrariedad cultural. La primera se refleja en la desvalorización de formas culturales de los grupos minoritarios a través de, por ejemplo, los exámenes. Y la segunda, el arbitrio cultural o currículum, no es más que la elección de lo que se enseña seleccionado por la clase dominante. En su libro *La reproducción* “se completa el análisis anterior tratando de mostrar cómo, desde el punto de vista de la institución, todo está

dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la «alta cultura». Ahora, la escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social” (Ávila Francés, 2004; 162).

Una vez expuesta de forma sumaria los principales aspectos teórico-conceptuales desarrollados en los estudios clásicos y contemporáneos de la sociología, en el siguiente apartado paso a mostrar los resultados de los estudios empíricos más recientes.

3. DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCACIÓN: LA EVIDENCIA EMPÍRICA

En este apartado se sintetizan los principales resultados de una serie de estudios empíricos sobre las desigualdades sociales en la educación publicados en los últimos años. La temática principal de los trabajos es la influencia de la clase social y la nacionalidad en el rendimiento académico.

El objetivo central de este apartado es, a través del desarrollo de una visión panorámica de la evidencia empírica más reciente sobre las influencias de las desigualdades sociales en la educación, comprobar la robustez de los postulados teóricos desarrollados por Bourdieu y Passeron (1977) hace ya algo más de 40 años. Es decir, comprobar empíricamente, entre otros aspectos más concretos, si la clase social influye en el rendimiento académico. Una vez respondida esta cuestión con datos agregados, en el apartado siguiente relacionaré esta evidencia empírica con la situación que pude ver y vivir durante mi experiencia en las prácticas académicas.

Por lo tanto, este apartado se divide en dos subapartados. En el primero se muestra de forma sumaria los resultados de varios estudios recientes que tratan la relación entre la clase social y el rendimiento académico. Y, por su parte, en el segundo apartado se expone si la nacionalidad influye en el rendimiento académico. Cabe destacar que algunos de los estudios son transversales, por lo que sus resultados aparecerán en ambos subapartados.

3.1. INFLUENCIA DE LA CLASE SOCIAL

Enguita (2003) analiza la situación de desigualdad en la educación en España. Para ello, se centra en el acceso diferencial a los niveles postobligatorios de enseñanza teniendo en cuenta los indicadores de nivel social y etnia. Explico a continuación lo relacionado con el nivel social, exponiendo el tema de la etnia en el apartado siguiente.

Según el autor, el acceso diferencial depende de la clase social a la que se pertenece. Debido a la universalización de la enseñanza, ampliando la edad de educación obligatoria de 6 a 16 años, las desventajas que presentaba la clase obrera y la pequeña burguesía tradicional (PBT) disminuyeron. A su vez, en estos niveles obligatorios, la clase capitalista ve reducida su ventaja. Pero la universalización de la enseñanza, lejos de solventar las desigualdades, las traslada a niveles postobligatorios siguientes.

Enguita (2003) destaca que en los niveles postobligatorios los capitalistas y la clase directiva-profesional (CPD) aumentan su ventaja. Por ejemplo, la probabilidad que tienen de estar escolarizado a los 18 años los alumnos de clase obrera es -10,60%, frente al 20,50% que tienen los alumnos de clase capitalista. Estas desigualdades, según el autor, son desigualdades verticales. A su vez, las desigualdades verticales se ven reforzadas por las desigualdades horizontales, que son el desigual acceso a distintos tipos de educación. Esto se refleja, por ejemplo, en la probabilidad de acceso a la educación académica: un 78,2% para la clase profesional directiva (CPD), un 60,3% para las clases medias profesionales (CMS) y un 56,6% para los capitalistas; frente a un 43,3% para la burguesía tradicional y un 32,9% para la clase obrera. Por el contrario, en el acceso a la Formación Profesional se invierte el orden. La clase obrera y la pequeña burguesía tradicional (PBT) presentan una mayor probabilidad que el resto.

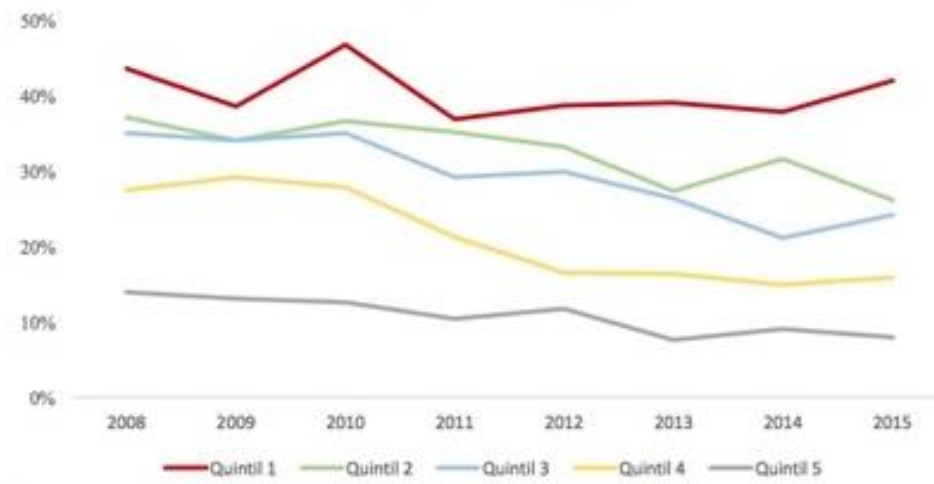
Finalmente, Enguita (2003) resalta las diferencias en la composición del alumnado según la titularidad del centro. En relación con el nivel social, el autor destaca el caso de la clase directiva-profesional (CPD), que envía a más de la mitad de sus hijos a escuelas privadas si se lo pueden permitir. A su vez expone que las clases medias-altas confían la educación de sus hijos en mayor medida a escuelas privadas, frente a las clases medias-bajas que la confían a la pública.

Por su parte, Bonal y Scandurra (2019), al igual que Enguita (2003), analizan la equidad en la educación española tomando en consideración una amplia batería de indicadores, encontrando resultados demoledores. Los autores detectan que la repetición de curso, el abandono educativo temprano (AEP), el acceso a los niveles de competencia básicos y el acceso a la educación no formal actúan de manera diferencial dependiendo del colectivo al que pertenezca el alumnado. Así, los alumnos más vulnerables son aquellos de procedencia extranjera y/o cuyo nivel socioeconómico y cultural familiar es bajo. En cuanto a la repetición de curso, los autores explican que el alumnado socialmente más aventajado repite en menor medida que el alumnado de nivel socioeconómico bajo.

Por su parte, según los autores, el AEP afecta más a hombres que a mujeres, y dentro de estos, a los que proceden de un nivel socioeconómico bajo (el 37% de los abandonos corresponden a hijos de progenitores con un nivel máximo de estudios de Educación Primaria). En el gráfico 1 se puede apreciar la evolución de AEP desde 2008 hasta 2015

según el nivel de renta. Claramente, el grupo más vulnerable es el perteneciente al quintil más bajo de renta.

Gráfico 1. Abandono escolar temprano y grupos de renta, 2008-2015.



Fuente: extraído de Save the Children (2017) a partir de ECV.

Respecto al nivel básico de competencias en lengua, matemáticas y ciencias, según datos del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2015, los niños cuyos padres tienen estudios postobligatorios obtienen 49 puntos más de valor medio que aquellos cuyos padres tienen estudios secundarios.

En cuanto al acceso a la educación no formal, usando datos de la Encuesta del uso del tiempo del Instituto Nacional de Estadística (INE), Bonal y Scandurra (2019) encuentran que el alumnado desventajado económicamente asiste en menor proporción a actividades extraescolares que aquellos cuyo nivel socioeconómico es mayor.

Por otro lado, otro de los indicadores que analizan Bonal y Scandurra (2019), como Enguita (2003), es la segregación escolar. A este respecto, España destaca por su doble red de oferta escolar: la educación pública y la educación concertada/ privada. La segregación se refleja claramente en la composición social del alumnado que ocupa mayoritariamente cada tipo de centro. Así, el 88,4% de los hijos de familias pertenecientes al decil más bajo de ingresos asiste a centros públicos; mientras que este porcentaje se reduce al 36,3% de los hijos de familias con mayor nivel de ingresos que asisten a este tipo de centros.

Finalmente, Bonal y Scandurra (2019) proponen objetivos y medidas a cumplir hasta el 2030, coincidente con la fecha propuesta por la agenda de los Objetivos de Desarrollo

Sostenible de las Naciones Unidas¹. Estas medidas se proponen para intentar superar las desigualdades sociales, y son, por ejemplo: aulas de refuerzo específicas para el alumnado con mayores problemas de aprendizaje; establecimiento de sistemas de zonificación escolar que faciliten la escolarización equilibrada del alumnado con NEE; y reforzamiento de políticas de lucha contra el AEP en CCAA con menor nivel de estudios (becas de educación postobligatoria o refuerzo escolar).

Cabe destacar a Tarabini, Jacovkis y Montes (2017), que realizan un análisis sistemático y profundo sobre los factores que afectan a la exclusión educativa en España. Según los autores estos factores económicos, culturales, políticos y afectivos operan a tres niveles: a nivel político (macro); a nivel de centro (meso) y a nivel de aula (micro).

En primer lugar, sobre los mecanismos que operan a nivel político, los autores hablan de la homogeneización de los alumnos y de la segregación y concentración de estos en distintos centros. Esto es las diferencias en la composición social del alumnado que se pueden encontrar entre centros públicos y privados, como también destacan Bonal y Scandurra (2019) y Enguita (2003). Así, la segregación perjudica a los más desfavorecidos; mientras que la heterogeneidad es positiva para el conjunto del alumnado.

En segundo lugar, a nivel de centro, un mecanismo que genera exclusión son las medidas tomadas para no llevar a cabo una expulsión definitiva. Esto conlleva en muchos casos a un abandono educativo oculto: trata de no intervenir en el bajo rendimiento, malos comportamientos o absentismo del alumnado. Así, los alumnos de estas características son excluidos del sistema.

Por último, a nivel de aula, los autores destacan las expectativas que el profesorado proyecta sobre el alumnado. Estas expectativas se reflejan, sobre todo, en el desinterés docente por según qué colectivos. Estos colectivos son llamados por los autores perfiles de exclusión educativa: alumnado con estatus socioeconómico y cultural bajo e inmigrantes. Los primeros están en clara desventaja frente al resto del alumnado por dos razones fundamentalmente: la primera, se encuentran excluidos de la imagen de alumno ideal creada por los profesores; la segunda, no tienen en su entorno los recursos y el capital cultural suficiente que pueda suplir las carencias que existen en el entorno escolar.

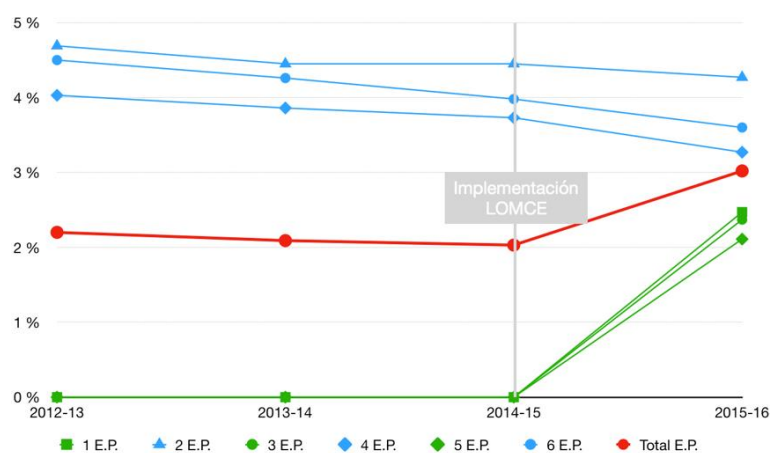
¹ Agenda adoptada en 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas y aprobada por los 193 miembros entre los que se encuentra España. Tiene como objetivo no dejar a nadie atrás, priorizando a los que más necesitan ayuda para finalizar con la pobreza, reducir las desigualdades, mejorar la calidad educativa y conseguir que todos los trabajos sean decentes (habiendo así en el mundo paz y justicia).

Finalmente, Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) manifiestan que en España existe la exclusión educativa. Esta se entiende como el proceso por el que no todo el alumnado tiene un acceso igualitario a experiencias educativas y a conocimientos. Estos procesos de exclusión se construyen socialmente en los distintos espacios de acción a nivel macro (políticas), meso (centros) y micro (aulas). A su vez, en estos mismos espacios se puede trabajar para la construcción de un sistema equitativo, inclusivo y justo, en el que no se reproduzcan las desigualdades sociales. Para ello, los autores proponen medidas concretas como: desde la política, aumentar la oferta pública de educación pre y post obligatoria para que ningún grupo social quede excluido de su acceso; desde el centro, regular las prácticas de selección de alumnado que reciben fondos públicos y sancionar cualquier tipo de discriminación en el acceso y permanencia en la educación; y desde el aula, evitar modelos de agrupación del alumnado en el interior de las aulas que generan una distribución desigual de recursos humanos.

Cabe considerar, por otra parte, a Gortazar y Moreno (2018). Estos autores tratan la repetición de curso en España, uno de los indicadores que exponen Bonal y Scandurra (2019). En España, la tasa de repetición es una de las más altas de toda Europa, lo que Gortazar y Moreno (2018) consideran un problema.

El sistema de repeticiones perjudica, sobre todo, al alumnado de clases bajas. Según Gortazar y Moreno (2018, 2), “algunos han argumentado que para reducir de forma drástica las inaceptables tasas de repetición basta con legislar al respecto”. La intención de los autores de la LOMCE legislando a este respecto era reducir las tasas de repetición por la flexibilización que permitían sus cambios. Estos cambios son la posibilidad de repetir en todos los cursos de Educación Primaria. Lo que sucedió se ve reflejado en el gráfico 2.

Gráfico 2. Evolución de la repetición de curso en Educación Primaria por curso (%).



Fuente: extraído de Gortazar y Moreno, 2018.

El cambio legislativo no surtió los efectos esperados, sino el contrario, ya que las repeticiones aumentaron. Esto se debe a que no solo la legislación condiciona la repetición de curso, sino que esta interactúa con la dimensión cultural. Esta dimensión se manifiesta en sesgos evaluativos del profesorado, decisiones administrativas o percepciones públicas sobre promoción o repetición de curso. Por eso, la flexibilización permitida en la ley en un país que, por cultura, abusa de este mecanismo ha conllevado a una mayor tasa de repetición.

De esta manera, según afirman Gortazar y Moreno (2018), este mecanismo genera más desigualdades en las escuelas cebándose con los más vulnerables socioeconómicamente hablando. Al ser un problema de fondo, necesita ser abordado por toda la comunidad educativa intentando cambiar tradiciones, sesgos e inercias que permitan así actuar en consecuencia.

Por otro lado, Cebolla, Radl y Salazar (2014) tratan de descubrir cómo afectan al rendimiento escolar las desigualdades sociales, sobre todo en los efectos relacionados con el origen familiar, estatus socioeconómico y migratorio del alumnado y los tiempos de recesiones económicas. Me centro a continuación en los aspectos relacionados con el estatus socioeconómico.

Los autores exponen que el origen socioeconómico de las personas afecta a sus logros, expectativas y oportunidades a lo largo de todo el sistema educativo. La escuela, en las fases obligatorias, tiende a reproducir las desigualdades por no actuar sobre ellas. Los autores destacan que en este aspecto no existen diferencias entre los centros de distinta titularidad.

Finalmente, Cebolla, Radl y Salazar (2014) infieren que las recesiones económicas conllevan a un impacto en las expectativas del alumnado reduciéndolas en general. Pero, entre los distintos colectivos, la recesión económica afecta negativamente en mayor medida al alumnado procedente de familias desfavorecidas con un rendimiento medio. Esto se debe a la escasa información veraz que tienen esas familias sobre el sistema educativo, y a la difícil interpretación de los resultados medios. Estos resultados generan mayor incertidumbre sobre las posibilidades de éxito en niveles educativos superiores.

Otro estudio en el que también participa Cebolla junto a Bernardi (2014), muestra las diferencias entre efectos primarios y efectos secundarios. Los efectos primarios son entendidos como el impacto que produce la clase social en el rendimiento escolar. Los efectos secundarios son entendidos como los procesos de decisión que afectan a las trayectorias escolares. Ambos efectos, según los autores, interactúan entre sí contribuyendo a las desigualdades educativas, sobre todo cuando el alumnado afronta

el cambio de etapa entre educación obligatoria y postobligatoria. Las desigualdades en este cambio de etapa también fueron tratadas por Enguita (2003).

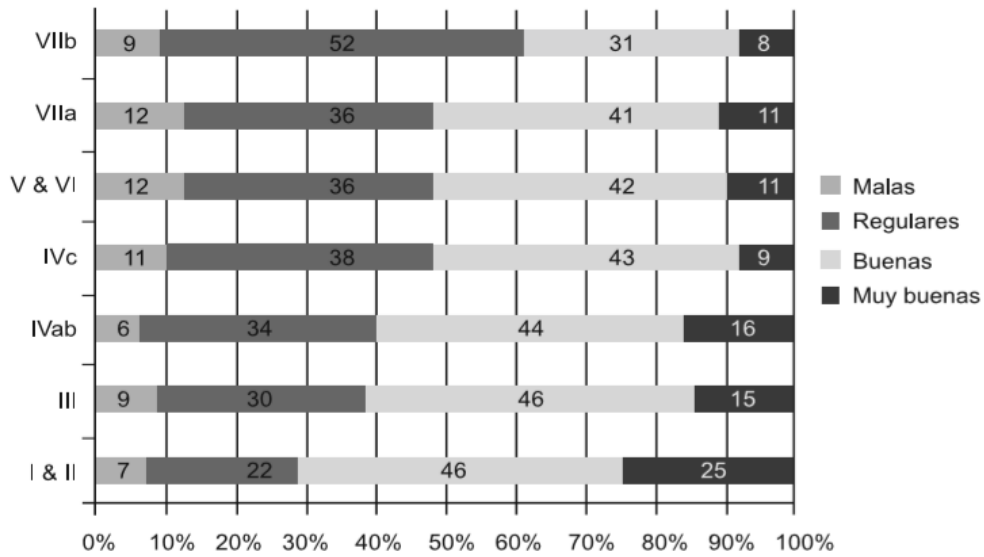
Bernardi y Cebolla (2014) recalcan que los alumnos de clases altas tienen mayores probabilidades de transitar a etapas postobligatorias que los alumnos de las clases sociales bajas. Según los autores, esto se debe a que los efectos secundarios que operan en las familias de estos dos grupos son distintos. Mientras que las clases bajas, como norma general, no asocian fracaso a haber estado solo escolarizados durante la etapa obligatoria, las clases altas sienten un mayor riesgo de movilidad social descendente asociado a no transitar a etapas postobligatorias. En relación con ello, los autores estudian dos razones por las que los padres, según las notas de sus hijos y la clase social a la que pertenecen, actúan de forma diferenciada.

La primera razón es el llamado por los autores efecto de compensación. Este explica que, aunque haya alumnos de clases altas con bajo rendimiento, debido a su situación económica y cultural pueden mejorarlo a través de distintos medios como clases particulares o ayuda de los padres. La aplicación de estos medios hará que, en general, estos alumnos logren transitar de unas etapas a otras con mayor facilidad. En el caso de un alumno de clase baja con rendimiento bajo, este efecto de compensación es más difícil que exista, lo que hace que su rendimiento no varíe con tanta facilidad.

La segunda razón es, según los autores, el efecto de la información incompleta, tema también tratado por Cebolla, Radl y Salazar (2014). En este caso, Bernardi y Cebolla (2014) explican que el alumnado con notas intermedias, las que fluctúan entre suspenso y aprobado, son los más susceptibles de sufrir desigualdad. Estas notas pueden conllevar a ideas erróneas dependiendo de la familia a la que se pertenece y los conocimientos que estas familias tengan sobre la educación. Si el alumno pertenece a una familia de clase baja cuyos padres no han accedido a una educación postobligatoria, estos no entienden bien cómo funciona el sistema educativo. Por eso, esos padres tienden a pensar que esas notas intermedias son insuficientes, es decir, las relacionan con fracaso: así, proyectan en sus hijos la expectativa de abandonar cuanto antes el sistema. Por el contrario, unos padres que entiendan mejor el sistema educativo por haber permanecido en él más tiempo, interpretan de otro modo las notas intermedias y aplican el efecto de compensación para mejorarlas.

Por otro lado, Bernardi y Cebolla (2014) analizan la relación entre rendimiento escolar y abandono temprano. A continuación, vemos en el gráfico 3 el rendimiento escolar de alumnos de distintas clases sociales.

Gráfico 3. Distribución de las notas en función de la clase social de origen (%)



Fuente: Extraído de Bernardi y Cebolla, 2014; 11.

Nota: Esta clasificación de clases sociales es elaborada por los autores a partir de CIS 2634. Clase I: Profesionales de nivel alto, directivos de la gran industria y grandes propietarios. Clase II: Profesionales del nivel bajo, administradores, técnicos de grado alto, jefes en industrias de tamaño pequeño, supervisores y empleados no manuales. Clase III: Empleados rutinarios no manuales. Clase IVab: Pequeños propietarios, artesanos y otros (con o sin empleados). Clase IVc: Granjeros y pequeños propietarios en el sector primario. Clase V: Técnicos de grado bajo. Clase VI: Trabajadores cualificados manuales. Clase VIIa: Trabajadores manuales de baja cualificación; Clase VIIIb: Trabajadores en el sector primario.

En el gráfico 3 se refleja que las clases sociales altas suelen sacar mayoritariamente buenas o muy buenas notas. Por el contrario, las clases bajas destacan en sacar sobre todo notas regulares y malas. Relacionando estas notas con el abandono escolar, los autores descubren que los encuestados de clases bajas abandonaron en mayor porcentaje que los encuestados de clases medias-altas. Por lo tanto, estos últimos se mantienen más tiempo en el sistema educativo.

Finalmente, Bernardi y Cebolla (2014) concluyen, en primer lugar, que queda demostrado que las familias influyen en el rendimiento académico de sus hijos, de tal modo que llegan a condicionar el progreso en su trayectoria escolar. Además, destacan que cuanto peores sean los resultados, mayor es la influencia de la desigualdad social de origen.

En segundo lugar, los autores recalcan que el abandono temprano y la desigualdad están interconectados, porque hay muchos estudiantes de clase baja cuyas notas son regulares y no continúan su trayectoria escolar tras los estudios obligatorios. Para resolver esta situación, Bernardi y Cebolla (2014) proponen intervenir en la parte central

de la distribución, es decir, en el alumnado con notas intermedias. Así, los autores pretenden que se mejoren estas notas para que los alumnos de clases más desventajadas continúen en el sistema, sin olvidarse de los alumnos que se encuentran en los extremos.

Por su parte, Lozano y Trinidad (2017) testan si el capital cultural, definido por Bourdieu y Passeron (1977), sigue teniendo capacidad predictiva sobre el rendimiento escolar. Los autores entienden por capital cultural una serie de conocimientos, hábitos y prácticas adquiridas en la socialización familiar y que dotan al individuo de un estatus determinado, el cual es causa y consecuencia de una posición social.

Para medir el rendimiento académico los autores se centran en dos variables dependientes: Idoneidad del curso (IC) y Rendimiento en las pruebas PISA (RP). La primera se refiere al alumnado que se encuentra en el curso correspondiente a su edad y la segunda a los resultados obtenidos en las pruebas PISA.

Por otro lado, se mide la capacidad predictora de las variables pertenecientes al capital cultural. Estas son: posesiones culturales; educación de la madre y del padre, así como su ocupación; los libros electrónicos y en papel en el hogar; los recursos informáticos en casa; y el acceso a preescolar. A parte, también consideran posesiones culturales en el hogar (CULTPOSS) e índice social, económico y cultural (ESCS).

Tras varios análisis comparativos combinando todas las variables, los autores descubren que la variable que mejor predice el rendimiento escolar es el número de “libros en el hogar”. La posesión de libros predice con mayor precisión el éxito escolar que la variable “posesiones culturales en el hogar” (CULTPOSS), a pesar de ser este un índice creado a conciencia por la OCDE que agrupa sintéticamente los bienes culturales del hogar. Lozano y Trinidad (2017) destacan que en contraposición a lo que se podría pensar por el mundo tan tecnológico en el que vivimos, los libros electrónicos en el hogar (e-book) es una de las peores variables explicativas del rendimiento escolar.

Cabrera y Martínez (2005), al igual que Lozano y Trinidad (2017), delimitan unos indicadores de resultados educativos. Después, diferencian el rendimiento académico a través de distintas variables de estructura social y establecen así una relación entre variables educativas y sociales.

En relación con los indicadores educativos, nos encontramos con dos tipos: los que proceden de evaluaciones internas del centro y los que proceden de evaluaciones externas. En el primer grupo encontramos las notas del curso académico, tasas de graduación relacionadas con población típica de ese curso e idoneidad del curso. En el

segundo grupo destacamos pruebas como la Evaluación del Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU) o PISA.

Los autores relacionan estos indicadores con resultados sobre éxito y fracaso escolar. Por un lado, Cabrera y Martínez (2005) descubren que el fracaso no desaparece del sistema educativo porque se manifiesta incluso en los niveles obligatorios. Esto lo deducen a partir de las tasas de idoneidad de curso, que en cada nivel son más bajas.

Por otro lado, Cabrera y Martínez (2005) relacionan el éxito académico con características de los padres. Para ello, comparan la educación de los padres y la de los hijos, y la situación laboral de los padres con la educación de los hijos. Utilizan tres variantes a partir de estas relaciones que son: la probabilidad que tiene el hijo de acceder a la Universidad, el acceso real, y la relación entre acceso y probabilidad de acceso en porcentaje. Los autores concluyen que el acceso a la Universidad es mucho más fácil para las hijas de padres ocupados (64%); después, para los hijos en esta misma situación (57%); un 49% de probabilidades tienen los hijos de padres inactivos frente al 55% de hijas en esta misma situación; y finalmente para hijas, un 54%, e hijos, un 45%, de padres parados.

Además, los autores relacionan el acceso a niveles superiores con la clase social. Las distintas clases sociales, según Cabrera y Martínez (2005), son capitalistas, clases medias patrimoniales, clases medias funcionales supraordinadas, clases medias funcionales subordinadas, y obreros. Descubren así que los hijos de las clases supraordinadas² tienen mayor probabilidad de acceder a niveles superiores.

En relación con las pruebas externas, los autores exponen que hay una conexión directa entre rendimiento alto y medio-alto con alumnado cuyos padres tienen niveles altos de estudios. Por el contrario, la proporción de este tipo de alumnos con rendimiento bajo y medio-bajo disminuye notablemente. Cabrera y Martínez (2005) también observan que el nivel de rendimiento en la lectura y comprensión lectora es mayor cuanto mayor es el nivel socioeconómico y cultural del alumno.

Finalmente, los autores exponen que, a través de únicamente los indicadores educativos de éxito académico, no se consigue establecer la existencia de una desigualdad educativa desde una óptica de desigualdad social. Para ello, Cabrera y Martínez (2005) creen que son más adecuados los indicadores relacionados con características de los padres, sobre todo, el nivel educativo de los mismos. No obstante, también hay que tener en cuenta a la hora de medir el rendimiento escolar otros factores como el idioma,

² Clase compuesta por profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directivos de empresas no agrarias y administración pública, profesionales y técnicos por cuenta ajena y jefes de departamento de empresas no agrarias y de la administración pública.

el capital cultural, el nivel socioeconómico, los métodos de enseñanza, los tamaños de las clases, la actitud tanto de profesorado, como alumnado, como de progenitores, la inteligencia, la alimentación... Aunque estos aspectos a veces son olvidados por los estudios sociológicos, los autores alientan a los demás profesionales del campo para que también investiguen sobre la relación existente entre estos factores y el rendimiento académico.

A continuación, se resumen los resultados de algunos de estos estudios ya nombrados y de otros nuevos estudios en relación con la influencia de la nacionalidad en el rendimiento escolar.

3.2. INFLUENCIA DE LA NACIONALIDAD

En la primera parte de este apartado enuncio los resultados de estudios ya expuestos parcialmente en el apartado anterior. Por lo tanto, seré más breve a la hora de relatarlos. La finalidad de lo que se expone a continuación es recoger aquellos datos relevantes sobre la influencia de la nacionalidad en el rendimiento académico, entre otras cuestiones.

Atendiendo al indicador de etnia, Enguita (2003) destaca la importancia de la heterogeneidad del colectivo. En este colectivo encontramos a inmigrantes con distintos estatus socioeconómicos y distintas lenguas y culturas, por lo que cada caso debe tratarse particularmente. Debido a esto, el autor descubre que en la distribución por ramas los inmigrantes procedentes de la Unión Europea en Bachillerato suponen el 51,57% del total de inmigrantes y el 22,43% en la Formación Profesional. Por el contrario, los inmigrantes africanos están subrepresentados en Bachillerato, 6,6%, y sobrerrepresentados en Formación Profesional, el 29,9%. Finalmente, el autor recoge en su estudio que hay diferencias en la composición del alumnado según la titularidad del centro. El Informe del Consejo Escolar del Estado de 2002 evidencia que la escuela privada acoge a extranjeros en diez puntos porcentuales menos de lo que le correspondería equitativamente.

Bonal y Scandurra (2019), como Enguita (2003), analizan la equidad en la educación española tomando en consideración una amplia batería de indicadores. Los autores exponen que el AEP afecta más, dentro del colectivo de los hombres, a los extranjeros (37,6% frente al 16,0% de los españoles). Además, de igual modo que los alumnos cuyo nivel socioeconómico y cultural familiar es bajo, la repetición de curso y el acceso a los niveles de competencia básicos actúan de manera diferencial dependiendo de si el alumno es autóctono o extranjero. Por ejemplo, respecto al nivel básico de competencias en lengua, matemáticas y ciencias, según datos PISA 2015, los estudiantes

nativos obtienen, en promedio, 44 puntos más en matemáticas que los extranjeros. Concluyen así que en la educación española existen las desigualdades y proponen medidas para intentar paliarlas. Algunas de ellas ya las comenté en el apartado anterior cuando traté a estos autores.

Por su parte, Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) en relación con el alumnado inmigrante, subrayan las diferencias entre migrantes de primera y de segunda generación. Los de primera generación son los que, habiendo nacido en el extranjero, emigran para convertirse en ciudadanos de otro país. Los de segunda generación son los nacidos en el país en el que viven, pero con al menos un progenitor nacido en otro país. Por un lado, las dificultades en la educación de los migrantes de primera generación se atribuyen a cuestiones personales, familiares, culturales y escolares. Hay tres factores que marcan su trayectoria: el proceso de adaptación tras un cambio drástico como es emigrar de su tierra; el extrañamiento cultural (sobre todo la lengua); y su trayectoria educativa previa. Por otro lado, los problemas de los migrantes de segunda generación proceden de elementos familiares y culturales. Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) destacan que para algunos progenitores inmigrantes la educación de sus hijos es intrascendente. Las razones que llevan a pensar esto son la idea de regresar a su país de origen, el desconocimiento de la lengua y del propio sistema educativo y la falta de conocimientos. Finalmente, Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) concluyen que sí que existe la exclusión educativa afectando sobre todo al alumnado desventajado socioeconómicamente y al alumnado inmigrante. Los autores proponen medidas para eliminar esta exclusión, que ya fueron comentadas anteriormente.

Por su parte, Cebolla, Radl y Salazar (2014) en relación con los aspectos relevantes en cuanto a la influencia de la nacionalidad, apuntan que existen diferencias de rendimiento que dependen de si el alumno es hijo de dos inmigrantes o de dos autóctonos. Se confirma que los primeros presentan una clara desventaja frente a los segundos. Este aspecto, así como las desigualdades que se dan por estatus socioeconómico, es tratado por todos los centros pasivamente. Los autores concluyen que las recesiones económicas conllevan a un impacto en las expectativas del alumnado reduciéndolas en general, afectando sobre todo a estos dos colectivos nombrados.

Una vez resumidas las conclusiones de estudios ya nombrados anteriormente, a continuación, expongo los resultados de estudios que se centran en la influencia de la nacionalidad.

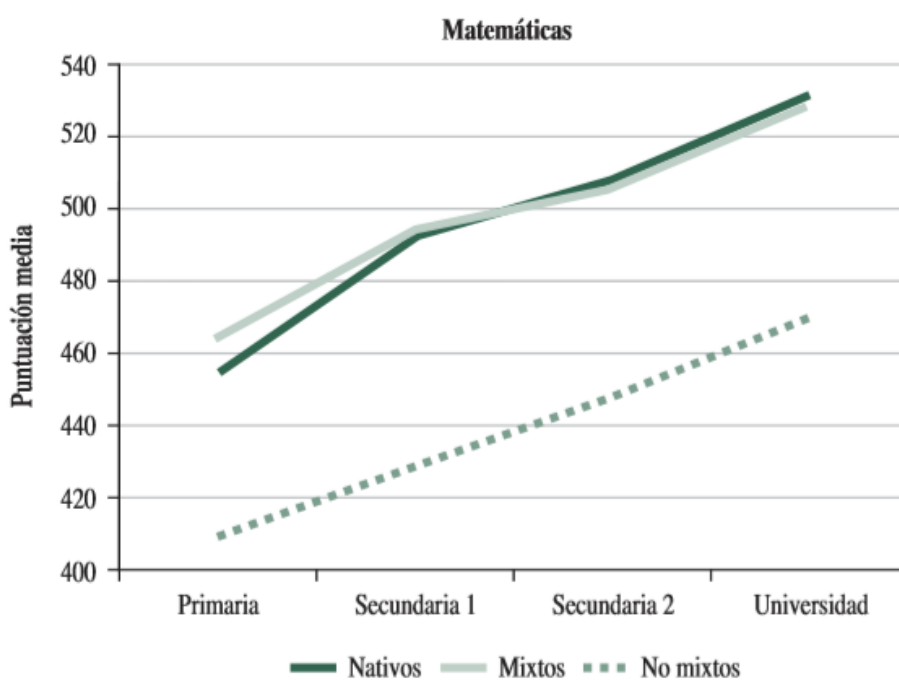
Cebolla y Garrido (2008) revisan el tratamiento, la acogida y la integración de los inmigrantes y sus hijos. Por este motivo estudian la desventaja educativa que los inmigrantes tienen respecto de los nacionales. Sobre todo, se centran en los inmigrantes cuyo entorno familiar, socioeconómicamente hablando, presenta desventajas.

Los autores destacan que en España se clasifica a los inmigrantes siguiendo el criterio de nacionalidad. Bajo una perspectiva sociológica, como también exponen Tarabini, Jacovkis y Montes (2017), se debería considerar inmigrantes a los nacidos fuera naturalizados y tener en cuenta a las segundas generaciones de estos. Esto haría que los resultados de los estudios se acercasen más a la realidad.

Como también exponen Cebolla, Radl y Salazar (2014), y Enguita (2003), Cebolla y Garrido (2008) enuncian las diferencias existentes entre inmigrantes según la procedencia geográfica. Obtienen un mejor rendimiento por orden, según datos del INESCE, los nativos, los europeos, los asiáticos, los latinoamericanos y los africanos.

Además, descubren que el rendimiento escolar es distinto dependiendo de si los padres del alumno son dos inmigrantes, dos nativos, o un inmigrante y un nativo. En el gráfico 4 se refleja este aspecto.

Gráfico 4. Resultados en matemáticas por educación de los padres.



Fuente: extraído de Enguita y Garrido, 2008; 23.

En el gráfico 4 se refleja que mientras que los hijos de nativos o de nativo e inmigrante obtienen más o menos los mismos resultados, los hijos de dos inmigrantes están muy por debajo de estos. Sucede lo mismo en las pruebas de lengua y ciencias de PISA. Según los autores, esta desventaja puede deberse al estatus migratorio y al origen étnico. El primero recoge aspectos como el tiempo transcurrido desde la llegada o el dominio del

idioma predominante en el sistema escolar. El segundo se refiere a la inclinación por el esfuerzo de algunos grupos y la proximidad cultural a la mayoría.

Por otro lado, y finalmente, Cebolla y Garrido (2008), como Enguita (2003), tratan la desigual distribución de inmigrantes y nacionales según la titularidad del centro. Así, se da una mayor concentración de inmigrantes en los centros públicos que en los privados. Esta situación genera cierta alarma social entre las familias nativas, por la que muchos alumnos nativos son desplazados a centros privados o concertados.

Por último, cabe destacar la publicación de Enguita y Terrén (2008) en la Revista de Educación nº345. Estos autores recogen varias conclusiones de otros autores sobre los aspectos del impacto de la inmigración en el sistema educativo desde una perspectiva interdisciplinar.

En primer lugar, los autores exponen las variables que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes. Estas son: la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o no de la lengua autóctona; y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. Por un lado, los autores destacan la importancia del contexto. Este se entiende como las predisposiciones étnicas asociadas a las habilidades, actitudes y expectativas del alumnado. Por otro lado, resaltan que las instituciones deben actuar consecuentemente para que la escolarización de alumnado inmigrante no sea un problema.

En segundo lugar, Enguita y Terrén (2008) destacan que el elemento más importante para tratar al alumnado inmigrante es la relación entre los contenidos que se imparten en las aulas y el fomento de la igualdad de oportunidades. La acogida del alumnado extranjero, según los autores, debe estar acompañada de una reelaboración de los contenidos para ajustarlos a la situación. Esto conlleva a que la escuela desempeñe un papel más activo e inclusivo que combata las estrategias discriminatorias como segregación, exclusión, desconexión y extrañeza.

En tercer lugar, Enguita y Terrén (2008) recalcan el desconocimiento del profesorado sobre la cultura y la población inmigrante. Este desconocimiento conlleva a asumir ciertos bulos sobre algunas comunidades minoritarias actuando en base a ellos. Este hecho no ayuda a que haya verdadera igualdad. Por lo que los autores creen que lo más adecuado es comprender verdaderamente los procesos socioculturales para actuar sobre ellos.

Enguita y Terrén (2008) destacan la implicación de las familias en la comunidad educativa. Los autores concluyen que las familias que presentan más baja implicación son las familias de origen inmigrante. Subrayan que es debido a la dinámica que se crea

entre los centros concretos y las familias, pudiendo desde cada centro generar relaciones positivas o negativas. Dependiendo de las relaciones generadas, la implicación de los progenitores y la distancia de la relación entre estos y la escuela mejorará o empeorará.

Finalmente, según Enguita y Terrén (2008), la escolarización contribuye a que haya una juventud diferenciada por su origen étnico. Esto se debe a que las expectativas y la esperanza de vida escolar del alumnado inmigrante es menor que la del alumnado autóctono. Esto se traduce en una emancipación económica del primer grupo más temprana que la del segundo debido a sus bajas expectativas escolares. Por lo que la menor cualificación del colectivo de inmigrantes hace que se integren en el mercado laboral con menores posibilidades de elección, asumiendo puestos más precarios.

Tras haber expuesto varios estudios de forma sumaria en los que se recoge la evidencia empírica a nivel agregado sobre las desigualdades en la educación en España, en el siguiente apartado, de forma complementaria, relato mi experiencia durante las prácticas académicas. Así, expongo desde una perspectiva sociológica evidencias a nivel micro sobre las desigualdades en la educación.

4. MI EXPERIENCIA EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS: UNA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

En este apartado se relata mi experiencia en las prácticas académicas. Para ello, utilizaré como guía tanto los aspectos conceptuales como la evidencia empírica proporcionados en los apartados anteriores. Por lo tanto, más que un diario de prácticas, se desarrolla una lectura analítica de mi experiencia desde una perspectiva sociológica con el objeto de destacar las manifestaciones de las desigualdades sociales en la escuela. Es necesario dejar claro en este punto que, al utilizarse una metodología cualitativa, la etnografía educativa, no se tiene ninguna intención de generalización de los resultados aquí descritos; sino más bien mostrar una visión (parcial) a ras de suelo de lo tratado anteriormente y, por tanto, enriquecer el análisis ofrecido en este trabajo.

A continuación, expongo las características de los dos colegios en cuestión. En el Colegio A realicé el *Practicum* II y en el Colegio B el *Practicum* III, por lo que el período que estuve en cada uno de ellos es similar, aproximadamente 30 días lectivos. Cabe destacar que los datos expuestos de cada colegio son extraídos tanto del Proyecto Educativo de Centro (PEC) correspondiente al curso en el que estuve en dicho colegio, como de información proporcionada por los maestros que trabajaban en él.

El Colegio A es un colegio público situado en la zona alta de Oviedo. Es un centro de línea uno en todos los cursos, excepto en primero de Educación Primaria, curso en el que realicé las prácticas académicas, que es de línea dos. El total de alumnos que asisten a él es de 192, siendo 137 de Educación Primaria. En las inmediaciones del colegio encontramos una zona residencial compuesta por chalés y viviendas unifamiliares. Sin embargo, el alumnado que acude al centro no procede de estas residencias, sino que procede de tres barrios de Oviedo: Vallobín, Naranco y Argañosa. Además, algunos alumnos provienen del Centro los Pilares que depende de la Consejería de Servicios Sociales. Muchas familias de inmigrantes, en su mayoría, del centro y sur de América, viven en los tres barrios anteriormente nombrados. Debido a esto, el centro se ha convertido en un colegio multicultural en el que hay un predominio considerable de alumnos de procedencia inmigrante sobre los alumnos asturianos. La clase social a la que pertenece la gran mayoría del alumnado es una clase media-baja.

El Colegio B es un centro público situado en la zona alta al suroeste de Oviedo. Es un centro de línea dos en todos los cursos con un total de 434 alumnos, 303 en Educación Primaria. El curso en el que realicé el *Practicum* III fue cuarto. La gran mayoría del alumnado escolarizado en el centro se debe al domicilio laboral de los padres. Alrededor del colegio nos encontramos con Institutos de Educación Secundaria, Facultades Universitarias, centros hospitalarios, Consejerías y entidades bancarias. Por eso, el Colegio B es elegido por muchos de los padres que ocupan esos puestos de trabajo. Pero no todos los alumnos del centro son los hijos de estos trabajadores, sino que también hay alumnos que acuden a él por cercanía al domicilio familiar. El nivel sociocultural del alumnado es medio-alto, ya que el 75% de los progenitores tienen estudios universitarios y el 50% trabaja en la administración. En cuanto al origen étnico, hay un predominio de alumnos asturianos sobre alumnos inmigrantes. Estos últimos son escasos y de segunda generación.

Como se ha señalado previamente en el marco teórico-conceptual, según la teoría de la Reproducción Cultural de Bourdieu y Passeron (1977), el *habitus* se adquiere en el entorno familiar del alumnado a través de las distintas experiencias vividas según su clase social. De igual forma, el capital cultural es la herencia cultural de los hijos. Así, tanto el *habitus* como el capital cultural de los alumnos del Colegio A era muy distinto a los del Colegio B.

En el primer caso, como norma general, el capital cultural familiar no coincidía con el de la escuela. De un total de 16 alumnos con los que estuve, 13 eran inmigrantes. Algunos de ellos habían estado escolarizados en sus países de origen o en otros centros.

Los niveles de rendimiento académico del aula eran muy dispares: mientras que algunos sabían leer o hacer operaciones, otros no conocían ni las letras ni los números. Solo tres

alumnas destacaban académicamente por estar sus progenitores más implicados en su educación. El resto de los progenitores no respetaban las normas de conducta del centro: eran impuntuales, cada día llegaba tarde un niño; no asistían a las reuniones programadas por la tutora; había un caso de absentismo escolar que solo acudía a clase cuando Servicios Sociales aparecía en su casa; muy pocos alumnos traían los deberes hechos; la preocupación por el material escolar era escasa... Cabe destacar sobre este último aspecto que había dos casos: aquellos padres que se despreocupaban del material aportado por el centro que el alumno necesitaba para las clases; y aquellos padres que no podían permitirse adquirir nuevo material como estuches o mochilas.

En el segundo caso, en el Colegio B, tanto el *habitus* como el capital cultural familiar del alumnado coincidía con el del centro. Los alumnos del aula en el que realicé el *Practicum III*, de un total de 25, eran casi todos autóctonos a excepción de cuatro casos. Tres de estos casos eran migrantes de segunda generación, con un progenitor autóctono y otro inmigrante. El cuarto era un alumno que emigró de su país de origen para tratar adecuadamente una enfermedad rara. La escolarización de estos alumnos, a excepción del último caso nombrado, fue continua desde infantil hasta el curso en el que estaban en el Colegio B. No había, como en el Colegio A, llegada de nuevos alumnos a mitad de curso de otros países o cambios repentinos de un colegio a otro.

El nivel de rendimiento académico del aula era muy bueno. En general, los alumnos sacaban notables y sobresalientes; aunque había también suficientes o bienes. Destacaban más de 5 alumnos por sus conocimientos y habilidades en casi todas las asignaturas. La implicación de los progenitores era total: los deberes hechos; el material necesario de cada día en el aula; las faltas siempre se justificaban y eran escasas. Es decir, que los progenitores de los alumnos del Colegio A y del Colegio B tenían una idea sobre la educación muy distinta que se refleja en sus actos.

No obstante, los aspectos que más captaron mi atención del Colegio A fue, por un lado, la alta concentración de inmigrantes en el mismo; y, por el otro, las grandes instalaciones para tan pocos alumnos.

La alta concentración de inmigrantes se explica, como tratan Cebolla y Garrido (2008), Enguita (2003) y Bonal y Scandurra (2019), por la existencia de dos centros concertados cercanos al centro público donde realicé el *Practicum II*. Según mi tutora del centro, con la llegada de un importante número de alumnos inmigrantes al Colegio A público, se generó cierta alarma social entre las familias nativas que vivían en la zona. Como reacción, estas familias desplazaron a sus hijos a los centros concertados cercanos al domicilio.

Por otro lado, aunque el centro tiene capacidad para acoger a más alumnado, no hay padres que lleven a sus hijos a ese colegio. Debido a esto, como había más aulas y espacios que los necesarios, la Consejería dividió el edificio en dos: en una parte se encuentra el colegio, y en la otra parte el Equipo Regional para atención de alumnado con NEAE. Se buscó así una utilidad para las instalaciones, pero lo destacable de este aspecto es reflexionar sobre porqué teniendo instalaciones suficientes, no hay alumnos que acudan a ellas. La respuesta es que a muchos alumnos de los que les correspondería por zona acudir a ese colegio público, no lo hacen y son trasladados a centros concertados de la zona debido de nuevo a la alarma social generada por la afluencia de inmigrantes.

En contraste, los aspectos que más captaron mi atención en el Colegio B fueron, por un lado, la concentración de alumnado con un nivel sociocultural alto; y por otro lado, la gran implicación por parte de los progenitores en la educación de hijos.

La concentración de alumnado de este tipo se explica por el lugar estratégico en el que se encuentra el centro, rodeado por instalaciones y distintos trabajos que para acceder a ellos, en la mayoría de los casos, tienes que haber estado en educación postobligatoria.

La implicación familiar la vi reflejada en unos proyectos realizados por los alumnos. Estos proyectos de la asignatura de *Science* eran individuales y tenían que prepararlos en casa, utilizando distintos materiales para formar el sistema digestivo. Se notaba que los padres se habían esforzado en buscar materiales, en ayudar a sus hijos, en preparar con ellos lo que tenían que decir... Esto en el Colegio A era imposible que sucediera. Por poner un ejemplo, en el centro A la tutora y yo preparamos una actividad para realizar un muñeco manualmente con material reciclado, concretamente con tubos de cartón de papel higiénico. Todos los materiales necesarios para realizar la actividad, a pesar de haberlo comentado con el alumnado, tuvimos que conseguirlos la tutora y yo.

A continuación, me centraré en las clases sociales y el origen étnico al que pertenece el alumnado de los distintos centros relacionándolo con las desigualdades sociales en la educación.

Como ya comenté, el alumnado del Colegio A pertenece mayoritariamente a la clase social media-baja; en cambio, el del Colegio B, a la clase social media-alta. Esto no solo se recoge en el PEC de ambos centros, sino que se refleja en algunos de los indicadores tratados por Bonal y Scandurra (2019): el acceso a la educación no formal y la repetición de curso. Mientras que en el Colegio A unos pocos alumnos asistían a actividades extraescolares del centro, en el Colegio B casi todos los alumnos asistían a extraescolares, tanto del centro como externas.

En relación con la repetición de curso, en el Colegio A había varios casos y se trataba el tema entre profesorado del claustro sin reparos; en el Colegio B no se lo planteaban tan fácilmente debido a los mecanismos de compensación. Estos efectos, explicados por Bernardi y Cebolla (2014), actuaban en el Colegio B, pero no en el A. En el Colegio B los alumnos estudiaban y hacían deberes con sus padres, además de asistir a clases particulares si las necesitaban. En el Colegio A esto no sucedía, por lo que ante la falta de apoyos externos se recurría más a la repetición. Así, pude observar durante mis períodos de prácticas académicas que, como exponen Gortazar y Moreno (2018), la repetición afecta más a los alumnos vulnerables socioeconómicamente hablando. En este caso particular, este grupo de alumnos se concentra exageradamente en el Colegio A.

Por otro lado, la composición del alumnado por origen nacional del Colegio A y Colegio B es diferente: en el Colegio A predominan los alumnos inmigrantes sobre los autóctonos; mientras que en el Colegio B se da el caso contrario. Es importante tratar este aspecto porque, como vi durante mis prácticas académicas y hemos destacado en el apartado anterior, la nacionalidad es otra fuente de desigualdad social que afecta a la educación. Como exponen Tarabini, Jacovkis y Montes (2017), este tipo de segregación escolar perjudica a los más desfavorecidos. En este caso, estos son los alumnos del Colegio A.

De igual modo, Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) exponen que las expectativas que el profesorado proyecta sobre el alumnado son muy distintas según al colectivo al que estos alumnos pertenezcan. Como pude observar durante las prácticas académicas, los profesores del Colegio A se enfrentaban diariamente a situaciones extremas del alumnado: alumnos faltos de comida, de material, de ropa limpia, con graves carencias afectivas, contactos con servicios sociales... Estas carencias familiares, unidas a carencias escolares del alumnado, como bajo rendimiento académico o desconocimiento del idioma, generaban en el profesorado un desgaste generalizado y bajas expectativas. Estas se proyectaban indirectamente sobre el alumnado y aunque los profesores del Colegio A se centrasen en resolver estas situaciones, no pensaban que los alumnos tendrían una escolarización normal (por ejemplo, sin abandono temprano del sistema educativo o sin repetir curso).

Por su parte, los profesores del Colegio B estaban centrados en el nivel de rendimiento del alumnado, fomentando así la adquisición de conocimientos. El profesorado de este colegio podía permitirse centrarse en esos aspectos porque las necesidades básicas del alumnado estaban cubiertas. Por consiguiente, las expectativas que proyectaban sobre sus alumnos eran muy altas.

Cabe destacar, como exponen Tarabini, Jacovkis y Montes (2017), que no es lo mismo ser un migrante de primera que de segunda generación. En el caso del Colegio A la gran mayoría de alumnos eran migrantes de primera generación. Estos alumnos debían adaptarse a la nueva situación tras un cambio drástico en su vida como es la emigración. Además, dependiendo del lugar de procedencia, debían aprender una lengua totalmente ajena a la suya y sus conocimientos variaban según la escolarización previa a su llegada. En un colegio donde esta situación es la norma y no la excepción, se generan dificultades a la hora de cubrir las necesidades de todos los alumnos.

Por otro lado, en el Colegio B los escasos inmigrantes que había eran de segunda generación, con un progenitor inmigrante y otro nativo. Como exponen Cebolla y Garrido (2008), los hijos de dos nativos o de un inmigrante y un nativo obtienen más o menos los mismos resultados en pruebas de rendimiento académico. Esto lo vi claramente durante el *Prácticum III* en el Colegio B: dos de los alumnos que tenían estas características, hijos de un inmigrante y un nativo, destacaban por su alto rendimiento académico junto con otros alumnos de dos padres nativos. Según exponen Cebolla, Radl y Salazar (2014), los alumnos hijos de dos inmigrantes presentan claras desventajas educativas frente a los hijos de dos nativos. Por lo que la mayoría de los alumnos del Colegio A presentan desventajas educativas frente a la mayoría de los alumnos del Colegio B, como pude comprobar durante mi período de prácticas académicas.

Finalmente, tras esta descripción de los colegios desde una perspectiva sociológica, se ha pretendido reflejar el contraste entre ambos centros. Estos centros se sitúan en zonas cercanas en una misma ciudad presentando marcadas diferencias en relación con la igualdad educativa debidas a la composición del alumnado sociológicamente hablando. Como he expuesto, los alumnos del Colegio A sufren en mayor medida las consecuencias de las desigualdades sociales por pertenecer a colectivos más vulnerables; mientras que los alumnos del Colegio B presentan ventajas por el motivo contrario.

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, es necesario retomar los objetivos planteados en la introducción: *¿Influye la clase social al rendimiento académico?, ¿influye en el rendimiento académico el hecho de ser inmigrante?, ¿por qué se concentran tantos inmigrantes con situaciones precarias en un mismo centro y tanto alumnado cuyo nivel socioeconómico y cultural es muy favorable en otro colegio distinto?*

A través del desarrollo de este trabajo he reafirmado con una base argumentativa más académica lo que vi de forma cotidiana durante mi período de prácticas.

En primer lugar, se deduce que la clase social del alumnado afecta al rendimiento académico. Los alumnos procedentes de clases sociales altas presentan, en término medio, un mayor rendimiento debido, al menos en parte, a su entorno familiar. Sus familias tienen un mayor capital cultural que supone una gran ventaja en la escuela. Además, cuentan con mecanismos que pueden actuar para compensar los bajos rendimientos si los hubiese, como el pago de clases particulares.

Por su parte, en términos generales, los alumnos procedentes de familias de clases populares presentan un entorno familiar que presta menos atención a la educación, por tener, en muchos casos, preocupaciones más acuciantes en el día a día. Además, no cuentan con mecanismos compensatorios. Estos aspectos explican, al menos parcialmente, el distinto rendimiento medio entre estos grupos de alumnos.

En segundo lugar, ser inmigrante también afecta al rendimiento académico. Como ya se ha comentado, no presentan las mismas características y mismos problemas los alumnos migrantes de primera que de segunda generación. Además, debemos tener en cuenta otras cuestiones como la heterogeneidad del colectivo. Centrándome en los alumnos inmigrantes de primera generación, en término medio, presentan desventajas frente a los alumnos autóctonos por varias razones como: pertenecer con mayor frecuencia a clases populares, presentar problemas con el idioma o tener desfases curriculares debidos a la escolarización previa a su llegada. Estos problemas, así como los generados por la clase social, son tratados por los centros generalmente de forma pasiva, no actuando sobre ellos. Esta idea ya la recogían Bourdieu y Passeron en su libro *La reproducción* cuando decían que la escuela es incapaz de producir cualquier cambio social. Los autores se referían a que mientras que las escuelas estén dispuestas para el triunfo de los que poseen la “alta cultura”, nunca van a permitir que se produzcan esos cambios sociales que se necesitan para alcanzar la igualdad.

En tercer lugar, cabe destacar que estos problemas se pueden acrecentar con la concentración de distinto tipo de alumnado en un mismo centro: la segregación escolar. Esta segregación se debe a la alarma social que, en ocasiones, genera la llegada de inmigrantes fomentada frecuentemente por los medios de comunicación. Esto hace que los padres de los alumnos nativos los trasladen a colegios concertados cercanos más homogéneos en términos sociales.

En otros casos, la segregación se debe a los centros de trabajo que se encuentran alrededor del centro educativo, es decir, a su localización céntrica. Esto hace que a los padres les resulte más fácil conciliar los horarios laborales y escolares teniendo el colegio tan cerca. Esta segregación perjudica a los más desfavorecidos, como hemos visto en el caso del Colegio A. Por el contrario, en el Colegio B, el clima escolar era muy favorable para el desarrollo del rendimiento académico. Por lo tanto, aunque el centro B no se vea

perjudicado a priori por la segregación, debemos tener en cuenta que la heterogeneidad social de los centros es positiva para el conjunto del alumnado que se puede enriquecer con la mezcla de culturas. Es decir, que mientras que la homogeneidad solo favorece a uno de los centros (Colegio B), la heterogeneidad favorecería a ambos.

Una vez contestadas las preguntas planteadas en la introducción, los párrafos restantes los dedicaré a realizar una reflexión personal.

En primer lugar, el amplio cuerpo empírico desarrollado por los profesionales de la sociología de la educación muestra de forma contundente que la desigualdad social afecta al rendimiento y a la educación de los niños. Se deduce a partir de estos trabajos que la experiencia en mis prácticas académicas no es un caso aislado, sino generalizado. He obtenido las respuestas a todas las cuestiones planteadas durante mi experiencia a través del desarrollo de este trabajo. Por eso, considero importante que se siga investigando sobre este tema con el objetivo de localizar la procedencia de las desigualdades y su reflejo en la educación para poder resolver los problemas que generan.

El segundo aspecto relevante es destacar los distintos niveles de acción (la política, los centros y el aula) para compensar estas desigualdades de origen. Estos niveles los exponen Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) en su trabajo proponiendo medidas para paliar las desigualdades; pero también Bonal y Scandurra (2019) proponen objetivos a cumplir para superarlas. Y, por otro lado, Enguita y Terrén (2008) alienta a través de distintos postulados teóricos a actuar para alcanzar una educación más justa. Por eso, basándome en estos autores y sus ideas, extraigo algunas de las medidas que proponen y aporto algunas propias basadas en las experiencias vividas en ambos centros.

A nivel político, un ejemplo propuesto por Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) es: aumentar la oferta pública de educación pre y post obligatoria para que ningún grupo social quede excluido de su acceso. Otros ejemplos propuestos por Bonal y Scandurra (2019) son: eliminar la repetición de curso; o establecer sistemas de zonificación escolar que faciliten la escolarización equilibrada del alumnado con NEE. Desde mi punto de vista, propongo recuperar planes como PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo)³. Explico detalladamente esta propuesta. Es un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas. A través de él se pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. En Educación Primaria, se entiende como un programa de acompañamiento del alumnado.

³ Programa probado en el curso 2004-2005 e implantado en casi todas las Comunidades Autónomas en el curso 2005-2006. Debido a la crisis, desapareció como tal en 2012.

Este acompañamiento, siempre que se pueda, debe ser realizado por monitores, preferentemente estudiantes universitarios o ex-alumnos seleccionados por su madurez y sentido de la responsabilidad, pero sobre todo por su capacidad para conectar con el alumnado. Los alumnos los ven como compañeros mayores que se preocupan por sus necesidades.

En un centro concreto de Asturias con gran concentración de inmigrantes se lleva a cabo un plan llamado “Abriendo Caminos” que se basa en PROA, pero necesita monitores voluntarios. Cuento este caso concreto porque fui voluntaria del mismo y creo que es una experiencia enriquecedora tanto para los voluntarios, como para el alumnado. Todas las voluntarias que conocí se presentaban con el objetivo de ayudar. Además, éramos más de las que esperaban y, por ejemplo, en mi caso, fuimos dos monitoras para el curso de segundo de primaria: una encargada de segundo A, y otra de segundo B. Nos reuníamos con los alumnos dos veces a la semana y nos enfrentábamos a esa situación sin estar en el aula los tutores de referencia.

El objetivo concreto del programa era apoyar a los alumnos inmigrantes cuyo rendimiento era bajo y cuyo entorno familiar no podía hacer gran cosa por mejorar ese rendimiento. A través de esta experiencia, mientras nosotras ayudábamos a los alumnos, ellos nos enseñaban a prepararnos para nuestra futura profesión. Tuvimos que enfrentarnos con el absentismo de algunos alumnos al programa, alumnos dispersos, alumno con comportamientos disruptivos... Pero, al estar una monitora para pocos niños, tenían nuestra atención y fueron mejorando poco a poco. De todos modos, estas mejoras eran muy enriquecedoras para ellos e interpretadas por las monitoras como un gran logro.

Desde mi punto de vista, si se implantase de nuevo el programa PROA o uno similar con sus mismas características (implicación del Ministerio de Educación y Ciencia con las Comunidades Autónomas y asignación económica), se ampliaría el rango de acción. Es decir, este programa llegaría a más alumnos que también lo necesitan, pero que cuyos centros actualmente no están actuando quizás por no contar con los medios necesarios ni con una implicación adecuada para este tema. Aunque el programa de “Abriendo Caminos” trataba de ayudar a alumnado inmigrante con bajo rendimiento académico, el programa PROA o similares pretende ayudar a cualquier tipo de alumnado con necesidades generadas a partir de su entorno sociocultural. Por eso considero que estos programas son una buena alternativa, ya que sus resultados fueron positivos durante varios cursos.

Por su parte, a nivel de centro, algunas medidas pueden ser, según Tarabini, Jacovkis y Montes (2017): organizar actividades curriculares y extracurriculares que fomentan la participación de familias y alumnado en su planificación, desarrollo y ejecución; diseñar

un currículo inclusivo que considere diferentes tipos de capacidades y habilidades y que sea pertinente y relevante para estudiantes de diferente origen social y cultural; evitar formas de segregación interna dentro de los centros educativos que agrupan al alumnado de forma homogénea en base a su supuesta capacidad y generan posibilidades ampliamente desiguales de éxito escolar. Bonal y Scandura (2019) proponen como medida el aseguramiento de acceso a un mínimo de actividades extraescolares a todo el alumnado. Otra medida que se me ocurre es organizar programas en los que se enseña el idioma del país a padres extranjeros que estén interesados. Por ejemplo, esta última medida se aplicaba en el Colegio A. Este programa facilitaba la comunicación familia-centro. Además, los alumnos veían que sus padres también acudían al colegio y se sentían más arropados.

Finalmente, a nivel de aula destaco medidas propuestas por Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) como: evitar modelos de agrupación del alumnado en el interior de las aulas que generan una distribución desigual de recursos humanos; flexibilizar los procesos de enseñanza y los tiempos de las actividades de aula, replanteando y adaptando la organización del aula a la personalización del aprendizaje. Propongo personalmente como medida programar actividades en las que todo el alumnado se sienta incluido: por ejemplo, conocer las culturas y costumbres de los distintos países de procedencia del alumnado.

Es decir que, tanto desde la política, como desde los centros, como desde el aula se debe trabajar para que la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades sean reales. Creo que como futura maestra no puedo obviar este tema y, por tanto, debo actuar en consecuencia. Se debe tener en cuenta que el alumnado no decide ni su origen social, ni su nacionalidad, ni su entorno. Por tanto, desde el aula debemos actuar para que puedan decidir sobre sus trayectorias aportándoles todo lo necesario.

No se puede esperar a que la política o el centro actúe. Si lo hacen, ayudaría y el proceso sería mucho más sencillo. Pero, si no lo hacen, como futura maestra que algún día trabajará dentro de un aula debo intentar, que al menos en ese espacio, exista la igualdad de algún modo. Debo tener en cuenta el tipo de alumnado que tengo, cuál es su origen étnico, a qué clase social pertenece y qué capacidades tiene. Además, debo tener en cuenta las medidas que proponen algunos expertos como Tarabini, Jacovkis y Montes (2017) para crear en mi aula un clima favorable en el que se proporcione a cada alumno lo que necesita para poder rendir, dentro de sus posibilidades, al máximo. En esta línea, debo esforzarme y actualizarme para estar al día en cuanto a medidas o actuaciones que se puedan llevar a cabo en el aula.

Para terminar, recojo la siguiente cita que resume las ideas plasmadas en estas conclusiones:

“En una sociedad que, hasta donde alcanza la vista, va a seguir siendo desigual, es importante, sin embargo y por ello mismo, poner límites y reglas a esa desigualdad, ante todo estableciendo un suelo básico por debajo del cual nadie corra el riesgo de caer y también mecanismos de asignación que puedan ser considerados justos por todos, es decir, igualdad básica garantizada hasta un cierto punto e igualdad de oportunidades más allá del mismo” (Enguita y Terrén, 2008; 16).

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein . *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 159-174.
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 3-22.
- Bonal, X., & Scandurra, R. (2019). *Equidad y Educación en España*. Barcelona: Oxfam International.
- Cabrera Rodríguez, L. J., & Martínez García, J. S. (2005). Desigualdad social y rendimiento educativo. *XI Conferencia de Sociología de la Educación* , (págs. 1-29). Santander.
- Cebolla-Boado, H., & Garrido Medina, L. (2008). Sobre la desventaja educativa de los inmigrantes. *Revista de Estadística y Sociedad*, 21-23.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2014). Los efectos de la escuela en la reproducción de las desigualdades educativas en la enseñanza obligatoria en España; Las expectativas de continuidad en el sistema educativo antes de la enseñanza posobligatoria; . En H. Cebolla-Boado, J. Radl, & L. Salazar, *Aprendizaje y ciclo vital La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta* (págs. 42-86). Barcelona: Obra Social "La Caixa".
- Fernández Enguita, M. (2003). Desigualdades ante la educación: una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, 44-51.
- Fernández Enguita, M. (31 de Marzo de 2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Obtenido de Cuaderno de campo: <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- Fernández Enguita, M., & Terrén, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: PEARSON EDUCACION, S. A.
- Gortazar , L., & Moreno, J. M. (31 de Octubre de 2018). *Repetición de curso en España o por qué la cabra siempre tira al monte*. Obtenido de Politikon: <https://politikon.es/2018/10/31/repeticion-de-curso-en-espana-o-por-que-la-cabra-siempre-tira-al-monte/#>
- Lozano Pérez, M. Á., & Trinidad Requena, A. (2019). El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España . *International Journal of Sociology of Education*, 45-74.

Save The Children (14 de Febrero de 2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España* . Obtenido de Save the children: <https://www.savethechildren.es/publicaciones/desheredados>

Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español.